

УДК 800.732:159(075.8)
ББК Ш100.191я73Н+Ш100.23я73Н
3-23

Рецензенты:

Кафедра иностранных языков Юго-Западного государственного университета
Доктор филологических наук, профессор
Брянского государственного университета С.А. Чугунова

Учебник рекомендован к использованию при работе с магистрантами направления 45.04.02 «Лингвистика» кафедрой теории языка и перевода Тверского государственного университета (протокол № 3 от 03 ноября 2016 г.).

Залевская А.А.

3-23 Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов [Электронный ресурс]. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 269 с.

ISBN 978-5-7609-1175-9

Учебник предназначен для магистрантов и отвечает задачам их подготовки по линиям учебной и исследовательской деятельности.

Часть 1 «Вопросы специфики учебного двуязычия» обеспечивает базовый уровень подготовки по курсу «Теория учебного двуязычия», включая обсуждение терминов и основных понятий теории учебного двуязычия как психического процесса, различных подходов к изучению стратегий овладения иностранным языком, задач психолингводидактики.

Часть 2 «Различные аспекты научных исследований учебного двуязычия» предназначена для углублённого изучения феномена учебного двуязычия и содержит материалы, полезные для подготовки курсовых работ и магистерских диссертаций, поскольку приводится информация об отечественных и зарубежных публикациях по различным актуальным вопросам с фокусированием на дискуссии относительно путей дальнейшего развития теории овладения вторым языком, на понятии «промежуточного языка» как динамической функциональной системы, роли и места ошибочных речевых действий в овладении вторым языком, использования ошибки как инструмента научного исследования, классификации речевых и языковых ошибок и т.д.

Книга полезна лингвистам, психолингвистам, специалистам в области двуязычия, психологии речи, обучения второму/иностранному языку.

УДК 800.732:159(075.8)
ББК Ш100.191я73Н+Ш100.23я73Н

© Залевская А.А., 2016
© Тверской государственной
университет, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	7
Часть 1.	
ВОПРОСЫ СПЕЦИФИКИ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ	
1.1. ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКУ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ	
«Первый язык» – «второй язык»; «родной язык» – «иностранн ый язык».....	8
«Овладение языком» – «изучение языка» – «постижение языка»....	9
Роль теории в повышении уровня профессионализма преподавателей иностранных языков	11
Учебное двуязычие: условия формирования, процессы и продукты	14
Вопросы для обсуждения и задания	16
1.2. ОВЛАДЕНИЕ И ПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОМ КАК ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ	
Язык как достояние индивида	17
«Овладение языком» – «владение языком»; «языковая Компетенция» – «пользование языком»”.....	20
«Критический период» – «сензитивный период» овладения языком	23
«Врождённое знание» – «переработка речевого опыта» при овладении языком	27
Декларативные и процедурные знания при овладении и пользовании языком	30
Некоторые особенности процессов функционирования знаний при овладении и пользовании языком	34
Возможности перехода «выученного» знания в «освоенное» знание	38
Интериоризация и экстериоризация знаний	43
Вопросы для обсуждения и задания	46
1.3. ДИНАМИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ	
Контрастивный анализ (КА)	49
Анализ ошибок (АО)	52
Интроспективные методы (ИМ)	60
Эксперимент и комплексный подход к исследованию особенностей овладения Я2	65
Вопросы для обсуждения и задания	70

1.4. СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ И ПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОМ

Основные виды стратегий и возможности их обнаружения.....	74
Стратегии овладения языком	83
Стратегии пользования языком	91
Вопросы для обсуждения и задания	100

1.5. УЧЕБНОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИКИ

Сопоставительные исследования и формирование двуязычия	102
Основные задачи психолингводидактики	108
Специфика «живого знания»	109
Теоретические проблемы психолингводидактики	112
Вопросы для обсуждения и задания	116

Часть 2.

РАЗЛИЧНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

2.1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДВУЯЗЫЧИЯ

Основные источники информации об исследованиях в области двуязычия	117
Различные теоретические подходы к исследованию двуязычия	123
Некоторые актуальные проблемы двуязычия	124
<i>Теории овладения вторым языком</i>	124
<i>Педагогические аспекты двуязычия</i>	125
<i>Мозговые механизмы двуязычия</i>	125
<i>Когнитивные аспекты двуязычия</i>	126
<i>Познание и обучение второму языку</i>	126
<i>Особенности переработки языка двуязычными детьми</i>	127
<i>Овладение взрослых вторым языком</i>	128
<i>Возраст и успешность овладения вторым языком</i>	128
<i>Метаязыковые процессы</i>	129
<i>«Переключение кодов» при двуязычии</i>	130
<i>Продуцирование речи в условиях двуязычия</i>	130
<i>Чтение текста на втором/иностранном языке</i>	130
<i>Овладение произношением второго языка</i>	131
<i>Особенности лексикона билингва</i>	131
<i>Овладение грамматикой второго языка</i>	131
<i>Взаимодействие языков при двуязычии</i>	132
<i>«Промежуточный язык» как специфический феномен</i>	132
<i>Взаимодействие культур при двуязычии</i>	133
Выводы	133

2.2. ТЕОРИИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

Источники знания и общие теории научения знанию	134
<i>Теории научения в историческом аспекте</i>	134
<i>Два подхода к проблеме источников языкового знания</i>	135
Теории овладения вторым языком	137
Основные теории SLA 80-х гг. XX века	137
<i>Классификации теорий SLA</i>	137
<i>Теория аккультурации</i>	138
<i>Модель нативизации</i>	139
<i>Теория аккомодации</i>	139
<i>Теория дискурса</i>	140
<i>Теория монитора</i>	140
<i>Модель вариативной компетенции</i>	141
<i>Гипотеза универсальности</i>	143
<i>Нейрофункциональная теория</i>	144
<i>Функционально-типологическая теория Т. Гивона</i>	145
<i>Модель соревновательности</i>	145
<i>Основные направления критики приведенных теорий / моделей / гипотез в рассматриваемый период</i>	146
Дискуссия по проблеме пересмотра теории SLA (2007)	146
<i>Основные обсуждаемые проблемы</i>	147
<i>Ведущие направления дискуссии по пересмотру теории SLA</i> ...	148
Общее обсуждение тенденций развития теорий SLA	149
Выводы	151
	154

2.3. «ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ ЯЗЫК» КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА

Содержание понятия «промежуточный язык»	156
Вопросы специфики феномена промежуточного языка	159
Промежуточный язык как динамическая функциональная система особо типа	162
Выводы	164

2.4. ВОПРОСЫ НЕЙРОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ БАЗЫ ДВУЯЗЫЧИЯ

Основные тенденции в исследованиях мозговых механизмов двужычия	165
Проблема «критического» периода в овладении языком	166
Проблема специфики строения нейрологической базы первого и второго языков	176
Вопросы работы различных мозговых механизмов при двужычии ..	173
Выводы	174

2.5. ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК

Речевая ошибка как инструмент научного исследования	176
<i>Различные подходы к исследованию речевых ошибок</i>	177
<i>Роль анализа ошибок в обсуждении принципов работы</i> <i>речевого механизма человека</i>	180
<i>Вопросы надежности использования анализа речевых ошибок</i> <i>в исследовательских целях</i>	183
«Корпусы» речевых ошибок	184
Вопросы классификации языковых и речевых ошибок	185
<i>Различные подходы к классификации ошибок</i>	186
<i>Ошибки с позиций «системы», «нормы» и «узуса»</i>	188
<i>Примеры анализа и классификации речевых ошибок</i>	194
Выводы	203
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	205
ЛИТЕРАТУРА	206
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Двухязычие: мифы и реальность.....	238
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Значение слова при двухязычии	247
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Роль признака при межъязыковых / межкультурных взаимодействиях	260

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый учебник предназначен для магистрантов, обучающихся по направлению «Лингвистика», и в течение трёх лет прошёл апробацию в магистратуре при факультете иностранных языков и межкультурной коммуникации Тверского государственного университета.

Учебник является непосредственным продолжением ранее опубликованных книг: учебного пособия «Психолингвистические проблемы учебного двуязычия» [Залевская, Медведева 2002] и монографий «Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте» [Залевская 1996], «Вопросы теории двуязычия» [Залевская 2009], а также двух глав, посвящённых двуязычию, в первом издании учебника «Введение в психолингвистику» [Залевская 1999 290– 346]. Привлекаются также материалы некоторых моих статей, опубликованных в последние годы (см. Приложения).

Часть 1 учебника согласуется с лекционным курсом «Теория учебного двуязычия», читаемым для магистрантов направления 05.04.02 «Лингвистика», программа «Теория обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации». Каждая глава этой части книги сопровождается вопросами для обсуждения и заданиями для самостоятельной работы. Предполагается освоение этого материала всеми магистрантами потока.

Часть 2 учебника предназначена для самостоятельной работы магистрантов, выбравших темы курсовых работ и магистерских диссертаций по проблематике учебного двуязычия, т.е. эта часть нацелена на углублённое изучение некоторого аспекта феномена учебного двуязычия и проведение исследовательской работы с опорой на дающуюся в этом разделе информацию о существующих подходах, методах и результатах, полученных отечественными и зарубежными учёными.

Особая значимость придаётся обширному списку литературы по проблемам двуязычия, включающему информацию о диссертациях, монографиях, статьях и т.д., опубликованных на русском и английском языках за длительный период времени. Современные возможности сети Интернет помогают обеспечить доступ ко многим из названных в книге источникам.

Желаю успеха в учёбе и в научных изысканиях по проблемам учебного двуязычия и надеюсь, что собранные за много лет материалы окажутся полезными при решении поставленных задач.

А. Залевская
27.11.2016

ВОПРОСЫ СПЕЦИФИКИ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

1.1. ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКУ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

“Первый язык” – “второй язык”;
“родной язык” – “иностранный язык”

На первый взгляд, в заголовке этого параграфа приведены две пары соотносимых понятий, компоненты которых четко противопоставлены либо по времени (или порядку) усвоения языков, т.е. “первый язык” (далее – 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 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); хронологически “второй” язык может далее вытеснить первый по времени его усвоения и стать “родным” (в этой связи нередко говорят о том, что один из языков двуязычного индивида является *доминантным*, т.е. основным). К тому же второй язык может не быть иностранным, но изучаться в учебных условиях (это происходит, например, при наличии некоторого языка межнационального общения в сочетании с РЯ), а ИЯ иногда бывает для индивида третьим и т.д. языком. Таким образом, соотношение названных понятий является более сложным, чем это кажется.

В научной литературе обычно разграничивают понятия Я2 и ИЯ 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 этом подразумевается, что Я2 в таком понимании “схватывается” с помощью окружения и благодаря обильной речевой практике без осознания языковых явлений как таковых, в то время как ИЯ “выучивается” при посредстве волевых усилий и с использованием специальных методов и приемов.

Возникает вопрос: в какой мере для специалиста в области обучения ИЯ могут быть полезными исследования по овладению Я1 и Я2?

Как показывает ознакомление с историей методов обучения ИЯ, с опубликованными в разные годы компендиумами по методике обучения ИЯ, а также с работами в области психологии обучения иностранным языкам (например, [Алхазишвили 1974; 1988; Артемов 1966; Зимняя 1985; 1989; 1991] и др.), мнения ученых по вопросу соотношения между овладением РЯ и ИЯ варьировались от акцентирования внимания исключительно на различиях между названными случаями до признания их идентичности. В последнее время все более

распространенным становится мнение, что между процессами овладения РЯ и ИЯ больше сходства, чем различий [Aitchison 1993: 109], механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же [Зимняя 1989: 167], обучаемые проходят аналогичные стадии речевого развития, допускают сходные типы ошибок и т.п. Происходит также пересмотр представлений об интерферирующем влиянии РЯ на овладение ИЯ с выдвиганием на первый план роли *положительного* переноса из РЯ в ИЯ, в том числе в отношении *стратегий* овладения и пользования языком (ссылки на литературу см. ниже при более подробном обсуждении этих вопросов).

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*; обозначаемое им понятие может быть более широким, чем понятие *foreign language*, или равнозначным последнему (см., например, [Ellis 1987; Namers & Blanc 1989]).

Становится все более очевидным, что дальнейшие исследования в области овладения ИЯ должны в определенной мере учитывать результаты научных изысканий в сфере Я1 и Я2 с постановкой задачи выявления как общих для овладения РЯ и ИЯ закономерностей, так и специфичных для каждого из этих случаев особенностей. Далее по тексту книги используются сокращения Я2, ИЯ и Я2/ИЯ с акцентированием внимания на принципиальном сходстве обсуждаемых феноменов, что согласуется с мнением Нателы Валериановны Имедадзе [Имедадзе 1979: 5], которая трактует Я2 как условный термин, употребляемый по отношению к любому усвоенному языку, кроме родного. Н.В. Имедадзе справедливо подчеркивает, что понятие Я2 логически невозможно без понятия Я1, поэтому характеристика любой формы усвоения Я2 должна строиться на сопоставлении с процессом овладения Я1. При этом важны прежде всего изменения в психике, возникающие в процессе развития речи на Я1, в результате которых индивид приступает к изучению Я2 как уже “говорящее существо”.

“Овладение языком” – “изучение языка” –
“постижение языка”

Принято считать, что язык в школе *изучается*; ученику в школе и дома то и дело задают вопрос: *Ты выучил ...?* Однако из своего жизненного опыта мы все знаем, что *выучить* что-то еще не означает *овладеть* тем, что являлось объектом выучивания. В чем же здесь дело?

Прежде всего необходимо отказаться от широко распространенного убеждения, что при выучивании всегда количество переходит в качество. Это далеко не так, о чем свидетельствует печальный опыт общеобразовательной школы, где дети многое выучивают (нередко вполне добросовестно), но выученное остается мертвым грузом и не извлекается из памяти после успешного

ответа на уроке или на экзамене. Не случайно различают *знание языка* и *владение языком* (ср. англ. knowledge и proficiency): известно, что можно “знать” Я2 (помнить и осознанно применять много грамматических правил), но тем не менее не быть способным свободно пользоваться этими знаниями в коммуникативных целях вне учебной обстановки. В то же время некоторые обучаемые с более низкими показателями знаний в области грамматики могут неплохо справляться с устной практикой. Таким образом, владение языком подразумевает не просто знание Я2, а *способность мобилизовать это знание при выполнении определенных коммуникативных задач в определенных контекстах или ситуациях* [Ingram 1985: 215].

В отношении ИЯ в отечественных публикациях принято говорить об овладении умениями и навыками и об изучении/усвоении языковых явлений (знаний). В англоязычной научной литературе разграничиваются понятия acquisition и learning; первое из них относится к “схватыванию” Я1 или Я2 в естественных ситуациях общения, а второе – к сознательному изучению Я2/ИЯ детьми или взрослыми в учебных ситуациях разных видов. Тем не менее чаще всего эти термины употребляются как взаимозаменяемые независимо от того, имеются ли в виду осознаваемые или неосознаваемые процессы.

Так, Р. Эллис [Ellis 1987: 6] уточняет, что он использует сокращение SLA (Second Language Acquisition) для обозначения подсознательных или осознаваемых процессов, посредством которых осваивается любой, но не исходный (“материнский”) язык в естественной или учебной ситуации. В книге [Larsen-Freeman & Long 1993] указывается, что авторы следуют общепринятой практике использования термина acquisition как суперординатного (т.е. имеющего в данном случае более общее значение, чем термин learning), хотя тех, кто овладевает языком, они также называют learners. Т. Одлин [Odlin 1990] использует термины acquisition и learning как взаимозаменяемые, не видя оснований для их разграничения.

Мы полагаем, что в реальности «изучение» и «овладение» постоянно взаимодействуют, между ними трудно провести четкую грань, поскольку психические процессы протекают при динамике разных уровней осознаваемости, автоматизированности, эксплицированности и т.д.

В работе [Виноградов 1983: 44-45] обосновывается важность учёта еще одного типа усвоения языка – его *постижения*, в равной мере соотносимого и с приобретением РЯ ребенком, и с изучением языка взрослыми. Трактую постижение языка как естественное и необходимое продолжение приобретения или изучения, автор характеризует постижение как форму языкового развития личности, сопровождающую социальное развитие и не прекращающуюся по достижении биологически понимаемой языковой зрелости.

Возникающие в этой связи вопросы теории овладения ИЯ касаются соотношения “внешней” и “внутренней” деятельности человека, принципиальной возможности/невозможности прямого “перехода” выученного в освоенное (т.е. ставшее достоянием личности), что находит отражение в дискуссиях по поводу той или иной теории овладения Я2/ИЯ, при обсуждении феномена интериоризации и т.д. В методике и психологии обучения ИЯ это вопросы взаимоотношения между знаниями, умениями и навыками, условий успешности формирова-

ния речевого действия до уровня навыка, роли правил и речевой практики в обучении ИЯ.

Роль теории в повышении уровня профессионализма преподавателей иностранных языков

В условиях перехода отечественной средней общеобразовательной школы на новые серии учебников и при широких возможностях выбора между имеющимися учебно-методическими комплектами (далее – УМК), а также с учетом изменений в целях и содержании обучения ИЯ преподавателю необходимо глубокое понимание определенной концепции обучения языку для ее личностного присвоения.

Следует также отдавать себе отчет в том, что любой учитель, в том числе и отмахивающийся от теории, опирается в своей практической работе на некоторые представления о путях и особенностях освоения ИЯ обучаемыми. Более того, становясь убеждениями, нередко граничащими с предрассудками, такие представления, с одной стороны, направляют деятельность учителя на уроке, а с другой – не позволяют ему *понять* и *принять* новые теоретические веяния и рекомендации.

Указывая на то, что учителя *всегда* действуют в соответствии с некоторым набором принципов, складывающихся в “имплицитные” теории относительно того, как поступают обучаемые, Р. Эллис [Ellis 1987] ставит задачу помочь учителям эксплицировать такие теории для их осмысления, критического анализа, пересмотра, внесения в них новых принципов и т.п., поскольку *глубокое понимание особенностей овладения Я2 является базой для повышения эффективности обучения.*

Повышение уровня теоретической информированности учителя ИЯ приобретает особую значимость в условиях сегодняшнего дня, когда средняя общеобразовательная школа должна обеспечить овладение основами иноязычного общения и формирование у школьников “механизма языковой догадки и умения переноса знаний и навыков в новую ситуацию на основе осуществления широкого спектра проблемно-поисковой деятельности” [Проект... 1993: 6]. Что же составляет основы иноязычного общения для осваивающего новый язык индивида? Как они формируются? Что помогает и что мешает этому? Как можно стимулировать проблемно-поисковую деятельность учащихся? Что из себя представляет механизм языковой догадки и как его следует формировать? Эти и подобные им вопросы не могут не возникать у учителя, воспринимающего директивные документы типа “Государственного стандарта по иностранным языкам” как руководство к действию, необходимому для успешного достижения целей и ориентаций, заложенных в новые УМК по ИЯ. Чтобы эффективно действовать, необходимо понимать, *что, как и почему* следует делать.

В этой связи следует обратить особое внимание на то, как изменяется роль учителя в условиях, когда внимание акцентируется именно на овладении языком, на оказании реальной помощи ученику в формировании его как вто-

ричной языковой личности. Для решения этой задачи самым важным становится понятие «живого знания» – того, чему нельзя научить, но можно научиться, что создается, строится каждым учеником самостоятельно и что преподаватель не может «передать», а может только помочь построить.

Именно благодаря своему опыту и извлеченному из опыта осознанию того, что иностранный язык, как и родной, является бесконечным, живым, красивым и невероятно сложным, благодаря ошибкам, сделанным на пути овладения языком, и выводам, извлеченным из анализа этих ошибок, учитель ИЯ приобретает качества, которые делают его бесценным помощником ученика. Учитель является эталоном *индивида, успешно овладевающего иностранным языком* – именно овладевающего, а не овладевшего. Ученик должен понимать, что язык никогда не дается нам в готовом виде, и овладение иностранным языком оказывается бесконечным живым процессом. Подобно тому, как овладение родным языком никогда не заканчивается – наш живой язык изменяется, и нам приходится менять свои представления о нем – «владение» иностранным языком представляет собой лишь условный «срез» бесконечного процесса погружения в него. В процессе овладения ИЯ индивид не только усваивает знания в виде фактов, которые можно заучить, записать, представить в виде таблиц или схем и т.д. Гораздо более важной стороной этого процесса является формирование собственного, уникального образа изучаемого языка (который постоянно претерпевает изменения подобно живому растущему организму) и овладение стратегиями овладения и пользования языком.

В том, что касается качества знаний о языке, учитель в большинстве случаев безусловно проигрывает книге. В словаре информация об иноязычных словах дана полнее и шире, в хорошем грамматическом справочнике подробнее и точнее описаны особенности употребления грамматических структур и т.д. Тем не менее успешно овладеть ИЯ «по книгам» большинству людей не удается, рядом должен быть человек, который извлек из этих книг что-то такое, что ускользает от новичка. Что это? Очевидно, тот самый живой, человеческий подход к языку, который, обрабатывая холодные, «компьютерные» знания типа *что*, или декларативные знания, знания фактов, которые прекрасно могут храниться в книгах, выстраивает собственные, связанные с личностным опытом, знания типа *как*, процедурные знания, стратегии, строит собственные гипотезы и теории и получает выводы, цементирующие эти два вида знаний с помощью добытых знаний типа *почему* (это та самая устремленность к смыслу, которая пронизывает всю познавательную деятельность человека).

Учитель, в отличие от учебника, является носителем *пережитого* знания. Он помнит, каково быть учеником, у него есть опыт овладения языком, и на пути овладения им он сделал такие приобретения, которые имеют гораздо большую ценность, чем сумма знаний о языке. Он знает, что в овладении языком каждый человек должен проделать определенный путь сам, однако может делиться собственным опытом в том, как этот путь может быть пройден. Подобно попутчику, который уже много путешествовал по определенной местности и

хорошо знает ее особенности и секреты, он может значительно облегчить путь ученику, однако понимает, что пройти этот путь за ученика он не может.

Следует особо подчеркнуть, что в этой роли преподаватель, например, английского языка превосходит по своим возможностям носителя языка (британца или североамериканца), поскольку последние не являются индивидами, успешно проделавшими путь претворения иностранного языка в личное достоинство, они часто не дают себе отчета в том, *почему* они говорят именно так, и далеко не всегда способны эксплицировать свои представления о языковой норме.

Каким же должен быть стиль поведения преподавателя, осознавшего свою роль именно таким образом?

Во-первых, такой преподаватель доброжелателен и терпелив, поскольку понимает, что присутствует при *построении* учеником субъективного образа языка, при индивидуальном процессе, который требует не только желания и старания, но и времени. Он не выходит из себя, заметив в речи обучаемого ошибки, поскольку он понимает, что наличие ошибок – это свидетельство того, что ученик находится в движении, осуществляет построение собственной модели изучаемого языка. Он склонен видеть в упражнениях «повторение без повторения», а не муштру. Он не боится пауз в уроке, не стремится добиться того, чтобы у обучаемых материал «от зубов отскакивал», ибо таким образом звучит лишь *воспроизведение* знания – заученного, мертвого. Там, где идет процесс *овладения* языком и *построения* собственного образа изучаемого языка, часть времени будет неизбежно уходить на осмысление, постижение, построение и проверку гипотез.

Преподаватель с такими установками понимает, что в тех случаях, когда имеет место действительное пользование языком, язык становится для говорящих невидимым, прозрачным, и в фокусе внимания оказывается то, *о чём* говорится, а не то, *как* это делается. Поэтому педагог не позволит себе, дав ученикам творческое задание и выслушав их искреннее высказывание, свести свой комментарий к анализу ошибок. Он поддержит беседу на тему и сможет предложить правильный вариант или добиться переформулировки неправильно построенной фразы исключительно потому, что ошибка затемняет смысл высказывания, а именно он очень интересен и может быть потерян. Преподаватель добьется того, чтобы боязнь сделать ошибку не заставляла обучаемого молчать или прятаться за чужими мыслями: стремление быть услышанным и понятым заставит искать различные языковые средства и стратегии преодоления затруднений.

Во-вторых, преподаватель не кичится своими знаниями. Чем лучше он знает язык, тем с большей легкостью он признается в том, что чего-то не знает. Это ведь означает, что есть возможность узнать что-то новое о любимом предмете! Он не скрывает от обучаемых, что отличается от них лишь «стажем» изучения языка и приобретенным опытом, делится им с ними и не боится признать, что что-то понималось им неправильно или однобоко, что-то оказалось гораздо сложнее, чем представлялось сначала, а что-то – вроде бы непостижимо

сложное – оказалось простым при учете новых фактов, которые ранее не встречались.

Всегда ли преподавателю целесообразно демонстрировать эрудицию, стремясь дать ответы на все вопросы обучаемых? Даже в случаях, когда ответ на вопрос представляется очевидным, имеет смысл выдержать паузу, дать обучаемым возможность оценить собственные возможности в поиске правильного решения. Если задача преподавателя – научить учиться самому, то важно акцентировать внимание на стратегиях преодоления коммуникативных затруднений и возможных опорах – «внешних» в виде справочных материалов различных видов и «внутренних», о которых речь пойдет ниже. Но для того, чтобы можно было реализовать все подобные задачи, необходимо многое предварительно осмыслить самому.

Учебное двуязычие:
условия формирования, процессы и продукты

Ситуации естественного (в том числе бытового) и искусственного (учебного в условиях организованного обучения) двуязычия различаются по ряду *условий* их формирования и по специфике преобладающих при этом *процессов*, что приводит к весьма различающимся *продуктам* (см. табл. 1).

Таблица 1

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ	
<i>Естественное двуязычие</i>	<i>Учебное двуязычие</i>
Наличие языковой среды	Отсутствие языковой среды
Неограниченное время общения	Ограниченное время общения
Естественные ситуации общения	Учебная ситуация работы на уроке
Обильная речевая практика в разнообразных ситуациях	Ограниченная речевая практика в рамках программных тем
Отсутствие системы в освоении языковых явлений	Системная презентация языковых явлений
Отсутствие целенаправленного обучения	Наличие целенаправленного обучения
Отсутствие учителя-профессионала	Наличие учителя-профессионала
Случайное исправление ошибок окружающими	Целенаправленная работа над ошибками под руководством учителя
Отсутствие специальных методов обучения	Наличие специальных методов обучения
Мотивация!!!	Мотивация?
ПРОЦЕССЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ	
«Схватывание» языка через обильную речевую практику	<i>Выучивание</i> языка при ограниченной речевой практике
Видимость отсутствия необходимости волевых усилий	Ощутимая необходимость повседневных волевых усилий
Преимущественно <i>неосознаваемые</i> процессы анализа, синтеза, сравнения, классификации	Преимущественно <i>сознательно</i> осуществляемые процессы анализа, синтеза, сравнения, классификации
Преобладание <i>автоматизированных</i> операций выбора слов и речевых моделей	Преобладание <i>неавтоматизированных</i> операций выбора слов и речевых моделей

<i>«Переключение» с одного языка на другой</i>	<i>Перевод с одного языка на другой</i>
Параллельное (в детстве) формирование образа мира и двух языковых систем в естественных ситуациях общения	Формирование системы второго языка при наличии образа мира, «закрепленного» в языковой картине мира первого языка
Акцентирование внимания на <i>смысле</i> познаваемого, говоримого, слышимого	Акцентирование внимания на <i>языковых средствах</i>
ПРОДУКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДВУЯЗЫЧИЯ	
<i>Двужычые координативного или смешанного типа</i>	Преимущественно <i>двужычые субординативного типа</i>
<i>Коммуникативная компетенция</i>	<i>Условно-коммуникативная компетенция</i>
Преобладание знаний <i>процедурного</i> типа	Преобладание знаний <i>декларативного</i> типа
<i>Владение</i> языком как средством познания и общения («живым» знанием)	<i>Пользование</i> языком в пределах, ограниченных программой и количеством занятий в классе и лаборатории

Вполне закономерно возникает вопрос: почему же при наличии таких явных преимуществ в условиях формирования двужычыя, как системная презентация языковых явлений, целенаправленное обучение, наличие учителя-профессионала, работа над ошибками под руководством учителя и наличие специальных методов обучения, получаемые результаты оставляют желать лучшего? Думается, что в значительной мере это происходит от того, что до сих пор двужычые рассматривалось преимущественно с позиций социологии и лингвистики, в то время как настало время подойти к нему как *психическому феномену*, а это требует тщательной разработки соответствующей теории, которая должна учитывать ряд важных положений, приведенных в табл. 2.

Таблица 2

ДВУЯЗЫЧИЕ КАК ПСИХИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	
<i>формируется:</i>	<i>характеризуется:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • самым активным субъектом 	<ul style="list-style-type: none"> • функциональной значимостью
<ul style="list-style-type: none"> • как система деятельностных ориентиров для говорения и понимания речи 	<ul style="list-style-type: none"> • изначальной предметностью и пристрастностью
<ul style="list-style-type: none"> • по закономерностям психической деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • динамикой уровней осознанности
<ul style="list-style-type: none"> • через переработку речевого опыта и опыта познания мира 	<ul style="list-style-type: none"> • взаимодействием перцептивных, когнитивных и аффективных процессов
<ul style="list-style-type: none"> • при взаимодействии ряда внутренних и внешних факторов 	<ul style="list-style-type: none"> • процессуальностью, динамичностью
<ul style="list-style-type: none"> • при расхождениях в языковых картинах мира и специфике языковых систем 	<ul style="list-style-type: none"> • переносом навыков (внутриязыковым и межъязыковым)

Эти перечни не претендуют на исчерпывающую полноту и могут быть продолжены, однако приведенные положения представляются достаточными для демонстрации важности и актуальности выхода за рамки привычных контрастивных описаний контактирующих языковых систем и акцентирования

внимания на специфике *процессов формирования двуязычия*, на особенностях *деятельности субъекта*, овладевающего языком.

В приведённых таблицах встретился ряд терминов, которые требуют дополнительного обсуждения. Мы с ними встретимся далее при рассмотрении двуязычия как психического процесса.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ И ЗАДАНИЯ

1. Как соотносятся друг с другом понятия Я1, Я2, РЯ и ИЯ?
2. Что такое «доминантный язык»?
3. В чем состоят основные различия между Я2 и ИЯ?
4. Почему для специалиста в области обучения ИЯ полезно ознакомиться с исследованиями в области овладения Я1 и Я2?
5. Чем различаются изучение языка и овладение языком?
6. Какими особенностями характеризуется постижение языка?
7. Какова роль теории в повышении уровня профессионализма учителя ИЯ?
8. Как Вы понимаете роль учителя ИЯ на современном этапе?
9. Что такое «живое знание»?
10. Какова роль мотивации в овладении знанием?

ЗАДАНИЕ 1. Как Вы думаете, какая имплицитная теория направляет действия учителя ИЯ, который постоянно переводит свою речь на уроке? Какие еще имплицитные теории можно проследить по тем или иным действиям учителя на уроке?

ЗАДАНИЕ 2. Приведите примеры из художественной литературы, описывающие преподавателей ИЯ, действия которых отвечают задачам формирования живого знания или противоречат им.

ЗАДАНИЕ 3. Оглянитесь на свой опыт обучения разным предметам, в том числе ИЯ; продумайте и обсудите с другими членами своей группы следующие вопросы:

- а) какие действия учителей в той или иной мере отвечают задачам формирования у учеников «живого знания»;
- б) какие действия учителей противоречат задачам формирования у учеников «живого знания»;
- в) какой стиль работы Вы сами предпочли бы использовать, выступая в роли школьного учителя ИЯ.

1.2. ОВЛАДЕНИЕ И ПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОМ КАК ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Язык как достояние индивида

Прежде всего следует выяснить, какие особенности психической деятельности определяют становление и функционирование языка как достояния человека. Эта проблема широко и детально обсуждается в трудах отечественных ученых, поэтому можно ограничиться здесь лишь суммарным перечислением основных особенностей психической деятельности индивида, наиболее важных для дальнейшего рассмотрения актуальных для нас вопросов. Мы будем исходить из следующего.

1. Психическое отражение никогда не бывает пассивным, механическим, зеркальным, оно формируется в процессах деятельности *активного субъекта* через непрерывное взаимодействие человека с окружающим его миром при постоянной взаимосвязи внутреннего и внешнего, субъективного и объективного, индивидуального и социального.

Следует уточнить, что «субъективное» понимается как принадлежащее субъекту, поскольку «у человека психическое объективно существует только как субъективное» [Брушлинский 2001: 3]. В.П. Зинченко [1997] указывает на ошибочность противопоставления объективного и субъективного (как в гносеологии, так и в онтологии человеческой жизни) и отмечает, что субъективное не менее объективно, чем так называемое объективное. Таким образом, эти два понятия не противопоставляются в том смысле, что одно и них связано с чем-то ущербным, а другое отображает нечто единственно правильное: на самом деле речь идет, с одной стороны, о принадлежащем индивиду (субъекту), а с другой – о принадлежащем миру, окружающему человека. Заметим также, что принадлежать субъекту можно в разных смыслах, поскольку может иметься в виду либо индивид как представитель вида (в таком случае субъективное выступает как особенности психической жизни любого человека), либо отдельный человек (каждому субъекту принадлежит нечто чисто индивидуальное, личностное). В этой главе имеется в виду *человек как представитель вида*, т.е. речь идет о психических процессах, обеспечивающих усвоение и функционирование языка как достояния любого человека.

2. Психическое характеризуется предельной *процессуальностью, динамичностью, непрерывностью* и постоянным взаимодействием процессов и их продуктов в ходе формирования и взаимопереходов различных стадий, компонентов, операций.

В качестве продукта переработки индивидом речевого опыта во взаимодействии с опытом познания мира у него (по закономерностям психической деятельности и под контролем социально выработанных норм и оценок) формируется динамическая функциональная перцептивно-когнитивно-аффективная система опор и стратегий, необходимых для речемыслительных процессов, для понимания и продуцирования речи, лишь коррелирующая, но не полностью совпадающая с описательной моделью языка как системой конструкторов и прескриптивных правил (см. подробно [Залевская 1999]). Постоянное взаимодействие процессов и их продуктов при овладении Я2/ИЯ описывается, в частности, как формирование своеобразного «промежуточного языка» (см. ниже).

3. *Все виды психической деятельности функционируют в ансамбле*, т.е. такие психические процессы, как мышление, речь, память, восприятие и др.,

онтологически вообще не существуют как отдельные обособленные акты, они искусственно разграничиваются в целях научного анализа, хотя в жизнедеятельности человека “все состоит из всего”.

В последние годы в мировой науке остро встал вопрос о неправомерности трактовки языка как самодостаточной сущности, в качестве которой он традиционно исследуется лингвистикой. Все более настойчиво утверждается, что язык у пользующегося им человека составляет лишь одну из сторон целостной психики субъекта [Брушлинский, Сергеенко 1998], а исследовать последнюю необходимо с позиций единой теории психических процессов [Веккер 1998].

Более того, высказывается мнение, что язык паразитирует на продуктах познания мира невербальными путями, он не может ничего обозначать без опоры на результаты перцептивно-когнитивной переработки разнообразного опыта взаимодействия с окружающим человека миром, т.е. на множественность способов «прочтения мира» (см., например, [Damasio 1995; 1999; Danesi & Perron 1999; Gärdenfors 2000; Hardy 1998; Ruthrof 1997; 2000; Violi 2001], а также обсуждение в [Залевская 2002]). Обратим также внимание на то, что Н.И. Жинкин понимал под языком «совокупность средств, необходимых для того, чтобы перерабатывать и передавать информацию» [Жинкин 1998: 12]; при этом он указывал, что информация может перерабатываться с разной глубиной и в разных отношениях, для чего могут использоваться *разные языки*.

4. В *многомерном и многоуровневом процессе* психического отражения взаимодействуют (трансформируются, дифференцируются, интегрируются, переходя друг в друга) разные формы и уровни, в том числе уровни сенсорно-перцептивных процессов, представлений, речемыслительных процессов, понятийного мышления, интеллекта. В реальной жизни *все уровни психической деятельности индивида взаимосвязаны*; один из них может быть ведущим в зависимости от цели деятельности и решаемых задач, но никогда не выступает сам по себе, лишь определяя специфическую структуру всей системы психического.

Особо подчеркнем, что в работе [Барабанщиков 1999: 91] обращено внимание на устарелость и неадекватность трактовки сенсорного уровня когнитивной репрезентации как элементарного и дается обоснование современного понимания сенсорного уровня как *исходного, базового для всей когнитивной сферы*. К этому можно добавить, что наряду с общепринятым признанием роли слуховой и зрительной наглядности представляется чрезвычайно важным обратить внимание на роль *действия* (в том числе предметных действий по «материализации» речевых действий через использование разнообразных видов опор) при овладении Я2/ИЯ.

5. Любой психический процесс всегда формируется одновременно на *разных уровнях осознаваемости*; всякое осознанное содержание обычно включает в себя не до конца и не полностью осознанные зависимости и соотношения, имеет место *непрерывность осознанного и неосознанного* как одно из фундаментальных свойств психического как процесса, при котором бессознательное существует столь же реально, сколь и осознаваемое.

В этой связи обратим особое внимание на следующее:

- постоянная динамика различных уровней осознаваемости (от актуального сознания через сознательный контроль и бессознательный контроль к неосознаваемому и в обратном направлении) связана с возможностью переработки в оперативной (рабочей) памяти лишь ограниченного объема информации, которая попадает в «окно сознания»;

- то, что остается «за кадром» и учитывается на других уровнях, является *выводным знанием* (языковым и энциклопедическим, вербализованным и не поддающимся вербализации), составляющим базу для понимания и взаимопонимания, самоконтроля и самокоррекции;

- в процессе овладения Я2/ИЯ осваиваемое через актуальное сознание переводится на другие уровни, но может в любой момент быть актуализированным в качестве опоры для рефлексии и самокоррекции.

6. Между осознанным и вербализованным, как и между неосознанным и невербализованным, не имеется однозначного соответствия: *подразумеваемое осознанное может выходить за рамки вербализованного*, а то, что переживается как знаемое, понятное, не всегда поддается экспликации, вербальному описанию.

7. Переживание индивидом непосредственной данности содержания знания характеризуется изначальной *предметностью* и *пристрастностью* при постоянном взаимодействии перцептивных, когнитивных и аффективных (эмоционально-оценочных) процессов и их продуктов при динамике актуально значимого и потенциально значимого.

8. Язык как достояние индивида *отличается от описательной модели языка* как продукта метаязыковой деятельности лингвиста. Это требует некоторых уточнений.

Во-первых, метаязыковую и метакогнитивную деятельность можно наблюдать у ребенка, осваивающего язык. При этом происходит *переживание* понятого, фиксируемое в «следах» памяти в специфических мозговых кодах, но не всегда доступное для вербализации. Получаемые таким образом продукты носят *функциональный* характер, они служат *деятельностными ориентирами* для процессов говорения и понимания речи, удобными и эффективными для пользующегося ими индивида, который вырабатывает их «для себя», в своих «индивидуальных кодах», вследствие чего оказывается трудным соотносить такие ориентиры с правилами и лингвистическими терминами при школьном обучении языку.

Во-вторых, взрослый человек, успешно окончивший школу, не будучи лингвистом продолжает пользоваться не столько правилами, сколько функциональными ориентирами, позволяющими ему успешно справляться со многими проблемами при оперировании «расплывчатыми множествами» и решении «плохо сформулированных задач»: именно это нам приходится делать на каждом шагу, добиваясь взаимопонимания при общении.

В-третьих, переработка речевого опыта человеком изначальна включена в формирование образа мира и его переструктурирование, поэтому для индивида

языковые средства оказываются слитыми с тем, для обозначения чего они используются. Это наглядно показал Н.И. Жинкин: даже в случаях, когда имеет место переход на метаязык и человек замечает семиотику своего языка, он “все равно убежден, что, воспринимая речь, он представляет и видит обозначаемую действительность, а не строчку слов или последовательность звуков” [Жинкин 1982: 100-101].

В-четвертых, приведенное выше высказывание Н.И. Жинкина акцентирует внимание на ряде очень важных особенностей пользования языком: *язык для его носителя выступает в качестве средства выхода на образ мира* (действительность), особую роль при этом играют образы, а через образ на разных уровнях осознаваемости учитываются разнообразные знания и ожидания, связанные с подобной ситуацией.

Сказанное выше должно быть также увязано с условиями овладения ИЯ в учебной обстановке, когда сформировавшиеся у ученика культурно-специфичные образы объектов, действий, ситуаций могут вступать в рассогласование или противоречие с особенностями образа мира у носителей изучаемого языка и культуры. То, что имеет место постоянная необходимость соотнесения обучаемым коррелирующих языковых средств выхода на *индивидуальный образ мира* через *языковую картину мира* родного или изучаемого языка, широко признается как лингвистикой, так и лингводидактикой. Проведено и проводится множество сопоставительных (контрастивных) исследований, о чем пойдет речь в главе 2. Значительно менее изученными и освещенными оказались вопросы, связанные с особенностями процессов овладения и пользования языком; некоторые из таких вопросов обсуждаются далее в этой главе.

“Овладение языком” – “владение языком”;
“языковая компетенция” – “пользование языком”

«Овладение языком» и «изучение языка» объединяются как обозначения *процессов*, которые противоплагаются некоторым *продуктам* – освоенному и выученному. Теперь нам предстоит разобраться в соотношении между процессом овладения языком (в широком смысле, т.е. без разграничения “схватывания” и “выучивания”), с одной стороны, и разного рода продуктами этого процесса – с другой. Требуется также определить основные вопросы теории, обсуждение которых является в этой связи наиболее существенным и актуальным.

По логике вещей овладение языком должно вести к владению им, в то же время само по себе владение языком можно трактовать как суперординатное понятие, включающее и языковую компетенцию, и пользование языком в качестве подчиненных (субординатных) и координированных друг с другом понятий одного и того же уровня. Между названными явлениями имеются двусторонние связи, поскольку все они функционируют через их взаимодействие: языковая компетенция одновременно и обуславливает пользование языком, и формируется через последнее, в то время как владение языком способствует

дальнейшему овладению им (опять-таки через взаимодействие языковой компетенции и пользования языком).

Разграничение понятий языковой компетенции и пользования языком идет от работ Н. Хомского, выделившего *linguistic competence* (ментальные репрезентации языковых правил, выступающие, по его мнению, в роли внутренней грамматики идеального говорящего-слушающего) и *linguistic performance* (понимание и продуцирование речи). Критика концепции трансформационной порождающей грамматики с точки зрения ее приемлемости/неприемлемости как психолингвистической теории, имеющей объяснительную силу, в сочетании с многочисленными экспериментальными исследованиями и результатами наблюдений обусловили признание недостаточности понятия языковой компетенции в трактовке Н. Хомского, что привело к дальнейшему использованию этого термина в ином значении – в связи с реальным, а не идеальным пользователем и с уточнением, что наряду с языковой компетенцией индивида необходимы также и другие виды компетенции.

Согласно «Концепции новой структуры и содержания общего среднего образования», принятой в январе 2000 года в Российской Федерации, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор *ключевых компетенций* в интеллектуальной, коммуникационной, информационной и прочих сферах (см., например, [Копылова 2002: 4]). Ставится задача формирования *иноязычной коммуникативной компетенции*, которая складывается из *языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебной* компетенции. Акцент при этом делается на достижении учащимися *функциональной грамотности* во владении иностранным языком: требуется реальное владение всеми названными видами компетенции [Бим 2002: 12]. Заметим также, что в последнее время делаются попытки как можно подробнее рассмотреть тот или иной вид компетенции с учетом задач и возможностей обучения иностранному языку в школе (см., например, [Синица 2002] о видах работы по формированию дискурсивной компетенции как одной из важнейших субкомпетенций коммуникативной компетенции).

Под компетентностью в общем виде принято понимать «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [Холодная 2002: 244]. Различные концепции компетентности обсуждаются в коллективной монографии под общей редакцией Роберта Стернберга [Практический интеллект 2002]. Одна из них *основана на знании* и определяет специалиста как человека, которому многое известно в той или иной области его деятельности, при этом кажется вполне очевидным, что знание является необходимым условием компетентности. Другая концепция заключается в том, что компетентность – это не просто обладание знанием, но и *возможность его гибкого применения*, а последнее зависит от аналитических, творческих и практических навыков. Имеются также различные теории компетентности, фокусирующие внимание либо на умственных процессах, лежащих в основе деятельности, либо на возникающем в результате этих процессов знании и его организации. Некоторые из теорий, сосредоточивающиеся на *умственных процессах*, подчеркивают роль планирования, решения проблем и процессов рассуждения, в то время как другие выделяют процессы получения информации. Теории, фокусирующиеся на роли *знания и его организации*, часто подчеркивают роль накопленной информации в долговременной памяти как ключ к пониманию компетентности. Из множества теорий приобретения компетентности в книге «Практический интеллект» рассматриваются два основных подхода: один связан со стадиями обретения компетентности, другой – с факторами, способствующими ее развитию.

Содержание, которое вкладывается в понятия языковой, речевой и социокультурной компетенции, достаточно подробно раскрыто в госстандарте по ИЯ и реализуется в новых УМК для средней школы; вопросы формирования учебной компетенции рассматриваются в курсе методики обучения иностранным языкам. Компенсаторная компетенция в отечественных публикациях ранее не рассматривалась скорее всего вследствие имплицитной теории, согласно которой ученик обязан знать все, что он «проходил», и без каких-либо отклонений воспроизводить именно то, что ему давалось в качестве образцов. Ныне компенсаторная компетенция трактуется как способность учащихся привлекать в случаях затруднений при пользовании ИЯ имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным или другим уже освоенным языком (см., например, [Фоменко, Тихонова 2002]). Можно также говорить о компенсаторной компетенции как развитии *способности учащегося находить внешние и внутренние ориентиры и опоры процессов продуцирования и понимания речи в условиях коммуникативных затруднений.*

В диссертационном исследовании М.И. Кудрицкой [2001] проблема *компенсаторных умений* рассматривается в связи с задачами разработки методики использования видеоматериалов на занятиях по практике речи на английском языке как ИЯ и в комплексе с *прогностическими* и *интерпретационными умениями*, а также с умениями порождения текста. К числу компенсаторных умений, необходимых для рассматриваемых условий, М.И. Кудрицкая относит умение компенсировать недостаток информации видеоряда за счет видеотекста и наоборот, а также умение компенсировать недостаток информации, поступающей по обоим каналам, за счёт имеющихся знаний и когнитивных образов. Акцентируя внимание на образе как стойком психическом образовании, М.И. Кудрицкая исходит из разграничения *когнитивного образа* как системы наших знаний об объекте и *оперативного образа* как динамического образования, складывающегося по ходу выполнения конкретного действия. При изучении иностранного языка коммуникативная задача детерминирует, что именно должно быть отражено в оперативном образе и в какой последовательности, с какими уровнями значимости должно быть организовано отражаемое (т.е. как первостепенно значимое или отодвигаемое на задний план). Иначе говоря, требуется разграничение *наиболее актуальной* информации от *потенциально релевантной*, т.е. составляющей полезную избыточность образа. Тем самым «отобранная информация систематизируется в оперативном образе, складываясь в конкретную функциональную модель, структура которой соответствует характеру действия и отражает оперативную структуру объекта действия» [Op. cit.: 16]. М.И. Кудрицкая подчеркивает, что переход от когнитивного образа к оперативному, т.е. *от познания* (изучения определенного языкового и страноведческого материала) *к действию* (применению полученных знаний для решения конкретной коммуникативной задачи в условиях иноязычного общения) совершается в процессе образного переноса, который может быть как положительным, так и отрицательным – ведущим к использованию нерелевантных языковых или паралингвистических средств.

Представляется необходимым всегда помнить о *динамическом* характере языковой/коммуникативной компетенции (в широком смысле) и о ее становлении как *достояния индивида*, именно с этих позиций должны обсуждаться все возникающие вопросы.

“Критический период” – “сензитивный период” овладения языком

Идея наличия некоторого “критического периода” в жизни ребенка многие годы обсуждается в связи с публикацией в 1967 г. книги Э. Леннеберга, где овладение языком трактуется как биологически детерминированный феномен, увязанный с нейрофизиологическим взрослением и латерализацией – специализацией полушарий головного мозга. Согласно гипотезе Э. Леннеберга, период между двумя и тринадцатью годами является не только естественным для овладения языком, но и единственно возможным, т.е. критическим. Отсюда, в частности, делается вывод, что усвоение Я2/ИЯ за пределами этого периода качественно отличается от того, как овладевает первым языком маленький ребенок, следствием чего оказывается требование как можно более раннего начала обучения ИЯ – в дошкольном или хотя бы в младшем школьном возрасте. Некоторые авторы полагают, что по мере взросления способность человека к усвоению языка ослабевает или вообще атрофируется; отдельные аспекты языка вообще не могут быть освоены на уровне носителя языка за пределами критического периода (в книге [Scovel 1998: 125] этот период ограничивается примерно первыми десятью годами жизни ребенка).

За истекшие после публикации названной книги годы накоплены разного рода данные, заставляющие поставить под сомнение как саму идею критического периода, так и надежность фактического материала, приводившегося для ее подтверждения.

Так, Э. Леннеберг полагал, что специализация левого (в норме) полушария головного мозга, связанного с овладением языком, начинается в возрасте около двух лет, а до этого мозговые травмы не влияют на языковое развитие ребенка. Ныне установлено (см.: [Aitchison 1993]), что мозговые травмы в возрасте до года уже могут повлечь за собой нарушения языкового развития, т.е. латерализация начинается в первые месяцы жизни человека. Остановка языкового развития при синдроме Дауна также происходит не только к 13 годам, как указывал Э. Леннеберг, а и в другие сроки. Таким образом, рамки критического периода (если и допускать его наличие) значительно раздвигаются.

Трудности, возникающие при овладении Я2/ИЯ, также могут быть обусловлены разными причинами, и возраст усвоения языка в таких случаях не должен рассматриваться в качестве фактора, имеющего объяснительную силу [Nakuta 1986: 152]. Имеется много исследований, свидетельствующих о принципиальном сходстве типов ошибок и стратегий овладения Я2, фигурирующих и у детей, и у взрослых. В то же время рядом ученых зарегистрирована вариативность показателей успешности овладения Я2 внутри одной и той же возрастной группы и при сопоставлении разных возрастных групп [Romaine 1989: 215]. Результаты исследования того, как дети с разными Я1 (испанским, норвежским, японским) овладевают одним и тем же Я2 (английским языком), свидетельствуют о совпадении этапов языкового развития, типов ошибок и других принципиальных тенденций с тем, как это происходит при усвоении английского языка в качестве Я1, и вне зависимости от характера первого языка обучаемых, что заставляет предположить наличие определенных универсальных

механизмов овладения языком (см. ссылку на исследование [McLaughlin 1978] в книге [Hamers & Blanc 1989]). Это согласуется с указанием И.А. Зимней на то, что “механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языке одни и те же, отличаясь во втором случае уровнем функционирования, степенью “прилаживания” к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли и особенностями организации артикуляционной и интонационной программ” [Зимняя 1989: 167]. В.А. Виноградов [1983: 44] полагает, что возраст “языковой зрелости” (11-12 лет) исключает наступление социальной зрелости, становление которой сопровождается языковым развитием через постижение языка (см. 0.2).

С учетом названных и подобных им фактов и соображений ученые ныне предпочитают говорить не о критическом, а о сензитивном (т.е. наиболее восприимчивом для овладения языком) периоде, характер которого к тому же изменяется во времени: на раннем этапе (в младшем возрасте) имеет место наибольшая восприимчивость к произношению, на среднем – к синтаксису и морфологии, взрослые же лучше воспринимают семантические тонкости и пополняют свой вокабуляр [Aitchison 1993]. Отмечается также, что более старшие дети лучше справляются с восприятием со слуха (аудированием), а взрослые – с овладением знаниями в области Я2/ИЯ [Hamers & Blanc 1989: 223]. Следует подчеркнуть, что тем самым признаются *преимущества того или иного возраста в некотором отношении*, а “упущенный” сензитивный период не воспринимается как катастрофа.

В работе под названием «Критические размышления о критическом периоде» [Newport, Bavelier & Neville 2001] указывается, что в последние годы много внимания уделяется дискуссии относительно критического/сензитивного периода, т.е. выяснения, имеется ли существенное взаимоотношение между возрастом (более точно – стадией развития) и результатами научения. Для ряда областей научения наблюдается преимущественная успешность научения на ранней стадии развития, при этом имеет место пик пластичности в определенном возрасте, после чего уровень пластичности с возрастом снижается. В противовес этому, в других областях пластичность остается одной и той же или повышается по мере накопления опыта или овладения навыками более высокого уровня. Как показывают исследования, механизмы, которые определяют критические периоды научения, являются весьма разнообразными. В этой работе не разграничиваются понятия «критический период» и «сензитивный период»; авторы показывают, что критические периоды связаны с более сложным взаимодействием между взрослением и факторами опыта, чем это предполагалось ранее.

Исследования в области овладения языком заставляют предположить, что пик успешности овладения звуковой системой и грамматической структурой наблюдается в раннем детстве. С увеличением возраста овладения языком общий уровень успешности начинает понижаться с 4-6 лет. Те, кто начинает обучаться языку во взрослом возрасте, обычно проявляют низкий уровень владения многими аспектами языка, хотя некоторые индивиды могут сравняться с теми, кто обучался языку с раннего возраста. Эти результаты описываются для условий обучения как Я1, так и Я2; в качестве параметров успешности овладения языком рассматриваются акцент, продуцирование и понимание морфологии и синтаксиса, скорость синтаксической переработки, правильность.

Однако возраст начала обучения языку не в равной мере оказывает влияние на успешность овладения разными аспектами языка. Как показывает ряд исследований, усвоение лексики и семантическая переработка нормально осуществляются теми, кто начал обучение языку во взрослом возрасте. Отсюда следует, что критический период важен для фор-

мальных аспектов языка, но не влияет на усвоение значения. К тому же взрослые относительно хорошо усваивают порядок слов, но более сложные аспекты грамматики в большей мере зависят от возраста усвоения. Самые последние работы свидетельствуют о том, что взрослые обучаемые схватывают информацию о лексическом ударении, но с большим трудом осваивают фонетическую информацию, важную для произношения носителей языка.

Возраст начала овладения языком влияет также на то, как язык репрезентируется в мозге индивида. Авторы приводят ссылки на публикации последних лет, в которых описываются различия в активации полушарий мозга у одноязычных и двуязычных индивидов в зависимости от уровня успешности владения языком/языками и возраста.

Авторы публикации [Newport, Bavelier & Neville 2001] делают общий вывод, что хотя имеются свидетельства в пользу существования критического/сензитивного периода в овладении фонологическими и грамматическими паттернами и различий в организации нейронных механизмов пользования этими паттернами, все же остается ряд нерешенных вопросов.

Так, необходимо выяснить следующее.

- Можно ли считать критическим периодом постепенное снижение уровня сензитивности, протекающее в течение ряда лет? Должен ли критический период завершаться резким снижением успешности научения и полной потерей пластичности?
- Означает ли наличие критического периода, что при позднем начале обучения языку не может быть достигнут уровень носителя языка?
- Как можно отграничить критический период от влияния интерференции, поскольку более взрослые обучаемые лучше владеют родным языком?
- Поскольку для разных возрастов наблюдается снижение уровня овладения разными аспектами языка, означает ли это, что нет единого критического периода, но имеется множество критических периодов?

Те же авторы приводят ссылки на ряд публикаций последних лет, в которых описываются факты, не согласующиеся с идеей наличия критического периода в овладении языком. То, что высокий уровень успешности овладения языком может быть достигнут за пределами критического периода, объясняется рядом причин. Во-первых, функционирующие в критический период механизмы пока что не известны, но уже ясно, что происходящие при взрослении изменения являются постепенными и носят вероятностный характер. Во-вторых, взрослые обучаемые могут пользоваться иными механизмами для выполнения тех или иных задач, у них могут быть хорошие способности для восприятия языка со слуха, сильно развитые аналитические возможности, они могут на осознаваемом уровне выучивать язык и практиковаться в его использовании и т.д. В-третьих, все описываемые в литературе случаи касаются овладения вторым языком, что само по себе уже не является совершенно новой задачей и может включать перенос навыков, освоенных в раннем детстве.

Как отмечается в статье [Sebastian-Gelles & Bosch 2001], новейшие исследования показывают, что при обучении второму языку трудности овладения разными аспектами языка различны, возраст обучаемых оказывает различающееся влияние на успешность овладения разными языковыми способностями, а фонология оказывается самой трудной для освоения на уровне носителей языка. Авторы ссылаются на ряд исследований, развенчивающих миф, согласно которому раннее интенсивное обучение языку является достаточным условием успешности овладения вторым языком: первый язык все равно остается в привилегированном положении, что затрудняет освоение фонологии второго языка. Таким образом, для большинства овладевающих вторым языком даже очень раннее начало обучения оказывается слишком поздним для овладения звуками на уровне носителя языка.

Начинающему исследователю важно помнить, что нельзя судить о таком многогранном феномене, как овладение ИЯ, по результатам отдельных наблю-

дений или экспериментов, распространяя их на явление в целом вместо учета особенностей сложного взаимодействия комплекса факторов в определенных условиях.

Так, в Центральной библиотеке России (ранее – Всесоюзной библиотеке им. В.И. Ленина) хранится диссертационное исследование, выполненное в университете г. Мальмё (Швеция). Автор этой работы (L. Ekstrand) ставит под сомнение основания для выводов об исключительной успешности раннего обучения ИЯ (он характеризует их следующим образом: they are based on anecdotal evidence). Проанализировав около 40 проведенных в разных странах исследований, Л. Экстранд сделал вывод, что не имеется явных и убедительных свидетельств в пользу биологически детерминированного оптимального возраста овладения Я2. Сам он полагает, что маленький ребенок располагает не большими способностями к овладению Я2, а большим временем для выполнения менее сложных задач; оптимальным возрастом для начала обучения Я2/ИЯ является тот, при котором имеет место совпадение уровней языкового и когнитивного развития ребенка, т.е. около 11 лет. Вера Джон-Стайнер [John-Steiner 1986] ссылается на ряд проведенных в разных странах исследований и отмечает, что в современных публикациях документированы усиливающиеся с возрастом преимущества более старших детей и взрослых в различных отношениях, особенно в сферах синтаксиса и морфологии; при этом подчеркивается роль более развитой произвольной памяти и концептуальной системы подростков по сравнению с младшими детьми, осваивающими Я2 преимущественно через имитацию; к тому же создается впечатление, что опытные обучаемые более осознанно используют *когнитивные и языковые стратегии*, которыми они первоначально овладели при усвоении Я1. Сама В. Джон-Стайнер полагает, что в школьной ситуации дети постарше успешнее овладевают некоторыми аспектами языка, чем младшие дети, благодаря большей когнитивной зрелости, способности к абстрагированию, классификации и обобщениям. Вслед за Л.С. Выготским она также отводит значительную роль грамотности ребенка в Я1: независимо от возможных расхождений в методах обучения Я2/ИЯ в разных ситуациях, современные исследования убедительно свидетельствуют, что успешность овладения новым языком действительно зависит от уровня владения родным языком. Как указывал Л.С. Выготский, овладение письмом способствует более глубокому осознанию ребенком собственной речи.

Следует подчеркнуть, что нельзя прямо сопоставлять результаты различных исследований, поскольку они могут быть зависимыми от множества факторов, связанных с мотивацией учения, характером языкового материала, видом деятельности, индивидуальными и социальными особенностями обучаемых, учебно-методической обеспеченностью педагогического процесса, уровнем профессионализма преподавателей и экспериментаторов и прочими обстоятельствами. К тому же, как справедливо указывает К. Хакута [Nakuta 1986: 144], природа свидетельств в пользу того или иного вывода может быть сомнительной, поскольку они могут оказаться производными от аналитических процедур, используемых исследователями. При этом многие авторы оценивают успехи ребенка в Я2/ИЯ с точки зрения соотношения их с уровнем успехов других детей той же группы, т.е. при отсутствии некоторого объективного эталона (стандарта). К. Хакута отмечает также, что при аналогичности продуктов овладения Я2 не учитывается характер процессов, которые могут приводить к сходным результатам (дополним: с различающейся затратой времени и усилий и с возможными расхождениями в способности к дальнейшему спонтанному пользованию тем, что демонстрируется как достижение на некотором этапе

овладения языком). Правомерно и указание К. Хакуты на то, что при сопоставлении результатов долгосрочного обучения Я2 (свыше 5 лет) некоторые испытуемые оказываются взрослыми, что дает им преимущества в отношении произвольного внимания, объема памяти, способности разгадать замысел экспериментатора, опыта выполнения тестовых заданий и т.д. Отсюда бывает трудно сказать, почему старшие дети и взрослые лучше справляются с тестами, чем младшие дети: поскольку они лучше овладели языком, или потому, что они всего-навсего свободнее справляются с заданиями.

Скорость, с которой маленький ребенок овладевает языком, давно поражает наблюдателей, побуждая их искать ответ на вопрос, за счет чего это оказывается возможным.

“Врожденное знание” – “переработка речевого опыта”
при овладении языком

Попытки объяснить, как ребенок овладевает языковыми закономерностями, обычно увязываются с двумя основными научными подходами.

Сторонники *эмпиристского подхода* не признают наличия у детей какого бы то ни было врожденного знания (вспомним выражение *tabula rasa* по отношению к “душе” начинающего познавать окружающий мир ребенка), тем не менее допускается, что у человека от рождения имеется нечто, дающее возможность овладения языком. При этом одни ученые (например, Дж. Локк) считали любое знание выводимым из чувственного опыта, другие (начиная с Аристотеля) не признавали чувственный опыт единственно достаточным, постулируя необходимость некоторых врожденных средств и условий для усвоения языка. Из числа авторов нашего столетия Ж. Пиаже указывает на то, что уже при рождении у ребенка имеются “недифференцированные схемы”, благодаря которым через опыт формируется интеллект, в свою очередь обеспечивающий овладение абстрактными грамматическими знаниями (язык таким образом оказывается продуктом интеллекта). Как бы то ни было, сторонники этого подхода отрицают идею врожденного знания, допускают существование врожденных средств (механизмов и процедур) овладения знанием и отводят решающую роль прижизненному опыту ребенка, благодаря которому формируется, “создается” не имевшееся ранее знание.

Представители другого – *рационалистского* – подхода единодушны в том, что от рождения человек уже располагает определенным “базовым” знанием, однако мнения о характере такого знания весьма различаются; по-разному объясняют и то, как врожденное знание “извлекается” и используется. В свое время Платон, Декарт, Лейбниц и др. полагали, что врожденное исходное знание “открывается” через рассуждение в сочетании со значимым для этого опытом, т.е. опыт оказывается не источником знания, а только средством активации уже имеющегося знания, которое не формируется как новое: оно извлекается, обнаруживается. Точку зрения, согласно которой дети рождаются, уже обладая существенными элементами знания, называют *нативизмом* (см. [Андерсон 2002: 17, 442]).

Н. Хомский [Chomsky 1965] в специальном разделе “Лингвистическая теория и овладение языком” подробно обсуждает аргументацию разных авторов в пользу обоих подходов (в том числе приводятся рассуждения из работ Декарта, Герберта, Лейбница, Гумбольдта и др.). В названной книге и в других работах (см., например: [Chomsky 1968]) в рамках пересмотренного им рационалистского подхода Н. Хомский формулирует свою идею врожденного знания, получившую отклик во множестве публикаций в разных странах. В качестве содержания врожденного знания Н. Хомский рассматривает “универсальную грамматику” как набор глубинных синтаксических структур, являющихся базой для овладения любым языком, поскольку она задает определенную подсистему правил, которая составляет каркас структуры любого языка, и множество разнообразных условий, формальных и субстанциональных, которым должна отвечать любая дальнейшая разработка грамматики. Легкость овладения ребенком языком Н. Хомский далее объясняет тем, что теория универсальной грамматики обеспечивает схему, которой должна подчиняться любая конкретная грамматика, отсюда овладевающий языком сталкивается не с невероятно сложной задачей изобретения высоко абстрактной и сложно структурированной теории на основе “дефектных” (т.е. недостаточно полных и не всегда соответствующих норме) данных речевого опыта, а с гораздо более выполнимой задачей установления того, принадлежат ли эти данные к одному или другому из весьма ограниченного набора возможных языков. По свидетельству Джин Эйчисон [Aitchison 1993: 112], в более поздних работах Н. Хомского (например, [Chomsky 1986]) обосновывается идея “переключателей” (switches), с которой увязывается наличие у человека врожденных знаний относительно определенных языковых принципов (параметров), по-разному реализуемых в различных языках. Дети заранее знают, что тот или иной параметр может иметь разные проявления, но они должны “открыть”, какие именно проявления характерны для их языка, т.е. поставить “переключатель” в соответствующее положение, что приведет к множеству следствий (импликаций). Это можно сравнить с температурой как параметром атмосферы, вариативность проявлений которого имеет много важных следствий, связанных с погодой.

Аргументированная критика идеи врожденного знания, в частности взглядов Н. Хомского, встречается во многих зарубежных и отечественных публикациях. Из числа работ последних лет назовем книгу Д. Стейнберга [Steinberg 1993] и работы Н.В. Уфимцевой [1983; 1988; 1994], где содержится сопоставительный анализ взглядов Н. Хомского и Ж. Пиаже и дается обоснование отечественной (идущей от Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии) концепции, согласно которой структуры языка не являются врожденными, они представляют собой результат отражения основных отношений объективной действительности; основания для усвоения языка следует искать вне индивида, овладевающего языком, а именно – в санкционированных обществом нормах и способах общения, носителями которых для ребенка являются взрослые; биологические корни знания, в том числе и языка, необходимо искать в механизме саморегуляции/самоорганизации [Уфимцева 1994: 7-8].

Д. Стейнберг [Steinberg 1993] высказывает мнение о том, что ведущийся в течение тысячелетий спор между эмпиристами и рационалистами может растянуться и на дальнейшие тысячелетия, поскольку первые не могут убедительно объяснить, как знание извлекается из опыта, а вторые – откуда берется врожденное знание. Аналогично этому в статье [Piatelli-Palmarini 2001: 4] отмечается, что идея «врожденного знания», связанного с языком и познанием, едва ли будет признана академическими кругами в обозримом будущем. Патриция Виоли [Violi 2001: 39, 71] обсуждает проблему врожденного знания вместе с проблемой поиска универсалий и минимальных семантических признаков («семантических примитивов») в языках и культурах. В этой связи она обсуждает точки зрения Д. Фодора, Р. Джакен-

доффа, А. Вежбицкой и критикует крайнюю позицию, согласно которой язык мысли состоит из врожденных атомарных концептов. По ее мнению, можно допустить лишь возможность существования врожденных общих схем корпоральной феноменологии (т.е. обусловленных тем, что исходит от тела человека) в сочетании с вероятностным принципом актуализации таких общих схем в различных культурах через специфические конфигурации признаков. Иначе говоря, универсальными оказываются не концепты, а общие принципы их организации.

В солидном труде «Основы психологии» [Глейтман и др. 2001: 434-439] указывается, что психический аппарат для языка является врожденным; нет никаких сомнений в том, что люди во многих отношениях биологически адаптированы к языку; некоторые области мозга, по-видимому, специализированы для использования языка; у глухих людей эти же области мозга являются главными для изучения и использования языка глухих, что свидетельствует об их роли в поддержке языка, независимо от того, является ли этот язык вербальным или жестовым; подготовлены для языка расположение зубов и форма гортани. Тем не менее гипотеза о наличии универсальной структуры для всех языков остается спорной.

Следует отметить, что общая модель процесса овладения языком, которую предлагает ученик и последователь Н. Хомского С. Пинкер [Pinker 1995: 408], в принципе базируется на признании взаимодействия наследственности, окружения ребенка и врожденных психических механизмов, в том числе механизмов научения (см. рис.1.1):



Рис. 1

При этом С. Пинкер указывает, что наследственность строит врожденные механизмы, окружение обеспечивает информацию «на входе», благодаря чему вырабатываются навыки, знания, оценки, которые в свою очередь обуславливают поведение «на выходе». Он прав в том, что научение не противопоставляется врожденным механизмам: без них научение вообще не могло бы состояться. Другое дело – та роль, которая сторонниками Н. Хомского (в том числе С. Пинкером) отводится Универсальной Грамматике как общему для всех языков механизму, обуславливающему овладение любым языком.

Резкую критику идеи Универсальной Грамматики с позиций семиотики дают авторы книги [Danesi & Perron 1999: 142-147], объясняющие ее ошибочность тем, что, во-первых, эта теория исходит из формирования у ребенка именно *грамматики* вместо учета роли фундаментальных креативных возмож-

ностей, связанных со специфичной для раннего детства *иконичностью*, которая включает процессы *креативной имитации* (на самом деле грамматика представляет собой своеобразный иконический код, «суммирующий» результаты нашего восприятия того, что имеет место в окружающем мире; более того, иконичность не исчезает из языка взрослого человека); во-вторых, сторонники этой концепции не рассматривают роль *средств невербальной репрезентации* мира, которые даже в случаях, когда вербальные конструкции соотносятся с абстрактными референтами, обеспечивают актуализацию чувственных образов, составляющих базу для понимания речи.

К сказанному можно добавить, что сторонники идей Универсальной грамматики фактически трактуют грамматику как знание декларативного типа, необходимое идеальному говорящему/слушающему, в то время как критики этой концепции исходят из особенностей функционирования языка у реального индивида, что представляет собой прежде всего знание процедурного типа, которое на разных этапах овладения языком в разной мере взаимодействует с декларативными знаниями. Это заставляет нас рассмотреть ряд вопросов, непосредственно связанных с видами знаний, необходимыми для овладения и пользования языком, и некоторыми особенностями их функционирования.

Декларативные и процедурные знания при овладении и пользовании языком

Важность разграничения декларативного и процедурного знания связана с тем, что имеются значительные различия между знанием *о* чем-либо и знанием *как сделать* что-либо, но не на уровне вербального описания, а *в плане реального действия*. Это следует учитывать потому, что в процессе обучения любому предмету “знание должно быть представлено в форме, соответствующей тому, как оно будет использоваться” [Норман 1985: 130].

При обсуждении проблемы декларативного/процедурного знания авторы обычно опираются на концепцию Дж. Андерсона [Anderson 1983], базирующуюся на разграничении *знания фактов* и *знания процедур*. В книге [Андерсон 2002: 236] уточняется, что в первом случае имеется в виду знание о фактах и предметах, а во втором – о том, как выполнять различные когнитивные действия.

В [Anderson 1983] постоянная долговременная память подразделяется на декларативную, где содержатся все известные нам факты, и процедурную, куда входят процедуры всех действий, которые мы можем выполнять. Декларативная память включает семантические знания и недавно закодированные эпизоды, объединяемые в смешанную семантическую сеть; извлечение информации происходит путем распространения активации по этой сети. Хотя факты могут репрезентироваться в форме чисто визуальных образов, для декларативной памяти типично оперирование пропозициями, которые могут формулироваться вербально, поэтому мы их осознаем. Процессы вспоминания фактов сами по себе недоступны сознательной интроспекции, а продукты этих процессов “являются” человеку как знаемые факты (т.е. переживаются как таковые).

Разграничение осознаваемых фактов и автоматических действий (“процедур”, “продукций” в используемых Дж. Андерсоном терминах) важно для обсуждения специфики процедурной памяти, которая содержит *условия совершения действий* (“ЕСЛИ — ТО”) и отвечает за все совершаемые нами действия: если совпадают условия в нашем опыте и в наличной ситуации, то из памяти извлекается соответствующее действие; при этом действия организуются в связные последовательности для достижения той или иной цели. Особенностью продукций является то, что они *автоматически извлекаются, когда встречаются соответствующие условия*.

Дж. Андерсон полагает, что знание фактов само по себе не обеспечивает базу для действия: между декларативной и процедурной памятью не имеется прямых связей, информация из них обеих может взаимодействовать только в рабочей памяти, которая является единственным «окном» во внешний мир, через которое новая информация поступает в декларативную память; продукции не могут быть усвоены прямо из опыта: они должны быть профильтрованы через декларативную память, затем возвращены в рабочую память, чтобы далее быть переведенными в процедуры действий. Отсюда вытекает следующая четырехэтапная модель усвоения процедур, “процедурализации”: 1-й этап — внесение репрезентаций в декларативную память; 2-й этап — очень общие процедуры интерпретации декларативных фактов, утверждений и инструкций для генерирования более специфичных продукций; это медленный этап, так как декларативная информация переводится в рабочую память каждый раз, когда требуется некоторая продукция; 3-й этап — стадия действия, поскольку навык можно выработать только через исполнение действия. По мере того как действия становятся менее зависимыми от возврата к декларативным фактам и инструкциям, продукции, специфичные для выполнения некоторой задачи, вводятся в процедурную память, а выполнение действия ускоряется за счет автоматизации. В процессе компиляции знаний продукции объединяются вместе, что обеспечивает формирование четких автоматических методов выполнения соответствующей задачи; 4-й этап — системы продукций окончательно “отлаживаются” по отношению к проблемам, для решения которых они подходят.

Мнение Дж. Андерсона относительно того, что нет прямой связи между фактами в декларативной памяти и продуктами в процедурной памяти, а процедуры не могут быть трансформированы в декларативные факты, критикуется рядом авторов. Так, Джудит Грин [Green 1987] полагает, что полезнее представить себе континуум различных видов знаний, на одном конце которого расположены полностью процедуральные навыки (например, как ездить на велосипеде), на другом — факты, постоянно хранимые в декларативной памяти (например, греческие мифы); некоторые навыки представляют собой смесь декларативных и процедурных знаний (например, как писать хорошие очерки). Она ссылается на работу [Mandler 1985], где указывается, что мы не полностью лишены способности говорить о действиях. В то время как фактические механизмы осуществления действия могут быть недоступными для сознания, навыки сами по себе могут описываться в декларативной форме. Дж. Мэндлер называет такие вербализованные репрезентации действий вторичными репрезентациями, чтобы подчеркнуть их происхождение от первичных действий. Вторичные репрезентации могут служить вербализованными принципами, направляющими действия. Декларативная репрезентация процедур может помогать формированию более успешных стратегий действия, а также служить базой для усвоения новых схем решения проблем в случаях, когда оказывается идентифицированным сходство между ситуациями.

В книге [Андерсон 2002: 273-274] взаимоотношение между декларативными и процедурными репрезентациями знаний обсуждается в связи с тремя стадиями приобретения навыка. Со ссылкой на исследование, проведенное в

свое время Ф. Фитцем и М. Понером, разграничиваются: 1) *когнитивная стадия*, на которой осуществляется декларативное кодирование, т.е. запоминается набор фактов, важных для формирования навыка; 2) *ассоциативная стадия*, на которой, во-первых, обнаруживаются и устраняются ошибки в исходном понимании проблемы, а во-вторых, усиливается связь между различными элементами, которые необходимы для успешного выполнения действия; 3) *автономная стадия*, на которой действие становится все более автоматизированным, быстрым и требующим незначительного участия внимания. Дж. Андерсон уточняет: «В основном, результатом ассоциативной стадии является способность успешно реализовать навык. Но не всегда процедурная репрезентация знаний сменяет декларативную. Иногда две формы знаний могут сосуществовать, как тогда, когда мы свободно говорим на иностранном языке, но все же удерживаем в памяти множество грамматических правил. Однако именно процедурные, а не декларативные знания определяют умелое выполнение действия» [Андерсон 2002: 273-274].

Нила Бранскомб [Branscomb 1988] опирается на идеи Дж. Андерсона, но она рассматривает их в несколько ином ракурсе, а именно в плане автоматической/контролируемой или бессознательной/осознаваемой переработки разных типов информации.

С этих позиций оказываются существенными следующие различия между декларативным и процедурным знанием. Декларативное знание трактуется как пропозициональная сеть, т.е. концепты в долговременной памяти репрезентируются как узлы сети, соединенные друг с другом ассоциативными связями. Извлечение из декларативной памяти осуществляется посредством процесса распространяющейся активации: активация одного концепта распространяется на другие концепты, связанные с ним в цепи. Этот тип активации быстро затухает. Кроме того, поскольку объем рабочей памяти ограничен, только некоторое количество узлов может быть активным в определенный момент. Процедурное знание репрезентируется и активируется иначе. Продукты знания этого типа не являются узлами, которые соединены в сеть ассоциативными связями. Скорее, это пары, состоящие из условий и действий; они выбираются и возбуждаются, когда условия некоторых действий согласуются с внешним окружением или с внутренним окружением (рабочей памятью). Соответственно преимущества декларативной памяти и этого способа переработки информации выступают в качестве недостатков процедурной памяти и переработки, и наоборот. Так, декларативно закодированная информация легче усваивается, чем процедурные знания, она легче извлекается и может быть гибко применена в любом контексте; однако декларативное знание не имеет прямых связей с поведением и с контролем над ним, отсюда следуют такие недостатки декларативной переработки: она происходит относительно медленно и требует усилий, поскольку информация должна сохраняться в рабочей памяти. Особенности процедурного знания является то, что его труднее усвоить, оно соотносится с определенным контекстом и поэтому используется менее гибко, чем декларативное. С другой стороны, процедурное знание может быть извлечено автоматически и использовано более эффективно; оно усиливается по мере успешного применения или ослабевает при негативном подкреплении со стороны окружения, что ограничивает возможности его последующего использования.

Фактически выше оказались затронутыми разноплановые вопросы: (1) содержание знаний декларативного и процедурного типов (т.е. знание фактов и знание операций); (2) возможность/невозможность прямого перехода декларативных знаний в процедурные; (3) специфические характеристики знаний обоих типов (в том числе с точки зрения их осознаваемости, контролируемости); (4) особенности репрезентации и активации знаний этих ти-

пов (концепты, увязанные в пропозициональную сеть с распространяющейся по этой сети активации в первом случае; условия и связанные с ними действия, активируемые по принципу “ЕСЛИ – ТО” во втором случае).

Вопрос содержания знаний декларативного и процедурного типов в условиях овладения Я2 рассматривается в работе [Ellis 1987: 165]. Р. Эллис относит к числу декларативных знаний правила Я2 без уточнения уровней языка, к которым они относятся, и речевые блоки (очевидно, единицы разной протяженности, т.е. слова, словосочетания, устойчивые обороты речи). Процедурные знания трактуются Р. Эллисом как стратегии или процессы, которые могут быть когнитивными или социально выработанными средствами для осуществления общения на Я2. Когнитивные стратегии/процессы далее подразделяются на предназначенные для овладения Я2 (в этом случае они трактуются в качестве средств интериоризации или автоматизации знания Я2) и для пользования Я2 с дальнейшим подразделением на процессы и стратегии продуцирования и восприятия речи как средства автоматизированного использования имеющихся ресурсов и на коммуникативные стратегии как средства компенсации неадекватных ресурсов (о стратегиях и об особенностях трактовки термина «коммуникативные стратегии» см. главу 3). Эти виды знаний представлены на схеме (см. рис. 1.2), которая ранее приводилась при обсуждении концепции Р. Эллиса в работах [Залевская 1992; 1996]. Некоторые позиции на этой схеме заслуживают доработки.



Рис .2

Некоторые особенности процессов функционирования знаний при овладении и пользовании языком

В связи с проблемами, которые возникают при изучении особенностей процессов овладения и пользования языком, обычно обсуждаются вопросы соотношения автоматической и контролируемой переработки с привлечением ряда смежных с обоими видами пере-

работки процессов (в том числе анализа, осознания, реструктурирования, деконтекстуализации и т.д.).

Рассмотрение тех или иных особенностей процессов овладения или пользования языком требует обязательного учета ряда факторов в их взаимодействии, поэтому говорить о таких процессах следует не вообще, а в отношении к определенным типам знаний и формам их репрезентации в памяти человека, целям пользования ими и т.п. Подробное обсуждение задействованных при этом параметров мы находим в книге [Hamers & Blanc 1989: 60-69]. Авторы указывают на то, что язык выступает в трех ипостасях: как средство коммуникации, как средство организации знания и как объект анализа. Овладевающий языком ребенок должен создать для себя его *функциональную репрезентацию*, т.е. ему необходимо усвоить, что он может делать с языком и при помощи языка. Поскольку язык составляет часть семиотической или символической функции, индивид пользуется им в качестве одного из разнообразных способов репрезентации для самого себя внешнего мира, своих собственных действий и опыта. Делая язык объектом анализа, человек вырабатывает *метаязыковое знание*, при этом когнитивные возможности индивида проявляются в ходе анализа языка, а язык, в свою очередь, выступает в качестве *орудия организации содержания знания*.

Поскольку имеет место постоянное взаимодействие между индивидуальным и социальным опытом, создается следующая ситуация: а) в ходе усвоения языка как средства организации знания он освобождается от ситуативного контекста, т.е. становится все более деконтекстуализованным и превращается в автономный код, вырабатывающий свои собственные правила; б) однако язык должен обязательно оставаться социально разделяемым средством передачи знаний, поэтому говорящий должен модифицировать и реорганизовать язык, чтобы воспользоваться разделяемыми им со своим собеседником знаниями, значениями и т.п., т.е. в этом случае необходима *социально признанная деконтекстуализация*.

Сказанное выше имеет непосредственное отношение к характеру процессов овладения и пользования языком, к уровню *анализа и когнитивного контроля* в зависимости от функционирования *контекстуализованного* или *деконтекстуализованного* знания в различных видах деятельности.

Дж. Хеймерс и М. Бланк рассматривают схематизированную модель когнитивных параметров переработки языка, согласно которой наиболее высокий уровень анализа и когнитивного контроля требуется для деконтекстуализованного знания при метаязыковых умениях, наиболее низкий уровень того и другого – для контекстуализованного знания, между ними по возрастающей располагаются такие виды деятельности, как разговор, чтение и письмо. Иными словами, для простых разговорных задач, опирающихся на очевидную ситуацию (“контекст”), достаточны низкие уровни анализа знания и когнитивного контроля, а способность решать метаязыковые проблемы требует высоких уровней переработки информации по обеим линиям — и по линии манипулирования знанием, и по линии контроля за выбором необходимых средств его выражения.

Р. Эллис [Ellis 1987: 238] обсуждает ряд публикаций Элен Бялисток (Bialystok), где рассматривается взаимодействие двух переменных, трактуемых

в качестве континуумов. Первой из таких переменных является *анализируемость*, связанная с разграничением эксплицитного и имплицитного знания: предполагается, что обучаемый, владеющий анализируемым знанием, способен оперировать им путем его трансформирования, сравнения, использования для решения проблем и т.д. Вторая переменная – *автоматизированность* – увязывается с относительной легкостью доступа к разным единицам языкового знания.

Предусматриваются четыре случая взаимодействия факторов анализируемости и автоматизированности:

(А) – анализируемое + автоматизированное	(Б) – анализируемое – автоматизированное
(В) + анализируемое + автоматизированное	(Г) + анализируемое – автоматизированное

Такое взаимодействие этих двух параметров дает основания для следующих выводов: 1) выполнение разных задач связано с использованием различных видов знания; самыми трудными являются те задачи, которые требуют знаний, маркированных по обоим факторам (случай В), а самыми легкими – те, которые не маркированы ни по одному из них (случай Б), в то время как промежуточную позицию по своей трудности занимают случаи, маркированные по одному из факторов, но не маркированные по другому (А и Г); 2) разные типы обучаемых могут быть выделены в зависимости от того, каким видом знания они пользуются: дети и взрослые, овладевающие Я2 в естественных условиях, обычно характеризуются знанием типа (Б) на ранних стадиях и типа (А) на более поздних стадиях, а усваивающие Я2 в учебной обстановке, как правило, вначале приобретают знание типа (Г), после чего переходят к типу (В).

В упомянутой работе не конкретизировано, что именно анализируется и/или автоматизируется. В отличие от этого Нила Бранскомб [Branscomb 1988] указывает на необходимость учета того, какой специфический тип информации перерабатывается человеком. Она рассматривает особенности автоматической/контролируемой, бессознательной/осознаваемой переработки двух типов информации – знания фактов (декларативного знания) и знания процедур (процедурного знания), опираясь при этом на концепцию Дж. Андерсона, которая уже обсуждалась нами выше. Для выяснения особенностей автоматической/контролируемой переработки этих типов знания Н. Бранскомб определяет неосознаваемую переработку информации через три условия: 1) индивид не знает, как происходит такая переработка; 2) он не может подавлять или контролировать эти процессы, если они уже начались (по меньшей мере – без существенных усилий); 3) в случаях, когда действия не являются несовместимыми, параллельно могут осуществляться более одного неосознаваемого процесса (или неосознаваемый процесс не будет мешать исполнению осознаваемого процесса). Существенно новым в трактовке особенностей неосознаваемой переработки является у Н. Бранскомб разграничение *двух видов автоматичности*, вместе составляющих то, что обычно понимается под такой переработкой.

В первом случае функционирует декларативное знание и активация распространяется автоматически по ассоциативной сети – декларативной памяти. Сам процесс является неосознаваемым; люди не знают, как это происходит, и не могут это предотвратить. Похоже, что

такая активация не мешает другим одновременно протекающим процессам, хотя она оказывает влияние на последующую переработку в течение короткого промежутка времени. Когда некоторые узлы, или концепты, активируются несколько раз подряд, они набирают силу; активация распространяется на другие связанные с ними концепты и они становятся более легко и быстро активируемыми. Второй вид неосознаваемого процесса связан с процедурной переработкой: исходные данные и полученный результат могут осознаваться, но сама переработка является неосознаваемой. Так, люди знают, что они могут выполнить определенную последовательность действий, или то, что они ее уже выполнили или еще не выполнили, но они просто не имеют доступа к тому, *как* они это делают. При этом Н. Бранскомб ссылается на работу [Johnson-Laird 1983: 466-467], где указывается следующее: “Демаркация между тем, что доступно для осознания и что недоступно для него, связана с различием между знанием того, что *что-то* происходит, и знанием, *как* нужно делать что-то”, и далее: ”Все научение зависит от неосознаваемых процессов, но эта зависимость более всего касается научения тому, *как* делать что-то”.

Переработка информации обучаемым может проходить при взаимодействии разных факторов, в той или иной мере влияющих на характер процессов овладения языком. В работе [Gass & Selinker 1994: 155-157] особое внимание обращается на взаимодействие автоматичности и контроля с учетом решающей роли *внимания*, которое может быть сфокусированным на формальной стороне языка или периферийным. С. Гэсс и Л. Селингер рассматривают научение как процесс, подразумевающий перенос в долговременную память из рабочей памяти, который регулируется контролируемыми процессами.

В зависимости от характера переработки информации (т.е. контролируемой или автоматической переработки) и от того, на чем фокусируется внимание (т.е. является ли внимание сфокусированным или периферийным), выделяются следующие четыре возможные ситуации: (А) обучаемый фокусирует внимание на формальных особенностях Я2 при контролируемой переработке информации с опорой на заучивание правил; (Б) внимание к формальным особенностям Я2 является периферийным, переработка – контролируемой, пользование Я2 происходит с опорой на имплицитное научение и/или на усвоение по аналогии; (В) в ситуации теста внимание фокусируется на формальных особенностях языка, но переработка информации происходит автоматически; (Г) в коммуникативной ситуации внимание к формальным особенностям Я2 является периферийным, а переработка – автоматической.

Сьюзен Гэсс и Л. Селингер обсуждают также работу [McLaughlin 1990], где *автоматичность* рассматривается вместе с *переструктурированием*; оба эти понятия трактуются как базовые для пользования языком. В ходе пользования языком имеет место взаимодействие ряда умений, связанных с перцептивной, когнитивной и социальной сферами. Чем более автоматизированы эти умения, тем легче их применять. Переструктурирование касается качественных изменений, которым подвергаются внутренние репрезентации в результате освоения нового. Научение чему-то означает включение (интегрирование) новой информации в систему знаний индивида, что вызывает необходимость изменения некоторых частей уже существующей системы, т.е. ее переструктурирования или реорганизации. Таким образом, каждая новая стадия языкового развития приводит к новой внутренней организации.

Возможности постоянной перестройки структур памяти обычно объясняют со ссылкой на мнение Ф. Бартлетта о том, что базовые структуры памяти

постоянно развиваются под воздействием каждой крупницы добавляющегося опыта любого вида. С. Гэсс и Л. Селинкер [Gass & Selinker 1994: 278] указывают, что развитие структур памяти более явно наблюдается у овладевающих Я2, чем у хорошо владеющих Я1 индивидов. Так, значение слова развивается по мере обучения, при этом не путем простого добавления; для описания того, что в таких случаях происходит в памяти, необходима динамичная метафора, подразумевающая возможность “записи” и “стирания”, т.е. записанное должно время от времени изменять свое содержание, возможно – почти постоянно. Авторы поддерживают трактовку памяти Ф. Бартлеттом не как пассивного воспроизведения, а как процесса активного конструирования (что совпадает с позицией наших отечественных ученых). С этой точки зрения поиск значения слова – это не простое нахождение хранящейся в памяти фиксированной информации, а *конструктивный процесс*, предполагающий возможность разных степеней контроля за его реализацией.

Процессы анализа и осознания знания обычно увязываются с разграничением *имплицитных* и *эксплицитных* знаний. Как уточняют [Gass & Selinker 1994: 151-152], под имплицитным знанием понимается интуитивная информация, которой оперируют обучаемые; эксплицитная информация включает осознаваемое знание о языке, т.е. правила, формулируемые вербально. Авторы разъясняют, что при этом не обязательно подразумевается “верное” знание правил, на самом деле это далеко не так. Значительная часть известного говорящим на Я1 или Я2 об используемом ими языке не поддается вербализации; мы не всегда знаем правила, лежащие за тем, что мы продуцируем. И имплицитное, и эксплицитное знание функционируют при продуцировании высказываний говорящими на Я1 и Я2, хотя носители языка меньше опираются на эксплицитное, чем на имплицитное знание, они обращаются к эксплицитному знанию в случаях затруднений.

В этой связи представляет интерес описание специфических особенностей «неявного знания», которое дается в коллективной монографии «Практический интеллект» [2002]. Р. Стернберг и его коллеги отмечают, что неявные знания, как правило, возникают самостоятельно, (т.е. скорее благодаря собственному опыту, а не в результате специального обучения), поэтому они, как правило, трудно объяснимы, часто остаются невысказанными, невыраженными, плохо осознаются и их важность в достижении практического успеха. Неявные знания являются процедурными по своей природе, они связаны с конкретным применением в конкретных ситуациях или классе ситуаций. Они управляют поведением и в их основе обычно не лежит осознанный анализ. Люди могут не знать то, чем обладают, и/или могут считать, что эти знания очень трудно описать, а когда все-таки требуется описать такие знания, часто воспроизводятся декларативные правила. Неявные знания могут быть осмыслены с учетом качественно различающихся уровней абстрагирования. На самом низком, наименее абстрактном уровне это сложные отображения пар «условие – действие»: ЕСЛИ <определяющее условие> ТОГДА <соответствующее действие>.

С. Гэсс и Л. Селинкер подчеркивают, что при трактовке знания с позиций континуума легче объяснить, как эксплицитное знание может становиться имплицитным и наоборот. Этот вопрос непосредственно связан с дискуссией о возможностях прямого перехода “выученного” в “освоенное”.

Возможности перехода “выученного” знания в “освоенное” знание

Обзор обширной литературы по вопросу соотношения понятий “выученного” и “освоенного”, “приобретенного”, “благоприобретенного” (learnt knowledge, pedagogical rules и acquired knowledge, internalized rules) приводится в книге [Ellis 1987: 229-246], где выделены следующие три точки зрения на эту проблему.

Первая точка зрения увязывается с идеями С. Крашена [Krashen 1982], который четко разграничивает *два типа языкового знания* при усвоении Я2. По его мнению, “благоприобретение” знания происходит автоматически, когда обучаемый вовлечен в естественную коммуникацию, где внимание фокусируется на *значении* сообщений. “Выучивание” имеет место в результате целенаправленного обучения, при котором акцентируются *формальные* признаки Я2. При этом благоприобретенное знание включает неосознаваемые правила Я2, в то время как выученное знание состоит из метаязыковых правил, которые могут использоваться только в качестве “Монитора”, регулирующего оперирование приобретенными знаниями. С. Крашен подчеркивает, что эти два вида знания существуют абсолютно раздельно и не связаны друг с другом; он категорически оспаривает правомерность точки зрения, согласно которой выученное знание способно превращаться в приобретенное, полагая, что выучивание правила не может прямо приводить к овладению знанием.

В числе аргументов в пользу раздельности существования названных видов знаний С. Крашен называет следующие: овладение знанием может происходить без выучивания правил (это имеет место в естественных условиях), а выучивание правил еще не обеспечивает владения ими, к тому же даже лучшие ученики могут выучить далеко не все грамматические правила; большинство таких правил является слишком трудным для усвоения. Более того, С. Крашен указывает и на тот факт, что нередко лингвисты тратят годы на успешное описание правил, которые легко благоприобретаются. Признавая, что иногда правило может быть выучено *до* его освоения (в этом случае имеется в виду чисто временной параметр, а не степень или качество усвоения знания), С. Крашен тем не менее не соглашается с трактовкой выучивания как предпосылки освоения, приобретения знания.

При обсуждении точки зрения С. Крашена Р. Эллис приводит результаты исследований разных авторов, как поддерживающих, так и отвергающих идею раздельного функционирования выученных и благоприобретенных знаний. Дж. Хеймерс и М. Бланк [Hamers & Blanc 1989: 228-229] также посвящают отдельный параграф своей книги разработанной С. Крашеном модели Монитора как контролирующей системы, способной модифицировать или корректировать спонтанную речь на основе выученных правил. Они квалифицируют модель С. Крашена как часть более общей модели, предусматривающей переработку языкового материала с помощью трех внутренних механизмов: фильтра, организатора и монитора (первые два функционируют как неосознаваемые, а третий – как осознаваемый). После отсылки читателя к ряду публикаций, авторы которых критикуют позицию С. Крашена, Дж. Хеймерс и М. Бланк высказывают свое категорично-отрицательное мнение по поводу идеи Монитора прежде всего на том основании, что понятия выучивания и приобретения, освоения еще не получили четкого определения.

Вторая точка зрения признает, что хотя обучаемый пользуется разными видами знаний, они не являются полностью автономными.

Согласно “слабому” варианту этой позиции, осознаваемые правила, которые выучиваются в результате школьного обучения, являются аномальными, поэтому обучаемые формируют свои собственные различающиеся репрезентации этих правил. Поскольку выученные правила не описывают того внутреннего знания, которое функционирует в естественной коммуникации, не удивительно, что такие правила и не могут рассматриваться как обеспечивающие речевое поведение как таковое. Тем не менее эти правила все-таки выполняют определенную роль, фокусируя внимание учеников на “критических” признаках понятий, которые им предстоит вывести самим; отсюда следует, что правила служат “облегчителями” усвоения знаний. Как бы то ни было, здесь также отсутствует признание того, что выученное знание может переходить в статус приобретенного.

“Сильный” вариант второй точки зрения допускает переход от выученного к приобретенному и наоборот. Указывается, что выучивание связано со вторичной памятью, которая сохраняет материал дольше двух минут, но он постепенно утрачивается, если не используется время от времени; освоение же может быть связано с иным видом памяти (она названа “третичной”), откуда знание не утрачивается, даже если оно не используется. Подобно С. Крашену, приобретение трактуется как продукт коммуникативного опыта, однако допускается, что может использоваться и недавно выученный материал, составляющий часть вторичной памяти; когда такое случается, возможен переход из вторичной памяти в третичную, т.е. выученное становится освоенным.

В работе [Ellis 1987] обсуждается разработанная Элен Бялисток модель овладения Я2, которая основывается на двух *взаимодействующих видах знания* – имплицитном и эксплицитном (описание этих видов знаний хорошо согласуется с понятиями приобретенного и выученного знания у С. Крашена); в качестве механизма, благодаря которому эксплицитное знание становится имплицитным, названа *практика*. Таким образом, имплицитное знание может формироваться двумя путями: 1) главный путь – это “неосознаваемое благоприобретение”; 2) вспомогательный путь – через автоматизацию эксплицитного знания благодаря практике.

Ряд авторов увязывает выученное и приобретенное через понятие автоматизации, которое опирается на разграничение контролируемой и автоматической переработки информации. Контролируемая переработка требует активного внимания, поэтому только ограниченное число признаков может контролироваться одновременно без их интерференции; автоматическая переработка происходит без активного контроля или внимания. Указания на то, что автоматические процессы осваиваются после предварительной контролируемой переработки, ведут к признанию реальности перехода от контролируемого к автоматическому оперированию знанием, что делает излишним постулирование двух независимых друг от друга видов знания или разграничения выученного и освоенного, приобретенного знания.

Третья точка зрения исходит из того, что необходимо учитывать неоднородность самого знания и условий его усвоения, стратегий обучаемых; иначе говоря, ставится вопрос о *взаимодействии ряда переменных*. В частности, внимание акцентируется на взаимозависимости между использованием знания и его усвоением: тип пользования языком, в который вовлечен обучаемый, определяет вид усваиваемого им знания. Соответственно разные виды знания используются при разных типах пользования языком.

Более поздний обзор критических замечаний в адрес концепции С. Крашена со ссылками на публикации последних лет содержится в книге [Gass & Selinker 1994: 144-160], где, в частности, рекомендуется ознакомиться с анализом модели Монитора в работах разных

авторов и приводятся следующие возражения против идеи формирования у обучаемого отдельных систем знаний.

С. Гэсс и Л. Селингер считают очевидным, что обучаемые по-разному интериоризируют (т.е. переводят во внутренний план) воспринимаемую ими информацию, однако они ставят под сомнение правомерность утверждения, что при этом формируются две независимые системы, т.е. изученное не может стать частью того, чем обучаемый овладел. Но если свидетельством “овладения” является беглая, не контролируемая сознанием речь, то оказывается, что выученное никогда не будет использоваться в такой речи. К тому же хранение информации о некоторой грамматической структуре в двух отдельных системах было бы неэффективным для мозга способом пользования разными видами информации. Второе возражение против разграничения выучивания/овладения связано с теми, кто изучает Я2 только в учебной ситуации: часть их обучают через Я1, а часть – через Я2. Согласно С. Крашену, у первых может образоваться только продукт выучивания при отсутствии какой бы то ни было возможности пользоваться чем-то освоенным. Однако говорение инициируется через освоенное. В таких случаях возникает вопрос: как же обучаемый с “выученной” системой продуцирует высказывания? Третье возражение связано с тем, что С. Крашен не приводит ни доказательств раздельности двух систем знаний, ни способов демонстрации такой раздельности; отсутствие критериев проверки гипотезы делает невозможной ее оценку.

С. Гэсс и Л. Селингер указывают и на отсутствие критериев для проверки гипотезы Монитора, т.е. для установления того, когда Монитор используется и когда он не используется (например, простое фокусирование внимания на форме высказывания еще не является гарантией использования Монитора). Согласно этой гипотезе, Монитор включает выученное знание, единственная функция которого состоит в “редактировании” высказываний. Следовательно, Монитор может использоваться только в продуцировании речи, но не в понимании речи, для которого он бесполезен. Как же понимают речь те, у кого нет освоенной системы знаний?

Авторы отмечают при этом, что их замечание не следует понимать как утверждение, что обучаемые или носители языка не контролируют свою речь: самоисправления являются продуктом мониторинга, однако важно разграничить два понятия: *Monitoring* и *monitoring* (не случайно и в нашем тексте фигурируют два разных слова, одно из которых начинается с прописной буквы, а другое — со строчной). В первом случае речь идет о *теоретическом конструкте* в рамках концепции С. Крашена, а во втором — о *деятельности*, при которой индивид уделяет внимание своей речи (например, когда обучаемый обращает внимание на успешность использования некоторого языкового явления и далее оказывается способным применить его при продолжении разговора). Подробное обсуждение идей С. Крашена и других авторов имеет место в работах И.Л. Медведевой (см., например, [Медведева 1998; 1999а; 1999б]).

В отечественной психологии и методике обучения иностранным языкам возможность/невозможность прямого перехода выученного в освоенное в течение нескольких десятилетий обсуждается как проблема *взаимоотношения между знаниями и навыками*. Так, по мнению Б.В. Беляева, “учащиеся, с одной стороны, *изучают иностранный язык*, а с другой – *овладевают речью* на иностранном языке. Хотя теоретическое изучение языка и практическое овладение им и должны в условиях школьного обучения неразрывно объединяться друг с другом, однако эти моменты не являются все же тождественными (как не тождественны вообще язык и речь)” [Беляев 1965: 27]. При рассмотрении практических речевых навыков и умений Б.В. Беляев предостерегает от смешения соответствующих понятий и настаивает на строгом разграничении первичных и вторичных умений, подчеркивая, что подлинная речь представляет собой *вто-*

ричное умение, которое основывается не столько на *знаниях*, сколько на *навыках*. Поскольку речь представляет собой *творческую* деятельность, а речевые навыки являются лишь компонентами речевых умений, Б.В. Беляев делает вывод о несостоятельности положения “от знаний к навыкам”: “От языковых знаний возможен непосредственный переход лишь к первичным умениям; речевые навыки же образуются только в результате многократного повторения соответствующего умения, т.е. в результате речевой практики” [Op. cit.: 28]. Далее указывается также, что “*знание* языка и практическое *владение* им требуют различных психологических предпосылок и различных нервно-мозговых механизмов” [Op. cit.: 37]. Последнее из приведенных высказываний Б.В. Беляева подкрепляется им ссылкой на книгу Ю.А. Самарина, где сказано, что “знание о том, что надо делать, и само действие имеют разные механизмы” [Самарин 1962: 357].

Обращение к первоисточнику показывает, что следовало бы дать продолжение этой цитаты: “и одно не покрывает другое”, а также уточнить, что автор имел в виду определенный случай перевода элементарного знания (зрительного представления) о том, как ребенок должен держать ложку, в двигательный навык (вырванная из контекста фраза на самом деле начинается со слова “Здесь”). Кроме того, представляются важными указания Ю.А. Самарина на то, что степень связи знаний и навыков в обучении может быть различной, она определяется спецификой учебных предметов; к тому же “не всякое знание превращается в навык, но навык обычно формируется через знание” [Op. cit.: 354]. Таким образом, становится очевидным, что уже в 60-е гг. была актуальной задача учета специфики формирования различающихся по своему характеру знаний и навыков и взаимоотношений между теми и другими.

Подробное обсуждение ряда затрагивавшихся выше вопросов мы находим в книге В.А. Артемова [1966], где, в частности, выделены специальные главы (лекции) о произвольном и непроизвольном, осознаваемом и неосознаваемом в обучении иностранным языкам, о соотношении языкового правила и речевого действия и т.д.

Подчеркнув, что в выработке речевых навыков решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию, В.А. Артемов предлагает разграничить первичное умение как возможность выполнять заданное действие при произвольном внимании и вторичное умение как возможность выполнить заданное действие при послепроизвольном внимании; эти виды внимания различаются тем, что произвольное внимание является целенаправленным и осознанным, а послепроизвольное – целенаправленным, но не осознанным [Op. cit.: 247]. Исходя из диалектического взаимодействия и взаимопереходов непроизвольного и произвольного, неосознаваемого и осознаваемого, В.А. Артемов делает вывод: “Можно, начав обучение языку с непроизвольной неосознаваемой практики в устной речи, дойти совершенно органически до произвольного осознанного владения системой изучаемого иностранного языка. И наоборот, начав это обучение с произвольного осознанного усвоения правил языка, совершенно органически (в смысле соблюдения психологических правил) дойти до непроизвольного и неосознаваемого говорения на иностранном языке” [Op. cit.: 301-302].

Дальнейшее развитие идей Б.В. Беляева, В.А. Артемова и других отечественных ученых мы находим в работах И.А. Зимней [1985; 1989; 1991].

И.А. Зимняя неоднократно отмечает, что в качестве продукта учебной деятельности при овладении Я2/ИЯ выступает совокупность усвоенных *языковых знаний* и сформированных *программ действий*. Она отмечает, что введенное В.А. Артемовым и Б.В. Беляевым понятие вторичного (творческого) умения не имеет аналогов в зарубежной методике. Трактую первичное умение как неотъемлемую фазу формирования навыка, И.А. Зимняя в своих книгах показывает структуру составляющих вторичного творческого речевого умения, детально рассматривает условия успешности формирования *навыка как определенного уровня совершенства действия*, обсуждает различия между навыками и автоматизированными операциями, внешние и внутренние критерии сформированности навыка, особенности перехода от внешней речи к внутренней, от внешнего контроля и оценки успешности пользования языком со стороны преподавателя к внутреннему контролю и самооценке. Подчеркивается также, что в процессе научения меняется общая структура знаний, навыков, умений по линии все большей их обобщенности, свернутости, меньшей контролируемости; изменяются способы выполнения действия и его контроля [Зимняя 1991: 109]. В качестве примера практической реализации намеченного И.А. Зимней пути отработки речевого действия до уровня навыка можно назвать детально обсуждаемую в [Колкер и др. 2000: 44-56; Колкер, Устинова 2000] последовательность звеньев учебного процесса по формированию навыков лексического и грамматического оформления высказывания.

Принципиально важными представляются указания И.А. Зимней на то, что “общению на иностранном языке можно *научить*. Коммуникативную компетенцию как способность можно только *формировать, развивать* и диагностировать. Дело в том, что она подчиняется собственным законам совершенствования в структуре целостной личности, в разнообразной деятельности общения, хотя, конечно, целенаправленное обучение в этом процессе играет важнейшую роль” [Зимняя 1989: 29]. То, что коммуникативная компетенция как способность подчиняется *собственным законам* совершенствования, непосредственно связано с широким кругом проблем, до сих пор не получивших достаточного освещения или даже не затрагивающихся в отечественных исследованиях. К числу таких законов относятся специфические процессы интериоризации и экстериоризации, речь о которых пойдет ниже.

При обсуждении возможности/невозможности перехода “выученного” в “усвоенное” необходимо учитывать, что возможны два пути формирования навыка: “снизу” через бессознательную имитацию и “подстройку” с дальнейшим постепенным складыванием механизмов бессознательного контроля (это имеет место при овладении языком в естественных условиях) и “сверху” – через автоматизацию и редукцию умения [Леонтьев А.А. 1970: 12-13], что снова выводит нас на проблему интериоризации.

Интерииоризация и экстерииоризация знаний

При обсуждении проблемы интерииоризации обычно принято отталкиваться от работ Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. Возникающие при этом трудности, обусловленные неоднозначностью трактовки самого термина “интерииоризация”, обобщены в работе [Асмолов 1981], где предложено различать три грани интерииоризации, по поводу которой высказано огромное количество устойчиво суженных мнений и дано попросту неверных интерпретаций. Первую грань интерииоризации можно назвать гранью *индивидуализации*. Раскрытие этой стороны интерииоризации позволило Л.С. Выготскому отразить основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, от социальной, коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, интрапсихическому, т.е. к собственно психологическим формам его деятельности. Вторая грань интерииоризации связана с переходом от “мы” к “я”, с самосознанием личности. А.Г. Асмолов называет ее *интимизацией*. Наиболее изученной А.Г. Асмолов считает третью грань понятия интерииоризации как *производства внутреннего плана сознания*, благодаря чему оказался “в тени” более широкий смысл понятия интерииоризации как механизма социализации; произошло сужение его до понятия, раскрывающего механизм превращения материального в идеальное, внешнего во внутреннее. Интерииоризация порой трактуется как прямой, механический перенос внешнего, материального, во внутреннее, идеальное.

Подобное понимание интерииоризации свойственно авторам многих методических работ, наивно убежденных в том, что грамматическое правило (обычно в таких случаях говорят о “лингвистических знаниях”) из “внешнего” состояния прямо переходит во “внутреннее” через развернутое проговаривание, способствуя автоматизации умения, которое далее доводится до уровня навыка. При этом не разграничивается специфика метаязыковых знаний, вербализованных в виде грамматических правил и относящихся к знаниям декларативного типа, и функциональных ориентиров, направляющих реализацию речевых действий и операций, как знаний процедурного типа со всеми свойственными им характерными особенностями.

Многие факты недопонимания, вульгаризации, механистической трактовки феномена интерииоризации проистекают от игнорирования прямого указания Л.С. Выготского на то, что “при вращивании, т.е. переходе функции внутрь, происходит сложнейшая трансформация всей ее структуры” [Выготский 1984: 15]. Аналогично высказался П.Я. Гальперин, подчеркнувший, что осмысленное действие при его формировании в индивидуальном опыте претерпевает ряд изменений, в числе которых наиболее существенными являются сокращения разных компонентов действия; при этом “сокращения бывают разными, а если к их различию прибавить и просто выпадение отдельных процессов (и соответствующих качеств осмысленного действия), то общая картина его формирования настолько меняется, что действительное содержание процесса становится почти или совсем неузнаваемым”. К тому же “в перцептивной, речевой и умственной формах осмысленных действий изменению в конце концов подвергается и само исполнение. И тогда возникает феномен достижения конечного результата действия как бы сразу и без самого действия. Созда-

ется впечатление, что нервные процессы непосредственно производят этот результат. И хотя это очень недалеко от истины, но все-таки это не *вся истина*, а когда *не вся истина* принимается за *всю истину*, она становится грубым и опасным заблуждением” [Гальперин 1987: 3-4].

По мнению А.Г. Асмолова, трактовка интериоризации как прямого механического переноса внешнего, материального, во внутреннее, идеальное, объясняется опорой на концепцию А.Н. Леонтьева о единстве строения внешней и внутренней деятельности, в то время как на самом деле единство (в том числе единство мысли и слова), как неоднократно подчеркивал Л.С. Выготский, никак не означает тождественности, одинаковости. Общеизвестны также те трансформации, которые претерпевает строение внешней речи в процессе образования ее во внутреннюю речь (наличие особого синтаксиса, преобладание смысла над значением, слияние смыслов и т.д.). В исследованиях П.Я. Гальперина выделены такие специфические особенности перехода внешней деятельности во внутреннюю, как обобщение, сокращение и т.д. Как полагает А.Г. Асмолов, сами эти особенности должны тщательно изучаться для выявления их собственного психологического содержания.

Справедливости ради необходимо подчеркнуть, что недопустимо объяснять примитивизацию третьего пути трактовки понятия интериоризации опорой на концепцию А.Н. Леонтьева без определенных оговорок. Дело в том, что с положением о единстве строения внешней и внутренней деятельности человека произошло то же самое, что и с понятием интериоризации: “единство” воспринято буквально и трактуется как тождество, а уже отсюда вытекают дальнейшие заблуждения, выводы и следствия. Обратившись непосредственно к работам А.Н. Леонтьева, можно обнаружить, что он сам неоднократно предостерегал от отождествления этих видов деятельности, подчеркивая, что “процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность *перемещается* в предсуществующий внутренний “план сознания”; это – процесс, в котором этот внутренний план *формируется*” [Леонтьев А.Н. 1977: 98].

В одной из недавних работ В.П. Зинченко проблема интериоризации рассматривается в связи с выведением высших психических функций из предметного действия. При этом интериоризация трактуется как “похороны” внешней предметной деятельности, поскольку “рождающаяся и развивающаяся автономно внутренняя деятельность приобретает собственные структурные и функциональные свойства, отличные от свойств предметной деятельности” [Зинченко 1993: 47].

Сказанное представляется достаточным для следующих выводов: 1) нас интересует третья грань интериоризации, т.е. производство внутреннего плана сознания; 2) при этом нельзя забывать о первой грани этого феномена – о переходе от интерпсихического к интрапсихическому; 3) такой переход не может быть простым “перемещением”; 4) происходит *формирование* внутреннего плана сознания; 5) имеет место *сокращение, изменение, выпадение* различных компонентов действий.

Эти чрезвычайно важные положения необходимо дополнить некоторыми следствиями. Так, говоря о “внутреннем плане сознания”, нельзя забывать о постоянном взаимодействии разных уровней осознаваемости и о том, что в “окно сознания” попадают лишь *конечные продукты* целого ансамбля неосознаваемых процессов: на самом деле быстрое и эффективное повседневное владение языком обеспечивается именно неосознаваемыми процессами с постоянным бессознательным контролем и с переходом к сознательному контролю (или актуальному сознаванию) в случаях рассогласований между замыслом и получаемым результатом, при реакции непонимания со стороны слушателя и т.п. Возникает вопрос о характере *опор* для самоконтроля и самокоррекции в условиях овладения Я2/ИЯ и о том, в какой мере в такой роли может выступать традиционное грамматическое правило.

Непосредственно с этим связан и вопрос о взаимоотношении между интерпсихическим и интрапсихическим. Грамматическое правило в четком вербальном оформлении носит характер канонизированного коллективного знания как системного отображения того, чем владеют все носители соответствующего языка и чем должны овладеть “неофиты”. В то же время наше индивидуальное языковое знание, обеспечивая успешность практики речи, далеко не всегда поддается вербальному описанию. Более того, сама попытка вспомнить правило иногда ведет к разрушению имеющегося навыка, появлению неуверенности в себе, отказу решать, как нужно правильно сказать или написать. Это хорошо согласуется с тем, как трудно детям осваивать грамматику родного языка на фоне активного практического владения этим языком. Отсюда следуют по меньшей мере три положения, подтверждающие, что переход во внутренний план не может быть простым “перемещением”: во-первых, *индивид формирует свою специфическую систему ориентиров* (опорных элементов и связей); во-вторых, экспликация таких ориентиров затруднена, поскольку они носят *функциональный характер* и формируются в *особых кодах*; в-третьих, выведение функциональных ориентиров “во вне” требует перехода от интрапсихического к интерпсихическому (вербализации, логической обработки и т.п.), что носит характер *экстериоризации*, продукты которой должны в принципе соотноситься с содержанием правил описательной грамматики языка.

Можно предположить, что при овладении Я2/ИЯ метаязыковое знание дает импульс для формирования функциональных опор, увязывающих (по принципу информационного уподобления) некоторую вербальную единицу как знание декларативного типа с определенными процедурами оперирования единицами субъективного кода по принципу “ЕСЛИ – ТО”, специфичному для знания процедурного типа.

Описание рассматриваемого феномена особенно осложнено тем, что и знание декларативного типа (т.е. идентификация вербальных единиц для понимания их смысла) требует соответствующих внутренних операций по принципу “ЕСЛИ – ТО”, хотя на это не указывается в теоретических работах. Таким образом, фактически информационное уподобление устанавливается не между отдельно взятым “внешним знанием” (правилом, ориентировочной основой деятельности) и процедурами как “внутренним знанием”, а между продуктом идентификации воспринимаемого знания в контексте индивидуального и социального опыта (при взаимодействии внешних и внутренних условий) и продуктом (продуктами) регулируемой через декларативное знание процедурной деятельности. Важно подчеркнуть, что при такой трактовке обсуждаемого феномена становится очевидной регулятивная функция метаязыкового знания как средства формирования базы для самоконтроля, однако успешность реализации этой функции зависит от того, насколько та или иная формулировка отвечает именно этой задаче.

В связи с феноменом экстериоризации при обучении Я2/ИЯ представляется важным остановиться на работах В.В. Милашевича, где обосновывается необходимость “опережающего обучения”, базирующегося на экстериоризации уже сформировавшихся у субъекта естественным путем способов и приемов понимания и усвоения родного языка. При этом делается попытка воспроизвести грамматические структуры “в живом виде, приближаясь к тому, как они формируются и функционируют в голове людей, а не в мертвом тексте” [Милашевич 1990: 10]. Автор подчеркивает принципиальное отличие своего подхода от других типов учения, поскольку обучение разворачивается не от объекта, а от субъекта, не от теории, а от практики, не от частей к целому, а от целого к частям, строится не как пассивное приобретение новых знаний, а как развитие уже наличных умений, не в знаковой, а в деятельностной форме, как “живая”, а не как “мертвая” грамматика. Более подробно с опытом работы по системе В.В. Милашевича можно ознакомиться по публикации [Мягкова 1995].

Читателям, желающим глубже разобраться в рассматривавшихся в этом параграфе вопросах, необходимо внимательно изучить книгу В.П. Зинченко [Зинченко 1997], где вскрываются причины натуралистической трактовки процессов интериоризации и экстериоризации и намечаются возможные пути снятия некоторых псевдопроблем за счет акцентирования внимания на эволюции интрасубъектных форм предметной деятельности, соотношения интериоризации с дифференциацией и т.д. Проблеме “живого знания” посвящена книга [Зинченко 1998] и отведено значительное место в работах И.Л. Медведевой [Медведева 1999а; 1999б].

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ И ЗАДАНИЯ

1. С какими другими психическими процессами взаимодействует язык как достояние индивида?
2. В какой мере современная теория обучения иностранным языкам учитывает особенности психической деятельности человека?
3. Какова роль сенсорно-перцептивных процессов в овладении языком?
4. Какова роль действий в овладении языком? О действиях какого рода идет речь?
5. Какие уровни осознаваемости можно условно разграничивать? Почему «условно»? Какова динамика уровней осознаваемости при овладении грамматикой Я1 и Я2?
6. Что понимается под «функциональными опорами»?
7. В чем состоят различия между «овладением языком» и «изучением языка»?
8. Какие виды иноязычной компетенции должны быть сформированы у выпускников средних общеобразовательных учреждений?
9. Ограничивается ли компетенция только определенным набором знаний в той или иной области?
10. Что такое «сензитивный период»? Как он может проявляться при овладении разными аспектами языка?
11. Какие факторы могут влиять на успешность овладения Я2/ИЯ?
12. Что такое «нативизм»?
13. Что может трактоваться как врожденное и почему подвергается критике идея Универсальной Грамматики?
14. В чем состоят различия между знаниями декларативного и процедурного типов?
15. Как соотносятся между собой понятия “декларативное/процедурное”, “осознаваемое/автоматическое”, “контролируемое/автоматическое”, “вербализованное/невербализованное”, “эксплицитное/имплицитное” знание?
16. Какие примеры декларативных и процедурных знаний вы могли бы привести из своего жизненного опыта и из опыта изучения родного и/или иностранного языка?
17. Могут ли декларативные знания прямо переходить в процедурные?
18. Как вы относитесь к идее мониторинга и роли последнего в овладении и пользовании Я1 и Я2/ИЯ?
19. Каковы основные особенности функционирования знаний при овладении и пользовании языком?
20. Каковы два основных пути формирования навыка?
21. Каким образом меняется структура знаний, навыков и умений по мере овладения языком?
22. В чем состоят суть и особенности процессов интериоризации?

ЗАДАНИЕ 1. Рассмотрите соотношение между основными особенностями функционирования языка как психического процесса и ведущими общедидактическими принципами. Какие дидактические принципы (возможно, специфичные для условий обучения Я2/ИЯ)

вспомнились Вам первыми? Какие дополнения и комментарии к дидактическим принципам представляются Вам полезными в свете прочитанного в 1.1? Помощь в выполнении этого задания может оказать составление и сопоставление перечней особенностей психической деятельности человека и дидактических принципов с последующим упорядочением их в таблицу из двух колонок.

ЗАДАНИЕ 2. Определите, какова возможная динамика уровней осознаваемости языковых явлений в следующих ситуациях:

- А) при овладении Я1;
- Б) при овладении Я2/ИЯ;
- В) при говорении на Я1;
- Г) при говорении на Я2/ИЯ.

Особо остановитесь на том, что преимущественно находится в фокусе внимания в каждой из этих ситуаций: смысл или средства его выражения, а также на случаях, когда оказывается необходимым перевести на уровень актуального сознания то, что в норме может успешно функционировать на уровнях сознательного или бессознательного контроля. Приведите примеры такого перехода из своего опыта овладения ИЯ.

ЗАДАНИЕ 3. Объясните, почему зазубривание грамматических правил не может обеспечить эффективность практического владения ИЯ. Какая роль отводится правилу при обучении ИЯ по новым УМК? Какие средства формирования функциональных опор и механизмов контроля правильности высказывания используются в УМК?

ЗАДАНИЕ 4. Рассмотрите рис.1.2 на с.34 и продумайте, какие дополнения, разъяснения и комментарии требуются в отношении отдельных позиций этой схемы с учетом специфики различных компонентов иноязычной компетенции.

ЗАДАНИЕ 5. Ознакомьтесь с примерами из книги [Пратчетт 2001] и установите, какие виды компетенции (языковая, метаязыковая, социокультурная) проявляются в речи персонажей, которые попали за границу и пытаются осмыслить то, с чем им приходится сталкиваться:

(1) Нянюшка Ягг уставилась на вывеску.

- «Хотель ... Забит», - задумчиво прочитала она, а потом просияла. – «Хотель Забит», – повторила она. – «Хотель» по-ихнему «гостиница», а «Забит», наверное, название.

(2) – Знаешь, как называется эта река? – спросила она. – Нет. – Она называется Река Вьё. – И что? – А знаешь, что это значит? – Нет. – Старый рек. Или, если точнее, Старая река мужского пола, - сказала нянюшка. – Как это? – В заграничах даже слова разнополые, - с надеждой сообщила нянюшка.

(3) – Если подумать, ну что такого особенного может случиться с сэндвичами, верно? То есть я имею в виду ... с обычными сэндвичами. Во всем свете, казалось бы, нет еды проще. Так нет ведь, эти чужеземцы даже сэндвичи криво готовят. Ха!

- Они называют их не сэндвичами, матушка, – сообщила Маграт, не сводя глаз со сковородки хозяина. – Они называют их ... кажется, они называют их будебородами.

(4) – По крайней мере, булочки им вряд ли удастся испоганить, – сказала она. – Как они, кстати, в здешних местах называются? – Куроссаны, вроде бы, – ответила нянюшка.

(5) ... Жалка Пуст пишет, что там царит декаданс.. ..

Матушка Ветровоск молчала. Ее одолевали раздумья. Она не была уверена в значении слова «декаданс», однако не допускала и мысли, что речь идет о каком-нибудь там «десятичном танце», который любили танцевать жители города. ... Лично у нее слово «декаданс» ассоциировалось с чем-то таким, что делают за плотными, хорошо задернутыми шторами.

(б) – Жалка пишет, что какая-то женщина там чей-то амур. – Наверное, просто метамфора, – сказала нянюшка Ягг.

– А, – угрюмо отозвалась матушка, – понятненько! Ох уж мне эти метамфоры...

ЗАДАНИЕ 6. С опорой на примеры из предыдущего задания вспомните аналогичные случаи из своего опыта или из художественной литературы и прокомментируйте их с точки зрения теоретических положений, с которыми Вы ознакомились в этой главе.

ЗАДАНИЕ 7. Соотнесите фигурировавшие в этой главе теоретические понятия между собой и с выделенными И.А. Зимней двумя видами продуктов учебной деятельности при овладении Я2/ИЯ. В этом Вам может помочь следующая таблица:

ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАНИЯ	ПРОГРАММЫ ДЕЙСТВИЙ
Декларативные	Процедурные
...	...
...

Прокомментируйте полученную в результате выполнения этого задания таблицу с учетом следующих вопросов:

- Является ли такое распределение по колонкам абсолютным или относительным?
- В какой мере упорядоченные в таблице характеристики распространяются на другие виды компетенции?

ЗАДАНИЕ 8. Кратко сформулируйте основную суть того, что Вы узнали из этой главы и сделайте выводы относительно важности понимания соответствующих теоретических положений для формирования профессиональной компетенции преподавателя второго или иностранного языка.

1.3. ДИНАМИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ

Исследовательские подходы к изучению особенностей овладения Я2/ИЯ характеризуются педагогической ориентированностью (т.е. нацеленностью на поиск путей повышения эффективности обучения языку), стремлением лучше понять специфику процесса овладения Я2, выявить и объяснить особенности взаимодействия Я1 и Я2, а также опорой на актуальные для того или иного периода времени лингвистические и/или психологические концепции и оперированием ключевыми понятиями, вытекающими из принятых исходных теоретических позиций, уточнением или пересмотром возможностей соответствующего подхода с учетом полученных результатов и/или под воздействием критики.

Невозможность указания чётких хронологических рамок функционирования обсуждаемых подходов объясняется тем, что предпосылки для активизации некоторого подхода обычно формируются в ходе критики предыдущего подхода, т.е. параллельно с ним). Судить о времени признания нового подхода как такового можно по годам публикации работ, на которые появляется много ссылок в плане одобрения или критики. Как бы то ни было, наиболее ранним подходом является контрастивный анализ (далее – КА), в ходе применения и критики которого оформился анализ ошибок (далее – АО) как метод исследования особенностей овладения Я2/ИЯ.

Контрастивный анализ (КА)

Контрастивный анализ широко используется в лингвистике с разными целями. Ниже речь пойдет о КА, разрабатывавшемся в целях выявления особенностей взаимодействия языков в процессе обучения Я2/ИЯ. Далее сокращение Я2 будет использоваться в широком смысле, т.е. для обозначения Я2 и ИЯ в противопоставлении их овладению Я1.

Выбор в названных целях именно КА как исследовательского подхода был первоначально обусловлен базировавшимися на психологии бихевиоризма представлениями о том, что овладение языком (Я1 или Я2) состоит в формировании навыков через практику и подкрепление, при этом навык понимался как механически (через повторения) закрепляемая связь между некоторым стимулом и увязываемой с ним реакцией. 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 – короче – *интерференция*. Отсюда были сделаны выводы, что, во-первых, наличие расхождений между языками обуславливает значительные различия между овладением Я1 и Я2, а во-вторых, до обучения Я2 необходимо предпринимать *сопоставительный анализ систем Я1 и Я2* для выявления фактов совпадений и расхождений и для обнаружения тем самым “критических

моментов”, которые должны быть учтены при обучении для предотвращения интерференции. Используемый в этих целях КА представлял собой сопоставление двух языковых систем, а получаемые таким путем перечни расхождений между языковыми явлениями служили основанием для прогнозирования трудностей и обусловливаемых ими ошибок обучаемых.

Обоснование необходимости и продуктивности такого подхода было дано Ч. Фризом и развито далее его учеником и коллегой Р. Ладо, обратившим особое внимание на необходимость сопоставления не только языков, но и культур. На основе разработанных названными учеными теоретических положений в Институте английского языка Мичиганского университета (США) было предпринято тщательное сопоставление английского и испанского языков, что послужило базой для подготовки системы учебных пособий для обучения английскому языку как иностранному в испаноязычной аудитории. Аналогичное использование КА широко предпринималось и другими авторами, хотя это не всегда приводило к созданию более или менее полной системы учебных пособий и учебно-методических материалов.

По мере интенсивного применения КА в разных странах накапливались основания для критики этого подхода, связанные с сомнениями в теоретической обоснованности развиваемых этим подходом представлений о специфике овладения Я2 и в прогностических возможностях КА. Так, резкая критика Н. Хомским бихевиористской концепции овладения языком дала толчок для перехода от механистических представлений к менталистским (т.е. от трактовки усвоения языка как формирования навыков через повторение и подкрепление к учету мыслительных возможностей обучаемых).

Признание серьезных трудностей при сопоставительном анализе некоторых грамматических структур тех или иных языков сочеталось с накоплением фактов неадекватности прогнозов, которые строились на основании результатов применения КА. Стало очевидным, что прогнозы не всегда оправдываются, но в то же время имеют место ошибки, не прогнозирувавшиеся по данным КА. Как показали наблюдения, интерференция чаще проявляется при сходстве явлений Я1 и Я2, чем при их полном различии, к тому же далеко не все ошибки могут получить объяснение через интерференцию навыков, поскольку Я1 вмешивается в овладение Я2 по разным причинам, к числу которых относятся следующие: 1) вместо интерференции навыков может иметь место *избегание* обучаемыми применения таких правил Я2, аналогов которым нет в Я1; 2) некоторые *ограничения на употребление языковых явлений*, различающиеся в сопоставляемых языках, проявляются только при определенных условиях (ситуациях); 3) обучаемые могут обращаться к Я1 за ресурсами, которые они *намеренно заимствуют в случаях коммуникативных затруднений* из-за недостаточного запаса ресурсов Я2; для обозначения этого феномена некоторые авторы используют термин *replacing interference* [Hamers & Blanc 1989].

Взаимодействие двух названных выше источников критики КА (по линии теории и через накопление фактов, подрывающих веру в прогностические возможности этого подхода) привело к пересмотру ряда ключевых понятий КА и к переоценке его роли в изучении особенностей овладения Я2. Так, процесс овладения языком стал трактоваться с позиций признания *активности обучае-*

мого, откуда, в частности, следует, что предсказываемые КА трудности могут реализоваться не через ошибки вследствие интерференции навыков, а через избегание употребления некоторого явления. При этом “структурное расстояние” между фактами двух языков должно определяться с учетом того, как оно воспринимается носителями одного языка по отношению к другому языку, поскольку результаты КА языковых систем могут не полностью совпадать с тем, как воспринимаются индивидами факты сходства и различий между языками.

Сказанное выше объясняет осознание необходимости пересмотра ключевых для КА понятий языкового переноса, роли Я1 в овладении Я2, интерференции и ошибки как результата влияния Я1 на Я2. Выявление природы языкового переноса оказалось важным для более точного определения условий, при которых имеет место интерференция, и видов знаний, которые при этом используются индивидом. Трактовка овладения Я2 как активного творческого процесса привела к признанию его сходства с овладением Я1, но оказалось, что в таком случае Я1 не может быть причиной всех (или даже большинства) трудностей для обучаемого, скорее Я1 обеспечивает человека некоторыми основаниями для положительного переноса прежде всего в плане стратегий овладения и пользования языком. С позиций предыдущего тезиса факты избегания использования некоторых явлений Я2 и употребления ресурсов Я1 при коммуникативных затруднениях также оказываются продуктами не интерференции, а применения соответствующих стратегий. Само же понятие “стратегия”, противоречащее бихевиористским представлениям об овладении навыками, хорошо согласуется с когнитивной теорией обучения, с позиций которой использование знаний из Я1 как стратегии овладения Я2 может быть одним из проявлений базового психического процесса опоры на уже имеющееся знание для облегчения усвоения нового знания.

Важно подчеркнуть, что вследствие сказанного выше ошибка, рассматривавшаяся ранее как свидетельство недостаточной обученности или неспособности преодолеть интерферирующее влияние Я1, стала трактоваться как феномен, обусловленный рядом факторов, одним из которых является интерференция, вступающая в сложное взаимодействие с другими факторами. Что касается КА, то, несмотря на ненадежность прогнозирования ошибок говорения (продуцирования речи), он тем не менее может успешно предсказывать ошибки понимания речи и случаи избегания использования некоторых структур Я2.

После периодов излишне высокой оценки роли КА как многообещающего подхода к исследованию процесса овладения Я2 и базы для повышения эффективности обучения Я2, а затем отказа от КА как не оправдавшего возлагавшиеся на него надежды произошло признание полезности КА в качестве одного из компонентов комплексного исследования в сочетании его прежде всего с анализом ошибок обучаемых. В настоящее время принято разграничивать “сильный” вариант КА как исследовательского подхода, при котором имеется в виду предсказание ошибок на основе предшествующего анализу ошибок сопоставительного анализа Я1 и Я2, и “слабый” вариант КА, предполагающий ана-

лиз ошибок обучаемых с *последующим* КА для *объяснения причин* зарегистрированных ошибок.

КА должен сочетаться с другими исследовательскими подходами, в том числе с анализом ошибок, наблюдением, экспериментом, интроспекцией и т.д. К этому вопросу мы вернемся ниже, здесь же представляется важным подчеркнуть, что в теоретическом аспекте при обсуждении проблемы КА необходимо признать ошибочной саму постановку задачи исключительно через сопоставительный анализ языковых систем как продуктов описания языковых систем судить о специфике овладения языком и об особенностях взаимодействия языков у индивида.

В отечественной науке давно указывалось на недостаточность простого “наложения” языковых систем для целей обучения языку. Так, А.А. Леонтьев [1970: 82-83] подчеркивает, что сопоставление должно проводиться по линии *операций, имеющих место на разных этапах производства и осознания речи* (попытка такого сопоставления сделана, например, в работе [Поймёнова 1999]); анализ психофизиологической природы и обусловленности таких операций и установление их доминантных особенностей возможны только при наличии хотя бы рабочей модели процесса продуцирования речи. Короче говоря, мы приходим к *необходимости рассмотрения вопросов овладения языком в более широком контексте процессов речемыслительной деятельности.*

Анализ ошибок (АО)

Следует прежде всего указать, что задолго до формирования АО как исследовательского подхода, нацеленного на выявление особенностей овладения Я2, феномен ошибки привлекал внимание многих ученых. С обзором точек зрения, высказывавшихся в связи с проблемой речевых ошибок и оговорок психологами, лингвистами, литературоведами и педагогами можно ознакомиться по книге Ю.В. Красикова [1980]. Ниже речь пойдет о малодоступных для отечественного читателя работах, непосредственно связанных со становлением АО в интересующих нас целях.

Начинающему исследователю необходимо учитывать, что в мировой литературе накоплен обширный опыт анализа речевых ошибок в условиях как нормы, так и патологии речи. Имеется огромное количество журнальных статей, а также ряд монографий и сборников статей, посвященных феномену ошибки. К числу наиболее широко цитируемых книг относятся: [Corder 1981; Cutler 1982; Fromkin 1980].

Анализ ошибок в Я1 предпринимается в разных целях: для выявления особенностей продуцирования и понимания речи и для моделирования названных процессов; для изучения структуры ментального лексикона и механизмов его функционирования; для обнаружения закономерностей овладения родным языком; для решения практических задач восстановления речи при афазиях и т.д. Материалы таких исследований весьма интересны и тем, кто изучает специфику овладения Я2/ИЯ. Так, категории лексических ошибок и описок в Я1 в значительной мере согласуются с тем, что можно наблюдать у изучающих ИЯ

(например, случаи предвосхищения, замены нужного слова близким или противоположным по значению, замены в рамках некоторого закрытого ряда слов – смешение местоимений, предлогов и т.п.). Чрезвычайно интересен анализ механизмов появления ошибок, который дан в книге [Stemberger 1985]. Не менее полезными представляются и публикации по проблеме ошибок в условиях патологии речи (нарушений речи после инсультов, мозговых травм и т.п.). В книге [Ellis & Beattie 1986] приводятся примеры продуцируемых больными людьми “неологизмов”, структурно-семантические аналоги которым нередко встречаются преподавателю-практику на занятиях по английскому языку как иностранному.

Что касается ошибок в речи изучающих Я2/ИЯ, то на них обращали внимание задолго до применения контрастивного анализа как исследовательского подхода, однако, как справедливо отмечает Р. Эллис [Ellis 1987: 51], дело обычно сводилось к импрессионистским подборкам наиболее распространенных ошибок и к их лингвистической классификации. В педагогических целях анализ ошибок предпринимался для установления последовательности работы над языковыми явлениями или для организации занятий по исправлению ошибок. Поскольку отсутствовала теоретическая база для объяснения роли ошибок в процессе овладения Я2, не делалось попыток дать обоснованное определение этого феномена или рассмотреть его с позиций имеющих место психических процессов. По мере возрастания популярности КА интерес к анализу ошибок ослабевал, так как согласно бихевиористской теории научения языку прогнозирование и предотвращение ошибок, входящие в цели КА, более важны, чем идентификация допускаемых ошибок. К тому, что говорит Р. Эллис, следует добавить, что и во многих работах, авторы которых квалифицируют их как «психолингвистическое исследование ошибок», все так же предпринимается преимущественно или исключительно лингвистический анализ (т.е. анализ с позиций лингвистики как науки о языке, но вовсе не с позиций языка как достояния индивида).

Возрождение интереса к ошибкам обучаемых и оформление АО как теоретически обоснованного исследовательского подхода произошло в конце 60-х гг. Как уже отмечалось выше, это было связано с пересмотром прогностических и объяснительных возможностей КА и с переосмыслением причин появления ошибок. Более того, ошибка стала трактоваться как *источник информации о процессе овладения Я2*.

В качестве работ, которые обычно называют отправными, сигнализирующими о возникновении АО как исследовательского подхода с определенной методологией для решения специфических задач, выступили статьи С. Кордера [Corder 1967; 1974]. Он разграничил два типа ошибок: *mistakes* и *errors*. Под первыми понимаются факты оплошностей в потоке речи вследствие усталости, возбуждения и т.п., когда возможно быстрое самоисправление со стороны говорящего. Очевидно, по-русски их следует называть *оговорками*. К числу вторых относятся типичные отклонения от правил Я2, т.е. *ошибки*, которые допускаются обучаемыми в ходе освоения языка и не поддаются самокоррекции, по-

сколькx они являются отражением определенной стадии освоения Я2. В этом случае ошибка выступает как проявление активности индивида в процессе формирования и проверки им своих гипотез относительно правил Я2. В англоязычных публикациях по АО принят термин Error Analysis.

С. Кордер четко сформулировал процедуру АО, включающую сбор высказываний обучаемых, идентификацию в них ошибок, описание этих ошибок, их классификацию в соответствии с предполагаемыми причинами, а также определение их значимости. Отметим, что классификация ошибок по вызывающим их причинам предполагает *объяснение* (или попытку объяснения) *психолингвистических механизмов* ошибок и должна в значительной мере способствовать выявлению особенностей овладения Я2, обнаружению используемых обучаемыми стратегий и ступеней овладения языком, которые они преодолевают. Такая постановка задач АО стимулировала разработку таксономии ошибок и потребовала выводов и обобщений, которые можно суммировать следующим образом.

Исследования 70-х гг. убедительно показали, что только часть ошибок в Я2 может быть объяснена за счет влияния Я1. Такие ошибки стали квалифицироваться как *межъязыковые* (interlingual errors), т.е. ошибки межъязыковой интерференции. В то же время было обнаружено, что встречается множество одинаковых ошибок, которые допускают изучающие Я2 независимо от характера их Я1. Ошибки такого рода получили название *внутриязыковых* (intralingual errors), отражающих специфику процесса овладения языком, ход этого процесса, в связи с чем используется также определение их как "*ошибок развития*" (developmental errors). В книге Н.В. Имедадзе [1979] такие ошибки названы "*генетическими ошибками*" в том смысле, что они помогают проследить генезис, становление двуязычия или ход овладения родным языком, если исследуется развитие речи на Я1.

Ошибки межъязыковой интерференции детально описаны во многих зарубежных и отечественных публикациях. Предлагаемые классификации обычно являются продуктами лингвистического анализа по уровням языка, видам речи и т.п. Внутриязыковые ошибки первоначально также трактовались как обусловленные исключительно интерференцией, а в ходе анализа внимание акцентировалось на тех элементах формы или значения языковых явлений, которые могли вступать во взаимодействие в рамках изучаемого языка. Однако в последние десятилетия в англоязычных публикациях делается акцент на том, что через анализ ошибок такого рода можно и нужно выявлять *стратегии, используемые обучаемыми для облегчения себе задач овладения Я2*.

К числу таких стратегий относятся: *сверхгенерализация*, при которой обучаемые выходят за рамки соблюдения некоторого правила, поскольку они не воспринимают определенные явления как различающиеся; *игнорирование ограничений* на применение некоторого правила, т.е. распространение правила на контексты, в которых оно в Я2 не употребляется, что может быть продуктом распространения по аналогии; *неполное применение* правила, связанное с тем, что обучаемый не осваивает более сложные структуры, считая достаточным для

коммуникации использование относительно более простых правил; *формирование ошибочных гипотез* по поводу изучаемых языковых явлений как результат неверного понимания некоторых характеристик, специфичных для языковых явлений Я2, и т.д.

Выделяются и другие стратегии обучаемых (см. главу 3). Некоторые внутриязыковые ошибки трактуются как следствие попыток обучаемых преодолеть коммуникативные затруднения; рассматриваются и ошибки, спровоцированные обучением, т.е. вызванные тем, как преподаватель преподносит два языковых явления в определенной последовательности, приводящей к смешению этих явлений в сознании индивидов.

В отечественной литературе термин “стратегия обучаемого” начал встречаться не так давно. В качестве примера можно назвать работу [Имедадзе 1979]. Однако анализ ошибок уже многие годы ведется с позиций теории деятельности, что само по себе предполагает изучение специфики *процессов*, в результате которых обучаемый как активный субъект деятельности производит правильные или ошибочные речевые действия. При этом ошибка трактуется как сигнал “разошедшегося шва” в речевом механизме человека [Леонтьев А.А. 1970: 78]; делаются попытки установить, с какими именно этапами речемыслительного процесса связаны те или иные типы ошибок. Из числа публикаций на материале второго/третьего языков можно назвать следующие: [Боконья 1995; Ейгер 1989; 1990; Кузнецова 1978; 1982; 1983; Поймёнова 1999; Привалова 1995; 2001]. Поиск путей объяснения ошибок, обнаружения их психолингвистических механизмов с разными целями и на различном материале ведется рядом исследователей, в том числе в целях повышения эффективности обучения иностранному языку на базе ошибок учащихся в английском языке [Банкевич 1981], для установления особенностей взаимодействия трех языков при обучении немецкому языку как второму иностранному на базе родного (русского) и первого иностранного (английского) языка [Поймёнова 1999]; при исследовании специфики процессов восприятия иноязычной речи [Штерн 1990; 1992] и т.д. Прослеживается принципиальное сходство между типами ошибок в родном языке и в изучаемом – втором или иностранном, см., например, [Цейтлин 1982; 1988] и обсуждение этого вопроса в [Залевская 1996].

Популярность АО как исследовательского подхода во многом объясняется его отличием от КА как в отношении объекта анализа, так и в теоретическом плане. Вместо предпринимавшегося сторонниками КА анализа языковых систем стали изучаться *факты, получаемые непосредственно от самого субъекта обучения*. Теоретически было признано, что мозг человека имеет врожденную способность к усвоению языка, которая продолжает функционировать и после овладения Я1. Обучающийся активно строит свою “грамматику” Я2 подобно тому, как это делается при овладении Я1, при этом по меньшей мере некоторые стратегии являются общими для овладения обоими языками.

Ключевое для АО понятие стратегии стало активно разрабатываться с позиций когнитивной психологии, что привело к разграничению стратегий овладения языком и стратегий преодоления коммуникативных затруднений (см.

главу 3). Было пересмотрено понятие переноса (transfer) с акцентированием внимания исследователей на том, *как* и *почему* обучаемый опирается на некоторые (но не все) знания Я1 при пользовании Я2, а условия для переноса стали толковаться как зависящие от того, как *сам обучаемый воспринимает структурное расстояние между явлениями Я1 и Я2* (в отличие от того, что устанавливается лингвистами, сопоставляющими две языковые системы).

Критический анализ упрощенных традиционных представлений о переносе навыков дается в книге [Odlin 1990], где прослеживается история исследований в этой области и детально анализируются особенности переноса в области семантики, синтаксиса, фонологии, в устном общении и в письменной речи, а также указывается на взаимодействие переноса навыков с рядом других факторов.

По мере накопления опыта применения АО как исследовательского подхода стали проявляться и его слабости, которые послужили основаниями для критики “извне” и/или импульсами для совершенствования процедуры АО, введения новых ключевых понятий и т.д. Так, ряд авторов указывает на необходимость осторожного обращения с ошибками по ряду причин, связанных как со сбором ошибок, так и с их интерпретацией.

Например, Дж. Эйчисон [Aitchison 1987] отмечает, что при сборе ошибок многие записывают примеры, но недостаточно регистрируют сопутствующий контекст, вне которого ценность собранного материала может утрачиваться. Что касается интерпретации, то далеко не все ошибки четко вписываются в ту или иную категорию; некоторые из них могут быть отнесены к ряду категорий. Бывает также трудно разграничить ошибки выбора слов и факты неграмотности, некомпетентности, когда говорящий просто не знает правильного слова или путает в чем-то сходные слова. Эйчисон предостерегает также от поспешных выводов на основании анализа ошибок, что согласуется с мнением ряда других авторов, считающих, что одни ошибки бывает легче заметить, чем другие; какие-то ошибки могут реже встречаться, потому что их легче избежать через применение соответствующих стратегий, и т.д. Примеры трудностей, с которыми сталкивается исследователь при анализе ошибок, обсуждается в [Поймёнова 1999].

Наиболее существенным замечанием в адрес АО представляется то, что, сконцентрировав свое внимание на ошибках (т.е. на том, что делается обучаемыми *неверно*), исследователи потеряли из виду целостную картину овладения Я2 и факторы, обеспечивающие *успешность* этого процесса. Этот упрек в сочетании с указанием на трудности в определении генезиса ряда ошибок и на недостаточность данных АО для обоснованных теоретических выводов был далее учтен через признание необходимости, с одной стороны, использовать АО в комбинации с другими исследовательскими подходами, а с другой – анализировать ошибки в более широком контексте пользования Я2 с пониманием контекста не только как дискурса, взаимодействия обучаемого с собеседниками и т.п., но и как *совокупности всего того, чем владеет индивид в текущий момент овладения Я2*. Последнее потребовало введения ключевого понятия *промежуточного языка* (interlanguage) как некоторого континуума, по которому последовательно продвигается обучающийся Я2. Для обозначения этого феномена в англоязычной литературе используются и другие термины, такие, как *approximative system, transitional competence, idiosyncratic dialect, learner*

language, однако термин *interlanguage* является ныне наиболее распространенным [Gass & Selinker 1994].

Промежуточный язык (далее – ПЯ) стал широко исследоваться как манифестация психических процессов, обеспечивающих овладение Я2. В книге [Hamers & Blanc 1989] приводится мнение Л. Селинкера о том, что ПЯ – это отдельная языковая система, которая является продуктом попытки обучаемого *целостно* представить изучаемый язык; это промежуточная система, составленная из правил, полученных с помощью разных стратегий, в том числе упрощения (*simplification*), сверхобобщений (*overgeneralization*), переноса (*transfer*). В любой взятый момент ПЯ выступает как набор правил разных типов. В этом смысле овладение Я2 представляет собой познавательный процесс, а ПЯ – *последовательность аппроксимированных систем*, которые находятся в развитии и все более приближаются к системе, используемой носителями Я2. Дж. Хеймерс и М. Бланк приводят и другие определения ПЯ, одно из которых увязывает это понятие с *варьированием на некотором континууме* в соответствии со степенью внимания, которое говорящий уделяет формам речи. Д. Ларсен-Фримен и М. Лонг [Larsen-Freeman & Long 1993] посвящают ПЯ отдельную главу, в которой обобщаются наиболее существенные результаты, полученные при целенаправленных исследованиях в названной области.

Понятием ПЯ оперирует в своем экспериментальном исследовании А.А. Поймёнова [1999], обосновывающая важность трактовки ошибки с позиций того, чем владеет пользователь языком на некотором этапе обучения. При этом А.А. Поймёнова обсуждает проблемы промежуточного языка с учетом немецкоязычных публикаций, в том числе [Apeltauer 1987; Borkowski, Harnish & Krumm 1978; Börner & Vogel 1994; Cherubim 1980; Knapp-Potthoff & Knapp 1982; Kuhs 1987; Rick 1980]. Она указывает, что, по мнению А. Кнапп-Поттхоф и К. Кнаппа, с введением понятия промежуточного языка произошел переход исследования процессов овладения ИЯ в качественно иное измерение. А.А. Поймёнова критикует две по своей сути совпадающие позиции: требование разграничивать ошибки при овладении ИЯ в естественных условиях и в учебной ситуации, которое выдвигает К. Кус, и противопоставление ошибок и промежуточного языка, которое предпринимает Б.О. Рик (во втором случае фактически имеются в виду, с одной стороны, анализ ошибок, возникающих в естественных условиях общения, а с другой – ошибки в речи обучаемых). По мнению А.А. Поймёновой, ПЯ, формирующийся в естественных условиях, может в значительной мере отличаться от ПЯ, формируемого в учебной обстановке. Более того, пиджинизированные промежуточные языки могут быть весьма отдаленными от целевого языка. Однако едва ли следует резко противопоставлять эти ситуации овладения Я2. Так, В. Бёрнер и К. Фогель предлагают выделить внутри понятия «промежуточный язык» подгруппу «ученический язык» (*Lernersprache*), который, по определению авторов, является специфическим случаем ПЯ в том плане, что процессом овладения этим языком управляют извне, путем систематического применения учебных методик. С этой точки зрения, ошибка, допущенная в ученическом языке, приобретает лишь некоторые специфические

черты [Поймёнова 1999: 24-27]. А.А. Поймёнова соглашается также с мнением немецкого психолингвиста Г. Воде [Wode 1988], что ошибки являются важным вспомогательным средством овладения ИЯ, поскольку именно они, а не правильные высказывания, указывают, что учащийся усвоил, а что – нет, имитирует ли он услышанное или активно перерабатывает его. Ошибки дают ключ к пониманию механизма овладения языком, ибо они обеспечивают убедительные косвенные данные о функционировании когнитивных систем, посредством которых перерабатывается воспринимаемый языковой материал.

Не имея возможности более подробно обсуждать здесь проблему ПЯ, заметим, что в рамках бывшего СССР соотносимое с ПЯ понятие “третьей системы” при двуязычии в основном воспринималось негативно (см. критические обзоры точек зрения по этому поводу в книгах: [Жлуктенко 1974; Карлинский 1990]). В то же время нельзя игнорировать тот факт, что две принципиально важные характеристики ПЯ – *динамичность* и *системность* – хорошо согласуются с результатами многих отечественных исследований. Так, идея *продвижения по континууму* (т.е. динамичности) получила обоснование в экспериментально-психологическом исследовании овладения и владения Я2, осуществленном Н.В. Имедадзе [1979]. В.А. Виноградов [1983: 62] говорит о *нормосистемности* ошибок детской речи и проводит параллели между нею и изучением ИЯ, когда возникает особая норма смешанного билингвизма как продукт взаимодействия систем и норм родного и изучаемого языков. Представляется интересным ставить задачу выявления универсальных тенденций и специфических особенностей формирования и функционирования ПЯ в трех ситуациях: овладения Я1, Я2 в естественной ситуации и Я2 в учебных условиях.

В плане разработки общей теории ошибок представляют интерес высказанные в книге Л.В. Банкевича [1981] соображения и приводимые при этом примеры, связанные со специфичной для восприятия и припоминания иноязычных слов (возможно, и других языковых единиц) ориентацией внимания обучаемого на “ключевые точки” слова, т.е. на элементы, которые для индивида несут наибольшую информацию о слове. Как указывает Л.В. Банкевич, “именно эти элементы слова служат основой, по которой – правильно или неправильно – идентифицируется слово” [Op. cit.: 21]. Особую роль автор отводит части слова, которая оказывается общей для ряда слов, вследствие чего она играет роль “магнита”, как бы притягивая слова друг к другу и обуславливая этим определенные констелляции ошибок. Ключевые, или “критические”, элементы в составе слова (автор называет их также “доминантами”) могут быть разной протяженности – от одного звука до слога, их позиция в слове не фиксирована.

Л.В. Банкевич детально анализирует ошибки, вызванные графическим и фонетическим образом слова, ошибки в понимании словообразовательной структуры слова и ошибки в понимании семантической структуры слова (рассматриваются английские слова, которыми оперируют русские учащиеся, а объяснение ошибок дается автором с учетом современных гипотез, так или иначе связанных с разными сторонами функционирования слова – с критериями поиска слов в памяти, взаимодействия поиска по формальным и смысловым признакам и т.д.).

Одним из направлений исследований в рассматриваемой области является поиск путей объяснения *механизмов* ошибки. В качестве примеров можно назвать следующие работы. Т.Д. Кузнецова [1978; 1982; 1983] уделила особое внимание роли механизма установки в формировании правильного и ошибочного речевого действия на втором/третьем языке. И.В. Привалова [1995; 2001] рассматривает роль психологической установки при понимании иноязычного сообщения и анализирует ошибки как средство выявления причин и механизмов интерференции. Г.В. Ейгер [1989; 1990] трактует ошибку с позиций разработанной им концепции языкового сознания и особенностей функционирования механизма контроля языковой правильности высказывания. А.Е. Боковня [1995] анализирует механизмы лексической ошибки с позиций структуры процесса производства речи. А.А. Поймёнова [1999] рассматривает механизмы лексической ошибки в свете применения стратегий преодоления коммуникативных затруднений на разных этапах речемыслительного процесса при пользовании Я2, Я3.

В.А. Виноградов [1983: 56] полагает, что “механизм ошибок принципиально тождественен для процесса приобретения языка ребенком и для процесса изучения второго языка взрослыми”, хотя овладение Я1 отличается от изучения Я2 тем, что в первом случае отсутствуют готовые схемы, соотносимые с системой, и готовые эталоны, соотносимые с нормой, а во втором – требуется не только формировать новые схемы и эталоны, но и развивать способность “отключать” систему и норму Я1 при пользовании Я2. По этой причине автор выделяет две составляющие в механизме ошибок в речи на Я2: интерференцию и аналогию. *Интерференция* трактуется им как “подмена схем и моделей изучаемого языка соответствующими элементами родного языка, либо изменение первых по образцу вторых” [Op. cit.: 55]; она может быть вызвана как системой, так и нормой Я1. Ошибки, вызванные *ложной аналогией*, по мнению В.А. Виноградова, всегда касаются нормы, их источником является “сама усвоенная система, воздействующая на норму таким образом, что системно возможное подменяет нормативно принятое” [Ibid.]. Это воздействие трактуется как своеобразная интерференция, происходящая в рамках системы и нормы одного и того же языка или через аналогию с системой и нормой родного языка, отсюда *интерференционная аналогия* выступает как центральная пружина механизма ошибок, основаниями для действия которой могут быть: система Я2, система Я1, норма Я2, норма Я1.

Представляется важным обратить внимание на замечания В.А. Виноградова в связи с категоризацией ошибок: *при отсутствии понятия нормы не может возникнуть и понятия ошибок, однако оценка ошибки с позиций системы и нормы языка может отличаться от оценки ее с учетом того, чем и как владеет обучаемый*. Автор приводит примеры случайного совпадения согласования слов в русской фразе иностранца, на самом деле не владеющего категорией рода. Поскольку фразы, внешне не противоречащие норме, могут быть “ложно-правильными”, необходимо выяснять, является ли правильное (с позиций преподавателя) результатом применения обучаемым системно-

нормативных ориентиров или случайным образованием. Заметим, что широко известные высказывания типа *“Дайте мне, пожалуйста, один кофе и один булка”* подтверждают справедливость приведенного положения и свидетельствуют о реальности феномена *промежуточного языка* обучаемого с его внутренней системностью-нормативностью на соответствующих этапах овладения Я2, что аналогично изменениям в системе значений по мере овладения Я1.

В этой связи представляется полезным привести мнение, которое высказывается в книге [Gass & Selinker 1994: 67]: с точки зрения промежуточного языка ошибка трактуется как продукт инкорпорированного в языковую систему обучаемого правила, которое отклоняется от норм изучаемого языка, но соответствует представлениям обучаемого, поэтому он не воспринимает такое отклонение как ошибку. Для установления факта ошибки требуется взгляд извне, с позиций преподавателя или носителя языка.

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, т.е. *через внесение изменений в структуру ПЯ должна формироваться база для дальнейших правильных речевых действий аналогичного типа.*

Сказанное выше тесно увязывает проблему ошибок с выявлением механизмов речемыслительной деятельности, моделированием процессов идентификации слов при их восприятии и поиска слов при говорении и т.д., при этом задача многократно усложняется вследствие необходимости решения всех подобных проблем через призму *взаимодействия языков* при двуязычии и многоязычии.

Интроспективные методы (ИМ)

Динамика исследовательских подходов к овладению Я2 представляет собой переход от сопоставительного анализа языковых систем к анализу получаемых от самих индивидов ошибок и далее – к изучению не только ошибочных, но и правильных речевых произведений обучаемых в более широком контексте дискурса и – более того – сформировавшегося ПЯ. Некоторые авторы трактуют анализ речи как самостоятельный исследовательский подход, который в англоязычной литературе получил название Performance Analysis. Здесь он не рассматривается отдельно, так же как это было сделано выше по отношению к исследованиям промежуточного языка (Interlanguage Studies), поскольку для нас принципиально важным в данный момент является то, что объединяет анализ ошибок, исследования ПЯ и анализ речи: во всех названных случаях *в противовес используемым при КА внешним по отношению к обучаемым источникам информации анализируются факты, получаемые от субъектов обучения.* Однако при этом изучаются *продукты* речи, а результаты анализа последних предстают перед нами в том свете, в каком их видят наблюдатели “со стороны”, “извне”. Поэтому в качестве третьего исследовательского подхода представля-

ется рациональным обсудить возможности применения некоторых разновидностей интроспективных методов (ИМ), которые завоевывают популярность в последние годы, поскольку они обращаются *непосредственно к обучаемому*, его интуиции и суждениям об изучаемом языке, о производимых операциях, основаниях для принятия тех или иных решений и т.п. Уточним, что здесь речь идет не об интроспективной психологии с ее теоретической спецификой, а об интроспекции как *самонаблюдении человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющем фиксировать ее проявления* (переживания, мысли, чувства и др.; см. подробнее [Психология 1990: 351]).

Р.М. Фрумкина [2001] останавливается на роли интроспекции в исследовании мышления как процесса, который не может быть объектом прямого наблюдения для экспериментатора. Она обращает особое внимание на то, что, во-первых, исследователю доступны лишь косвенные индикаторы этого процесса – самоотчеты участников эксперимента; во-вторых, при обращении к интроспекции сам испытуемый превращается в исследователя, т.е. исследователь и объект исследования оказываются совмещенными в одном лице; в-третьих, наблюдение в таком случае неизбежно оказывает влияние на наблюдаемое, поскольку для рассказа о том, как что-то делалось, необходимо обратиться к *рефлексии* как акту осознания – своеобразному отражению ситуации самоисследования на «внутреннем экране». Отсюда вытекает, что исследователь, изучающий процессы мышления и речи, в подавляющем большинстве случаев имеет дело с данными, «отягощенными» результатами интроспективных и рефлексивных процедур. Однако, Р.М. Фрумкина подчеркивает также, что «... в определенном смысле любой эксперимент субъективен, и не только потому, что в нем присутствуют интроспективные шаги. Ведь уже на этапе обдумывания эксперимента ученый закладывает в исходную гипотезу, а также в инструментальное обеспечение и план опыта солидное количество теоретических предпосылок» [Фрумкина 2001: 11].

В книге [Faerch & Kasper 1987] убедительно показано, что реконструирование прямо не наблюдаемых феноменов из данных продуцирования речи (т.е. из продуктов речи в нашей терминологии) всегда будет включать ситуации, при которых неоднозначность соотношения между процессом и продуктом останется неразрешимой. В поисках методов, которые обеспечили бы прямой доступ к процессам и знаниям обучаемого, исследователи особенностей овладения Я2 обратились к суждениям обучаемых об использовании информации или о путях ее переработки и организации с тем, чтобы применять получаемые таким путем данные вместо или в дополнение к тому, что можно вывести из анализа продуктов речи. При этом из лингвистики были заимствованы метаязыковые суждения, из социологии взяты шкалирование, использование вопросников, интервьюирование, групповые дискуссии и т.д.

Как указывается в статье [Poullisse et al. 1987], еще в 1973 г. С. Кордер предложил использовать данные, получаемые на основе интуиции, в исследованиях особенностей овладения Я2. После этого время от времени делались попытки включить интроспективные процедуры в отдельные работы. Только не-

давно такие процедуры начали применяться систематически. Одна из причин этого – отношение к интроспективным данным (в том числе и ретроспективным) как противоречивым. При этом высказываются два основных возражения: I – ретроспективные данные являются ненадежными, поскольку отличаются неполнотой, неаккуратностью, испытывают влияние со стороны исследователя; II – знание того, что потребуется ретроспекция, оказывает влияние на выполнение задания. Однако, по мнению названных выше авторов, ретроспективные данные могут трактоваться как надежный источник информации, если они отвечают ряду условий, к числу которых относятся следующие: 1) данные необходимо собирать немедленно после выполнения задания, пока память еще свежа; 2) обучаемый должен быть обеспечен контекстуальной информацией для активизирования памяти; 3) вся запрашиваемая информация должна поддаваться извлечению из памяти, т.е. должна быть потребной в ходе выполнения задания, чтобы не нужно было давать ответы, базирующиеся на выводном знании или на обобщении; 4) по той же причине запрашиваемая информация должна относиться к определенным проблемам или ситуациям; 5) не должны задаваться никакие наводящие вопросы, чтобы избежать влияния “исходных позиций” исследователя; 6) информацию о том, что потребуется интроспекция, не следует давать до выполнения задания.

К настоящему времени уже накоплен некоторый опыт использования ИМ при исследовании особенностей овладения Я2, выяснено, что именно можно изучать с применением ИМ, какие процедуры более эффективны при постановке различных целей.

Так, в работе [Faerch & Kasper 1987] указывается, что интроспекции легко поддается знание языковых правил на всех уровнях, организованное в более или менее анализированной, т.е. структурно четкой и артикулированной, форме. Это принято называть языковым знанием *декларативного* типа (знание «что»). По-другому обстоит дело со знанием *процедурного* типа (знание «как»), которое включает когнитивные и интерактивные процессы, имеющие место при восприятии, продуцировании и усвоении языка. Большинство таких процессов протекает автоматически, они недоступны интроспекции. Но действия, требующие медленной контролируемой переработки, например определенные виды действий при письменном переводе, могут находить отражение в интроспективных отчетах. Внезапные остановки автоматической переработки (например, когда обучаемый сталкивается с некоторой проблемой при восприятии или при продуцировании речи из-за недостатка знаний) заставляют переходить на контролируемую сознанием переработку, что делает соответствующие процессы доступными для интроспекции.

В книге [O'Malley & Chamot 1990] названы три вида условий, при которых интроспекция оказывается возможной с целью исследования стратегий применения знаний процедурного типа. Во-первых, при овладении Я2 обучаемые сталкиваются с заданиями разной степени трудности, когда что-то понимается легко и перерабатывается автоматически, в то время как трудные фрагменты требуют осознаваемого применения определенных стратегий научения и до-

пускают интроспекцию. Во-вторых, некоторые виды работы (такие, как диктанты, сочинения) требуют концентрации внимания на том, что перерабатывается, и обучаемые оказываются способными дать отчет о действиях, при других условиях протекающих автоматически. В-третьих, обучаемого можно прервать в ходе выполнения некоторого задания так, чтобы опять-таки сделать доступным для интроспекции то, что обычно автоматизировано.

Некоторые авторы сопоставляют эффективность различных видов работы в рамках ИМ. Так, в [Hastrup 1987] рассматриваются рассуждение вслух и ретроспекция. Рассуждение вслух трактуется автором как идеальное средство выяснения того, как сами обучаемые получают выводное знание (т.е. когда их действия не направляются детальными инструкциями или вопросами). Однако поскольку при этом могут наблюдаться такие недочеты, как неполнота протоколов и трудности их интерпретации, рассуждение вслух полезно дополнять ретроспективными интервью для более углубленного рассмотрения положений, высказанных в ходе рассуждения вслух, что повышает надежность результатов анализа протоколов. Наиболее успешным в этой публикации признается рассуждение вслух в парах, ибо это стимулирует вербализацию основных мыслительных процессов, так как участникам этой работы приходится объяснять и обосновывать свои гипотезы. Высказывается также сомнение в том, что рассуждения вслух одного и того же обучаемого перед магнитофоном могут оказаться настолько же информативными, как протоколы обсуждений в парах.

Публикация [Zimmerman & Schneider 1987] интересна тем, что в ней сопоставляются интроспекция и ретроспекция (немедленная и отсроченная). Исследование велось на материале перевода как наиболее надежного источника информации о процессах лексического поиска, поскольку требуемое значение дано для анализа (конечно, если исходный текст понят правильно). Авторы отмечают, что немедленная интроспекция требует остановки и деления на фрагменты процесса перевода связного текста, из-за чего более широкий контекст оказывается утраченным для лексического поиска и для контроля правильности этого поиска. Поэтому если мы хотим наблюдать за процессом перевода более естественных частей текста, наиболее надежными представляются отсроченные ретроспективные опросы после перевода целого текста или отрывка текста. Даже если такие опросы не обязательно покажут, что действительно делали обучаемые при решении проблем лексического поиска, они по меньшей мере обнаружат предпочитаемые ими стратегии. К тому же с технической стороны отсроченное ретроспективное комментирование легче всего организовать. Отсюда выстраивается следующая картина возможностей ИМ: 1) интроспекция позволяет обнаруживать стратегии, действительно используемые на фазе планирования речи и говорения; 2) более ранняя отсроченная ретроспекция выявляет предпочитаемые стратегии; 3) более поздняя отсроченная интроспекция сопровождается метаязыковыми высказываниями.

Р. Циммерман и К. Шнейдер пришли к применению комбинации процедур, в которую входят: а) магнитофонные записи протоколов размышления вслух по ходу перевода связного текста отдельными обучаемыми с последующим ретроспективным комментированием проблем лексического выбора; интервьюирование отсутствует; б) магнитофонные записи диало-

гов при переводе связных текстов с последующим (отсроченным) интервью; в) магнитофонные записи протоколов рассуждения вслух при переводе отдельными обучаемыми кратких отрывков с лексическими проблемами; немедленные интервью; г) диалог при переводе лексических трудностей в кратких отрывках; немедленное интервьюирование.

Р. Циммерман и Л. Шнейдер полагают также, что лексический поиск в ходе диалога при переводе является более естественной ситуацией, чем размышление вслух при индивидуальном переводе. По их мнению, разные процедуры позволяют обнаруживать следующее: 1) индивидуальные рассуждения вслух, диалог и немедленное интервьюирование выявляют действительно используемые стратегии; 2) отсроченное комментирование и отсроченное интервьюирование выявляют предпочитаемые стратегии и знание декларативного типа.

Из публикаций на русском языке по материалам исследований с применением ИМ можно назвать работы Г.В. Ейгера [1989; 1990], где рассуждение вслух (индивидуальное и в триадах) было использовано при изучении механизма контроля языковой правильности высказывания.

К числу ИМ можно также условно отнести *атрибуцию* (приписыванием), под которой в работе П. Калая и А. Хейкинена [Калая, Хейкинен 2002] понимается причинное объяснение успехов и неудач в изучении английского языка как иностранного.

Пятьдесят первокурсников университета в г. Ювяскюля (Финляндия) по просьбе исследователей написали на Я1 (финском языке) сочинения, основанные на их опыте изучения английского языка (с 9 лет). По результатам анализа наборов использованных студентами выражений и метафор было выделено пять «интерпретационных репертуаров», посредством которых дается объяснение успехов и неудач в изучении английского языка: (1) подчеркивается, что для освоения Я2 учащийся должен обладать определенными внутренними свойствами (талантливые ученики успевают, не прилагая особых усилий, а неспособные – проваливаются, хотя много занимаются и получают помощь); (2) успех или неудача ставятся в зависимость от доступности/недоступности естественных ситуаций общения, т.е. от включения активного учащегося в активную среду; (3) акцент делается на том, что много работающих ждет успех, а потерпевшие неудачу должны винить в этом самих себя; (4) учащиеся не берут на себя ответственность за результаты обучения, перекладывая ее на организацию педпроцесса (школу, учителей, учебный материал, методы обучения) и считая себя пассивными получателями информации; (5) успех или провал ставятся в зависимость от мистических прихотей судьбы. Авторы обсуждаемой статьи делают важный вывод, что подавляющее число объяснений неудач в освоении Я2 исходило из репертуаров, приписывающих учащимся пассивную роль как в плане внутренних факторов (например, врожденное отсутствие способностей), так и в плане внешних (отсутствие естественной среды, организация обучения) факторов.

В более поздней публикации Паулы Калая [2002] более подробно рассматриваются проблемы теории атрибуции и обсуждаются результаты исследования, проведенного с использованием дискурс-анализа анкет и направленных интервью.

Отметив, что наряду с исследованиями, в которых объяснение учащимися результатов выполнения задач дается независимо от характера этих задач, имеются также работы, связанные с ожиданиями успешности изучения Я2, П. Калая приводит информацию о диссертационном исследовании [Yang 1999], в задачи которого входило выяснение того, связа-

ны ли мнения по поводу изучения Я2 с используемыми респондентами стратегиями. Два анкетных опроса с участием около 500 изучающих английский язык как Я2 были проведены с опорой на «Инвентарь мнений относительно изучения языка» и «Инвентарь стратегий изучения языка». Между комплексами мнений респондентов и шестью типами стратегий изучения языка были установлены статистически достоверные корреляции. Исследование самой П. Калая и ее коллег базировалось на отчетах обучающихся Я2 о прохождении тестов по английскому языку. Обращалось внимание на то, как ученик в своих отчетах говорил о самом себе как сдающем тест, о тесте по ИЯ и о своих собственных результатах в этом тесте. По результатам анализа полученных ответов были выявлены четыре интерпретативных репертуара, в соответствии с которыми строилось ожидание успеха: во всех случаях респондент выступает в качестве обучаемого, однако он и его роли различаются, он может быть прилежным или ленивым учеником, тогда тест окажется либо легким, либо трудным; он может выступать в роли «эксперта», что ведет к разграничению хорошего и плохого уровней владения языком и, соответственно, точного и неточного теста; он может оценивать себя как «крутого», который уверен в себе в противовес не уверенному в способности пройти тест, тогда тест становится инструментом достижения цели; наконец, обучающийся может быть удачливым или неудачливым, и тогда тест – инструмент судьбы.

П. Калая отмечает, что анкетные опросы и интервью помогают предотвратить разброс данных (анкетирование – на стадии сбора данных, интервьюирование – на стадии обработки данных, когда собранные данные подвергаются контент-анализу. Позиция «включенного наблюдателя» позволяет акцентировать внимание на том, что исходит от самих обучаемых в противовес тому, что обычно предлагается исследователем в предложенном респондентам наборе вопросов или в плане проведения интервью, когда фактически проверяются заранее сформулированные гипотезы. Конечно, и в этом случае интерпретация полученных данных проводится самим исследователем, она не может быть единственно возможной.

К числу выводов, которые делаются многими авторами в связи с использованием ИМ, относится указание на то, что соответствующим процедурам следует предварительно обучать, а результаты таких исследований должны сочетаться с применением других методов, т.е. необходим комплексный подход к исследованию особенностей овладения Я2.

Эксперимент, моделирование и комплексный подход к исследованию особенностей овладения Я2

Выше неоднократно отмечалось, что представители разных исследовательских подходов неизбежно осознают необходимость выхода за рамки применения отдельных процедур и формирования *комплексных программ* научных изысканий. При этом в дополнение к рассмотренным ранее КА, АО и ИМ используются также наблюдение и эксперимент, привлекаются искусственные языки для выявления принципов переработки человеком незнакомого ему языка и т.д. Разграничиваются дневниковые наблюдения (преимущественно при овладении Я2 в естественных ситуациях), наблюдение со стороны, наблюдение участника (когда исследователь непосредственно включается в изучаемые действия). Наряду с экспериментом как инструментом проверки гипотез с применением статистического анализа выделяются пре-эксперимент и квази-эксперимент со следующими различиями между ними:

– эксперимент для установления причинной зависимости между некоторыми явлениями должен отвечать двум критериям: 1) наличию экспериментальной и контрольной групп; 2) рандомизированному распределению испытуемых по этим группам; все факторы, кроме одного, должны оставаться постоянными;

– квази-эксперимент отвечает одному из названных критериев;

– пре-эксперимент не позволяет делать заключение о причинной связи, поскольку он не отвечает ни одному из названных критериев.

Таким образом, подлинный эксперимент используется для предсказания и объяснения тех или иных феноменов, но ряд исследовательских процедур в разной мере приближается к нему на континууме, приведенном при обсуждении этого вопроса в книге [Larsen-Freeman & Long 1993], где показано, что качественный анализ лучше всего обеспечивается интроспекцией, а количественный – экспериментом; между ними последовательно располагаются: наблюдение участника, наблюдение со стороны, фокусированное описание, пре-эксперимент и квази-эксперимент. Под фокусированным описанием понимается сужение материала или проблемы, ограничение набора переменных и т.п.

Экспериментальные процедуры разграничиваются также в зависимости от того, исследуется ли “конечный продукт” некоторого процесса или его ход, используемые носителями языка стратегии и опоры. Первые из таких процедур принято называть опосредованными (постоперационными), а вторые – непосредственными (операционными) (см. подробнее [Секерина 1997], где описывается ряд экспериментальных методик с применением компьютера и специального программного обеспечения).

А.А. Леонтьев [1997: 74-79] обращает особое внимание на то, что хотя эксперимент традиционно считается самым объективным исследовательским методом, необходимо учитывать специфику его применения в психолингвистике, поскольку неизбежно искусственная ситуация лабораторного эксперимента заставляет игнорировать ряд важных взаимодействующих друг с другом факторов, которые существенным образом управляют поведением испытуемых, а также может вести к результатам, вызываемым именно такой ситуацией. Трудности и ограничения, снижающие эффективность применения эксперимента в психолингвистических исследованиях, могут быть нивелированы за счет сочетания ряда экспериментальных методик (дается ссылка на работу [Сахарный 1989: 89]).

Результаты экспериментов обычно бывают представлены в виде моделей исследуемых процессов. С таким подходом полезно, например, ознакомиться по диссертации и публикациям Э.В. Саркисовой [Саркисова 2014а, 2014б; Sarkisova 2012]. Так, её исследование позволило сделать вывод: «... при встрече с незнакомым элементом индивид воспринимает и “обрабатывает” представленную на входе информацию, которая посылает импульс к различным уровням восприятия и опознания незнакомого слова (как языковым, так и неязыковым). Этот процесс представляет собой не простое “считывание”, а выход за рамки непосредственно данной информации. Полученные в ходе исследова-

ния результаты позволили нам построить модель процесса идентификации незнакомого элемента индивидом» [Саркисова 2014б:16] (см. рис. 3).

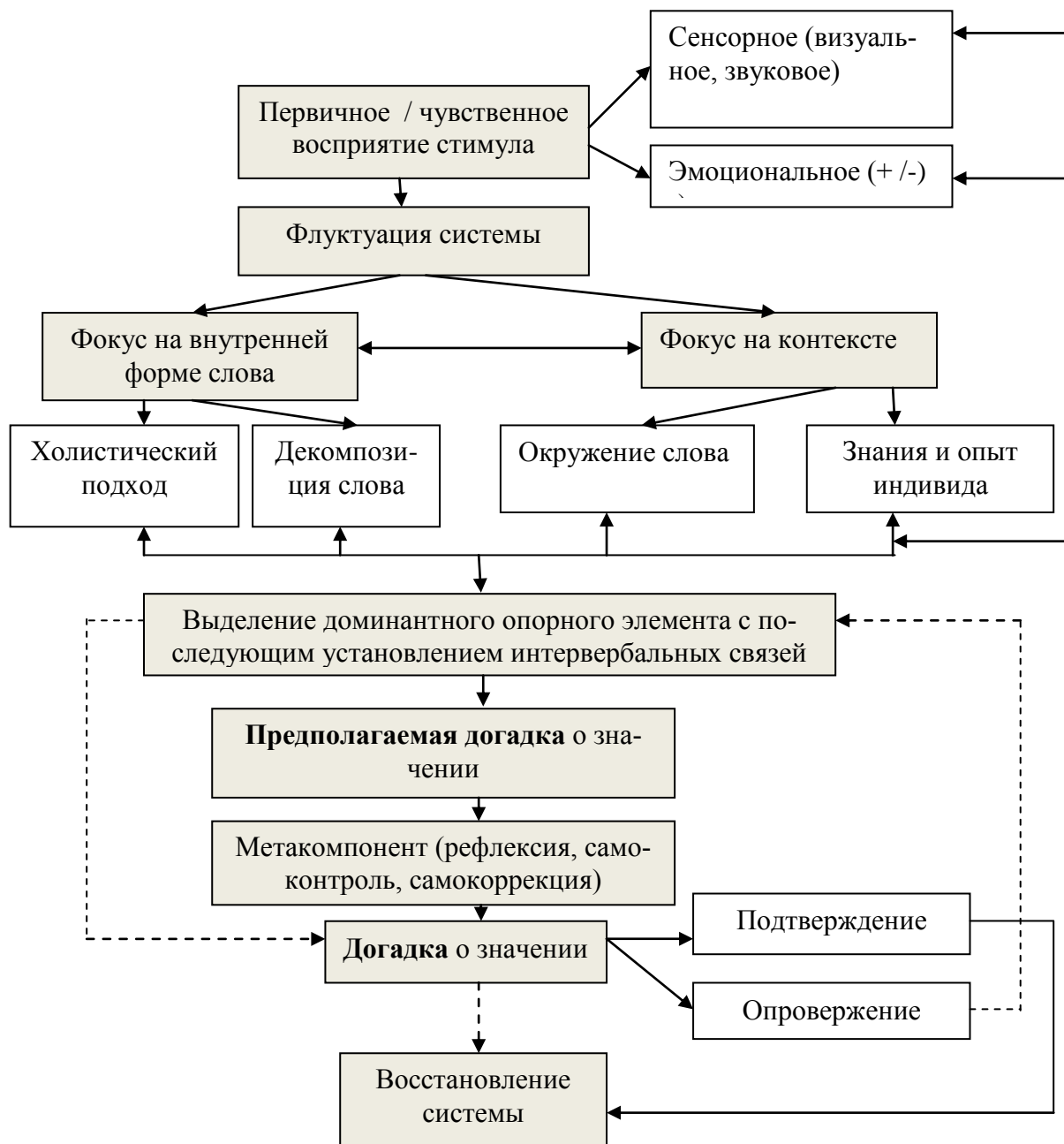


Рис. 3

По мнению Э.В. Саркисовой, эта модель «иллюстрирует опору индивида на формальные признаки слова, к которым относятся графическая и/или фонетическая составляющая стимула, способствующие возникновению ассоциаций по сходству звукобуквенного комплекса и сходству морфем. Анализ полученных данных показывает, что стратегия фокусирования на внутренней форме слова является общей для всех этапов исследования. При этом слово воспринимается либо как целостная (холистический подход), либо как комбинаторная (посредством декомпозиции) единица, на основе чего вырисовывается «образ»

слова. При этом инкорпорированное в лексикон новое слово переживается человеком как знакомое и активирует различные образы, искомое значение постоянно модифицируется и развивается» [там же].

Многих исследователей волнует вопрос, какая из исследовательских процедур обеспечивает материал для методических выводов, наилучшим образом вскрывая особенности взаимодействия языков в процессе овладения Я2/ИЯ. Так, А.Е. Карлинский делает вывод, что “сопоставительное изучение языков и установление различий между ними является иррелевантным для методики, так как знание того, что данное явление Я2 не имеет аналога в Я1, еще не означает знания того, как следует обучать этому явлению учащихся. Эти сведения не содержат информации ни о характере, ни о степени трудностей, с которыми столкнется учащийся при усвоении данного явления” [Карлинский 1989: 59].

В той же работе А.Е. Карлинский сопоставляет следующие три подхода к изучению интерференции. Под *индуктивным методом* он понимает фиксацию ошибок в иноязычной речи учащихся и их классификацию по разным признакам; получаемые таким образом списки ошибок трактуются как иррелевантные для методики обучения ИЯ, поскольку ошибки интерференции не ограничиваются от ошибок, возникающих по другим причинам, а “незнание причины возникновения ошибок лишает педагога возможности организовать целенаправленную работу по их устранению и предупреждению” [Op. cit.: 54]. Под *дедуктивным методом* А.Е. Карлинский понимает применение КА, позволяющее чисто теоретически предсказать сферу потенциальной интерференции; получаемые таким путем чисто лингвистические данные не учитывают особенностей учащихся и носят абсолютный характер, в то время как речь строится на основе вероятностных законов. *Экспериментальный метод* трактуется автором как создание искусственных условий для наблюдения и изучения некоторых явлений с привлечением обучаемых, что позволяет учитывать их личностные особенности, вероятностный характер речи и т.д. Наиболее удачным А.Е. Карлинский считает объединение дедуктивного и экспериментального методов в единую исследовательскую процедуру с ранжированием получаемых данных статистико-вероятностного характера по степеням трудности изучаемого языкового материала, при этом указывается на необходимость учета как парадигматики, так и синтагматики языковых явлений (т.е. их отношений внутри системы языка и в речевой цепи). Думается, что эта рекомендация, как и оценка роли анализа ошибок, нуждается в определенных уточнениях с опорой на результаты применения разных исследовательских подходов в мировой науке.

Чаще всего комплексные исследования включают КА, АО и эксперимент. Например, такое сочетание было использовано в фундаментальном исследовании М.К. Исаева [1992], показавшего несостоятельность выборочного (селективного) подхода к контрастивным сопоставлениям и необходимость системности КА, всестороннего изучения свойств иноязычной речи (в его работе – фонетических особенностей) на различных этапах становления двуязычия. Экспериментальное исследование М.К. Исаева (в сочетании с применением шести видов КА) позволило выявить обширный корпус фактов речевых отклонений в Я2 на различных этапах обучения казахов английскому языку, на основании чего он трактует интерференцию как *динамический феномен*: “взаимодействующие системы двух языков постоянны, степень же и характер влияния системы Я1 на систему Я2 вариативны в разные периоды овладения Я2. При этом интерферирующее воздействие одних признаков довольно быстро утрачивается, тогда как воздействие других сохраняется” [Op. cit.: 1].

По мнению И.В. Приваловой, наиболее эффективным является одновременное проведение эксперимента и теоретического прогнозирования, когда анализ ошибок используется как средство проверки правильности теоретического прогноза, а результаты сопоставления языков позволяют вносить коррективы в проведение эксперимента. Она полагает, что «приоритетным остается контрастивное исследование, поскольку билингвы осваивают второй язык в искусственных условиях и неосознанно проводят сравнение с родным языком» [Привалова 2001: 47]. В то же время И.В. Привалова указывает на важность статистической обработки получаемых экспериментальных материалов и установление степени важности каждой ошибки относительно ее проявления в процессе коммуникации.

Исследование [Привалова 1995; 2001] нацелено на изучение процесса рецепции иноязычного текста и теоретическое объяснение причин установленных типов ошибок понимания в свете особенностей функционирования психологических установок (в трактовке школы Д.Н. Узнадзе). Для письменного перевода с изучаемого языка (русского для американцев, английского для русских) предъявлялись законченные по смыслу отрывки из художественных и публицистических произведений, которые содержали выявленные через предварительно проведенный контрастивный анализ зоны потенциальной интерференции. Анализ 8244 переводов, полученных в условиях учебного двуязычия, позволил И.В. Приваловой дать детальную характеристику ошибок при понимании иноязычного текста в свете теории установки, показав при этом сферу действия и функциональные особенности экстралингвистических установок и факторов, вызывающих интеркультурную интерференцию. При этом она разграничивает непонимание, квазипонимание и недопонимание текста.

Поскольку одной из целей обучения ИЯ на современном этапе является формирование вторичной языковой личности, представляется важным обратить внимание на комплексное исследование особенностей развития языковой личности у детей разного возраста. Проведенное К.Ф. Седовым [1999а; 1999б] экспериментальное исследование особенностей становления дискурсивного мышления в условиях одноязычия включало выполнение 19 типов заданий, из которых наиболее простыми были спонтанное описание картинки и пересказ текста. Для исследования особенностей *продуцирования* речи (автор называет это «порождением дискурса»), точнее – для проявления умения языковой личности «спонтанно разворачивать эксплицированный замысел (тему) в целостное и связное речевое произведение», оперировать во внутренней речи категориями целостности текста, а также для выявления способности детей к «предвосхищению и экспликации ядерного смысла будущего речевого произведения на этапе смыслообразования» испытуемым давались задания построить дискурс по заданной теме, по ключевым словам, составить рассказ по данному началу или окончанию или по сочетанию начала и концовки, передать одним предложением содержание всего текста по прослушанному его началу или по данным ключевым словам, реконструировать замысел текста по его концовке. Исследование особенностей *понимания* текста включало передачу содержания текста одним предложением (выделение ядерного смысла), выделение ключевых слов, пересказ искаженных текстов или текстов, лишенных концовки, начала или одновременного того и другого, а также понимание текста с информационно-смысловой лакуной, выявление скрытого смысла текста, содержащего этический подтекст или неявно выраженный смысл (иронию).

Подробный перечень использованных К.Ф. Седовым заданий может оказаться полезным для тех, кто ставит своей задачей обнаружение особенностей эволюции языковой личности в условиях становления учебного двуязычия. Весьма интересным представляется сопоставление разработанной К.Ф. Седовым модели эволюции дискурсивного мышления языковой личности представителя русского этноса от 6-7-летнего возраста до старшего подросткового возраста (16-17 лет) с результатами подобного исследования, проведенного с учащи-

мися средней общеобразовательной школы, изучающего иностранный язык со 2-го или 5-го класса, а также со студентами, овладевающими иностранным языком как специальностью или на неязыковых факультетах (фактически речь может идти о широкой программе сопоставительных исследований).

Представляется чрезвычайно важным подчеркнуть, что комплексное исследование особенностей овладения Я2 не должно пониматься как любое (в том числе – случайное, механическое) сочетание ряда подходов. Подлинную ценность может иметь только работа, содержащая теоретическое обоснование выбора тех или иных процедур и объяснение полученных результатов с позиций соответствующей теории. Тому, кто собирается предпринять серьезное теоретико-экспериментальное исследование особенностей овладения и пользования языком (в том числе Я2), необходимо глубоко изучить книгу Р.М. Фрумкиной [2001], где детально обсуждаются различные аспекты этой сложной и ответственной работы.

Стремление ученых как можно глубже понять и убедительно объяснить специфику овладения Я2 стимулирует постоянное развитие теории и поиск новых исследовательских процедур. При этом в рамках одного и того же подхода оказываются возможными разные толкования сходных фактов в зависимости от принятых авторами теоретических позиций. Более того, обобщение имеющихся концепций может проводиться по разным основаниям. Так, в книге [Гальскова 2000: 49-56] рассматриваются три «глобальные гипотезы» – модели овладения вторым языком: *контрастивная гипотеза* (ее трактовка и критика в принципе согласуются с тем, о чем шла речь в 2.1); *гипотеза идентичности*, базирующаяся на общности механизмов усвоения Я1 и Я2, признающая активный, творческий характер процесса овладения ИЯ и неизбежность ошибок, но более подходящая для условий овладения Я2 в естественной языковой среде; «*межъязыковая*» *гипотеза*, полностью совпадающая с приведенной в этой главе трактовкой феномена промежуточного языка.

Прослеженные выше развитие и пересмотр ранее имевшихся ключевых понятий и формирование новых представлений о специфике усвоения Я2 свидетельствуют о важности более подробного рассмотрения применяемых обучаемыми стратегий овладения и пользования Я2 (см. ниже).

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ И ЗАДАНИЯ

1. В чем заключается педагогическая ориентированность исследований особенностей овладения ИЯ/Я2?
2. Возможно ли четко определить хронологические рамки функционирования того или иного научного подхода?
3. Какая психологическая концепция легла в основу контрастивного анализа?
4. В чем заключается принципиальное различие между бихевиористским и менталистским подходами к проблеме овладения языком?
5. Какие ключевые понятия являются основными для КА?
6. Какая роль отводилась использованию КА в педагогических целях на разных этапах применения этого подхода?
7. По каким причинам данные КА оказываются недостаточными для прогнозирования трудностей овладения Я2?

8. Какие новые ключевые понятия стали использоваться в ходе критики КА?
9. В чем состоит принципиальная важность признания активности обучаемого в процессе овладения Я2?
10. В чем состоят различия между «сильным» и «слабым» вариантами КА?
11. В каких науках и с какими целями предпринимался ранее анализ речевых ошибок?
12. В чем состоит принципиальное различие между исходными теоретическими позициями КА и АО и между объектами анализа при этих подходах?
13. Какие новые ключевые понятия связаны с разработкой АО?
14. Каковы основные наиболее распространенные недочеты исследований на материале речевых ошибок?
15. Почему анализ ошибок с позиций языковой системы не может быть достаточным для установления специфики овладения Я2?
16. Что лежало в основе динамики трактовки феномена ошибки?
17. Какие два типа рассогласований между задуманным и сказанным принято разграничивать?
18. В чем состоят различия между ошибками и оговорками?
19. В чем состоят различия между внутриязыковыми и межъязыковыми ошибками?
20. Какие стратегии обучаемых выявлены по результатам АО?
21. Как трактуется ошибка с позиций теории деятельности?
22. На какие недочеты АО указывается при его критике?
23. Что составляет суть ключевого понятия «промежуточный язык»?
24. Как соотносятся ПЯ при овладении родным языком и ПЯ при овладении ИЯ в естественных условиях и в учебной ситуации?
25. В чем состоят общность и различия в механизмах ошибки при овладении Я1 и Я2?
26. Как соотносятся интерференция и аналогия в процессе взаимодействия родного и иностранного языков?
27. В каком смысле ошибка выступает как проявление активности индивида в процессе формирования и проверки им своих гипотез относительно правил Я2?
28. Чем обусловлена важность обращения к интроспективным методам при исследовании особенностей овладения Я2?
29. Какие виды знаний поддаются исследованию с помощью ИМ, при каких условиях и по каким причинам?
30. В чем состоят различия между экспериментом, пре-экспериментом и квази-экспериментом?
31. Какой из рассмотренных в этой главе подходов представляется вам наиболее перспективным?
32. Почему возникла необходимость акцентирования внимания на стратегиях обучаемого?
33. Как вы понимаете суть феномена «межъязыковой идентификации»? Постарайтесь привести примеры из своего опыта овладения ИЯ.

ЗАДАНИЕ 1. Ниже даны некоторые ключевые понятия, связанные с разными исследовательскими подходами и их критикой; упорядочьте их в соответствии с каждым из этих подходов и сделайте заключение о динамике научного поиска.

Активность обучаемых	Обращение к обучаемому	Дискурс
Внутриязыковые ошибки	Оговорки и ошибки	Навык

Целостная картина овладения Я2	Промежуточный язык	Межъязыковая идентификация
Перенос навыков	Рассуждение вслух	Интуиция
Межъязыковые ошибки	Самонаблюдение	Рабочая гипотеза
Менталистский подход	Стратегия обучаемого	Механизм
Метаязыковые суждения	Языковые системы	Эксперимент
Самокоррекция	Наблюдение	Интерференция

ЗАДАНИЕ 2. Е.М. Верещагин [1969: 29-32] приводит яркие примеры ошибок в русской речи студентов-иностранцев. Так, в высказывании студента-сирийца *Большой армия пришел на наша земля* нарушены свойственные системе русского языка синтаксические связи. В то же время 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 оказывается выбор средств выражения в связи с обстоятельствами и условиями речи (так сказать можно, но в другой ситуации). Приведите свои примеры нарушений системы, нормы, узуса, почерпнутые из вашего опыта овладения иностранным языком, из общения с иностранцами и т.д.

ЗАДАНИЕ 3. Ознакомьтесь с классификациями ошибок, приведенными в ПРИЛОЖЕНИИ 1 по книге [Залевская 1996], и выскажите свое мнение относительно того, в какой мере согласуются или различаются словообразовательные ошибки говорения, допускаемые детьми при овладении родным языком [Цейтлин 1982], и ошибки в понимании словообразовательной структуры иноязычного слова, допускаемые школьниками [Банкевич 1981].

ЗАДАНИЕ 4. Рассмотрите понятие “промежуточного языка” с позиций разных подходов. Приведите примеры из своего опыта овладения вторым/иностраннм языком, подтверждающие или ставящие под сомнение важность разностороннего исследования того, что и как знает обучаемый на различных этапах изучения языка.

ЗАДАНИЕ 5. Ознакомьтесь с некоторыми из собранных Энн Лэндерс и опубликованных в “The Chicago Tribune” текстов объявлений на английском языке, обнаруженных в столицах разных стран; найдите случаи двусмысленности и ошибок; выскажите предположения, как и почему в этих примерах проявляется взаимодействие разных языков.

- a) *Paris dress shop*: Elegant dresses designed for street walking.
- b) *Rhodes, Greece, tailor shop*: Order your summer suit. Because of the big rush we will execute customers in strict rotation.
- c) *Czech tourist agency*: Take one of our horse-driven tours. We guarantee no mis-carriages.
- d) *Tokyo car rental firm*: When passenger with heavy foot is in sight, tootle the horn. Trumpet him melodiously at first, but if he still obstacles your passage, then tootle him with vigor.

ЗАДАНИЕ 6. Объясните особенности произнесения некоторых слов в следующем диалоге в ходе радиомоста “Москва — Токио” (полезно обратиться при этом к работам Е.Д. Поливанова [Поливанов 1968; 1971], где в частности рассматриваются особенности восприятия японцами речи на русском языке):

- “Алло, алло! Токио! Слышимость плохая! Вы меня слышите?”
- “Прохо срышу, но срушаю, срушаю!”

Известны ли Вам какие-либо аналогичные случаи на материале взаимодействия других языков? Почему у билингва сохраняется уверенность в том, что он правильно произносит слова Я2?

ЗАДАНИЕ 7. Ознакомьтесь с примерами из книги [Пратчетт 2001] и дайте объяснение особенностей речи персонажей, которые попали за границу и пытаются говорить так, чтобы это, по их представлениям, было понятно для носителей чужого языка. Какие проявления внутриязыковой и межъязыковой интерференции Вы заметили? Элементы каких именно языков перемешаны в этих примерах? Приведите аналогичные примеры из своего опыта или из художественной литературы.

(1) – Свиньор! Ун бутыль де вино, мыль пардон!

(2) – Здесь говорится, что они каждый год устраивают большой карнавал, – сказала она. – Называется Марди Гра. – Это означает сытый вторник, – пояснила нянюшка Ягг, известный международный лингвист, и повернула голову. – Эй, гаркон! Постскриптум гросс Мятн Тюльпан авек пти вазон де арахис и соль ву плюэ!

(3) – Бонжур путешественники много-много ходить, к вам прийти, ночевать хотеть!

ЗАДАНИЕ 8. Один из персонажей книги В. Шишкова «Угрюм-река» – иностранец – пытается проявить свое знакомство с русской культурой, то и дело используя русские пословицы. Сопоставьте фигурирующие в этой книге «пословицы» с их исходными формулировками и попытайтесь дать объяснение механизмов допущенных искажений.

- (1) Пуганая корова на куст садится.
- (2) У каждой старухи своя прореха.
- (3) Кто обжегся на молоке, тот дует водку.

1.4. СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ И ПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОМ

Основные виды стратегий и возможности их обнаружения

Известно, что овладевающие языком дети делают поразительные успехи в освоении грамматической структуры родного или иностранного 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, в том числе: 1) констатируется, что хорошо и плохо успевающие обучаемые различаются по используемым ими стратегиям овладения и пользования языком; 2) такие стратегии увязываются разными авторами либо со способностью человека к обучению вообще, к переработке информации об окружающем его мире, к соотносению нового с уже известным и т.п., либо со специфической языковой способностью, дающей возможность так оперировать воспринимаемым материалом, чтобы максимально эффективным путем “открывать” для себя “правила” изучаемого языка, либо с “врожденным знанием”, “универсальной грамматикой”, “устройством для переработки языка” и т.п.; 3) подчеркивается, что стратегиям можно научиться, поэтому исследования в этой области и дальнейшее обучение определенному набору стратегий будут способствовать повышению эффективности обучения языку (как Я1, так и Я2/ИЯ).

Анализ имеющихся на сегодняшний день отечественных и зарубежных исследований по рассматриваемой проблематике свидетельствует о неоднозначности трактовки феномена стратегии, об использовании различных оснований для выделения тех или иных типов или видов стратегий, об отсутствии единой непротиворечивой их классификации, способной учесть все важные параметры и связи.

Овладение и пользование языком требуют принятия множества решений относительно воспринимаемого и используемого обучаемыми языкового материала и совершаемых ими действий (в том числе: членения потока речи на значимые элементы, идентификации формы, функции, значения и смысла последних при восприятии речи, выбора слов, грамматических конструкций и т.д. при производстве речи). *Закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека в общем виде называют стратегиями.* Дж. Брунер [1977: 136] уточняет: “Стратегия – это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам”.

Стратегии принятия решений как выбора одного из возможных вариантов действия довольно широко обсуждаются в публикациях последних десятилетий, особенно в исследованиях, которые проводятся в инженерной психологии, психологии познавательных процессов и т.п.

Попытка осмыслить понятие стратегии в приложении к обучению Я2 сделана в работе Г.В. Ейгера и И.А. Рапопорта [1991], где справедливо указано на появление *новой предметной области методики обучения неродному языку*

– “стратегий изучающего язык”. Там же дается обзор некоторых отечественных и зарубежных публикаций по этой проблеме и предпринимается анализ действий обучаемых при выполнении ими разнообразных учебных задач (в ходе диктанта, пересказа иноязычного текста, самостоятельного чтения литературы на изучаемом языке, при заучивании слов, учебном переводе). Взаимодействие стратегий в разнообразных сочетаниях у разных групп студентов трактуется авторами как *стиль учебной деятельности*, или устойчивая система особенностей выполнения деятельности, зависящая, с одной стороны, от особенностей стиля учебных действий, а с другой – от существенных черт интеллекта обучаемых. Классификация стратегий в этой работе не дается, а обсуждаемые примеры квалифицируются то как *приемы* изучения языка, то как *стратегии* или *стили* учебного действия. Тем не менее Г.В. Ейгер и И.А. Рапопорт привлекли своей публикацией внимание отечественных исследователей к проблеме стратегий овладения Я2, описали целый ряд используемых обучаемыми удачных и неадекватных стратегий, а также сделали ценное заключение относительно того, что их эксперименты на материале текстов на иностранном языке (английском и немецком) дали результаты, аналогичные полученным другими авторами на материале Я1.

К.Ф. Седов в исследовании особенностей становления структуры устного дискурса как выражения эволюции языковой личности [1999а: 35] понимает под стратегиями внутрижанрового речевого поведения «общие для участников общения принципы построения речевого целого, соответствующие индивидуально психологическим особенностям коммуникантов». Различные сюжетные ходы, или повороты, в разворачивании фабулы внутри жанра К.Ф. Седов называет внутрижанровыми тактиками (под речевым жанром в данном случае понимается вербальное оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей).

Как отмечается в книге [Williams & Burden 1997], стратегии трудно определить и классифицировать частично потому, что такие термины, как “навыки”, “стратегии”, “процессы исполнения”, “микростратегии” и “макростратегии” по-разному используются разными людьми. При разграничении навыков и стратегий многие авторы трактуют стратегии научения как функционирующие на более высоком уровне, чем навыки; в таких случаях стратегии рассматриваются как процессы, которые руководят навыками и координируют их. Авторы названной книги предпочитают во всех случаях говорить о стратегиях, не разграничивая стратегии и навыки. Некоторые авторы различают более общие и более специфичные стратегии, другие оставляют термин “стратегия” для наиболее общих категорий поведения обучаемых (например, “рассмотрение языка как системы”, “контролирование, или мониторинг, пользования Я2”). Действия более “низкого” уровня в рамках таких общих категорий (например, “классификация глаголов по общности их спряжения”, “проверка согласованности существительных и прилагательных в роде и падеже”) трактуются как *приемы* (их называют *techniques* или *tactics*). В то же время в ряде работ термин “стратегия” распространяется на все названные случаи. В некоторых работах

разграничиваются основные и подсобные стратегии (primary strategies; support strategies): первые из них применяются непосредственно к изучаемому материалу (например, стратегии запоминания; стратегии понимания текста), в то время как вторые способствуют поддержанию внимания к изучаемому, обеспечивают мотивацию учения и т.п. Встречаются также работы, в которых без дифференцирования перечисляются разноплановые явления, которые могут быть квалифицированы и как стратегии обучаемых, и как стратегии преподавателей, и как используемые в одном из названных случаев средства обучения. В книге [Nisbet & Shucksmith 1991: 28] приводится таблица “сверхнавыков” (“super-skills or strategies”), а в [Poulisse 1990] вводится понятие “архистратегия”.

В [Nisbet & Shucksmith 1991: 24-25] для объяснения различий между стратегиями и навыками используется аналогия с футбольной командой. У игрока имеется некоторый набор навыков, например, навыков передачи мяча другому игроку. Однако, чтобы преуспеть в футбольном матче, он должен знать, когда надо использовать такие навыки и как их лучше сочетать. Отсюда, он использует некоторую тактику для координирования навыков. Чтобы применить хорошую тактику, он должен знать о многом, происходящем вокруг него, уметь выбрать стратегию, соответствующую определенному моменту, и проследить, будет ли она успешной. Стратегия научения подобна тактике, используемой игроком. *Это некоторая последовательность навыков, используемая для достижения задуманной цели научения.* Стратегии научения включают способность отслеживать ситуацию научения и соответственно отвечать на нее. Это означает, что необходимо определить такую ситуацию, построить план, отобрать нужные навыки, выстроить их последовательность, скоординировать их, проследить за их эффективностью и пересмотреть план, если это потребует. Стратегии являются *целенаправленными и ориентированными на достижение определенного результата.*

В книге [Towel & Hawkins 1994] в специально выделенной главе делается попытка проследить динамику отношения исследователей к проблеме стратегий научения второму языку и использования Я2. Авторы обсуждают различные теоретические подходы к проблеме стратегий, отмечая, что ранние работы в этой области сводились к составлению таксономии стратегий, при этом наблюдалось пересечение классификаций и недостаточность глубины теории. Первой удачной попыткой научно рассмотреть проблему стратегий они считают работу [Faerch & Kasper 1983], где стратегии были увязаны с общими представлениями о продуцировании речи и все стратегии были подразделены на две основные категории: *стратегии редуцирования* и *стратегии достижения результатов*. Непосредственным продолжением этого направления исследований авторы считают работу [Poulisse 1990], в которой понятие стратегии было включено в модель продуцирования речи, учитываются и прагматические принципы. Сопоставляя идеи, высказанные с двух работах [Faerch & Kasper 1983; Poulisse 1990], Р. Тауэл и Р. Хокинс приходят к выводу, что архистратегии у Н. Полисс соответствуют стратегиям, выделенным в обсуждаемой более ранней работе в связи с процессом планирования высказывания. В качестве третьего направления исследований проблемы стратегий Р. Тауэл и Р. Хокинс рассматривают взгляды Элен Бялисток [Bialystok 1990], учитывающей системы анализа и контроля. Ее классификация стратегий не очень отличается от той, которую дает Н. Полисс, однако Э. Бялисток лучше объясняет, почему стратегии должны быть такими, какие они есть, а также ищет ответ на вопрос, почему

обучаемые более или менее успешно пользуются стратегиями. По ее мнению, у некоторых обучаемых имеется больше способностей к различению отношений между значением и системой языковых символов (т.е. к анализу), в то время как другие лучше справляются с выбором между потенциально применимыми системами (т.е. с контролем).

Еще один подход прослеживается в книге [O'Malley & Chamot 1990], где стратегии трактуются как примеры проявления общих когнитивных процессов, обуславливающих научение языку. Р. Тауэл и Р. Хокинс делают общий вывод, что все эти теории обогащают наше понимание того, как происходит пользование языком, однако остается дискуссионным вопрос, в какой мере стратегии оказывают влияние на овладение языком. Этот скепсис становится понятным при учете того, что сами названные авторы являются сторонниками идей Н. Хомского относительно природы языка [Chomsky 1986] и полагают, что основную роль в овладении языком играют “врожденные идеи” – Универсальная Грамматика и вариативность параметров, которые обучаемые “открывают” через переработку языка.

Единого общепринятого определения понятия стратегии в приложении к условиям овладения Я2 пока что не имеется; 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. Наблюдается также определенная динамика трактовки стратегий в плане соотношения осознаваемого/неосознаваемого при их использовании. Так, в работе [Cohen 1987: 92] под стратегией понимаются те мыслительные процессы, которые обучаемые *осознанно* выбирают при выполнении тех или иных учебных задач; в книге [Larsen-Freeman & Long 1993: 212] стратегия характеризуется как *неосознаваемая или сознательная* деятельность, которую совершают обучаемые, чтобы обеспечить научение; в то же время в [Gass & Selinker 1994: 265] о стратегии научения говорится как о шагах или действиях, применяемых обучаемыми для развития их языковых умений без какого бы то ни было уточнения относительно характера таких действий (т.е. их осознаваемости или неосознаваемости).

Нет единого мнения и относительно того, являются ли стратегии только мыслительными, прямо не наблюдаемыми действиями или это понятие распространяется и на физические действия обучаемых. Так, в [O'Malley & Chamot 1990: 1] стратегии научения (далее – СН) квалифицируются как особые мысли и поступки, которые используются обучаемыми, чтобы помочь самим себе понять, усвоить или сохранить в памяти новую информацию. На то, что СН несомненно требуют внутренних мысленных действий, но могут также включать и физические действия, указывается в [Gass & Selinker 1994: 265]. Однако в первой из названных работ предлагается различать СН и учебные навыки (*study skills*), поскольку последние описывают эксплицитные действия (например, делание пометок, использование справочных материалов и т.п.), в то время как стратегии обычно подразумевают ненаблюдаемые ментальные процессы. Студентам необходимо освоить определенные учебные навыки (т.е. наблюдаемые

действия, увязываемые с СН), но им так же важно научиться использовать ненаблюдаемые стратегии, в том числе мониторинг при восприятии речи, максимальную опору на предшествующий опыт, использование выводного знания и т.д.

Детальное обсуждение понятия стратегии мы находим у Р. Эллиса [Ellis 1987: 164-165]. Выше (см. главу 2) была приведена схема, на которой представлена совокупность внутренних процессов/стратегий и разных типов знаний, взаимодействующих при овладении Я2. Р. Эллис уточняет, что его интересуют когнитивные процессы, вовлеченные в переработку (интериоризацию и автоматизацию) нового знания в сочетании с другими источниками знания для общения на Я2. Такие процессы реализуются и при овладении Я2, и при пользовании Я2. С этих позиций Р. Эллис квалифицирует стратегии овладения Я2 как *процессы, посредством которых обучаемый аккумулирует новые правила Я2 и автоматизирует уже имеющиеся знания через переработку воспринимаемого и упрощение его с помощью ранее имевшегося опыта*. Употребление Я2 включает использование *стратегий восприятия и продуцирования речи*, которые Р. Эллис определяет как попытки с минимальными усилиями эффективно использовать имеющиеся знания, относя сюда же и *коммуникативные стратегии*, применение которых связано с невозможностью для говорящего осуществить первоначальный план высказывания, когда он вынужден либо усечь этот план, либо применить какие-то иные средства выражения задуманного. Таким образом, коммуникативные стратегии подключаются при неудавшихся попытках реализовать замысел высказывания (обратим внимание на то, что слово “коммуникативный” используется здесь в терминологическом смысле, отличающемся от привычного для отечественных методических публикаций употребления, ср.: “коммуникативная компетенция”, “коммуникативные упражнения”, “коммуникативный метод” и т.п.). При использовании стратегий восприятия и продуцирования речи имеющиеся ресурсы применяются легко и подсознательно; в отличие от этого при использовании коммуникативных стратегий требуется найти замену неадекватным средствам, поэтому оказываются необходимыми большие усилия и большая степень осознаваемости. При этом Р. Эллис признает, что такие же типы стратегий (strategy types) используются и говорящими на Я1; различие между ними и изучающими Я2 состоит в частотности, с которой возникает необходимость применения таких стратегий, и в большем разнообразии их подвидов (strategy tokens) при овладении Я2. Этот вывод Р. Эллиса совпадает с высказанным в [O'Malley & Chamot 1990: 220] мнением, что *стратегии овладения Я2 в принципе не отличаются от стратегий, применяемых при решении проблем на Я1 или при выполнении задач восприятия и продуцирования речи на Я1*.

Разносторонний анализ проблем, так или иначе связанных со стратегиями научения (СН), дается в книге [O'Malley & Chamot 1990], где содержится обширная библиография публикаций по 1989 г. включительно.

Поставив своей целью установление связей между СН, когнитивной психологией, а также теорией и практикой овладения Я2, авторы уточняют, к каким понятиям овладения Я2

приложима когнитивная теория, подробно рассматривают вопросы определения и классификации СН, излагают свой опыт исследований в этой области в сравнении с результатами, полученными другими авторами, а также приводят несколько моделей обучения СН с акцентированием внимания на одной из таких моделей, наиболее приложимой к условиям овладения Я2 в учебной аудитории.

Важность когнитивной теории как основы для выявления роли СН при овладении Я2 авторы названной книги видят в том, что при таком подходе: 1) научение трактуется как активный и динамичный процесс, в ходе которого индивиды используют разнообразную информацию и стратегические способы ее переработки; 2) язык рассматривается как сложное когнитивное умение, имеющее такие же свойства, как и другие сложные умения, в отношении того, как хранится и усваивается информация; 3) научение языку предстает как движение вперед от предварительного понимания и активного манипулирования информацией к полной автоматизации пользования языком; 4) СН согласуются с теоретическими представлениями о когнитивных процессах и содержат потенциал для оказания влияния на результаты обучения Я2.

С этих позиций под СН понимаются *специфические способы переработки информации, которые усиливают понимание, усвоение и сохранение информации в памяти*. Отсюда следует, что теория овладения Я2 должна быть способной описать, как знание о языке хранится в памяти, каким образом процесс овладения Я2 в конце концов приводит к автоматизированному пониманию и продуцированию речи; в дополнение к этому, чтобы быть убедительной, такая теория должна также быть способной объяснить широкий круг языковых конструкций, которые фигурируют в литературе по овладению Я1 и Я2. Для этой цели она должна быть способной описать, что такое СН, как информация о СН хранится в памяти, как усваиваются стратегии и как они могут становиться автоматизированными, почему они положительно влияют на овладение Я2.

Трактовка СН с позиций теоретической модели переработки информации, выделяющей управляющую, или метакогнитивную, функцию в дополнение к оперативной, или когнитивно-перерабатывающей, функции, привела к разграничению следующих основных типов СН:

- *метакогнитивные стратегии*, включающие обдумывание процесса научения, его планирование, контроль за пониманием или продуцированием речи по ходу их осуществления, самооценку результатов научения;

- *когнитивные стратегии*, которые непосредственно связаны с отдельными задачами научения и предполагают прямое манипулирование учебными материалами или их трансформирование;

- *социальноаффективные стратегии*, под которыми понимается, с одной стороны, кооперирование при научении (общение, взаимодействие для достижения общей цели; обращение с вопросами для разъяснений), а с другой – “разговор с самим собой” (пересмотр негативных мыслей о неспособности справиться с задачей; формирование уверенности в том, что выполнение той или иной задачи вполне доступно для обучаемого, и т.п.).

Как указывается в [O'Malley & Chamot 1990: 8], исследования показали, что при обучении СН перенос их на новые задачи может быть усилен за счет

сочетания метакогнитивных стратегий с подходящими когнитивными стратегиями. К числу студентов, которые не располагают метакогнитивными стратегиями, относятся те, кто не может планировать свое научение, контролировать свои успехи, описывать свои достижения и направления дальнейшего овладения Я2.

В книге [Williams & Burden 1997] особое внимание обращено на разграничение когнитивных и метакогнитивных стратегий, подчеркивается исключительная роль последних, а также то, что когнитивные процессы/стратегии нельзя отделять от эмоций. Авторы уточняют, что когнитивными стратегиями принято считать ментальные процессы, непосредственно направленные на переработку информации для научения, т.е. для того, чтобы обеспечить усвоение, хранение и извлечение информации из памяти. Однако имеется и другой набор стратегий, функционирующих на ином уровне и требующих от обучаемого выхода за пределы научения и взгляда на научение со стороны. Такие стратегии включают осознание того, что человек делает, какие стратегии он применяет, а также знание процесса научения. Они включают способность отслеживать и сознательно регулировать использование определенных стратегий научения в различных ситуациях. Способность обучаемого к рефлексии относительно того, *как* он чему-то научается, другими словами, *знание того, как он что-то узнает*, называют метакогнитивным уровнем.

Поскольку ниже будут подробно рассматриваться некоторые более дробные классификации стратегий овладения и пользования языком, представляется уместным затронуть здесь вопросы трудностей разграничения стратегий как таковых и остановиться на процедурах обнаружения используемых обучаемыми стратегий.

На трудности выявления, анализа и объяснения используемых обучаемыми стратегий указывают многие авторы. Так, Р. Эллис [Ellis 1987: 286-87] приводит пример, который может интерпретироваться с позиций применения четырех стратегий: стратегии переноса с Я1 на Я2, стратегии упрощения при продуцировании, стратегии овладения Я2 и стратегии взаимодействия при общении, когда обучаемый заимствует клише (или речевой блок) из предыдущего высказывания. В работе [Poulisse et al. 1987: 214] указывается на важность разграничения стратегического и нестратегического поведения обучаемых, чтобы можно было избежать неверной интерпретации ошибок (которые на самом деле являются продуктами манифестации “промежуточного языка”) как результатов применения коммуникативных стратегий или, наоборот, недоучета правильных высказываний, являющихся продуктами применения таких стратегий.

Для обнаружения используемых обучаемыми стратегий используются различные процедуры, в определенной мере влияющие на характер получаемых результатов. Наименее полезным для выявления СН признано наблюдение за работой студентов в классе. Используются также: записи студентов о том, что они делают, чтобы освоить Я2; ретроспективное интервьюирование; рассуждение вслух по ходу выполнения учебной задачи; вопросники и т.д. Как отмечается в [O'Malley & Chamot 1990], классификация, базирующаяся на ретроспек-

тивных интервью, вполне может отличаться от основывающейся на результатах рассуждений по ходу текущей переработки воспринимаемого, а последняя, в свою очередь, может отличаться от классификаций, вытекающих из факторного анализа, базирующегося на длинном перечне вопросов. Более того, классификации, основывающиеся на вопросниках, могут испытывать влияние со стороны последовательности вопросов, поскольку некоторые из них могут вызывать стратегии, использованные при ответе на предшествующий вопрос.

Представляет интерес информация, приведенная в названной книге об опыте работы самих авторов. Они начали с использования ретроспективных интервью, далее перешли к анализу текущих рассуждений студентов при выполнении ими учебных задач. Это было вызвано стремлением выяснить, что именно имеют в виду обучаемые, когда они говорят об использовании той или иной стратегии. Кроме того, учитывалось, что текущее выяснение подобных вопросов позволяет идентифицировать стратегии, которые только на мгновение попадают в рабочую память, поскольку стратегическая переработка уже стала автоматизированной. В последних случаях стратегии могут применяться на грани между осознаваемым и неосознаваемым, они могут не всплыть при ретроспективных интервью. В числе полученных результатов авторы называют следующие: 1) студенты, которые (по отзывам преподавателей) более успешно овладевают Я2, чаще, чем слабые студенты, применяют СН и пользуются большим разнообразием СН; 2) такие различия между более сильными и слабыми студентами являются устойчивыми и не зависят от того, изучается ли Я2 или ИЯ; 3) студенты используют метакогнитивные и когнитивные стратегии при слушании, говорении, чтении и письме; 4) специфические стратегии избираются для выполнения некоторого задания в зависимости от предъявляемых требований (например, студенты выбирают дедукцию и перевод для выполнения грамматических заданий в классе); 5) одной из метакогнитивных стратегий, отличающих сильных студентов от слабых, является идентификация проблемы, что требует анализирования объекта задания и имеющихся у индивида ресурсов для его выполнения; 6) из числа социоаффективных стратегий в текущих рассуждениях фигурируют преимущественно вопросы для выяснения затруднений, в то время как о случаях кооперирования и о самособеседованиях упоминается в ретроспективных интервью; 7) основными стратегиями, отличающими сильных студентов от слабых, являются мониторинг, максимальная мобилизация имеющихся ресурсов и пользование выводным знанием; 8) некоторые стратегии обычно встречаются вместе; так, максимальная мобилизация имеющихся ресурсов сочетается с использованием образностью и выводным знанием, а также и с переносом (transfer).

Сбор данных для анализа СН – это только начало работы над проблемой стратегий. В книге [O'Malley & Chamot 1990] указано на ряд недостатков исследований, которые базируются на анализе текущих рассуждений обучаемых.

К числу таких недостатков отнесены следующие: 1) организация каждого эксперимента даже при участии малого количества ии. требует больших затрат времени и усилий как на подготовку исследования (с тем чтобы студенты понимали, что от них требуется, и были способны комментировать свои действия в доступном для анализа виде), так и на обработку

полученных результатов (один час сбора данных требует далее многих часов транскрибирования магнитофонных записей, анализа всего сказанного, определения использованных стратегий и т.д.); 2) возникают трудности в плане теоретического обоснования исследования, которое должно не только описывать обнаруженные стратегии; 3) студенты нередко не приходят на последующие этапы эксперимента, обнаружив, что довольно трудно описывать свои мыслительные процессы. Обычно это касается более слабых студентов, поэтому приходится проводить дополнительное исследование в ходе учебных занятий вместо использования добровольцев во внеучебное время; 4) раздумье вслух по ходу выполнения задания может влиять на пути решения языковых задач. Поняв, в чем именно заинтересован исследователь, студенты могут использовать стратегии, которые в другом случае не появились бы. Поэтому сообщение студента об использовании той или иной стратегии может оказаться скорее продуктом процедуры сбора данных, чем ответом на потребности решения учебной задачи. Однако это возражение может не быть таким уж серьезным, поскольку ии. не смогли бы сообщать о некоторой стратегии, которая ранее не стала их достоянием; к тому же наблюдается устойчивость в описании стратегий одними и теми же ии. после временного интервала.

Авторы полагают, что необходимо продолжить более детальное исследование СН с теоретическим обоснованием задач овладения Я2, обратив к тому же внимание на то, используются ли разные СН при овладении различными языками, на тех или иных стадиях овладения Я2, при усвоении знания декларативного и процедурного типов, в зависимости от влияния мотивации и условий овладения Я2 (при кооперативной естественной ситуации, в условиях внеклассного или учебного окружения).

Критические замечания в адрес источников информации об используемых обучаемыми стратегиях высказываются также в [Gass & Selinker 1994: 266]. Авторы отмечают, что чаще всего применяются наблюдение, словесные самоотчеты или текущие протоколы (последние обычно называют протоколами “раздумий вслух”). По мнению этих авторов, самоотчеты страдают рядом недостатков. Когда обучаемых просят дать примеры используемых ими стратегий, они обычно называют то, что (1) помогает в трудных случаях, (2) осознается (по меньшей мере – в ретроспективе) и (3) кажется использованным намеренно (опять-таки с позиций ретроспективы). Наблюдение также страдает недостатками, поскольку трудно (хотя и не невозможно) проследить мыслительную деятельность обучаемых. Кроме того, имеется опасность, что исследователь сочтет стратегическими только те действия, которые кажутся использованными преднамеренно, в то время как самые важные стратегии могут не быть таковыми. К тому же не все наблюдаемые факты могут трактоваться как стратегии, а различия между хорошо и плохо успевающими студентами в ряде отношений влияют на идентифицируемые ими стратегии. Так, хорошо успевающие обучаемые могут в своих отчетах описывать действия, которые предпринимаются всеми изучающими Я2, но только сильные студенты отдают себе в этом отчет. Можно говорить, что некоторые действия различают успевающих и отстающих студентов, если последние этих действий не совершают. В ряде исследований отстающие полностью игнорируются. Трудно сравнивать хорошо и плохо успевающих, отчасти потому, что слабые студенты могут испытывать затруднения в вербальном описании того, что они делают, т.е. трудности самоотчета могут быть приняты исследователем за различия в применяемых обучаемыми стратегиях.

Следует подчеркнуть, что признание неопределенности дефиниции понятия стратегии, трудности разграничения разных видов стратегий и недостатки используемых процедур обнаружения стратегий не снимают принципиальной значимости исследования этой проблемы, побуждая более глубоко разобраться в теоретическом аспекте того, что понимается под стратегиями, а также поставить задачу отработки методики сбора данных, их анализа и интерпретации в целях дальнейшего максимального использования в процессе обучения Я2/ИЯ тех возможностей, которые открываются через оперирование стратегиями овладения и пользования Я2 и через их перенос на новые учебные и практические ситуации.

Стратегии овладения языком

Самая 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. Однако, как справедливо отмечается в [Williams & Burden 1997], только считается, что учиться языку учатся в школе: к сожалению, чаще там учатся тому, как справляться с требованиями школы, вырабатывают стратегии, отвечающие требованиям учителя или классной ситуации, что для дальнейшей жизни оказывается бесполезным. Авторы этой книги особо подчеркивают: *чтобы научиться эффективно учиться, необходимы метакогнитивные навыки.*

Интересные наблюдения над тем, как происходит овладение языком (Я1 или Я2), можно найти в ряде публикаций на русском языке. Остановимся здесь на менее известных или малодоступных для отечественного читателя работах, отражающих основные современные подходы к обсуждаемой проблеме.

В экспериментально-психологическом исследовании овладения и владения Я2, предпринятом Н.В. Имедадзе [1979], детально обсуждаются стратегии овладения Я1 и Я2 на материале грузинского (Я1), грузинского и русского (Я1 и Я2) языков в сопоставлении полученных результатов с данными научных изысканий других авторов. В сводной таблице на с.130-131 названной работы показано, что при разных условиях овладения Я2 в различных возрастных интервалах преобладают *различающиеся* стратегии переработки языковых входных данных (с учетом особенностей способа их “ввода”), что приводит к тем или иным результатам.

Н.В. Имедадзе рассматривает следующие четыре ситуации.

А. При параллельном с Я1 овладением Я2 (возраст: 1-3 года) в ходе естественного общения с ребенком при изоляции языков 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, не интерферирующему, продуктивному владению Я1 и Я2.

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 преобладают неполные обобщения, 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 введение. Результатом является ненормативное, не спонтанное, подверженное интерференции усвоение Я2 с частичными речевыми навыками.

Г. При усвоении Я2, построенном на принципах поэтапного формирования (от 10 лет и далее) с использованием второго и третьего типов учения (см.: [Гальперин 1966]) имеет место поэтапное формирование действий по усвоению отдельных грамматических категорий, что приводит к нормативному конструированию высказываний без спонтанности речи.

Вера Джон-Стейнер [John-Steiner 1986: 353] со ссылками на других авторов рассматривает ряд стратегий, используемых детьми детсадовского возраста в естественной игровой ситуации, когда они участвуют в разговоре (здесь фактически пересекаются стратегии овладения и пользования Я2). В числе таких стратегий названы: (1) “Считай, что то, что говорят люди, прямо связано с ситуацией или с тем, что они или ты переживаете в данный момент”. Метастратегия – догадка, обеспечивающая ключи для понимания того, о чем идет речь. (2) “Выбери какое-то знакомое тебе высказывание и начни разговор”. Используется стратегия опоры на разговорные клише при иницировании диалога. Позже такие целостные блоки (модели) подвергаются анализу и служат базой для освоения структуры Я2. (3) “Поищи в знакомых тебе выражениях повторяющиеся компоненты”. Имеет место генерализация, позволяющая даже 5-летним детям продуктивно использовать некоторые структурные модели. (4) “Максимально воспользуйся тем, чем располагаешь”. Благодаря этой стратегии маленькие дети употребляют ограниченный набор форм и структур в разнообразных ситуациях. (5) “Обращай внимание на главное, деталями займешься потом”. Дети сначала усваивают порядок слов в английском языке как Я2, зачастую пренебрегая грамматическими формами и вспомогательными глаголами (это приобретается на более поздних этапах овладения Я2).

При обсуждении результатов исследований, проведенных рядом авторов на материале разных языков с различающимися возрастными группами обучаемых в варьирующихся ситуациях, В. Джон-Стейнер отмечает, что 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 со все 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. По мнению В. Джон-Стайнер, при этом важно принимать во внимание взгляды Л.С. Выготского на формирование двуязычия, на проблему интериоризации, на взаимоотношение между языком и мышлением и т.д.

Некоторые авторы обращают внимание на то, что проблему стратегий нужно обсуждать не “вообще”, а с учетом задач и реальных возможностей их формирования. Дело в том, что когнитивные конструкты могут варьироваться в зависимости от уровня владения языком. Так, на начальных ступенях важно накопить критическую массу информации, для средней ступени особую роль играет переструктурирование информации, а на продвинутых ступенях необходимы переструктурированные знания и подвижное применение специализированных схем. Отсюда следует, что *разные стратегии подходят для разных уровней владения знанием и разные формы доступа требуются для выявления этих разнообразных типов стратегий*. Выбор стратегий как оптимальных средств использования доступной для обучаемых информации для совершенствования компетенции в Я2 может также зависеть от типа знания, требуемого для выполнения той или иной задачи (от того, используется ли эксплицитное языковое знание, имплицитное языковое знание или общее знание о мире).

Рассмотрим теперь несколько классификаций СН с позиций разного видения этого сложного феномена.

Одна из первых классификаций СН была предложена Джоан Рубин в работе в 1981 г. Эта классификация подробно рассматривается в книге [O'Malley & Chamot 1990: 2-4], где прежде всего выделены две большие группы стратегий, к первой из которых отнесены СН, прямо влияющие на научение, а ко второй – непрямо (опосредованно, косвенно) способствующие научению. Эта “первичная классификация” сопровождается более детальным рассмотрением СН каждой из названных групп, т.е. “вторичной классификацией”; приводятся примеры совершаемых при этом действий.

К числу стратегий, *прямо влияющих на научение*, отнесены: (1) *выяснение/подтверждение* (обучаемый просит дать пример использования слова или выражения; повторяет слова, чтобы подтвердить понятое); (2) *мониторинг* (исправляет у самого себя или у других ошибки в произношении, употреблении слов, написании, грамматике, стиле); (3) *заучивание* (записывает новые явления; произносит вслух; находит средства запоминания; многократно записывает слова); (4) *догадка* или *индуктивное выведение* (догадывается о значении с опорой на ключевые слова, структуры, картинки, контекст и т.д.); (5) *дедуктивное рассуждение* (сравнивает явления Я1 с Я1, Я3; группирует слова; ищет правила совместной встречаемости); (6) *практика* (экспериментирует с новыми звуками; повторяет предложения до тех пор, пока не произнесет их правильно; внимательно слушает и пытается имитировать).

В числе процессов, *способствующих научению*, там же названы: (1) *создание условий для практики* (ищет общения с носителями Я2; заводит разговор с сокурсниками; проводит время в языковой лаборатории; слушает радио- и телепередачи); (2) *использование “трюков продуцирования”* (применяет описания, синонимы и т.п.; пользуется речевыми клише; поясняет значение контекстом).

Иная классификация фигурирует в работе Неймана с соавторами (см. подробно [O'Malley & Chamot 1990: 5-7]), где в дополнение к СН выделены также “приемы научения Я2” (*techniques*), отличающиеся от стратегий фокусированием внимания на разных аспектах процесса овладения языком, в том числе на овладении звуками (повторение вслух за преподавателем, носителем Я2, магнитофоном; внимательное слушание; участие в разговоре и т.д.), изучении грамматики (следование правилам, содержащимся в тексте; выведение грамматических правил из текстов; сопоставление Я1 и Я2; заучивание структур, их использование), усвоении словаря (построение и заучивание таблиц; заучивание слов в контексте; пользование словарем в случаях необходимости), аудирования и т.д.

Еще одну классификацию СН дает Р. Эллис [Ellis 1987: 167-175]. Он определяет стратегии овладения Я2 как процессы, посредством которых обучаемый аккумулирует новые правила Я2 и автоматизирует уже имеющиеся знания через переработку воспринимаемого и упрощение его с помощью ранее имевшегося опыта. При классификации стратегий овладения Я2 Р. Эллис прежде всего подразделяет их в зависимости от характера получаемого с их помощью конечного продукта – готовых клише (*formulaic speech*) или творческих высказываний (*creative speech*).

Готовые клише – это выражения Я2, которые усваиваются целостно, без анализа на составляющие их элементы; они так же целостно используются в соответствующих ситуациях общения. При этом различаются клише, в которых ничего не изменяется при их использовании (*routines*), частично изменяющиеся модели, в которых отдельные позиции могут заполняться варьирующимися элементами (*patterns*), а также определенные последовательности высказываний (*scripts*) типа последовательностей приветствий, которые могут запоминаться как в той или иной мере фиксированные и предсказуемые. При их усвоении могут использоваться стратегии *заучивания/запечатления* моделей (т.е. иногда это может быть целостное запечатление – импринтинг), *имитация* моделей, а после накопления определенного запаса готовых клише – *анализ* моделей по составляющим их элементам. Все эти стратегии Р. Эллис считает, во-первых, отличающимися от тех, которые требуются для обеспечения творческой речи, а во-вторых, менее важными по сравнению с последними (с чем трудно согласиться, поскольку овладение базовыми моделями несомненно играет большую роль в овладении ИЯ, и многие из таких моделей приходится заучивать; таким образом, речь должна идти об отличающихся, но не менее важных стратегиях овладения Я2/ИЯ).

Творческой речью Р. Эллис называет самостоятельные высказывания обучаемых в том смысле, что при этом не воспроизводятся готовые образцы, а производятся новые высказывания, что требует опоры на правила Я2, уже имеющиеся в промежуточном языке (ПЯ). Со ссылками на работы ряда авторов Р. Эллис разграничивает стратегии, посредством которых *устанавливаются правила ПЯ*, и стратегии, используемые для *автоматизации* имеющегося в ПЯ знания. В первом из названных случаев далее выделяются формирование гипотез и проверка гипотез.

При *формировании гипотез* обучаемые пытаются разными способами облегчить свою задачу, прибегая к *упрощению* (simplification). Так, при *сверхгенерализации* уже имеющееся знание Я2 распространяется на новые формы Я2, а при *переносе* знание Я1 служит базой для формирования гипотезы о правиле Я2. Обе эти стратегии являются манифестацией единого процесса опоры на уже имеющееся знание для облегчения усвоения нового. Упрощение является и стратегией овладения языком, и стратегией пользования языком. В случаях, когда ни сверхгенерализация, ни перенос не помогают, обучаемый прибегает к *выведению правила* из воспринимаемого высказывания через его *анализ* или с опорой на сопровождающую его *ситуацию*.

Проверка гипотез может производиться по-разному: а) через анализ воспринимаемого, т.е. *рецептивно*; б) через производство высказывания в соответствии с выделенным правилом, т.е. *продуктивно*; в) через обсуждение этого вопроса с преподавателем, носителем языка или через обращение к учебнику, словарю и т.п., т.е. *метаязыковым путем*; г) через общение, когда обучаемый получает от собеседника исправление высказывания, т.е. *интерактивно*.

В связи с *автоматизацией через практику* имеющихся в ПЯ знаний разграничиваются стратегии опоры на *формальные признаки* или на *функциональную значимость* усваиваемого.

Все перечисленные стратегии овладения Я2 в [Залевская 1996] упорядочены в схему, которая представлена здесь на рис. 4.

В книге [O'Malley & Chamot 1990] дается также информация о специальной программе обучения СН. Отечественному преподавателю будет интересно узнать, что многие из рекомендуемых в этой книге стратегий успешно используются в практике обучения ИЯ, хотя, естественно, они не подразделяются на “метакогнитивные”, “когнитивные”, “социально-аффективные” (см. выше). Авторы названной книги подчеркивают, что студентам следует объяснять важность пользования стратегиями овладения Я2 как таковыми, показывать преимущества их применения для повышения эффективности обучения. Каждая стратегия должна получить название, не обязательно совпадающее с тем, какое дается ей в научной классификации, поскольку оно должно согласоваться с уровнем подготовки обучаемого. Например, “избирательность внимания” может переформулироваться как “обращай внимание на самое важное”. То, что каждая стратегия получает название, повышает уровень осознания студентом его когнитивных процессов и облегчает обучение пользованию такой стратегией (добавим: помогает напоминать о той или иной стратегии в дальнейшем при

оказании помощи со стороны преподавателя или при кооперативной деятельности студентов). После описания некоторой стратегии преподаватель моделирует ситуацию ее применения через выполнение соответствующей задачи, сопровождаемое “думанием вслух” о ментальных процессах, которые при этом имеют место. Далее студентам предоставляется возможность практиковаться в применении этой стратегии при выполнении разнообразных задач, чтобы это могло привести к формированию знания процедурного типа.



Рис. 4

Отработка стратегий ведется во всех видах учебной деятельности студентов в больших и малых группах. Они могут также поочередно думать вслух при решении проблем, затем обсуждать свои стратегии с другими студентами. Более сильные студенты могут помогать более слабым овладевать уже освоенными ими стратегиями. Важно также научить обучаемых оценивать успешность использования ими той или иной стратегии; для этой цели обучение стратегиям включает запись стратегий сразу после выполнения некоторого задания, обсуждение и анализ стратегий, использованных при выполнении разных задач, и т.д. Дальнейшая работа предполагает перенесение освоенных стратегий на новые задачи. В этой связи можно обратить внимание на внесение в новые отечественные учебно-методические комплекты по английскому языку для средней

школы специальной рубрики “Learning to learn”, подсказывающей обучаемым, какие приемы или какой порядок работы следует использовать в тех или иных случаях для достижения определенных целей.

В книге [Williams & Burden 1997] подробно обсуждаются стратегии научения языку, которые были детально рассмотрены Ребеккой Оксфорд в работе [Oxford 1990]. Р. Оксфорд трактует цель этих стратегий как развитие коммуникативной компетенции, отсюда они должны включать взаимодействие между обучаемыми. По ее мнению, стратегии научения должны помогать обучаемым участвовать в коммуникации и строить языковую систему. Она называет 12 особенностей стратегий научения языку, в число которых входят: вклад в достижение основной цели – формирование коммуникативной компетенции; то, что они позволяют обучаемым стать более самоуправляемыми (self-directed); ориентированность стратегий на определенные проблемы; то, что они представляют собой специфические действия, выполняемые обучаемыми (в ответ на определенную проблему), включают не только когнитивные, но и аффективные и социальные аспекты обучаемого; не всегда являются наблюдаемыми, часто являются осознаваемыми, являются гибкими; им можно обучать; они подвержены воздействию со стороны разнообразных факторов. Р. Оксфорд разработала систему категоризации стратегий, отличающуюся от предшествующих классификаций и являющуюся более детализированной. Все стратегии подразделяются на два основных класса: прямые и опосредующие, а затем еще на 6 групп, при этом признается, что стратегии разных типов могут быть связанными друг с другом.

Так, *прямые стратегии* подразделяются на стратегии, связанные с запоминанием, а также когнитивные и компенсаторные стратегии, а в число *непрямых стратегий* входят метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии. В свою очередь, связанные с запоминанием прямые стратегии включают установление ментальных связей, использование зрительных образов и звуков, тщательное повторение, применение действий; к когнитивным стратегиям отнесены практика, обмен сообщениями, анализ и рассуждение, структурирование получаемого и сообщаемого; к компенсаторным стратегиям отнесены догадка, основывающаяся на рассуждении (guessing intelligently) и преодоление трудностей, связанных с недостатком знаний, при говорении и письме. Метакогнитивные (непрямые, опосредованные) стратегии связаны с акцентированием внимания на научении, организацией и планированием научения, а также оценкой хода и результатов научения. В то же время к числу аффективных стратегий отнесены снижение взволнованности, подбадривание самого себя, выяснение эмоционального настроения, а к социальным стратегиям – обращение с вопросами, кооперирование с другими людьми и т.д.

В системе стратегий у Р. Оксфорд *метакогнитивные стратегии* помогают обучаемым регулировать научение (управлять им). *Аффективные стратегии* связаны с эмоциональными потребностями обучаемых, в то время как *социальные стратегии* ведут к усилению общения на изучаемом языке. *Когнитивными стратегиями* являются ментальные стратегии, используемые обучаемыми

ми для осмысленного научения, *стратегии запоминания* используются для сохранения информации в памяти, а *компенсаторные стратегии* помогают обучаемым справиться с недостатком знаний (knowledge gaps), чтобы продолжить коммуникацию.

Некоторые авторы полагают, что не так просто расширить репертуар стратегий обучаемых, поскольку, например, отстающие студенты могут быть попросту не готовыми к оперированию некоторой стратегией. Способность человека осваивать формы мышления, которые в значительной мере отличаются от его собственных, является весьма ограниченной. По итогам исследований в этой области делается вывод, что обучение стратегиям научения эффективно изменяет деятельность студентов только при особых условиях. Как и при становлении любых других действий, обучаемым требуется значительное время для освоения новых стратегий. Для некоторых групп обучаемых те или иные стратегии могут оказаться более подходящими, чем для других групп. Как бы то ни было, признается, что обучаемым следует помогать в освоении новых СН. Высказываются также критические замечания в связи с обсуждавшимися выше проблемами.

Так, [Oxford & Cohen 1992] считают иллюзией представление о том, что исследования в области СН дают согласующиеся между собой результаты. К числу возникающих при этом серьезных концептуальных и классификационных проблем авторы относят: проблему критериев классификации СН; решение вопроса о том, является ли использование таких стратегий сознательным или неосознаваемым; установление соотношения между стратегиями научения и стилями научения; сложность показа того, что именно обеспечивает успешность овладения Я2. На ряд трудностей, связанных с практическим разграничением СН, указывается также в [Bialystok 1990].

Критический анализ разных точек зрения по проблеме СН содержится в [Gass & Selinker 1994: 265-267]. Авторы полагают, что необходимо выяснить следующее: даже если мы знаем, что хорошо успевающие обучаемые делают нечто (X), в то время как отстающие этого не делают, означает ли это, что если отстающие будут делать X, то они станут хорошо успевать. В случае же, если удалось показать, что (1) успевающие используют X, (2) это действительно некоторая стратегия, которая (3) способствует успешности научения Я2, отсюда логически не следует, что если отстающего обучаемого научить пользоваться этим X, то это *обязательно* даст хорошие результаты, хотя последнее не исключено. По мнению авторов, требуются исследования, способные показать, что та или иная стратегия при использовании ее слабыми учащимися действительно дает устойчивый положительный эффект, приближая его ПЯ к языку его носителей.

В связи с обучением СН в научной литературе отмечается, что речь должна идти о *выборе* некоторой стратегии обучаемыми из предложенного им набора, а не о попытках заставить каждого выучить полный набор СН, включая и те, которые больше подходят другим студентам.

Стратегии пользования языком

Представляется важным прежде всего оговорить, что для отечественного читателя смысл заголовка этого параграфа на первый взгляд очевиден: речь здесь должна идти о коммуникативных стратегиях как о стратегиях, обеспечивающих коммуникацию в общем виде. Однако в последние годы в англоязычных исследованиях особенностей овладения Я2 термин “коммуникативные стратегии” используется для обозначения преимущественно тех случаев, когда имеется в виду *преодоление коммуникативных затруднений* (см. выше). Таким образом, под стратегиями пользования языком при говорении на Я2 понимаются две большие группы стратегий, одна из которых связана с общим успешным ходом этого процесса (хотя он может быть в какой-то мере упрощенным по сравнению с тем, как ту же мысль выразил бы носитель языка), а другая включает различные способы поиска обучаемым выхода из положения, когда он не располагает необходимыми средствами и ищет им замену. Некоторые авторы называют стратегии второй из этих групп “компенсаторными”, но понятие “коммуникативные стратегии” является более широким (т.е. компенсаторные стратегии входят в состав коммуникативных в качестве одной из их разновидностей); термин “коммуникативные стратегии” закреплен за ситуацией преодоления затруднений, поэтому его нельзя распространять на говорение в целом или сводить к компенсационным приемам.

Стратегии первой из названных групп (т.е. связанные с *успешным* ходом процесса) удачно систематизированы в книге [Ellis 1987: 176-180]. Р. Эллис приводит модель продуцирования речи, включающую программу планирования, программу артикулирования и моторную программу с подразделением первых двух программ на более дробные составляющие и с учетом петли обратной связи (контроля) между программами планирования и артикулирования. В соответствии с этими двумя программами и классифицируются далее используемые обучаемыми стратегии.

В связи с приведенной им моделью производства речи Р. Эллис упоминает интересное, с его точки зрения, разграничение двух групп обучаемых, к первой из которых отнесены “планировщики”, которые тщательно планируют каждый конститuent высказывания до перехода к программе артикулирования, поэтому они действуют медленно, но правильно (по меньшей мере – в рамках своего промежуточного языка – ПЯ). В отличие от этого вторые – “корректировщики” – осуществляют планирование только частично, поэлементно переходя к артикулированию, поэтому они действуют быстро, с меньшими паузами, но им приходится больше контролировать себя или обращаться к компенсаторным стратегиям.

В числе базовых *стратегий планирования* Р. Эллис обсуждает *семантическое упрощение*, при котором обучаемый облегчает план высказывания через редуцирование элементов пропозиции, оставляя на долю слушающего задачу выведения опущенного элемента с помощью экстралингвистических опор, и *языковое упрощение*, включающее опущение служебных слов и аффиксов. В качестве основной *стратегии корректирования* Р. Эллис рассматривает *мони-*

торинг в широком смысле, относя сюда и имплицитное (или интуитивное) знание, и эксплицитное (или метаязыковое) знание. т.е. он признает право обучаемого использовать любую форму знания для корректирования внутреннего или внешнего продукта речи. Некоторые авторы разграничивают два вида мониторинга: *предартикуляторный* и *постартикуляторный*. Поскольку мониторинг может иметь место при отсутствии затруднений, он трактуется как средство легкой и эффективной максимализации имеющихся ресурсов, т.е. как стратегия производства речи, а не как коммуникативная стратегия.

Все перечисленные выше стратегии пользования Я2 могут быть упорядочены в схему, которая приводится на рис. 5.



Рис. 5

Различные виды *коммуникативных стратегий* (далее – КС) более или менее подробно обсуждаются в ряде публикаций, авторы которых иногда указывают, что этот термин был введен в работе [Selinker 1972] в связи с изучением процессов, формирующих ПЯ обучаемых, но чаще всего ссылаются на публикацию [Faerch & Kasper 1983], где КС трактуются как потенциально осознаваемые планы решения того, что для индивида составляет проблему при достижении определенной коммуникативной цели; там же предлагается классификация КС, принимаемая за основу многими исследователями этой проблемы.

Р. Эллис в названной выше книге рассматривает несколько направлений подхода к определению понятия КС и предлагает свою дефиницию КС как части коммуникативной компетенции пользователя языком, которая, будучи потенциально осознаваемой, служит цели замещения тех планов продуцирования, с которыми не справляется обучаемый. Он также отмечает, что в большинстве работ по этой проблеме подчеркиваются следующие два момента: такие стратегии 1) применяются осознанно; 2) ориентированы на решение некоторой проблемы. Стратегии овладения Я2 тоже могут быть проблемно ориентированными, но коммуникативные стратегии отличаются от них тем, что они применяются для преодоления трудностей при пользовании Я2. К тому же стратегии овладения Я2 связаны с долговременным решением проблем, а коммуникативные стратегии обеспечивают немедленный ответ на возникший вопрос.

Из числа работ, в которых более или менее детально рассматривается типология КС, упомянем [Tarone 1980. Цит. по: Larsen-Freeman & Long 1993: 127], где, в частности, описываются следующие группы КС.

I – *стратегии перефразирования*: а) *аппроксимация*, т.е. использование лексической единицы или конструкции, о которой говорящий знает, что она неверна, но имеет достаточно общих с искомой единицей семантических признаков, чтобы удовлетворить его (например, слово *pipe* используется вместо *waterpipe*); б) *словотворчество*, т.е. “изобретение” какого-то нового слова для передачи желаемого понятия (например, *airball* вместо *balloon*); в) *подмена описанием*, т.е. говорящий описывает определенные свойства, признаки, элементы некоторого объекта или действия вместо использования нужного слова или структуры.

II – *стратегии переноса*: а) *буквальный перевод*: говорящий слово за словом переводит высказывание с Я1 на Я2; б) *переключение кодов*: обучаемый использует слово Я1, не потрудившись даже перевести его на Я2.

III – *стратегии избегания*: а) *уклонение от темы*: обучаемый попросту не говорит о чем-то, если не располагает соответствующей лексикой и структурами; б) *отказ от продолжения высказывания*, когда говорящий останавливается, не договорив фразу, из-за отсутствия необходимых средств выражения задуманного.

В книге [Ellis 1987: 182-185] приводится развернутая и логически последовательная типология КС, опирающаяся на известные к тому времени классификации и суммирующая их, что избавляет нас от необходимости обсуждать публикации других авторов. Он рассматривает:

– *стратегии редуцирования* первоначального плана высказывания, т.е. попытки снять возникшую проблему посредством отказа от какой-либо составляющей своей коммуникативной цели. При этом могут иметь место: а) стратегии редуцирования *формальной* стороны высказывания, когда происходит избегание правил Я2, в которых обучаемый не уверен или которыми он еще не овладел в достаточной мере; б) стратегии *функционального* редуцирования, при котором обучаемый избегает использования тех или иных речевых актов, определенных тем (или замещает их);

– *стратегии достижения цели*, функционирующие в случаях, когда обучаемый решает сохранить первоначальный замысел высказывания и ищет для этого средства компенсации недостающих или неподходящих ресурсов (т.е. применяет *компенсаторные* стратегии) или делает попытку извлечь необходимые ресурсы из своей памяти (т.е. активируются стратегии *извлечения из памяти*). Компенсаторные стратегии могут быть *некооперативными*, когда обучаемый пытается самостоятельно справиться с возникшей проблемой, и *кооперативными*, когда в решении проблемы помогает собеседник; в таких случаях обращение может быть как прямым, так и косвенным (через паузу, взгляд и т.п.). К числу некооперативных стратегий относятся стратегии, базирующиеся на Я1 или Я3 (сюда входят: переключение кодов, подгонка под формы Я2 и буквальный перевод); стратегии, базирующиеся на Я2 (замена некоторой формы Я2 другой формой, описание вместо называния, словотворчество, переструктурирование); неязыковые стратегии, при которых обучаемый компенсирует недостающие средства Я2 мимикой, жестами и т.п.

При стратегиях извлечения из памяти обучаемый не может сразу найти нужное языковое средство, но проявляет настойчивость в таком поиске, не отказываясь от него в пользу какой-нибудь компенсаторной стратегии. В таких случаях могут использоваться такие стратегии: *ожидание* (обучаемый ждет, пока на память придет нужное явление Я2), *пользование семантическим полем* (идентифицируется, а затем просматривается семантическое поле, к которому относится искомое явление, до нахождения последнего), *пользование другими языками* (обучаемый находит в памяти подходящее средство другого языка, а затем переводит его на Я2). Все названные выше КС, которые представляется более точным называть стратегиями преодоления коммуникативных затруднений при производстве речи, можно упорядочить с помощью схемы (см. рис. 6).



Рис. 6

Включенные в схему стратегии в разной мере привлекают внимание исследователей. Одни из них только упоминаются, другие детально обсуждаются с опорой на многочисленные публикации. Из числа последних можно назвать “переключение кодов” (согласно схеме это компенсаторная, некооперативная, языковая стратегия, базирующаяся на Я1, Я3 и т.д.). Феномен переключения кодов при двуязычии и многоязычии активно исследуется с позиций ряда наук

примерно с 50-х гг. нашего столетия, когда понятия общей теории связи вошли в обиход лингвистики, психолингвистики, социологии и т.д. За это время накоплен обширный корпус фактов, с анализом которых можно ознакомиться, например, по книгам [Hamers & Blanc 1989; Romaine 1989]. Под кодом в таких случаях понимается система языковых правил, известная пользующимся ими индивидам. Принято разграничивать: (1) *смешение кодов* (code-mixing), т.е. перенесение говорящим на языке X элементов или правил языка Y на язык X (базовый язык); в отличие от заимствований такие элементы не интегрируются в систему языка X; (2) *переключение кодов* (code-switching), т.е. альтернативное использование двух языков в одном и том же высказывании; эта стратегия отличается от смешения кодов тем, что в данном случае нет базового языка. В книге [Romaine 1989: 110-164] феномену переключения кодов отведена специальная глава, где детально, со ссылками на многие работы других авторов и с примерами из разных языков обсуждаются различные типы в разной мере проявляющихся переключений с одного языка на другой. В [Hamers & Blanc 1989: 135-154] эта проблема обсуждается в контексте межкультурной коммуникации; уточняется, что следует различать переключение кодов у билингвов, свободно владеющих обоими языками, и “некомпетентное переключение”, которое происходит от недостаточного владения Я2. Аналогично этому, смешение кодов (т.е. фактически перенос с одного языка на другой) может применяться преднамеренно (для идентификации себя с определенной социальной группой или как способ выразить свои намерения, отношение, роль и т.п.) или из-за некомпетентности в Я2, когда тем самым компенсируется недостаточность имеющихся ресурсов.

Исследование А.А. Поймёновой [1999] посвящено лексическим ошибкам в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании вторым или третьим языком (немецким как первым иностранным на базе русского языка или немецким как вторым иностранным после изучения английского языка). Особый интерес в этой работе представляет попытка соотнести выбор той или иной стратегии с различными этапами речемыслительного процесса. Взяв в качестве исходной модель процесса продуцирования речи, описанную в работе [Залевская 1977], А.А. Поймёнова предположила, что необходимость применения той или иной стратегии преодоления коммуникативных затруднений обнаруживается благодаря петлям обратной связи, обеспечивающим сличение результата каждого этапа рассматриваемого процесса с предшествовавшим ему образом планируемого результата (т.е. если имеет место рассогласование между планируемым и получаемым, то нужно находить выход из создавшейся ситуации); в то же время сама возможность преодоления затруднений объясняется тем, что один и тот же образ результата речемыслительной деятельности может получать более одной речевой реализации.

По результатам проведенного ею экспериментального исследования А.А. Поймёнова построила модель возможных случаев использования различных видов стратегий преодоления коммуникативных затруднений на разных этапах реализации замысла высказывания: на этапе смыслового (внутреннего) про-

граммирования и на этапе реализации смысловой программы – при переходе от смыслового кода к внешнеречевому (т.е. в процессе перекодирования) и при выборе слов (см. рис. 7). Более подробно модель А.А. Поймёновой обсуждается в книге [Залевская 1999: 228-230].



Рис. 7

При анализе материалов своего эксперимента А.А. Поймёнова не только детально описала различные виды стратегий, использовавшихся ии. на разных этапах производства речи, но и выделила три группы ии. в зависимости от типов предпочитаемых ими стратегий.

“Буквалистами” А.А. Поймёнова условно называет ии., которые стремятся как можно детальнее изобразить наблюдаемое ими событие или дословно передать воспринятый текст. Они в основном используют стратегии запоминания. В отличие от этого “творцы” опираются в основном не на память, а на свои аналитические способности. “Центристы” занимают промежуточное положение на установленном континууме и характеризуются сильной зависимостью выбора стратегии от вида высказывания. При продуктивном речепроизводстве пользователи языком смещаются в сторону “творцов”, а при репродуктивном – в сторону “буквалистов”. При репродуктивном речепроизводстве с отсроченным

воспроизведением имеет место обратное смещение по направлению к «творцам».

В книге Р.М. Фрумкиной [2001: 77-85] высказывается мнение о том, что «чистые» типы стратегий – это скорее удобный способ обобщения данных, нежели психологическая реальность. По результатам анализа текущих самоотчетов ии. и наблюдений за их работой в классификационном эксперименте Р.М. Фрумкина сравнивает ии. по следующим характеристикам. На основании *порога различения* рассматриваемых объектов ии. характеризуются как «дилетанты» и «педанты». По *способу интерпретации* смысла слова она противопоставляет «метафористов» «буквалистам». В зависимости от характера *отношения к задачам эксперимента* «кооперативная установка» выделяется в противоположность «некооперативной» («усердие» и «минимализм»). По *типу рефлексии* разграничиваются «оригиналы» и «рационалисты». Р.М. Фрумкина указывает также, что у некоторых ии. наблюдались смешанные типы стратегий: «дилетант-усердный», «педант-усердный», «буквалист-оригинал», «минималист-педант», «оригинал».

Проблема КС волнует многих исследователей, при этом определение сущности и специфики этого феномена вызывает разногласия и связано со значительными трудностями. Так, в работе [Gass & Selinker 1994: 181] отмечено, что большинство исследователей включают в дефиницию КС три компонента: проблемность, осознанность и целенаправленность. *Проблемность* заключается в том, что до использования некоторой КС обучаемый должен прежде всего дать себе отчет в том, что он встретился с проблемой в коммуникации, которую ему необходимо решить. *Осознанность* связана с тем, что обучаемый понимает не только то, что он встретился с проблемой, но и то, что он делает что-то для ее решения. *Целенаправленность* включается в дефиницию КС потому, что обучаемый контролирует возможные пути решения проблемы и делает свой выбор относительно того, какой из путей даст определенные результаты.

Авторы ссылаются на работу [Bialystok 1990], где дается критический анализ этих составляющих дефиниции КС. Так, имеется много случаев пользования языком, когда нам приходится описывать объекты, но при этом нет проблемности в том смысле, который придается такому действию в связи с КС. Если же беспроblemное пользование языком допускает применение того же типа стратегий, который реализуется при встрече с проблемой, то трудно считать проблемность одной из характеристик КС. В равной мере сложно увязывать с КС осознанность, поскольку коммуникативные трудности преодолеваются с применением небольшого набора стратегий даже в варьирующихся ситуациях. Отсюда возможно, что обучаемый не делает каждый раз выбора в связи с новой проблемной ситуацией, скорее он берет одну из привычно применяемых стратегий. Это тесно связано и с идеей целенаправленности: если выбор делается привычным путем, то едва ли он осуществляется целенаправленно.

Детальные обзоры публикаций, посвященных различным стратегиям и опорам при освоении новых иноязычных слов и при понимании текста на иностранном языке, содержатся в работах [Медведева 1998; 1999а].

В качестве примера анализа стратегий фонологической переработки Я2 можно назвать публикацию [Hammarberg 1985], где выделены два основных типа таких стратегий, согласующихся с тенденциями к *упрощению* и к *опоре на знакомое* (особенно на модели Я1). Эти тенденции часто взаимодействуют и подкрепляют друг друга.

Б. Хаммарберг говорит о следующих стратегиях, применяемых обучаемыми (взрослыми немцами, осваивающими шведский язык в естественной ситуации), чтобы справиться с фонологической структурой Я2, особенно на ранних стадиях овладения этим языком: (1) идентификация легко схватываемых категорий (особенно опора на Я1, т.е. идентификация знакомых сегментов, признаков); (2) следование привычным продуктивным фонологическим правилам (т.е. стремление следовать правилам Я1 и игнорировать другие правила); (3) редуцирование структурной сложности, с которой трудно справиться; (4) редуцирование изменений языковых форм. Поскольку немецкий и шведский языки являются родственными и второй из них в лексическом отношении испытал влияние первого, Б. Хаммарберг ставил также задачу выявления зависимости между фонологической и смысловой переработкой слов, которые он называет “когнатами” (например, шведск. *karta* и нем. *Karte* близки по форме и означают одно и то же – ‘карта’). В результате эксперимента было установлено, что первоначально обучаемый пытается опознать новое иноязычное слово как лексическую единицу. Если оказывается, что в Я1 имеется слово, в достаточной мере сходное с опознаваемым по форме, это дает основания для фонематической интерпретации и для применения автоматизмов Я1; отсюда следует, что фонетический образ нового слова возникает на концептуальной основе – через лексическую идентификацию. Если в Я1 не имеется подходящего когната, обучаемый вынужден опираться на непосредственно данный фонетический образ слова Я2, т.е. на то, как его произносит носитель Я2. Интересно, что в условиях возможности выбора обучаемые предпочитают когнитивный путь, коммуникативно значимый и позволяющий осмыслить новое иноязычное слово. Результаты этого исследования заслуживают сопоставления с материалами экспериментов Н.С. Шумовой (см., например, [Шумова 1993; 1996; 2000]).

Применяя ту или иную стратегию, обучаемые используют некоторые опоры или опорные элементы. В работе [Haastrup 1987] процедуры получения выводного знания (*inferencing*) трактуются в качестве основных для восприятия языка, пользования языком и овладения языком. Выводное знание предполагает догадку о значении высказывания в свете наличных языковых “ключей” в сочетании с общим знанием о мире, о ситуации и о языковых явлениях. По результатам своего исследования того, какие источники знаний используются при разных уровнях владения Я2, и со ссылкой на работу [Carton 1971] К. Хааструп говорит о трех основных типах ключей или опор :

– *контекстуальные ключи*, к которым относятся, во-первых, текст (в том числе а) отдельное слово из близлежащего контекста; б) ближайший контекст; в) специфическая часть контекста за пределами предложения; г) текст в целом), во-вторых, знание о мире;

– *внутриязыковые ключи*, связанные с исследуемым словом (его фонологией/орфографией, морфологией, т.е. префиксом, суффиксом, корнем слова, частеречной принадлежностью, устойчивой сочетаемостью, семантикой) или синтаксисом предложения;

– *межъязыковые ключи* по линии первого языка (Я1), связанные с фонологией/орфографией, морфологией, устойчивой сочетаемостью, семантикой, или по линии какого-либо из известных языков (ЯN), что может быть также связано с общим впечатлением о происхождении слова и т.д.

Известно, что разнообразные виды ключей используются также для ориентации в структуре предложения (достаточно вспомнить пример с “глокой куздрой” Л.В. Щербы). При универсальности таких ключей их набор ограничен; те или иные ключи являются специфичными для отдельных языков, в то же время одни и те же ключи могут играть разную роль для различных языков (например, для одних важнее порядок слов, а для других – морфологическая согласованность и т.п.). С точки зрения условий овладения Я2/ИЯ ставится вопрос: использует ли обучаемый те же самые ключи, которыми он оперирует в Я1, и приписывает ли он им такую же роль, как в Я1? Обсуждение результатов ряда исследований в этой области мы находим в книге [Gass & Selinker 1994: 140-143].

Установлено, что при интерпретации высказываний первоначальная гипотеза согласуется с принятой для Я1 стратегией ориентации в структуре предложения, хотя могут иметь место и некоторые универсальные тенденции преимущественного использования отдельных ключей. Замечено также, что, потерпев неудачу в применении привычных для Я1 ключей, т.е. убедившись в несоответствии нужных для Я2 и Я1 ключей и стратегий, обучаемые переходят на использование универсальной потенциальной возможности опоры на значение при интерпретации предложений. Таким образом, при понимании сообщений на Я2 обучаемому приходится пересматривать свои представления о том, какие ключи необходимы и какие из них являются наиболее важными.

Стратегии овладения и пользования языком оказались в центре внимания исследователей проблематики двуязычия вследствие переноса акцентов на изучение названных процессов и используемых при этом стратегий и опорных элементов с позиций активного и пристрастного субъекта соответствующей деятельности. Ознакомление с оптимальными путями преодоления трудностей и формирования базы для самоконтроля и самокоррекции может способствовать активизации познавательных способностей обучаемых. Однако следует отметить, что хотя сам термин «стратегия» стал не так давно использоваться в связи с задачами оптимизации процессов овладения Я2/ИЯ, вопросы выбора обучаемыми тех или иных путей опознавания воспринимаемых слов и используемых при этом опор, как и путей поиска в памяти средств оформления высказывания, давно волновали отечественных ученых. Так, в работах Е.Д. Поливанова (см., например, [Поливанов 1968; 1971]) можно найти чрезвычайно интересные объяснения причин межъязыковой интерференции; с позиций сегодняшнего дня

обсуждаемые в этих работах примеры ошибок можно квалифицировать как следование стратегии опоры на психофонетику родного языка.

В этой главе рассматривались стратегии, используемые теми, кто овладевает Я2/ИЯ. В то же время преподавателю языка, заинтересованному в повышении своей профессиональной квалификации, необходимо попытаться осмыслить применяемые им самим стратегии пользования языком и стратегии взаимодействия с обучаемыми с тем, чтобы можно было, с одной стороны, поделиться своим полезным опытом выхода из затруднительных положений при встрече с теми или иными трудностями, а с другой – внести коррективы в работу с аудиторией.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ И ЗАДАНИЯ

1. За счет каких факторов разные авторы объясняют успешность овладения языком?
2. Что обычно понимается под «стратегией»?
3. В какой мере изучение стратегий стало новой предметной областью методики обучения неродному языку?
4. Имеется ли сходство между стратегиями овладения Я1 и Я2?
5. Какие термины соотносимы с термином “стратегия”? Каким образом и почему пересекаются обозначаемые этими терминами понятия?
6. Является ли пользование стратегиями осознаваемым и легко наблюдаемым?
7. Какие виды стратегий выделяет Р. Эллис?
8. В чём состоят особенности трактовки стратегий с позиций когнитивного подхода?
9. Какую роль играют эмоции в овладении языком?
10. С какими трудностями сталкиваются исследователи при анализе стратегий?
11. Какие исследовательские приёмы используются при изучении стратегий?
12. От каких факторов зависит использование тех или иных стратегий?
13. Какие классификации стратегий предлагаются разными авторами?
14. Какие виды стратегий овладения языком и по каким основаниям принято выделять?
15. Какие виды стратегий пользования языком разграничиваются в зависимости от успешности/неудачи при достижении цели?
16. Что такое “семантическое упрощение”?
17. Чем различаются “планировщики” и “корректировщики”? К какому из названных типов вы отнесли бы себя?
18. Каковы основные виды коммуникативных стратегий? Какие из них предпочитаете вы?
19. Можно ли навязывать обучаемому обязательное использование той или иной стратегии или следует предоставить ему свободу выбора?
20. Не заметили ли вы некоторого нарушения логики классификации ключей (опор) в работе К. Хааструп?

ЗАДАНИЕ 1. Сопоставьте приведенные в этой главе определения понятия «стратегия»; укажите, какие необходимые и/или характерные признаки того, что понимается под стратегией, акцентируются разными авторами.

ЗАДАНИЕ 2. Перечислите виды стратегий, фигурировавшие в разных параграфах этой главы. Можно ли построить единую и непротиворечивую классификацию, которая смогла бы объединить все перечисленные виды стратегий? Чтобы ответить на этот вопрос, обратите особое внимание на основания для классификации, используемые разными авторами. Какие еще основания для классификации можно было бы ввести?

ЗАДАНИЕ 3. С опорой на рис. 3.4 рассмотрите некоторые примеры ошибок, допущенных Вами, замеченных в речи других студентов или встретившихся в литературе (научной или художественной). Какие стратегии и на каких этапах речемыслительного процесса были в этих примерах использованы? Заметили ли Вы за собой склонность как правило следовать преимущественно какой-то «любимой» стратегии?

ЗАДАНИЕ 4. Обобщите выделенные разными исследователями категории обучаемых, различающиеся по используемым ими стратегиям. К какой из этих категорий Вы склонны отнести себя, своих сокурсников? Явится ли такое распределение по категориям абсолютным или относительным? От каких факторов может зависеть преимущественный выбор стратегий овладения и пользования Я2/ИЯ?

1.5. УЧЕБНОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИКИ

Вопросы типологии двуязычия требуют отдельного обсуждения и в этой книге не рассматриваются. Здесь представляется достаточным отметить, что одна из классификаций типов двуязычия противопоставляет естественное двуязычие искусственному, которое далее будет называться *учебным*, поскольку оно формируется в специфических условиях организованного обучения второму/иностранному языку. В этой связи предлагается краткое освещение таких вопросов, как значимость сопоставительных исследований для решения задач формирования двуязычия, различия между естественным и учебным двуязычием, а также важность формирования нового направления исследований – психолингводидактики как базы для дальнейшего совершенствования методов обучения вторым/иностранному языкам.

Сопоставительные исследования и формирование двуязычия

Сопоставительные исследования вне всякого сомнения имеют большое значение для повышения эффективности обучения иностранным языкам. Динамика отношения к контрастивному анализу во второй половине XX века и общие тенденции развития мировой науки о человеке позволяют составить некоторое представление о возможных путях дальнейшего использования результатов сопоставительных научных изысканий в лингводидактических целях.

Традиционно контрастивные исследования реализуются как тщательное сопоставление коррелирующих фактов в контактирующих языковых системах. Согласно этому подходу, до обучения второму языку необходимо предпринимать сопоставительный анализ *систем* первого и второго языков для выявления фактов совпадений и расхождений и для обнаружения тем самым «критических моментов», которые должны быть учтены в целях прогнозирования трудностей и обусловливаемых ими ошибок обучаемых, т.е. для предотвращения интерференции. Накоплен обширный опыт описания результатов таких исследований, позволяющих выявлять как универсальные тенденции, так и культурно-специфичные особенности функционирования тех или иных языковых явлений на разных уровнях и в различающихся лингвокультурных ситуациях. В области лексики подобные сопоставительные научные изыскания, как правило, базируются на тщательном компонентном анализе, который проводится на базе словарных дефиниций, а также на основе сопоставления особенностей сочетаемости коррелирующих лексем и т.п. В последнее время большое место при этом отводится использованию возможностей Больших корпусов.

По мере интенсивного применения контрастивного анализа (далее – КА) в разных странах накапливались основания для критики этого подхода, связанные с сомнениями в теоретической обоснованности развиваемых этим подходом представлений о специфике овладения вторым языком и в его прогности-

ческих возможностях. Признание серьезных трудностей при сопоставительном анализе некоторых грамматических структур тех или иных языков сочеталось с накоплением фактов неадекватности прогнозов, которые строились на основании результатов применения КА. Стало очевидным, что прогнозы не всегда оправдываются, но в то же время имеют место ошибки, не прогнозирувавшиеся по данным КА. Как показали наблюдения, интерференция чаще проявляется при сходстве явлений первого и второго языков, чем при их полном различии, к тому же далеко не все ошибки могут получить объяснение через интерференцию навыков, поскольку первый язык вмешивается в овладение вторым языком по разным причинам, к числу которых относятся следующие: 1) вместо интерференции навыков может иметь место *избегание* обучаемыми применения таких правил второго языка, аналогов которым нет в первом языке; 2) некоторые *ограничения на употребление языковых явлений*, различающиеся в сопоставляемых языках, проявляются только при определенных условиях (ситуациях); 3) обучаемые могут обращаться к первому языку за ресурсами, которые они *намеренно заимствуют в случаях коммуникативных затруднений* из-за недостаточного запаса ресурсов второго языка. Взаимодействие двух названных выше источников критики КА (по линии теории и через накопление фактов, подрывающих веру в прогностические возможности этого подхода) привело к пересмотру ряда ключевых понятий КА и к переоценке его роли в изучении особенностей овладения вторым языком. Так, процесс овладения языком стал трактоваться с позиций признания *активности обучаемого*; стало очевидным, что *«структурное расстояние» между фактами двух языков должно определяться с учетом того, как оно воспринимается носителями одного языка по отношению к другому языку*, поскольку результаты контрастивного анализа языковых систем могут *не полностью совпадать* с тем, как воспринимаются индивидами факты сходства и различий между языками.

Сказанное выше объясняет осознание необходимости пересмотра ключевых для КА понятий языкового переноса, роли первого языка в овладении вторым языком, интерференции, а также трактовки ошибки исключительно как результата влияния первого языка на второй. Выявление *природы языкового переноса* оказалось важным для более точного определения *условий*, при которых имеет место интерференция, и *видов знаний*, которые при этом используются индивидом. Трактовка овладения вторым языком как активного творческого процесса привела к признанию его сходства с овладением первым языком, но оказалось, что в таком случае первый язык не может быть причиной всех (или даже большинства) трудностей для обучаемого; скорее, первый язык обеспечивает человека некоторыми основаниями для положительного переноса прежде всего в плане *стратегий овладения и пользования языком*. С позиций предыдущего тезиса факты избегания использования некоторых явлений второго языка и употребления ресурсов первого языка при коммуникативных затруднениях также оказываются продуктами не интерференции, а применения соответствующих стратегий. Само же понятие «стратегия», противоречащее бихевиористским представлениям об овладении навыками, хорошо согласуется

с когнитивной теорией обучения, с позиций которой использование знаний из первого языка как стратегия овладения вторым языком может быть *одним из проявлений базового психического процесса опоры на уже имеющееся знание для облегчения усвоения нового знания*. Вследствие сказанного выше ошибка, рассматривавшаяся ранее как свидетельство недостаточной обученности или неспособности преодолеть интерферирующее влияние первого языка, стала трактоваться как феномен, обусловленный рядом факторов, одним из которых является интерференция, вступающая в сложное взаимодействие с другими факторами. Что касается КА, то, несмотря на ненадежность прогнозирования ошибок говорения (продуцирования речи), он тем не менее может успешно предсказывать ошибки понимания речи и случаи избегания использования некоторых структур второго языка (подробное обсуждение этих вопросов и ссылки на соответствующие источники см. в книге [Залевская, Медведева 2002]).

В российской психолингвистике еще в 70-е годы XX в. указывалось на недостаточность простого «наложения» языковых систем для целей обучения языку. Так, А.А. Леонтьев неоднократно подчеркивал, что сопоставление должно проводиться по линии *операций, имеющих место на разных этапах производства и осознания речи*; анализ психофизиологической природы и обусловленности таких операций и установление их доминантных особенностей возможны только при наличии хотя бы рабочей модели процессов продуцирования и понимания речи. Короче говоря, мы приходим к необходимости рассмотрения вопросов овладения языком в более широком контексте *процессов речемыслительной и познавательной деятельности индивида*.

Отметим, что классификация ошибок по вызывающим их причинам предполагает *объяснение* (или попытку объяснения) *психолингвистических механизмов* ошибок и должна в значительной мере способствовать выявлению особенностей овладения вторым языком, обнаружению используемых обучаемыми стратегий и ступеней овладения языком, которые они преодолевают. Такая постановка задач анализа ошибок в свое время стимулировала разработку таксономии ошибок и потребовала выводов и обобщений, которые можно суммировать следующим образом.

Исследования 70-х гг. XX века убедительно показали, что только часть ошибок во втором языке может быть объяснена за счет влияния первого языка. Такие ошибки стали квалифицироваться как ошибки межъязыковой интерференции. В то же время было обнаружено, что встречается множество одинаковых ошибок, которые допускают изучающие второй язык независимо от характера их первого языка. Ошибки такого рода отражают специфику процесса овладения языком, *ход этого процесса*, в связи с чем используется определение их как *«ошибок развития»* (developmental errors).

Ошибки межъязыковой интерференции детально описаны во многих публикациях. При этом предлагаемые классификации являются продуктами лингвистического анализа по уровням языка и т.п. и проводятся с позиций прескриптивных правил, сформулированных для письменной речи. Внутриязыковые ошибки первоначально также трактовались как обусловленные исключи-

тельно интерференцией, а в ходе анализа внимание акцентировалось на тех элементах формы или значения языковых явлений, которые могли вступать во взаимодействие в рамках изучаемого языка. Однако в последние десятилетия делается акцент на том, что через анализ ошибок такого рода можно и нужно выявлять *стратегии, используемые обучаемыми для облегчения себе задач овладения вторым языком.*

К числу таких стратегий относятся, например, *сверхгенерализация*, при которой обучаемые выходят за рамки соблюдения некоторого правила, поскольку они не воспринимают определенные явления как различающиеся; *игнорирование ограничений* на применение некоторого правила, т.е. распространение правила на контексты, в которых оно во втором языке не употребляется, что может быть продуктом распространения по аналогии; *неполное применение* правила, связанное с тем, что обучаемый не осваивает более сложные структуры, считая достаточным для коммуникации использование относительно более простых правил; *формирование ошибочных гипотез* по поводу изучаемых языковых явлений как результат неверного понимания некоторых характеристик, специфичных для языковых явлений второго языка, и т.д. Выделяются и другие стратегии обучаемых. Некоторые внутриязыковые ошибки трактуются как следствие попыток обучаемых преодолеть коммуникативные затруднения; рассматриваются и ошибки, спровоцированные обучением, т.е. вызванные тем, как преподаватель преподносит два языковых явления в определенной последовательности, приводящей к смешению этих явлений в сознании индивидов.

Популярность анализа ошибок как исследовательского подхода во многом объясняется его отличием от контрастивного анализа как в отношении объекта анализа, так и в теоретическом плане. Вместо предпринимавшегося сторонниками КА анализа языковых систем стали изучаться *факты, получаемые непосредственно от самого субъекта обучения.* Теоретически было признано, что мозг человека имеет врожденную способность к усвоению языка, которая продолжает функционировать и после овладения первым языком. Обучающийся активно строит свою «грамматику» второго языка подобно тому, как это делается при овладении первым языком, при этом по меньшей мере некоторые стратегии являются общими для овладения обоими языками.

Ключевое для анализа ошибок понятие стратегии стало активно разрабатываться с позиций когнитивной психологии, что привело к разграничению стратегий овладения языком и стратегий преодоления коммуникативных затруднений. Было пересмотрено понятие переноса с акцентированием внимания исследователей на том, *как и почему* обучаемый опирается на некоторые (но не все) знания первого языка при пользовании вторым языком, а условия для переноса стали толковаться как зависящие от того, как *сам обучаемый воспринимает структурное расстояние между явлениями первого и второго языков* (в отличие от того, что устанавливается лингвистами, сопоставляющими две языковые системы).

По мере накопления опыта применения анализа ошибок как исследовательского подхода стали проявляться и его слабости, которые послужили осно-

ваниями для критики «извне» и/или импульсами для совершенствования процедуры анализа ошибок, введения новых ключевых понятий и т.д. Наиболее существенным является упрек в том, что, сконцентрировав свое внимание на ошибках (т.е. на том, что делается обучаемыми *неверно*), исследователи потеряли из виду целостную картину овладения вторым языком и перестали фокусироваться на факторах, обеспечивающих *успешность* этого процесса. Этот упрек в сочетании с указанием на трудности в определении генезиса ряда ошибок и на недостаточность данных анализа ошибок для обоснованных теоретических выводов был далее учтен через признание необходимости, с одной стороны, использовать анализ ошибок в комбинации с другими исследовательскими подходами, а с другой – анализировать ошибки в более широком контексте пользования вторым языком с пониманием контекста не только как дискурса, взаимодействия обучаемого с собеседниками и т.п., но и *как совокупности всего того, чем владеет индивид в текущий момент овладения вторым языком*. Последнее потребовало введения ключевого понятия *промежуточного языка* (interlanguage) как некоторого континуума, по которому последовательно продвигается обучающийся второму языку. Промежуточный язык стал широко исследоваться как манифестация психических процессов, обеспечивающих овладение вторым языком. 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 первого языка, изучающих определенный второй язык на некотором этапе овладения им) связь или закономерность, которая лежит в основе ошибок того же характера, т.е. *через внесение изменений в структуру промежуточного языка должна формироваться база для дальнейших правильных речевых действий аналогичного типа*.

Таким образом, динамика исследовательских подходов к овладению вторым языком представляет собой переход от сопоставительного анализа языковых систем к анализу получаемых от самих индивидов ошибок и далее – к изучению не только ошибочных, но и правильных речевых произведений обучаемых в более широком контексте дискурса и – более того – сформировавшегося промежуточного языка. Некоторые авторы трактуют анализ речи как самостоятельный исследовательский подход, который в англоязычной литературе получил название Performance Analysis. Принципиально важным является то, что *объединяет* анализ ошибок, исследования промежуточного языка и анализ речи: во всех названных случаях *в противовес используемым при КА внешним по отношению к обучаемым источникам информации анализируются факты, получаемые от субъектов обучения*. Тем не менее при всех этих подходах изучаются *продукты* речи, а результаты анализа последних предстают перед нами в том свете, в каком их видят наблюдатели «со стороны», «извне». Поэтому в качестве еще одного исследовательского подхода рассматриваются возможности применения некоторых разновидностей *интроспективных методов*, которые завоевывают популярность в последние годы, поскольку они обращаются

непосредственно к обучаемому, его интуиции и суждениям об изучаемом языке, о производимых операциях, основаниях для принятия тех или иных решений и т.п. Уточним, что речь здесь идет не об интроспективной психологии с ее теоретической спецификой, а об интроспекции как *самонаблюдении человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющем фиксировать ее проявления*.

Сказанное представляется достаточным для общего вывода: динамика акцентов в исследовательских подходах к проблеме формирования двуязычия подводит к осознанию важности пересмотра понятия языкового контакта: речь должна идти не о контакте между языковыми системами, а о взаимодействии языков (конечно – языков и культур!) у овладевающего вторым языком индивида. Это свидетельствует о необходимости новых подходов к сложному и многофакторному феномену двуязычия. Один из таких подходов может опираться на соображения, которые вытекают из рассмотрения специфики учебного двуязычия, рассматриваемого в различных ракурсах.

Обратим внимание на то, что, например, трактовка двуязычия как *функциональной динамической системы*, с одной стороны, требует исследования специфики формирования и развития «промежуточного языка», а с другой – меняет отношение к ошибкам и переводит ошибку в функцию средства, инструмента научного исследования, показателя степени успешности педагогического процесса, но не столько в количественном, сколько в качественном отношении, поскольку базирующийся на психолингвистической теории двуязычия анализ ошибок нацелен на выявление *глубинных механизмов* ошибочного речевого действия (в отличие от простой регистрации факта расхождения между языковой нормой и допущенным нарушением такой нормы).

Необходимо особо подчеркнуть, что следует при этом исходить из закономерностей формирования успешного (*правильного*) речевого действия и из учета направляющих его внешних и внутренних факторов, а также из постоянной динамики уровней осознаваемости выполняемых обучаемым речевых действий. В этой связи представляется чрезвычайно актуальным разностороннее экспериментальное исследование условий становления у формирующегося билингва механизмов сначала *сознательного контроля*, а далее – *бессознательного контроля*, без чего успешное владение вторым языком не может быть достигнуто.

Поскольку в данном случае речь идет о формировании двуязычия как системы *деятельностных ориентиров* для процессов говорения и понимания речи, особую значимость приобретает исследование используемых формирующимися билингвами *стратегий* и *опор*, в том числе приводящих как к успешному или неуспешному результату, так и к уходу от преодоления встретившихся коммуникативных затруднений. При этом должна выстраиваться система опор как «инструментов» выхода на яркие, эмоционально переживаемые ситуации, позволяющие «высветить» в предшествующем познавательном и речевом опыте необходимые факты, признаки, связи, выводные знания (языковые и энциклопедические), функционирующие на разных уровнях осознаваемости и

выносимые на «табло сознания» в случаях необходимости. Тем самым напрашивается следующее общетеоретическое уточнение: фактически речь должна идти о *языковых контактах в индивидуальном сознании и подсознании*.

Сказанное выше неизбежно выводит на проблемы соотношения языковых и метаязыковых знаний, «языкового сознания», специфики механизмов формирования знаний декларативного и процедурного типов, возможностей перехода одних в другие и т.д.

Вполне очевидно, что методика обучения иностранным языкам, ныне официально переведенная в статус «теории обучения иностранным языкам», не может ставить своей задачей решение названных и связанных с ними проблем. Поэтому представляется закономерным обоснование необходимости формирования нового направления научных изысканий – психолингводидактики как интегративного подхода, способного привести к разработке функциональной концепции формирующегося двуязычия со всеми вытекающими из нее следствиями.

Основные задачи психолингводидактики

В последние годы стало престижным указывать, что предлагаемые тем или иным автором методические рекомендации базируются на психолингвистических основах обучения иностранному языку. В подобных случаях желаемое выдается за действительное, поскольку до сих пор не существует более или менее целостной психолингвистической концепции специфики овладения вторым/иностранном языком, а эпизодически привлекаемые результаты исследований в области функционирования первого языка не могут прямо переноситься на условия сложного взаимодействия языков в процессе *формирующегося двуязычия*.

Не случайно разнообразны учебники, учебные пособия, курсы лекций по проблемам или основам психолингвистики, даже написанные авторами, профессионально имеющими дело с обучением иностранным языкам, как правило, не содержат специально отведенных учебному двуязычию разделов, в лучшем случае ограничиваясь включением соответствующей проблематики в главу о прикладных аспектах психолингвистики или смежных с ней областях (см., например, [Горелов, Седов, 1997: 170–177]) или затрагивают такую проблематику в связи с этнопсихолингвистикой (например, [Белянин 2004]).

Представляется своевременным высказаться в пользу целенаправленной разработки теоретических основ и реализации широкой программы экспериментальных исследований в русле науки интегративного типа, способной решать задачи *психолингводидактики* на уровне последних достижений комплекса наук о человеке, включенном в естественное и социальное окружение.

Принципиальное отличие такой науки от уже имеющихся построений должно состоять в ориентации на трактовку языка как *живого знания*, которое никак нельзя прямо передать обучаемому, поскольку он должен *сам его выработать*.

Ниже будут рассмотрены некоторые характеристики живого знания и возможные пути овладения знанием, после чего последует примерный перечень

актуальных теоретических проблем психолингводидактики, полезных для дальнейшего построения возможной программы экспериментальных изысканий, способных обеспечить проверку возникающих на этой базе рабочих гипотез и тем самым пролить свет на механизмы овладения вторым языком как живым знанием.

Специфика «живого знания»

В книге [Залевская 2007а] прослеживается динамика общенаучных подходов к проблеме знания, неизбежно приводящая к признанию того, что знание представляет собой *результат работы сознания в системе деятельности человека*, и к выводу, что свойства того или иного вида знания должны «... выводиться не из догматических стандартов рациональности, а из свойств познающего субъекта и практических контекстов его деятельности и общений» [Касавин 1990: 12. Курсив мой – А.З.]. Уточню, что наличие постоянной динамики уровней осознаваемости вырабатываемого знания (от актуального сознавания через сознательный контроль и бессознательный контроль к неосознаваемому) требует исследования не только *результатов* работы овладевающего языком на разных уровнях осознаваемости, но и *процессов* получения таких результатов (в том числе ведущих как к успешному, так и ошибочному пользованию языковым знанием). Установлено, что, например, при построении научного знания на 10% формализуемого, эксплицированного знания приходится 90% имплицитного, личностного знания. Объективированное научное знание неизбежно дополняется субъективированным личностным знанием, на основе которого строится внелогическое, личностное суждение, позволяющее заполнить пробелы в структуре познания, придавая ему связный характер (см.: [Юревич 2005: 27–28]). Известно также, что уровень сформированности навыка пользования изучаемым языком во многом определяется тем, насколько оказывается возможным фокусирование внимания на содержании высказывания при выборе форм манифестации этого содержания на уровнях ниже актуального сознавания (желательно – бессознательного контроля). Сказанное приводит к выводу о необходимости перенесения фокуса внимания на *психологический статус знаний* как достояния индивидуального сознания и подсознания.

Проблему психологического статуса знаний рассматривает А.А. Леонтьев [Леонтьев 2001], ставящий вопрос: какова функция знаний в деятельности взрослого человека и как они связаны с другими компонентами такой деятельности? Ответ на этот вопрос дается с опорой на теорию деятельности А.Н. Леонтьева: «Знания – ориентиры в мире, необходимые, чтобы уметь ЖИТЬ и ДЕЙСТВОВАТЬ в этом мире» [Ор. cit.: 350]. В качестве фундаментальной ориентировочной основы любой деятельности выступает *образ мира*, формируемый (синтезируемый) из двух источников: из опыта социальной группы, этноса или всего человеческого рода, принятого и интериоризованного каждой отдельной личностью, и из деятельности самой личности в окружающем мире, в реальности материальных и идеальных предметов [Ор. cit.: 334]; образ мира личности трактуется (по А.Н. Леонтьеву) как система *предметных значений*, отображенная в сознании человека.

Останавливаясь на образе мира ребенка, А.А. Леонтьев особо подчеркивает следующее: «Образ мира у ребенка – это не абстрактное, холодное знание о нем. Это не знания ДЛЯ МЕНЯ: это МОИ знания. Это не МИР ВОКРУГ МЕНЯ: это мир, ЧАСТЬЮ которого являюсь и который так или иначе ПЕРЕЖИВАЮ И ОСМЫСЛЯЮ ДЛЯ СЕБЯ. Согласно концепции “образа мира”, разработанной А.Н. Леонтьевым, этот “образ мира” построен не из абстрактных *значений*, а из *личностных смыслов*. Проще говоря, он одновременно является и образом мира, и образом *нашего отношения к миру, нашего переживания мира*. Мы пристрастны в нашем видении мира, оно всегда окрашено нашим переживанием» [Op. cit.: 349].

Все сказанное А.А. Леонтьевым об особенностях образа мира ребенка в равной мере относится и к образу мира взрослого, т.е. составляет принципиальную особенность знания как достояния индивида. Этот вопрос рассматривается в книге [Залевская 1992], где разграничиваются индивидуальное знание – ИЗ и два вида коллективного знания: КЗ₁ – совокупное коллективное знание/переживание как достояние лингвокультурной общности и КЗ₂, отображающее лишь «зарегистрированную» в продуктах деятельности часть коллективного знания, традиционно (и неправоммерно!) отождествляемую и с КЗ₁, и с ИЗ, т.е. с перцептивно-когнитивно-аффективным образом мира у индивида. В названной книге подчеркивается, что ИЗ является достоянием *личности*, поэтому в дополнение к тому, что образ мира как единая (вербально-невербальная) информационная база формируется по законам психической деятельности человека как вида и под контролем социума, имеет место постоянное *эмоционально-оценочное переживание знания* с позиций «для меня – здесь – сейчас». Индивидуальное знание в трактовке, которая была предложена в [Залевская 1992], изначально понимается как *живое знание*, в котором только условно (в чисто научных целях) можно пытаться разграничить языковое знание и знание о мире, знание и переживание понятности и отношения к знанию, актуально сознаваемое и выводное (не эксплицируемое) знание и т.д. Специфика ИЗ как живого знания обычно игнорируется в исследованиях, ориентированных на выявление логико-рационального аспекта знания как самодостаточной сущности, и находит весьма слабое отражение в практике как школьного, так и вузовского образования.

В значительной мере до сих пор сохраняется ситуация, о которой в свое время с болью говорил Л.С. Выготский, указавший на различия между формируемыми в ходе школьного обучения научными понятиями и спонтанными (житейскими) понятиями, которые ребенок не сразу может осознать и раскрыть в словах: в школьном обучении усваиваются не понятия, а слова: «В сущности говоря, этот способ обучения понятиям и есть основной порок всеми осужденного, чисто схоластического, чисто словесного способа преподавания, заменяющего овладение живым знанием усвоением мертвых и пустых вербальных схем» [Выготский 1935: 5]. Аналогично этому в школьном преподавании иностранных языков имеет место, например, практика заучивания наизусть текстов и диалогов по изучаемым темам, что в принципе должно было бы составлять

базу для дальнейшей творческой работы обучаемых на уровне спонтанной речи, а в действительности служит средством получения положительной оценки на уроке и/или экзамене и далее остается мертвым грузом, знанием ради знания, а не знанием для действия, опорой для процессов познания и общения.

Проблема живого знания рассматривалась рядом авторов. Становятся все более частыми ссылки на книгу С.Л. Франка «Живое знание» (1923), на ряд работ Г.Г. Шпета (см. библиографию в книге [Зинченко 2000: 206]); детальное обсуждение этой проблемы имеет место в работах В.П. Зинченко, например, [Зинченко 1997; 1998; 2000], И.Л. Медведевой [1999а] и др.). В.П. Зинченко особо подчеркивает: «Живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно *должно быть построено*. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое, механическое действие» [Зинченко 1998: 27. – Курсив мой. – А.З.]. Рассматривая различные особенности живого знания, В.П. Зинченко указывает, что оно всегда пристрастно и включает знание о субъекте знания, т.е. о себе самом; принципиально неполно, открыто, трудно доказуемо; одним из его признаков является целостность, «схватываемая» непосредственно; бывшее живым знание может «окостеневать», становиться мертвым, и т.д.

В «Большом психологическом словаре» [2004: 177] уточняется, что живое знание представляет собой «соцветие разных знаний», их интеграл, и перечисляется ряд особенностей живого знания.

Некоторые авторы не пользуются термином «живое знание», но по сути описывают его в разных ракурсах (см., например, понятие «живого движения» как «функционального органа» у Н.А. Бернштейна [1990]. М.А. Холодная [2002] в связи с решением задачи обогащения когнитивного опыта учащихся в целях интеллектуального воспитания личности в условиях современного школьного образования фактически говорит о способах формирования живого знания: словесно-символическом, визуальном, предметно-практическом, чувственно-сенсорном; при этом указывается: «Понятийные психические структуры – это интегральные когнитивные образования: их психическим материалом являются три модальности опыта – словесно-речевая, визуальная и чувственно-сенсорная» [Op. cit.: 226]; «Утверждение, что понятийное мышление оперирует “отвлеченными сущностями”, конечно же, не более чем метафора» [Op. cit.: 122], а «эйдосы» (запечатленные, сохраненные во всех деталях образы предметов после прекращения их восприятия) – «это интуитивные визуальные схемы, в которых отображены инварианты чувственно-конкретного и предметно-смыслового опыта человека и которые не всегда могут быть выражены в терминах словесных описаний» [Ibid.].

Обратим внимание на то, что в принципе трактовка специфики живого знания перекликается со ставшей в последние годы популярной проблемой взаимодействия тела и разума (см.: [Залевская 2007а]); это хорошо согласуется с концепцией единой информационной базы человека как продукта перцептивно-когнитивно-аффективной жизни индивида и с выведенными на этой основе

представлениями о соотношениях между индивидуальным знанием и двумя подвидами знания коллективного [Залевская 1977; 1992].

Разнообразные характеристики живого знания как достояния индивида рассматриваются в книге [Залевская 2007а] в связи с проблемами значения слова, ментального лексикона и т.д. Здесь представляется достаточным сделать общий вывод о том, что история методических учений свидетельствует о традиционной ориентации на логико-рациональные аспекты знания и овладения им, в то время как наука будущего – психолингводидактика – должна исходить из психологического статуса знаний и на этой основе искать пути наиболее эффективного управления деятельностью обучаемых по формированию у них живого знания.

Следует подчеркнуть, что ориентация на живое знание требует последовательного учета неразрывности всех психических процессов человека, работающих в слаженном ансамбле при постоянном взаимодействии тела и разума и эмоционально-оценочном переживании воспринимаемого и осуществляемого. Именно с этих позиций должна рассматриваться роль письменной речи в процессе овладения языком: в том числе как *память тела* – связанная и со зрительными образами форм языковых знаний, и с движениями руки при письме, как *память разума* – увязывания опознаваемых форм с продуктами когнитивной переработки именуемого содержания, как *память эмоционально-оценочных переживаний*, с одной стороны – познаваемого смысла, а с другой – эмоционального комфорта от своих достижений в овладении изучаемым языком, преодолении трудностей и ошибок.

Теоретические проблемы психолингводидактики

Отечественные исследования в области двуязычия затрагивают лишь отдельные аспекты сложного процесса овладения или пользования вторым языком; их авторы опираются на разные «предпрограммы» – системы исходных постулатов, направляющие поиск и в определенной мере «разрешающие» или «запрещающие» увидеть и соответствующим образом объяснить наблюдаемые факты во всем многообразии их характеристик и связей. В значительной мере это связано с тем, что такие работы, как правило, выполняются авторами, получившими базовое лингвистическое образование, требующее строго следовать привычному системно-структурному описанию языковых явлений. Поскольку пользование языком как живым знанием не всегда вписывается в жестко очерченные рамки такого описания, многое в экспериментальных материалах или наблюдаемых фактах либо не замечается, либо воспринимается как не заслуживающее внимания отклонение от нормы.

Необходима целенаправленная программа исследований, охватывающая широкий круг проблем овладения и пользования иностранным языком в условиях учебного двуязычия. Особое место в такой программе должна занимать разработка ряда общетеоретических вопросов, к их числу можно отнести, например, следующие.

Прежде всего следует чётко определить специфику *ситуации учебного двуязычия*, его отличия от других видов двуязычия по множеству параметров (см. выше).

Следующая важнейшая теоретическая проблема – психолингвистические особенности *субъекта учебного двуязычия*, трактуемого как личность, *овладевающая* изучаемым языком, т.е. вырабатывающая, формирующая у самого себя живое знание. Связанный с этой проблемой круг дискуссионных вопросов включает, например, феномен «*промежуточного языка*» как динамического образования, с позиций которого должны рассматриваться достижения и ошибки обучаемого на каждом «срезе» формирующегося двуязычия; это непосредственно связано с проблемой уровня владения неродным языком (см., например, [Топуридзе 1983]). Обратим внимание на важность уточнения понятия «двуязычный индивид» как изначально динамичного и весьма относительного в условиях учебной ситуации.

Решение названной выше проблемы невозможно без выявления того, что именно обеспечивает овладение и пользование иностранным языком как *живым знанием*. Это требует рассмотрения специфики *языковых* и *метаязыковых знаний*, вопросов трактовки понятия «*правило*» с позиций поставленных целей, соотношения между правилом и практикой, различных видов *стратегий* и *опор* и т.д.

Отдельная теоретическая проблема – *взаимодействие языков* в условиях учебного двуязычия. Обсуждение этой проблемы с позиций лингвистики привело к широкому распространению контрастивного анализа как сопоставления двух языковых систем для выявления оснований как для положительного переноса, так и для интерференции. В данном случае речь идет о рассмотрении названной проблемы в психолингвистическом аспекте с опорой на результаты иных подходов (в том числе анализа ошибок, экспериментальных исследований и т.д., см. подробнее: [Залевская, Медведева 2002]).

К числу общетеоретических проблем относится также *специфика языкового знака при двуязычии*. Обратим внимание на то, что моделирование структуры языкового знака в работах Л.В. Щербы, У. Вайнрайха и других авторов (см. подробно: [Залевская 1996]) требует дальнейшего обсуждения с позиций новейших достижений мировой науки о человеке и языке.

Перечисленные общетеоретические проблемы, перечень которых остается открытым, важны как для постановки более частных проблем, так и для формулирования рабочих гипотез и для организации соответствующих научных изысканий, необходимых для дальнейшего совершенствования психолингвистической концепции двуязычия и решения практических задач психолингводидактики.

Так, вполне очевидна необходимость выявления особенностей функционирования грамматического правила как *ориентировочной основы* речемыслительного действия в условиях учебного двуязычия. Что в таком случае должно пониматься под «*правилом*»? Как помочь обучаемому вместо механического заучивая формулировки правила сформировать соответствующие опоры в па-

мноти, забезпечуючі вибір потрібної граматическої форми на рівні бессознательного контролю?

Не менше важливі і питання структури *образу світа* при двуязыччі. Що відбувається з образом світа у формуючомуся бilingві? Він робить якісь-то доповнення к уже існуючому образу світа або у нього повинен конструюватися новий, окремий образ світа вторичної мовної особистості? Які особливості доступу к образу світа у двуязычної мовної особистості? Як це співвідноситься з структурою мовного знака при двуязыччі?

Поставлені питання в частині потребують розробки нового ракурсу теорії *референції*: в доповнення к уже існуючому розмежуванню референції в мові і референції в мові слід зробити ще два кроки: визначити специфіку референції в мовній здатності (з урахуванням різних рівнів свідомості) при оволодінні першою мовою і далі – в умовах двуязыччя, в тому числі – навчального.

Особливе місце повинно бути відведено *механізмам* правильного і помилкового мовного (точніше – мовомисльового) дієвства при оволодінні іноземною мовою, що змушує звернутися к *моделюванню* процесів читання, мовлення, перекладу з акцентуванням уваги на застосовуваних формуючихся бilingві стратегіях і опорах при зустрічі з ускладненнями різних видів і спробами їх подолання.

В неопосередкованій зв'язі з проблематикою письмової мови як засобу оволодіння іноземною мовою представляється важливою детально дослідити роль письма в освоєнні різних аспектів мови і видів мовної діяльності. Звернемо увагу, що продукти письмової мови формуючихся бilingвів представляють собою дуже показовий матеріал для аналізу і подальшого формулювання гіпотез стосовно механізмів правильного і помилкового мовного дієвства, взаємодії мов, шляхів і етапів розвитку «проміжного мови» і т.д.

Звернемо також увагу і на складності, виникаючі при роботі з науковою літературою (внутрішньої і зарубіжної) по названим проблемам. Справа в тому, що один і той же термін нерідко по-різному трактується в руслі різних наукових підходів або дисциплін. К тому ж «терміноєдності, виражаючі основні поняття досліджуваного методу, можуть підвергнутися переосмисленню, обрости суб'єктивно-оціночними коннотаціями в процесі функціонування в чуждих текстах» (Федюніна 1986: 6–7). В кандидатській дисертації С.М. Федюніної переконливо показано необхідність складання тезауруса базових лінгводидактичних (в нашому випадку – психолінгводидактичних) термінологічних словників тезаурусного типу як засобу представлення смислового простору відповідної області знання.

Вовне очевидно, що більш або менш повна програма подібних досліджень повинна реалізуватися колективом єдиномисльовиків, об'єднаних загальною «системою координат», базуючоюся на трактуванні специфіки живої знання. При цьому необхідна послідовна опора на такий набір

исходных ориентиров при формулировании рабочих гипотез, организации исследований и при анализе и интерпретации получаемых результатов с внесением корректив в теорию по мере получения как положительных, так и отрицательных результатов экспериментов и наблюдений.

Таким образом, для перехода от лингводидактики, ориентированной прежде всего на компонент «лингво» в ее названии, на новый уровень научных изысканий необходима разработка *теории функционирования языка как достоинства пользующегося им индивида – формирующегося билингва*. Это изначально психолингвистический интегративный подход, требующий выхода за рамки и лингвистики, и психологии, и дидактики в широкий круг наук о человеке, способных сделать вклад в понимание и объяснение механизмов овладения и пользования языком как живым знанием.

Приведём сводный перечень актуальных проблем психолингводидактики, необходимых для разработки психолингвистических основ процесса овладения вторым языком.

- Выявление особенностей языка как *живого знания*, которое никак нельзя прямо передать обучаемому, поскольку он должен *сам его выработать*.
- Определение специфики *ситуации учебного двуязычия*, его отличий от других видов двуязычия по множеству параметров.
- Установление психолингвистических особенностей *субъекта учебного двуязычия*, трактуемого как личность, *овладевающая* изучаемым языком, т.е. вырабатывающая, формирующая у самого себя живое знание.
- Рассмотрение специфики феномена *«промежуточного языка»* как динамического образования, с позиций которого должны рассматриваться достижения и ошибки обучаемого на каждом «срезе» формирующегося двуязычия.
- Уточнение понятия *«двуязычный индивид»* как изначально динамического и весьма относительного в условиях учебной ситуации.
- Установление *уровней владения* неродным языком (критерии, исследовательские процедуры).
- Рассмотрение специфики *языковых и метаязыковых знаний*, их роли в процессах овладения и пользования вторым языком.
- Рассмотрение вопросов трактовки понятия *«правило»* с позиций поставленных целей, соотношения между правилом и практикой.
- Выявление особенностей функционирования грамматического правила как *ориентировочной основы* речемыслительного действия в условиях учебного двуязычия.
- Выявление особенностей различных видов *стратегий*, используемых обучаемыми в различных видах речевой деятельности на втором языке.
- Выявление особенностей различных видов *опор*, используемых обучаемыми в различных видах речевой деятельности на втором языке.
- Исследование *механизмов* овладения и пользования языком в условиях учебного двуязычия.

- *Моделирование процессов* говорения, понимания иноязычной речи и письменного текста, поиска слова при говорении или идентификации при восприятии со слуха и при чтении.
- Исследование особенностей *взаимодействия языков и культур* в условиях учебного двуязычия на уровнях произношения, лексики, грамматики, говорения, чтения, письма.
- Разработка *теории естественного семиозиса* в ракурсе двуязычия с уточнением понятий референции, идентификации, рефлексии и др.
- Моделирование *структуры языкового знака* при двуязычии.
- Рассмотрение вопросов структуры *образа мира* при двуязычии и особенностей доступа к образу мира у двуязычной языковой личности.
- Исследование механизмов *правильного и ошибочного* речевого (точнее – речемыслительного) действия при овладении вторым/иностраным языком.
- Выявление степени эффективности применения возможных исследовательских подходов и процедур к решению тех или иных проблем психолингводидактики.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

Какие из перечисленных задач психолингводидактики представляется Вам наиболее актуальной?

Какие из перечисленных задач психолингводидактики представляется Вам наиболее трудной?

Какую задачу или задачи Вы могли бы добавить к приведённому перечню?

В какой мере содержание проработанной части учебника помогает в понимании поставленных задач?

В какой мере содержание проработанной части учебника подготавливает к решению поставленных задач?

Что из проработанной части учебника оказалось полезным для Вашей профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка?

Какие недоработки в отношении содержания этой части учебника Вы считаете важным отметить?

Какие дополнительные вопросы, так или иначе связанные с учебным двуязычием, Вы хотели бы обсудить?

РАЗЛИЧНЫЕ АСПЕКТЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

2.1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДВУЯЗЫЧИЯ

Психолингвистические проблемы двуязычия/многоязычия давно волнуют исследователей в разных странах. В цели предлагаемого обзора входит акцентирование внимания на актуальных проблемах сегодняшнего дня, поэтому рассматриваются преимущественно публикации начала нового тысячелетия, в то время как более ранние работы затрагиваются лишь по мере надобности (в связи с обсуждением тех или иных вопросов).

Исследования в названной области ведутся по ряду направлений и в русле различных теоретических подходов, детальный анализ которых потребовал бы написания ряда монографий, поэтому здесь оказывается возможным лишь обозначить те или иные проблемы и назвать первоисточники, обращение к которым поможет заинтересованному читателю предпринять углубленное и разностороннее изучение вопросов теории и практики отечественных и/или зарубежных научных изысканий. Следует уточнить, что далее рассматриваются преимущественно исследования, так или иначе связанные с *овладением* и *пользованием* вторым / иностранным языком.

Прежде всего остановимся на некоторых источниках информации об актуальных ныне проблемах двуязычия, учитывая при этом как зарубежные, так и отечественные исследования.

Основные источники информации об исследованиях в области двуязычия

Международные журналы

Одним из показателей обострения интереса к проблематике двуязычия в мировой науке можно считать то, что имеется целый ряд международных журналов на английском языке, либо специально посвященных проблематике двуязычия, либо регулярно включающих информацию об исследованиях в этой области, рецензии на появляющиеся публикации и т.д., см.: «Bilingualism: Language and Cognition», «Studies in Second Language Acquisition», «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», «Applied Psycholinguistics», «Brain and Language», «Child Development», «Journal of Psycholinguistic Research», «The Modern Language Journal», etc. Обратим внимание на то, что последний из названных журналов имеет подзаголовок «Devoted to research and discussion about the learning and teaching of foreign and second languages».

Статьи по проблемам двуязычия появляются также в разноплановых международных лингвистических и психологических журналах (см., например, рецензию Vivian Cook на книгу [Kroll & de Groot 2005] о психолингвистиче-

ском подходе к проблематике двуязычия в мартовском номере журнала «Language» за 2008 г.); издаются и специальные выпуски журналов по различным областям науки, непосредственно посвященные двуязычию или связанным с ним проблемам. Так, один из номеров журнала «The Modern Language Journal» (2007, Vol. 91) полностью отведен обсуждению вопроса о том, имеет ли место радикальный пересмотр теории овладения вторым языком; вместе с авторами изданной в 1997 году книги по названной проблеме (Alan Firth, Johannes Wagner) в дискуссии принимают участие видные специалисты в этой области науки, в том числе Diane Larsen-Freeman, Susan M. Gass, Elaine Tarone, David Block, Donald Freeman. Можно также назвать специальный выпуск «The representation of language in the brain» журнала «Aphasiology» (2006, Vol. 20, № 9–11), посвященный вкладу Джона Маршалла (John C. Marshall) как одного из основателей когнитивной нейропсихологии в исследование соответствующей проблематики с применением психолингвистически контролируемых тестов (см.: [Code & Wallesch 2006]).

Статьи по различным вопросам двуязычия время от времени появляются в различных журналах лингвистической, психологической и социолингвистической направленности, публикуемых на русском языке. Однако ощущается необходимость отечественного периодического издания, специально посвященного двуязычию как феномену, заслуживающему целенаправленного и разностороннего изучения.

Книги: монографии, коллективные монографии, сборники статей

В дополнение к продолжающимся изданиям серий книг по линиям SLA («Second Language Acquisition»), TESOL («The Teaching of English to Speakers of Other Languages») и Multilingual Matters в последние годы на английском языке опубликован ряд весьма интересных научных изысканий по различным проблемам двуязычия. Так, только издательство Springer в 2007 выпустило ряд монографий, в том числе о переключении кодов у двуязычных детей [Cantone 2007] и о моделях организации мозга при двуязычии [Javier 2007], а также коллективный труд по когнитивным аспектам двуязычия [Kecskes & Albertazzi 2007]. Несколько ранее издательство Кембриджского университета начало выпуск трехтомника «Handbook of East Asian Psycholinguistics», первый том которого [Li et al. 2006] посвящен китайской психолингвистике, второй [Nakayama et al. 2006] – японской, а третий, ожидавшийся в 2007 г. – корейской. Значительная часть включенных в эти три тома статей посвящена проблемам взаимодействия языков при двуязычии и педагогическим аспектам двуязычия. Следует также назвать и книгу [Kroll & de Groot 2005], главы которой, согласно предисловию ее редакторов, отображают то, что им представляется самую суть «новой психолингвистики двуязычия». Авторы включенных в эту книгу глав – весьма представительные психолингвисты и работающие в прикладных областях лингвисты из Европы и Северной Америки (в том числе: N. Ellis, A. de Groot, B. MacWinney, L. Bosch, D. Birdsong, M. Pienemann, C. Perfetti, C. Meyers-Scotton, N. Segalowitz, M. Paradis, E. Bialystok, J. Kroll).

Из числа публикаций последних лет представляется важным назвать хотя некоторые коллективные труды и монографии, посвященные непосредственно двуязычию в различных его проявлениях (см., например, [Andrews, 2006; Beckett & Miller 2006; Bhaia & Ritchie 2006; Bialystok 2000; Bohn & Munro 2007; Coulthard & Hohnson 2007; Datta 2007; Dewaele et al. 2003; Farrell 2007; Feng 2007; Fortune & Tedick 2008; Garsia & Baker 2007; Grosjean 2008; Gullberg & Indefrey 2006a; Jaatinen 2007; Jessner 2006; Kormos 2006; Kroll and de Groot 2005; Lantolf & Thome 2006; Lengyel & Navracsecs 2007; Lidicoat 2007; Liu 2007; Nation & Gu 2007; Ng & Wiggleswort 2007; Ninio 2006; Noris & Ortega 2006; Nizegorodcew 2007; Omoniyi & White 2006; Randall 2007; Rast 2008; Ringbom 2007; Rubio 2007; Sanz 2005a; Thomson 2007; Wei 2000]. Опубликовано также огромное количество статей по результатам исследований тех или иных вопросов взаимодействия языков при овладении произношением, лексикой, грамматикой, говорением, чтением, письмом на материале различных конкретных пар языков.

Книги на русском языке, так или иначе связанные с проблематикой двуязычия, как правило, публикуются перед защитой докторских диссертаций, поэтому речь о них идет ниже.

Диссертации

Обострение интереса отечественных исследователей к проблемам двуязычия можно проследить с помощью анализа тематики докторских диссертаций, защищенных за последние годы. Обратим также внимание на то, что называемые ниже диссертации и опубликованные их авторами монографии содержат обзоры литературы и сопровождаются обширными списками первоисточников по рассматриваемым проблемам.

Из более ранних работ назовём фундаментальное экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком, предпринятое Н.В. Имедадзе [Имедадзе 1978а, 1978б], имеющее прямое отношение к овладению иностранным языком детальное рассмотрение Г.В. Ейгером особенностей работы механизма контроля языковой правильности высказывания [Ейгер 1989, 1990], разностороннее обсуждение А.Е. Карлинским проблематики двуязычия с фокусированием на теории взаимодействия языков [Карлинский 1990], обращение Г.А. Харлова к психолингвистическим аспектам системного обучения иноязычной лексике [Харлов 1989].

Непосредственно двуязычию посвящены, например, работы, нацеленные на общую характеристику двуязычия и/или на спецификацию его видов. Так, О.А. Колыханова [Колыханова 1999] рассматривает социокультурные и философские аспекты билингвизма; А.С. Маркосян [Маркосян 2004а, 2004б] фокусирует внимание на овладении вторым языком в качестве теоретической и лингводидактической проблемы; Е.К. Черничкина [Черничкина 2007а; 2007б] обсуждает вопросы лингвистического статуса и характеристик искусственного билингвизма. Особое внимание диссертантов привлекла проблема взаимодействия языков при двуязычии (см. исследования Ж. Багана, М. Дебрэнн, И.Н. Кузнецовой [Багана 2004; Дебрэнн 2005, 2006а, 2006б; Кузнецова И.Н. 1998]). Ряд работ, в том числе выполненных как по филологическим, так и по педаго-

гическим наукам, посвящен проблемам речевой деятельности при двуязычии и овладению разными аспектами языка: Г.В. Елизарова [Елизарова 2001] рассматривает формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению; психолингвистическим механизмам и методам формирования речи посвящено исследование И.М. Румянцевой [Румянцева 2000, 2004]; Л.К. Мазунова [Мазунова 2005] разрабатывает проблему овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе; исследование И.Л. Медведевой [Медведева 1999а, 1999б] посвящено психолингвистическим проблемам функционирования неродного языка (с акцентированием внимания на овладении лексикой и пользовании ею в процессах понимания текста); моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме предпринято Э.А. Салиховой [Салихова 2007], ранее исследовавшей структуру ассоциативных полей лексических единиц при детском двуязычии [Салихова 1999]; моделирование механизмов понимания поликодовых текстов (в частности – в условиях обучения иностранному языку) предпринял А.Г. Сонин [Сонин 2003, 2005, 2006]; языковая способность как детерминанта понимания иноязычного текста рассматривается Н.В. Романовской [Романовская 2003, 2004]; моно- и билингвальные механизмы восприятия звучащей речи описаны в исследовании В.Е. Абрамова [Абрамов 2004а, 2004б]; особенности интерференции в произношении в условиях обучения казахов английскому языку изучил М.К. Исаев [Исаев 1992, 2004]; Т.Н. Чугаева [Чугаева 2007, 2009] рассмотрела звуковой строй английского языка в перцептивном аспекте (см. также фундаментальное научное изыскание Е.В. Ягуновой [Ягунова 2008, 2009] о вариативности стратегий восприятия звучащего текста, выполненное на материале русского языка, но интересное и для исследователей ситуации двуязычия).

Так или иначе связаны с проблематикой двуязычия, например, следующие докторские диссертации. Т.А. Голикова [Голикова 2005а, 2005б] рассматривает вопросы теории и практики исследования этнического сознания; формы существования и функционирования языкового сознания в негомогенной лингвокультурной среде обсуждает Н.В. Дмитрюк [Дмитрюк 2000а, 2000б]; репрезентация национальных концептосфер в картине мира билингвов фигурирует в работе Н.М. Жанпеисовой [Жанпеисова 2004]; этноконнотация трактуется как вид культурной коннотации в исследовании О.И. Быковой [Быкова 2005]; лингвокультурная компетентность личности составляет предмет исследования Л.А. Городецкой [Городецкая 2007а, 2007б]; Е.И. Горошко [Горошко 2001] рассматривает проблемы языкового сознания, И.В. Привалова [Привалова 2005, 2006] фокусирует внимание на этнокультурной маркированности языкового сознания, а Н.А. Тарасюк обращается к вопросам формирования профессиональной готовности учителя к обучению дошкольников иностранным языкам [Тарасюк 2002], в то время как Г.В. Елизарова обращается к проблеме формирования межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Елизарова 2001].

Целый ряд докторских диссертаций в определенной мере способствуют углубленному рассмотрению проблем функционирования лексического компонента речевой способности человека при двуязычии. Так, Е.В. Лукашевич [Лукашевич 2002, 2003] разработала эволюционно-прогностическую теорию значения слова; Н.О. Золотова [Золотова 2005а, 2005б] предложила трактовку ядра ментального лексикона человека как естественного метаязыка; особенности стратегий идентификации неологизмов изучила С.И. Тогоева [Тогоева 1989, 2000а, 2000б], вопросы моделирования процессов идентификации слова человеком рассматривает Т.Ю. Сазонова [Сазонова 2000а, 2000б]; анализ лингвокультурных концептов и метапонятий предпринял Г.Г. Слышкин [Слышкин 2000, 2004]; выявлению этнокультурных оснований лексической семантики посвящена работа З.З. Чанышевой [Чанышева 2006].

Для исследования различных аспектов функционирования (в том числе – взаимодействия) языков в условиях двуязычия интересны научные изыскания в области перевода, см., например, диссертацию Н.М. Нестеровой [Нестерова 2005] о вторичности как онтологическом свойстве перевода, а также анализ вербальной посреднической деятельности переводчика в межкультурной коммуникации, предпринятый Т.Г. Пшенкиной [Пшенкина 2005а, 2005б]. Вполне естественно, что в практике исследований в области двуязычия всплывает вопрос специфики гендерной языковой личности, о чем говорится в работе А.Г. Фомина [Фомин 2003, 2004].

Назовём также некоторые из многочисленных кандидатских диссертаций, связанных с проблематикой двуязычия. Так, В.М. Беляева обращается к стратегиям преодоления лексической неоднозначности в условиях учебного двуязычия [Беляева 2013], А.Е. Боковня фокусируется на интерференции при обучении иностранному языку [Боковня 1995], Е.А. Волохова исследует специфику понимания иноязычного поэтического текста в условиях учебного двуязычия [Волохова 2007], Л.В. Газизову интересуют стратегии идентификации полисемантического слова (на материале разносистемных языков) [Газизова 2006], Е.Н. Даштоян изучает становление дискурсивного мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия [Даштоян 2005], З.Б. Девицкая предприняла психолингвистическое исследование особенностей усвоения лексики при учебном многоязычии [Девицкая 2008], Н.В. Добрынина трактует восприятие англоязычных текстов носителями русского языка как синергетический процесс [Добрынина 2009], в исследовании И.В. Дьяконовой иноязычное слово выступает как объект социологического исследования [Дьяконова 2005], Э. Ерановска-Гранчевска исследует русско-польскую лексико-семантическую интерференцию [Ерановска-Гранчевска 2004], Е.А. Зайцева экспериментально исследует особенности хранения билингвом лексических единиц разной степени освоенности [Зайцева 2005а, 2005б], О.В. Иванова предприняла лонгитюдное исследование динамических аспектов функционирования лексикона билингва [Иванова 2004], М.А. Ищук выявила специфику понимания иноязычного гетерогенного текста по специальности [Ищук 2009], С.И. Корниевская выявила особенности доступ к слову при устном продуциро-

вании речи на иностранном языке в ситуации учебного двуязычия [Корниевская 2012], А.В. Кремнева фокусировалась на эмоциональной составляющей образа, стоящего за иноязычным словом в лексиконе младшего школьника [Кремнева 2008], Ю.Е. Лещенко проследила особенности становления лексикона билингва по данным ассоциативного эксперимента [Лещенко 2005], И.В. Новикова рассмотрела особенности идентификации полиморфемного слова при учебном двуязычии [Новикова 2011], А.А. Поймёнова исследовала механизм лексической ошибки в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком [Поймёнова 1999а}, Е.А. Попкова рассмотрела психолингвистические особенности языкового сознания билингвов на материале русско-английского учебного билингвизма [Попкова 2002], И.В. Привалова выявила роль психологической установки в процессе понимания ино-странного текста [Привалова 1995], исследование Г.О. Рахимбековой посвящено контролю степени сформированности коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза [Рахимбекова 1995], Э.В. Саркисова фокусировалась на взаимодействии стратегий и структурных опор при идентификации незнакомого слова [Саркисова 2014б], Н.Ю. Смирнова проследила становление речеведческого мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия [Смирнова 2010], М.В. Соловьева рассмотрела стратегии понимания иноязычного текста [Соловьева 2006], П.В. Тимачев трактует лингвокультурную интерференцию как коммуникативную помеху [Толмачев 2005], Л.М. Топуридзе рассматривает психологическую проблему. уровней владения неродным языком [Топуридзе 1983], Ю.В. Федурко трактует идентификацию незнакомого слова как синергетический процесс [Федурко 2008], Е.В. Яковченко приводит результаты экспериментального исследования языковой способности в условиях учебного двуязычия Яковченко [2003].

Некоторые из защищенных в последние годы кандидатских диссертаций, а также опубликованных монографий и статей по проблемам двуязычия будут названы ниже в связи с обсуждением отдельных вопросов теории и практики исследований в рассматриваемой области. Следует отметить, что каждый из таких вопросов заслуживает детального анализа имеющейся научной литературы, к тому же сам перечень актуальных проблем двуязычия, предлагаемый ниже, остается открытым и не претендует на исчерпывающую полноту, а порядок их презентации обусловлен скорее логикой изложения, чем относительной степенью их актуальности в настоящее время. Более того, ни одна из частных проблем двуязычия не может глубоко исследоваться без учета современных подходов к теории овладения вторым языком, к трактовке нейробиологической базы и механизмов взаимодействия двух и более языков в индивидуальном сознании, речевых ошибок, формирующегося у индивида «промежуточного языка», используемых им стратегиях и опорах, роли осознанности в процессах овладения и пользования вторым языком и т.д. Поэтому, как правило, в одной и той же публикации/диссертации затрагивается ряд вопросов теории с обращением к результатам исследований в смежных науках.

Материалы конференций

В материалах форумов разных уровней то и дело проблематика двуязычия выделяется в особый раздел. В качестве примера возьмём материалы XVIII международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: практики и эксперимент» (Москва, 24–26 мая 2016 г.), где имеется секция «Билингвизм и полилингвизм. Изучение иностранного языка» (см.: [Деятельный ум 2016]).

Обратим внимание на многообразие обсуждаемых там проблем, актуальных для исследователей двуязычия – представителей разных стран и городов: Это возможности использования направленного ассоциативного теста при исследовании паронимических явлений в речи иностранца (М.И. Акберди, Алматы, Казахстан), оценка объёма словарного запаса как лингводидактическая проблема (А.П. Василевич, Москва), выявление возможности суждений о взаимовлиянии языков на материале ассоциативных экспериментов с привлечением ассоциативных норм соответствующих языков (М. Дебрэнн, Новосибирск), обсуждение некоторых вопросов «литературного билингвизма» (Е.Н. Кремер, Москва), рассмотрение особенностей формирования грамматических знаний процедурального характера (Н.В. Мохамед, Вена, Австрия), особенности «промежуточного языка» (С.С. Польская, Москва), Психолингвистические проблемы языковой модели билингва (Н.Н. Рогозная, Иркутск), проблемы взаимодействия языков: русско-эстонский билингвизм (В.О. Неаевский, Москва), на территории современной Шотландии (М.Б. Раренко); мотивация и эмоциональная память при овладении языком (Х. Тамразян, Ереван, Армения), Языковая игра и лингвистическая игра при формировании билингвизма и полилингвизма (Т.С. Узбеков, Ташкент, Узбекистан),

Этот пример представляется достаточным для демонстрации необходимости обращаться к тезисам докладов и более полным публикациям материалов разнообразных конференций.

Различные теоретические подходы к исследованию двуязычия

Вполне естественно, что имеют место различные *теоретические подходы* к исследованию двуязычия не только в мировой науке, но и в пределах отдельно взятых стран. Поскольку обсуждение этого вопроса потребовало бы написания специальной монографии, ограничусь указанием на то, наиболее четко разграничиваются *социолингвистический* и *психолингвистический* подходы к постановке задач, выбору методов исследования и интерпретации получаемых результатов.

В русле психолингвистического подхода к двуязычию в зарубежных публикациях наиболее четко прослеживаются: 1) *генеративистский* подход с опорой на идеи Н. Хомского, включая признание наличия у человека врожденной Универсальной Грамматики и анализ различных аспектов двуязычия с позиций концепции Принципов и Параметров, 2) *когнитивный* и 3) *коннекционистский*

подходы к трактовке устройства и функционирования речевого механизма человека, в том числе в условиях владения двумя и более языками.

В то же время в российских исследованиях двуязычия можно разграничить: 1) традиционную склонность к *системно-структурному* анализу при декларировании когнитивного подхода к языковым явлениям и 2) стремление (реализуемое более или менее успешно) следовать *деятельностному* подходу в русле отечественной психолингвистики с акцентированием внимания на *механизмах* и *процессах* функционирования двух и более языков в речемыслительной деятельности индивида.

В рамках главы могут быть только намечены отдельные актуальные проблемы двуязычия без освещения специфики их трактовки с позиций разных подходов. К числу таких проблем можно отнести следующие.

Наиболее актуальные проблемы двуязычия

Теории овладения вторым языком

Этому вопросу посвящен, например, специальный выпуск журнала «The Modern Language Journal» (2007, Vol. 91); его обсуждение предпринимается также, например, в работах: [Gregg 2001; Kormos 2005] и др. Общие теории овладения знанием рассматриваются в книге Г. Лефрансуа [Лефрансуа 2003]. Динамика развития различных подходов к теории овладения вторым языком прослеживается в статьях [Lafford 2007; Swain & Deters 2007] (более подробно: см. специальную главу этой книги).

В истории мировой науки ведется нескончаемый спор между сторонниками идей врожденного и приобретаемого через опыт знания (см. обсуждение этого вопроса и ссылки на соответствующую литературу: [Залевская 2007а]), однако до сих пор сторонники обеих точек зрения оперируют исключительно аргументами, представляющими собой продукты логико-рациональных рассуждений. Кевин Грегг [Gregg 2001] справедливо указывает на различия между *принципами* научения и *механизмами*, обеспечивающими научение как таковое.

Добавлю к этому, что для настоящего прорыва в сторону повышения результатов обучения второму языку современная лингводидактика должна перейти от многословного обоснования принципов обучения к опоре на результаты психолингвистических исследований *механизмов овладения и пользования вторым языком*, т.е. стать *психолингводидактикой*, ибо только знание реальных особенностей «своеобразной переработки речевого опыта», о которой в свое время говорил Л.В. Щерба [Щерба 1974], может составить базу для построения новой теории овладения вторым языком, имеющей большую объяснительную силу. О задачах нового научного направления – психолингводидактики – см. ниже отдельную главу.

Педагогические аспекты двуязычия

Связанные с этим проблемы рассматриваются, например, в названных выше диссертациях Л.К. Мазуновой и А.С. Маркосян, в монографии С.С. Кунанбаевой [Кунанбаева 2005], а также в работах: [Cummins 2003; Martin 2003;

Sanz 2005a]. Следует отметить, что во многих англоязычных публикациях при обсуждении любых вопросов, в том числе при рассмотрении двуязычия в педагогическом ракурсе, за теоретическую базу по умолчанию принимаются идеи Н. Хомского (см. выше), однако мнения о правомерности применения идеи врожденной Универсальной Грамматики по отношению к ситуации двуязычия различаются: одни авторы ищут доказательств в ее пользу (см., например, [Kanno 2006]), другие осторожно ставят вопрос о границах применения этой концепции, в то время как некоторые исследователи относятся к ней скептически, о чем, например, свидетельствует книга [Steinberg & Sciarini 2006], где в противовес идее Универсальной Грамматики предлагается концепция «натуральной грамматики».

Мозговые механизмы двуязычия

Эта проблема также относится ныне к числу весьма популярных. В качестве примера можно назвать материалы специальной конференции, включающие тексты докладов и их комментирование [Gullberg & Indefrey 2006]. При обобщении обсуждавшейся на этой конференции проблематики Дж. Шуманн отмечает, что фактически речь шла о трех основных вопросах: (а) можно ли объяснить все языковые феномены с позиций работы мозга; (б) каковы связанные с мозгом источники индивидуальных различий в овладении вторым языком; (в) какие участки мозга обслуживают язык [Schumann 2006: 313].

Следует также добавить, что практически в каждом издании, посвященном овладению вторым языком, имеются либо отдельные статьи, либо так или иначе связанные с проблемой мозговых механизмов двуязычия разделы/параграфы в составе статей по различным вопросам. Так, в работе [Paradis 2007] рассматриваются особенности репрезентации в мозге концептов в отличие от репрезентации значений слов; высказывается мнение о том, что в мозге человека имеется единая концептуальная система, увязанная с двумя отдельными языковыми подсистемами. Автор настаивает на том, что концептуальная база билингва объемнее концептуальной базы монолингва, однако различия между ними не касаются принципов концептуальной организации и протекающих в мозге процессов: содержание того, **что** имеется в нейрофункциональной системе билингва, отличается от содержания такой системы у носителя одного языка, однако одинаковым является то, **как** это содержание развивается, репрезентируется и перерабатывается. В статье [Ullman 2005] обсуждаются особенности мозгового обеспечения декларативной и процедурной (процедуральной) памяти при овладении языком и предлагается интегративная нейрокогнитивная теория двуязычия. Из публикаций на русском языке обратим внимание на публикации Т.В. Черниговской [Черниговская 2004; [http](http://)], где обсуждаются современные подходы к проблемам мозговых механизмов речи (более подробно: см. специальную главу этой книги).

Когнитивные аспекты двуязычия

Исследование мозговых механизмов языка/языков тесно связано с обсуждением когнитивных аспектов двуязычия. Так, коллективная публикация

[Kecskes & Albertazzi 2007] подразделена на две части, первая из которых посвящена структуре и компонентам когнитивной системы билингва, а вторая – особенностям переработки языковых явлений двуязычным индивидом. Каждая из затрагиваемых в этой связи проблем получает разностороннее освещение, при этом очевидна большая заинтересованность авторов разных глав в выявлении мозговых механизмов, так или иначе связанных с когнитивными процессами при двуязычии. Чаще всего ставится вопрос: How many minds does a bilingual have? [Albertazzi 2007] (см. также: [Javier 2007], где формулировка несколько варьируется: Is there a bilingual mind?). Выше уже упомянута нейрофункциональная модель когнитивной системы двуязычного индивида [Paradis 2007]. В статье [Kecskes 2007] с опорой на теорию концептуальной интеграции (см.: [Fauconnier & Turner 2002]) делается попытка обосновать синергичную природу некоторых концептов в ситуации двуязычия. Обратим внимание на то, что отечественные исследователи активно разрабатывают подход к описанию и объяснению особенностей функционирования одного и более языков с позиций синергетики, подчеркивая роль слияния и взаимного усиления поступающей от разных источников энергии, в том числе – при взаимодействии тела и разума индивида, непосредственно воспринимаемого и хранимого в памяти, понимаемого и эмоционально переживаемого и т.д. (см., например: [Золотова 2005а, 2005б, 2005в; Карасева 2006а, 2006б; Комарова 2005, 2007а, 2007б; Кремнева 2007, 2008; Кремнева, Мягкова 2007; Федурко 2008]).

Познание и обучение второму языку

Проблемы теории и взаимоотношений между познанием и обучением в связи с овладением вторым языком рассматриваются в коллективном труде [Robinson 2001]; сюда относятся: особенности внимания, памяти; взаимодействие факторов входной информации, когнитивных возможностей обучаемого и ситуации окружения (см. подробно: [MacWhinney 2001]); автоматичность и автоматизация [DeKeyser 2001] (см. также: [Hulstijn 2001; Kormos 2006]); сложность задачи, когнитивные ресурсы и построение процесса обучения второму языку; индивидуальные особенности овладения вторым языком и др. (см. также: [Genesee 2003]). В этой связи представляется важным отметить значительное увеличение ссылок на работы Л.С. Выготского в зарубежных публикациях последних лет. Весьма показательно то, что издательство Springer объявило в числе ближайших публикаций собрание сочинений Л.С. Выготского в 6-и томах и две монографии – о психологии-философии Л.С. Выготского [Robbins 2008] и о современном применении его идей [Ratner 2008].

Особенности переработки языка двуязычными детьми

Разнообразные вопросы функционирования языка при двуязычии обсуждаются как на основе исследований специфики двуязычия в детском возрасте (раннее двуязычие), так и в связи с овладением взрослыми вторым языком (позднее двуязычие).

Особенностям переработки языка двуязычными детьми посвящена, например, подборка статей в книге под редакцией Э. Бялисток [Bialystok

2000a], и несмотря на то, что первое издание этой книги состоялось в 1991 году, она сохраняет свою актуальность хотя бы за счет особого внимания, уделяемого авторами разных глав *метаязыковым* процессам (см.: [Bialystok 2000b; Malakoff & Nakuta 2000]), объяснению взаимоотношений между билингвизмом и когнитивным развитием [Diaz & Klingler 2000], а также между языком, познанием и обучением двуязычных детей [Bialystok & Cummings 2000]. Овладение вторым (английским) языком китайскими детьми рассматривается в работе [Yip 2006]; в частности, автор останавливается на вопросах *доминантности* одного из усвоенных ребенком языков, на разграничении двух языков и их взаимодействии. Появляется также все больше публикаций по результатам лонгитюдных наблюдений над языковым и когнитивным развитием двуязычных детей (см., например, монографию [Zantella 2000], а также статьи в журнале «Studies in Second Language Acquisition» за последние годы).

В отечественных исследованиях рассматриваются как проблемы овладения детьми иностранным языком в *учебной ситуации* (например, влияния углубленного изучения иностранного языка на когнитивные и эмоциональные аспекты образа мира [Горская 2005], формирования эмоционально-чувственных образов, стоящих за иноязычными словами [Кремнева 2007, 2008], лонгитюдного наблюдения над динамикой учебного словаря [Иванова 2004а, 2004б, 2005; Иванова, Крылова 2006]), так и различные аспекты функционирования языков у детей при *естественном двуязычии/многоязычии* (см., например, [Салихова 1999, 2007]).

Следует отметить, что результативности исследований в этой области может в значительной мере помочь последовательная опора на идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Б.Д. Эльконина и других отечественных психологов.

Овладение взрослых вторым языком

Широкий круг вопросов, связанных с этой проблемой, обсуждается в книге [Sanz 2005a]: это вопросы теории и методологии; внутренние и внешние факторы, так или иначе влияющие на овладение вторым языком; педагогические импликации. Общие вопросы взаимодействия названных факторов рассматриваются в главе [Sanz 2005b]. Из числа внутренних факторов детально обсуждаются индивидуальные различия обучаемых: влияние пола, возраста, особенностей рабочей памяти и уже имеющихся знаний на успешность овладения вторым языком [Bowden et al. 2005], роль внимания и осознаваемости языковых явлений при овладении вторым языком [Leow & Bowles 2005]. См. также обсуждение внутренних и внешних факторов, влияющих на успешность овладения китайцами вторым (английским) языком в работе [Jia 2006], где рассматриваются возраст обучаемых, языковое окружение, мотивация.

Обратим внимание на то, что вопросы позднего двуязычия в большинстве англоязычных публикаций обсуждаются на материале работы с иммигрантами, осваивающими второй язык хотя и в учебной ситуации, но при наличии языковой среды.

Отечественные исследования преимущественно проводятся со студентами, изучающими иностранный язык на специальном (языковом) факультете или

в неязыковом вузе. При этом в качестве основной задачи выступает не выявление роли возрастных особенностей обучаемых в успешности овладения вторым/третьим языком, а решение иных разнообразных вопросов, в том числе – специфики понимания иноязычного поэтического текста [Волохова 2007], поликодового иноязычного текста по специальности [Ищук 2008, 2009], повествовательных и объяснительных иноязычных текстов [Соловьева 2005а, 2005б, 2006а, 2006б], особенностей становления лексикона билингва [Лещенко 2005], выявления ненаблюдаемых стратегий овладения вторым иностранным языком [Девицкая 2007, 2008], становления дискурсивного мышления при овладении вторым языком [Даштоян 2005] и т.д.

Возраст и успешность овладения вторым языком

Обзор работ по этой проблеме содержится, например, в работе [Birdsong 2006] (см. комментарий: [Coormans 2006], а также: [Bowden et al. 2005]). Ведутся дискуссии по проблеме критического и/или сензитивного периода овладения вторым языком (см. подробно: [Залевская, Медведева 2002]); приводится всё большее количество фактов, свидетельствующих о возможности успешного овладения вторым языком при позднем двуязычии, хотя ранее считалось, что взрослые могут овладеть вторым языком только в ограниченных пределах.

Исследования, результаты которых публикуются на русском языке, проводятся преимущественно со студентами (см. выше). Из числа работ, охватывающих широкий возрастной диапазон – от детей (в том числе дошкольников и детей младшего школьного возраста) или от студентов до людей преклонного возраста, можно назвать работы [Газизова 2006; Салихова 2007].

Метаязыковые процессы

Упомянутые выше метаязыковые процессы в частности связаны с проблемой *осознавания* (awareness) изучаемых явлений второго языка. Так, в статье [Rosa & Leow 2004] описываются результаты исследования зависимости между более или менее развернутым характером экспозиции грамматического явления испанского языка изучающим этот язык носителям английского языка и уровнем осознания этого явления обучаемыми. Ставилась также задача установить, влияет ли уровень осознания на эффективность немедленного и отсроченного понимания такой структуры и продуцирования аналогичных примеров. При подробном описании хода исследования и обсуждении его результатов авторы, в частности, останавливаются на использовавшихся ими средствах измерения уровня осознаваемости (думания вслух и ответах на предлагавшийся испытуемым вопросник в письменной форме). По этой проблеме см. также: [Leow & Bowles 2005; Malakoff & Nakuta 2000].

В отечественных исследованиях в различных аспектах рассматривается феномен *языкового сознания*; при этом особое внимание уделяется «первичному метаязыку», используемому индивидом в процессах идентификации «для себя» воспринимаемых языковых явлений [Золотова 2005а, 2005б], или «внутреннему метаязыку» [Мягкова 2006], психолингвистическим особенностям языкового сознания билингов [Попкова 2002], экспериментальному исследо-

ванию языковой способности в условиях учебного двуязычия [Яковченко 2003], анализу ядра языкового сознания русских и англичан [Незговорова 2004а, 2004б] и т.д. О специфике метаязыкового сознания при двуязычии см. [Залевская 2006б]. Металингвистические представления студентов, изучающих иностранный язык, рассматривает М. Дебрэнн [Дебрэнн 2006а].

Переключение кодов при двуязычии

Продолжается обсуждение проблемы переключения кодов, которая в свое время была весьма популярной (см., например, [Hamers & Blank 1989; Romaine 1989]).

Этой проблеме специально посвящена книга [Cantone 2007]; попутно с другими вопросами переключение кодов рассматривается в ряде работ, см., например, [Javier 2007; Kormos 2006; Lüdi 2003; Myers-Scotton 1995, 2003]. Обращает на себя внимание значительное увеличение количества статей по этому вопросу в периодических международных изданиях и выделение специальных глав в монографиях, посвященных как проблемам теории двуязычия, так и решению разнообразных конкретных исследовательских задач.

Из публикаций на русском языке на вопросе переключения кодов особо останавливается М. Дебрэнн [Дебрэнн 2006а]. Думается, что эта проблема должна получить развернутую трактовку в свете новейших представлений об организации речемыслительных механизмов человека и специфике их функционирования в условиях двуязычия.

Можно также выделить публикации, связанные с овладением устной речью и чтением, с теми или иными аспектами второго языка.

Продуцирование речи в условиях двуязычия

Широкий круг вопросов, связанных с продуцированием речи на втором языке, обсуждает Джудит Кормос [Kormos 2006]. Она рассматривает две наиболее важных теории продуцирования речи (модульную и модель распространяющейся активации); обсуждает основные теории научения и автоматизации в свете увязывания моделей овладения навыками с теориями продуцирования речи; дает обзор исследований в области продуцирования речи на втором языке; детально рассматривает каждую фазу этого процесса; уделяет внимание лексическому кодированию и лексикону билингва, а также грамматическому и фонологическому кодированию; обсуждает проблемы переключения кодов, переноса навыков, коммуникативных стратегий, беглости и автоматичности речи на втором языке.

В заключение своей книги Дж. Кормос предлагает модель продуцирования речи, которая, по ее мнению, суммирует всё известное о продуцировании речи на втором языке и инкорпорирует современные достижения в области психолингвистики [Op. cit.: xxvii] (см. также обзорную статью: [Корниевская 2008б]).

Из числа исследований по вопросам продуцирования речи, результаты которых опубликованы на русском языке, назовем следующие: [Гауриева 2004; Елизарова 2001; Кудрицкая 2001; Поймёнова 1999а, 1999б; Рахимбекова 2005];

аудированию иноязычного текста посвящены работы [Кириллина 2006; Мукушева 2001].

Чтение текста на втором/иностранном языке

Различные аспекты процесса чтения детально исследуются в книге [Andrews 2006] с акцентированием внимания на лексической переработке на базе первого языка; попутно затрагивается и ситуация двуязычия (см.: [Forster 2006a; Rayner et al. 2006]). В статье [Singhal 2001] дается обзор исследований, связанных с обучением второму языку и со *стратегиями чтения*. Рассматриваются также работы, фокусирующиеся на метакогнитивном сознании процесса понимания текста. Ставятся следующие вопросы: 1) как можно характеризовать соотношение между стратегиями чтения, метакогнитивным сознанием и успешностью овладения навыками чтения; 2) что исследования в этой области говорят о самом процессе чтения; 3) какие исследовательские процедуры могут применяться для исследования метакогнитивного сознания и стратегий чтения; 4) какие остаются все еще открытыми вопросы, связанные с исследованиями в этой области, и что должно быть сделано в целях продвижения вперед в отношении методологии, чтобы лучше понять процесс чтения на втором языке. Поскольку многое в исследованиях на базе второго языка опирается на исследования в области первого языка, обсуждаются работы, выполненные на материале как первого, так и последующих языков. Из публикаций на русском языке назовем, например, следующие [Волохова 2007; Романовская 2003; Соловьева 2006а, 2006б; Сонин 2006; Чжао Цюе 2000].

Овладение произношением второго языка

В связи с этой проблемой в работе [Watson 2000] ставится задача ответить на такие вопросы: (1) в какой мере у билингва превалирует тенденция к раздельности фонологических систем, а не к использованию частично смешанной системы; (2) каково взаимоотношение между продуцированием и восприятием; (3) в какой мере стадии овладения фонологией билингвами близки к тому, что происходит у монолингва. К ответам на эти вопросы привлекаются данные из исследований в области взаимодействия различных пар первых и вторых языков.

Постановка проблемы произношения в связи с трудностями овладения тонами китайского языка предпринята в исследовании [Wang et al. 2006], где ставится вопрос: перерабатываются ли тоны носителями других языков, не имеющих тонов, через слух (т.е. с опорой на врожденные психоакустические механизмы) или как-то иначе (в результате переработки опыта во втором языке). Проведен ряд межъязыковых исследований для выявления того, в чем состоят различия между носителями разных первых языков, усваивающих китайский язык; как они улучшают усвоение тонов в результате научения и как такие результаты представлены в мозге билингва.

На русском языке опубликованы, например, результаты исследований В.Е. Абрамова и М.К. Исаева [Абрамов 2004а; Исаев 1992, 2004]. Особый инте-

рес представляют упомянутые выше фундаментальные исследования Т.Н. Чугаевой [Чугаева 2009] и Е.В. Ягуновой [Ягунова 2009].

Особенности лексикона билингва

Связанные с этой проблемой вопросы освещаются, в частности, в журнале «The Mental Lexicon», который начал издаваться в Канаде в 2006 г. В число рассматриваемых проблем включаются, например, особенности переработки слов при двуязычии и строение лексикона билингва. Вопросам репрезентации лексики и особенностей ее переработки посвящены также работы: [De Groot 2002; Dijkstra 2007; Forster 2006b; Kormos 2006]. Отечественные исследования в области лексики, так или иначе связанные с проблематикой двуязычия, весьма многочисленны и разнообразны.

В дополнение к упомянутым выше докторским и кандидатским диссертациям, так или иначе связанным с лексикой, можно назвать публикации Е.А.Зайцевой по вопросам измерения уровня освоенности слова индивидом (например, [Зайцева 2005б, 2007]), статьи Н.С. Шумовой по результатам экспериментальных исследований, связанных с особенностями функционирования омологизмов у билингвов (например, [Шумова 2002, 2003, 2004, 2005]). На русском языке опубликованы также результаты исследования С.А. Мейрамовой [Мейрамова 2006].

Овладение грамматикой второго языка

Разные авторы останавливаются на особенностях взаимодействия *грамматических явлений* двух языков – родного и изучаемого (см., например: [Andonova et al. 2007; Rusconi et al. 2007; Salamoura 2007]). Выше была названа книга [Steinberg & Sciarini 2006], в которой предложена концепция «натуральной грамматики», формирующейся у овладевающего вторым языком человека. Внимание исследователей нередко концентрируется на роли правила или аналогии в процессе освоения грамматического аспекта языка, см., например, обсуждение этого вопроса в работах Т.В. Черниговской (см., например, [Черниговская 2002; Chernigovskaya & Gor 2000]). В исследовании Н.В. Романовской [Романовская 2003, 2004] анализируются результаты экспериментального исследования, выявившего особенности трансформации когнитивных структур при овладении грамматическими явлениями изучаемого иностранного языка.

Следует отметить, что вопросы овладения грамматикой второго / иностранного языка значительно реже попадают в поле зрения отечественных исследователей, чем, например, проблемы овладения лексикой или процессы понимания текста.

Взаимодействие языков при двуязычии

Эта проблема рассматривается в различных ракурсах и на материале разнообразных языковых контактов. Так, Ф.С. Ахметзянова [Ахметзянова 2005] исследовала особенности интерференции в условиях взаимодействия трех языков: родного, русского и немецкого, Ж.Багана [Багана 2004] – в условиях франко-конголезского билингвизма; М. Грабска [Грабска 1996] акцентировала

внимание на ассоциативном контексте лексики польского и русского языков; русско-польская интерференция исследовалась также Э.Ерановской-Гранчевской [Ерановска-Гранчевска 2004]; П.В. Тимачев [Тимачев 2005] трактует лингвокультурную интерференцию как коммуникативную помеху, в то время как М. Дебрэнн в своей монографии [Дебрэнн 2006а] приводит результаты многолетнего исследования ошибок русских, изучающих французский язык, и обсуждает ряд теоретических проблем, непосредственно связанных с взаимодействием языков у индивида. Вспомним в этой связи исследование ошибок в условиях овладения вторым и третьим языком, в свое время предпринятое Т.Д. Кузнецовой с позиций теории установки (см., например, [Кузнецова Т.Д. 1978, 1982, 1983]). Вопросы трактовки речевой ошибки как продукта взаимодействия языков и как инструмента научного исследования рассматриваются ниже.

«Промежуточный язык» как специфический феномен

В числе актуальных теоретических проблем, непосредственно связанных с овладением и использованием вторым / иностранным языком, входит проблема так называемого «промежуточного языка», формирующегося у индивида в виде динамического образования, которое на каждом этапе своего развития представляет своеобразную систему. В качестве примеров работ, посвященных этой проблеме, можно назвать книги Л. Селинкера [Selinker 1997: Дебрэнн 2006а] и статьи: [Гвоздева 2003; Пилипчук 2003]. К этому вопросу мы также вернемся в отдельной главе (см. ниже).

Взаимодействие культур при двуязычии

Значительный интерес для исследователей особенностей взаимодействия языков при двуязычии представляют работы, в которых приводятся результаты *лингвокультурных расхождений* в восприятии и вербальном описании событий и отношений, наблюдаемых в окружающем человека мире.

В общетеоретическом плане особый интерес представляет коллективный труд [Gentner & Golden-Meadow 2003], в котором в позиций сегодняшнего дня ведется разностороннее обсуждение гипотезы лингвистической относительности. Публикуется также множество статей с описаниями специфики межкультурных взаимодействий в различных регионах мира. В последние годы значительно расширился круг рассматриваемых культур с акцентированием внимания на странах, ранее не попадавших в поле зрения исследователей. Для примера можно хотя бы перечислить регионы, затронутые в связи с проблемой взаимодействия языков и культур в книге [Bhatia & Ritchie 2006), это: Северная Америка, Латинская Америка, Европа, Турция, Южная Африка, Северная Африка, Восточная Азия, Южная Азия, Центральная Азия, Средний Восток, Арабо-говорящий мир. Выше приводилась информация относительно публикации серии книг об исследованиях в области китайского, японского и корейского языков и культур.

Отечественные исследования в этой области многочисленны и разнообразны как по постановке проблем, так и по сопоставляемым языкам и культурам. Например, предлогу как средству концептуализации пространственных

отношений посвящены работы И.С. Бороздиной [Бороздина 2003], О.Л. Мальцевой [Мальцева 2004] и З.М. Степановой [Степанова 2006]; специфика вербальной манифестации временных отношений в различных языках и культурах детально рассматривается в публикациях С.А. Чугуновой (см., например, [Чугунова 2007, 2008а, 2008б, 2009а, 2009б]); детальное описание ряда этноспецифических концептов и лингвокультурных типажей содержится в работах В.И. Карасика [Карасик 2007; Карасик, Ярмахова 2006]; результаты контрастивного и экспериментального исследования культурных концептов через призму восприятия россиян и французов обсуждаются в монографии и многочисленных статьях Н.И. Кургановой [Курганова 2007, 2008, 2009]; использование эксперимента в целях изучения особенностей межкультурной компетенции личности и расхождений в восприятии и интерпретации определенных ситуаций представителями американской и русской лингвокультур описано в монографии Л.А. Городецкой [Городецкая 2007а, 2007б]. Теоретические проблемы межкультурной коммуникации детально обсуждаются в книге И.Э. Ключанова [Ключанов 2005]. Такие исследования пересекаются с проблематикой культурологии и лингвокультурологии.

Выводы

Заканчивая на этом краткий обзор актуальных проблем двуязычия, подчеркну, что он не претендует на исчерпывающую полноту. Несомненно, имеются и другие отечественные и зарубежные работы, которые остались за рамками этого обзора. Например, не освещены вопросы так называемого «художественного билингвизма» (см.: [Григорьев 2005; Коровина 2016; Смахтина 2004]). Не затронуты возможности поиска информации по рассматриваемой проблематике в сети Интернет. Тем не менее представляется возможным сделать следующий общий вывод по результатам ознакомления с названными выше работами.

Общетеоретические и частные вопросы, прямо или косвенно связанные с проблематикой двуязычия, тесно переплетены не только между собой, но и с тем, что ныне актуально для ряда наук о языке и человеке как представителе вида и как личности, включенной в разнообразные физические и социальные контексты и взаимодействия. Сказанное означает, что к исследованию двуязычия необходимо подходить с учетом общих тенденций развития мировой науки и тех изменений, которые характерны для принципиальных подходов к трактовке знания (в том числе научного знания и знания как достояния индивида, см. подробно: [Залевская 2007а]).

2.2. ТЕОРИИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

Проблема овладения языком/языками составляет один из аспектов общей теории усвоения знания. Эта проблема волновала людей с давних пор и получила освещение с позиций разных подходов. Представляется важным прежде всего кратко осветить эти подходы, чтобы далее можно было перейти к теориям овладения вторым/иностраным языком как естественному развитию более общих взглядов на природу знания и его источников.

Источники знания и общие теории научения знанию

Теории научения в историческом аспекте

Исторический взгляд на развитие теорий научения и критический анализ достоинств и недостатков таких теорий мы находим в книге [Лефрансуа 2003], где детально рассматриваются пять моделей научения, соотнесенных с придерживавшимися соответствующих идей авторами и научными течениями (обратим внимание на отсутствие единого основания для именования этих моделей).

- *Tabula rasa* – обучающийся трактуется как пустой сосуд, ожидающий наполнения (Уотсон, Павлов, Скиннер, Торндайк).
- *Генератор гипотез* – обучающемуся постулируется наличие воли и способности оценки опыта через личные ожидания и предположения (Толмен, Халл).
- *Нативизм* – обучающийся рассматривается как имеющий от рождения некоторые ограничения и предрасположения, обеспечивающие высокую степень вероятности научения, например, языку (этологи, социобиологи, гештальтисты).
- *Конструктивизм* – обучающемуся постулируется способность изобретать правила, раскрывать понятия и строить репрезентации мира (Пиаже, Брунер).
- *От новичка до эксперта* – обучающийся первоначально является новичком в некоторой конкретной области, но постепенно все более приближается к эксперту (модели обработки информации; коннекционизм) [Op. cit.: 242, табл. 11.5].

В статье «Знание» [Большой психологический словарь 2004: 177] со ссылкой на Н.Л. Мусхишвили и Ю.А. Шрейдера рассматриваются четыре *метафоры знания*, частично пересекающиеся с приведенными выше моделями научения.

- Античная метафора *восковой таблички*, на которой отпечатываются внешние впечатления.
- Более поздняя метафора *сосуда*, который наполняется либо внешними впечатлениями, либо текстом, несущим информацию об этих впечатлениях.

- Метафора *родовспоможения* – метафора Сократа: у человека есть знание, которое он не может осознать сам и ему нужен помощник, наставник, помогающий родить это знание.
- Евангельская метафора *выращивания зерна*: знание вырастает в сознании человека, как зерно в почве, т.е. знание не детерминируется лишь внешним сообщением; оно возникает как результат познающего воображения, стимулированного сообщением.

Авторы отмечают, что в сократовской метафоре отчетливо указано место педагога-посредника, а в евангельской оно подразумевается. В последних метафорах «познающий выступает не как “приёмник”, а как источник собственного знания, как минимум – в качестве “преемника” другого знания». Приводится также мнение В.П. Зинченко, что человек может быть *terra incognita*, но не может быть *tabula rasa* [Ор. cit.: 178].

Два подхода к проблеме источников языкового знания

Попытки объяснить, как ребенок овладевает *языковыми закономерностями*, обычно увязываются с двумя основными научными подходами: со стороны эмпириков и рационалистов. *Эмпирики* не признают наличия у детей какого бы то ни было врожденного знания (отсюда выражение *tabula rasa* по отношению к «душе» начинающего познавать окружающий мир ребенка), тем не менее они допускают, что у человека от рождения имеется нечто, дающее возможность овладения языком, т.е. признают существование врожденных *средств (механизмов и процедур)* овладения знанием и отводят решающую роль прижизненному опыту ребенка, благодаря которому формируется, «создается» не имевшееся ранее знание. В отличие от этого представители другого подхода – *рационалисты* – единодушны в том, что от рождения человек уже располагает определенным «*базовым*» знанием, однако мнения о характере такого знания весьма различаются; по-разному объясняют и то, как врожденное знание «извлекается» и используется. Это противостояние имеет давнюю историю и продолжается до наших дней.

В рамках пересмотренного им рационалистского подхода Н. Хомский формулирует свою идею врожденного знания, получившую отклик во множестве публикаций в разных странах. В книге [Chomsky 2002; Хомский 2005] эта идея получила дополнительное обоснование. Из числа работ, также посвященных концепции врожденного знания, назовем книги С. Пинкера [Pinker 1995; 1996 (1984); Пинкер 2004], который обосновывает модульный подход к трактовке языкового/речевого механизма человека и постулирует наличие специфического «языкового инстинкта», встроенного в мозг человека благодаря эволюции. Утверждается, что до усвоения языка ребенок «знает» полную структуру грамматики и формальную природу правил разных видов, а также те примитивы (исходные элементы), из которых эти правила могут составляться. Более того, многие из таких процедур усвоения языка увязаны с ограничениями, которые характерны для языковых универсалий.

Аргументированная критика идеи врожденного знания встречается во многих публикациях, при этом одни авторы полностью отмечают эту идею, другие занимают центристскую позицию, третьи уделяют основное внимание объяснению того, каким образом и посредством каких механизмов формируется знание о мире и знание языка.

Так, Т. Гивон [Гивон 2004] указывает на противостояние двух крайних позиций: крайнего эмерженцизма (т.е. признания того, что языковая способность человека формируется – *emerges*, ‘возникает’ – в результате обучения) и крайнего иннатизма (т.е. признания того, что языковая способность человека является врожденной – *innate*); сам он высказывается в пользу «центристской поправки».

М. Томаселло полагает, что существующие в культуре до рождения ребенка структуры и значения усваиваются через когнитивные и социально-когнитивные навыки при посредстве взрослых, передающих эти навыки детям [Tomasello 1996: 276]. Указывая на *непрерывное взаимодействие коммуникационных и когнитивных функций* языка, он особо подчеркивает, что овладение навыками языковой коммуникации не из ничего магически создает новые когнитивные умения и репрезентации. Овладение языком прежде всего требует полного набора базовых *исходных когнитивных умений* перцепции, категоризации, памяти, понимания отношений, решения проблем и т.д. В добавок к этому необходимы *уникальные человеческие формы социального познания* – понимание других людей как субъектов, подобных самому себе, без чего невозможно культурное или социальное поведение (см. подробно: [Tomasello 2003a; 2003b]). В принципе сходные высказывания делают авторы ряда глав книги [Gentner & Goldin-Meadow 2003], а также [Steinberg & Sciariny 2006] и др.

Д. Стейнберг [Steinberg 1993: 152–153] высказывает мнение, что ведущийся в течение тысячелетий спор между эмпириками и рационалистами может растянуться и на дальнейшие тысячелетия, поскольку первые не могут убедительно объяснить, как знание извлекается из опыта, а вторые – откуда берется врожденное знание.

Сходный вывод делает Г. Лефрансуа [2003: 242, 243]: вероятно, ни одна из рассмотренных им пяти теорий научения не стала явным победителем вследствие того, что существует *не один* вид научения; именно поэтому невозможно объяснить научение с помощью какой-то одной теории. На принципиальную необоснованность противопоставления врожденного и приобретаемого из опыта указывает ряд авторов: часть усваиваемого ребенком опыта (благодаря окружению и регулярности) настолько устойчива и универсальна, что может выглядеть как врожденная.

В книге [Глейтман и др. 2001: 292] обсуждаются различные подходы к проблеме врожденности и делается вывод: «... трудно назвать какой-либо механизм врожденным или приобретенным... Создается впечатление, что врожденные механизмы формируют научение, а научение корректирует врожденные механизмы». Согласимся с этим выводом как наиболее приемлемым и в то же время особо подчеркнем, что все рассматривающие обсуждаемую проблему ав-

торы (независимо от их базовых позиций) игнорируют одну их важнейших характеристик знания как достояния пользующегося им человека: это **живое знание**, т.е. *эмоционально-оценочно окрашенное знание-переживание*. Это следует учитывать и при исследовании специфики овладения языком – в том числе вторым или иностранным.

Теории овладения вторым языком

Вопросы теории овладения вторым языком и культурой занимают значительное место в современных исследованиях двуязычия/многоязычия и тем самым относятся к числу весьма актуальных для мировой науки, что объясняется все более распространяющимся двуязычием и многоязычием населения планеты Земля.

В задачи предлагаемого обзора входит краткое освещение основных теорий, фигурирующих в зарубежных работах (монографиях и статьях, научных дискуссиях и т.д.) по проблематике Second Language Acquisition (далее – SLA), при сопоставлении двух временных «срезов» с промежутком в 20 лет: за основу взяты, с одной стороны, теории SLA, включенные в обзор, который предлагается в книге [Ellis 1987], с привлечением ряда публикаций того же времени, с другой – прежде всего дискуссия по вопросам пересмотра теории SLA, результаты которой представлены в специальном выпуске журнала «The Modern Language Journal» (2007, Vol. 91), а также некоторые книги и статьи начала XXI века, полезные для прогнозирования возможных путей дальнейшей динамики акцентов в области SLA.

Основные теории SLA 80-х гг. XX века

Классификации теорий SLA

Необходимо подчеркнуть, что в кратком обзоре невозможно осветить (и даже просто затронуть) все имеющиеся теории SLA. Например, авторы книги [Larsen-Freeman & Long 1993] говорят, что, по их подсчетам, к началу 90-х гг. XX века имелось по меньшей мере 40 теорий SLA (не говоря о теориях/моделях, не получивших специального наименования). Таким образом, выбор теорий SLA для обзора сам по себе представляет определенную трудность, что заставляет ориентироваться на теории, наиболее часто фигурирующие в разного рода публикациях, в том числе – классификациях теорий/моделей SLA,

Классификации теорий SLA базируются на разных принципах, в некоторой мере пересекаются и акцентируют внимание на том, что представляет наибольший интерес для того или иного автора.

Так, в книге [Towell & Hawkins 1994] теории SLA подразделены по характеру научных подходов к овладению вторым языком (далее – Я2): лингвистическому, социолингвистическому, когнитивному и подходу с позиций Универсальной Грамматики (замечу, что идея Универсальной Грамматики, получившая современное обоснование в работах Н. Хомского, обычно квалифицируется как лингвистическая или логическая, т.е. четкость этой классификации может быть поставлена под сомнение).

Д. Ларсен-Фримен и М. Лонг [Larsen-Freeman & Long 1993] полагают, что все теории SLA можно упорядочить на континууме, условно подразделив на три группы: (1) *нативистские* теории (Nativist theories), объясняющие овладение языком посредством постулирования врожденных языковых универсалий и/или общих когнитивных способностей; (2) теории, признающие большую важность *опыта и окружения* по сравнению с биологически врожденным (Environmental theories); (3) теории *взаимодействия* (Interactionist theories), учитывающие роль обоих факторов в овладении языком.

Керри Килборн [Kilborn 1994] подразделяет теории SLA в зависимости от их ориентации либо на языковую компетенцию – *competence* (что связано с усвоением *правил Я2*), либо на пользование Я2 – *performance* (с акцентированием внимания на *процессах*); из числа последних он особо выделяет сетевую модель «соревновательности».

Род Эллис [Ellis 1987] рассматривает различные теории в свете базовых понятий SLA; в его обзоре, частично пересекающимся с обзором, который содержится в [Towell & Hawkins 1994], затрагиваются две теории, отнесенные Д. Ларсен-Фримен и М. Лонгом к разряду нативистских (гипотеза универсальности и модель Монитора), две теории окружения (аккультурации и нативизации) и одна из теорий взаимодействия (теория дискурса).

За основу для предлагаемого ниже обзора взят перечень теорий SLA у Р. Эллиса с добавлением одной из теорий взаимодействия, рассматриваемых в книге [Larsen-Freeman & Long 1993]: это функционально-типологическая теория. Модель овладения вторым языком, разработанная авторами книги [Towell & Hawkins 1994], базируется на теории Универсальной Грамматики, поэтому она затрагивается при освещении гипотезы универсальности. Дается также информация о модели «соревновательности», интересная в связи с реализацией коннекционистского научного подхода, отвечающего перспективам дальнейшего развития теорий SLA.

Перечисленные теории/модели разработаны для разных условий – *естественной* ситуации усвоения Я2 и/или ситуации *обучения* второму/иностранному языку (далее – Я2/ИЯ) в учебной аудитории (последние рассматриваются здесь более подробно).

Теория аккультурации¹

Эта теория была разработана Джоном Шуманном [Schumann 1978] для ситуации овладения вторым языком *в естественном окружении*. Вопросы аккультурации рассматриваются с позиций роли социального и психологического «расстояния» как факторов, определяющих успешность овладения второй культурой и вторым языком. *Социальные* факторы определяют, оказывается ли

¹ АККУЛЬТУРАЦИЯ (лат. *accumulare* накапливать + *cultura* возделывание) — 1. Взаимное уподобление и приспособление различных культур народов и явлений этих культур при возможном доминировании культуры более развитого в общественном отношении народа. 2. Процесс усвоения личностью, сформировавшейся в одной культуре, элементов другой культуры (субкультуры), в том числе прецедентных текстов, стереотипов речевого поведения и др. Имеет особое значение при изучении иностранных языков [Сулейменова, Шаймерденова 2002: 9].

ситуация овладения Я2 в целом «хорошей» или «плохой» в зависимости от степени проявления таких переменных, как трактовка социальных групп носителей первого и второго языков (далее – Я1 и Я2 соответственно) в качестве социально равноправных или различающихся по этому параметру; конгруэнтность взаимодействующих культур; желательность ассимиляции; характер отношений между социальными группами и т.д. *Психологические* факторы рассматриваются как аффективные по своей природе; к ним отнесены языковой шок, культурный шок, мотивация, возможности личности овладевающего Я2.

Модель нативизации²

Р. Андерсен [Andersen 1981] (см. также [Andersen 1983]) добавил к теории Шуманна еще одно измерение – *когнитивное* – при трактовке овладения Я2 как продукта взаимодействия нативизации и денативизации. Нативизация включает *ассимиляцию*³: овладевающий Я2 упрощает задачу овладения языком посредством построения гипотез, основывающихся на уже имеющемся у него знании: знании первого языка и знания о мире, т.е. имеет место подгонка под уже существующие «*внутренние нормы*». Такой процесс наглядно проявляется на ранних этапах овладения первым и вторым языками. Денативизация включает *аккомодацию*⁴. Обучаемый перестраивает свой «промежуточный язык» таким образом, чтобы он отвечал правилам Я2, т.е. «*внешней норме*» (обзор по проблеме промежуточного языка как формирующейся у индивида функциональной динамической системы см. ниже в отдельной главе).

Теория аккомодации

Эта теория изложена, например, в работе [Giles & Byrne 1982]; она связана с ситуацией *внутригруппового пользования языком в многоязыковых сообществах*. Внимание концентрируется на том, как внутригрупповое пользование языком отражает базовые социальные и психологические установки при межэтнической коммуникации.

Теория аккомодации в некоторых отношениях сходна с теорией аккультурации, но и отличается от последней в ряде отношений. Основное отличие в том, что теория аккомодации трактует *мотивацию* в качестве основного фактора, детерминирующего успешность овладения Я2 и приобщения к культуре его носителей.

² НАТИВИЗАЦИЯ (англ. *native* природный, прирожденный, родной) англ. *nativisation* – процесс преобразования языков пиджин в креольские языки, при котором происходит превращение вспомогательного языка в родной язык и иногда единственный язык социума [Сулейменова, Шаймерденова 2002: 71].

³ Ассимиляция (лат. *Assimilatio* – уподобление, сопоставление) – по Пиаже, механизм, посредством которого новый предмет или ситуация объединяются с совокупностью предметов или с дургой ситуацией, для которой схема уже существует [Новейший психологический словарь 2006: 33].

⁴ АККОМОДАЦИЯ – 2. Механизм изменения существующей системы для приспособления ее к новой ситуации. 3. Пассивная форма приспособления к социальной среде [Психологический энциклопедический словарь 2006: 8].

Теория дискурса

Теория дискурса получила обоснование в работах Элен Хэтч [Hatch 1978a; 1978b; 1978c; 1983], которая проводит *параллель между овладением Я1 и Я2*. По мнению Э. Хэтч, SLA следует тем же естественным путем овладения языком: используются те же стратегии общения; грамматика Я2 точно так же усваивается в зависимости от частотности появления некоторого языкового явления в воспринимаемой речи; овладевающий Я2 обычно первоначально усваивает разговорные модели как целое и лишь позднее анализирует их по составляющим компонентам; таким образом, Я2 осваивается через научение тому, *как надо общаться*, т.е. через дискурс.

Теория монитора

Теория/модель монитора была разработана С. Крашеном.

В работах [Krashen 1981; 1982; Krashen & Terrell 1983] излагаются связанные с этой моделью пять основных гипотез и с ряд сопутствующих этим гипотезам положений.

1. Гипотеза *«овладения – научения»*. Разграничение этих понятий является центральным для модели Крашена, оно прилагается к процессам интериоризации нового знания Я2, его хранения и использования. «Овладение» знанием происходит *подсознательно* в результате участия в *естественной коммуникации*, при котором *внимание фокусируется на значении* (смысле). «Выучивание» является результатом *сознательного* изучения *формальных характеристик языка*. При хранении усвоенное знание находится в левом полушарии мозга (в норме) в областях, имеющих дело с языком; такое знание доступно для *автоматической переработки*. «Выученное» знание является по своей природе *метаязыковым*; оно также хранится в левом полушарии, но не обязательно в языковых областях; оно доступно только для *контролируемой сознанием переработки*. Таким образом, «усвоенное» и «выученное» знание хранятся отдельно. При использовании «усвоенное» знание выступает в качестве основного источника и для понимания, и для продуцирования речи. «Выученное» знание доступно только благодаря функционированию Монитора (3-я гипотеза).

2. Гипотеза *«естественного порядка»*: у овладевающих Я2 может проявляться один и тот же инвариантный порядок (последовательность) овладения грамматическими явлениями, т.е. грамматические структуры усваиваются в предсказуемой последовательности. Если овладевающий Я2 вовлечен в естественное общение, он следует стандартной последовательности, но в случаях, когда требуется или разрешается пользование *метаязыковым знанием*, может иметь место иная последовательность.

3. Гипотеза *Монитора*. Под Монитором понимается средство/инструмент, благодаря которому индивид «редактирует» свое пользование языком в процессе продуцирования речи или после его завершения (в обоих случаях функционирование Монитора является необязательным – optional). Крашен указывает на чрезвычайно ограниченную функцию Монитора в пользовании языком, поскольку: а) для этого требуется время; б) внимание должно фокусироваться на форме; в) индивид должен знать требуемое правило. Крашен признает при

этом, что редактирование также имеет место по отношению к «усвоенному» знанию, но считает это редактированием благодаря «чувству языка».

4. Гипотеза *инпута*. Согласно этой гипотезе, «овладение» имеет место в результате того, что овладевающий Я2 понимает воспринимаемое (далее – инпут), по трудности несколько превышающее текущий уровень его компетенции.

5. Гипотеза *аффективного фильтра*. Такой фильтр регулирует, с каким количеством информации может контактировать индивид и какая часть инпута будет интрериоризована. К аффективным факторам отнесены *мотивация*, *уверенность в себе* (self-confidence) и *состояние тревожности* (anxiety state). Те, у кого высокая мотивация и уверенность в себе, но низкий уровень тревожности, воспринимают большой объем инпута благодаря низкому уровню фильтра, и наоборот. Аффективный фильтр оказывает влияние на скорость усвоения, но не влияет на путь усвоения.

Крашен также обсуждает ряд переменных, учитываемых моделью Монитора. К их числу относятся: *одаренность* (aptitude), *роль Я1*, *паттерны*, *индивидуальные различия*, *возрастные особенности овладевающих Я2*.

Модель вариативной компетенции

Модель под названием The Variable Competence Model предложена самим Эллисом [Ellis 1984] и является дальнейшим развитием идей, высказанных в работах [Tarone 1982; Widdowson 1979; 1984; Bialystok 1982], она опирается на разграничение процесса и продукта.

Продукт пользования языком включает некоторый континуум типов дискурса – от полностью не планируемого до полностью планируемого. *Непланируемый дискурс* не требует предварительного продумывания и подготовки, это спонтанная коммуникация. *Планируемый дискурс* требует предварительного обдумывания, осознания и возможности проработки содержания и формы высказывания (например, при подготовке лекции).

Процесс пользования языком требует разграничения *языковых знаний* (т.е. *правил*) и *способности пользоваться* этим знанием (т.е. *процедур*). В работе [Widdowson 1984] знание правил квалифицируется как *компетенция*, а знание процедур – как *способность* (capacity). Пользователь языком владеет *процедурами для извлечения потенциального значения правил в определенных контекстах*, т.е. знание языковых правил применяется в определенных ситуативных и языковых контекстах; абстрактное знание предложений актуализуется для создания высказываний в дискурсе. Отсюда следует, что тот или иной тип дискурса является результатом (продуктом): 1) *варьирующейся компетенции*, поскольку пользователь языком имеет некоторую гетерогенную систему правил; 2) *варьирующегося применения процедур* для актуализации знаний в дискурсе (одного из двух или обоих).

В модели вариативной компетенции оба эти положения трактуются как взаимосвязанные. Вариативность системы правил у индивида описывается через предложенное Элен Бялисток [Bialystok 1982] разграничение *автоматизированного/неавтоматизированного* и *анализируемого / неанализируемого*. Пер-

вое из этих противопоставлений относится к доступу индивида к знанию Я2: знание, которое может быть извлечено легко и быстро, является автоматизированным; знание, требующее для своего извлечения времени и усилий – неавтоматизированное. В связи со вторым противопоставлением Бялисток указывает, что неанализируемое знание касается наших общих представлений о большинстве вещей в том смысле, что мы обычно не задумываемся о том, как структурировано наше знание. Оба эти противопоставления скорее представляют собой континуум, чем дихотомию, т.е. следует говорить о *степени* автоматичности и анализируемости знания.

В работе [Ellis 1984] разграничены два типа процессов актуализации знания, которые квалифицируются как первичные и вторичные процессы. Каждый из наборов процессов имеет как внешнюю, так и внутреннюю репрезентацию, которые квалифицируются как дискурсивные и когнитивные процессы соответственно. *Первичные процессы* обеспечивают непланируемый дискурс и являются относительно неанализируемыми и автоматичными, *вторичные* обеспечивают планируемый дискурс и приближают процессы к анализируемому концу континуума. Примером первичного процесса может служить семантическое упрощение (опущение элементов пропозиции при продуцировании речи), примером вторичного процесса является мониторинг (редактирование пользования языком). Примером того, что понимается под дискурсивными и когнитивными процессами, является следующее разграничение:

дискурсивный процесс: упрощение семантической структуры сообщения посредством опущения значимых элементов, которые являются коммуникативно избыточными или могут реализоваться некоторыми невербальными средствами (например, мимикой);

когнитивный процесс: а) конструирование лежащей за высказыванием концептуальной структуры; б) сравнение этой структуры со структурой, разделяемой с собеседником; в) удаление избыточных элементов или элементов, для которых не имеется доступных лексических единиц.

Первичные и вторичные процессы объясняют, как овладевающие Я2 индивиды актуализируют свои языковые знания в дискурсе; при этом учитывается вариативность языка обучаемого за счет различных типов знаний и различных процедур, вовлеченных в разные типы дискурса.

Такое разграничение объясняет и овладение языком. Как показано в работе [Widdowson 1979: 62], посредством применения процедур пользователь языком не только опирается на известные ему правила, но и создает новые правила. В работе [Ellis 1984] сделан шаг вперед и указано, что SLA совершается в определенной последовательности вследствие того, что *развиваются сами процессы, которые необходимы для участия в дискурсе*.

Модель вариативной компетенции базируется на следующих положениях.

- (1) Имеется *единое хранилище*, содержащее правила промежуточного языка, варьирующиеся в отношении степени их автоматичности и анализируемости.
- (2) Овладевающий Я2 имеет *способность* для пользования языком, которая включает первичные и вторичные дискурсивные и когнитивные процессы.
- (3)

Пользование Я2 является *вариативным*, поскольку первичные процессы, требующие неанализируемых правил Я2, применяются в непланируемом дискурсе, то время как вторичные процессы, требующие анализируемых правил Я2, реализуются в планируемом дискурсе. (4) *Развитие* происходит в результате следующего: а) овладения новыми правилами Я2 посредством участия в различных типах дискурса (т.е. новые правила проистекают из применения процедурных знаний); б) активизации правил Я2, которые первоначально существовали либо в неавтоматизированной неанализируемой форме, либо в анализируемой форме при использовании в непланируемом дискурсе.

Гипотеза универсальности

В научной литературе фигурируют два подхода к проблеме универсалий: I – через поиск того, что является общим для языков, принадлежащих к разным языковым «семьям» (*типологические универсалии* по Гринбергу); II – через поиск предельно абстрагированных принципов грамматики, генетически детерминированных, налагающих ограничения на форму любой отдельной грамматики и общих для всех человеческих языков («*Универсальная Грамматика*» Н. Хомского; далее – УГ; см.: [Chomsky 1965; 2005(1980)]). Принципы УГ трактуются в качестве врожденных с обоснованием, что якобы без них маленький ребенок не смог бы овладеть родным языком, ибо воспринимаемый им инпут не является адекватным по меньшей мере по трем причинам: 1) некоторые языковые структуры встречаются настолько редко, что ребенок не может сталкиваться с ними в достаточном количестве; 2) для отказа от неверных гипотез о языке необходимо достаточное негативное подкрепление, которого ребенок не получает; 3) правила грамматики весьма абстрактны, они не находят прямого выражения на поверхностном уровне.

Правила, которые ребенок открывает для себя с помощью УГ, составляют *ядерную* грамматику его языка, но имеются также и *периферийные* правила, на которые не налагаются ограничения со стороны УГ. С этим связана теория *маркированности* (отмеченности): правила ядерной грамматики не являются маркированными в отличие от маркированных периферийных правил.

Хомский полагает, что только УГ дает объяснение того, почему дети оказываются способными овладеть родным языком. Это квалифицируется как «*логическая* проблема овладения языком»: ребенку необходимо пользоваться ограничениями, которые УГ налагает на формирование неверных гипотез о грамматике усваиваемого языка; эти ограничения не обеспечиваются инпутом, поэтому они должны быть частью биологически наследуемого ребенком, т.е. врожденными.

В дополнение к логической проблеме широко обсуждается и проблема *развития*, связанная с постановкой двух вопросов: 1) откуда берутся специфические для отдельных языков ограничения; 2) почему дети переходят от одной стадии развития к другой. С этим связано предлагаемое Хомским разграничение понятий «развитие» (т.е. научение языку в реальном времени, на которое оказываются влияние не только УГ, но и ряд неязыковых факторов, таких как возможности памяти и общие когнитивные способности, что в целом составля-

ет возможности «канала усвоения») и «овладение», под которым понимается усвоение языка, происходящее независимо от взросления и полностью определяемое развивающейся *языковой компетенцией* ребенка (competence). Развитие является продуктом взросления: по мере развития когнитивных способностей ребенка развивается и его способность *пользоваться языком* (performance). Таким образом, «овладение», по Хомскому, представляет собой идеализацию; он считает язык независимым ментальным органом, а логическую проблему – центральной, в то время как проблема развития, по его представлениям, не имеет отношения к языковой способности (более подробно о концепции УГ и динамике идей Н. Хомского см.: [Залевская 2006a]).

По мнению сторонников Н. Хомского, УГ не атрофируется с возрастом, ее принципы остаются доступными и для взрослых, что заставляет некоторых авторов предположить, что имеется единый механизм для овладения языками, в том числе – Я2. Примером модели овладения вторым языком, базирующейся на теории УГ, может служить модель, разработанная авторами книги [Towell & Hawkins 1994]. Согласно схематической презентации этой модели [Op. cit.: 249] и ее вербальному описанию, УГ трактуется в качестве «фундамента» для научения как первому, так и второму языку: она обеспечивает «рамку», в пределах которой могут быть соотнесены формы двух языков и пересмотрены первичные (ложные) гипотезы обучаемого относительно форм Я2 с учетом налагаемых УГ ограничений. Тауэл и Хокинс признают, что уже владеющие Я1 индивиды иначе пользуются УГ при овладении Я2: они пытаются приложить известные им параметры Я1 к фактам Я2, что получает положительное или отрицательное подкрепление со стороны воспринимаемого инпута, прямого обращения к УГ, инструкций преподавателя и т.д. Эта модель учитывает ряд внутренних механизмов переработки информации (в том числе долговременной и кратковременной декларативной и процедурной памяти), а также разнообразные стратегии продуцирования и понимания речи, обеспечивающие общение и ведущие к изменениям в промежуточном языке обучаемых.

Опора на теорию УГ многими исследователями SLA принимается как самим собой разумеющийся факт; в таких случаях анализ материалов по взаимодействию языков и культур, описание стратегий обучаемых, допускаемых ими ошибок и т.д. проводятся с точки зрения поиска проявлений тех или иных принципов/параметров, постулируемых УГ (см., например, [Kanno 2006]).

Из числа работ последних лет, в которых детально обосновываются преимущества следования теории УГ, можно назвать монографию [Cantone 2007], где рассматривается поздняя версия порождающей грамматики и минималистская программа Н. Хомского.

Нейрофункциональная теория

Основной идеей такой теории/теорий является признание наличия связи между языковой функцией и анатомией мозга. Нейрологические объяснения SLA 1970-1980-х гг. связаны с рассмотрением: 1) правого полушария в противовес левому; 2) областей левого полушария (преимущественно зон Вернике и Брока), которые в клинических исследованиях оказались тесно связанными с

пониманием и продуцированием языка. Внимание фокусируется на следующих специфических аспектах SLA: (1) возрастных особенностях; (2) формульной речи; (3) фоссилизации; (4) отработке паттернов в учебной аудитории.

В качестве примера Р. Эллис приводит нейрофункциональную теорию SLA [Lamendella 1977; 1979], разграничивающую два базовых типа овладения языком: (1) первичное, связанное с овладением одним или более языками в возрасте от 2 до 5 лет; (2) вторичное, которое подразделяется на (а) обучение иностранному языку в учебной аудитории; (б) овладение Я2 в естественных условиях в возрасте старше 5 лет. В названных работах постулируются различающиеся нейрофункциональные системы, связанные с этими типами овладения языком; каждая из них включает некоторую иерархию функций и играет определенную роль в переработке информации. Две системы трактуются как наиболее важные для функционирования языка, это: (1) *коммуникативная иерархия*, ответственная за языковые и другие формы межсубъектной коммуникации; (2) *когнитивная иерархия*, контролирующая разнообразные процессы когнитивной переработки информации, которые в то же время составляют часть пользования языком.

Функционально-типологическая теория Т. Гивона

Эта теория возникла на основе исследований в области функционально-типологического синтаксиса и диахронических изменений в языке. Целью Т. Гивона явилась разработка единой (унифицированной) теории, приложимой к любой ситуации вариативности и изменений в языке, включая и овладение языком (как первым, так и вторым). Эта теория квалифицируется как *типологическая*, поскольку относится не к одному языку или отдельной языковой семье. Она является *функциональной* в том смысле, что, как указывает Гивон, синтаксис проистекает из дискурса [Givon 1979: 49]; и говорящие, и языковые системы развиваются от базирующегося на дискурсе прагматического способа коммуникации к более синтаксированному способу. Процесс «синтаксизации» имеет своим результатом переход от связи по типу «топик – коммент» к предикативной связи, от медленной речи к быстрой, от коротких и не оформленных морфологически высказываний к длинным правильным с точки зрения грамматики высказываниям и т.д. [Givon 1985]. Гивон полагает, что изменения в языке происходят прежде всего под влиянием психолингвистических и прагматических факторов (принципов), связанных с восприятием и продуцированием речи при взаимодействии лицом–к–лицу. Эти принципы сами по себе проистекают из принципов, направляющих процессы восприятия и переработки информации человеком.

Модель соревновательности

Эта модель под названием *The competition model* [MacWhinney 1987; Bates & MacWhinney 1989] интересна тем, что она опирается на коннекционистский подход к трактовке принципов работы речевого механизма человека и является сетевой моделью, ориентированной не на универсалии языковой структуры (как это постулируется сторонниками УГ), а на универсалии когнитивной

структуры [MacWhinney 2001: 69]. Как указывает Б. Маквинни, эта модель помогает дать объяснение того, как происходит научение Я2. Ее преимущества перед другими моделями определяются тем, что она является функциональной моделью переработки языка и способна предсказывать особенности овладения теми или иными языковыми структурами при продуцировании и понимании речи. Она объясняет роль переноса навыков и автоматизации, а также трудности, с которыми сталкиваются взрослые, овладевающие Я2.

Основные направления критики приведенных теорий/моделей/гипотез в рассматриваемый период

Р.Эллис [Ellis 1987] критически анализирует названные выше теории/модели, привлекая мнения ряда авторов, как поддерживающих ту или иную теорию, так приводящих аргументы и факты, свидетельствующие против ее базовых положений. Ниже дается суммарное изложение основных «за» и против» по отношению к отдельным моделям и к общему состоянию теории SLA на обсуждаемый временной срез.

В качестве **положительных** сторон рассмотренных теорий Эллис в частности отмечает, что фигурирующие в теории нативизации понятия «внутренней нормы» и «внешней нормы» представляются ему удачными средствами объяснения того, почему промежуточный язык на ранних и поздних этапах настолько сильно различается. Описание SLA как *постепенного перехода от «внутренних» норм к «внешним»* объясняет обычно наблюдаемую последовательность развития и перехода обучаемых от опоры на стратегии упрощения к стратегиям получения выводного знания. Силу теории аккомодации Эллис видит в том, что она объясняет *вариативность* пользования языком как результат конфликта между социо-психологическими установками в различных ситуациях. Значимость теории дискурса определяется фокусированием внимания на том, как усваивается Я2; попыткой установить, каким образом *общение* оказывает влияние на формирование промежуточного языка. По поводу модели Монитора Эллис отмечает, что эта модель является весьма популярной, но в то же время она вызвала ряд серьезных возражений. Модель вариативности важна, поскольку она объясняет: (1) *вариативность языка индивида*, овладевающего Я2, и (2) – *внешние и внутренние процессы*, обуславливающие SLA; в единую теорию объединены пользование языком и овладение Я2. Значимость гипотезы универсалий для SLA Эллис видит в том, что она: 1) фокусирует внимание на природе самого Я2, что составляет основную переменную, определяющую последовательность овладения этим языком; 2) ведет к пересмотру переноса навыков как важного фактора SLA. Нейрофункциональная теория предлагает интересное объяснение некоторых фактов, наблюдаемых при овладении и пользовании вторым языком.

К числу основных **недочетов** обсуждаемых теорий/моделей Эллис прежде всего относит отсутствие рассмотрения *внутренних механизмов* переработки языка и культуры индивидом (это в наибольшей мере касается теорий аккультурации и аккомодации). Теории аккультурации и нативизации не показывают, как происходят *интернализация* и *использование* знания Я2. Теория дискурса,

как и обе предшествующие теории, не рассматривает природу используемых индивидом *стратегий*, обеспечивающих овладение Я2, не занимается *когнитивными процессами*, посредством которых контролируется общение, и не показывает, каким образом интериоризуются языковые явления, фигурирующие в дискурсе. Модель Монитора критикуется с учетом того, что на самом деле «выученное» знание, автоматизированное благодаря практике, может стать «усвоенным», т.е. доступным для использования в спонтанной речи; к тому же Крашен не объясняет, какие когнитивные процессы ведут либо к «овладению», либо к «выучиванию», *что* субъект делает с инпутом. Модель вариативности требует дальнейшего развития в двух направлениях: 1) необходимо обеспечить более детальный анализ первичных и вторичных процессов пользования и овладения языком; 2) нужно инкорпорировать роль инпута в эту теорию, поскольку дискурс включает и обучаемого, и его собеседника. Трактовка языковых универсалий как *врожденных* полностью исключает возможность других объяснений; если что-то и является врожденным, так это потенциальная способность общаться, таким образом, УГ лишает язык его первичной функции средства коммуникации, к тому же не учитывается вариативность промежуточного языка и не показано, как УГ влияет на формирование последнего. Нейрофункциональная теория не может ответить на многие вопросы, поскольку невозможно точно определить, какие области мозга ответственны за функционирование языка.

При критическом анализе функционально-типологической теории Т.Гивона Д. Ларсен-Фримен и М. Лонг отмечают, что эту теорию трудно применить в исследованиях SLA, поскольку не учитываются различия в ситуациях овладения языком; к тому же она ориентирована на письменную речь и предложение, что затрудняет анализ данных, полученных на базе устной речи и требующих иных единиц анализа.

Для оценки важности модели соревновательности необходимо обратиться к истории развития коннекционистского подхода к моделированию речемыслительных процессов человека, что выходит за рамки предлагаемой публикации. Представляется достаточным отослать читателя к публикациям А.Г. Сонины [Сонин 2002; 2005], к книге [Cristiansen & Chater 2001], в которой детально обсуждаются проблемы и преимущества этого подхода, и к статье [Залевская 2007б]; краткая информация по данному вопросу содержится также в [Залевская 2007а].

Дискуссия по проблеме пересмотра теории SLA (2007)

Эта проблема обсуждается в специальном выпуске журнала «The Modern Language Journal», 2007, Vol. 91 (Focus Issue), где специалисты в области SLA высказывают свои мнения по поводу статьи Алана Фёрта и Йоханнеса Вагнера, опубликованной в 1997 г. в том же журнале (см.: [Firth & Wagner 1997]); далее отсылки к этим авторам будут делаться через обозначение F&W. Фактически во всех статьях данного выпуска ставится вопрос: действительно ли речь идет о *пересмотре* теории овладения Я2? Может быть имеет место только использование новых терминов? Об этом свидетельствуют уже названия некоторых ста-

тей: «Second language acquisition reconceptualized?» «New ideas or a new articulation?» и т.п.

Основные обсуждаемые проблемы

Основные положения, сформулированные в работе [Firth & Wagner 1997], повторены в [Firth & Wagner 2007a], в то время как в [Firth & Wagner 2007b] базовые понятия и положения, необходимые для исследований в области SLA, обсуждаются в свете высказанных в течение 10 лет (1997–2007) замечаний и с учетом результатов более поздних исследований; они рассматриваются в свете дискурса и коммуникации, соотношения между когнитивным и социальным в процессах овладения Я2. Эти положения в принципе сводятся в следующем.

По мнению F&W, (1) теоретики SLA допускают излишний перекокс в сторону ментализма, фокусируя внимание на том, что происходит в голове *индивида*; вместо этого требуется учет как *когнитивных*, так и *социальных* факторов, детерминирующих успешность овладения и пользования Я2/ИЯ; (2) типичное для лингвистов когнитивной ориентации разграничение понятий «*овладение языком*» и «*пользование языком*» является неоправданным, поскольку язык усваивается через использование его в различных социальных контекстах и для разных целей, т.е. невозможно установить, где кончается использование и начинается усвоение языка. F&W полагают, что (3) акцентирование внимания на коммуникативных проблемах обучаемых обеспечивает взгляд «со стороны», в то время как необходимо рассматривать овладение языком «изнутри», т.е. с позиций обучаемого, чтобы можно было понять, как ему удастся успешно передать свой замысел. В этой связи нужны модели «со-конструирования», согласно которым значение передается и «со-создается» партнерами по общению. Критикуется также (4) трактовка понятия идентичности, которое при когнитивном подходе сводится к идентичности овладевающего Я2 субъекта и носителя этого языка, в то время как идентичность представляет собой многоаспектный феномен, который следует рассматривать с разных позиций. F&W обращают внимание и на то, что (5) в условиях глобализации особый интерес представляет исследование овладения и использования Я2 в естественной ситуации за пределами учебной аудитории. Обосновав необходимость переформулирования ряда базовых понятий SLA, F&W призывают уделять особое внимание роли *контекста* и *интеракции* при овладении Я2, учитывать особенности обучаемых, оказывающие влияние на успешность интеракции, а также расширить традиционный для SLA набор исходных данных для анализа.

В статье [Firth & Wagner 2007b] показано, что, по наблюдениям авторов, исследования в области SLA фокусируют внимание на *автономной переработке языка индивидом* при игнорировании его *социального окружения*, т.е. того, что люди делают *совместно* (думают, демонстрирую, изменяют, усваивают и т.д.) и о чем говорится в работах М. Волошинова, Л.С. Выготского, Дж. Вёрча. Вместо того чтобы исследовать *разговор*, обычно рассматривают *инпут*; вместо *достижений – неудачи*; вместо изучения совместной деятельности, открытий, исключительной важности пользования разделяемыми ресурсами (*обучения – через – совместное действие*) – модификации инпута, интерференцию, фосси-

лизацию и т.п. Чтобы изменить ситуацию в теории SLA, необходимо перенести акцент на достигаемое в социуме конструирование «контекстуальных отношений» между участниками взаимодействия в процессе овладения Я2 (an emic – participant-centered – sensitivity to “what’s going on”). Призрак «носителя языка» с его идеализированными нормами и стандартами должен уйти в прошлое вместе с привычными терминами, поскольку участники разговора – это в то же время покупатели, продавцы, клиенты и т.д. В этом отношении особую роль приобретает анализ разговорной речи (ethnomethodological conversational analysis).

Ведущие направления дискуссии по пересмотру теории SLA

Материалы дискуссии в журнале «The Modern Language Journal» (2007, Vol. 91) упорядочены по ряду тематических разделов.

В качестве вводной статьи, в которой рассматривается вклад F&W в теорию SLA и в постановку связанных с этой теорией проблем, выступает публикация Барбары Лэффорд [Lafford 2007], отмечающей, что дебаты по поводу соотношения когнитивного и социального в SLA начались задолго до появления работы [Firth & Wagner 1997], однако эта статья сыграла роль катализатора, обострившего дискуссию между сторонниками двух подходов: по наблюдениям ряда авторов, имеет место противостояние ученых, трактующих SLA как отрасль когнитивной науки (что признается превалирующим подходом в области SLA), и более социально ориентированных исследователей SLA; это положение вещей может описываться метафорой «параллельных миров». Сама Б. Лэффорд полагает, что постепенно устанавливается баланс между названными подходами, что должно способствовать расширению как теоретической базы SLA, так и корпуса исследуемых материалов.

В разделе, посвященном дискуссии по поводу *соотношения между когнитивным и социальным* в SLA, свои мнения высказывают Диана Ларсен-Фримен [Larsen-Freeman 2007a], Сьюзен Гэсс с соавторами [Gass, Lee & Roots 2007], а также F&W [Firth & Wagner 2007b] (см. выше).

В первой из названных статей дается анализ публикаций после 1997 г., в которых имело место обсуждение статьи [Firth & Wagner 1997]. Д. Ларсен-Фримен подразделяет авторов таких публикаций на три группы: симпатизирующих идеям F&W, частично поддерживающих эти идеи и не принимающих их, после чего предпринято сопоставление двух крайних позиций с помощью таблицы [Op. cit.: 780], где противоплагаются положения когнитивистского и социального подходов по таким позициям, как роль социального контекста, природа языка (ментальный конструкт / социальный конструкт), путь научения языку (изменения в ментальных состояниях / изменения в социальных взаимодействиях), основные исследовательские интересы (овладение языком / пользование языком), объекты исследования, идентичность, конечный рубеж в овладении языком (есть/нет), философская ориентация, отношение к принятию теорий SLA (одна теория / множество теорий) и др. Сама Д. Ларсен-Фримен полагает, что преодолеть дилемму «овладение – использование» можно с помощью линзы, которая обеспечила бы общий взгляд на обе проблемы (речь идет не о

теории более высокого уровня в иерархии, а о поиске пути для понимания рассматриваемых явлений). В качестве такой линзы предлагается экологическая теория хаоса/сложности, связанная с исследованием сложных, динамичных, нелинейных, самоорганизующихся и адаптивных систем [Larsen-Freeman 1997; 2002; 2007b]. В свете теории хаоса/сложности, у овладевающего языком формируется не базирующаяся на правилах компетенция, а *структурированная сеть динамических связей*, хранимых в памяти вместе с информацией о случаях их использования. Поскольку такие паттерны использования языка возникают через пользование языком, языковые особенности интеракции сочетаются с жестами, специфической просодией, а также с аффективными и когнитивными ассоциациями, включенными в некоторый социальный контекст. Опыт индивида закрепляется в нейронных сетях, поэтому коннекционистские модели, основывающиеся на идеях распределенной параллельной переработки и научения как усиления связей при частотности их установления, отражают существенные отношения между когнитивным развитием и социальным опытом.

Авторы статьи [Gass, Lee & Roots 2007] поддерживают идею противопоставления овладения и пользования языком и отмечают, что вклад F&W в пересмотр теории SLA представляется им довольно ограниченным.

Теоретическим перспективам дальнейшего развития теории SLA посвящены две социально ориентированные статьи: авторы одной из них – Мерилл Свейн и Пинг Детерс [Swain & Deters 2007], а другой – Элейн Тароун [Tarone 2007].

М. Свейн и П. Детерс детально рассматривают вклад, который может быть сделан в теорию SLA при опоре на социокультурную теорию сознания (имеется в виду теория Л.С. Выготского и ее дальнейшее развитие П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия), модели научения в ситуации (*situated learning models*), теории постструктурализма и диалогизма (по М.М. Бахтину); приводятся примеры исследований, демонстрирующие важность использования таких теорий при формировании нового направления SLA, отличающегося от психолингвистических теорий 1990-х гг. вследствие акцента на эмических перспективах анализа процесса овладения Я2, признания сложности и важности установления социокультурной идентичности (в противовес только языковой), а также роли личности в овладении Я2.

Э. Тароун приводит результаты исследований за последние 10 лет, показывающих связи между социальными контекстами и использованием Я2. Она отмечает, что хотя некоторые подходы в SLA исследуют различные аспекты взаимоотношений между контекстом, познанием и использованием Я2, редко удается показать, как эти факторы влияют на овладение Я2 (его специфическими формами, правилами или системами). По ее мнению, направляемый удачной социолингвистической моделью подход к овладению Я2 может обеспечить мост между ныне разобщенными областями исследований. Согласно такой модели, вариативность и изменения в промежуточном языке обучаемого имеют место вследствие: (а) факторов социального контекста, таких как собеседники, социальная группа, цель, коммуникативная задача, роль, идентичность; (б)

факторами языкового контекста в дискурсе; (в) временем, т.е. тем, когда то или иное языковое явление было усвоено по отношению к другим явлениям Я2, какие изменения произошли в ходе эксплицитных или имплицитных процессов овладения языком.

Э. Тароун детально рассматривает социолингвистическую модель SLA, предложенную в работах [Fasold & Preston 2006; Preston 2000; 2002]; она проводит параллель между этой моделью и коннекционистским подходом, высказывает убеждение в том, что именно взаимодействие социальных факторов и когнитивных процессов обеспечивает формирование развивающейся вариативной языковой системы, которую называют промежуточным языком и для изучения которой необходимы лонгитюдные исследования.

Новые направления в исследовательской практике получили освещение в статьях Джюно Мори [Mori 2007] с акцентированием внимания на возможностях применения в исследованиях SLA метода анализа разговорной речи (conversational analysis) и Дэвида Блока [Block 2007], детально обсуждающего различные аспекты понятия идентичности,

Непосредственный выход исследований в области SLA в практику обучения Я2 рассматривается в статьях Джеймса Лэнтольфа и Карен Джонсон [Lantolf & Johnson 2007] и Дональда Фримена [Freeman 2007].

Две последние статьи объединены подзаголовком «The future is now: The global multilingual reality», где обосновывается актуальность исследований в области SLA в современном мире. Статья Клэр Крэмш и Энн Уайтсайд [Kramsch & Whiteside 2007] посвящена важности трех базовых понятий SLA для ситуаций многоязыкового общения, в то время как Зуреш Канагарайя [Canagarajah 2007] рассматривает особенности овладения языком в многоязычной ситуации.

Общее обсуждение тенденций развития теорий SLA

При расширенном обзоре теорий SLA следовало бы брать за исходное более ранние периоды истории исследований в области двуязычия, поскольку, с одной стороны, представляет значительный интерес критическая ситуация отказа от бихейвиористской трактовки SLA как формирования навыков с переходом к проблематике менталистского подхода и дальнейшей концентрацией внимания на когнитивных процессах/механизмах овладения и пользования Я2; с другой стороны, на самом деле тенденции того, что стало особенно актуальным на рубеже тысячелетий, довольно давно проявлялись в научной литературе, см. например, призыв к междисциплинарному подходу к проблематике двуязычия в книге [Hamers & Blank 1989] или социолингвистическую направленность исследования [Romaine 1989]. Интересным представляется и рассмотрение того, как трансформировались представления о специфике SLA в рамках одного и того же подхода, однако это потребовало бы написания серии работ монографического типа. Можно рекомендовать читателю более подробно ознакомиться с характерными особенностями разных базовых подходов к разработке теорий SLA. Так, специфика когнитивной теории научения на уровне 1980-х гг. подробно рассматривается в книге [O'Malley & Chamot 1990]; опора на теорию УГ детально обосновывается в ряде работ (в дополнение в названной вы-

ше книге [Towell & Hawkins 1994] следует назвать монографию [Cantone 2007], где рассматриваются более поздняя версия порождающей грамматики и минималистская программа Н. Хомского; см. также [Kanno 2006]).

Обратим внимание и на то, что многие из дискутируемых ныне вопросов далеко не впервые горячо и заинтересованно обсуждаются сторонниками крайних позиций, а ход истории показал, что ни одна из таких крайностей не могла оправдать себя, поскольку каждая из сторон видела свою «правду» в исключительно сложном и многостороннем феномене овладения и пользования языком, на самом деле не допускающем однозначной трактовки, которая подходила бы для любых ситуаций. В качестве примеров назову проблемы «врожденного – возвращаемого», соотношения между Я1 и Я2, акцентирования внимания на неудачах – успехах овладевающего Я2 индивида, нейрологической базы овладения и пользования языком, соотношения между когнитивными и социальными факторами.

Первая из названных проблем включается в более общую проблему овладения знанием, которая обсуждается со времен античности (см.: [Залевская 2007a]); высказывается мнение, что невозможно объяснить овладение знанием посредством какой-то одной из имеющихся теорий. Общую тенденцию в решении этой проблемы можно проследить, например, по результатам исследования особенностей речевого развития ребенка при овладении первым языком в книге [Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002: 6], где вместо противопоставления «врожденного» и «возвращенного» (the nature versus nurture dichotomy) предлагается говорить о *динамическом взаимодействии* между тем и другим. По убеждению авторов этой книги, не грамматика как таковая выступает в качестве «подарка» человеку как представителю вида в результате эволюции, а *способность* для научения грамматике [Op. cit.: 219] (см. также: [Bloom 2004]). Аналогичное высказывание, но в связи с овладением Я2, мы встречаем в книге [Steinberg & Sciariny 2006]; против крайностей и за «центристскую позицию в решении этой проблемы высказывается и Т. Гивон [Гивон 2004], в то время как М. Томаселло [Tomasello 1996, 2003a, 2003b] делает акцент на взаимодействии когнитивных и коммуникативных функций ребенка и подчеркивает роль социума в передаче ребенку не только языковых знаний, но и уникальных человеческих форм социального познания и поведения.

Обсуждение проблемы соотношения между Я1 и Я2 также имеет долгую историю и может быть, в частности, прослежено через динамику решения этой проблемы в истории методов обучения иностранным языкам, что непосредственно связано со становлением и развитием теорий языка и теорий психических процессов, т.е. с историей лингвистических и психологических учений. В качестве основной тенденции последнего времени можно считать переход от обсуждения специфики *объективно* устанавливаемых через контрастивный анализ фактов соотношения (сходства и расхождений) между *двумя языковыми системами* к признанию необходимости выявления *субъективного* (в смысле ‘принадлежащего субъекту овладения Я2’) «*расстояния*» между явлениями Я1 и Я2 на различных этапах овладения Я2 при постоянной динамике формирую-

щегося *промежуточного языка* и сложном взаимодействии многих условий и факторов. Особенности внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на овладение и использование Я2, рассматриваются, например, в [Sanz 2005a, 2005b].

Мнение о недостаточности акцентирования внимания на неудачах овладевающего Я2 индивида и о ряде недочетов при сборе и анализе ошибок ранее высказывалось рядом авторов (см.: [Залевская 1996; Залевская, Медведева 2002]), однако это не означает грядущего ослабления интереса к ошибкам, которые допускаются при овладении и пользовании Я2. Другое дело, должен измениться ракурс анализа и интерпретации ошибок (как речевых, так и языковых) с ориентацией на *процессы взаимодействия языков и культур* в индивидуальном сознании и подсознании и с учетом специфики динамичности промежуточного языка (см. об этом ниже). При соответствующей организации работы ошибка может быть полезным инструментом исследования различных аспектов становления и функционирования двуязычия, обеспечивая базу для разработки теории двуязычия с акцентированием внимания на субъекте овладения и пользования Я2 (см. подробно отдельную главу этой книги).

В отношении нейрологической базы овладения и пользования языком можно проследить, во-первых, переход от базирующегося на исследовании мозговых нарушений мнения о жесткой локализации языковых функций в мозге человека к признанию пластичности мозга и задействованности ряда областей мозга в речемыслительных процессах (см., например, [Черниговская 2004]); во-вторых, наличие попыток моделировать «архитектуру» нейрологической базы языка/языков, в том числе – решить вопросы количества и качества, отдельного и/или совместного хранения и функционирования образа мира и языковых знаний/навыков при двуязычии (см. подробно ниже); в третьих, становятся все более популярными попытки дать объяснение проблем, связанных с овладением и использованием языком, с позиций коннекционистского подхода.

Горячая дискуссия по вопросам соотношения между когнитивными и социальными факторами при двуязычии вызывает некоторое недоумение, поскольку этот вопрос представляется давно решенным в пользу неоспоримого взаимодействия тех и других; любой перекося в ту или иную сторону недопустим, хотя на деле исследователи когнитивного направления чаще всего настолько углубляются в рассматриваемую узкую проблематику, что перестают последовательно учитывать более широкий – социальный – контекст функционирования языка, хотя и подразумевают такой контекст как само собой разумеющееся условие овладения и пользования языком. Поскольку сторонники «социального поворота» в решении этого вопроса все чаще ссылаются на высказывания Л.С. Выготского, представляется важным обратить внимание на то, что в таких случаях нередко учитывается только один из аспектов его теории становления и функционирования языка у ребенка: на самом деле Л.С. Выготский детально разработал и вопросы развития высших психических функций ребенка, и вопросы структуры речемыслительной деятельности, и вопросы специфики становления и функционирования значения слова у индивида, и многое

другое; таким образом, опора на целостную концепцию Л.С. Выготского приводит к заключению, что он говорил о *постоянном взаимодействии когнитивного и социального*: это должно последовательно учитываться при разработке теории овладения и пользования Я2. Попутно замечу, что внимание к идеям Л.С. Выготского довольно давно проявляется за рубежом, в том числе и в связи о проблематикой двуязычия (см., например, [John-Steiner 1986; Wertsch 1986]).

В числе исследований последних лет, так или иначе связанных с SLA, имеются работы, посвященные лонгитюдным наблюдениям с акцентированием внимания на различных аспектах языкового и когнитивного развития двуязычного ребенка, см., например, [Cantone 2007; Zentella 2000]. На важность такого рода исследований для разработки теории SLA указывают многие авторы. Думается, что это составляет одну из реализуемых ныне тенденций наряду с появлением коллективных публикаций (см., например, [Kecskes. & Albertazzi 2007; Sanz 2005a]) и работ монографического типа, базирующихся на исследовании двуязычия в различных условиях (естественных и учебных) с разными возрастными группами и при взаимодействии весьма различающихся пар языков.

Одной из важных тенденций в развитии теорий SLA можно также считать признание необходимости расширения круга наук, которые должны кооперироваться при исследовании рассматриваемого сложного и многостороннего объекта. Так, Д. Ларсен-Фримен [Larsen-Freeman 2007a] полагает, что перспективным для развития теории SLA было бы сочетание экологического подхода и социокогнитивных подходов, что позволило бы избежать дихотомии «овладение – использование» и ответить на вопросы, волнующие сторонников как когнитивного, так и социально ориентированного подходов. Как полагает К. Килборн [Kilborn 1994: 941–942], необходима более тесная кооперация между тремя областями науки: *функциональной лингвистикой* (особенно с сопоставительным исследованием различных языков для выявления фактов сходства и различий), *социолингвистикой* (для изучения социальных и аффективных факторов, взаимодействующих с языковыми и когнитивными факторами, чтобы выявить сложную картину того, с чем сталкивается индивид при межъязыковых и межкультурных контактах) и *нейронауками* (чтобы определить особенности нейробиологического субстрата научения языку, получить более ясную картину переработки языковой информации мозгом, включая то, как два или более языка репрезентированы одновременно).

Хочу особо подчеркнуть, что речь при этом должна идти не о простом сложении теорий или исследовательских результатов, полученных в русле в названных и/или еще каких-то наук, а о разработке *интегративного подхода*, способного обеспечить новый ракурс видения специфики овладения и пользования Я2 индивидом как представителем вида и личностью, включенной в сложные социокультурные взаимодействия.

Выводы

Приведенный обзор представляется достаточным для следующих общих выводов:

- на текущий момент времени не имеется единой, признанной всеми теории овладения вторым языком;
- скорее всего правомерно существование ряда теорий/моделей, разносторонне описывающих процессы и результаты овладения вторым / иностранным языком в свете разных научных подходов с учетом специфических условий естественного и учебного двуязычия;
- для разработки теории овладения вторым языком, имеющей большую объяснительную силу, необходим комплексный (интегративный) подход с позиций ряда наук о человеке и обществе, способный учесть взаимодействие сложного комплекса внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на результативность взаимодействия языков и культур у субъекта овладения двуязычием/многоязычием.

2.3.«ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ ЯЗЫК» КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА

Термин «промежуточный язык» (далее – ПЯ) широко используется в мировой литературе по проблемам двуязычия при упоминаниях или специальном рассмотрении динамического образования, которое постепенно формируется у индивида, овладевающего вторым / иностранным языком.

Для обозначения этого феномена в англоязычной литературе используются такие термины, как *approximative system*, *interlanguage*, *transitional competence*, *learner language*, *idiosyncratic dialect* и т.п.; ср. немецкоязычные термины: *Interimsprache*, *Lernersprache*, франкоязычный термин *interlangue* и т.д. Обратим внимание на то, что каждый из таких терминов акцентирует внимание на какой-то особенности именуемого феномена: постепенном приближении к системе усваиваемого индивидом языка, положении по отношению в родному и изучаемому языкам, переходном характере, принадлежности именно обучающемуся новому языку и т.д., однако, как отмечается в книге [Javier 2007], термин *interlanguage* является наиболее распространенным. По свидетельству О.Л. Гвоздевой, в 2003 году в ответ на запросы по соответствиям термину *interlanguage* в разных языках (в том числе немецком, французском) поисковые системы сети Интернет выдавали тысячи ссылок, а электронные библиографические справочные – сотни названий монографий и диссертаций, содержащих это понятие в заголовке или в списке ключевых слов [Гвоздева 2003: 26].

Имеются разные мнения относительно того, кем именно было введено в обиход понятие «промежуточный язык». Некоторые авторы увязывают его со статьей С. Кордера [Corder 1967]; по мнению других, следует вести отсчет от публикации Л. Селинкера [Selinker 1972]; в то же время признается и вероятность параллельной разработки сходных понятий разными исследователями (на это указывает в своей диссертации А.А. Поймёнова со ссылкой на работу [Knapp-Potthoff & Knapp 1982], где назван также ряд публикаций на немецком языке). Л. Селинкер в своей более поздней книге [Selinker 1997: 1] признает приоритет С. Кордера и ссылается на его статью, в названии которой употреблен термин *interlanguage* [Corder 1971]. Более того, Л. Селинкер полагает, что на самом деле само понятие промежуточного языка задолго до появления такого термина прослеживается в работах, связанных с овладением вторым языком (в частности, он обсуждает публикации Ч. Фриза, Р. Ладо, У. Вайнрайха).

Содержание понятия «промежуточный язык»

Центральным для понятия ПЯ, по Л. Селинкеру [Selinker 1972], выступает то, что изучающий второй язык индивид в любой момент процесса овладения этим языком располагает некоторой грамматикой промежуточного уровня, изменяющейся по мере накопления опыта; при наличии достаточных встреч с подходящими для этого фактами изучаемого языка имеет место переход (через различные степени аппроксимации) к все большему и большему приближению состояния такой грамматики к стандартной грамматике изучаемого языка.

Грамматика ПЯ описывается Л. Селинкером (с позиций концепции Н. Хомского) как набор правил, которые могут быть выведены из изучаемого языка, перенесены из родного языка или вообще «изобретены» обучающимся индивидом. В каждый взятый период времени такая промежуточная грамматика как продукт попытки обучаемого *целостно* представить изучаемый язык является относительно статичной, к тому же некоторые обучаемые склонны оставаться на некотором этапе развития формирующейся системы правил, что получило название фоссилизации.

В книге [Hamers & Blank 1989] приводятся и другие определения ПЯ, одно из которых увязывает это понятие с *варьированием на некотором континууме* в соответствии со степенью внимания, которое говорящий уделяет формам речи. Д. Ларсен-Фримен и М. Лонг [Larsen-Freeman & Long 1991] посвящают ПЯ отдельную главу, в которой обобщаются наиболее существенные результаты, полученные при целенаправленных исследованиях в названной области. К. Килборн [Kilborn 1994] отмечает, что гипотеза промежуточного языка весьма популярна и используется как в теоретических, так и прикладных исследованиях в области SLA (Second Language Acquisition – наименование активно развивающегося направления исследований в области двуязычия).

Понятием ПЯ оперирует в своем экспериментальном исследовании А.А. Поймёнова [1999а], обосновывающая важность трактовки ошибки с позиций того, чем владеет пользователь языком на некотором этапе обучения. При этом А.А. Поймёнова обсуждает проблемы промежуточного языка с учетом немецкоязычных публикаций, в том числе [Alpentauer 1987; Börner & Vogel 1994; Cherubim 1980; Knapp-Potthoff & Knapp 1972; Kuhs 1987; Rick 1980]. Она указывает, что, по мнению А. Кнапп-Поттхоф и К. Кнаппа [Knapp-Potthoff & Knapp 1972], с введением понятия промежуточного языка произошел переход исследования процессов овладения ИЯ в качественно иное измерение. А.А. Поймёнова критикует две по своей сути совпадающие позиции: требование разграничивать ошибки при овладении иностранным языком в естественных условиях и в учебной ситуации, которое выдвигает К. Кус [Kuhs 1987], и противопоставление ошибок и промежуточного языка, которое предпринимает Б.О. Рик [Rick 1980] (во втором случае фактически имеются в виду, с одной стороны, анализ ошибок, возникающих в естественных условиях общения, а с другой – ошибки в речи обучаемых). По мнению А.А. Поймёновой, ПЯ, формирующийся в естественных условиях, может в значительной мере отличаться от ПЯ, формируемого в учебной обстановке. Более того, пиджинизированные промежуточные языки могут быть весьма отдаленными от целевого языка. Однако едва ли следует резко противопоставлять эти ситуации овладения вторым языком. Так, В. Бёрнер и К. Фогель [Börner & Vogel 1994] предлагают выделить внутри понятия «промежуточный язык» подгруппу «ученический язык» (Lernersprache), который, по определению авторов, является специфическим случаем ПЯ в том плане, что процессом овладения этим языком управляют извне, путем систематического применения учебных методик. С этой точки зрения, ошибка, допущенная в ученическом языке, приобретает лишь некоторые

специфические черты. А.А.Поймёнова соглашается также с мнением немецкого психолингвиста Г. Воде [Wode 1988], что ошибки являются важным вспомогательным средством овладения ИЯ, поскольку именно они, а не правильные высказывания, показывают, что учащийся усвоил, а что – нет, имитирует ли он услышанное или активно перерабатывает его. Ошибки дают ключ к пониманию механизма овладения языком, ибо они обеспечивают убедительные косвенные данные о функционировании когнитивных систем, посредством которых перерабатывается воспринимаемый языковой материал.

В рамках бывшего СССР соотносимое с ПЯ понятие «третьей системы» при двуязычии воспринималось негативно исследователями, предпринимающими теоретический анализ этого явления с позиций традиционной лингвистики, точнее – системно-структурного подхода к трактовке языка (см. критические обзоры точек зрения по этому поводу в книгах: [Жлуктенко 1974; Карлинский 1990]). В то же время нельзя игнорировать тот факт, что две принципиально важные характеристики ПЯ – *динамичность* и *системность* – хорошо согласуются с результатами многих отечественных исследований, в большей мере ориентированных на выявление специфики *процессов* функционирования языка у индивида. Так, идея *продвижения по континууму* (т.е. динамичности) получила обоснование в экспериментальном исследовании овладения и владения вторым языком, осуществленном Н.В. Имедадзе [Имедадзе 1978, 1979]. В.А. Виноградов [Виноградов 1983: 62] говорит о *нормосистемности* ошибок детской речи и проводит параллели между нею и изучением иностранного языка, когда возникает особая норма *смешанного билингвизма* как продукт взаимодействия систем и норм родного и изучаемого языков.

Из отечественных публикаций последних лет, прямо связанных с проблемой промежуточного языка, остановлюсь на следующих.

С.В. Пилипчук [Пилипчук 2003] на основании анализа работ [Corder 1981; Gass & Selinker 1994; Selinker 1997] и др. делает общий вывод относительно того, что ПЯ может трактоваться как «некоторый допустимый этап на пути овладения вторым языком, позволяющий обучаемому решать текущие коммуникативные и познавательные задачи» [Op. cit.: 126].

О.Л. Гвоздева [Гвоздева 2003] отмечает, что наличие большого количества публикаций по проблеме ПЯ все же не обеспечило ответы на многие вопросы, возникающие в связи с обсуждением этого феномена. Она внимательно анализирует ряд положений теоретиков ПЯ с опорой на публикации как англоязычных, так и немецкоязычных авторов. В частности, она указывает на проявляющуюся и у современных исследователей ПЯ не критичность использования трактовки «правил» и «компетенции» в русле идей Н. Хомского, акцентирование внимания на продуктивной речевой деятельности (при почти полном исключении из рассмотрения ее рецептивной стороны). Отмечается также, что в отличие от американских исследователей, концентрирующихся преимущественно на неуправляемом, естественном овладении вторым языком, немецкие ученые прежде всего ставят своей целью учет всевозможных переменных учебного контекста – как социального, так и психологического. О.Л. Гвоздева под-

черкивает важность подхода к ПЯ как «живому», а не абстрактному образованию, и считает возможным применить в этих целях трактовку языка у индивида как системы «функциональных ориентиров и опор, концептов и стратегий пользования ими в познании и общении, необходимых для успешности процессов производства и понимания речи» [Залевская 1999: 31–32].

М. Дебрэнн [Дебрэнн 2006а; 2006б] со ссылками на первоисточники приводит различные варианты перевода термина *interlanguage*, в том числе «почти-язык», «третья (языковая) система», «промежуточный язык», «межъязычие», «интеръязык», «межъязыковая система», «аппроксимативная система». В докторской диссертации и монографии М. Дебрэнн приводится обширная библиография анализируемых первоисточников (в том числе на французском, английском и немецком языках). В частности, она ссылается на работу В.Б. Кашкина «Функциональная типология (неопределенный артикль)» (2001), где вслед за некоторыми американскими исследователями под «интеръязыком» понимается «теоретический язык-посредник, создаваемый для лингводидактических целей естественным образом в процессе обучения (то есть тот язык, на котором пытаются общаться преподаватель и его студенты» [Дебрэнн 2006а: 55]. Думается, что в таком случае фигурирует омонимичный термин, поскольку речь идет об иной ситуации, не подразумевающей выявления специфики формирующейся у обучаемого динамичной системы представлений об изучаемом языке. Сама Мишель Дебрэнн условно переводит термин *interlanguage* как «межъязычие», понимая под этим формируемую языковую компетенцию человека, обучающегося иностранному языку. Она полагает, что это «некое подобие системы с правилами, которые он (обучаемый – А.З.) уже усвоил, и с правилами, которые он себе составил на основании обобщения освоенных (но на поверку часто оказывающихся ложными) данных, системы с существенными пробелами, которые обучаемый иногда восполняет перифразами или заимствованиями из родного языка, возникающими вследствие переключения кодов. Эта система эволюционирует на протяжении всей жизни студента» [Op. cit.: 56]. М. Дебрэнн отмечает также, что при исследовании межъязычия сравниваются не системы двух языков, а именно то, что студент знает и что ему преподавали; при этом внимание может акцентироваться на используемых обучаемыми стратегиях овладения языком, свидетельствующих о взаимодействии осознаваемых (метаязыковых) представлений и бессознательно протекающих процессов.

Вопросы специфики феномена промежуточного языка

В последние годы происходит обращение к проблеме ПЯ на новом уровне, в частности – с позиций рассмотрения специфики *нейрофункциональной базы* когнитивной системы двуязычного индивида или, точнее, формирующегося билингва, в сопоставлении с овладением родным языком детьми. Довольно широко обсуждаются проблемы строения («архитектуры») когнитивного аппарата при двуязычии и его функционирования, соотношений между концептами и значениями слов и т.д. Особый интерес в книге по проблемам когнитивных аспектов двуязычия [Kecskes & Albertazzi 2007] представляет глава

о нейролингвистической теории билингвизма [Paradis 2007], заслуживающая подробного рассмотрения, однако здесь обратим внимание лишь на аспекты названной публикации, непосредственно связанные с *особенностями формирования и функционирования* промежуточного языка.

М. Парадиз указывает, что родной язык, т.е. грамматика, которую лингвисты (уточню, что имеются в виду лингвисты – сторонники идей Н.Хомского) описывают в терминах правил, относящихся к фонологии, морфологии, синтаксису и лексикону, осваивается *попутно* с чем-то (*incidentally*, т.е. в условиях, когда внимание обращено на что-то иное, а не на то, что интериоризируется как языковая компетенция), хранится *имплицитно* (т.е. остается *недоступным для интроспекции*) и используется *автоматически* (т.е. понимание и продуцирование не контролируются сознательно). Такая имплицитная языковая компетенция обслуживается *процедурной памятью*. В дополнение к этому индивиды *осознают* доступные для наблюдения формы и значения слов, т.е. то, что есть на входе и на выходе имплицитной языковой компетенции, но не внутреннюю структуру и не работу этой компетенции (т.е. не осуществляемые при этом операции). Возникающее из таких осознаваемых наблюдений знание хранится в *декларативной памяти*, опирающейся на иные по сравнению с процедурной памятью нейронные структуры (более подробно о разграничении знаний процедурного и декларативного типов и о связанных с этим проблемах анализа, осознания, автоматизации, перехода знаний одного типа в другой и т.д. см.: [Залевская 1999; Залевская, Медведева 2002]). В дополнение к грамматике своего языка говорящие овладевают способностью выводить из контекста (из значений слов, структуры предложения) лексические, метафорические, ситуативные значения, связанные с социальными или дискурсивными контекстами. Это так называемая *прагматическая* способность, или знание прагматики. Каждому языку свойственны свои специфические прагматические ключи, дополняющие наиболее общие прагматические принципы.

Овладевающие вторым языком, не имеющие постоянного контакта с говорящими на этом языке, обычно узнают о структуре языка из книг или из формального обучения в классе. Такое сознательное обучение обслуживается эксплицитной декларативной памятью. Поскольку имплицитная языковая компетенция осваивается только посредством частого использования языка, изучающие второй язык обычно имеют мало возможностей для формирования имплицитной компетенции во втором языке. Со временем, особенно в случаях частой реальной коммуникации с говорящими на этом языке, они могут частично сформировать имплицитную языковую компетенцию, но наиболее вероятно то, что они будут продолжать в значительной мере опираться на эксплицитное метаязыковое знание.

Далее М. Парадиз рассматривает проблемы нейрофункциональных компонентов концептуальной системы билингва и их взаимодействия, а также обсуждает возможные модели организации речемыслительных механизмов при двуязычии. По его мнению, нейрофункциональная система, лежащая за имплицитной языковой компетенцией, включает одну подсистему для каждого усво-

енного говорящим языка. Каждая подсистема содержит свою собственную фонологию, морфосинтаксис, семантику и лексикон. Два языка никогда не формируют единую систему на каком бы то ни было уровне структуры в какой бы то ни было момент развития. На фонологическом уровне, даже если говорящий на втором языке проявляет сильный иностранный акцент, фонемы второго языка не являются фонемами первого языка: даже хотя значимости некоторых параметров (values), репрезентированных в мозге говорящего, могут быть ближе к показателям первого языка, чем к показателям второго языка, все равно две системы оказываются независимыми и могут избирательно страдать при патологии. То же касается и синтаксиса, морфологии, лексической семантики, независимо от того, как много имеется общих признаков для системы второго языка по сравнению с первым языком или насколько ценностные показатели ближе к первому языку, чем это требуется. В случаях, когда значимости показателей полностью совпадают, такой признак избыточно репрезентируется в системе второго языка.

Как полагает М. Парадиз, с позиций нейролингвистической теории билингвизма даже interlanguage – промежуточный язык, или грамматика в ее становлении (transitory grammar), – в той мере, в какой он интернализуется как имплицитная компетенция, хранится в подсистеме второго языка точно так же, как нормальный второй язык, и продолжает изменяться и развиваться в рамках этой подсистемы таким же образом, каким может развиваться любой язык. Однако последовательность развития может отличаться от первого языка, а многие признаки первого языка или иные девиантные признаки могут упрочиться и остаться частью грамматики говорящего на втором языке. «Девиантная» грамматика хранится как любая другая грамматика. Природа того, что репрезентировано в имплицитной языковой компетенции подсистемы второго языка, идентична природе любого родного языка, а именно – параметры языковых принципов релевантных видов (фонологические, синтаксические, морфологические, лексико-семантические) являются либо подходящими для определенного языка, либо не подходящими для него. На самом деле нет никаких причин полагать, что мозг билингва, чья имплицитная грамматика второго языка инкорпорирует больше признаков, идентичных признакам Я1, чем грамматике второго языка носителя такого языка, должна каким-то отличным образом репрезентировать и/или перерабатывать языки иначе, чем мозг говорящих, чья грамматика инкорпорирует эти признаки.

С учетом сказанного выше М. Парадиз постулирует наличие трех хранилищ в памяти человека: двух языковых хранилищ как подсистем нейрофункциональной системы языка и общей концептуальной базы, качественно идентичной концептуальной базе носителей одного языка. Автор обосновывает независимость общей концептуальной системы от языка и показывает, что эта система работает в соответствии с одними и теми же принципами как у носителей одного языка (унилингвов), так и у билингвов (независимо от того, усваивается ли второй язык детьми или взрослыми): сходство состоит в том, как работают разнообразные компоненты нейрофункциональной системы вербальной ком-

муникации; различия – в том, *что* репрезентируется (специфическая фонема, морфосинтаксическое правило, лексико-семантическая единица, концепт). При этом кажущиеся качественные различия на самом деле являются результатом количественных изменений, которые могут быть измерены в терминах расстояния, длительности и амплитуды (для звуков) и в терминах количества значимых признаков для концептов. *Механизмы понимания и продуцирования речи одинаковы, различия имеются только в содержании перерабатываемого.* Поздние билингвы отличаются от унилингвов и ранних билингвов по степени опоры на имплицитную языковую компетенцию, метаязыковое знание и прагматику, но не отличаются от них по типу концептуального развития, репрезентаций или когнитивного функционирования [Paradis 2007: 20]. Если под когнитивным функционированием понимать актуальное содержание идей и ценностей в сознании говорящего, то различия между когнитивным функционированием унилингва и билингва будет того же типа, как между носителем венгерского и носителем английского языка: может различаться то, что они думают, но лежащие за говорением принципы одни и те же [Op. cit.: 11].

Внимательно проследив *качественную идентичность* природы репрезентаций у билингвов и унилингвов, принципов организации репрезентаций, их усвоения, развития и использования, М. Парадиз делает следующий вывод: *концептуальная база билингва обширнее концептуальной базы унилингва, но она не отличается ни по структуре, ни по способу работы.* Ни на каком уровне языкового или концептуального функционирования у билингвов нет ничего, что отсутствовало бы у унилингвов. Нет необходимости постулировать существование каких-либо мозговых функций или механизмов, специфичных для двуязычного индивида [Op. cit.: 26].

Другие работы, связанные с мозговыми механизмами речи и интересные для исследования промежуточного языка, будут затрагиваться в следующей главе в связи с проблемой нейрофункциональной базы двуязычия.

Несомненно, исследование феномена промежуточного языка не ограничивается затронутыми выше аспектами и подходами. Особого обсуждения заслуживают вопросы типологии двуязычия, структуры языкового знака при двуязычии, взаимоотношений между образом мира и специфичным доступом к нему через посредство разных языков, проблемы положительного и отрицательного переноса навыков (в последнем случае – интерференции) и многие другие, решение которых непосредственно связано с разносторонним исследованием феномена промежуточного языка.

Промежуточный язык как динамическая функциональная система особо типа

Мой многолетний опыт работы в условиях формирования учебного двуязычия убедительно свидетельствует об *относительном характере, динамичности и системности промежуточного языка*; наличие того и другого, как и самого феномена промежуточного языка, представляется мне несомненным. Полагаю, что лучше всего в свое время высказался Л.В. Щерба [Щерба 1974], указавший на своеобразие переработки индивидом своего речевого опыта, бла-

годаря чему имеет место постоянная перестройка индивидуальной речевой организации (заметим, что «организация» уже предполагает системность, а «перестройка» – свидетельство динамичности). С этой точки зрения, у маленького ребенка, овладевающего родным (первым) языком, тоже формируется некий «промежуточный язык» – промежуточный между условным «нулем» и владением осваиваемым языком на принятом в социуме уровне; достаточно вспомнить о широко признанной модели U-образного развития речи ребенка (U-shaped development), согласно которой ребенок дважды проходит стадии усвоения некоторых языковых явлений: сначала без осознания их структуры, функции и т.д., т.е. целостно, что обеспечивает правильное использование таких явлений в определенных ситуациях, затем наступает период ошибок вследствие подведения такого явления под некоторое «правило», которое либо вообще не существует в языке, либо не распространяется на данное явление, после чего имеет место вторичное освоение – уже через осознанные процессы обобщения и дифференцирования (см., например, [Field 2004: 312], а также обсуждение Г.Р. Добровой [Доброва 2003] результатов разностороннего исследования процесса усвоения детьми своеобразных «шифтеров» – личных местоимений и терминов родства). Замечу, что при обучении иностранному языку ряд грамматических явлений сначала усваивается на уровне лексики (в том числе – в виде определенных «формул» или устойчивых словосочетаний, т.е. целостно, без расчленения на оставляющие элементы и без осознания внутренней структуры или правила).

Усложнение картины промежуточного языка в условиях взаимодействия двух языков несомненно, поскольку вмешивается ряд дополнительных факторов, тем не менее сопоставление двух названных ситуаций функционирования ПЯ языка представляется весьма полезным. В этом отношении особый интерес вызывает опыт объединения в единой программе исследований детской речи и речи взрослых, описанный в [Duroix 2001]. Думается, что наиболее продуктивной была бы разработка (и реализация!) широкой программы исследований ПЯ в различных ракурсах, включая овладение детьми первым языком и овладение вторым языком в различных возрастных интервалах с обязательным учетом специфики контактирующих языков и культур и с привлечением данных из ряда смежных областей науки, в том числе – нейронаук. При этом наличие единой теоретической базы могло бы обеспечить сопоставимость получаемых результатов наблюдений и экспериментов, анализируемых и интерпретируемых в русле единой системы координат.

По поводу *относительности* и динамичности, и системности промежуточного языка, можно добавить следующее. Мне неоднократно приходилось сталкиваться с тем, что некоторые явления английского языка обучаемые (носители русского языка) усваивают сразу правильно и надолго (возможно – в результате действия механизма импринтинга), в то время как отдельные явления, предъявляемые в тех же условиях, остаются «камнем преткновения» и требуют сознательного контроля для безошибочного пользования ими. Чаще всего это имеет место в случаях так называемых «типичных ошибок» обучаемых, однако

имеются и явления, составляющие особые трудности для отдельных индивидов. Создается впечатление, что если представить себе развитие промежуточного языка при двуязычии в виде продвижения по шкале от нуля к полному овладению изучаемым языком, то некоторые явления второго языка «застревают» где-то в начале этой условной шкалы, в то время как отдельные явления сразу попадают на продвинутые участки шкалы, а наиболее типичным оказывается динамичное последовательное продвижение по шкале в направлении к все более совершенному пользованию новым языком. Соответственно, переорганизация различных «участков» ПЯ может протекать по-разному: для одних упорядочение устанавливается правильно и надолго, для других – идет перестройка, реорганизации с возможным выделением новых оснований для классификации (объединения или разбиения на подгруппы и т.д.).

Промежуточный язык при двуязычии несомненно может трактоваться как динамическая функциональная система, формирующаяся и функционирующая по определенным закономерностям, выявление, описание и объяснение которых должно составить задачу дальнейших исследований, что составит надежную базу для соответствующих методических рекомендаций, важный для совершенствования результатов обучения языкам.

Выводы

Сказанное выше дает основания для следующих общих выводов.

1. Феномен промежуточного языка заслуживает пристального внимания и должен разносторонне исследоваться с учетом взаимодействия множества внешних и внутренних факторов.

2. Ситуация учебного двуязычия представляет собой удачный «плацдарм» для постановки вопросов теории и выполнения целенаправленной программы наблюдений и экспериментов, способных обнаруживать специфику формирования и функционирования промежуточного языка.

3. В основе такой программы должна лежать психолингвистическая концепция языка как достояния индивида, обеспечивающая базу для разработки *теории промежуточного языка*, имеющей объяснительную силу.

4. Разработка теории промежуточного языка и реализация исследовательской программы должны также направляться последовательным учетом идей и методов современной мировой психолингвистики и смежных с ней наук, т.е. выполняться в русле *интегративного подхода*.

5. Можно полагать, что в недалеком будущем исследования в этой области позволят пролить свет на специфику формирования и функционирования ПЯ, в том числе с учетом взаимодействия тела и разума, целостности индивида как представителя вида, личности и члена социума.

2.4. ВОПРОСЫ НЕЙРОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ БАЗЫ ДВУЯЗЫЧИЯ

Круг проблем нейрофункциональной базы двуязычия довольно широк. В рамках краткой главы представляется достаточным ограничиться акцентированием внимания на общих тенденциях, прослеживающихся в публикациях последних лет, и на отдельных вопросах, наиболее активно обсуждаемых в научной литературе в связи с формированием и функционированием двух языков у индивида.

Прежде всего следует обратить внимание на то, что с переходом мировой науки от компьютерной метафоры к метафоре мозговой и – в перспективе – к метафоре *живого знания* (см. подробно: [Залевская 2007а]) обострение интереса к нейрофункциональной базе овладения и пользования языком является вполне закономерным. Однако не следует забывать и о том, что обращение к проблематике мозговых механизмов речи составляло одну из важнейших основ формирования психолингвистики в нашей стране, см. работы А.Р. Лурия (основателя нового направления в науке – нейролингвистики), Т.В. Ахутиной (Рябовой), материалы первых симпозиумов по психолингвистике, а также содержание первых коллективных трудов по теории речевой деятельности (некоторые данные по этому вопросу приводятся в Приложении к книге [Залевская 2007а]).

Основные тенденции в исследованиях мозговых механизмов двуязычия

К числу основных тенденций в исследовании мозговых механизмов языка можно отнести переход от поиска возможностей жесткой привязки различных аспектов речемыслительной деятельности человека к определенным областям мозга к признанию *пластичности мозга*, распределенности функций между многими областями мозга и т.д., при этом в качестве основных источников информации выступают уже не столько данные о нарушениях речи, полученные в условиях патологии, сколько исследования, проводимые другими методами, в том числе в условиях *нормы* речи. Как еще в 1994 г. отметил Д. Каплан [Caplan 1994: 1048], появление новых исследовательских технологий позволяет рассматривать нейронную базу языка на уровнях, которые ранее не были достижимыми; благодаря этому меняются представления о том, каким образом мозг обеспечивает функционирование языка. Динамика таких представлений в области нейропсихологии языка, начиная с 1870-х гг., прослеживается в [Zurif & Swinney 1994]). Обратим внимание и на то, что, по заключению Джона Маршалла, история обращения людей к проблемам нейрохирургии и нейротерапии свидетельствует о том, что тесная связь между мозгом, поведением и когнитивными функциями признавалась еще до нашей эры, включая египтян и древних греков [Marshall 2001]). На особую значимость возникновения когнитивной нейронауки в 1990-х гг. указывают многие авторы, см., например, [Code & Wallech 2006: 820–821], где особо подчеркивается важность теории когнитивной нейропсихологии для формулирования рабочих гипотез и организации экспериментальных исследований.

Можно также отметить увеличение количества публикаций, связанных с функционированием у индивида двух и более языков, что объясняется изменением общей ситуацией в мире, стимулирующей значительное расширение круга двуязычных и многоязычных людей и целых сообществ. Все ярче проявляется и тенденция к *объединению усилий представителей разных областей науки*, заинтересованных в разработке теории двуязычия, имеющей большую объяснительную силу, в том числе за счет выявления специфики мозговых механизмов двуязычия. Особое внимание при исследовании проблем, связанных с названным научным направлением, уделяется не локализации в мозге первичного (родного) и вторичного (иностранного) языка, а *динамическим аспектам функционирования* этих языков (см., например, [Grosjean et al. 2003]).

Вопросы, связанные с овладением и пользованием вторым / иностранным языком, чаще всего касаются специфики «критического» периода, после которого овладение языком затрудняется или становится невозможным, «архитектуры» мозга в условиях владения одним и более языками, специфики репрезентации различных аспектов первого и второго языка, особенностей участия разных полушарий мозга в речемыслительных процессах, мозговых механизмов процессов понимания и продуцирования речи (в том числе – выбора слов, приписывания им значений и т.д.).

Обсуждение проблематики, так или иначе связанной с изучением нейрофункциональной базы двуязычия, представляется интересным начать с обзора некоторых глав книги «Когнитивная нейронаука об овладении вторым языком» [Gullberg & Indefrey 2006a].

В написанном редакторами этой книги «Введении» [Gullberg & Indefrey 2006б] сказано, что публикуются материалы первой конференции по «когнитивной нейронауке языка», объединившей представителей ряда наук: специалистов, ведущих исследования в области овладения вторым языком, билингвизма, когнитивной нейронауки и нейроанатомии. С позиций разных теоретических подходов авторы включенных в этот том глав на современном уровне обсуждают не только традиционные, но и новые проблемы, возникшие в последние годы и привлекающие все большее внимание. В число рассматриваемых дискуссионных вопросов вошли: изменения в структуре и особенностях функционирования механизмов мозга под влиянием таких факторов, как возраст овладения вторым языком и его влияние на ход и конечный результат этого процесса; успешность овладения вторым языком; конвергенция языков; соотношение между наблюдаемым поведением и глубинными процессами; контроль и регуляция при взаимодействии языков у пользующегося двумя языками индивида и др.

Проблема «критического» периода в овладении языком

В связи с возрастом усвоения второго языка в мировой науке широко обсуждается вопрос так называемого «критического периода», после которого мозговые механизмы, ответственные за усвоение языка, якобы перестают функционировать. Как отмечают авторы «Введения», эффекты возраста связа-

ны с изменениями в структуре мозга и в его функциях в течение жизни человека, но не исключено, что такие изменения не являются специфичными для усвоения языка, хотя и влияют на последнее [Gullberg & Indefrey 2006b: 2].

Анализ различных точек зрения по проблеме «критического периода» в связи с возрастом овладения вторым языком содержится в статье [Birdsong 2006]; внимание акцентируется на противоречивых результатах исследований нейрокогнитивного развития и когнитивного нейрофункционирования мозга взрослых людей. Автор отмечает, что последние 20 и более лет исследования в области возраста усвоения второго языка фокусировались на *конечном состоянии* этого языка, а не на *особенностях его усвоения или на стадиях языкового развития*. Однако не следует выводить различия в переработке первого и второго языка непосредственно из лежащих за ними глубинных процессов в мозге и наоборот – увязывать сходство в наблюдаемой переработке со сходными процессами («... a superficial difference in ends does not necessarily imply an underlying difference in means. Nor does similarity of ends/products necessarily imply similar means/processes» [Birdsong 2006: 10]). В частности, автор отмечает, что близкое к носителю языка пользование вторым языком еще не свидетельствует о том, что имеется доступ к Универсальной Грамматике, которая (по мнению сторонников идей Н. Хомского) опосредует овладение языком. В то же время речевое поведение, отличающееся от пользования этим языком в качестве родного, вовсе не обязательно свидетельствует об отсутствии доступа к Универсальной Грамматике. Более того, само понятие «конечного состояния усвоения языка» иногда ошибочно трактуется как владение языком на уровне его носителя, хотя на самом деле под этим обычно понимается любой достигнутый результат.

На основании анализа почерпнутых из разных источников данных Birdsong оспаривает также широко распространенное мнение, что овладение вторым языком на уровне его носителя является недостижимым для взрослых, которые в лучшем случае хорошо осваивают лишь выполнение некоторых аспектов пользования вторым языком (приводятся результаты исследований последних лет, свидетельствующие о том, что достижение высокого уровня владения вторым языком взрослыми вполне осуществимо [Op. cit.: 20–21]). В то же время для определенных областей мозга просматриваются свидетельства некоторой связи между имеющимися отношениями к возрасту морфологическими изменениями в мозге и когнитивными процессами, которые опосредуют усвоение второго языка, его продуцирование и понимание. Однако это может оказаться обусловленным связью между нейробиологическими / нейрохимическими / нейроанатомическими состояниями и когнитивными процессами в целом (т.е. характерно не только для условий овладения вторым языком) [Op. cit.: 35].

Подводя итоги своего обзора, Birdsong отмечает, что в научной литературе обсуждается множество различных механизмов и опосредующих факторов (эндогенных и экзогенных), которые увязываются с влиянием возраста на овладение вторым языком. Он ссылается на публикации, в которых выделяются, например, 14 вариантов гипотезы критического периода, 10 «конкретных пред-

положений» относительно влияния возраста на овладение вторым языком и т.д. Постулируемые механизмы увязываются с биологическими особенностями вида (нейробиологическими или нейрокогнитивными параметрами), с разными аспектами когнитивного развития, с влиянием первого языка, использованием двумя языками, а также с психо-социально-аффективными качествами личности, включая мотивацию учения, стремление выглядеть как носитель языка или интегрироваться во вторичную культуру. При этом прослеживается тенденция обсуждать отдельно взятый механизм или фокусироваться на определенном типе механизмов как обуславливающих влияние фактора возраста на овладение и пользование вторым языком. Это ведет к упрощению обсуждаемой проблемы и к поляризации принимаемых суждений. Более рациональным автор считает рассмотрение *комплекса факторов и механизмов с учетом индивидуальных различий в переработке второго языка*. Более того, он полагает, что нужно объяснить не только типичное уменьшение с возрастом успешности овладения вторым языком, но и то, что взрослые могут достигать владения вторым языком на уровне его носителей, а для этого требуется *интеграция исследований в области биологических, когнитивных, языковых, аффективных и других параметров усвоения и переработки второго языка* [Op. cit.: 36–37]).

Комментатор приведенных выше положений (см.: [Coormans 2006]) выступает с позиций сторонника концепции Универсальной Грамматики Н. Хомского. Он уточняет, что Универсальная Грамматика, которую некоторые понимают неверно, представляет собой теорию врожденной языковой способности, позволяющей носителям языка преодолевать недостаточность воспринимаемых языковых данных. Это не теория овладения языком, а центральный компонент в сложной архитектуре когнитивных модулей, позволяющих сделать успешным овладение языком. Роль Универсальной Грамматики в пользовании вторым языком может смешиваться с влиянием большого количества факторов когнитивного развития. Сам комментатор фокусирует внимание на вопросе: имеются ли качественные различия между механизмами научения первому и второму языку? С нативистской позиции (т.е. с позиции сторонников идеи врожденной языковой способности) признается, что грамматика и первого, и второго языка осваивается при воздействии ограничений, налагаемых Универсальной Грамматикой, именно поэтому прослеживается сходство между паттернами овладения как первым, так и вторым языком (детьми и взрослыми) [Op. cit.: 52, 56–57]).

Заметим в этой связи, что наблюдается широкий разброс мнений по рассматриваемому вопросу: сторонники концепции Универсальной Грамматики по умолчанию исходят из основополагающей роли последней в овладении языком или ставят своей задачей поиски свидетельств ее проявления при овладении вторым языком (см., например, [Kanno 2006]); в то же время имеет место обсуждение пределов, в которых Универсальная Грамматика может «работать» при становлении двуязычия; высказываются также и скептические суждения по этому поводу (см., например, [Steinberg & Sciarini 2006]).

Проблеме «критического» или «сензитивного» периода овладения вторым языком посвящена глава [Uylings 2006], где с позиций нейроанатомии разграничиваются *различные типы сензитивных периодов*, в том числе с учетом нейроанатомических изменений в мозге. Приведенные в этой главе данные и соображения комментируются в [Nagoort 2006]. Автор комментария прежде всего разграничивает интересы представителей разных наук в отношении особенностей овладения языком. Так, лингвистика в связи с проблемой языковой способности дает *структурное описание* различных видов знания – фонологических, синтаксических и семантических структур. Психолингвистика разрабатывает проблематику, связанную с *переработкой языка* в процессах говорения, чтения и слушания. Процессы переработки должны объяснять, как в реальном времени обеспечивается доступ к различным источникам языкового знания в долговременной памяти и как они используются в картировании звуков или букв на значения (при слушании и чтении) или в обратном порядке (при говорении и письме). Наконец, когнитивная нейронаука устанавливает, *как такая переработка осуществляется мозгом* человека. Это означает, что требуется описание нейронной базы языка с указанием на то, какие области мозга ответственны за выполнение различных языковых функций, а также на то, *как эти области мозга сообщаются друг с другом при выполнении этих функций*. На самом деле непросто соотнести между собой лингвистическое описание, процессы переработки языка и нейронную базу. Частично это так из-за различий в понятиях, которые используются при описании разных уровней исследования. Однако еще труднее соотнести между собой специфические компоненты когнитивной базы и набор анатомически определяемых областей мозга, поскольку соотношение между ними может различаться от «один–к–одному» через «один–к–многим» до «многие–ко–многим» [Nagoort 2006.: 91–92].

Нагоорт останавливается также на истории вклада нейроанатомии в исследование различных областей мозга и отмечает, что, согласно классической точке зрения, различия в структуре мозга указывают на функциональные различия и наоборот – функциональные различия требуют различий в строении мозга; отсюда, например, требуется искать структурные особенности, объясняющие, почему та или иная зона мозга обеспечивает переработку первого или второго языка. В противовес этому по результатам современных нейроанатомических исследований можно судить, что вычислительные возможности разных областей мозга очень сходны, а функциональные различия между ними обуславливаются в основном вариативностью входящих сигналов, направляющих функциональную специализацию дальнейшей переработки. Автор приводит результаты ряда нейроанатомических исследований последних лет, свидетельствующих об удивительной пластичности мозга [Op. cit.: 93–95], и делает вывод, что в настоящее время лучше всего фокусировать внимание не на структурной, а на *функциональной нейроанатомии* [Op. cit.: 96].

Представляется интересным и обсуждение различных аспектов критического (сензитивного) периода при овладении первым и/или вторым языком в коллективной работе [Newport et al. 2001]. С опорой на результаты ряда иссле-

дований, проведенных разными методами, авторы указывают на противоречивость имеющихся данных, хотя прослеживается влияние возраста овладения языком на то, как язык репрезентируется в мозге. Так, отмечается сильная активация левого полушария при использовании билингвами родного языка. При овладении вторым языком в возрасте после 7 лет области мозга и паттерны активации частично или полностью не пересекаются для первого и второго языков. Нейронная организация у людей, овладевающих языками в позднем возрасте, имеет тенденцию быть менее латерализованной (т.е. закрепленной за тем или иным полушарием мозга); наблюдается большая вариативность от индивида к индивиду. В отличие от этого, в некоторых исследованиях условий раннего овладения вторым языком, а также людей, на высоком уровне овладевших вторым языком в позднем возрасте, отмечаются сопоставимые результаты для родного и второго языков. Сложное взаимодействие ряда факторов (в том числе возраста усвоения языка, процесса взросления, изменения уровня пластичности мозга, накопления опыта, интерференции, индивидуальных различий, различий в воспринимаемом материале, целей овладения языком, уровней компетенции и т.д.) заставляет предположить, что может иметь место целый ряд сензитивных периодов различной длительности и характера, связанных с овладением тем или иным аспектом языка (произношением, лексикой, грамматикой).

Проблема специфики строения нейрологической базы первого и второго языков

В главе [Stowe 2006], представляющей собой комментарий взглядов, высказанных в [Indefrey 2006] в связи с изучением особенностей овладения первым и вторым языками, ставится вопрос: в каких случаях различается нейрологическая база первого и второго языков? Автор ссылается на недавние исследования, свидетельствующие о том, что и первый, и второй язык, как правило, активируют одни и те же области мозга (т.е. не имеется устойчивых качественных различий в переработке двух языков). Создается впечатление, что это касается и случаев, когда второй язык усваивается относительно поздно (взрослыми людьми). В то же время *количество* и *интенсивность* зафиксированной в таких исследованиях активации весьма часто различается для двух языков – они увеличиваются для второго языка. Это касается переработки лексики, фонологии и понимания предложений. Отсюда вытекает мнение о количественных различиях в использовании имеющихся ресурсов двумя языками; иначе говоря, представляется, что второй язык часто не может перерабатываться настолько же эффективно, как первый язык, поэтому требуется больше «работы» по использованию тех же самых ресурсов [Stowe 2006: 305] (ср. ниже мнение, которое высказывается в работе [Paradis 2007]).

При подведении итогов дискуссии по проблемам, обсуждавшимся в книге [Gullberg & Indefrey 2006a], в главе [Schumann 2006] отмечается, что фактически речь идет о трех ведущих темах: (а) может ли обращение к мозгу дать объяснение всех связанных с языком вопросов; (б) каковы источники индивидуальных различий в мозге одного человека и при сравнении разных людей; (в) какие области мозга обслуживают язык [Schumann 2006: 313].

В связи с первым из этих вопросов Schumann (со ссылкой на работу [Deacon 1997]) считает полезным отграничить феномены, которые можно понять с позиций *индексальной референции*, от тех, которые обусловлены *символической референцией*. Поскольку язык существует *между людьми*, возникающая у человека языковая система может управляться ограничениями, налагаемыми извне, поэтому нельзя считать, что язык полностью находится в мозге, хотя он и опосредуется мозгом. Иначе говоря, возможно наличие ограничений, налагаемых на возникающую структуру, которые не могут редуцироваться до нейронных структур, но все же остаются значимыми [Schumann 2006: 314].

По поводу второго вопроса Schumann указывает на ряд причин индивидуальных различий, связанных с наследственностью, и отмечает, что различия в мозге индивидов являются весьма важными для критического периода усвоения второго языка. Тот факт, что некоторые взрослые обучаемые могут достигать владения вторым языком на уровне его носителей, ничего не говорит о критическом периоде. Может оказаться, что у них просто мозг отличается от мозга тех, кто не достигает такого же уровня (приводится пример мозга Эйнштейна). Классическую и современную точки зрения по третьему вопросу мы уже затрагивали в связи с работой [Nagoort 2006].

Рассмотренные в [Gullberg & Indefrey 2006a] проблемы так или иначе затрагиваются во многих других публикациях последних лет.

В книге по проблемам когнитивных аспектов двуязычия [Kecskes & Albertazzi 2007] нейролингвистической теории билингвизма посвящена упомянутая выше глава [Paradis 2007], в которой детально обсуждаются нейрофункциональные компоненты концептуальной системы билингва и постулируется наличие трех хранилищ в памяти человека: двух языковых хранилищ как подсистем нейрофункциональной системы языка и общей концептуальной базы, качественно идентичной концептуальной базе носителей одного языка. Автор обосновывает *независимость общей концептуальной системы от языка* и показывает, что эта система работает в соответствии с одними и теми же принципами как у носителей одного языка, так и у билингвов (независимо от того, усваивается ли второй язык детьми или взрослыми): сходство состоит в том, *как* работают разнообразные компоненты нейрофункциональной системы вербальной коммуникации; различия – в том, *что* репрезентируется (специфическая фонема, морфосинтаксическое правило, лексико-семантическая единица, концепт). При этом кажущиеся качественные различия на самом деле являются результатом количественных изменений, которые могут быть измерены в терминах расстояния, длительности и амплитуды (для звуков) и в терминах количества значимых признаков для концептов. Механизмы понимания и продуцирования речи одинаковы, различия имеются только в содержании перерабатываемого. Поздние билингвы отличаются от унилингвов и ранних билингвов по степени опоры на имплицитную языковую компетенцию, метаязыковое знание и прагматику, но не отличаются от них по типу концептуального развития, репрезентаций или когнитивного функционирования [Paradis 2007: 20]. Если под когнитивным функционированием понимать актуальное содержание идей и ценно-

стей в сознании говорящего, то различия между когнитивным функционированием унилингва и билингва будет того же типа, как между носителем венгерского и носителем английского языка: может различаться то, что они думают, но лежащие за говорением принципы одни и те же [Op. cit.: 11]. Внимательно проследив *качественную идентичность* природы репрезентаций у билингвов и унилингвов, принципов организации репрезентаций, их усвоения, развития и использования, автор делает следующий общий вывод: концептуальная база билингва обширнее концептуальной базы унилингва, но она не отличается ни по структуре, ни по способу работы. Ни на каком уровне языкового или концептуального функционирования у билингвов нет ничего, что отсутствовало бы у унилингвов. Нет необходимости постулировать существование каких-либо мозговых функций или механизмов, специфичных для двуязычного индивида [Op. cit.: 26] (более подробно см. предшествующую главу).

В книге [Javier 2007] ставится вопрос: имеет ли специфические особенности мозг двуязычного индивида? Полагая, что ни одна отдельно взятая теория не может объяснить когнитивное развитие в двуязычном контексте, автор, в частности, ставит под сомнение применимость идей Н. Хомского для объяснения языкового развития при двуязычии. На с.31–35 названной книги обсуждаются очень противоречивые данные, которые приводятся в научной литературе в качестве свидетельств существования специфической организации мозга при двуязычии. Автор также указывает на противоречивость трактовки координированной-смешанной организации двух языков [Javier 2007: 38–39] и полагает, что нельзя считать достаточно убедительными нейрологические свидетельства раздельного или совмещенного хранения двух языков, поскольку с данными такого рода возникает много проблем; более многообещающими автору представляются результаты психолингвистических исследований и наблюдений. Внимание уделяется также билингвизму субординативного типа и феномену «переключения языков». На с. 74–76 рассматриваются предложенные разными авторами три базовые модели организации памяти при двуязычии: взаимозависимая, независимая и независимая–зависимая. *Взаимозависимая* модель постулирует наличие организации опыта индивида и процессов восприятия на основе единых языковых параметров, которые являются взаимозависимыми и относительно доступными для обоих языков. Когда опыт и восприятие организуются на основе раздельных языковых параметров, считается, что имеет место *независимая* модель. *Независимая–зависимая* модель является комбинацией первых двух; например, постулируется наличие единой структуры памяти, разделяемой обоими языками, при этом семантические репрезентации остаются взаимозависимыми, а орфографические и фонематические репрезентации являются независимыми.

Особенности нейрокогнитивной базы овладения и пользования вторым языком рассматриваются в главе [Ullman 2005] книги [Sanz 2005a], посвященной взаимодействию внешних и внутренних факторов у взрослых билингвов. М. Ульман указывает на недостаточность и противоречивость имеющихся результатов исследований в области особенностей структур мозга, их роли и вза-

имодействия, вследствие чего делается мало попыток разработки нейрокогнитивных теорий двуязычия. Он акцентирует внимание на специфике систем декларативной и процедурной памяти, а также на обеспечивающих их зонах и структурах мозга. С опорой на результаты наблюдений и экспериментов, проведенных разными авторами в условиях патологии речи, овладения первым и вторым языками, автор предлагает свою *декларативно-процедурную нейрокогнитивную модель двуязычия*, прослеживает особенности соотношения обсуждаемых механизмов при овладении первым и вторым языком в зависимости от возраста, определяет преимущества этой модели по сравнению с другими подходами к трактовке специфики двуязычия (см.: [Ullman 2001; 2005]).

Обратим внимание на то, что для исследователя особенностей овладения вторым языком интересны также публикации, в которых нейролингвистическая проблематика рассматривается вне зависимости от разграничения условий овладения первым и вторым языками. В качестве примера можно привести книгу [Thibault 2004], где выделена специальная глава «Brain, meaning, and consciousness» [Op. cit.: 281–313]; в частности, обсуждается основывающаяся на особенностях работы мозга теория языкового сознания. Следует подчеркнуть, что автор рассматривает затрагиваемые проблемы с позиций популярной ныне концепции постоянного взаимодействия тела и разума человека.

Вопросы работы различных мозговых механизмов при двуязычии

Особый интерес для исследователей двуязычия представляет доклад Эллен Бялисток на пленарном заседании Международного симпозиума по билингвизму, проходившего 30 мая – 2 июня 2007 г. в Гамбурге. Ссылаясь на результаты исследований ряда авторов, свидетельствующие об активности обеих языковых систем двуязычного индивида при использовании одного из языков, Э. Бялисток [Bialystok 2009] постулирует наличие у билингвов *уникального механизма контроля внимания*, требующегося для правильного выбора формы, которая не только отвечает всем критериям формы и значения нужного языка, но и составляет часть именно этого языка, а не конкурирующей языковой системы. Для объяснения специфики работы такого механизма Э. Бялисток привлекает *нейрокогнитивную сетевую модель продуцирования речи при двуязычии* [Abutalebi & Green 2007], в соответствии с которой в ситуации выбора языковых средств при продуцировании речи подключаются системы, обычно отвечающие за принятие решения в конфликтных ситуациях, тем самым в работу вовлекаются различные зоны мозга (не только речевые).

Из множества журнальных статей последних лет в качестве примера можно назвать публикацию [Grosjean et al. 2003], интересную тем, что два специалиста в области нейронауки и два лингвиста обсуждают возможности взаимодействия представителей разных наук при изучении специфики функционирования двух языков в мозге индивида.

Из числа отечественных публикаций представляется важным остановиться на следующих двух.

Е.Н. Соколов [Соколов 2004] рассматривает *два механизма интериоризации как трансформации внешнего объекта в единицу долговременной памяти – «нейронный объект»*. В первом случае новые синаптические связи формируются между уже имеющимися нейронами долговременной памяти; возникает *конstellация заново связанных нейронов*. Во втором случае речь идет о «гностической единице» (нейроне, селективно настроенном на объект восприятия) как вершине возникающей «нейронной пирамиды», в основании которой лежат детекторы элементарных признаков объекта. По мнению автора, теория «нейронных конstellаций» и теория «нейронных пирамид» не противопоставляются, а дополняют одна другую, поскольку сформированные «гностические единицы» в свою очередь образуют конstellации. Следует отметить, что идея конstellаций плодотворно применена в целях объяснения специфики функционирования значения слова (см.: [Hardy 1998] и обсуждение в [Залевская 2002; 2007a]); весьма интересным представляется использование идеи взаимодействия механизмов «нейронных конstellаций» и «нейронных пирамид» для анализа и объяснения специфики процессов овладения вторым языком и функционирования двух языков у индивида.

В обзорной статье Т.В. Черниговской [Черниговская 2004] прослеживаются изменения, которые к настоящему времени произошли в трактовке мозговых механизмов речи. Автор указывает на результаты новейших исследований, свидетельствующих о вовлечении не только собственно речевых зон мозга в процессы интеллектуальной деятельности человека; наряду с этим отмечаются параллельное существование двух исследовательских парадигм – «динамической» и «локализационной» – и большая неопределенность современных представлений о принципах функционирования головного мозга.

Выводы

Завершая на этом краткий обзор некоторых исследований, так или иначе связанных с нейролингвистическими аспектами двуязычия, сделаем ряд общих выводов.

1. Во всех рассмотренных публикациях обосновывается актуальность выявления мозговых механизмов овладения и пользования двумя языками. Это хорошо согласуется с общей тенденцией к междисциплинарному взаимодействию как обязательному условию успешности современных исследований в области когнитивной науки, поскольку признается, что нельзя рассматривать по отдельности мышление, речь, интеллектуальное развитие и мозговые механизмы (см., например, [Duroix 2001: xi]).

2. Несмотря на значительное увеличение количества исследований в этой области все авторы указывают на недостаточность и противоречивость результатов, полученных разными учеными, что вовсе не способствует разработке убедительных нейрофункциональных теорий двуязычия. Как отмечено в [Grosjean et al. 2003: 161], исследователи, работающие в области нейронаук и в области языковых аспектов двуязычия (как те, так и другие), должны тщательно выбирать двуязычных участников эксперимента (обращая внимание на их возраст, уровень владения языками и другие характеристики) и подбирать от-

вещающий поставленным задачам стимульный материал, учитывать предпочитаемый билингвом способ пользования языком (ориентированный на один или на два языка), ставить задачи, отвечающие естественным условиям переработки языка, а также совместно разрабатывать теории репрезентации и переработки языков при двуязычии.

3. Для прогресса в рассматриваемой области необходимы объединенные усилия представителей разных наук при разработке *теории интегративного типа*, способной обеспечить учет сложного взаимодействия многих внешних и внутренних факторов, в том числе и мозговых механизмов речемыслительной деятельности индивида, включенного в разнообразные физические и социальные контексты при овладении и пользовании двумя и более языками.

2.5. ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК

Вопросы истории отношения к речевой ошибке более или менее подробно обсуждаются, например, в работах: [Красиков 1980; Залевская 1999; Залевская, Медведева 2002; Дебрэнн 2006а; Ellis 1987; Larsen-Freeman & Long 1993; Selinker 1997; Aitchison 2003; Sanz 2005а; Goldrick 2006; Terao 2006]. Очень кратко можно сказать, что динамика трактовки ошибки в принципе сводится к переходу от рассмотрения ее как интересного казуса и/или недопустимого нарушения прескриптивного правила к признанию естественности речевых ошибок и важности анализа механизмов ошибки как инструмента научного исследования процессов и механизмов функционирования языка у пользующегося им человека, в том числе продуцирования и понимания речи, организации языковых явлений в готовности к их применению в речемыслительной деятельности и т.д. Важно отметить, что произошел переход от рассмотрения речевой ошибки в чисто прикладных целях (прежде всего – при обучении языку) к ее теоретическому осмыслению и объяснению не только механизмов и причин самой ошибки, но и работы речевого механизма в целом. Поскольку такая «работа» не поддается прямому наблюдению, анализ ошибки стал средством проверки гипотез относительно строения («архитектуры») этого механизма, принципов его работы, этапов речемыслительной деятельности, взаимодействия разнообразных внешних и внутренних факторов и т.д.

Следует подчеркнуть, что еще при становлении отечественной психолингвистики А.А. Леонтьев говорил о речевой ошибке как сигнале разошедшегося шва в речевом механизме индивида [Леонтьев 1970: 78]; в публикациях тех лет отражены результаты наблюдений и экспериментов, которые были нацелены на выявление специфики речевых ошибок, связанных с различными этапами речемыслительного процесса, в том числе (и преимущественно) в условиях обучения второму (иностранному) языку. Результаты проводившихся тогда исследований нашли отражение в опубликованных под редакцией А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой (Ахутиной) сборниках статей «Вопросы порождения речи и обучения языку» (1967), «Психология грамматики» (1968), «Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком» (1969), «Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку» (1970), «Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного» (1971), «Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку» (1972), «Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских» (1977). В качестве наглядного примера назову статью А.В. Трусовой и З.М. Цветковой [Трусова, Цветкова 1972], где предлагается одна из первых психолингвистических классификаций речевых ошибок при овладении иностранным языком в условиях учебной ситуации.

Ниже сначала рассматриваются возможности анализа речевых ошибок в исследовательских целях, после чего приводятся классификации ошибок, предлагаемые разными авторами.

Речевая ошибка как инструмент научного исследования

Различные подходы к исследованию речевых ошибок

Обратим внимание на то, что исследование речевых ошибок ведется по разным направлениям и включает сбор и анализ ошибок как в связи с обучением *иностранным* языкам (см., например, [Банкевич 1981; Боковня 1995]), так для выявления специфики процессов овладения *родным* или *вторым* языком в детском возрасте (ср. работы С.Н. Цейтлин, ее учеников и коллег, например, [Цейтлин 1982; 1988; 2000]).

Анализ собранного корпуса ошибок ведется либо с позиций «правильности» как жесткого соответствия системе, норме и узусу, либо с учетом специфики функционирования языка/языков у субъекта овладения и пользования языком как достоянием личности при взаимодействии широкого круга внешних и внутренних факторов.

Из числа отечественных работ, акцентирующих внимание на речевой ошибке как инструменте научного исследования и опирающихся на деятельностную модель речемышлительного процесса, можно назвать следующие.

В исследовании Т.Д. Кузнецовой [Кузнецова 1978; 1982; 1983] на материале ошибок в речи на втором и третьем языках рассматривается *роль установки в формировании правильного или ошибочного речевого действия*. К сожалению, популярное в те годы понятие психологической установки в настоящее время редко попадает в поле зрения тех, кто занимается ошибками, хотя продуктивность такого подхода наглядно подтверждается, например, результатами исследования И.В. Приваловой [Привалова 1995], разработавшей классификацию ошибочных речевых действий с позиций теории установки на материале ошибок восприятия иноязычного сообщения со слуха и ошибок в письменных переводах художественных и публицистических текстов.

Целью исследования С.И. Гороховой [Горохова 1986] было выявление особенностей функционирования механизмов речепроизводства на материале ошибок в спонтанной устной речи носителей русского языка; рассматривались продукты *ошибочных речевых операций* или ошибки в звене *моторного программирования* речи и его *реализации*; внимание уделялось как ошибкам *поиска слов* во внутреннем лексиконе на основе семантических и звуковых признаков, так и механизмам *семантического синтаксирования, словообразования, интонационного оформления* высказывания.

Г.В. Ейгер [Ейгер 1989; 1990] на материале речевых ошибок (мнимологических ошибок и основных типов оговорок) рассмотрел работу *механизма контроля языковой правильности высказывания* с акцентированием внимания на взаимодействии когнитивного и эмоционального, осознаваемого и неосознаваемого. По итогам сопоставления наблюдений, результатов экспериментов и

нейролингвистических данных Г.В. Ейгер не только дал объяснение тех или иных типов ошибок как продуктов нарушений на различных этапах речемыслительного процесса, но и показал возможность целенаправленного формирования механизма контроля языковой правильности высказывания при обучении грамматическим структурам немецкого языка с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

А.А. Поймёнова [Поймёнова 1997; 1998а; 1998б; 1999а, 1999б] экспериментально исследовала особенности *лексических ошибок в письменной речи на иностранном языке* и дала их объяснение на основе построенной ею *модели процесса преодоления коммуникативных затруднений на этапах внутреннего программирования и реализации программы* (через перекодирование и выбор слов к моторной реализации). С учетом предпочтительно использовавшихся участниками эксперимента стратегий преодоления коммуникативных затруднений, приводивших к ошибочным речевым действиям и/или их коррекции, А.А. Поймёнова выделила группы «буквалистов – центристов – творцов» и показала динамику перемещения обучаемых по такому континууму в зависимости ряда внешних и внутренних факторов.

Названные выше и подобные им исследования ошибок имеют более или менее тесную связь с проблематикой процессов и механизмов речемыслительной деятельности в условиях владения одним или более языками, языкового сознания, языковой личности, используемых индивидами стратегий и опор правильного и ошибочного речевого действия. Это позволяет квалифицировать их как выполненные в русле теории речевой деятельности, или *деятельностного* подхода, характерного для отечественной психолингвистики.

Близким к этому является *когнитивный* подход, также рассматривающий ошибки с позиций структуры процессов перехода от намерения к его языковой манифестации, см., например, работу [Bock & Levelt 1994], где механизмы различных *типов лексических и грамматических ошибок* детально обсуждаются с опорой на общую модель процесса продуцирования речи и на модели процессов поиска и выбора слов, приписывания определенных грамматических функций выбранным единицам, «сборки» сообщения и т.д. В русле когнитивного подхода делается акцент на анализ ошибок с позиций понятия «промежуточного языка», особенностей функционирования слов в ментальном лексиконе индивида, стратегий преодоления коммуникативных затруднений, переноса навыков, см., например, [Aitchison 2003; Field 2004; Kormos 2006; Odlin 1990; Sanz 2005a].

Наряду с деятельностным и когнитивным подходами к анализу ошибок в публикациях по этой проблеме различные типы ошибок получают объяснение с позиций *генеративной психолингвистики* в терминах концепции принципов и параметров Н. Хомского. Участились также стремления моделировать условия и процессы, ведущие к ошибкам, в русле *коннекционистского* подхода на основе идеи распространяющей по сети активации (дискуссию по поводу перспективности такого подхода в целях изучения специфики функционирования языка

у человека см., например, в [Cristiansen & Chater 2001]; см. также: [Сонин 2002]).

Из работ последних десятилетий, опубликованных на русском языке и имеющих непосредственное отношение к обсуждаемой проблеме, представляется интересным остановиться на следующих в хронологическом порядке.

Марцелина Грабска [Грабска 1996] выделила в своей монографии главу «Ошибки – показатель лингвистических и психологических источников потенциального словаря», где на базе материалов обширного экспериментального исследования с учениками польских школ, обучающихся русскому языку, детально обсуждаются понятия языковой нормы и ошибки; высказывается мнение, что ошибочной является не модель идентификации слова, а результат ее применения; предлагается классификация выявленных ошибок *по типам опознавания незнакомых слов* и соответствующим им *единицам принятия решения с опорой на признаки*, релевантные для семантизации неизвестного реципиенту слова. Следует отметить, что в данном случае, как и в ряде других, рассматриваются *языковые* ошибки, однако вопрос различий между языковыми и речевыми ошибками, а также между ошибками продуцирования и понимания речи требует отдельного обсуждения.

В книге Чжао Цюе [Чжао Цюе 2000] на материале наблюдений и экспериментов с китайскими студентами делается попытка объяснить *ошибки понимания при восприятии со слуха (аудировании) и чтении текстов* на изучаемом (русском) языке; большое внимание уделяется особенностям формирующегося у обучаемых «стереотипа русского речевого мышления», испытывающего влияние со стороны «китайского национального социокультурного стереотипа речевого общения» [Op. cit.: 372].

В работе Н.В. Романовской [Романовская 2003] ошибки в переводах с изучаемого языка на родной выступили в качестве средства выявления степени сформированности у обучаемых определенных когнитивных структур, необходимых для овладения *грамматическими явлениями иностранного языка*. Экспериментальное исследование Н.В. Романовской выполнялось с позиций трактовки языковой способности в качестве детерминанты перевода иноязычного текста.

М.К. Исаев [Исаев 2004] предпринял разностороннее исследование интерферированной английской речи казахов и по результатам анализа динамики ошибок студентов разных курсов проследил *становление фонетического аспекта вторичной языковой личности* при воздействии тюркского сингармонизма на английскую речь билингов.

Ошибочные грамматические действия обсуждаются и получают объяснение в книге С.С. Кунанбаевой [Кунанбаева 2005: 150–161], где также даются рекомендации относительно коррекции развивающихся у обучаемых «аппроксимативных систем» и учета характеристик последних при разработке программ формирования *операционной структуры действия* на иностранном языке.

В монографии Т.Г. Пшёнкиной [Пшёнкина 2005] проблема ошибок всплывает в связи с постановкой задачи выявления некоторых специфических характеристик профессионального языкового сознания билингва. На основе экспериментально-теоретического исследования деятельности переводчика Т.Г. Пшёнкина, в частности, выявила такую особенность посреднической деятельности переводчика, как способность обращения к *механизмам инференции* при встрече со смыслами, для понимания и передачи которых необходима опора на выводное знание.

Теоретические и прикладные аспекты межъязыковой девиатологии разработала Мишель Дебрэнн [Дебрэнн 2006а, 2006б], считающая необходимым ввести понятие, в объем которого включаются все виды оговорок и ошибок; для его обозначения предлагается термин «девиация» (отклонение); отклонения от нормы в родном языке М. Дебрэнн называет «языковой девиатологией», а в иностранном – «межъязыковой девиатологией». На основе компьютерной обработки двух корпусов из 7000 и 3000 девиантных примеров (ошибок в письменных работах русских, изучающих французский язык) М. Дебрэнн анализирует ошибки с позиций «межъязычия», под которым понимает динамичную систему внутренних правил – наивных метаязыковых сведений обучаемого о втором/иностранном языке.

Вполне естественно, что расстановка акцентов в исследованиях речевых ошибок меняется в зависимости от преобладающих в тот или иной временной период научных парадигм и актуальных общенаучных подходов, что несомненно оказывает влияние на постановку целей исследований и на ракурс обсуждения получаемых результатов; некоторые вопросы остаются актуальными долгое время или происходит возвращение к ним на новом уровне научного осмысления или с иных теоретических позиций.

Роль анализа ошибок в обсуждении принципов работы речевого механизма человека

По результатам исследования речевых ошибок предлагаются различные гипотезы/модели работы речевого механизма человека или каких-либо составляющих этого общего механизма. Наглядным примером этого может служить широко известная модель процесса продуцирования речи, разработанная В. Левелтом (см.: [Levelt 1993, 1999, 2001; Levelt et al. 1999]).

К числу проблем, активно дискутируемых ныне в мировой науке, в том числе и с опорой на анализ речевых ошибок, относится *базовый принцип работы речевого механизма человека*. Так, в работе [Goldrick 2006] анализ ошибок в сочетании с другими исследовательскими процедурами используется в связи с дискуссией относительно модульного (т.е. предполагающего наличие отдельных независимых один от другого «блоков») принципа работы речевого механизма человека или постоянного взаимодействия ряда процессов, обеспечивающих продуцирование речи. Как отмечает М. Голдрик, ранние исследования в этой области (см., например, [Garrett 1980]) трактовали обеспечивающие продуцирование речи процессы как независимые один от другого и непересекающиеся. Однако в течение 1980-х гг. стало очевидным, что такие теории не могут

объяснить все виды речевых ошибок, что привело к возникновению теорий, признававших взаимодействие отдельных процессов с позиций коннекционистского подхода. В качестве примеров М. Голдрик называет публикации [Dell 1986; Stemberger 1985a, 1985b, 1992]. Такие теории интерактивной активации постулировали наличие механизмов активации каскадного типа и подкрепления (feedback), что объясняло взаимодействие рассматриваемых процессов. Параллельно с этим проводившиеся эмпирические исследования фокусировали внимание не на ошибке, а на времени реакции (т.е. на латентном периоде процесса продуцирования речи); полученные качественные и количественные показатели интерпретировались в пользу независимо друг от друга протекающих семантических и фонологических процессов. М. Голдрик дает ссылку на обзор: [Levelt et al. 1999], где в результате обсуждения противоречивых выводов в русле названных подходов делается вывод о необходимости признания *ограниченного* взаимодействия между процессами продуцирования речи.

По результатам сопоставления данных, полученных хронометрическим путем, а также при анализе речевых ошибок и ошибок при нарушениях речи в условиях патологии (нейропсихологические наблюдения), М. Голдрик делает следующие выводы: (1) имеет место значительная активация каскадного типа от уровня слов к фонологическим репрезентациям, однако сила такой активации ограничена; (2) имеет место значительное подкрепление от фонологического уровня к уровню репрезентаций слов, но сила такого подкрепления ограничена; (3) подкрепление от уровня слов к уровню лексико-семантических репрезентаций либо отсутствует, либо не является функционально значимой [Op. cit.: 818]. М. Голдрик объясняет положение (3) следующим образом. Одна из причин – расстояние в сети связей (connectivity distance). Механизмы подкрепления могут иметься, но они оказываются слишком слабыми для того, чтобы оказывать влияние на лексико-семантические процессы выбора. Это особенно вероятно для случая с фонологической информацией: необходимо пройти множество «шагов» установления связей в системе продуцирования речи до того как фонологическая информация сможет оказать влияние на семантическую переработку; эта информация может прийти слишком поздно или быть слишком слабой, чтобы влиять на выбор лексического концепта. Менее ясно, можно ли таким же образом объяснить отсутствие эффекта частотности слов на семантическом уровне; в принятой в рассматриваемом исследовании модели трехуровневой системы эти эффекты могли проявиться на уровне репрезентации, примыкающей к семантике. Однако если вместо этого имеются два уровня лексических репрезентаций (как это постулируется в работе: [Levelt et al. 1999]), а эффект частотности ассоциируется с уровнем, более удаленным от семантики, расстояние в сети связей может легко объяснить отсутствие эффекта частотности [Goldrick 2006: 848]. Еще одно объяснение связано с тем, что недостаточное взаимодействие обусловлено раздельностью репрезентаций: с одной стороны, семантической (амодальной), а с другой – лексической и фонологической. Отсюда следует, что недостаточное подкрепление может быть связано с тем,

что более сильное взаимодействие касается сходных типов репрезентации [Op. cit.: 848–849].

Следует уточнить, что М. Голдрик исходит из признания модели трех-уровневой системы репрезентаций, включающей: *лексико-семантические репрезентации*, трактуемые как наборы распределенных семантических признаков; репрезентации *лексического* уровня; *фонологические* репрезентации. Соответственно разграничиваются три стадии (этапа) переработки слова: лексико-семантическая, лексическая и фонологическая [Op. cit.: 819–820].

Работа [Hartsuiker 2006] посвящена выявлению *роли мониторинга* – механизма, контролирующего успешность продуцирования речи на различных этапах этого процесса; исследование базируется на анализе некоторых моделей (паттернов) речевых ошибок (ср. с исследованием Г.В. Ейгера [Ейгер 1989]). Названная публикация интересна тем, что в ней рассматривается гипотеза, согласно которой наблюдаемые исследователями модели речевых ошибок могут обуславливаться частично механизмами продуцирования речи и частично механизмами самоконтроля: в первом случае создаются глубинные модели ошибок, а во втором – некоторые ошибки регистрируются как более частые и это оказывает влияние на глубинные модели ошибок. Hartsuiker исходит из принятого многими зарубежными и российскими исследователями представления о том, что говорящий контролирует свой процесс продуцирования речи, при этом разграничиваются контроль на глубинном и поверхностном уровнях. Так, самый «глубокий» уровень мониторинга связан с концептуализацией (т.е. устанавливается, отвечает ли планируемое высказывание его замыслу); при самом «поверхностном» уровне мониторинга вступает в действие подкрепление со стороны слушающего, его сигналы о достигнутом понимании сообщения (включая невербальные средства подкрепления, такие как кивки, гримасы, вербальные ответы, выражающие понимание или непонимание). Большинство теорий мониторинга признает, что ошибки на уровне планирования могут сразу быть исправленными, «перехваченными», поэтому они никогда не бывают реализованными. Отсюда вытекает предположение, что ошибки, которые могут быть замечены говорящим на ранних стадиях процесса продуцирования речи, корректируются чаще, чем другие ошибки. В результате этого модели получающих реализацию ошибок отличаются от моделей глубинных ошибок планирования речи.

На материале отобранных примеров ошибок, характерных для различных этапов продуцирования речи (включая поиск слов, фонологическое кодирование, грамматическое кодирование), Hartsuiker сделал попытку установить, оказывает ли мониторинг влияние на некоторые модели речевых ошибок. Автор подчеркивает, что выявление роли мониторинга чрезвычайно важно для современных теорий продуцирования речи, в том числе для решения вопроса относительно модульности/интерактивности речевого механизма, специфики самого механизма мониторинга и процессов его функционирования. В частности, остается открытым вопрос: относить ли глубинный мониторинг к процессам пони-

мания или продуцирования речи; в зависимости от ответа на этот вопрос требуются различные теории системы мониторинга.

Вопросы надежности использования анализа речевых ошибок в исследовательских целях

Hartsuiker приводит также мнения некоторых авторов, критикующих использование анализа ошибок в исследовательских целях и указывающих, что постулируемые модели речевых ошибок могут неадекватно отображать паттерны действительно допускаемых ошибок из-за роли фактора слушающего. Некоторые речевые ошибки могут легче фиксироваться теми, кто собирает корпус ошибок (например, легче заметить ошибки, влияющие на качество фонемы в начале слова, чем в его середине), в итоге легче замечаемые ошибки лучше репрезентированы в корпусе и дают основания для соответствующих выводов об их типичности.

Высказанное в рассмотренной работе мнение хорошо согласуется с опасениями, которые высказывают другие авторы по поводу надежности собираемых фактов и справедливости интерпретации зарегистрированных ошибок. В книге [Залевская, Медведева 2002] указывается, что по мере накопления опыта применения анализа ошибок как исследовательского подхода стали проявляться и его слабости, которые послужили основаниями для критики «извне» и/или импульсами для совершенствования процедуры такого анализа, введения новых ключевых понятий и т.д. Ряд авторов указывает на необходимость осторожного обращения с ошибками по ряду причин, связанных как со сбором ошибок, так и с их интерпретацией.

Например, Дж. Эйчисон [Aitchison 2003] отмечает, что при сборе ошибок многие записывают примеры, но недостаточно регистрируют сопутствующий контекст, вне которого ценность собранного материала может утрачиваться. Что касается интерпретации, то далеко не все ошибки четко вписываются в ту или иную категорию; некоторые из них могут быть отнесены к ряду категорий. Бывает также трудно разграничить ошибки выбора слов и факты неграмотности, некомпетентности, когда говорящий просто не знает правильного слова или путает в чем-то сходные слова. Эйчисон предостерегает также от поспешных выводов на основании анализа ошибок, что согласуется с мнением ряда других авторов, считающих, что одни ошибки бывает легче заметить, чем другие; какие-то ошибки могут реже встречаться, потому что их легче избежать через применение соответствующих стратегий, и т.д. Примеры трудностей, с которыми сталкивается исследователь при анализе ошибок, обсуждаются в работе [Поймёнова 1999а].

Наиболее существенным замечанием в адрес анализа ошибок стало то, что, сконцентрировав свое внимание на ошибках (т.е. на том, что делается *ошибками неверно*), исследователи потеряли из виду целостную картину овладения языком и факторы, обеспечивающие *успешность* этого процесса. Этот упрек в сочетании с указанием на трудности в определении генезиса ряда ошибок и на недостаточность данных анализа ошибок для обоснованных теоретических выводов был далее учтен через признание необходимости, с одной сто-

роны, использовать этот метод в комбинации с другими исследовательскими подходами, а с другой – анализировать ошибки в более широком контексте пользования вторым языком с пониманием контекста не только как дискурса, взаимодействия обучаемого с собеседниками и т.п., но и как *совокупности всего того, чем владеет индивид в текущий момент овладения вторым языком*. Последнее потребовало введения ключевого понятия *промежуточного языка* как некоторого континуума, по которому последовательно продвигается обучающийся второму/иностранному языку.

Анализ ошибок как инструмент исследования феномена «промежуточного языка» требует отдельного рассмотрения. Ограничимся здесь указанием на то, что в настоящее время ошибка рассматривается как естественный компонент промежуточного языка, отличающегося и от первого языка обучаемого, и от усваиваемого им второго языка. Ошибки приобрели особую значимость, поскольку они обеспечивают «окно», через которое можно заглянуть в этот промежуточный язык [Sanz 2005a: 8]. В книге [Javier 2007] обсуждаются базовые модели организации памяти при двуязычии, что представляет интерес для исследователей возможной интерференции при формировании и функционировании промежуточного языка и для классификации ошибок.

«Корпусы» речевых ошибок

Следует отметить, что за последнее время значительно расширились возможности для сопоставительного анализа типов речевых ошибок, допускаемых при взаимодействии различных первых и вторых языков, а также ошибок и оговорок, собранных в условиях овладения и пользования разными родными языками (как взрослыми, так и детьми). Так, в работе [Hartsuiker 2006] названы некоторые корпусы ошибок, включая спонтанные речевые ошибки [Dell 1986; Fromkin 1971; Garrett 1975; Harley 1984; Stemberger 1985a] и экспериментально спровоцированные ошибки [Baars, Motley & MacKay 1975; Bock & Miller 1991; Dell 1990; Vigliocco, Butterworth & Semenza 1995]; имеет место отсылка к работе [Stemberger 1992], в которой сопоставляются сходство и различия между выводами, которые делаются на основании названных подходов к сбору ошибок.

Расширился и круг языков, на материале которых происходит сбор более или менее обширных корпусов ошибок. Так, если ранее в сферу внимания исследователей входили прежде всего западные языки (большой вклад в сбор и анализ ошибок сделали, например, М. Garrett, V. Fromkin, А. Cutler, J. Stemberger и др.), то ныне появились не только корпусы ошибок на восточных языках, но и корпусы ошибок на базе взаимодействия различных пар языков в условиях двуязычия. Так, в работе [Terao 2006] упомянуты два корпуса ошибок в речи на японском языке, один из которых включает 1300 оговорок в речи на телевидении, а другой – 3000 спонтанных речевых ошибок, в то время как в книге [Kormos 2006] говорится о больших корпусах оговорок датчан, говорящих на английском языке на разных уровнях владения вторым языком (см. также разнообразные корпусы ошибок, фигурирующие в сети Интернет). Выше говорилось об исследовании М. Дебрэнн, которая собрала внушительный

корпус ошибок русских, изучающих французский язык, и свела весь материал в электронную таблицу для последующего разностороннего анализа.

Следует особо подчеркнуть, что возможность широких межъязыковых сопоставлений ошибок, допущенных в условиях овладения и пользования типологически различающимися языками в условиях более или менее значительно различающихся культур, а также при взаимодействии разных сочетаний языков при двуязычии/многоязычии, чрезвычайно важна. Дело в том, что типология ошибок была первоначально разработана на базе английского языка, и подобно латинской грамматике, в свое время оказавшей влияние на составление грамматик живых европейских языков, эта типология по умолчанию принимается за исчерпывающую и традиционно ложится в основу анализа ошибок в любом языке независимо от ситуации их появления (в родном или втором языке, у детей или взрослых, в условиях нормы или патологии речи, при естественном или учебном двуязычии). В то же время не исключено, что новые горизонты открываются с привлечением ранее не рассматривавшихся языков, а тем более – разнообразных пар языков. В работе: [Kormos 2006] справедливо отмечается, что некоторые механизмы коррекции ошибок проявляются именно при встрече с явлениями второго языка, но остаются не выявленными при работе с ошибками в родном языке. Представляются также вероятными расширение и детализация типов ошибок при двуязычии в связи с трудностями овладения тонами и иероглификой восточных языков, взаимодействием стереотипов восприятия мира представителями разных лингвокультур, особенностями процессов категоризации и т.д. (см., например, исследования на базе китайского и японского языков: [Li et al. 2006; Nakayama et al. 2006]). Более того, при совпадении типов ошибок, допускаемых в различающихся условиях овладения и пользования одним и более языками, удельный вес тех или иных ошибок, их актуальность и возможности самокоррекции могут быть разными и требующими специфической организации педагогического процесса.

Значительные возможности для многоаспектного анализа и классификации ошибок имеются ныне благодаря публикации результатов новейших исследований в области овладения родным и вторым/иностраным языками детьми и взрослыми (см., например, [Bialystok 2000; Cantone 2007; Dewaele et al. 2003; Javier 2007; Kecskes & Albertazzi 2007; Kormos 2006; Robinson 2001; Sanz 2005a]) с акцентированием внимания на взаимодействии комплекса внешних и внутренних факторов, определяющих стратегии овладения и пользования языком [Sanz 2005b], а также благодаря обострению интереса мировой науки к мозговым механизмам речемыслительной деятельности (см., например, [Gullberg & Indefrey 2006]).

Вопросы классификации языковых и речевых ошибок

Для каждого, кто сталкивался с проблемой ошибок в учебной ситуации или в ходе исследовательской деятельности, неизбежно оказывается необходимым так или иначе группировать ошибки по разным основаниям, т.е. принимать предложенную кем-то классификацию или разрабатывать свою собствен-

ную, в большей мере отвечающую поставленным задачам и/или анализируемому корпусу ошибок. Однако до сих пор не имеется достаточно полной и непротиворечивой классификации, которая могла бы устроить любого исследователя, поскольку возможные основания для классификации чрезвычайно многообразны, к тому же многие из них пересекаются, оказываются так или иначе связанными в некоторой иерархии или требуемыми в составе ряда иерархий, что делает такую классификацию чрезвычайно сложной и технически трудно выполнимой. Это обусловлено взаимодействием многих внешних и внутренних факторов, одновременный учет которых затруднителен.

Не ставя перед собой амбициозную задачу построить единую и непротиворечивую классификацию ошибок (вопрос в том, действительно ли нужна она и не станет ли слишком громоздкой при стремлении сделать ее наиболее полной), попытаюсь рассмотреть несколько возможных подходов к решению вопросов такой классификации в надежде, что это окажется полезным для других авторов, тем более что смешение оснований для классификации является весьма распространенным явлением, особенно для начинающих исследователей.

Различные подходы к классификации ошибок

Прежде всего следует разграничить *научные подходы*, ставящие специфические цели исследования и выделяющие основания для классификации ошибок, которые отвечают этим целям, исходным теоретическим постулатам, сопутствующим условиям и т.д. Это важно в том отношении, что за каждым научным подходом стоит своя система «видения» рассматриваемого объекта, поэтому используемые термины – при их внешнем совпадении – могут вести к различающимся путям интерпретации и объяснения одних и тех же фактов. В качестве примера можно назвать интерпретацию характера той или иной ошибки. Так, при отечественном лингвистическом подходе в таких случаях, как правило, рассматриваются нарушения системы, нормы и узуса, в то время как для генеративной лингвистики в центре внимания оказываются принципы и параметры, неверно идентифицированные говорящим или слушающим/читающим; деятельностный психолингвистический подход акцентирует внимание на этапах речемыслительного процесса, на влияющих на ход этого процесса внешних и внутренних факторах и т.д..

Принципиальная важность разграничения разных научных подходов к трактовке и анализу ошибок особенно очевидна в случаях, когда при постановке цели исследования в русле одного подхода анализ и интерпретация полученных результатов проводятся с позиций иного подхода, ориентированного на другие цели. Мне нередко приходится сталкиваться со случаями, когда в теоретической части работы говорится о *механизмах* ошибки (т.е. имеется в виду психолингвистический подход с ориентацией на *процесс*, на *глубинный уровень* функционирования речемыслительного аппарата индивида), а классификация ошибок проводится исключительно по *критерию правильности* с точки зрения системы языка (т.е. по *конечным продуктам* речемыслительной деятельности, получаемым на *поверхностном уровне*) без каких либо оговорок и предположений, на каком этапе/уровне произошел сбой в недоступных для прямого наблю-

дения процессах и чем он мог быть вызван в зарегистрированных контекстах и обстоятельствах. Иначе говоря, то и дело происходит смешение трактовки языка как достояния индивида (т.е. «живого знания») и языка как системы/структуры (т.е. описательной модели).

Вполне естественно, что о глубинных механизмах/процессах мы можем судить только по тому, что манифестируется в речи, поэтому оба подхода выступают как взаимодополнительные, но именно взаимодополнительные, а не тождественные. Сказанное дает основания для следующего подразделения основных типов ошибок с признанием того, что при учете некоторых условий одна и та же ошибка фактически может рассматриваться в каждом из названных ракурсов (или на каждом из вычленяемых уровней):

- *языковые* ошибки – по конечным (поверхностным) *продуктам* речемыслительных процессов, которые анализируются с позиций языка как системно-структурного образования, т.е. в свете словарных дефиниций и прескриптивных правил соответствующего языка;

- *речевые* ошибки – по обусловившим их (глубинным) речемыслительным *процессам*, т.е. с позиций разных этапов речемыслительного процесса с принятием определенной модели такого процесса и объяснением предполагаемых причин получения регистрируемых продуктов соответствующих процессов – вербально манифестированных сбоев в работе речевого механизма индивида.

Обратим внимание на то, что этот наиболее общий подход исходит из постоянного взаимодействия протекающих на разных уровнях осознаваемости процессов и продуктов в речемыслительной деятельности индивида, задавая *принципиальные в теоретическом плане* направления исследовательской деятельности; он подходит для любых ситуаций функционирования языка: первого или второго (третьего и т.д.), родного или иностранного, у детей или взрослых, в условиях естественного (бытового) или учебного двуязычия/многоязычия, при взаимодействии типологически сходных или различающихся языков и т.д.

Каждая из названных ситуаций может требовать использования каких-то специфических оснований для классификации ошибок. Например, возможна специфичность ошибок, допускаемых европейцами при освоении иероглифической системы, тем не менее несомненным представляется наличие ряда универсальных принципов речемыслительной деятельности человека и взаимодействия языков в индивидуальном сознании и подсознании, что должно найти отражение в некоторой базовой классификации ошибок.

В пользу правомерности такого предположения, в частности, говорит признаваемое исследователями сходство общих тенденций U-образного становления правильности речи при освоении языковых явлений детьми, овладевающими родным языком, и обучаемыми разных возрастных групп при овладении вторым/иностранном языком (см., например, [Field 2004; Доброва 2003]). Для выявления общих (универсальных) и частных (специфических) оснований для классификации речевых и языковых ошибок необходимы широкие сопоставительные (межъязыковые/межкультурные) исследования, условия для

которых постепенно расширяются с публикацией все новых «корпусов» ошибок, допускаемых при овладении и/или пользовании одним или более языками, в том числе на материале восточноазиатских языков и культур (см. информацию, приводившуюся выше).

Попутно замечу, что нередко делаются поспешные выводы об «универсальности» того или иного явления по результатам анализа фактов на материале всего двух-трех языков. Более того, классификации, введенные в пионерских исследованиях ошибок на материале английского языка, традиционно налагаются на ошибки, допущенные в других языках (в том числе – восточных), что напоминает имевшую в свое время место ситуацию составления грамматик живых европейских языков по образцу грамматики мертвого латинского языка с подгонкой под классические каноны.

Возвращаясь к проблеме разграничения языковых и речевых ошибок, отметим, что анализ *языковых* ошибок обычно ведется по *языковым уровням* (предлагаются классификации лексических, фонетических, грамматических ошибок) и/или по *видам речи* (ошибки в письменной или устной речи); при этом большое внимание уделяется подразделению ошибок по линиям *парадигматики* и *синтагматики*. Выстраиваемая таким образом классификация может быть более или менее дробной; «путеводной звездой» для хода анализа ошибок служит выработанная в качестве продукта лингвистических исследований система прескриптивных правил, зарегистрированная в описательной модели языка.

В задачи этого раздела главы входит демонстрация различий в классификации и объяснении ошибок с позиций системы, нормы и узуса, моделирования процесса производства речи, теории установки, фреймового подхода и т.д. Целью более или менее подробного обсуждения рассматриваемых классификаций является показ роли «угла зрения», определяющего то или иное видение объекта.

Привлечение при этом некоторых более ранних классификаций ошибок, уже рассматривавшихся в работах [Залевская 1996, 1999], в том числе и выполненные на материале ошибок в родном языке, обусловлено стремлением показать, что наблюдается фундаментальное сходство в отношении лежащих за ошибками базовых механизмов и универсальных функциональных принципов; это объясняется наличием общечеловеческих особенностей процессов продуцирования и понимания речи, лексического поиска, опоры на признаки и т.д. (последнее предопределяет вероятность совпадения *типов ошибок* в условиях нормы и патологии речи, при овладении Я1, Я2/ИЯ, но вовсе не исключает наличия специфики ошибок в каждой из таких ситуаций).

Ошибки с позиций «системы», «нормы» и «узуса»

При анализе ошибок по соотношению с тем, *как нужно* было бы сказать, их подразделяют на нарушения системы, нормы и узуса. Этот вопрос подробно обсуждает Е.М. Верещагин [Верещагин 1969: 29–32], который приводит яркие примеры ошибок в русской речи студентов-иностранцев. Так, в высказывании студента-сирийца *Большой армия пришел на наша земля* нарушены свойствен-

ные системе русского языка синтаксические связи. В то же время 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 оказывается 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?*

Нарушения подобного рода наблюдаются и в родном языке. Детальный анализ ошибок в устной и письменной речи русских учащихся предлагает С.Н. Цейтлин [Цейтлин 1982, 1988], понимающая под речевыми ошибками любые случаи отклонения от действующих языковых норм. Ставя своей целью рассмотрение лингвистических и отчасти психолингвистических предпосылок наиболее распространенных речевых ошибок учащихся разного возраста, автор выделяет три основные причины нарушения языковых норм. Главной причиной она считает *давление языковой системы*. Чем младше ребенок, тем заметнее влияние этого фактора, поскольку в детском языке первоначально отсутствует разграничение системы и нормы. При слишком прямолинейном следовании системе возможны образования типа *карандаш^{ов}*, *радо^{ва}ются*, *на метр^е* и т.п. С.Н. Цейтлин указывает, что «поскольку различие между системой и нормой объективно существует и факт их неравномерного усвоения при овладении языком также не подлежит сомнению, системные ошибки до некоторой степени неизбежны и характеризуют речь любого ребенка, в том числе и обладающего развитым языковым чутьем» [Цейтлин 1982: 7].

С.Н. Цейтлин выделяет следующие типы системных ошибок:

1) заполнение пустых клеток, когда в норме остается нереализованной возможность некоторого образования, например, формы родительного падежа множественного числа слова *мечта* (*Никогда не забуду этих своих мечт*), краткой формы прилагательного *синий* (*Пруд был синь, как небо над головой*) и т.д.;

2) выбор ненормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой; например, образование видовых пар, в которых выбор суффикса со значением несовершенного вида не может быть логически предсказуем: *укра^сить* – *украш^ать*, но *раскрас^ить* – *раскраш^{ив}ать*, что провоцирует ошибки типа *раскрасш^ать*, *украш^{ив}ать*;

3) устранение фактов, чуждых языковой системе, при котором дети подстраивают под системность факты, не согласующиеся с современной системой языка; например, *ехали метром, одна качель*;

4) устранение идиоматичности, в частности связанное с игнорированием семантических надбавок некоторых слов; например, *Когда я вырасту, буду спасателем: буду всех от войны спасать*.

Отмечая, что не все ошибки в речи детей могут быть объяснены неравномерностью усвоения системы и нормы языка, С.Н. Цейтлин указывает на роль *просторечия* как мощного отрицательного фактора, обуславливающего значительное число разнообразных ошибок, а также на необходимость учета сложности механизма производства речи, параллельного протекания и взаимной координации процессов отбора синтаксической модели, выбора лексики, нужных форм слов, их расстановки в определенном порядке. С последним из названных факторов С.Н. Цейтлин увязывает многие речевые ошибки, которые она условно называет *композиционными* и объясняет недостаточным развитием оперативной памяти индивида. При этом отмечается, что в отличие от системных ошибок, которые «можно назвать собственно детскими, просторечные и композиционные ошибки не являются принадлежностью исключительно детской речи» [Ор. cit.: 12]. Представляется важным подчеркнуть, что выделенные С.Н. Цейтлин *типы* системных ошибок характерны и для различных условий овладения Я2/ИЯ, именно поэтому данная классификация рассматривается так подробно.

С.Н. Цейтлин выделяет несколько оснований для классификации ошибок и разграничивает различные категории ошибок в соответствии с обсуждаемыми классификационными принципами. Выше уже говорилось, что с учетом *причин возникновения ошибок* они подразделены на системные, просторечные и композиционные. В зависимости от отношения к *двум формам речи* ею рассматриваются ошибки, свойственные исключительно устной форме речи – связанные с произношением (орфоэпические) и с ударением (акцентологические), свойственные исключительно письменной речи (орфографические и пунктуационные) и свойственные обеим формам речи (точнее – не зависящие от формы речи). С.Н. Цейтлин называет последние собственно речевыми ошибками и далее подразделяет их в зависимости от характера нарушения языковых норм на словообразовательные, морфологические, синтаксические, фразеологические и стилистические. По *виду речевой деятельности* разграничиваются ошибки говорения и ошибки понимания; подчеркивая несомненную связь между ними, С.Н. Цейтлин указывает, что многие ошибки говорения прямо обусловлены ошибками понимания. Акцентируется также внимание на том, что при анализе ошибок следует исходить из *замысла высказывания*, что позволяет отграничивать речевые ошибки от неречевых – фактических и логических.

К этому следует добавить, что С.Н. Цейтлин анализирует обширный корпус примеров ошибок разных типов, детализируя приведенную выше классификацию. Например, словообразовательные ошибки подразделяются на словосочинительство и видоизменение слов нормативного языка. При этом указывается, что словосочинительство может реализоваться как образование слов по конкретному образцу и как образование слов по модели; к тому же возможны случаи прямого словообразования, обратного словообразования, заменительно-

го и многоступенчатого словообразования. Поскольку видоизменению могут подвергаться как значение, так и «звуковая оболочка» слова, С.Н. Цейтлин разграничивает семантические ошибки и два типа видоизменения звуковой оболочки слов: случайное, внутренне никак не обоснованное, и связанное со стремлением наделить слово внутренней формой.

Установленные С.Н. Цейтлин соотношения между причинами ошибок, видами речевой деятельности и т.д. суммарно представлено в табл. 3.

Таблица 3

Основание для классификации	Причина или особенность	Виды и подвиды ошибок
Причины возникновения ошибок	Давление языковой системы	<i>Системные</i> ошибки: заполнение пустых клеток; выбор ненормативного варианта устранение фактов, чуждых языковой системе, устранение идиоматичности
	Отрицательное влияние просторечия	<i>Просторечные</i> ошибки: нарушения в области лексики; нарушения в морфологии; нарушения в синтаксисе; нарушения в области фонетики
	Сложность механизма производства речи	Разнообразные <i>композиционные</i>
Отношение к основным формам речи	Свойственные исключительно устной форме речи	<i>Орфоэтические</i> <i>Акцентологические</i>
	Свойственные исключительно письменной форме речи	<i>Орфографические</i> <i>Пунктуационные</i>
	Свойственные обеим формам речи (собственно речевые)	<i>Словообразовательные</i> <i>Морфологические</i> <i>Синтаксические</i> <i>Фразеологические</i> <i>Стилистические</i>
Связь с видами речевой деятельности		<i>Ошибки говорения</i> <i>Ошибки понимания</i>
Соотношение с замыслом высказывания	Речевые ошибки	
	Неречевые ошибки	<i>Фактические</i> ошибки <i>Логические</i> ошибки

Представляется полезным предпринять разносторонний анализ ошибок в условиях обучения ИЯ с позиций выделенных С.Н. Цейтлин классификационных принципов для проверки предположения о том, что фактически те же категории ошибок наблюдаются и в ситуации двуязычия, т.е. они являются универ-

сальными, хотя соотношение разных видов нарушений может варьироваться в зависимости от ряда факторов, к числу которых добавится прежде всего взаимодействие Я1 и Я2 в разнообразных проявлениях. Следует также обратить внимание на то, что С.Н. Цейтлин [Цейтлин 1988: 10] указывает на многоуровневое строение и системы, и нормы языка: имеется ядро системы (совокупность самых общих языковых правил) и периферия системы (совокупность правил меньшей степени обобщенности, обеспечивающая реализацию и частичное ограничение ядерных правил); норма также подразделяется на что-то более типичное, граничащее с системой, и уникальное, единичное. Между пограничными уровнями постулируется наличие своеобразных фильтров, ограничивающих действие модели на более низком уровне языка. По мнению С.Н. Цейтлин, «в речи детей система фильтров как бы снимается. Усвоение языка – это прежде всего усвоение правил перехода от системы к речи, усвоение разного рода фильтров и ограничений» [Op. cit.: 10–11]. Автор намечает следующий путь от системы языка к речи, также представляющий значительный интерес и заслуживающий обсуждения с позиций особенностей овладения Я2/ИЯ:

ядро → периферия → пограничный → периферия → речь
 системы системы с системой учас- нормы
 ток нормы

В качестве внутреннего механизма образования форм в детской речи (как правильных, так и ошибочных) С.Н. Цейтлин рассматривает изменения по аналогии [Цейтлин 1988: 19–21], которые классифицируются следующим образом (см. табл. 4).

Таблица 4

ИЗМЕНЕНИЯ ПО АНАЛОГИИ (внутренний механизм образования форм в детской речи)				
ВНУТРЕННЯЯ АНАЛОГИЯ (уподобление грамматической формы слова другой грамматической форме того же слова)		ВНЕШНЯЯ АНАЛОГИЯ (уподобление формы слова аналогичным формам другого слова)		
УНИФИКАЦИЯ ОСНОВЫ		ЗАМЕНА формообразующих элементов		
акцентологическая	морфонологическая	образования по конкретному образцу	образования по модели	образования по сверхмодели

С.Н. Цейтлин приводит наглядные примеры реализации названных видов аналогии и акцентирует внимание на способности ребенка к высокой степени абстрагирования.

Значительный интерес представляет также предлагаемый С.Н. Цейтлин анализ ошибок в словообразовании. В книге [Залевская 1999: 316–317] выделенные в работе [Цейтлин 1982] виды словообразовательных ошибок русских

детей упорядочены в схему (см. рис. 10.1), которую предлагается сопоставить со схемой, отображающей виды ошибок русских детей в иностранном (английском) языке (см. рис. 10.2); речь идет об исследовании Л.В. Банкевича [Банкевич 1981], рассмотревшего ошибки в понимании словообразовательной структуры иноязычного слова..

Трактовка ошибок с позиций системы, нормы и узуса с обсуждением роли аналогии дается также В.А. Виноградовым, который полагает, что «механизм ошибок принципиально тождествен для процесса приобретения языка ребенком и для процесса изучения второго языка взрослыми» [Виноградов 1983: 56], хотя овладение Я1 отличается от изучения Я2 тем, что в первом случае отсутствуют готовые схемы, соотносимые с системой, и готовые эталоны, соотносимые с нормой, а во втором – требуется не только формировать новые схемы и эталоны, но и развивать способность «отключать» систему и норму Я1 при пользовании Я2. По этой причине автор выделяет две составляющие в механизме ошибок в речи на Я2: интерференцию и аналогию. *Интерференция* трактуется им как «подмена схем и моделей изучаемого языка соответствующими элементами родного языка, либо изменение первых по образцу вторых» [Op. cit.: 55]; она может быть вызвана как системой, так и нормой Я1. Ошибки, вызванные *ложной аналогией*, по мнению В.А. Виноградова, всегда касаются нормы, их источником является «сама усвоенная система, воздействующая на норму таким образом, что системно возможное подменяет нормативно принятое» [Ibid.]. Автор допускает рассмотрение этого воздействия как своеобразной интерференции, происходящей в рамках системы и нормы одного и того же языка или через аналогию с системой и нормой родного языка, отсюда *интерференционная аналогия* выступает как центральная пружина механизма ошибок, основаниями для действия которой могут быть: система Я2, система Я1, норма Я2, норма Я1.

Представляется важным обратить внимание на замечания В.А. Виноградова в связи с категоризацией ошибок: при отсутствии понятия нормы не может возникнуть и понятия ошибок, однако оценка ошибки с позиций системы и нормы языка может отличаться от оценки ее с учетом того, *чем* и *как* владеет обучаемый. Автор приводит примеры случайного совпадения согласования слов в русской фразе иностранца, на самом деле не владеющего категорией рода. Поскольку фразы, внешне не противоречащие норме, могут быть «ложно-правильными», необходимо выяснять, является ли правильное, с точки зрения преподавателя, результатом применения обучаемым системно-нормативных ориентиров или случайным образованием. Добавлю к этому, что широко известные случаи высказываний типа *Дайте мне, пожалуйста, один кофе и один булка* не только подтверждают справедливость приведенного положения, но и свидетельствуют о реальности феномена *промежуточного языка* обучаемого с внутренней системностью-нормативностью этого языка на соответствующих этапах овладения Я2.

Примером исключительно полной классификации языковых ошибок русских, изучающих французский язык, – вплоть до детализации ошибок по от-

дельным предлогам, частицам, по использованию отдельных знаков препинания и т.п. – может служить капитальное исследование М. Дебрэнн (см.: [Дебрэнн 2006a]). По результатам анализа обширного корпуса «девиаций» (отклонений от нормы) в письменной речи русских, обучающихся французскому языку, в качестве наиболее общих типов разграничиваются: *парадигматические* ошибки, в том числе лексико-грамматические (смещение частей речи), структурно-семантические в окказиональном словообразовании (типы окказионализмов, лексические кальки, лексические вкрапления), лексико-семантические («ложные друзья»), лексико-стилистические; *синтагматические формальные* ошибки: орфографические, грамматические орфографические, формальные в нецельнооформленных единицах; *синтагматические функциональные* ошибки: в выражении грамматических значений, в выражении коммуникативных значений.

Наиболее полная и детализированная классификация фонетических ошибок явилась результатом многоэтапного исследования М.К. Исаева [Исаев 2004], изучившего фонетическую интерференцию в сегментной и просодической организации английской речи казахов и интерферирующее влияние тюркского сингармонизма на английскую речь в условиях аудиторного (учебного) казахско-английского двуязычия в динамике (на разных этапах обучения в языковом вузе). М.К. Исаев применил различные методы и процедуры исследования: *контрастивный анализ* фонологических систем английского и казахского языков; *многоэтапный эксперимент* (запись имитации воспринятого со слуха), выявление фонетических ошибок при чтении английских изолированных слов, фраз, текстов; *слуховой анализ* интерферированного материала аудиторами, носителями английского языка, лингвистами-фонетистами; *акустический, фонографический и спектральный анализ* части материала. По результатам проделанной работы были выделены: *парадигматические* типы фонетической интерференции: недодифференциация, сверхдифференциация, реинтерпретация, субституция; *синтагматические* типы фонетической интерференции: модификация фонетической структуры слова, ресегментация (плюс-сегментация, минус-сегментация).

Примеры анализа и классификации речевых ошибок

Перейдем теперь к рассмотрению работ, ориентированных на исследование *речевых* ошибок в приведенном выше понимании или близком к нему. В этой связи представляется важным прежде всего назвать статью Е.Д. Поливанова «Субъективный характер восприятия звуков языка» [Поливанов 1968], где фактически сделана попытка дать объяснение ошибок в произношении через специфику «языкового мышления» индивида, который слышит *больше* или *меньше* реально воспринимаемого или вообще «не то», поскольку все воспринимаемое неизбежно преломляется через призму установившихся стереотипов произнесения звуков родного языка, через комплекс навыков, приобретенных в процессе усвоения родного языка [Op. cit.: 246]. Идея тесной взаимосвязи между говорением на родном языке и способностью правильно услышать иноязычную речь ставит Е.Д. Поливанова в число исследователей, старающихся «за-

глянуть» за продукты вербальной манифестации того, что происходит у пользующегося языком человека. Выделенные Е.Д. Поливановым три наиболее общих типа произносительных ошибок (два из них характеризуются как количественные, один – как качественный) конкретизируются им через примеры взаимодействий между парами языков в разных сочетаниях, но всегда *с позиций субъекта*, у которого такие взаимодействия имеют место. Думается, что сам принцип разграничения ошибок «больше – меньше – не то» вполне приложим и к ошибкам других языковых уровней; это особенно очевидно по отношению к смысловым ошибкам. Замечу попутно, что здесь передан лишь общий смысл идей Е.Д. Поливанова (формулировка названного принципа в таком виде в его работах не содержится).

В работах, посвященных речевым ошибкам, за основу берется некоторая *модель речемыслительной деятельности*, задающая путь анализа ошибок в соответствии с поступательным движением от замысла высказывания через построение образа результата, смысловой программы, выбор речевой модели и слов к фонации как продукту многоэтапного процесса, сопровождающегося многократной обратной связью – контролем правильности действий на каждом этапе. Так, в одной из первых отечественных классификаций типичных ошибок русских учащихся в иноязычной (английской) речи (см.: [Трусова, Цветкова 1972]) разграничиваются: 1) ошибочный выбор речевого действия; 2) ошибочное программирование речевого действия; 3) ошибки в звене реализации программы высказывания (а – ошибки поиска слов, б – неправильная или недостаточная реализация грамматических обязательств); 4) ошибки, связанные с моторным программированием речи и его реализацией. При этом авторы статьи подразделяют ошибки на операционном уровне на ошибки из-за недостаточно прочных навыков и ошибки «плохого застарелого навыка», в то время как ошибки на уровне программирования характеризуются как ошибки незнания или ошибки в результате неверного понимания.

При общем направлении исследований речевых ошибок с ориентацией на некоторую модель речемыслительного процесса внимание может акцентироваться на некотором специфическом механизме/процессе, на постулируемых составляющих этого процессах (лексическом выборе, грамматическом структурировании и т.д.), выявляемых стратегиях и/или опорах и т.д. и т.п.

Задача выявления механизмов правильного и ошибочного речевого действия при овладении вторым (Я2) и третьим (Я3) языками как глубинных оснований для разработки методики управления этими механизмами ставилась Т.Д. Кузнецовой [Кузнецова Т.Д. 1978, 1982, 1983]. Объектом ее исследования (через сочетание теоретического подхода с наблюдением, анализом ошибок и экспериментом) явился реальный процесс овладения Я2 и Я3 в учебной ситуации, рассматриваемый с позиций теории установки в трактовке психологов школы Д.Н. Узнадзе. Исходя из понимания установки как готовности всех психофизических сил индивида к действию не только на уровне деятельности в целом, но и на уровне действий и операций, а также из уверенности в динамическом раз-

витии установки в ходе деятельности, Т.Д. Кузнецова гипотетически разграничивает два уровня установок в механизме производства речи на ИЯ:

- *исходная установка*, обуславливающая начало речи, носит универсальный интегративный характер, она «запускает» мыслительно-речевой механизм и потому предшествует всем этапам производства речи;

- *установка на реализацию* вступает в действие на грани перехода от общего смыслового замысла высказывания к внутреннему программированию и определяет выбор языковых средств реализации замысла.

Представление о двуязычии (троязычии) как развивающемся, динамическом феномене привело Т.Д. Кузнецову к допущению, что в процессе овладения Я2/Я3 у одного и того же индивида могут иметься четкие дифференцированные установки на одни языковые факты и нечеткие недифференцированные установки – на другие, т.е. одним материалом он может владеть на уровне координативного билингвизма, а другим – на уровне субординативного билингвизма; соответственно, в первом случае происходит полное переключение с Я1 на Я2/Я3, во втором – имеет место взаимодействие языков.

Анализ 5000 ошибок в речи студентов, изучающих английский язык в качестве Я2 (на базе русского) или Я3 (на базе казахского и русского языков), классификация полученных данных и интерпретация их с точки зрения роли установки в механизме речевого действия позволили Т.Д. Кузнецовой выявить различные основания для взаимодействия Я1 и Я2, Я2 и Я3 на разных этапах реализации замысла высказывания («переливания мысли в слово») и разграничить следующие пять групп ошибок, связанных с теми или иными сторонами и этапами процесса речевого производства:

- ошибки *ложной идентификации значений* корреспондирующих слов в двух языках как продукт осознанного переноса в результате глубинного семантического межъязыкового отождествления понятийных систем Я1 и Я2 (или Я3) под влиянием генерализирующего (ассимилятивного) действия установки в речевом механизме;

- ошибки, показывающие, что *грамматическое структурирование* идет по модели Я1 или первого неродного языка;

- ошибки, основывающиеся на соответствии смысловому замыслу *по одному из семантических параметров* без учета полного набора таких параметров;

- ошибки, при которых избранное слово соответствует общему смысловому замыслу говорящего, но не вписывается в избранную грамматическую структуру и не может сочетаться с другими словами в предложении;

- ошибки, свидетельствующие о том, что при поиске слова ведущим оказался некоторый *признак формы слова* (звуковой или графической), что привело к *подмене* его близким по звучанию или написанию словом через ассимилятивное действие установки на этапе моторной реализации.

При разграничении ошибок межъязыковой и внутриязыковой интерференции Т.Д. Кузнецова детально анализирует ошибки *ложной идентификации* (см. выше); ошибки *контаминации* отдельных слов (орфоэпическая контамина-

ция и контаминация семантическая, включающая квазисинонимы и конверсивы), контаминации словосочетаний, творческие морфологические новообразования (контаминированные формы слов) и ошибки *субституции* как проявления фиксированной установки.

Целью фундаментального исследования Г.В. Ейгера [Ейгер 1989, 1990] явилось описание механизма контроля языковой правильности высказывания на основных этапах производства речи как в процессе саморегуляции (т.е. в ходе регулятивно-оценочной деятельности), так и в процессе становления этого механизма при овладении ИЯ. С позиций разработанной им концепции языкового сознания и механизма контроля языковой правильности как средства реализации регулятивно-управляющей функции языкового сознания Г.В. Ейгер прослеживает особенности работы названного механизма на разных этапах процесса речевого производства и предлагает в этой связи соответствующую трактовку речевых ошибок и вызвавших их причин (см. рис. 8).



Рис. 8

Это исследование выполнено на материале разнообразных речевых ошибок (мнимо-логических ошибок и основных типов оговорок), метаязыковых во-

просов (т.е. вопросов о том, можно ли сказать так или иначе), ошибок языковой компетенции и результатов проведенных автором экспериментов (в том числе с использованием рассуждения вслух при решении обучаемыми ортологических задач, т.е. идентификации ошибок и поиска путей их исправления)

Выделенные Г.В. Ейгером ошибки, допускаемые на этапе реализации программы высказывания, представлены на рис. 9 (уточню, что приводимые рисунки составлены мною. – А.З.).



Рис. 9

При рассмотрении этапа реализации программы Г.В. Ейгер учитывает, что процессы синтаксирования и лексического наполнения могут протекать последовательно, параллельно и накладываться друг на друга. В качестве примеров сбоя на этом этапе им рассматриваются *контаминация* как ненормативное соединение в результате интерференции компонентов двух (реже — более чем двух) конструкций, обладающих определенным формальным и семантическим сходством, и *семантическая индукция*, при которой одно слово заимствует способ сочетаемости у другого или других семантически близких слов, в результате чего само это слово не искажается, но возникает ненормативное сочетание слов.

Акцентирование внимания на *лексических ошибках* в свете стратегий *преодоления коммуникативных затруднений* при пользовании вторым/третьим языком имеет место в публикациях А.А. Поймёновой [Поймёнова 1997, 1998а, 1998б, 1999а, 1999б], где по результатам экспериментального исследования установлено, что на этапе *внутреннего программирования* используются *стратегии редуцирования* (могут иметь место образование эллиптических конструкций, генерализация, уход от основной темы, опущение или прерывание высказывания), а на этапе *реализации программы* — *стратегии компенсации* при перекодировании (в том числе: подмена, парафраза, буквальный перевод, подгонка формы, смена кода, поиск для словотворчества, словотворчество)

и стратегии припоминания при выборе слов (поиск по семантическому полю, по звуковой или внутренней форме).

Представляется интересным остановиться и на некоторых исследованиях, выполненных на материале ошибок в Я1, но проливающие свет на те или иные возможности более глубокого осмысления механизмов ошибок и их объяснения, что в конечном счете также должно способствовать успехам в изучении специфики овладения ИЯ. Из числа работ такого рода обратимся к использованию фреймового подхода у С.И. Гороховой и к опоре на идею взаимодействующей активации у Дж. Стембергера.

С.И. Горохова [Горохова 1985, 1986] на основе анализа речевых ошибок спонтанной устной речи носителей русского языка исследовала психолингвистические особенности механизма производства речи. С опорой на положения отечественной психолингвистики (теории речевой деятельности) С.И. Горохова дает определение речевой ошибки «как результата отклонения от речевой интенции говорящего, если это отклонение не становится актуально осознанным в процессе грамматико-семантической реализации речевого действия» [Горохова 1986: 5]. Автор устанавливает зависимость между возникновением ошибок в речи и информационной структурой высказывания и разграничивает ошибочные речевые операции, ошибки в звене моторного программирования речи и его реализации, давая им объяснение с позиций функционирования механизма речепроизводства, актуализации лексико-семантических и грамматических полей, интонационных моделей и т.д. Предпринимается также попытка использования фрейм-подхода для моделирования принципов действия различных механизмов производства речи с трактовкой фрейма как минимально необходимой структурированной информации, однозначно определяющей некоторый класс объектов.

С.И. Горохова указывает, что предпринятый ею анализ ошибок позволяет сделать предположение об актуализации в процессе речепроизводства семантико-синтаксического фрейма высказывания, в котором фиксированы семантико-синтаксические роли элементов высказывания и, по-видимому, иерархические связи между ними. Автор говорит также об актуализации поверхностно-синтаксического фрейма высказывания (структуры, где фиксирован порядок элементов данного высказывания и маркированы некоторые их содержательно-грамматические характеристики, указывающие на виды связи между этими элементами), фрейма грамматического слова (структуры со строго упорядоченными элементами – префиксом, флексией, основой), интонационного фрейма высказывания (структуры с компонентами, определяющими мелодику, интенсивность, паузу), фрейма фонологического слова (с факторами «место ударного слога», «число слогов», «звуковое начало» / «звуковой конец»), фрейма семантического слова, узлами которого являются родовидовые связи слова и «актуальная сема». С этих позиций производство речи описывается как процесс актуализации и заполнения сложной системы фреймов, строящийся на эвристической основе при оптимальном сочетании вероятностного и алгорит-

мического принципов и (предположительно) при принципиальном структурном изоморфизме действия различных «блоков» речевого механизма.

Объяснение *лексических ошибок* с опорой на модель продуцирования речи, базирующуюся на идее *распространяющейся активации*, предлагается Дж. Стембергером [Stemberger 1985] по результатам анализа 6300 ошибок в спонтанной речи носителей английского языка (Я1) в нормальных ситуациях общения с акцентированием внимания на ошибках выбора слов. В число выделяемых им оснований для классификации ошибок в спонтанной речи носителей английского языка относятся следующие: по обусловившим ошибки процессам/действиям (замены, смешения, добавления, опущения), по зависимости или независимости от контекста (связанные с последовательностью в потоке речи, внеконтекстные) и по языковым уровням (лексические, синтаксические, морфологические, морфосинтаксические, фонологические). Ошибки, связанные с последовательностью в потоке речи, далее подразделяются по их направленности (антиципация, персеверация, транспозиция, антиципация/персеверация, прерванная антиципация, сдвиг) и по отношениям между источником и местом ошибки (внутри одной единицы, между единицами) (см. рис. 10).



Рис. 10

Основание для выделения левой на схеме группы ошибок Дж. Стембергер определяет как «природа ошибки» (nature of error); принятое на этой схеме обозначение «по обусловливающим их процессам/действиям» выведено мною из специфики отнесенных к данной группе видов ошибок: они являются продуктами процессов/действий замены (substitution), смешения (blend), добавления (addition), опущения (deletion). Центральная на схеме группа ошибок трактуется по их зависимости/независимости от контекста, соответственно

ошибки подразделяются на внеконтекстные (noncontextual errors) и ошибки, связанные с последовательностью расположения единиц в контексте (sequencing); последние с точки зрения их направленности (directionality) характеризуются как ошибки антиципации, т.е. предвосхищения (anticipation), персеверации, т.е. циклического повторения (perseveration), перестановки (transposition), антиципации или персеверации (anticipation/perseveration), разрыва антиципации (broken anticipation), сдвига (shift), а с точки зрения соотношения между источником ошибки и ее местом (relation between source and location) подразделяются на ошибки внутри одной и той же единицы (within-unit errors) и между единицами (between-unit errors). Правая на схеме группа ошибок, рассматриваемая Дж. Стембергером с учетом языковых уровней, комментария не требует.

Дж. Стембергер обсуждает несколько моделей производства речи и показывает, что они не могут объяснить некоторые факты речевых ошибок, поскольку эти модели предполагают наличие определенных дискретных компонентов, подвергающихся последовательной переработке. По его мнению, лексикон и выбор слов из лексикона влияют на выбор синтаксических структур. Дж. Стембергер демонстрирует это через анализ ошибок типа независимых от контекста добавлений в слова, ошибок, связанных с последовательностью слов в предложениях и с сопровождающими их согласованиями в числе по отношению к глаголу, в падеже местоимений и с другими типами нарушения последовательности элементов в потоке речи. Однако синтаксис также накладывает ограничения на выбор слов: при ошибках типа замены (substitution errors) всегда фигурируют слова, принадлежащие к тому же синтаксическому разряду, что и искомое слово. В то же время ошибки типа malapropisms показывают, что фонологическая информация также оказывает влияние на выбор слова. Ошибки нарушения последовательности единиц в потоке речи сигнализируют, что все слова высказывания выбираются примерно в одно и то же время. Все это свидетельствует о том, что модель производства речи должна носить интерактивный характер, т.е. отображать взаимодействие между всеми названными факторами.

Предложенная самим Дж. Стембергером модель производства речи основывается на идее взаимодействующей активации (interactive activation), ранее разработанной другими авторами (см.: [McClelland & Rumelhart 1981]) для условий восприятия речи. Компоненты этой модели находятся во взаимодействии. Активируемые в памяти единицы любого уровня посылают подкрепление каждой связанной с ними единице на любом другом уровне. Это имеет своим результатом активацию многих не требующихся слов, которые в норме подавляются искомыми словами. Однако имеют место случаи, когда ненужное слово получает излишнюю активацию и подавляет искомое слово. Такая модель объясняет взаимодействие слов, синтаксических структур и фонологической информации о выбираемом слове. Она также предсказывает типы ошибок выбора слов и их относительную частоту, объясняет типы нарушений последовательности единиц в потоке речи.

В теоретическом плане книга Дж. Стембергера интересна тем, что в ней языковая система трактуется как один из подразделов памяти, в связи с чем неизбежно возникают вопросы: какую форму принимает хранимое в памяти знание; как до этого знания можно «добраться»; как уже имеющееся знание может быть распространено на новые ситуации. Дж. Стембергер подчеркивает также, что нельзя рассматривать содержание памяти вне процессов переработки этого содержания, а изменение содержания влечет за собой полную смену природы процессов и наоборот. Отсюда постановка задачи изучения особенностей овладения ИЯ требует выявления того, *что и как функционирует при овладении и пользовании языком.*

Выводы

Ограниченный объем главы не позволяет осветить все возможные сферы применения анализа речевых ошибок. Остались в стороне многие аспекты исследования речевых ошибок, в том числе трактовка ошибки как средства установления скрытых фобий индивида, его криминальных намерений или совершенных поступков и т.д. и т.п. В то же время глубокий и разносторонний анализ ошибок даже в свете отдельной частной проблемы не может не приводить к необходимости постулирования некоторого целостного механизма речемыслительной деятельности и моделирования хотя бы отдельных составляющих его работы (в качестве примера см. модель выбора параноматического варианта слова, разработанную на материале ошибок при восприятии речи на слух в работе: [Акберди 2005]). Из отечественных исследований последних лет особый интерес представляет кандидатская диссертация Э.В. Саркисовой, предпринявшей моделирование процессов функционирования двух языков у билингвов разных возрастных групп.

Представляется очевидным, что каждый теоретический подход исходит из специфических представлений о строении и принципах работы речевого механизма человека, специфике процессов овладения и пользования языком (в том числе – при двуязычии и многоязычии) и соответствующим образом интерпретирует результаты наблюдений и экспериментов, в ходе которых производится сбор анализируемого корпуса ошибок. К тому же для обсуждения на современном уровне механизмов как правильного, так и ошибочного речевого действия необходимо определять свою позицию относительно некоторого набора ключевых вопросов, дискутируемых в мировой науке, в том числе – не только базовой «архитектуры» речемыслительного механизма, но и принципиальных вопросов типа отношения к самому понятию ментальной репрезентации, к разграничению уровней репрезентации, взаимоотношениям между признаваемыми уровнями и т.д.

Более того, следует обратить внимание на то, что при обсуждении вопросов практического анализа собранных фактов нельзя исходить из чисто теоретических соображений относительно специфики языка как самостоятельного явления и статистических данных о частотности языковых явлений в языке и речи, полученных на материале больших выборок, поскольку в каждом конкретном случае исследователь имеет дело с ошибкой как продуктом индивиду-

ального «творчества», для которого оказывается существенным разграничение понятий частотности в языке, устанавливаемой статистическими методами, и относительной частотности некоторого явления для отдельного индивида: последняя касается не только того, сколько раз этот индивид фактической встречался с исследуемым явлением, но и того, насколько давно он с ним встречался: большую роль играет временной фактор, поскольку срабатывает эффект прайминга, действие которого давно признано мировой наукой.

Становится также очевидной необходимость разработки *интегративной теории ошибок*, важной для объяснения механизмов речемыслительных процессов, правильных и ошибочных речевых действий с учетом концепции языка как достояния индивида (т.е. «живого знания», эмоционально-оценочно переживаемого на разных уровнях осознания, при взаимодействии тела и разума, комплекса внутренних и внешних факторов). С этих позиций ошибка включается в орбиту целостного рассмотрения индивида как представителя вида, как личности и члена социума, а объяснение механизмов ошибки обогащается за счет новых граней и отношений.

Выводы

Взятые в качестве примеров классификации ошибок представляются достаточными для ряда важных выводов.

1. *Психолингвистический подход* к проблеме ошибки требует акцентирования внимания на речевых ошибках как продуктах «сбоя» на том или ином этапе речемыслительного процесса.

2. Исследование ошибок в названном ракурсе требует последовательной трактовки анализируемых фактов с позиций *языка как достояния индивида* со всеми вытекающими отсюда следствиями.

3. *Ошибочное* речевое действие должно рассматриваться на фоне *правильных* речевых действий, т.е. в общем контексте *механизмов и процессов*, обеспечивающих «переливание мысли в слово» (по Л.С. Выготскому).

4. Необходим сопоставительный анализ различных *моделей речемыслительного процесса*, предложенных как отечественными, так и зарубежными исследователями, для выявления *объяснительной силы* таких моделей в отношении зафиксированных фактов нарушений правильности речи в различных условиях.

5. Особую ценность представляют исследования лонгитюдного характера, позволяющие проследить *динамику промежуточного языка субъекта*, овладевающего вторым/иностраным языком, с акцентированием внимания на преобладающих на различных этапах этого процесса *стратегиях и опорах*, которые обеспечивают успешное/неуспешное преодоление коммуникативных затруднений при пользовании языком в устной/письменной речи.

6. При анализе ошибок требуется учет путей взаимодействия внешних и внутренних, социальных и когнитивных факторов в контексте определенной *теории овладения и пользования языком* (см. выше).

7.Представляется продуктивным расширение круга сопоставляемых языков и культур в различных условиях их функционирования (естественных и учебных) с объединением в *единой программе* исследований на материале первого (родного) и второго, третьего (иностранного) языков, усваиваемых и используемых в разных возрастных интервалах.

8.Разрабатываемая классификация ошибок должна строго отвечать избранному теоретическому подходу, поставленной цели и задачам, опираться на непротиворечивые основания для классификации и служить базой для *объяснения* установленных фактов и закономерностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В книге остался не затронутым целый ряд аспектов двуязычия, требующих пристального внимания исследователей. Это касается и вопросов типологии двуязычия, и специфики того, что в последние годы стали называть языковым сознанием, и особенностей взаимодействия культур при двуязычии, и многого другого (именно поэтому выше не рассматривались публикации в соответствующих областях, в том числе – этнопсихолингвистики, теории лакун и т.п.).

Дальнейшая работа по проблематике двуязычия планируется при сочетании учета результатов новейших исследований в области теории двуязычия и практики изучения специфики функционирования двух и более языков с опорой на опыт отечественных научных изысканий прежних лет, поскольку не могут быть оставлены без внимания, например, ценные высказывания по вопросам теории двуязычия таких психологов, как А.А. Алхазишвили [1974, 1979], В.А. Артемов [1966, 1969], Б.В. Беляев [1959, 1964], И.А. Зимняя [1985, 1989, 1991, 2001] (см. также: [Зимняя, Леонтьев 2004]), П.Я. Гальперин [1971]; важен и опыт исследований в различных областях функционирования двух языков в условиях двуязычия (см., например, [Бабайлова 1987, 1988; Барсук 1970; Клычникова 1973]).

Предполагается, в частности, в теории двуязычия акцентировать внимание на специфике учета «фактора человека» и вытекающих отсюда следствиях, в том числе – обоснования особенностей референции в индивидуальном сознании и подсознании (см. об этом: [Залевская 2005а, 2005б]); функционирования первичного метаязыка и метаязыковых опор при освоении явлений второго языка и инокультуры; взаимодействия тела, разума и эмоционально-оценочных переживаний в условиях двуязычия; роли признаков в освоении значения слова второго языка, важности формирования самоконтроля и т.д. Параллельно с этим будут проводиться исследования по конкретным вопросам взаимодействия двух языков и культур при двуязычии.

Определённые шаги в названных направлениях находят отражение в приводимых ниже Приложениях.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамов В.Е. Вариативность звучащей речи: проблемы восприятия: Монография. – Самара: Изд-во Самар. науч. центра РАН, 2004а. – 234 с.

Абрамов В.Е. Моно- и билингвальные механизмы восприятия звучащей речи (на материале гласных американского варианта английского языка): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2004б. – 40 с.

Акберди М.И. Параноматические варианты слова: проблема выбора: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алматы, 2005. – 24 с.

Алхазивили А.А. Психологические основы обучения устной иноязычной речи. – Тбилиси, 1974.

Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.

Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам: Курс лекций. – М.: 1-й Моск. гос. пед. ин-т иностранных языков им. М. Тореза, 1966. – 431 с.

Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 278 с.

Ахметзянова Ф.С. Интерференция родного и русского языков при контакте с немецким в условиях национально-русского двуязычия: Дис. ... канд. филол. наук. – Тобольск, 2005. – 170 с.

Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Социопсихолингвистические аспекты: Монография. – Саратов: Изд-во Саратов ун-та, 1987. – 153 с.

Бабайлова А.Э. Психолингвистический аспект анализа структуры учебного текста: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1988. – 44 с.

Багана Ж. Языковая интерференция в условиях франко-конголезского билингвизма: дис. ... докт. филол. наук. – Саратов, 2004. – 350 с.

Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка. – М.: Высшая школа, 1981. – 112 с.

Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М.: Высшая школа, 1970. – 176 с.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Госучпедгиз, 1959. – 175 с.

Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М.: Просвещение, 1964. – 136 с.

Беляева В.М. Стратегии преодоления лексической неоднозначности в условиях учебного билингвизма: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2013. – 19 с.

Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2004. – 232 с.

Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 495 с.

Боковня А.Е. Интерференция при обучении иностранному языку и возможные пути ее преодоления в процессе работы над лексикой (на примере пара-

дигматической лексико-семантической интерференции): Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. – М., 1995. – 19 с.

Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.

Бороздина И.С. Семантика пространственных предлогов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2003. – 19 с.

Быкова О.И. Этноконнотация как вид культурной коннотации (на материале номинативных единиц немецкого языка): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Воронеж, 2005. – 39 с.

Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. В 2 т. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – Т.1. – 448 с. – Т.2. – 432 с.

Верещагин Е.М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969а. – 90 с.

Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969б. – 160 с.

Виноградов В.А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. – М.: Наука, 1983. – С.44–65.

Волохова Е.А. Специфика понимания иноязычного поэтического текста в условиях учебного двуязычия: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2007. – 22 с.

Выготский Л.С. К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте // *Шиф Ж.И.* Развитие научных понятий у школьника. – М.; Л.: Учпедгиз, 1935. – С.3–17.

Газизова Л.В. Стратегии идентификации полисемантического слова (на материале разносистемных языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2006. – 25 с.

Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – С.60–71.

Гауриева Г.М. Обучение дискуссии студентов старших курсов языковедческого вузов на материале художественных текстов (английский язык): Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. – Алматы, 2004. – 29 с.

Гвоздева О.Л. Промежуточный язык: решение проблем или возникновение новых? // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – Вып. 1. – С.25–32.

Гейвин Х. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.

Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии: Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.

Гивон Т. Система обработки визуальной информации как ступень в эволюции человеческого языка // *Вестник Московского университета.* – Сер. 9. Филология. – 2004. – № 3. – С.117–173.

Голикова Т.А. Этнопсихолингвистическое исследование языкового сознания (на материале алтайско-русского ассоциативного эксперимента): Монография. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2005а. – 322 с.

Голикова Т.А. Психолингвистическая концепция исследования этнического сознания: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2005б. – 50 с.

Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 1997. – 224 с.; Изд. 3-е, перераб. и доп. – М.: Лабиринт, 2001. – 303 с.

Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2007а. – 224 с.

Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра культурологич. наук. – М., 2007б. – 48 с.

Горохова С.И. Фрейм-подход к описанию процесса порождения речи // Речевое общение: цели, мотивы, средства. – М.: Ин-т языкознания, 1985. – С.89–102.

Горохова С.И. Психолингвистические особенности механизма порождения речи по данным речевых ошибок: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1986. – 16 с.

Горошко Е.И. Языковое сознание: Ассоциативная парадигма: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2001. – 41 с.

Горошко Е.И. Языковое сознание: гендерная парадигма. – М.: ИД ИНЖЭК, 2003. – 440 с.

Горская Р.С. Влияние углубленного изучения английского языка на когнитивные и эмоциональные компоненты картины мира: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 20 с.

Грабска М. Сопоставительно-ассоциативный контекст русскоязычного потенциального словаря поляков (теоретические и эмпирические исследования). – Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 1996.

Григорьев И.Н. Литературный билингвизм В. Набокова: синтаксическая интерференция в англоязычных произведениях писателя: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.18 / И.Н. Григорьев; Пермский государственный университет. – Пермь, 2005. – 35 с.

Даштоян Е.Н. Становление дискурсивного мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2005. – 22 с.

Дебринн М. Языковая девиатология // VIII Международная конференция «Когнитивное моделирование в лингвистике»: Труды. – М.; Варна, 2005. – Т. 2. – С.16–25.

Дебринн М. Французский язык в речевой практике русских. Межъязыковая девиатология: Монография. – Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. ун-та, 2006а. – 386 с.

Дебринн М. Теоретические и прикладные аспекты межъязыковой девиатологии: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2006б. – 33 с.

Девуцкая З.Б. Ненаблюдаемые стратегии овладения лексикой второго иностранного языка и возможности их изучения // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – Вып. 7. – С.19–26.

Девуцкая З.Б. Психолингвистическое исследование усвоения лексики при учебном многоязычии: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2008. – 15 с.

Деятельный ум: от гуманитарной методологии к гуманитарным практикам. Ч. 1. Материалы XVIII международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: практики и эксперимент» (Москва, 24 – 26 мая 2016 г.). М.: изд-во «Канцлер», 2016. С. 263–288.

Дмитрюк Н.В. Языковое сознание в негомогенной лингвокультурной среде: попытка теоретического истолкования: Монография.–Шымкент: «Мирас», 2000а.–130 с.

Дмитрюк Н.В. Формы существования и функционирования языкового сознания в негомогенной лингвокультурной среде: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000б. – 60 с.

Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства): Монография. – СПб.: Изд-во Российск. гос. пед. ун-та, 2003. – 492 с.

Добрынина Н.В. Восприятие англоязычных текстов носителями русского языка как синергетический процесс: автореф. дис. ... канд. Филол. наук. – Иркутск, 2009. – 20 с.

Ду Гуйчжи. Размышления об обучении русскому языку в китайской аудитории (с точки зрения психолингвистики) // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь, 2005. – Вып. 5. – С.50–57.

Дьяконова И.В. Иноязычное слово: социологический аспект исследования: автореф. Дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2002. – 20 с.

Ейгер Г.В. Механизм контроля языковой правильности высказывания: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1989. – 51 с.

Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Харьков: «Основа», 1990. – 184 с.

Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Автореф. дис. ... д-ра педагогич. наук. – СПб., 2001.

Ерановска-Гранчевска Э. Русско-польская лексико-семантическая интерференция (На примере письменной и устной речи поляков и петербуржцев польского происхождения в Санкт-Петербурге): Дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2004. – 109 с.

Жанпеисова Н.М. Репрезентация национальных концептосфер в картине мира казахско-русских билингвов: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 2004. – 41 с.

Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. – Киев: Віща школа, 1974. – 176 с.

Завьялова М.В. Исследование речевых механизмов при билингвизме (на материале ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) // Вопросы языкознания. – 2001. – № 5. – С.60–85.

Зайцева Е.А. Проблемы оценки и самооценки меры освоенности лексической единицы // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – Вып. 1. – С.42–47.

Зайцева Е.А. Проблема подбора формата теста для измерения степени освоенности слова // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. – Вып. 2. – С.49–56.

Зайцева Е.А. Слово в индивидуальном сознании: степени освоенности слов носителями языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005а. – 18 с.

Зайцева Е.А. Экспериментальное исследование особенностей хранения билингвом лексических единиц разной степени освоенности // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005б. – Вып. 4. – С.36–41.

Зайцева Е.А. Методы оценки лексического запаса носителя языка // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – Вып. 7. – С.26–35.

Залевская А.А. Экспериментальное исследование ассоциативной структуры памяти // Педагогика и психология. – Алма-Ата: Каз. гос. пед. ин-т им. Абая, 1969. – С.58–69.

Залевская А.А. Некоторые проблемы подготовки ассоциативного эксперимента и обработки его результатов // Экспериментальные исследования в области лексики и фонетики английского языка. – Калинин: Калинин. гос. пед. ин-т, 1971. – С.3–119.

Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: Учеб. пособие. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. – 83 с.

Залевская А.А. Об экспериментальном исследовании структуры языкового знака в условиях учебного билингвизма // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов. – Калинин: Калинин. гос. пед. ин-т, 1978. – С.54–76.

Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике: Учеб. пособие. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1979. – 84 с.

Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – 134 с.

Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. – 195 с.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.

Залевская А.А. Самоорганизующиеся сети связей в индивидуальном лексиконе // Психолингвистические исследования слова и текста: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – С.41–51.

Залевская А.А. «Человеческий фактор в языке»: динамика трактовки // Вестник Тверского государственного университета. – 2005а. – № 1 (7). – Серия

«Филология» – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.25–38.

Залевская А.А. Референция в языке, речи, языковом сознании (к постановке проблемы) // Ученые записки Курского государственного университета. Серия «Филологические науки». – 2005б. – № 1(2). – С.124–136.

Залевская А.А. От «стандартной теории» к «минималистской программе»: динамика концепции Н. Хомского // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2006а. – № 2(19). – Вып. 5. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.141–156.

Залевская А.А. Метаязыковое сознание при овладении вторым языком // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – Киев, 2006б. – № 6. – С. 36-43.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007а. – 560 с.

Залевская А.А. Некоторые проблемы коннекционистской психолингвистики // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2007б. – № 24(52). – Вып. 9. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.127–139.

Залевская А.А. Вопросы теории двуязычия: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – 144 с.

Залевская А.А. Двуязычие: мифы и реальность // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – Киев, 2011. – № 1. – С.63–68.

Залевская А.А. Какая грамматика нужна для овладения языком? // Актуальные проблемы филологии и лингводидактики: язык, сознание, этнос, культура : материалы международной научной конференции, посвященной 60-летию профессора Н.В. Дмитриук. – Шымкент-Москва: ШИ МКТУ им. А.Ясави, АИУ, 2011. – С. 6–14.

Залевская А.А. Значение слова при двуязычии [Электронный ресурс] // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века (Прага, 11–13 октября 2013) / Режим доступа: <http://bilingual-online.net/>

Залевская А.А. Роль признака при межъязыковых/межкультурных сопоставлениях // Русистика в Китае: традиции и инновации : сб. материалов науч.-практ. конф. (г. Цицикар, КНР, 23–26 октября 2013 г.) / Забайкал. гос. ун-т (Чита, РФ), фонд «Русский мир», Цицикарский ун-т (Цицикар, КНР); сост. Л.В. Воронова. – Чита – Цицикар, 2013. – СПб. : Златоуст, 2013. – С. 234–245.

Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 194 с.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком // Психологические основы обучения неродному языку: Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. психолого-социальн. Ин-та, 2004. – С.194–203.

Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.

Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое знание (2-е изд., перераб. и доп.). – Самара: «Самарский Дом печати», 1998. – 296 с.

Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 208 с.

Золотова Н.О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Монография. – Тверь, 2005а. – 204 с.

Золотова Н.О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Тверь, 2005б. – 44 с.

Золотова Н.О. Метаязык в различных ракурсах // Вестник Тверского государственного университета. – 2005в. – № 1(7). – Серия «Филология». – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.38–48.

Золотова Н.О. Понятие посредника и медиативная функция единиц ядра ментального лексикона // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – Вып. 6. – С.64–70.

Иванова О.В. Проблемы исследования динамических аспектов овладения лексикой неродного языка // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – Вып. 1. – С.63–69.

Иванова О.В. Динамические аспекты функционирования лексикона билингва: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2004а. – 15 с.

Иванова О.В. Возможность различных подходов к описанию динамики лексикона билингва // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004б. – Вып. 2. – С.89–94.

Иванова О.В. Экспериментальное исследование динамических аспектов функционирования лексикона билингва // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – Вып. 4. – С.63–69.

Иванова О.В. Роль учителя при изучении иностранного языка в ситуации учебного двуязычия // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – Вып. 7. – С.58–61.

Иванова О.В., Крылова Е.С. Особенности динамики словарного запаса у школьников и студентов // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – Вып. 6. – С.70–77.

Измайлова А.Г. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов (на примере специальности «Связи с общественностью»): Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. – СПб., 2002. – 18 с.

Имедадзе Н.В. Некоторые вопросы типологии билингвизма // Психологические и лингвистические проблемы языковых контактов. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1978. – С.31–41.

Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. – Тбилиси: «Мецниереба», 1979а. – 229 с.

Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком: автореф. дис. ... докт. психол. наук. . – Тбилиси:, 1979б. – 50 с.

Исаев М.К. Лингво-контрастивное исследование речевой деятельности в условиях искусственного двуязычия: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1992. – 48 с.

Исаев М.К. Фонетические особенности английской речи казахов: Монография. – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2004. – 322 с.

Ищук (Лиштван) М.А. Гетерогенный текст: функции его составляющих // Вестник Тверского государственного университета. – 2008. – № 17(77). – Серия «Филология». – Вып. 13 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.176–182.

Ищук М.А. Предварительные результаты эксперимента по пониманию и запоминанию иноязычного гетерогенного текста // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – Вып.9. – С.47–52.

Ищук М.А. Специфика понимания иноязычного гетерогенного текста по специальности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2009. – 19 с.

Карасева Е.В. Предметно-чувственный компонент значения слова в свете современных подходов к проблеме «тело – разум» // Вестник Тверского государственного университета. – 2006. – № 3(20). – Серия «Филология». – Вып. 6 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.150–156.

Карасева Е.В. Предметно-чувственный компонент значения слова как живого знания: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2007. – 21 с.

Карасик В.И. Языковые ключи: Монография.–Волгоград: Парадигма, 2007.– 520 с.

Карасик В.И., Ярмахова Е.А. Лингвокультурный типаж «английский чудак». – М.: Гнозис, 2006. – 240 с.

Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. – Алма-Ата: Гылым, 1990. – 181 с.

Касавин И.Т. Постигая многообразие разума (Вместо введения) // Заблуждающийся разум?: Многообразие вненаучного знания. – М.: Политиздат, 1990. – С.5 – 28.

Кириллина Н.Ю. Обучение аудированию публицистических текстов на основе аудиовизуальных источников информации (языковой ВУЗ, французский язык): Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. – М., 2006. – 23 с.

Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – 223 с.

Когнитивная психология: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 480 с.

Когнитивные исследования: Сб. науч. тр.: Вып. 1 / Под ред. В.Д. Соловьева. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2006. – 240 с.

Колыханова О.А. Социокультурные и философские аспекты билингвизма: Автореф. дис. ... д-ра философ. наук. – М., 1999.

Колодкина Е.Н. Некоторые особенности преподавания английского языка студентам-тайваньцам // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. – Вып.8. – С.69–77.

Колодкина Е.Н. Вопросы переработки китайских иероглифов в психолингвистике: обзор // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – Вып.9а. – С.53–57.

Колодкина Е.Н. Учет многообразных опор при переработке иероглифов: из опыта изучения китайского языка // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009б. – Вып.9. – С.58–64.

Комарова Ю.В. Опора на внутреннюю форму слова как стратегия идентификации незнакомого иноязычного слова // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – Вып. 5. – С.86–90.

Комарова Ю.В. Идентификация незнакомого слова как первая ступень познания нового: интегративная природа // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007а. – Вып. 7. – С.82–87.

Комарова Ю.В. Синергетическая природа процесса идентификации нового слова: опыт экспериментального исследования // Вестник Тверского государственного университета. – 2007б. – № 24(52). – Серия «Филология». – Вып. 9 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.37–46.

Корниевская С.И. О некоторых аспектах двуязычия // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008а. – Вып.8. – С.77–82.

Корниевская С.И. Некоторые вопросы продуцирования речи на иностранном языке // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008б. – Вып.8. – С.83–88.

Корниевская С.И. Основные типы современных западных моделей продуцирования речи // Вестник Тверского государственного университета. – 2009. – № 7. – Серия «Филология». – Вып. 1 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.190–196.

Корниевская С.И. Доступ к слову при устном продуцировании речи на иностранном языке в ситуации учебного двуязычия: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2012. – 19 с.

Коровина К.Г. Характеристики художественного билингвизма (на материале произведений В.В. Набокова): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.18 / К.Г. Коровина; Тверской государственной университет. – Тверь, 2016. – 18 с.

Красиков Ю.В. Теория речевых ошибок (на материале ошибок наборщика). – М., 1980.

Кремнева А.В. К проблеме формирования эмоционально-чувственных образов, стоящих за иноязычными словами // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – Вып. 7. – С.87–93.

Кремнева А.В. Эмоциональная составляющая образа, стоящего за иноязычным словом в лексиконе младшего школьника (экспериментальное исследование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2008. – 21 с.

Кремнева А.В., Мягкова Е.Ю. Чувственные основания значения слова // Язык, коммуникация и социальная среда: Сб. науч. тр. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2007. – Вып. 5. – С.144–151.

Кудрицкая М.И. Методика работы с видеоматериалами на занятиях по практике речи английского языка: Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. – Алматы, 2001. – 26 с.

Кузнецова И.Н. Теория лексической интерференции (на материале французского языка): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1998.

Кузнецова Т.Д. Механизм речевого действия и установка // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1978. – С.102–110.

Кузнецова Т.Д. Роль установки в формировании правильного и ошибочного речевого действия в условиях билингвизма и трилингвизма: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тбилиси, 1982. – 16 с.

Кузнецова Т.Д. Психолингвистический анализ ошибок внутриязыковой контаминации // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1983. – С.65–72.

Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. – Алматы: ООО Дом Печати, 2005. – 264 с.

Курганова Н.И. Межкультурный диалог как способ освоения культуры: Монография. – Мурманск: Мурманск. гос. пед. ун-т, 2007. – 312 с.

Курганова Н.И. Параметры моделирования инокультуры // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. – Вып.8. – С.88–99.

Курганова Н.И. К обоснованию диалогической природы культурного знания // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – Вып.9. – С.71–82.

Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 88 с.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Моск. психолого-социальн. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.

Летягина Е.С., Солдатов В.В. Восприятие русскими студентами английских слов, содержащих латинские морфемы // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – С.80–88.

Лефрансуа Г. Теории научения. Формирование поведения человека. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2003 (Проект «Психологическая энциклопедия»). – 278 с.

Лещенко Ю.Е. Становление лексикона билингва (по данным ассоциативного эксперимента): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пермь, 2005. – 18 с.

Лукашевич Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект: Монография. – М.; Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2002. – 234 с.

Лукашевич Е.В. Теория значения слова: эволюционно-прогностический аспект: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003. – 47 с.

Мазунова Л.К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе: Автореф. дис. ... д-ра педагогич. наук. – М., 2005. – 52 с.

Мальцева О.Л. Предлог как средство концептуализации пространственных отношений: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2004. – 18 с.

Маркосян А.С. Овладение вторым языком как теоретическая и лингводидактическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2004а.

Маркосян А.С. Очерк теории овладения вторым языком: Монография. – М.: умк «Психология», 2004б. – 384 с.

Медведева И.Л. Опора на внутреннюю форму слова при овладении иностранным языком // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. – Тверь, 1992. – С.73–80.

Медведева И.Л. Проблемы восприятия текста на неизвестном языке (экспериментальное исследование на материале эсперанто) // Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст. – Тверь, 1996. – С.110–119.

Медведева И.Л. «Знание» слов и понимание текста на Я2 // *Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В.* Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста: Коллективная монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998. – С.142–174.

Медведева И.Л. Психолингвистические аспекты функционирования иноязычного слова: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999а.

Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы функционирования неродного языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 1999б. – 46 с.

Медведева И.Л. К какому типу знаний относится знание слов? // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – Вып. 1. – С.99–112.

Медведева И.Л., Насонова А.В. Использование методов самонаблюдения в изучении особенностей формирования лексикона билингва // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. – Вып. 3. – С.88–95.

Мейрамова С.А. Методика обучения специальной иноязычной лексике студентов инженерно-технических вузов (английский язык): Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. – Алматы, 2006. – 24 с.

Мукушева Г.Р. Методика обучения студентов экономических специальностей пониманию иноязычных текстов на слух (английский язык): Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. – Алматы, 2001. – 24 с.

Мягкова Е.Ю. Структурные опоры при обучении пониманию и переводу иностранного текста // Психолингвистические исследования: слово и текст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1995. – С.125–130.

Мягкова Е.Ю. Моделирование внутреннего метаязыка при обучении пониманию иноязычного текста // Слово и текст: психолингвистические исследования. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – Вып. 6. – С.122–129.

Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 111 с.

Незговорова С.Г. Языковое сознание русских и англичан через призму ассоциативного тезауруса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – Вып. 483. Языковое сознание и межкультурная коммуникация. Серия «Лингвистика». – М., 2004б. – С.122–129.

Нестерова Н.М. Вторичность как онтологическое свойство перевода: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Пермь, 2005. – 42 с.

Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 808 с.

Новикова И.В. Психолингвистическое исследование идентификации полиморфного слова при учебном двуязычии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2011. – 20 с.

Овчинникова И.Г. Ещё раз о моделировании ментального лексикона билингва // Вопросы психолингвистики. 2009. № 2(10). – С. 43–49.

Пилипчук С.В. Промежуточный язык как некоторый допустимый этап на пути овладения вторым языком // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – Вып. 1. – С.122–126.

Пинкер С. Язык как инстинкт / Пер. с англ. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.

Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики: Курс лекций. Ч. 2. Этнопсихолингвистика. – М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т, 2007. – 228 с.

Поймёнова А.А. Лексические ошибки и некоторые пути исследования их психолингвистических механизмов // Психолингвистические исследования слова и текста: Сб. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1997. – С.44–53.

Поймёнова А.А. Лексические ошибки и их классификация // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования: Сб. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998а. – С.80–84.

Поймёнова А.А. Психолингвистические механизмы лексических ошибок // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования: Сб. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998б. – С.84–89.

Поймёнова А.А. Лексическая ошибка в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 1999а. – 16 с.

Поймёнова А.А. Этапы речевого производства и стратегии преодоления коммуникативных затруднений // Психолингвистические исследования: слово, текст: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999б. – 142–147.

Поливанов Е.Д. Субъективный характер восприятия звуков языка // *Поливанов Е.Д.* Статьи по общему языкознанию: Избранные работы. – М.: Главная редакция восточной литературы, 1968. – С.236–253.

Попкова Е.А. Психолингвистические особенности языкового сознания билингвов (на материале русско-английского учебного билингвизма: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 238 с.

Привалова И.В. Психологическая установка в процессе понимания иностранного текста (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1995. – 18 с.

Привалова И.В. Интеркультура и вербальный язык (лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации): Монография. – М.: Гнозис, 2005. – 472 с.

Привалова И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2006. – 50 с.

Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Кругликова. – СПб.: Златоуст, 2014. – 278 с.

Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велбиб, Изд-во Проспект, 2006. – 560 с.

Пиёнкина Т.Г. Психолингвистические основания вербальной посреднической деятельности переводчика: Монография. – Барнаул: Изд-во Барнаул. пед. ун-та, 2005а. – 240 с.

Пиёнкина Т.Г. Вербальная посредническая деятельность переводчика в межкультурной коммуникации: психолингвистический аспект: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2005б. – 31 с.

Рахимбекова Г.О. Контроль сформированности коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза: Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук. – Алматы, 2005. – 24 с.

Рогожникова Т.М. Развитие значения полисемантического слова у ребенка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1986. – 14 с.

Рогожникова Т.М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова: Монография. – Уфа: Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т, 2000а. – 242 с.

Рогожникова Т.М. Психолингвистические проблемы функционирования полисемантического слова: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 2000б. – 42 с.

Романовская Н.В. Когнитивная и языковая способность как детерминанта перевода: экспериментальное исследование: Монография. – М.: МГТУГА, 2003. – 216 с.

Романовская Н.В. Языковая способность как детерминанта понимания иноязычного текста: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Тверь, 2004. – 40 с.

Румянцева И.М. Психолингвистические механизмы и методы формирования речи: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000.

Румянцева И.М. Психология речи и лингвистическая психология. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 319 с.

Рябова Т.В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских: Сб. ст. – М.: Русский язык, 1977. – С.13–42.

Сазонова Т.Ю. Стратегии идентификации новых слов носителями языка (на материале прилагательных): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 1993. – 17 с.

Сазонова Т.Ю. Опора на формальные элементы при идентификации нового слова // Слово и текст: актуальные проблемы психолингвистики. –Тверь: Твер. гос. ун-т, 1994. – С.65–70.

Сазонова Т.Ю. Моделирование процессов идентификации слова человеком: психолингвистический подход: Монография.–Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000а. – 134 с.

Сазонова Т.Ю. Психолингвистическое исследование процессов идентификации слова: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000б. – 46 с.

Салихова Э.А. Структура ассоциативных полей лексических единиц при детском билингвизме: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 1999. – 20 с.

Салихова Э.А. Моделирование процессов овладения и пользования психологической структурой значения слова при билингвизме: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 2007. – 49 с.

Саркисова Э.В. Моделирование процесса идентификации незнакомого слова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2014. – С. 346–351.

Саркисова Э.В. Взаимодействие стратегий и структурных опор при идентификации незнакомого слова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2014. – 18 с.

Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 128 с.

Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2004.– 39 с.

Смахтина Н.Г. Соотношение актуализированных разноязычных лексиконов поэта-билингва в условиях авторского перевода (на материале творчества И. Бродского): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01; 10.02.18 / Н.Г. Смахтина; Орловский государственный университет. – Орел, 2004. – 18 с.

Смирнова Н.Ю. Становление речежанрового мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2010. – 22 с.

Соколов Е.Н. Интериоризация и теория деятельности // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 2004. – № 1. – С.10–14.

Солдатов В.В. Опорные элементы при освоении студентами делового английского // Психолингвистические исследования: слово и текст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1995. – С.59–69.

Соловьева М.В. Стратегии понимания текста // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. – Вып. 3. – С.117–123.

Соловьева М.В. Некоторые особенности понимания иноязычного текста // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005а. – Вып. 4. – С.135–143.

Соловьева М.В. Некоторые особенности понимания билингвами повествовательных и объяснительных иноязычных текстов // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005б. – Вып. 5. – С.104–108.

Соловьева М.В. Стратегическая природа понимания иноязычного художественного текста // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006а. – Вып. 6. – С.136–140.

Соловьева М.В. Стратегии понимания иноязычного текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2006б. – 21 с.

Сонин А.Г. Когнитивная лингвистика: становление парадигмы: Монография. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 222 с.

Сонин А.Г. Общепсихологические и когнитивные механизмы понимания мультимедийных текстов // *Вопросы психолингвистики.* – 2003. – № 1. – С.43–56.

Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2005. – 220 с.

Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2006. – 42 с.

Степанова З.М. Роль предлогов в формировании лингвокультурологических особенностей пространственных концептов (на материале русского и французского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ульяновск, 2006. – 11 с.

Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж. Словарь социолингвистических терминов. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 170 с.

Тарасюк Н.А. Формирование профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию: автореф. дис. ... докт. педагогич. наук. – М., 2002. – 32 с.

Тогоева С.И. Психолингвистическое исследование стратегий идентификации значения словесного новообразования: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1989. – 17 с.

Тогоева С.И. Психолингвистические проблемы неологии. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000а. – 155 с.

Тогоева С.И. Психолингвистические проблемы неологии: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Воронеж, 2000б. – 43 с.

Тимачев П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха (На материале английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 179 с.

Топуридзе Л.М. Психологическая проблема уровней владения неродным языком: Автореф. дис. ... канд. психологич. наук. – Тбилиси, 1983. – 25 с.

Трусова А.В., Цветкова З.М. Опыт анализа типичных ошибок в иноязычной речи учащихся 2-х–3-х классов // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1972. С.92–109.

Федурко Ю.В. Идентификация незнакомого слова как синергетический процесс: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2008. – 16 с.

Федюнина С.М. Англоязычная лингводидактическая терминология в лингвистическом и экстралингвистическом аспектах исследования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1986. – 19 с.

Фомин А.Г. Психолингвистическая концепция моделирования гендерной языковой личности: Монография. – М.; Кемерово, 2003. – 236 с.

Фомин А.Г. Психолингвистическая концепция гендерной языковой личности: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2004. – 46 с.

Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебник. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.

Харлов Г.А. Психолингвистические аспекты системного обучения иноязычному лексическому материалу: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Минск, 1989. – 32 с.

Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Хомский Н. О природе и языке. С очерком «Секулярное священство и опасности, которые таит демократия» / Пер. с англ. – М.: КомКнига, 2005. – 288 с.

Хурсевич В.В. Стратегия опоры на аналогию с лексикой родного языка в условиях учебного билингвизма // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – Вып. 1. – С.158–164.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.

Цейтлин С.Н. Окказиональные морфологические формы в детской речи. – Л.: ЛГПИ, 1988. – 192 с.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

Чанышева З.З. Этнокультурные основания лексической семантики: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 2006. – 44 с.

Черниговская Т.В. Экспериментальное исследование лексикона и морфологических процедур у говорящих на русском языке взрослых и детей: правила или аналогии? // Вестник РГНФ. – 2002. – № 4. – С.123–128.

Черниговская Т.В. Мозг и язык: полтора века исследований // Теоретические проблемы языкознания: Сборник статей к 140-летию кафедры общего языкознания Филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. – СПб.: Филологический факультет, 2004. – С.16–34.

Черниговская Т.В. Мозговые механизмы поли- и билингвизма // <http://www.csa.ru/minerva>

Черничкина Е.К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка: Монография. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007а. – 231 с.

Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2007б. – 31 с.

Чжао Цюе. Когнитивный подход к овладению умениями рецептивной переработки информации в русскоязычных текстах китайскими студентами-филологами. – Хэйлунцзянское изд-во «Народ», 2000. – 463 с.

Чугаева Т.Н. Перцептивный аспект звукового строя английского языка: Монография. – Екатеринбург; Пермь: УрОРАН, 2007. – 246 с.

Чугаева Т.Н. Звуковой строй языка в перцептивном аспекте (экспериментальное исследование на материале английского языка): Автореф. дис. ... докт. филол. наук. – СПб., 2009. – 45 с.

Чугунова С.А. Образ времени в различных культурах Вестник Тверского государственного университета. – 2007а. – № 12(40). – Серия «Филология». – Вып. 7 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.139–151.

Чугунова С.А. В пространстве времени: культурно-биологический аспект проблемы // Вестник Тверского государственного университета. – 2007б. – № 24(52). – Серия «Филология». – Вып. 9 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.146–158.

Чугунова С.А. Движение времени в языке и сознании // Вестник Тверского государственного университета. – 2008а. – № 17(77). – Серия «Филология». – Вып. 13 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.107–124.

Чугунова С.А. «Стрела времени» в сознании носителей русского языка // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008б. – Вып. 8. – С.158–171.

Чугунова С.А. Экспериментальные исследования концептуальных взаимоотношений пространства и времени // Вестник Тверского государственного университета. – 2009. – № 7. – Серия «Филология». – Вып. 1 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.116–134.

Шумилина О.С. Стратегии идентификации иноязычных фразеологических единиц (на материале английских глагольных фразеологизмов с соматическими компонентами): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 1997. – 16 с.

Шумова Н.С. Потенциальный словарь билингва в лингводидактическом аспекте // Психолингвистические исследования: слово и текст: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. – 111–114.

Шумова Н.С. Внутряязыковые и межъязыковые омологизмы в сознании билингва // Психолингвистические исследования: слово, текст: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 124–130.

Шумова Н.С. Формально-семантическое сходство слов и потенциальный словарь билингва // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – Вып. 1. – С.169–173.

Шумова Н.С. Роль омологичной связи в организации лексикона человека // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2004. – Вып. 3. – С.146–151.

Шумова Н.С. Экспериментальное исследование степени освоенности новых англицизмов носителями русского языка // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – Вып. 5. – С.147–154.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

Юревич А.В. Психология и методология. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2005. – 321 с.

Ягунова Е.В. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2009. – 39 с.

Яковченко Е.В. Экспериментальное исследование языковой способности в условиях учебного двуязычия: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2003. – 22 с.

Abulatebi, J., Cappa, S.F. & Peranti, D. What can functional neuroimaging tell us about the bilingual brain // Kroll, J.F. & de Groot, A.M. (Eds.). Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches. – New York: Oxford University Press, 2005. – Pp.497–515.

Aitchison, J. Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. – 3rd edition. – Oxford; Melbourne; Berlin: Blackwell Publishing, 2003. – 314 p.

Albertazzi, L. Matrix: Schematic universals: How many minds does a bilingual have? // Kecskes, I. & Albertazzi, L. (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. – Springer, 2007. – Pp.63–97.

Alpentauer, E. Gesteuerter Fremdsprachenerwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. – München: Max Hueber Verlag, 1987.

Andersen, R. (Ed.). New dimensions in second language acquisition research. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1981.

Andersen, R. (Ed.). Pidginization and creolization in language acquisition. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

Andonova, E., Gosheva, A., Janyan, A. & Schaffai, J.S. Second language gender system affects first language gender classification // Kecskes, I. & Albertazzi, L. (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. – Springer, 2007. – Pp.271–299.

Andrews, S. (Ed). From inkmarks to ideas: Current issues in lexical processing. – Hove; New York: Psychology Press, 2006. – 361 p.

Baars, B.J., Motley M.T., & MacKay, D.G. Output editing for lexical status in artificially elicited slips of the tongue // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1975. Vol. 14. Pp.382–391.

Bates, E. & MacWhinney, B. Functionalism and the competition model // MacWhinney, B. & Bates, E. (Eds.). The crosslinguistic study of sentence processing. – New York: Cambridge University Press, 1989.

Beckett, G. & Miller, P.C. (Eds.). Project-based second and foreign language education: past, present, and future. – Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. – 286 p.

Bhaia, T.K. & Ritchie, W.C. (Eds.). The Handbook of Bilingualism, –Maiden, MA, and Oxford: Blackwell, 2006 (2004). – 884 p.

Bialystok, E. On the relationship between knowing and using forms // *Applied Linguistics*. – 1982. – Vol. 3. – Pp.181–206.

Bialystok, E. Towards an explanation of second language acquisition // *Brown, G. & Malmkjaer, K.* (Eds.). *Language and understanding*. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – Pp.117–138.

Bialystok, E. (Ed.). *Language processing in bilingual children*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000a. – 238 p.

Bialystok, E. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency // *Bialystok, E.* (Ed.). *Language processing in bilingual children*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000b. – Pp.113–140.

Bialystok, E. Consequences of bilingualism for cognitive development // *Kroll, J.F. & de Groot, A.M.* (Eds.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. – New York: Oxford University Press, 2005. – Pp.417–432.

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

Bialystok, E. & Cummings, J. Language, cognition, and education of bilingual children // *Bialystok, E.* (Ed.). *Language processing in bilingual children*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – Pp.222–232.

Bialystok, E. & Hakuta, K. In other words: The science and psychology of second-language acquisition. – New York: Basic Books, 1994. – 246 p.

Birdsong, D. Age and second language acquisition and processing: A selective overview // *Gullberg, M. & Indefrey, P.* (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. – Pp.9–49.

Block, D. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997) // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.863–876.

Bloom, P. Decartes' baby: How the science of child development explains what makes us human. – London; Sidney: Random House, 2004. – 271 p.

Bock, K. & Levelt, W. Language production: Grammatical encoding // *Gernsbacher, M.A.* (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. – San Diego; New York; Boston etc.: Academic press, 1994. – Pp.945–984.

Bock, K. & Miller, C.A. Broken agreement // *Cognitive Psychology*. – 1991. – Vol. 23. Pp.45–93.

Bohn, O.-S. & Munro, M.J. (Eds.). *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. – Amsterdam: Benjamins, 2007. – 406 p.

Börner, W. & Vogel, K. Mentales Lexicon und Lernersprache // *Börner, W. & Vogel, K.* (Hersg.). *Kognitive Linguistik und Fremdsprachen*. – Tübingen: Günter Narr Verlag, 1994.

Bowden, H.W., Sanz, C. & Stafford C.A. Individual differences: Age, sex, working memory, and prior knowledge // *Sanz, C.* (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005. – Pp.105–140.

Canagarajah, S. Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.923–939.

Cantone, *K.F.* Code-switching in Bilingual Children (Studies in Theoretical Psycholinguistics). – Springer, 2007. – 276 p.

Caplan, *D.* Language and the brain // *Gernsbacher, M.A.* (Ed.). Handbook of psycholinguistics. San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press, 1994. – Pp.1023–1053.

Cherubim, *D.* Vorwort // *Cherubim, D.* (Hersg.). Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichungen. – Tübingen: Niemeyer, 1980. – S. VII–X.

Chernigovskaya, *T.* & *Gor, K.* The complexity of paradigm and input frequencies in native and second language: Evidence from Russian // *Language and Language Behavior.* – 2000. – Vol.3. – Part 2. – Pp.20–37.

Chomsky, *N.* Aspects of the theory of syntax. – Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965. – 251 p.

Chomsky, *N.* Rules and representations. – New York: Columbia University Press, 2005(1980). – 299 p.

Chomsky *N.* On nature and language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 206 p.

Code, *C.* & *Wallech, C.W.* The form of representation of language in the brain and the influence of John C. Marshall: Foreword // *Aphasiology.* – 2006. – Vol. 20. – № 9/10/11. – Pp.819–822.

Cook, *V.* The changing L1 in the L2 user's mind // *Cook, V.* (Ed.). Effects of the second language on the first. – Clevedon: Multilingual Matters, 2003. – Pp.1–17.

Coopmans, *P.* L2 acquisition, age, and generativist reasoning. Commentary on Birdsong // *Gullberg, M.* & *Indefrey, P.* (Eds.). The cognitive neuroscience of second language acquisition. – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. – Pp.51–58.

Corder, *S.P.* The significance of learner's errors // *International Review of Applied Linguistics.* – 1967. – Vol. 5. – Pp.161–170.

Corder, *S.P.* The elicitation of interlanguage // *IRAL: Special issue for Bertol Malmberg's sixtieth birthday.* – Heidelberg: Julius Groos, 1971.

Corder, *S.P.* Error analysis and interlanguage. – Oxford: Oxford University Press, 1981.

Costa, *A.* Lexical access in bilingual production // *Kroll, J.F.* & *de Groot, A.M.* (Eds.). Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches. – New York: Oxford University Press, 2005. – Pp.308–325.

Coulthard, *M.* & *Johnson, A.* An introduction to forensic linguistics: language in evidence. – London: Routledge, 2007. – 237 p.

Cristiansen, *M.Y.* & *Chater, N.* (Eds.). Connectionist Psycholinguistics. – Westport, Connecticut; London: Ablex Publishing, 2001. – 390 p.

Cummins, *J.* Bilingual education: Basic principles // *Dewaele, J.-M., Housen, A.* & *Wei, L.* (Eds.). Bilingualism: Beyond basic principles. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2003. – Pp.56–66.

Danesi, *M.* & *Perron, P.* Analyzing cultures: An introduction and handbook. – Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1999. – 413 p.

Datta, M. (Ed.). *Bilinguality and literacy: principles and practice*. – 2nd ed. – New York: Continuum, 2007. – 236 p.

Deacon, T. *The symbolic species: The co-evolution of language and the human brain*. – London; New York: Penguin, 1997.

De Groot, A.M. Lexical representation and lexical processing in L2 user // *Cook, V.* (Ed.). *Portraits of the L2 user*. – Clevedon: Multilingual Matters, 2002. – Pp.32–63.

DeKeyser, R.M. Automaticity and automatization // *Robinson, P.* (Ed.). *Cognition and second language instruction*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – Pp.125–151.

Dell, G.S. A spreading activation theory of retrieval in sentence production // *Psychological Review*. – 1986. Vol. 93. Pp.283–321.

Dell, G.S. Effects of frequency and vocabulary type on phonological speech errors // *Language and Cognitive Processes*. – 1990. Vol. 5. Pp.313–349.

Dewaele, J.-M., Housen, A. & Wei, L. (Eds.). *Bilingualism: Beyond basic principles*. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2003. – 233 p.

Diaz, R.M. & Klingler, C. Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development // *Bialystok, E.* (Ed.). *Language processing in bilingual children*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – Pp.167–192.

Dijkstra, T. Bilingual visual word recognition and lexical access // *Kroll, J.F. & de Groot, A.M.* (Eds.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. – New York: Oxford University Press, 2005. – Pp.179–201.

Dijkstra, T. Task and context effects in bilingual lexical processing // *Kecskes, I. & Albertazzi, L.* (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. – Springer, 2007. – Pp.213–235.

Dufva, M. & Voeten, M.J.M. Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language // *Applied Psycholinguistics*. – 1999. – Vol. 20. – Pp.329–348.

Dupoux, E. (Ed.). *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. – Cambridge, Mass.; London: The MIT Press, 2001. – 541 p.

Ellis, R. *Classroom second language development*. – Oxford: Pergamon, 1984.

Ellis, R. *Understanding second language acquisition*. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 327 p.

Farrell, T.S.C. *Reflective language teaching: from research to practice*. – New York: Continuum, 2007. – 202 p.

Fauconnier, G. & Turner, M. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. – New York: Basic Books, 2002. – 464 p.

Feng, A. (Ed.). *Bilingual education in China: practices, policies and concepts*. – Clevedon: Multilingual Matters, 2007. – 288 p.

Field, J. *Psycholinguistics: the key concepts*. – London; New York: Routledge, 2004. – 366 p.

Finbeiner, M., Gollan, T.H. & Caramazza, A. Lexical access in bilingual speakers: What's the (hard) problem? // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2006. – Vol. 9. – № 2. – Pp.153–166.

Firth, A. & Wagner, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research // *The Modern Language Journal*. – 1997. – Vol. 81(3). – Pp.285–300.

Firth, A. & Wagner, J. On discourse, Communication, and (some) fundamental concept in SLA research // *The Modern Language Journal*. – 2007a. – Vol. 91. – Focus Issue «Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth & Wagner (1997)». – Pp.757–772.

Firth, A. & Wagner, J. Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA // *The Modern Language Journal*. – 2007b. – Vol. 91. – Focus Issue «Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth & Wagner (1997)». – Pp.800–818.

Forster, K.I. Five challenges for activation models // Andrews, S. (Ed). From inkmarks to ideas: Current issues in lexical processing. – Hove; New York: Psychology Press, 2006a. – Pp.95–121.

Forster, K.I. Early activation of category information in visual word recognition: More on the *turtle* effect // *The Mental Lexicon*. – 2006b. – Vol.1. – № 1. – Pp.35–58.

Forster, K.I. & Hector, J. Cascaded versus noncascaded models of lexical and semantic processing: The *turtle* effect // *Memory and Cognition*. – 2002. – Vol.30 (7). – Pp.1106–1116.

Fortune, T.W. & Tedick, D.J. (Eds.). Pathways to multilingualism: evolving perspectives on immersion education. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2008. – 286 p.

Francis, W.S. Bilingual semantic and conceptual representation // Kroll, J.F. & de Groot, A.M. (Eds.). Handbook of bilingualism: psycholinguistic perspectives. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – Pp.251–262.

Frauenfelder, U.H. & Schreuder, R. Constraining psycholinguistic models of morphological processing and representation: The role of productivity // Booiij G.E. & Marle J. (Eds.). Yearbook of morphology 1991. – Dordrecht: Kluwer Academic, 1992. – Pp.165–183.

Freeman, D. Research fitting practice: Firth and Wagner, classroom language teaching, and language teacher education // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.893–906.

French, R.M. & Jacquet, M. Understanding bilingual memory: models and data // *Trends in Cognitive Science*. – 2004. – Vol. 8. – № 2. – Pp.87–93.

Fromkin, V. A. The non-anomalous nature of anomalous utterances // *Language*. – 1971. – Vol.47. – Pp.27–52.

Fromkin, V. A. Evidence in linguistics // Robbins, R.H. & Fromkin, V.A. (Eds.). Linguistics and linguistic evidence. – Newcastle upon Tyne: Grevatt & Grevatt, 1985.

Frost, R., Forster, K.I. & Deutsch, A. What can we learn from the morphology of Hebrew? A masked-priming investigation of morphological representation // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. – 1997. – Vol.23. – № 4. – Pp. 829–856.

Gabora, L. & Aerts, D. Contextualizing concepts using a mathematical generalization of the quantum formalism // *Journal of Experimental and Theoretical Artificial Intelligence*. – 2002. – Vol. 14. – Pp.327–358.

Garnham, A. Psycholinguistics: Central topics. – London; New York: Methuen, 1985. – 269 p.

Garrett, M.F. The analysis of sentence production // Bower, G.H. (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. – New York: Academic Press, 1975. Pp.133–177.

Garrett, M.F. Levels of processing in sentence production // Butterworth, B. (Ed.). *Language production*. (Vol. 1): Speech and talk. – New York: Academic Press, 1980. Pp.177–220).

Garcia, O. & Baker, C. (Eds.). *Bilingual education: an introductory reader*. – Clevedon: Multilingual Matters, 2007. – 301 p.

Gass, S.M., Lee, J. & Roots, R. Firth and Wagner (1997): New ideas or a new articulation? // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.788–799.

Gass, S.M. & Selinker, L. *Second language acquisition: An introductory course*. – Hillsdale, NJ etc.: Lawrence Erlbaum, 1994.

Genesse, F., Paradis, J. & Crago, M.B. *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. - Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2004. – 233 p.

Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Eds.). *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. – Cambridge, Mass; London, England: The MIT Press, 2003. – 528 p.

Genesee, F. Rethinking bilingual acquisition // Dewaele, J.-M., Housen, A. & Wei, L. (Eds.). *Bilingualism: Beyond basic principles*. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2003. – Pp.204–228.

Giles, H. & Byrne, J. An intergroup approach to second language acquisition // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 1982. – Vol. 3. – Pp.17–40.

Givon, T. From discourse to syntax: grammar as a processing strategy // Givon, T. (Ed.). *Syntax and semantics*. Vol. 12: Discourse and syntax. – New York: Academic Press, 1979.

Givon, T. Function, structure and language acquisition // Slobin, D. (Ed.). *The cross-linguistic study of language acquisition*. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1985. – Pp.1005–1028.

Goldrick, M. Limited interaction in speech production: Chronometric, speech error, and neuropsycholinguistical evidence // *Language and Cognitive Processes*. – 2006. – Vol.21. – № 7–8. – Pp.817–855.

Gor, K. The rules and probabilities model of native and second language morphological processing // *Теоретические проблемы языкознания: Сборник статей к*

140-летию кафедры общего языкознания Филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. – СПб.: Филологический факультет, 2004. – С.51–75.

Gor, K. & Chernigovskaya, T. Rules in processing of Russian verbal morphology // *Zybatow, G., Junghanns, U., Mehlhorn, G. & Szucsich, L.* (Eds.). *Current Issues in Formal Slavic Linguistics*. – Frankfurt / Main: Peter Lang, 2001. – Pp.528–535.

Gregg, K.R. Learnability and second language acquisition theory // *Robinson, P.* (Ed.). *Cognition and second language instruction*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – Pp.152–180.

Grosjean, F. *Studying bilinguals*. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 314 p.

Grosjean, F., Li, P., Münte, T.F. & Rodriguez-Fornells, A. Imaging bilinguals: When the neurosciences meet the language sciences // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2003. – Vol. 6 (2). – Pp.159–165.

Groot, A.M.B. de & Hell, J.G. van. The learning of foreign language vocabulary // *Kroll, J.F. & de Goot, A.M.* (Eds.). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic perspectives*. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – Pp.9–29.

Gullberg, M. & Indefrey, P. (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006a. – 348 p.

Gullberg, M. & Indefrey, P. Introduction // *Gullberg, M. & Indefrey, P.* (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006b. – Pp.1–8.

Hagoort, P. What we cannot learn from neuroanatomy about language learning and language processing. Commentary on Uylings // *Gullberg, M. & Indefrey, P.* (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. – Pp.91–97.

Hakuta, K. *Mirror of language: The debate on bilingualism*. – New York: Basic Books, 1986. – 268 p.

Hamers, J.F. & Blank, M.H.A. *Bilinguality and bilingualism*. – Cambridge; New York; New Rochelle etc.: Cambridge University Press, 1989. – 324 p.

Hardy, C. *Networks of meaning: A bridge between mind and matter*. – Wesport, Connecticut; London: Praeger, 1998. – 217 p.

Harley, T.A. A critique of top-down independent levels models of speech production: Evidence from non-plan-internal speech errors // *Cognitive Science*. – 1984. Vol.8. Pp.191–219.

Hartsuiker, R.J. Are speech error patterns affected by a monitoring bias? // *Language and Cognitive Processes*. – 2006. – Vol.21. – № 7–8. – Pp.856–891.

Hatch, E. (Ed.). *Second language acquisition*. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1978a.

Hatch, E. Discourse analysis and second language acquisition // *Hatch, E.* (Ed.). *Second language acquisition*. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1978b.

Hatch, E. Discourse analysis, speech acts and second language acquisition // *Ritchie, W.* (Ed.). *Second language acquisition research*. – New York: Academic Press, 1978c.

Hatch, E. *Psycholinguistics: a second language perspective*. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

Hernandez, A. & Bates, E. *Bilingualism and the brain // The bilingual brain*. The MIT Encyclopedia of Cognitive Sciences. – Cambridge, MA: MIT Press, 1999. – Pp.80–81.

Hua, Z., Seedhouse, P., Wei, Li & Cook, S. (Eds.). *Language learning and teaching as social inter-action*. – Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2007. – 300 p.

Hulstijn, J.H. *Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity theory // Robinson, P.* (Ed.). *Cognition and second language instruction*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – Pp.258–286.

Indefrey, P. *A meta-analysis of hemodynamic studies on first and second language processing: Which suggested differences can we trust and what do they mean? // Gullberg, M. & Indefrey, P.* (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006a. – Pp.279–304.

Jaatinen, R. *Learning languages, learning life-skill: autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. – New York: Springer, 2007. – 227 p.

Jessner, U. *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. – 170 p.

Jiang, N. *Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in second language // SSLA*. – 2002. – Vol. 24. – Pp.617–637.

Javier, R.A. *The bilingual mind: Thinking, feeling and speaking in two languages*. – Springer, 2007. – 154 p.

Jia, G. *Second language acquisition by native Chinese speakers // Li, P. et al.* (Ed.). *The handbook of East Asian Psycholinguistics*. – Vol. 1. Chinese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press. 2006. – 61–69.

Jiang, N. *Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language // SSLA*. – 2002. – Vol.24. – Pp.617–637.

John-Steiner, V. *The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism // Wertsch, J.V.* (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. – Cambridge; London; New York etc.: Cambridge University Press, 1986. – Pp.348 – 371.

Kanno, K. *The role of an innate acquisition device in second-language acquisition // Nakayama, M., Mazuka, R. & Shirai, Y.* (Eds.). *Handbook of East Asian Psycholinguistics*. – Volume 2. Japanese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press, 2006. – Pp.144–150.

Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. *Pathways to language: From fetus to adolescent*. – Cambridge, Mass.; London, UK: Harvard University Press, 2002. – 256 p.

Kecskes, I. Synergic concepts in the bilingual mind // *Kecskes, I. & Albertazzi, L.* (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. – Springer, 2007. – Pp.29–61.

Kecskes, I. & Albertazzi, L. (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. – Springer, 2007. – 362 p.

Kilborn, K. Learning a language late: Second language acquisition in adults // *M.A. Gernsbacher* (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. – San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press, 1994. – Pp.917–944.

Klyukanov, I.E. Principles of intercultural communication. – Boston; New York; San Francisco etc.: Pearson Education, Inc., 2005. – 290 p.

Kormos, J. Speech production and second language acquisition. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 221 p.

Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K. Fremdsprachenlernen und -lehren. – Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 1982.

Kovács, Á.M. Beyond language: Childhood bilingualism enhances high-level cognitive functions // *Kecskes, I. & Albertazzi, L.* (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. – Springer, 2007. – Pp.301–323.

Kramsch, C. & Whiteside, A. Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Focus Issue «Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth & Wagner (1997)». – Pp.907–922.

Krashen, S. Second language acquisition and second language learning. – Oxford: Pergamon, 1981.

Krashen, S. Principles and practice in second language acquisition. – Oxford: Pergamon, 1982.

Krashen, S. & Terrell, T. The natural approach to language acquisition in the classroom. – Oxford: Pergamon, 1983.

Kroll, J.F. & de Groot, A.M. (Eds.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. – New York: Oxford University Press, 2005. – 588 p.

Kroll, J.F. & Linck, J.A. Representation and skill in second language learners and proficient bilinguals // *Kecskes, I. & Albertazzi, L.* (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. – Springer, 2007. – Pp.237–269.

Kroll, J.F. & Tokowicz, N. Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future // *Kroll, J.F. & de Goot, A.M.* (Eds.). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic perspectives*. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – Pp.531–553.

Kuhs K. Fehleranalyse am Schülertext // *Alpentauer E.* (Hersg.). *Gesteuerter Fremdspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. – München: Max Hueber Verlag, 1987.

La Heij, W. Selection processes in monolingual and bilingual lexical access // *Kroll, J.F. & de Goot, A.M.* (Eds.). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic perspectives*. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – Pp.289–307.

Lafford, B.A. Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth & Wagner (1997) // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Focus Issue

«Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth & Wagner (1997)». – Pp.735–756.

Lamendella, J. General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary acquisition // *Language Learning*. – 1977. – Vol.27. – Pp.155–196.

Lamendella, J. The neurofunctional basis of pattern practice // *TESOL Quarterly*. – 1979. – Vol. 13. – Pp.5–19.

Lantolf, J.P. & Johnson, K.E. Extending Firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.907–922.

Lantolf, J.P. & Thome, S.L. – Sociocultural theory and the genesis of second language development. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 398 p.

Larsen-Freeman, D. Chaos/complexity science and second language acquisition // *Applied Linguistics*. – 1997. – Vol. 18. – Pp.141–165.

Larsen-Freeman, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective // Kramsch, C. (Ed.). *Language acquisition and language socialization*. – London: Continuum, 2002. – Pp.33–46.

Larsen-Freeman, D. Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition // *The Modern Language Journal*. – 2007a. – Vol. 91. – Pp.773–787.

Larsen-Freeman, D. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2007b. – Vol. 10. – Pp.35–37.

Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. *An introduction to second language acquisition research*. – London; New York: Longman, 1993. – 398 p.

Lengyel, Z. & Navracsics, J. (Eds.). *Second language lexical processes: applied linguistic and psycholinguistic perspectives*. – Clevedon: Multilingual Matters, 2007. – 186 p.

Leow, R.P. & Bowles, M.A. Attention and awareness in SLA // Sanz, C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005. – Pp.179–203.

Levelt, W.J.M. *Speaking: From intention to articulation*. – Cambridge, MA; London: The MIT Press, 1993. – 566 p.

Levelt, W.J.M. Models of word production // *Trends in Cognitive Sciences*. – 1999. – Vol. 3. – Pp.223–232.

Levelt, W.J.M. Relations between speech production and speech perception: Some behavioral and neurological observations // Dupoux, E. (Ed.). *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. – Cambridge, Mass.; London: The MIT Press, 2001. – Pp.241–256.

Levelt, W.J.M, Roelofs, A. & Meyer, A.S. A theory of lexical access in speech production // *Behavioral and Brain Sciences*. – 1999. – Vol. 22. – Pp.1–38. Pp.1–75.

Levinson S.C. Covariation between spatial language and cognition, and its implication for language learning // Bowerman M. & Levinson S.C. (Eds.). *Language acquisition and conceptual development*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – Pp.566–588.

Levinson, S.C. Language and mind: Let's get the issues straight! // *Gentner, D. & Goldin-Meadow, S.* (Eds.). *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. – Cambridge, Mass; London, England: The MIT Press, 2003. – Pp.25–46.

Leow, R.P. & Bowles, M.A. Attention and awareness in SLA // *Sanz, C.* (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005. – Pp.179–203.

Li, P., Tan, L.H., Bates, E. & Tzeng, O.J.L. (Eds.). *The handbook of East Asian Psycholinguistics*. – Vol. 1. Chinese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press. 2006. – 436 p.

Liddicoat, A.J. An introduction to conversational analysis. – New York: Continuum, 2007. – 319 p.

Liu, Jun (Ed.). *English language teaching in China: new approaches, perspectives and standards*. – New York: Continuum, 2007. – 340 p.

Luth, W. Student interlanguage and classroom practice // <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2000/05/luth>.

Lüdi, G. Code-switching and unbalanced bilingualism // *Dewaele, J.-M., Housen, A. & Wei, L.* (Eds.). *Bilingualism: Beyond basic principles*. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2003. – Pp.174–188.

Mackey, A. & Abbuhl, R. Input and interaction // *Sanz, C.* (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005. – Pp.207–233.

MacWhinney, B. Applying the competition model to bilingualism // *Applied Linguistics*. – 1987. – Vol. 8. – Pp.315–327.

MacWhinney, B. The competition model: the input, the context, and the brain // *Robinson, P.* (Ed.). *Cognition and second language acquisition*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – Pp.69–90.

Malakoff, M. & Hakuta, K. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals // *Bialystok, E.* (Ed.). *Language processing in bilingual children*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – Pp.141–166.

Marshall, J.C. Cognition and neuroscience: Where were we? // *Dupoux, E.* (Ed.). *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. – Cambridge, Mass.; London: The MIT Press, 2001. – Pp.513–527.

Martin, P. Bilingual encounters in the classroom // *Dewaele, J.-M., Housen, A. & Wei, L.* (Eds.). *Bilingualism: Beyond basic principles*. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2003. – Pp.67–87.

Mason, T. Interlanguage // http://www.timothyjpmason.com/WebPages/LangTeach/Licence/CM/OldLectures/L7_Interlanguage.htm.

McClelland, J.L. & Rumelhart, D.E. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part I. An account of basic findings // *Psychological Review*. – 1981. – Vol. 88. – Pp.375–407.

Mondria, J.-A. The effects of interfering, verifying and memorizing on the retention of L2 word meanings: An experimental comparison of the “Meaning-Inferred Method” and the “Meaning-Given Method” // *SSLA*. – 2003. – Vol.25. – Pp.473–499.

Mori, J. Border crossing? Exploring the intersection of second language acquisition, conversation analysis, and foreign language pedagogy // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.849–862.

Myers-Scotton, C. Language processing and the mental lexicon in bilinguals // *Dirven, R. & Vanparys, J.* (Eds.). *Current approaches to the lexicon*. - Frankfurt am Main; Berlin; Bern etc.: Peter Lang, 1995. – Pp.73–100.

Myers-Scotton, C. Code-switching: Evidence of both flexibility and rigidity in language // *Dewaele, J.-M., Housen, A. & Wei, L.* (Eds.). *Bilingualism: Beyond basic principles*. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2003. – Pp.189–203.

Nakayama, M., Mazuka, R. & Shirai, Y. (Eds.). *Handbook of East Asian Psycholinguistics*. – Volume 2. Japanese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press, 2006. – 409 p.

Nation, P. & Gu, P.Y. Focus on vocabulary. – Sydney: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 2007. – 177 p.

Newport, E.L., Bavelier, D. & Neville, H.J. Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition // *Dupoux, E.* (Ed.). *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. – Cambridge, Mass.; London: The MIT Press, 2001. – Pp.481–502.

Ng, Bee Chin & Wigglesworth, G. (Eds.). *Bilingualism: an advanced resource book*. – Abingdon, Oxon; New York: Routledge, 2007. – 358 p.

Ninio, A. Language and the learning curve: a new theory of syntactic development. - Oxford: Oxford University Press, 2006. – 206 p.

Ninio, A. & Snow, C.E. Pragmatic development. – Boulder, Colorado; Oxford, UK: Westview Press, 1996. – 222 p.

Nizgorodcew, A. Input for instructed L2 learners: the relevance of relevance. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007. – 182 p.

Norris, J.M. & Ortega, L. Synthesizing research on language learning and teaching. – Amsterdam: Benjamins, 2006. – 349 p.

Odlin, T. Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning. – Cambridge; New York, Melbourne etc.: Cambridge University Press, 1990. 210 p.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. Learning strategies in second language acquisition. – Cambridge; New York; Port Chester etc.: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.

Omoniyi, T. & White, G. (Eds.). – *The sociolinguistics of identity*. – New York: Continuum, 2006. – 239 p.

Paradis, M. The neurofunctional components of the bilingual cognitive system // *Kecskes, I. & Albertazzi, L.* (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. – Springer, 2007. – Pp.3–28.

Pavlenko, A. Bilingualism and thought // *Kroll, J.F. & de Goot, A.M.* (Eds.). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic perspectives*. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – Pp.433–453.

Pavlenko, A. Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In: Pavlenko, A. (Ed.) *The Bilingual Mental Lexicon: In-*

terdisciplinary Approaches. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009. Pp. 125–160.

Pinker, S. The language instinct: How the mind creates language. – New York: HarperPerennial, 1995. – 494 p.

Pinker, S. Language learnability and language development: With new commentary by the author. – Cambridge, MA; London: Harvard University Press, 1996 (1984). – 435 p.

Randall, M. Memory, psychology and second language learning. – Amsterdam: Bebjamins, 2007. – 219 p.

Rast, R. Foreign language input: initial processing. – Clevedon: Multilingual Matters, 2008. – 261 p.

Ratner, C. Vygotsky's sociohistorical psychology and its contemporary application. – Springer, 2008.

Rick, B.O. Fehler beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeit // *Cherubim D.* (Hersg.). Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichungen. – Tübingen: Niemeyer, 1980. – S. 43–60.

Ringbom, H. Cross-linguistic similarity in foreign language learning. – Clevedon: Multilingual Matters, 2007. – 144 p.

Robbins, D. Vygotsky's psychology-philosophy: A metaphor for language theory and learning. – Springer, 2008.

Robinson, P. (Ed.). Cognition and second language instruction. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 453 p.

Romaine, S. Bilingualism. – New York; Oxford: Basil Blackwell, 1989. – 327 p.

Rosa, E.M. & Leow, R.P. Awareness, different learning conditions, and second language development // *Applied Psycholinguistics*. – 2004. – Vol. 25. – Pp.269–292.

Rubio, F. (Ed.). Self-esteem and foreign language learning. – Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2007. – 205 p.

Rusconi, E., Galfano, G. & Job, R. Bilingualism and cognitive arithmetic // *Kecskes, I. & Albertazzi, L.* (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. – Springer, 2007. – Pp.153–174.

Salamoura, A. Grammatical gender in the bilingual lexicon // *Kecskes, I. & Albertazzi, L.* (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. – Springer, 2007. – Pp.99–151.

Sánchez-Casas, R. & Garcia-Albea, J.E. The representation of cognate and non-cognate words in bilingual memory // *Kroll, J.F. & de Goot, A.M.* (Eds.). Handbook of bilingualism: psycholinguistic perspectives. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – Pp.226–250.

Sanz, C. (Ed.). Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice. – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005a. – 322 p.

Sanz, C. Adult SLA: The interaction between external and internal factors // *Sanz, C.* (Ed.). Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice. – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005b. – Pp.3–20.

Sanz, C. & Morgan-Short, K. Explicitness in pedagogical interventions: Input, practice, and feedback // *Sanz, C.* (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice.* – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005. – Pp.234–263.

Schinke-Llano, L. Reenvisioning the second language classroom: A Vygotskian approach // *Eckman, F.R., Highland, D., Lee, P., etc.* (Eds.). *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy.* – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. – Pp.21–28.

Schinke-Llano, L. On the value of a Vygotskian framework for SLA theory and research // *Language Learning*, 1993. – Vol. 43. – Pp.121-129.

Schumann, J. The piginization process: A model for second language acquisition. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.

Schumann, J.H. Summing up: Some themes in the cognitive neuroscience of second language acquisition // *Gullberg, M. & Indefrey, P.* (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition.* – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. – Pp.313–319.

Selinker, L. Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics.* – 1972. – Vol. 10. – Pp.209–231.

Selinker, L. Rediscovering interlanguage. – London; New York: Addison Wesley Longman Inc., 1997. – 288 p.

Singhal, M. Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers // *The Reading Matrix*, 2001. – Vol.1. – № 1 www.readingmatrix.com/articles/singhal/index.html

Steinberg, D.D. An introduction to psycholinguistics. – London; New York: Longman, 1993. – 266 p.

Steinberg, D.D. & Sciarini, N.V. An introduction to psycholinguistics. – 2nd ed. p. cm. – London; New York; Boston etc.: Pearson Education Limited, 2006. – 306 p.

Stemberger, J.P. The lexicon in a model of language production. – New York: Garland Publishing, Inc., 1985a.

Stemberger, J.P. An activation model of language production // *Ellis A.W.* (Ed.). *Progress in the psychology of language* (Vol. 1). – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1985b. – Pp.143–186.

Stemberger, J.P. The reliability and replicability of naturalistic speech error data: A comparison with experimentally induced errors // *Baars B.J.* (Ed.). *Experimental slips and human error: Exploring the architecture of volition.* – New York: Plenum Press, 1992. Pp.195–215.

Stowe, L.A. When does the neurological basis of first and second language processing differ? Commentary on Indefrey // *Gullberg, M. & Indefrey, P.* (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition.* – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. – Pp.305–311.

Swain, M. & Deters, P. «New» mainstream SLA theory: Expanded and enriched // *The Modern Language Journal.* – 2007. – Vol. 91. – Focus Issue «Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth & Wagner (1997)». – Pp.820–736.

Tarone, E. Interlanguage as chameleon // *Language Learning*. – 1979. – Vol. 29. – Pp.181–191.

Tarone, E. Systematicity and attention in interlanguage // *Language Learning*. – 1982. – Vol. 32. – Pp.69–84.

Tarone, E. Sociolinguistic approaches to second language acquisition research // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Focus Issue «Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth & Wagner (1997)». – Pp.837–847.

Terao, Y. Speech errors // Nakayama, M., Mazuka, R. & Shirai, Y. (Eds.). *Handbook of East Asian Psycholinguistics*. – Volume 2. Japanese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press, 2006. – Pp.218–225.

Thibault, P.J. Brain, mind, and the signifying body. – London; New York: Continuum, 2004. – 344 p.

Thomas, S.C. & van Heuven, W.J.B. Computational models of bilingual comprehension // Kroll, J.F. & de Goot, A.M. (Eds.). *Handbook of bilingualism: psycholinguistic perspectives*. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – Pp.202–225.

Tomasello, M. The cultural roots of language // Velichkovsky, B.M & Rumbaugh, D.M. (Eds.). *Communicating meaning: The evolution and development of language*. – Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum, 1996. – Pp.275–307.

Tomasello, M. The key is social cognition // Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Eds.). *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. – Cambridge, Mass; London, England: The MIT Press, 2003a. – Pp.47–57.

Tomasello, M. Introduction: Some surprises for psychologists // Tomasello, M. (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. – Mahwah, NJ; London: Erlbaum, 2003b. – Vol.2. – Pp.1–14.

Tomasello, M. (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. – Mahwah, NJ; London: Erlbaum, 2003c. – Vol.2. – 278 p.

Tominson, B. (Ed.). *Language acquisition and development: Studies of learners of first and other languages*. – New York: Continuum, 2007. – 304 p.

Towell, R. & Hawkins, R. *Approaches to second language acquisition*. – Clevedon: Multilingual Matters, 1994. – 280 p.

Turner, M. & Fauconnier, G. Conceptual integration and formal expression // *Journal of Metaphor and Symbolic Activity*. – 1995. – Vol.10. – № 3. – Pp.183–204.

Ullman, M.T. The Declarative / Procedural Model of Lexicon and Grammar // *Journal of Psycholinguistic Research*. – 2001. – Vol. 30. – № 1. – Pp.37–69.

Ullman, M.T. A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative-procedural model // Sanz, C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005. – Pp.141–178.

Uylings, H.B.M. Development of the human cortex and the concept of “critical” or “sensitive” periods // Gullberg, M. & Indefrey, P. (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. – Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. – Pp.59–90.

Vermeer, A. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input // *Applied Psycholinguistics*. – 2001. – Vol. 22. – Pp.217 – 234.

Vigliocco, G., Butterworth, B. & Semenza, C. Constructing subject-verb agreement in speech: The role of semantic and morphological factors // *Journal of Memory and Language*. – 1995. Vol. 34. Pp.186–215.

Wang, Y., Sereno, J.A. & Jongman, A. L2 acquisition of Mandarin tones // Li, P. et al. (Ed.). *The handbook of East Asian Psycholinguistics*. – Vol. 1. Chinese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press. 2006. – Pp.250–256.

Watson, I. Phonological processing in two languages // Bialystok, E. (Ed.). *Language processing in bilingual children*.–Cambridge: Cambridge University Press, 2000.–Pp.25–48.

Wei, Li (Ed.). *The bilingualism reader*. – London; New York, N.Y., 2000. – 541 p.

Wertsch, J.V. (Ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspective*. – Cambridge; London; New York etc.: Cambridge University Press, 1986. – 379 p.

Wertsch, J.V. & Stone, C.A. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions // Wertsch, J.V. (Ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. – Cambridge; London; New York etc.: Cambridge University Press, 1986. – Pp.162–179.

Widdowson, H. Rules and procedures in discourse analysis // Myers, T. (Ed.). *The development of conversation and discourse*. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 1979.

Widdowson, H. *Learning purpose and language use*. – Oxford: Oxford University Press, 1984.

Wikipedia. The Free Encyclopedia <http://www.wikipedia.org/>

Wode H. *Einführung in die Psycholinguistik. Theoien, Methoden, Ergebnisse*. – Ismaning: Max Hueber Verlag, 1988.

Yip, V. Early bilingual acquisition in the Chinese context // Li, P. et al. (Ed.). *The handbook of East Asian Psycholinguistics*. – Vol. 1. Chinese. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press. 2006. – 148–162.

Zentella, A.C. *Growing up bilingual: Puerto Rican children in New York*. – Oxford: Blackwell Publishers, 2000. – 323 p.

Zurif, E. & Swinney, D. The neuropsychology of language // Gernsbacher, M.A. (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press, 1994. – Pp.1055–1074.

ДВУЯЗЫЧИЕ: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ⁵

Всё растущая роль двуязычия в современном мире вполне очевидна, поэтому актуальность обсуждения этого феномена не требует специального обоснования. Не случайно расширяется круг международных научных журналов, специально посвященных двуязычию или отводящих на своих страницах большое место обсуждению проблематики двуязычия. Издаются монографии, защищаются диссертации, ведутся разнообразные, в том числе экспериментальные, исследования многих аспектов двуязычия и т.д. С обзором публикаций последних лет можно ознакомиться по книге [Залевская 2009].

Активизация исследований в области двуязычия, в частности, привела к пересмотру многих положений, которые ранее казались бесспорными. Так, к числу связанных с двуязычием мифов относятся, например, следующие:

- двуязычие замедляет когнитивное развитие детей;
- имеется критический период для успешного овладения вторым языком, т.е. овладеть вторым языком на уровне носителя этого языка можно только в условиях раннего детства;
- для пользования вторым языком достаточно выучить грамматические правила и определенный запас слов и т.д.

Названные и подобные им мифы вполне естественно проистекают из того факта, что двуязычие представляет собой исключительно сложный и многогранный феномен. До сих пор остаются спорными, например, вопросы типа: кого можно считать двуязычным, в какой мере для этого нужно владеть вторым языком, какой язык следует считать первым или родным при параллельном овладении двумя языками, что означает «владеть языком», можно ли «выучить язык» и т.д. и т.п.

Самое же главное в том, что на самом деле нередко даже на профессиональном уровне обсуждение проблематики двуязычия ведется без учета сложнейшего взаимодействия комплекса внутренних и внешних факторов, определяющих специфику двуязычия. При этом в числе внутренних факторов полезно разграничивать, с одной стороны, особенности психических процессов, обеспечивающих познавательную и коммуникативную деятельность (это психические процессы, в принципе свойственные всем людям, овладевающим языком как таковым и принадлежащим к определенным возрастным группам), а с другой стороны – индивидуальные, личностные особенности субъекта двуязычия (восприимчивость к языкам, особенности речи, слуха, темперамент и т.д.). В числе внешних факторов также можно разграничить две подгруппы: одна из них связана с социальными условиями формирования двуязычия (от бытовых условий, финансового, ментального, культурного и прочего «климата» в семье

⁵ Статья опубликована в журнале «Русский язык, литература, культура в школе и вузе» (Киев, 2011. – № 1. – С.63–68).

до групповой и/или государственной языковой политики), а другая – с ситуациями овладения и пользования языком (овладение языком может проходить в естественных или учебных ситуациях, в то время как пользование языком может выходить за рамки учебной ситуации при наличии соответствующего языкового окружения). Сложное взаимодействие комплекса внутренних и внешних факторов должно учитываться при обсуждении любого вопроса, так или иначе связанного с проблематикой двуязычия.

Представляется достаточным в этой связи сказать, что миф о замедлении когнитивного развития ребенка при двуязычии был в свое время сформирован в США и Западной Европе по результатам обследования детей из бедствующих многодетных иммигрантских семей. Сопоставление этих результатов с уровнем когнитивного развития одноязычных детей из вполне обеспеченных и благополучных во многих отношениях семей, где детям уделяется необходимое внимание, вполне естественно привело к выводу, что двуязычные дети хуже справляются с решением ряда когнитивных задач.

Возникновение мифа о наличии критического периода для овладения вторым языком в значительной мере определяется тем, что, во-первых, говорится о втором языке «вообще», без уточнения того, какие особенности пользования вторым языком имеются в виду; во-вторых, людям свойственно делать заключения на основе ярких, бросающихся в глаза отклонений от нормы, в то время как положительные примеры в их поле зрения, как правило, не попадают, поскольку такие примеры не выделяются из общего фона и потому воспринимаются как само собой разумеющееся.

Миф о возможности «выучить» язык является наследием многовекового опыта использования переводных методов при обучении как мертвым, так и живым языкам. При этом не разграничиваются прескриптивная грамматика того или иного языка как продукт логико-рационального анализа и описания языка и грамматика как достояние пользующегося языком индивида, являющаяся продуктом своеобразной переработки речевого опыта [Щерба 1974]. Однако только первую из названных грамматик можно выучить, в то время как вторую человек должен выработать сам.

В этой связи возникает проблема разграничения таких понятий, как знание языка и пользование языком, изучение языка и овладение языком, схватывание языка и выучивание языка, а также первый язык и родной язык, первый язык и доминантный язык и т.д. Именно с разграничения названных и смежных с ними понятий должно начинаться научное исследование и обсуждение двуязычия как сложного, вызывающего много вопросов феномена.

В частности, необходимо прежде всего уточнить, о каком именно двуязычии в том или ином случае идет речь. На самом деле проблема типологии двуязычия до сих пор не решена. Здесь представляется достаточным остановиться двух видах двуязычия, а именно – на двуязычии естественном, в том числе бытовом, и двуязычии искусственном, или учебном, имеющем место в условиях организованного обучения второму языку. Эти два типа двуязычия различают-

ся по условиям их формирования, по характеру задействованных при этом психических процессов и по конечным продуктам таких процессов.

Так, в отношении условий формирования естественное двуязычие характеризуется наличием языковой среды, неограниченным временем общения, естественными ситуациями общения, обильной речевой практикой в разнообразных ситуациях. В то же время имеют место отсутствие системы в освоении языковых явлений и целенаправленного обучения; нет ни учителя-профессионала, ни специальных методов обучения; допускаемые ошибки только иногда и далеко не все кое-как исправляют окружающие. В противовес этому в условиях учебного двуязычия при отсутствии языковой среды, ограниченном времени общения, ограниченной речевой практике в рамках программных тем на основе учебной ситуации имеют место: системная презентация языковых явлений, наличие целенаправленного обучения и учителя-профессионала, использующего специальные методы обучения языку и проводящего работу над ошибками обучаемых.

Обратим внимание на то, при наличии таких казалось бы явных преимуществ в условиях формирования учебного двуязычия, как системная презентация языковых явлений, целенаправленное обучение, наличие учителя-профессионала, работа над ошибками под руководством учителя и наличие специальных методов обучения, получаемые результаты оставляют желать лучшего. Одна из причин такого положения вещей – специфика спонтанной мотивации при овладении языком как средством познания и общения в естественной ситуации в противовес в разной мере осознаваемой и навязываемой извне мотивации учения как чего-то может и важного, неизбежного, но тем не менее не очень-то желаемого.

Условия формирования двуязычия и специфика мотивации неразрывно связаны с особенностями когнитивных процессов, превалирующих при естественном или учебном двуязычии. Так, схватыванию языка через обильную речевую практику в первом случае противостоит выучивание языка при ограниченной речевой практике при учебном двуязычии: видимости отсутствия необходимости волевых усилий противостоит ощутимая необходимость повседневных волевых усилий; преимущественно неосознаваемым процессам анализа, синтеза, сравнения, классификации противопоставляются преимущественно сознательно осуществляемым процессам; преобладанию автоматизированных операций выбора слов и речевых моделей противостоит преобладание неавтоматизированных операций выбора слов и речевых моделей; «переключению» с одного языка на другой противопоставляется перевод с одного языка на другой; параллельному (в детстве) формированию образа мира и двух языковых систем в естественных ситуациях общения противостоит формирование системы второго языка при наличии образа мира, «закрепленного» в языковой картине мира первого языка, что в совокупности дает основания для интерференции по линиям как языковых, так и энциклопедических знаний. Главное же состоит в том, что естественному акцентированию внимания на смысле познаваемого, говоримого, слышимого противостоит акцентирование внимания на языковых сред-

ствах в условиях учебного двуязычия, поскольку сама ситуация учения ориентирует прежде всего на правильность речи.

Различия в преобладающих когнитивных процессах приводят к формированию разных продуктов. Это касается и типов двуязычия, и видов компетенции, и характера сформированного знания, и специфики оперирования вторым языком.

Так, в условиях естественного двуязычия обычно формируется двуязычие координативного или смешанного типа, при этом носитель двуязычия нередко сам не может ответить на вопрос, какой из языков для него является первым (доминантным), а какой – вторым. Продуктом учебного двуязычия преимущественно оказывается двуязычие субординативного типа. Коммуникативной компетенции естественного билингва противостоит условно-коммуникативная компетенция как продукт учебного двуязычия. Но самое главное в том, что имеют место значительные различия между видами знания, вырабатываемыми в сопоставляемых условиях. Двуязычие в естественной ситуации достигается благодаря механизмам, вырабатывающим знание процедурного типа (знание «как»), которое обеспечивает владение языком в качестве средства познания и общения (т.е. «живого» знания), в то время как продукт учебного двуязычия характеризуется преобладанием знаний декларативного типа (знание «что»), которое обеспечивает лишь пользование языком в пределах, ограниченных программой и количеством занятий в классе и лаборатории с далеко не всегда сформированной способностью переноса освоенного на естественные ситуации общения.

Следует отметить, что в этой связи возникает ряд вопросов относительно механизмов формирования знаний процедурного и декларативного типов, возможности перехода знания декларативного типа в знание процедурного типа и т.д. Сходные вопросы в свое время обсуждались в русле проблемы взаимоотношения между знаниями, умениями и навыками (см. обзор: [Залевская, Медведева 2001]).

Преимущества продуктов естественного двуязычия представляются очевидными. Они непосредственно связаны с особенностями формирования и функционирования двуязычия как психического процесса. Очень важно то, что двуязычие как достояние индивида формируется самим активным субъектом через переработку речевого опыта при взаимодействии с познанием мира; это происходит по закономерностям психической деятельности, но под контролем принятых в соответствующем социуме норм и оценок. Следует особо подчеркнуть, что речь в данном случае идет о системе деятельностных ориентиров для процессов познания, говорения и понимания речи, решения практических задач.

Сказанное имеет непосредственное отношение к третьему из названных выше мифов: необходимо не просто выучить грамматику и лексику второго языка, а через переработку речевого опыта и опыта познания мира самому сформировать ту самую индивидуальную систему деятельностных ориентиров.

Обратимся теперь к результатам новейших исследований в области двуязычия для обсуждения первого и второго из названных выше мифов с учетом различий между естественным и учебным типами двуязычия.

Вопрос о влиянии двуязычия на когнитивное развитие ребенка обсуждается уже около сотни лет, но только в начале XXI века появились научно обоснованные результаты исследований, проводимых с учетом взаимодействия ряда внешних и внутренних факторов. В дополнение к многочисленным ссылкам на работы, которые даются в книге [Залевская 2009], представляется важным привести некоторые выводы по статье широко известного в мировой науке специалиста в области двуязычия Элен Бялисток [Bialystok 2009], обобщившей результаты новейших исследований в области двуязычия как взрослых, так и детей..

Общее положительное кумулятивное воздействие двуязычия на когнитивную деятельность билингва Э. Бялисток увязывает с тем, что у людей, регулярно бегло говорящих на двух языках, оба языка являются активными и доступными для использования. Поэтому у них вырабатывается уникальный, свойственный только билингам механизм контроля, необходимый для правильного выбора языковых форм и значений именно того языка, который используется в текущий момент. Этот механизм раньше формируется у двуязычных детей, более успешно функционирует у двуязычных взрослых и медленнее угасает в преклонном возрасте у людей, бегло говоривших на двух языках в течение своей жизни.

Положительное влияние двуязычия на когнитивную и языковую деятельность увязывается учеными прежде всего с названным выше механизмом контроля, обеспечивающего запрет на использование форм и значений одного языка и активацию форм и значений требуемого в данный момент языка. Установлено, что двуязычные дети лучше одноязычных детей справляются с метаязыковыми заданиями, требующими контроля внимания при выполнении одного задания и запрета на него при переходе к другому заданию. Так, в тесте на определение грамматической правильности предложений все дети – двуязычные и одноязычные – сходным образом назвали грамматически правильными предложения типа «Яблоки растут на деревьях», но двуязычные дети лучше справились с установлением грамматической правильности аномальных предложений типа «Яблоки растут на носгах». Это трудное задание, поскольку требуется преодолеть провоцирующее неверный ответ влияние смысла предложения, заставляющее принять решение, что это предложение неправильное, хотя грамматически оно отвечает нормам языка.

Роль механизма контроля в ситуации выбора четко проявляется при решении детьми невербальных задач. У двуязычных дети ранее одноязычных детей раньше формируется способность успешно решать проблемы, требующие контроля выбора при наличии отвлекающих или вводящих в заблуждение «ключей», например, при сортировке объектов сначала по одному признаку, а затем – по другому признаку. В ряде публикаций документирован более легкий

и быстрый переход двуязычных детей на новый критерий, что сходно с переключением с одного языка на другой.

Недочеты, связанные с двуязычием, прежде всего имеют отношение к объему словаря и беглости речи. Установлено, что билингвы владеют меньшим запасом слов, чем монолингвы. Обследование детей разных возрастных групп и взрослых с применением специально разработанных исследовательских процедур (в том числе стандартизованного теста по именованию картинок) показало, что у двуязычных детей запас слов меньше, чем у детей, владеющих одним языком. У взрослых проблема не в объеме словаря, а в доступе к нему, т.е. в извлечении слов из памяти, при этом важна частотность извлекаемых из памяти слов.

В целях объяснения влияния двуязычия на когнитивную деятельность человека в последние годы привлекаются различные гипотезы, модели и тому подобные теоретические построения, чаще всего так или иначе связанные с «архитектурой» и «работой» мозга, т.е. с особенностями хранения, переработки и использования языков при двуязычии.

Как отмечает Э. Бялисток, один из теоретических подходов к этой проблеме фокусирует внимание на конфликте между двумя конкурирующими языковыми системами, которые трактуются как активируемые одновременно. При таком подходе ученые исходят из представлений о сетевой организации всего того, что входит в различные области мозга и обеспечивает продуцирование речи билингвами. Существенно то, что двуязычие оказывает влияние на обширные сети связей, обеспечивающие как вербальные, так и невербальные процессы. Билингвы используют больше ресурсов мозга и к тому же задействуют более эффективные ресурсы при выполнении заданий на невербальном материале. Однако, поскольку система связей трактуется как сеть, оказывается трудным определить какой-то один источник влияния двуязычия на когнитивные процессы.

В результате анализа результатов исследований последних лет Элен Бялисток приходит к следующему общему выводу. Двуязычие несомненно оказывает значительное влияние на когнитивную деятельность человека. Однако природа и направление этого влияния не ясны. Вполне очевидно, что сложная картина когнитивной переработки различается для билингвов и монолингвов, но эти различия нельзя определять по принципу «лучше/хуже». Необходимо учитывать также уровень владения языками, тип двуязычия, конкретную пару конфликтующих языков и т.д.

К этому можно добавить, что в поисках ответа на рассмотренный выше, как и на любой другой связанный с двуязычием вопрос, необходимо учитывать и широкий круг внутренних и внешних факторов, и их взаимодействие.

Один из названных выше мифов – наличие критического периода для успешного овладения вторым языком. Различные точки зрения по этому вопросу обсуждаются в книге [Залевская, Медведева 2001]. Приведенный в этой книге обзор показывает, что следует говорить не о критическом периоде, после которого невозможно овладеть вторым языком на уровне носителя этого языка, а

о наличии ряда сензитивных периодов, наиболее благоприятных для овладения различными особенностями владения языком. Так, условия раннего детства наиболее благоприятны для овладения произношением через имитацию, в то время как другие возрастные периоды оказываются более благоприятными для осознаваемого усвоения лексики, грамматики, стиля.

Из более поздних публикаций назову книгу [Steinberg & Sciarini 2006]. Авторы обобщают результаты исследований, учитывающих особенности психологической переработки двух языков субъектами разных возрастных групп в условиях естественного и искусственного (т.е. учебного) дву-язычия. Установлено, что очень многие взрослые усваивают грамматику второго языка в совершенстве, т.е. говорят на втором языке так хорошо, что в отношении грамматики они не отличаются от носителей языка. Имеется целый ряд публикаций по результатам исследований, проведенных на материале различных языков и свидетельствующих о том, что не имеется критического возраста в отношении овладения грамматикой второго языка.

Иначе обстоит дело с овладением произношением. Ряд авторов полагают, что произношение на уровне носителей языка могут освоить только совсем маленькие дети. В качестве примера приводится Джозеф Конрад, известный мастер английской прозы, поляк, начавший изучать английский язык в 20 лет. Он овладел грамматикой и коммуникативными трудностями английского языка, но сохранил польский акцент. Д. Стейнберг и Н. Скиарини называют также уроженцев Европы Збигнева Бжезинского (приехал в США в возрасте 10 лет) и бывшего госсекретаря США Генри Киссинджера (приехал в США в возрасте 15 лет), один из них говорил по-английски с польским, а другой – с немецким акцентом. Еще один яркий пример: Арнольд Шварценеггер, который стал губернатором Калифорнии в 2003 году, родился в Австрии, приехал в США в возрасте 21 года. Он говорит грамматически правильно, на уровне носителя английского языка, но сохранил сильный немецкий акцент. Добавлю, что во всех этих случаях речь идет о людях, которые широко известны, они «на виду», что провоцирует широкие обобщения типа обсуждаемого мифа.

Однако всё увеличивается количество публикаций по результатам исследований, свидетельствующих о том, что не имеется строго ограниченного временного порога для овладения произношением второго языка. Некоторые взрослые могут достичь безакцентного владения вторым языком. Недостаток ранее публиковавшихся исследований состоит в том, что они не включали в число обследованных лиц билингвов с высоким уровнем владения вторым языком. Д. Стейнберг и Н. Скиарини ссылаются на публикацию, в которой обобщены результаты новейших исследований в этой области, подтверждающих, что близкое к носителям языка произношение иностранного языка могут освоить даже люди, не получившие специального обучения.

Новейшие нейрологические исследования слепых людей показали, что мозг человека сохраняет пластичность в течение всей жизни индивида и способен адаптироваться к языковым потребностям людей даже солидного возраста. Специальные упражнения также помогают восстановить языковые функции

при тех или иных нарушениях или случаях дефицита навыков. Например, упражнения на восприятие речи помогают японцам разграничивать, идентифицировать и воспроизводить звуки [r] и [l].

Таким образом, для овладения грамматикой второго языка критического возраста не имеется, а близкое к носителям языка произношение может быть освоено некоторыми билингвами. Наверное, это сходно с музыкой, поэзией, рисованием и т.п. – играют роль одаренность или хотя бы хорошие задатки для овладения соответствующим видом деятельности на очень высоком уровне.

Как бы то ни было, возможность овладеть в детстве двумя языками в условиях естественного двуязычия несомненно обеспечивает значительные преимущества по сравнению с двуязычием учебным. Напомню, что специфичный для билингвов механизм контроля за ходом интеллектуальной и практической деятельности раньше формируется у двуязычных детей, более успешно функционирует у двуязычных взрослых и медленнее угасает в преклонном возрасте у людей, бегло говоривших на двух языках в течение своей жизни. Мой многолетний опыт педагогической работы дает основания для утверждения, что владение двумя языками также обеспечивает хорошую базу для дальнейшего овладения последующими языками за счет активизации мозговых механизмов и психических процессов, сформированных и отточенных через опыт познания и общения в условиях двуязычия.

Список литературы

Залевская А.А. Вопросы теории двуязычия: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – 144 с.

Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 194 с.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

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

Steinberg, D.D. & Sciarini, N.V. An introduction to psycholinguistics. – 2nd ed. – Harlow; London; New York etc.: Pearson Education Limited, 2006. – 306 p.

А.А. Залевская

ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА ПРИ ДВУЯЗЫЧИИ⁶

Вводные замечания

В предлагаемой статье прослеживается динамика научных взглядов на лексикон билингва. В частности, затрагивается вопрос: сколько у билингва лексиконов? Ответ кажется очевидным: если человек знает два языка, то лексиконов, конечно же, два! На самом деле всё не так просто. Рассматриваемая ниже интерфейсная концепция значения «живого» слова учитывает современные представления об особенностях языка как «живого знания» и фокусируется на роли признаков, селективного внимания и механизма контроля при актуализации множественных связей в живом мультимодальном гипертексте в условиях двуязычия. Построение статьи определяется тем, что исторически трактовка структуры языкового знака при двуязычии направляла построение моделей лексикона билингва, а изменения в подходах к моделированию лексикона связаны с динамикой теоретических подходов к специфике нейрокогнитивной базы познавательных процессов у человека.

Вопросы структуры языкового знака при двуязычии

Л.В. Щерба ещё в 1930-е гг. разграничил чистое двуязычие (в этом случае два языка функционируют отдельно, не смешиваясь, см. рис.1 «А»), и смешанное двуязычие, для которого характерно формирование общего значения для слов двух языков [Щерба Л.В. 1974] (рис.1 «Б»). Позднее У. Вайнрайх [Weinreich U. 1953] назвал эти типы двуязычия *coordinate bilingualism* и *compound bilingualism* и добавил к ним субординативный тип двуязычия – *subordinate bilingualism*, при котором доступ к значению иноязычного слова возможен только через посредство значения слова родного языка (рис.1 «В»). Четвёртую модель структуры языкового знака при двуязычии – параллель – описал Э. Бол [Bol E. 1969]: через тренировку обучаемые могут переходить от субординативной модели структуры языкового знака к координативной (рис. 1 «Г»).

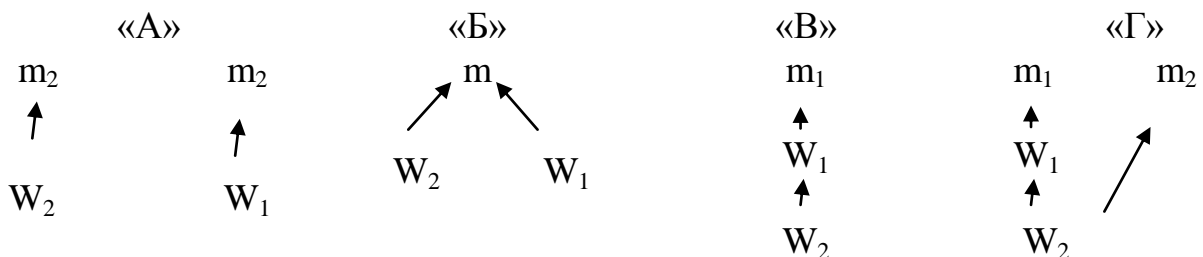


Рис.1. Классические модели структуры языкового знака при двуязычии

⁶ Полный текст доклада: Залевская А.А. Значение слова при двуязычии [Электронный ресурс] // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века (Прага, 11–13 октября 2013) / Режим доступа: <http://bilingual-online.net/>

В работе [Жлуктенко Ю.А. 1974] была поставлена под сомнение возможность смешанного языкового знака, хотя правомерность такой модели была подтверждена результатами исследования [Верещагин Е.М. 1969]. Эта же модель рассматривается в публикации [Kecskes I. 2007], где речь идёт о синергичных концептах как продуктах концептуального сращения (conceptual blending): при наличии единой глубинной концептуальной базы сращение даёт своим результатом концепты, которые не являются ни абсолютно идентичными, ни соответствующими концептам Я1 или Я2. Кажется, что при координативном типе двуязычия лексиконов наверняка два, при смешанном – один с двумя «входами», а как обстоит дело в оставшихся двух случаях?

На самом деле положение ещё сложнее, чем это кажется с первого взгляда. Все названные модели сопровождаются признанием того, что в значениях слов двух языков имеются расхождения при наличии определённого общего «ядра», позволяющего достигать взаимопонимания при межъязыковых контактах, в то время как наличие расхождений служит основанием для интерференции, но в «классических» моделях значение слова представлено «в целом», Возможный способ разграничения общей и различающихся частей значений слов в двух языках фигурирует в динамической модели структуры языкового знака при двуязычии [Залевская А.А. 1978], разработанной по результатам эксперимента в условиях владения двумя и тремя языками и фокусирующейся на том, что у одного и того же обучаемого не только может происходить переход от субординативной модели к координативной, но и реализуются связи по любой из рассматриваемых моделей в зависимости от ряда факторов: внешних (связанных со спецификой контактирующих языков и культур, условий и ситуаций овладения Я2 и т.д.) и внутренних (связанных с личностными качествами обучаемого, предпочитаемыми им стратегиями и опорами и др.). Общий вид этой модели представлен на рис. 2, где сплошными линиями обозначен путь установления связей по субординативной модели, пунктирными – возможность перехода к параллели или установления прямой связи по координативному типу языкового знака. Если принять русский язык за Я1, а английский – за Я2, то при субординативной модели структуры языкового знака слову *Earth*, осваиваемому через связь со словом *Земля*, окажутся приписанными все особенности значения этого слова (т.е. Terra + Etc.₁); при смешанном языковом знаке оба «Etc.» сглаживаются, а при «параллели» происходит переход к прямой связи с Etc.₂. При некоторых условиях овладения Я2 прямая связь с Etc.₂ может устанавливаться сразу, хотя и в этом случае на какой-то момент оказывается актуальным соотношение со значением слова Я1 в качестве опоры для выхода на уже имеющееся в предшествующем опыте знание об устройстве мира и для выявления специфики слов двух языков. Речь идёт о значениях слов-коррелятов (они не могут быть «эквивалентами» в силу разных причин)⁷.

⁷ В работе [Pavlenko A. 2009] разграничиваются «концептуальная эквивалентность», или «близкая эквивалентность», и частичная (не)эквивалентность. Думается, что семантика слова «эквивалентность» исключает

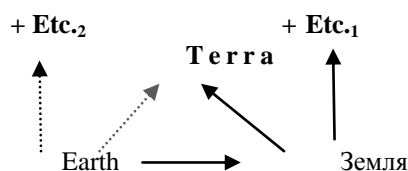


Рис. 2. Динамическая модель структуры языкового знака при двуязычии

По мере накопления опыта общения с носителями двух языков в разных учебных и экспериментальных ситуациях у меня сформировалось убеждение в том, что ни одна из названных моделей структуры языкового знака при двуязычии не распространяется полностью и безоговорочно на весь лексический запас формирующегося билингва в условиях учебного двуязычия: у него образуется динамическая функциональная система, постоянно перестраивающаяся в целях подстройки под непосредственные, реальные цели познания и общения, при этом наиболее актуальные для этих целей и потому эмоционально переживаемые встречи не просто с новым словом, а с тем, что за этим словом стоит, могут «запечатлеваться» в памяти (по механизму импринтинга) и потому не вызывать проблем, в то время как иные языковые явления постоянно требуют сознательного контроля при метаязыковой активности даже на продвинутых ступенях обучения второму языку. Сказанное связано с проблемой «промежуточного языка» (см. обзор и обсуждение этого понятия: [Залевская А.А. 2009: 47–56]) и с представлениями о том, как может быть организован лексикон билингва.

Вопросы моделирования лексикона билингва

Классические модели структуры языкового знака сыграли значительную роль в развитии представлений о специфике взаимодействия языков при двуязычии и в моделировании лексикона билингва. С позиций новых теоретических и экспериментальных подходов эти модели обсуждаются, например, в работах: [Cantone K.F. 2007; Paradis M. 2007; Pavlenko A. 2009], с позиций возможной нейрологической базы каждой из них – в книге [Javier R.A. 2007]. В то же время высказывается мнение, что для носителя языка не существует знака в его классической трактовке; по результатам эксперимента делается вывод: «В ментальном лексиконе слово не хранится в качестве самостоятельного знака, в единстве означаемого и означающего» [Овчинникова И.Г. 2009: 48]; аналогичный вывод ранее делался в публикациях по результатам моих экспериментов 1960–1970-х гг. Однако фактическую опору разных авторов на рассмотренные выше модели можно проследить несмотря на то, что ныне стали говорить о разграничении лексического значения и концептуального уровня, о концептах и о единой концептуальной базе билингва, ср. рис. 3(А), 3(Б), 3(В). Способ презентации этих моделей, ориентированных на связь по субординативному типу, несколько изменен для облегчения их сопоставления с рис.1 и рис.2. Модель (А) представляет путь освоения единиц Я2 через увязываемые с Я1 концепты «в

ет наличие шкалы «больше – меньше», поэтому представляется предпочтительным говорить о *степени близости значений коррелирующих слов.*

целом»; модель (Б) фокусируется на неоднородности значений коррелирующих языковых единиц; модель (В) разграничивает лексические и концептуальные связи с выходом на уровень категорий. Все эти три модели предусматривают по два отдельных хранилища, т.е. фактически признают, что у билингва имеется два ментальных лексикона.

При разработке моделей лексикона билингва в последние годы делаются попытки приблизиться к реальной ситуации функционирования двух языков у человека. Проблема лексикона увязывается с моделированием процессов пользования вторым/иностраным языком (например, при продуцировании речи: [Korimos J. 2006]), с изучением особенностей мышления и других познавательных процессов билингва [Javier R.A. 2007], с исследованием специфики нейрочкогнитивной базы двуязычных людей [Gullberg M. & Indefrey P. 2006], с переработкой языка на разных уровнях (например, на лексическом: [Andrews S. 2006], когнитивном [Kecskes I. & Albertazzi L. 2007]), с обучением Я2 (например, [Sanz C. 2005]); меняются также исследовательские процедуры, применяемые в целях моделирования лексикона билингва (см. обзор: [Pavlenko A. 2009]). Усиливающийся интерес к новейшим научным изысканиям, предпринимаемым в нейронауках, определяется тем, что модели лексикона становятся моделями памяти человека со всеми вытекающими отсюда следствиями. Так, М. Парадиз [Paradis M. 2007] полагает, что лежащая за имплицитной языковой компетенцией нейрофункциональная система включает одну подсистему для каждого усвоенного говорящим языка, каждая из них содержит свою собственную фонологию, морфосинтаксис, семантику, т.е. постулируется наличие трёх хранилищ в памяти человека: двух языковых хранилищ как подсистем нейрофункциональной системы языка и общей концептуальной базы, качественно идентичной концептуальной базе носителей одного языка. Декларативно-процедурная нейрочкогнитивная модель двуязычия представлена также в работе [Ullman M.T. 2005].

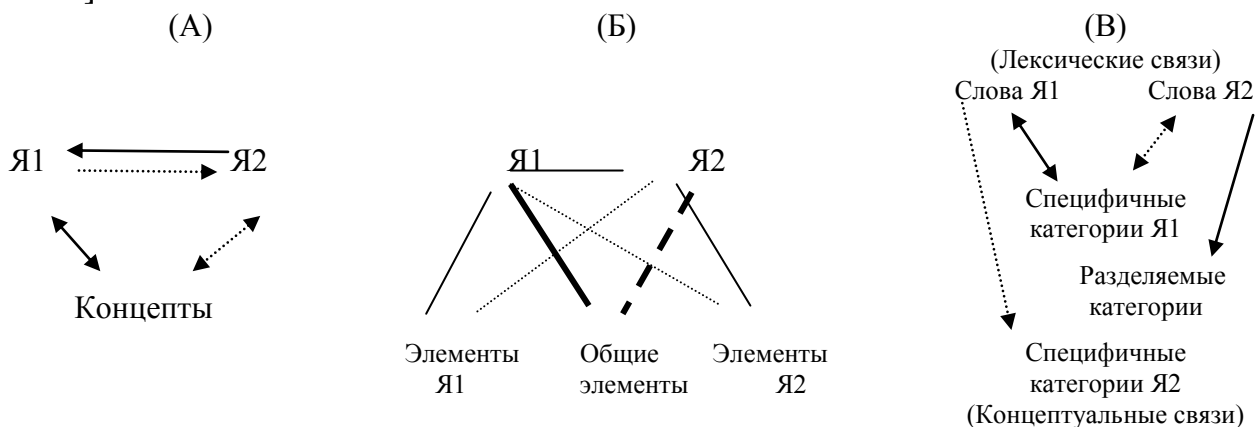


Рис. 3: (А) по [Kroll J. & Stewart E. 1994]; (Б) по [Dong Y. et. al. 2005]; (В) по [Pavlenko A. 2009]

Иной подход мы видим в работе [Larsen-Freeman D. 2007], где справедливо указывается на необходимость прежде всего понять суть моделируемого, его специфику; в свете экологической теории хаоса/сложности, свя-

занной с исследованием сложных, динамичных, нелинейных, самоорганизующихся и адаптивных систем, делается вывод, что у овладевающего языком формируется не базирующаяся на правилах «компетенция», а структурированная сеть динамических связей, хранимых в памяти вместе с информацией о случаях их использования. Поскольку такие паттерны использования языка возникают через пользование языком, языковые особенности интеракции сочетаются с жестами, специфической просодией, а также с аффективными и когнитивными ассоциациями, включенными в некоторый социальный контекст. Опыт индивида закрепляется в нейронных сетях, поэтому коннекционистские модели, основывающиеся на идеях распределенной параллельной переработки и научения как усиления связей при частотности их установления, отражают существенные отношения между когнитивным развитием и социальным опытом. Сетевая модель представлена также в работе [Elman J.L. 2004], где делается вывод, что слова не столько «имеют значение», сколько обеспечивают «ключи к значению».

Некоторые дискуссионные вопросы теории лексикона

Построение моделей ментального лексикона человека, монолингва или билингва, связано с решением ряда принципиальных вопросов, которые вызывают дискуссии и влекут за собой переход на новую парадигму научных представлений о слове и о языке как таковом. Так, само понятие «лексикон» (или «ментальный лексикон») нельзя считать внятно определённым: под ним могут пониматься весьма различающиеся сущности (от «памяти слов» до всего уязвляемого со словом в концептуальной базе человека). Фактически это конструкт, содержание которого зависит от исходной системы координат, направляющей ход мыслей и действий того или иного исследователя. Нередко речь идёт о «словаре в голове», который фактически отождествляется с печатным словарём и/или с научным описанием слова как единицы лексико-семантической системы языка. Более того, даже при экспериментальном подходе к лексикону получаемые результаты анализируются в русле требований языковой системы и нормы. В дидактических целях лексикон билингва также рассматривается прежде всего с позиций контрастивного анализа двух языковых систем. Вполне естественно, что представители разных научных направлений и подходов или вообще отрицают наличие такого феномена, как ментальный лексикон (см., например, [Studia... 2009: 9]), или видят в лексиконе именно то, что их интересует, Согласимся с И.Г. Овчинниковой [2009: 48], что «ментальный лексикон» – «весьма метафоричный термин – это, безусловно, не лексикон, не словарь», и подчеркнём, что нельзя буквально понимать научные метафоры. К сожалению, ознакомление с различными моделями ментального лексикона показывает, что нередко представления о языковой системе как описательной модели языка прямо переносятся на то, что должно быть «работающей» моделью происходящего в голове человека. В таких случаях используется «блок» (или «блоки») для обозначения системы значений (которая представлена целостно или с подразделением на подсистемы концептуального знания и лексических значений) и «входы» в такую систему; число таких входов может

быть разным: от двух для условий двуязычия, когда не дифференцированно показано, что эти языковые системы существуют как отдельные, до дробного подразделения языковых средств по аспектам языка, видам речи (устной и письменной) и т.д. В некоторых случаях вводится также промежуточный «блок», отвечающий понятию леммы.

Особую проблему при моделировании ментального лексикона с опорой на традиционную трактовку структуры языкового знака при двуязычии представляет разграничение языкового знания и знания о мире (энциклопедического знания), которое является важным для строгого лингвистического анализа, но для условий функционирования языка у человека вообще теряет смысл: чтобы понимать слова, надо знать, как устроен окружающий мир. На это в свое время указывал Ян Амос Коменский, призывавший учить детей познанию вещей и именующих их слов.

Ознакомление с публикациями последнего десятилетия выявляет фокусирование авторов на следующих основных проблемах. Прежде всего обсуждается принципиальный вопрос: является ли язык, система памяти или лексикон отдельным модулем? В этой связи представляется важным сослаться на книгу [Голдберг Э. 2003], где осуждается «модулярное помешательство» и обосновывается распределённое хранение и функционирование знания: принцип, по которому когнитивные функции распределены по коре, является градуированным и непрерывным, а не модулярным и инкапсулированным; представление каждой категории вещей распределяется в соответствии с её различными сенсорными компонентами: зрительными, тактильными, звуковыми и т.д.; знание значения слова не хранится в мозге в виде отдельного, компактного модуля: различные аспекты значения слова распределены в тесной связи с теми аспектами физической реальности, которые они обозначают. Эта концепция хорошо согласуется с переходом от жесткой привязки различных аспектов речемыслительной деятельности человека к определённым областям мозга к признанию пластичности мозга, распределённости функций между многими областями мозга и т.д.; при этом в качестве основных источников информации выступают уже не столько данные о нарушениях речи, полученные в условиях патологии, сколько исследования, проводимые другими методами, в том числе в условиях нормы речи. Делаются попытки моделировать «архитектуру» нейрологической базы языка/языков, в том числе – решить вопросы количества и качества, отдельного и/или совместного хранения и функционирования образа мира и языковых знаний/навыков при двуязычии. Становятся всё более популярными попытки дать объяснение проблем, связанных с овладением и использованием языком, с позиций коннекционистского подхода.

Обратим особое внимание на следующее. М. Парадиз [Paradis M. 2007] обосновывает независимость общей концептуальной системы от языка и показывает, что эта система работает в соответствии с одними и теми же принципами как у носителей одного языка (унилингвов), так и у билингвов (независимо от того, усваивается ли второй язык детьми или взрослыми): сходство состоит в

том, как работают разнообразные компоненты нейрофункциональной системы вербальной коммуникации; различия – в том, что репрезентируется (специфическая фонема, морфосинтаксическое правило, лексико-семантическая единица, концепт). Кажущиеся качественные различия на самом деле являются результатом количественных изменений, которые могут быть измерены в терминах расстояния, длительности и амплитуды (для звуков) и в терминах количества значимых признаков для концептов. Механизмы понимания и продуцирования речи одинаковы, различия имеются только в содержании перерабатываемого. В работе [Stove L.A. 2006] даются ссылки на недавние исследования, свидетельствующие о том, что и первый, и второй язык, как правило, активируют одни и те же области мозга (т.е. не имеется устойчивых качественных различий в переработке двух языков). Создается впечатление, что это касается и случаев, когда второй язык усваивается относительно поздно (взрослыми людьми). В то же время количество и интенсивность зафиксированной в таких исследованиях активации весьма часто различается для двух языков – они увеличиваются для второго языка. Это касается переработки лексики, фонологии и понимания предложений. Имеют место количественные различия в использовании имеющихся ресурсов двумя языками: второй язык часто не может перерабатываться настолько же эффективно, как первый язык, поэтому требуется больше «работы» по использованию тех же самых ресурсов. Аналогичный вывод делается в работе [Bialystok E. 2009]: билингвы используют больше ресурсов мозга и к тому же задействуют более эффективные ресурсы при выполнении заданий на невербальном материале. Со ссылками на результаты исследований ряда авторов, свидетельствующие об активности обеих языковых систем двуязычного индивида при использовании одного из языков, Э. Бялисток [Op. cit.] постулирует наличие у билингвов уникального механизма контроля внимания, требующегося для правильного выбора формы, которая не только отвечает всем критериям формы и значения нужного языка, но и составляет часть именно этого языка, а не конкурирующей языковой системы. Для объяснения специфики работы такого механизма Э. Бялисток привлекает нейрокогнитивную сетевую модель продуцирования речи при двуязычии, в соответствии с которой в ситуации выбора языковых средств при продуцировании речи подключаются системы, обычно отвечающие за принятие решения в конфликтных ситуациях, т.е. в работу вовлекаются не только речевые зоны мозга.

Особый интерес для нас представляет отказ от понятия «концепт», заменяемого конструктом «симулятор», под которым понимается особый механизм отображения категорий – распределённый нейронный механизм, конструирующий некоторый неограниченный набор специфических симуляций (реактиваций компонентов уже имеющегося опыта) для динамичного представления некоторой категории, свойства или отношения [Barsalou L.W. 2012].

Даже по необходимости краткий обзор позволяет сделать заключение, что требуется новая теория значения, отвечающая меняющимся представлениям о специфике значения слова, функционирующего у носителя одного и более языков.

Интерфейсная теория значения слова и живой поликодовый гипертекст

При разработке новой теории значения, способной объяснить то, что лежит за словом у пользующегося языком человека, нельзя оставаться в прокрустовом ложе лингвистики: Для успешности такой теории необходим целостный подход к человеку, у которого: а) постоянно взаимодействуют тело и разум, т.е. знание «распределено» между сенсорикой и интеллектом как комплементарными механизмами (см.: [Жинкин Н.И. 1982]); б) язык функционирует как один из психических процессов (в слаженном ансамбле с памятью, мышлением, вниманием, воображением и т.д.); в) перцептивные процессы взаимодействуют с когнитивной переработкой и эмоционально-оценочными переживаниями; д) имеет место постоянная динамика уровней осознаваемости любой (в том числе – речемыслительной) деятельности при особой роли механизма контроля – как сознательного, так и (в большей мере!) неосознаваемого. При этом: е) индивид всегда включён в некоторые естественные и социальные взаимодействия и ситуации; ж) его знания носят распределённый характер, поскольку они усваиваются в культуре и через культуру; з) разделяемое с другими людьми (или частично пересекающееся у них) знание координируется благодаря особой – медиативной (опосредствующей) роли значения слова, обращённого одной своей ипостасью к социуму, а другой – к индивиду, которому необходимо соотносить свой личный опыт познания мира с опытом других людей для взаимопонимания при общении и совместной деятельности (о двойной жизни значения слова см.: [Залевская А.А, 2012]). Что же обеспечивает саму возможность такого взаимопонимания?

Легче всего представить себе, что у каждого индивида имеется некоторый «словарь в голове», в котором слово хранится в единстве всех его форм и значений (об этом своё время говорил В.В. Виноградов). Такое впечатление создаётся, когда мы начинаем думать о словах, т.е. осуществляем целенаправленную метаязыковую деятельность. Однако следует различать: (I) ситуацию естественного семиозиса как многоэтапного процесса (точнее – взаимодействия ряда процессов) с выходом на табло сознания только конечных результатов поиска опор для переживания понятности воспринимаемого (в таком случае мы думаем не о словах, а о действительности, на что указывает Н.И. Жинкин [Жинкин Н.И. 1982]), и (II) ситуацию научного анализа и/или бытовой рефлексии, с фокусированием на словах как таковых, т.е. на именовании того, что лежит за словом. В обеих противопоставляемых ситуациях взаимодействуют именуемая «вещь» и её «имя», но акценты принципиально различаются: в первом случае главное – «имя ВЕЩИ», а во втором – «ИМЯ вещи», поэтому различаются и результаты поиска того, что лежит за словом. Что же лежит за словом как именем ВЕЩИ?

Ещё в 1960–1970-е гг. А.А. Леонтьев указывал на то, что значение слова у индивида реализуется как процесс. В современных терминах представляется правомерным говорить о том, что за словом у пользующегося языком человека лежат процессы навигации в живом мультимодальном гипертексте – его образе

мира, совокупном продукте переработки невербального и вербального опыта адаптации к естественной и социальной среде. Слово только «задаёт» возможные направления поиска формальных и смысловых опор, через посредство которых в голограмме образа мира целостно «высвечивается» конвенционально именуемый объект во всём богатстве его признаков, связей, отношений, каждое из которых (включая возможные ситуации, пути их развития и вытекающие из них следствия) может быть далее развёрнутым в широкие круги и цепи выводных знаний. Особую роль в рассматриваемых процессах играют признаки разных модальностей (перцептивные, когнитивные, эмоционально-оценочные), топы как смысловые инварианты высказываний, механизм контроля с петлями «обратной связи» и механизм глубинной предикации, обеспечивающий замыкание устанавливаемых в гипертексте связей «для себя» (см. подробно: [Залевская А.А. 2013а; 2013б]). Сказанное даёт основания для интерфейсной концепции значения слова как **ЖИВОГО ЗНАНИЯ** со всеми вытекающими отсюда следствиями; ниже приводится исходная «система координат» этой теории.

1. **ДВОЙНАЯ ЖИЗНЬ** значения слова сформировалась и функционирует вследствие необходимости специфического интерфейса между социумом и индивидом.

2. На довербальной стадии онтогенеза у ребёнка в различных ситуациях и через разнообразные познавательные действия формируются **ПЕРЦЕПТИВНО-КОГНИТИВНО-АФФЕКТИВНЫЕ ОПОРЫ**, далее увязываемые с принятыми в социуме именованиями. Задачи адаптивного познания определяют деятельностную природу значения как продукта взаимодействия тела и разума, индивида и его естественного и социального окружения (от микросоциума – семьи до культуры, через которую осваиваются ракурсы видения мира и способы действия в разных жизненных ситуациях).

3. Всё воспринимаемое индивидом подвергается происходящим независимо от нашей воли и сознания процессам анализа, синтеза, сравнения и классификации (И.М. Сеченов); это приводит к постоянной реорганизации формирующейся в мозге сети связей между следами разных модальностей по множественным параметрам, признакам и признакам признаков, что в совокупности переживается как **МНОГОМЕРНЫЙ ОБРАЗ МИРА** – голограмма, обеспечивающая (на разных уровнях осознания) идентификацию объектов и ситуаций с обширными кругами **ВЫВОДНЫХ ЗНАНИЙ** и сопутствующих их переживаний, обеспечивающих выход за пределы непосредственно воспринимаемого до уровня **ДОСТАТОЧНОГО СЕМИОЗИСА**.

4. Идентификация слова как такового обеспечивается активацией множественных связей по признакам и признакам признаков разных модальностей в соответствии с потребностями текущего времени. В условиях двуязычия особую роль играет установление общих/пересекающихся признаков того, что лежит за коррелирующими словами в двух языках, и выявление тонких различий по линиям языковых и энциклопедических знаний и сопутствующих им эмоционально-оценочных переживаний, характерных для некоторой социальной группы и/или культуры.

5. Пути активизации таких связей определяются сложным взаимодействием комплекса внешних и внутренних факторов при направляющей роли МЕХАНИЗМОВ СЕЛЕКТИВНОГО ВНИМАНИЯ И КОНТРОЛЯ. При двуязычии развиваются специфические характеристики этих механизмов, отвечающие задачам соотнесения формируемых или реактивируемых образов с возможностями их именованья средствами разных языков.

6. Замыкание таких связей может трактоваться как акт ГЛУБИННОЙ ПРЕДИКАЦИИ – установления связей «для себя» на уровне компрессии смыслов, когда не важны «детали поверхностного уровня языка» (формальные соответствия системе, норме и узусу). При необходимости выведения получаемых результатов на уровень актуального сознания и/или на уровень оформления мысли «для других» вступают в действие пропозиции и согласование по различным параметрам языковых знаний (с выбором средств одного из языков билингва).

7. Независимо от возраста человека воспринимаемое им слово Я1 или Я2 остаётся «пустым», «мёртвым», если не удаётся соотнести его с имеющимися в предшествующем опыте вербальными и невербальными опорами. Поиск таких опор может описываться как навигация по ЖИВОМУ МУЛЬТИМОДАЛЬНОМУ ГИПЕРТЕКСТУ.

8. Объяснительный потенциал понятия интерфейса реализуется в разных позициях: (I) при переходе от (а) социально признанного значения (закреплённого в словарях и текстах) к (б) индивидуально-личностному значению слова (бытующему «в голове»); (II) при переходе от хранящихся у человека (в) линейных и дискретных языковых форм к (г) нелинейному, недискретному, имеющему расплывчатые границы и зависящему от взаимодействия многих внешних и внутренних факторов глубинному содержанию того, что лежит за словом; (III.) при соотнесении (д) того, что лежит за словом Я2, с (е) тем, что лежит за словом Я1 в условии встречи со вторым/иностраным языком.

9. В условиях овладения вторым языком успех «схватывания» значения слова определяется возможностями опоры на уже имеющийся вербальный и невербальный опыт познания мира и общения, возможностями РЕАКТИВАЦИИ И РЕКОМБИНАЦИИ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ОПОРНЫХ ПРИЗНАКОВ И ИХ СОЧЕТАНИЙ взаимодействии СЕЛЕКТИВНОГО ВНИМАНИЯ И КОНТРОЛЯ, что может вести к формированию новых признаков или их сочетаний, связанных с особенностями контактирующих языков и/или культур. При обучении лексике Я2 важна ориентация на поиск мультимодальных опор для демонстрации фактов сходства и различий в том, что лежит ЗА КОРРЕЛИРУЮЩИМИ СЛОВАМИ в Я2 и Я1 (в настоящее время новейшие информационные технологии создают небывалые возможности для целенаправленной разработки таких учебных материалов).

10. Навигация по мультимодальному гипертексту может направляться внешним или внутренним импульсом любой природы (вербальной или невербальной). Если задан поиск по признаку «слова Я2», продукты такого поиска переживаются как относящиеся к лексикону. Точно так же может быть задан

поиск разного рода морфем, связей между словами и т.д.; Иначе говоря, может идти речь о многих произвольно выделяемых «лексиконах», в то время как на самом деле нет ни одного, существующего как отдельный, самостоятельный «модуль». При этом смысл получаемых продуктов всегда зависит от содержащихся в едином гипертексте множественных связей в живом мультимодальном гипертексте как ВНУТРЕННЕМ КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССОВ ПОЗНАНИЯ И ОБЩЕНИЯ.

Заключение

Интерфейсная концепция значения в той или иной мере перекликается с некоторыми новыми подходами к значению (см. обзор: [Залевская А.А. 2013б]), а также с биологическими теориями языка, концепциями телесного воплощения, распределённого знания, разделяемого знания и др. (см., например, [Cowley S.J. 2007; Gonzalez-Marquez M. 2012; Studia... 2006; Studia... 2009]). Биолого-социальный подход к языку фокусируется на множественных взаимодействиях индивида с естественной и социальной средой, на многофакторности значения как когнитивного феномена. Делается вывод о невозможности признания языка самостоятельной системой, так как он не только увязан с другими познавательными процессами, но и является распределённым между телом и разумом, индивидом и его окружением. Концептуальная система и познание в целом базируются на модально-специфичных системах мозга, на теле и на окружении человека. Познание выполняет адаптивную функцию, носит эмерджентный характер, опирается на ситуации и на интерсубъективность. Когнитивная система является самоорганизующейся и динамичной. Концептуальная переработка в большой мере опирается на модально-специфичные симуляции как лишь частичные реактивации модально-специфичных состояний, поэтому часто могут появляться ошибки реконструкции. Восприятие и когнитивная переработка не являются автономными системами.

Объяснительный потенциал интерфейсной концепции значения слова важен для рассмотрении проблематики межъязыковых контактов, двуязычия / многоязычия и т.д.

Список литературы

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Изд-во МГУ, 1969.
2. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. – М.: Смысл, 2003.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982.
4. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. – Киев: Віща школа, 1974.
5. Залевская А.А. Об экспериментальном исследовании структуры языкового знака в условиях учебного билингвизма // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов. – Калинин: Калинин. гос. пед. ин-т, 1978. – С. 54–76.

6. Залевская А.А. Вопросы теории учебного двуязычия. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – 144 с
7. Залевская А.А. Двойная жизнь значения слова. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 280 с.
8. Залевская А.А. Значение слова и метафора «живой поликодовый гипертекст» // GISAP: Philological Sciences, 2013. № 1. Pp. 22–25. URL: [//gisap.eu/sites/default/files/files/pdf/philological_sciences_gisap1.indd_.pdf](http://gisap.eu/sites/default/files/files/pdf/philological_sciences_gisap1.indd_.pdf)
9. Залевская А.А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова. М. – Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 328 с.
10. Овчинникова И.Г. Ещё раз о моделировании ментального лексикона билингва // Вопросы психолингвистики. 2009. № 2(10). – С. 43–49.
11. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974.
12. Andrews, S. (Ed.). From inkmarks to ideas: Current issues in lexical processing. Hove; New York: Psychology Press, 2006.
13. Barsalou, L.W. The human conceptual system. In: The Cambridge Handbook of Psycholinguistics. – Cambridge, 2012. Pp. 239–258.
14. Bialystok, E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. In: Bilingualism: Language and Cognition. 2009. Vol. 12 (1). Pp. 3–11.
15. Bol, E. The word in foreign language teaching. Utrecht, 1969.
16. Cantone, K.F. Code-switching in bilingual children. Springer, 2007.
17. Cowley, S.J. The cognitive dynamics of distributed language: Editorial. In: Language Sciences. 2007 / URL: www.elsevier.com/locate/langsci
18. Dong, Y., Gui, Sh. & MacWinney, B. Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. In: Bilingualism: Language and Cognition, 2005. Vol. 8(3). Pp. 221–238.
19. Elman, J.L. An alternative view of the mental lexicon. In: Trends in Cognitive Sciences. 2004. Vol. 8. Pp. 301–306.
20. Gonzalez-Marquez, M. Language, thought, and ... brain? In: The Cambridge Handbook of Psycholinguistics. Cambridge, 2012. Pp. 675–692.
21. Gullberg, M. & Indefrey, P. (Eds.). The cognitive neuroscience of second language acquisition. Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006.
22. Javier, R.A. The bilingual mind: Thinking, feeling and speaking in two languages. Springer, 2007.
23. Kecskes, I. Synergetic concepts in the bilingual mind. In: Kecskes, I, & Albertazzi, L. (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. Springer, 2007. Pp. 29–61.
24. Kecskes, I. & Albertazzi, L. (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. Springer, 2007. 362 p.
25. Kormos, J. Speech production and second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
26. Kroll, J. & Stewart, E. Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. In: Journal of Memory and Language, 1994. Vol. 33. Pp. 149–174.
27. Larsen-Freeman, D. Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. In: The Modern Language Journal. 2007. Vol. 91. Pp. 773–787.

28. Paradis, M. The neurofunctional components of the bilingual cognitive system. In: Kecskes, I. & Albertazzi, L. (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Springer, 2007. Pp. 3–28.
29. Pavlenko, A. Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In: Pavlenko, A. (Ed.) *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009. Pp. 125–160.
30. Sanz, C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Georgetown, DC: Georgetown University Press. 2005.
31. Stove, L.A. When does the neurological basis of first and second language processing differ? In: Gullberg, M. & Indefrey, P. (Eds.). *The cognitive neuroscience of second language acquisition*. Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. Pp. 305–311.
32. *Studia linguistica cognitiva*. Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. – М.: Гнозис, 2006.
33. *Studia linguistica cognitiva*. Вып. 2: Наука о языке в изменяющейся парадигме знания. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009.
34. Ullman, M.T. A cognitive neuroscience perspective on second language acquisition: The declarative-procedural model. In: Sanz, C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition*. Georgetown, DC: Georgetown University Press. 2005. Pp. 141–178.
35. Weinreich U. *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

А.А. Залевская

РОЛЬ ПРИЗНАКА ПРИ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ /
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ⁸

Взаимопонимание при межкультурных контактах относится к числу не только актуальных, но и «вечных» проблем. Как правило, в лингвистических исследованиях применяется контрастивный анализ словарных дефиниций для выявления фактов совпадения и расхождений в семантической структуре слов, которые по умолчанию признаются межъязыковыми соответствиями; результаты такого анализа служат основанием для прогнозирования успешности взаимопонимания или для объяснения установленных фактов непонимания с вытекающими отсюда следствиями. Является ли это достаточным? В поисках ответа на поставленный вопрос обратимся к мнениям российских языковедов и психологов, а также к новейшим тенденциям в развитии мировой науки о языке как достоянии человека.

А.А. Потебня ещё в 1862 году в своей книге «Мысль и язык» писал: «... пример предрассудка мы видим в понятии о слове. Обыкновенно мы рассматриваем слово в том виде, как оно является в словарях. Это все равно, как если бы мы рассматривали растение, каким оно является в гербарии, то есть не так, как оно действительно живет, а как искусственно приготовлено для целей познания» [16: 466]. Это можно трактовать как указание на необходимость обращения к слову как живому знанию в противовес его препарированию в научных и учебных целях. Следует особо подчеркнуть, что предрассудок, отмеченный Потебней полтора века тому назад, оказался не только живучим, но и процветающим в наши дни. Потебня подчеркивал, что «на слово нельзя смотреть как на выражение готовой мысли» [цит. раб.: 183. Курсив мой. – А.З.] и указывал на различия между научными понятиями и обобщениями у человека: в слове объективированы определённые признаки образа объекта, но сам образ у человека значительно богаче и многомернее; при этом то, что фигурирует в науке, не только отличается от реальной жизни слова, но представляет собой нечто, не обязательно существующее в действительности: «Логическое понятие, т.е. одновременная совокупность признаков, отличная от агрегата признаков в образе, есть фикция, впрочем, совершенно необходимая для науки» [цит. раб.: 166. Курсив мой. – А.З.]. Потебня размышлял о специфике научного знания, о трудностях исследования действительности, которая на деле подгоняется под логически стройную систему постулатов; стремление уложить мир в такую систему сходно с попыткой достичь линии горизонта: «Наука тоже относится к действительности, но уже после того, как эта последняя прошла через форму слова; наука невозможна без понятия, которое предполагает представление; она

⁸ Статья опубликована в материалах международной конференции: Русистика в Китае: традиции и инновации : сб. материалов науч.-практич. конф. (г. Цицикар, КНР, 23–26 октября 2013 г.) / Забайкал. гос. ун-т (Чита, РФ), фонд «Русский мир», Цицикарский ун-т (Цицикар, КНР); сост. Л.В. Воронова. – Чита – Цицикар, 2013. – СПб. : Златоуст, 2013. – С. 234–245.

сравнивает действительность с понятием и старается уравнивать одно с другим... Наука раздробляет мир, чтобы сызнова сложить его в стройную систему понятий; но эта цель удаляется по мере приближения к ней, система рушится от всякого не вошедшего в нее факта, а число фактов не может быть исчерпано» [цит. раб.: 194].

Ф.Ф. Фортунатов задумывался над проблемами взаимоотношения языкознания и логики, языка и мышления, отграничивал «психологическое суждение» от предложения, различал «предложение в мысли» и «предложение в речи». По его мнению, «... ясно, что слова для нашего мышления являются известными знаками, так как, представляя себе в процессе мысли те или другие слова, следовательно, те или другие отдельные звуки речи или звуковые комплексы, являющиеся в данном языке словами, мы думаем при этом не о данных звуках речи, но о другом при помощи представлений звуков речи как представлений знаков для мысли» [17: 313]. Это высказывание по своей сути близко тому, на что во второй половине XX в. указал психолог Н.И. Жинкин: человек видит обозначаемую действительность, а не строчку слов или последовательность звуков; он слышит слова, а думает о действительности [4: 100].

О необходимости рассмотрения языковых явлений с позиций пользующегося языком человека высказывались и другие российские лингвисты. Так, И.А. Бодуэн де Куртене ещё в 1871 указал на необходимость разграничения языка, речи и слова человеческого, подчеркивая следующее: «Нужно различать категории лингвистики от категорий языка: первые представляют чистые отвлечения; вторые же – то, что живет в языке... Категории языка суть также категории лингвистики, но категории, основанные на чутье языка народом и вообще на объективных условиях бессознательной жизни человеческого организма, между тем как категории лингвистики в строгом смысле суть по преимуществу абстракции» [1: 60]. Бодуэн де Куртене, во-первых, разграничивал две ипостаси функционирования языка – индивидуальную и социальную, а во-вторых, – акцентировал внимание на языке как достоянии индивида; поэтому он, в частности, ставил вопрос о трактовке языкознания как науки, непосредственно связанной и с психологией, и с социологией, и с физиологией, намечая тем самым основы интегративного подхода к исследованию языковых явлений при постановке в качестве одной из задач исследование семасиологией психического содержания языковых явлений, а именно – представлений, связанных с языком и движущихся в его формах, но имеющих независимое бытие как отражения «внешнего и внутреннего мира в человеческой душе за пределами языковых форм» [цит. раб.: 214. Курсив мой. – А.З.].

Н.В. Крушевский в работе 1883 г. рассмотрел специфические особенности языка как достояния индивида: «Язык представляет нечто, стоящее в природе совершенно особняком: сочетание явлений физиолого-акустических, управляемых законами физическими, с явлениями бессознательно-психическими, которые управляются законами совершенно другого порядка» [12: 406]. Крушевский указал не только на то, что для носителя языка слово органично слито с представлением об обозначаемой им вещи (вещи в широком

смысле, т.е. – о некотором объекте, действии и т.д.): такое представление является целостным, включает все необходимые характеристики объекта, действия, состояния, качества: «... вследствие продолжительного употребления, слово соединяется в такую неразрывную пару с представлением о вещи, что становится собственным и полным её знаком, приобретает способность всякий раз возбуждать в нашем уме представление о вещи со всеми и её признаками» [13: 430]. Особый интерес для нас представляют идеи Л.В. Щербы, обосновавшего роль речевой организации индивида как явления одновременно и психофизиологического, и социального [19: 25]. Разграничив индивидуальную и социальную ипостаси языка, Щерба неоднократно предостерегал от отождествления таких, по его определению, теоретически несоизмеримых понятий, какими являются языковая система (т.е. словари и грамматики языков, выводимые лингвистами из языкового материала) и речевая организация индивида, которая выступает как индивидуальное проявление языковой системы, но не равно ей. Щерба был убеждён, что ответы на актуальные вопросы языкознания следует искать в самом индивиде, помещённом в те или иные социальные условия [цит. раб.: 67].

Целенаправленное обсуждение двойной жизни языка и значения слова было предпринято психологом А.Н. Леонтьевым, полагавшим, что эта тема должна рассматриваться в более широком контексте базовой проблемы соотношения человека и общества при необходимости «различать сознаваемое объективное значение и его значение для субъекта» [15: 145]. Особый интерес в работах А.Н. Леонтьева представляют его концепция многомерного образа мира как центрального для познавательных процессов человека и опосредствующего любую деятельность, а также учение о чувственной ткани сознания и постановка вопроса: «каково реальное место и роль значения в психической жизни человека, что оно есть в его жизни» [цит. раб.: 276]. Отвечая на этот вопрос, А.Н. Леонтьев особо подчёркивал, что при функционировании значений в системе индивидуального сознания они обеспечивают «возвращение» к чувственной предметности образа мира; при этом значения у индивида характеризуются пристрастностью – личностным смыслом, поэтому следует различать значение как факт индивидуального сознания и значение как «принадлежность миру объективно-исторических идеальных явлений» [цит. раб.: 275]. А.Н. Леонтьев неоднократно акцентировал орудийную функцию значения: «Значения сами по себе не порождают мысль, а опосредствуют её – так же, как орудие не порождает действия, а опосредствует его» [[цит. раб.: 99].

А.А. Леонтьев, вслед за А.Н. Леонтьевым, делает акцент на двойной онтологии значений и показывает, что двойная жизнь значений увязывается с их вхождением в весьма различающиеся системы – социальную и личностную, однако обе эти системы тесно взаимосвязаны, и движение значений в одной системе ограничено другой системой – и наоборот [14: 316]. А.А. Леонтьев подчёркивает, что двойственная жизнь значений проявляется в следующем: в качестве идеального содержания (объективного содержания знака) значение представляет собой внеиндивидуальное, абстрактное образование, лишённое чув-

ственности, однако, «... как только мы переходим к значению как субъективному содержанию знака, оказывается, что его бытие в деятельности и его презентированность в сознании индивида неразрывно связаны с его предметной (чувственно-предметной) отнесенностью» [цит. раб.: 322]. На этом основании разграничиваются узкая и широкая трактовки понятия «значение»: «Узкое понимание значения, особенно характерное для лингвистики, связано с понятием знака. Здесь речь идет только о словесном, вербальном значении. Но возможно и более широкое понимание, принятое (хотя и не общепринятое) в психологии» [цит. раб.: 317]. При широком понимании значения имеется в виду значение как достояние индивида, как «субъективное содержание знакового образа», которое характеризуется следующими особенностями: «Значение как субъективное содержание знакового образа не тождественно самому себе в различных предметных ситуациях употребления знака. Но как бы оно не модифицировалось, в нём всегда остаются, с одной стороны, “когнитивный инвариант”, то есть то, что диктуется содержанием знака – соотнесённость с “системой содержательных общественных связей” (А.Н. Леонтьев), свёрнутых и закреплённых в знаке, с другой стороны, его “коммуникативный инвариант”, то есть система операций с этим знаком, которая закреплена в нём и образует правила его употребления в составе более сложных коммуникативных структур» [цит. раб.: 321].

Итак, значения «ведут двойную жизнь», т.е., с одной стороны, производятся обществом, подчиняются общественно-историческим законам и внутренней логике своего развития, регистрируются в словарях, а с другой – функционируют в процессах деятельности и сознания конкретных индивидов. Системно-структурный подход в лингвистике фокусируется на первой из названных ипостасей значений, в то время как для исследования межъязыковых / межкультурных взаимодействий необходима трактовка значения как достояния индивида, продукта процессов познания и общения, что требует выхода за рамки лингвистики и учёта результатов исследований в ряде наук о человеке. В таком случае речь идет о слове как индивидуальном знании со всеми вытекающими отсюда следствиями, т.е. об особенностях *живого слова*. Одной из важнейших особенностей функционирования живого слова является постоянная опора пользующегося словом человека на признаки и признаки признаков по линиям как языкового, так и энциклопедического знания, при этом именно те или иные признаки определяют характер эмоционально-оценочного переживания индивидом того, что лежит за словом, с одной стороны, в культурно-историческом опыте, а с другой – в личностном опыте индивида.

Учёт специфических особенностей индивидуального знания помогает объяснить, почему для человека важны не только (а нередко – и не столько) существенные признаки понятия, но и те (или именно те), которые логико-рационалистическая традиция относит к «периферии» понятия, квалифицируя их как «несущественные», «дополнительные», «сопутствующие» и т.п. В этой связи обратим внимание на то, что в работе [18] выделен специальный параграф «О существенной роли “несущественных” признаков», где по результатам экспериментального исследования делается вывод, что в реальном механизме

опознавательного процесса так называемые «несущественные» признаки выполняют весьма важные функции. Мимо этого факта не смог пройти и философ Е.К. Войшвилло, разграничивающий два понятия существенного: «... понятия признаков, существенных для предметов того или иного качества, и признаков того или иного предмета, существенных в каком-то отношении (предмета с другими предметами) или с той или иной точки зрения (с точки зрения определённого использования предмета человеком)» [2: 128].

По результатам выполненного под моим руководством экспериментального исследования на материале русского и английского языков Н.В. Дмитриева подразделила признаки на присущие объекту в реальном мире и приписываемые объекту в некотором социуме. Первые из них – мотивированные, а вторые – немотивированные, поскольку объект никогда не может обладать данными признаками. Мотивированные признаки можно далее подразделить на сущностные (т.е. необходимые, отражающие сущность объекта и присущие объекту всегда) и характерные (обладающие преувеличенной значимостью для формируемого в социуме образа объекта). Характерные признаки в свою очередь можно подразделить на типичные (как правило, присущие объекту) и вероятные (иногда присущие объекту) [3] (см. рисунок).

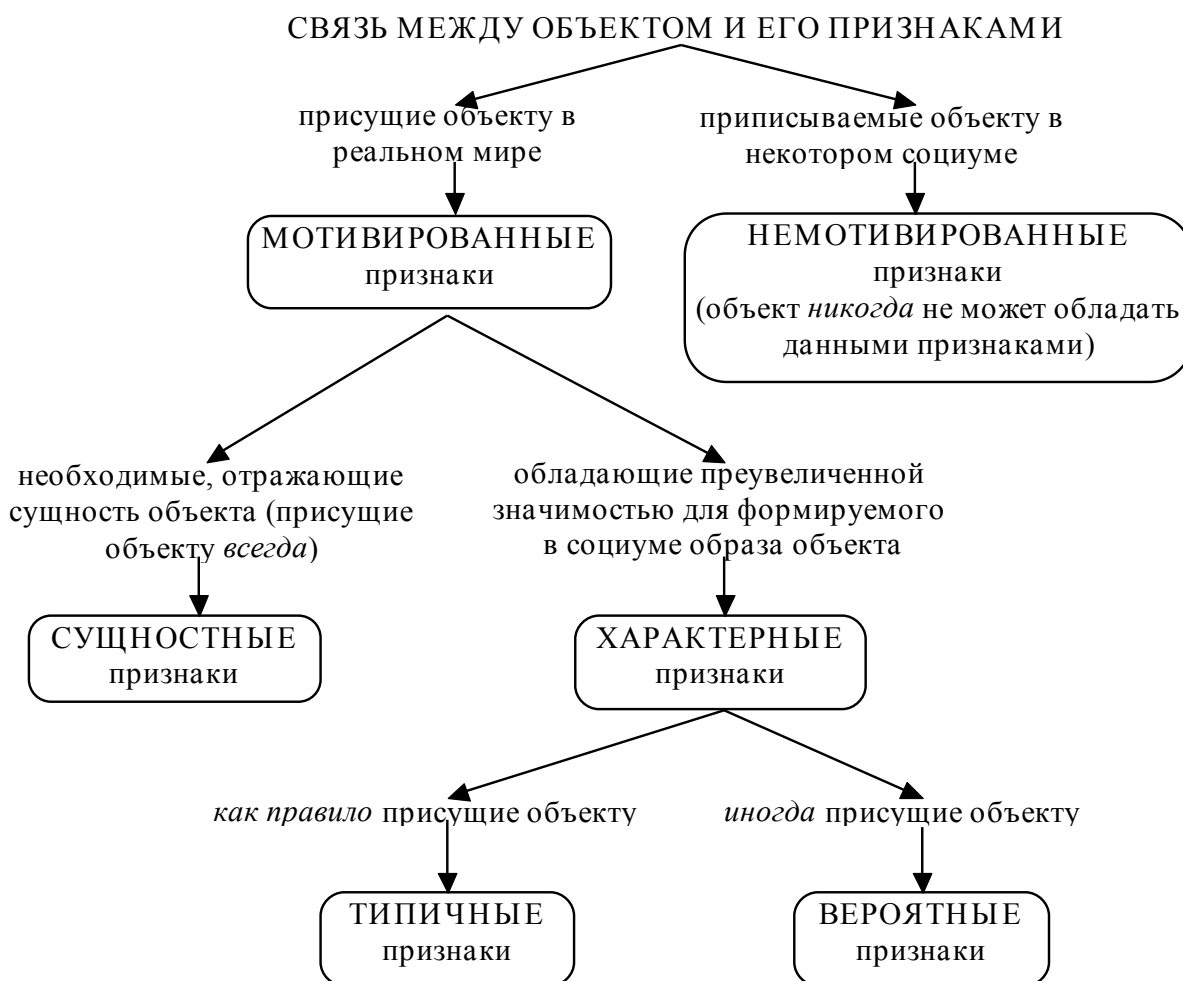


Рис. по: [3]

Заметим, что любые из названных видов признаков объектов, именуемых словом, могут лечь в основу стереотипов и связанных с ними эмоционально-оценочных переживаний, формирующихся в культуре и способных вести к непониманию (до межэтнической напряженности и конфликтов) при межъязыковых / межкультурных контактах. Для выявления таких оснований для непонимания и для контроля за их социально обусловленной динамикой необходимы целенаправленные наблюдения и экспериментальные исследования. В то же время требуется теория, способная объяснить механизмы опоры на признаки в процессах познания и общения, что, в частности, может способствовать повышению эффективности обучения второму / иностранному языку.

В роли такой теории может выступать психолингвистическая концепция слова как достояния человека, первоначально разработанная в 1977 г. [5] и в современных терминах представленная в книгах: [6–9]. С самого начала исходными положениями этой концепции были: трактовка языка как одного из психических процессов, функционирующего в составе слаженного ансамбля в сочетании с памятью, мышлением, вниманием и т.д.; признание базовой роли взаимодействия процессов познания и общения, чувственного восприятия и разных уровней обобщения, психических процессов и социальных факторов. Согласно последней редакции этой концепции, за словом у пользующегося языком человека лежит живой мультимодальный гипертекст, объединяющий в единую сеть продукты переработки перцептивного, когнитивного и эмоционально-оценочного опыта индивида, включённого в естественное и социальное окружение при активном взаимодействии с последним. Навигация по такой сети осуществляется с опорой на признаки и признаки признаков объектов (в широком смысле, т.е. это могут быть и действия, состояния и т.д.) и их именованных, что направляется и организуется через посредство универсального набора топов (ментальных инвариантов высказываний) при участии механизмов глубокой предикации и получения выводного знания по линии любого из идентифицированных признаков (последнее описывается спиралевидной моделью идентификации слова и понимания текста, см. соответствующий рисунок: [7: 168]). Более подробно с такой трактовкой «живого слова» можно ознакомиться по электронным ресурсам: [10; 11].

Основные положения предлагаемой концепции слова преодолевают ограниченность моделей ментального лексикона, постулирующих наличие отдельных модулей для когнитивной сферы человека и для языковых знаний, в том числе при наличии двух разных «входов» в когнитивную сферу (т.е. языковых модулей) в условиях двуязычия (см., например, публикации: [24–30]), но хорошо согласуются с новейшими подходами к трактовке языка (см., например, [21–23, 31]).

Так, теория *телесной воплощённости* (embodiment theory) исходит из того, что язык не является самодостаточной сущностью, он взаимосвязан с другими компонентами познания; познание возникает через взаимодействие с окружением через посредство нашего тела, имеющего исключительно развитую

систему чувств, прекрасно приспособленную для статистического анализа воспринимаемого; продукты такого анализа становятся основой для обобщений. При этом познавательные процессы в отсутствие воспринимаемых объектов также происходят с участием тела, т.е. опыт тела составляет основу для познавательных процессов вне прямого контакта с объектами.

Идея *ситуативности познания* (situated cognition) фокусируется на роли ситуации как контекста, однако речь идёт не о простом фоне, а об активном взаимодействии со средой, а признание того, что познание испытывает воздействие времени, указывает на то, что мы живём в пространстве не с тремя, а с четырьмя измерениями.

Концепция *распределённого познания* (distributed cognition) учитывает, что мы редуцируем наши когнитивные усилия за счёт обращения к окружению, которое составляет часть совокупной познавательной системы. К тому же познание совершается *для действия*: с младенческого возраста и в течение всей жизни человека процессы восприятия и действия составляют основу познания.

Сказанное выше имеет непосредственное отношение к обучению второму / иностранному языку.

Во-первых, требуется более тщательная подготовительная работа составителей учебников, предусматривающая фокусирование на возможных «критических моментах», способных провоцировать ошибки при восприятии и дальнейшем использовании иноязычных языковых явлений за счёт расхождений в наличии или степени актуальности того или иного признака по линиям как языковых, так и энциклопедических знаний. При этом учебные материалы должны составляться со строгой ориентацией на специфические соотношения внутри конкретных пар языков, т.е. нельзя пользоваться одним и тем же учебником, например, английского языка, для носителей любых базовых языков (это же требование должно распространяться на подготовку учебных материалов по второму / третьему иностранному языку).

Во-вторых, в процессе обучения языкам особе внимание должно уделяться формированию специфических особенностей механизма контроля. В статье широко известного в мировой науке специалиста в области двуязычия Элен Бялисток [20], обобщившей результаты новейших исследований в области двуязычия как взрослых, так и детей, указывается, что у людей, регулярно бегло говорящих на двух языках, оба языка являются активными и доступными для использования, поэтому у них вырабатывается уникальный, свойственный только билингвам механизм контроля, необходимый для правильного выбора языковых форм и значений именно того языка, который используется в текущий момент (т.е. обеспечивается запрет на использование форм и значений одного языка и активация форм и значений требуемого в данный момент языка). Этот механизм раньше формируется у двуязычных детей, более успешно функционирует у двуязычных взрослых и медленнее угасает в преклонном возрасте у людей, бегло говоривших на двух языках в течение своей жизни. Бялисток подчёркивает, что роль механизма контроля в ситуации выбора чётко проявляется при решении детьми невербальных задач. У двуязычных детей ранее, чем

у одноязычных детей, формируется способность успешно решать проблемы, требующие контроля выбора при наличии отвлекающих или вводящих в заблуждение «ключей», например, при сортировке объектов сначала по одному признаку, а затем – по другому признаку. В ряде публикаций документирован более легкий и быстрый переход двуязычных детей на новый критерий, что сходно с переключением с одного языка на другой. Добавлю к этому, что в процессе обучения второму / иностранному языку следует обращать внимание на необходимость создания условий для перехода обучаемых с уровня сознательного контроля на уровень сначала неосознаваемого контроля и далее к полному фокусированию на смысловой стороне воспринимаемого и/или продуцируемого высказывания.

В-третьих, благодаря интенсивной разработке новых информационных технологий в последнее время созданы условия для широкого использования средств наглядности, позволяющих демонстрировать специфические особенности межъязыковых / межкультурных различий, что помогает создавать «банки данных» – подборки языковых и этнокультурных материалов (включая видео фрагменты ситуаций непонимания или неверного понимания из-за опоры на «не тот» признак) для работы над учебными темами с учётом конкретных сложностей взаимодействия языков и культур в тех или иных условиях.

Список литературы

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2-х т. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т.1. 384 с.
2. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления. М.: Изд-во МГУ, 1989. 239 с.
3. Дмитриева Н.В. Роль признака в выборе эталона сравнения: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2000. 131 с.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 157 с.
5. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: учеб. пособие. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1977. 83 с.
6. Залевская А.А. Психолингвистические исследования: Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 542 с.
7. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. 560 с.
8. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. 240 с.
9. Залевская А.А. Двойная жизнь значения слова. Теоретическое и экспериментальное исследование: монография. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 278 с.
10. Залевская А.А. Значение слова и метафора «живой поликодовый гипертекст» // XXXI Международная научно-практическая конференция «Пути преодоления кризисных явлений в педагогике, психологии и языкознании» (Лондон, 31 августа – 06 сентября 2012 г.). URL: <http://gisap.eu/ru/node/13717>.

11. Залевская А.А. Принципы навигации в живом поликодовом гипертексте // В начале было слово: история и актуальные вопросы филологии и языковедения (I этап первенства по филологическим наукам, Лондон, 28 марта – 02 апреля 2013 г.). URL: <http://gisap.eu/ru/node/16694>.
12. Крушевский Н.В. К вопросу о гуне // Хрестоматия по истории русского языкознания / Под ред. Ф.П. Филина. М.: Высшая школа, 1973. С.405–410.
13. Крушевский Н.В. Очерк науки о языке // Хрестоматия по истории русского языкознания / Под ред. Ф.П. Филина. М.: Высшая школа, 1973. С.417–433.
14. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность): Монография. М.: Смысл, 2001. 392 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. 2-е изд. М.: Изд-во политич. литературы, 1977. 304 с.
16. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. 614 с.
17. Фортунатов Ф.Ф. О преподавании грамматики русского языка в средней школе // Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. М., 1957. Т.2. С.429–462.
18. Шехтер М.С. Зрительное опознание. М.: Педагогика, 1981. 264 с.
19. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 24–39.
20. Bialystok, E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent // Bilingualism: Language and Cognition. 2009. Vol. 12 (1). Pp. 3–11.
21. Barsalou, L.W. The human conceptual system // The Cambridge Handbook of Psycholinguistics / Ed. By M.J. Spivey, K. McRae & M.F. Joannis. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Pp. 239–258.
22. Christie, S. & Gentner, D. Language and cognition in development // The Cambridge Handbook of Psycholinguistics / Ed. By M.J. Spivey, K. McRae & M.F. Joannis. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Pp. 653–673.
23. Gonzalez-Marquez, M. Language, thought, and ... brain& // The Cambridge Handbook of Psycholinguistics / Ed. By M.J. Spivey, K. McRae & M.F. Joannis. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. Pp. 674–692.
24. Gullberg, M. & Indefrey, P. (Eds.). The cognitive neuroscience of second language acquisition. Malden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. 348 p.
25. Javier, R.A. The Bilingual Mind: Thinking, feeling and speaking in two languages. Springer, 2007. 154 p.
26. Kecskes, I. & Albertazzi, L. (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. Springer, 2007. 362 p.
27. Paradis M. The neurofunctional components of the bilingual cognitive system // Kecskes I. & Albertazzi L. (Eds.). Cognitive Aspects of Bilingualism. Springer, 2007. Pp.3–28.

28. Sanz, C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Georgetown, DC: Georgetown University Press, 2005. 322 p.
29. Pavlenko, A. Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning // *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches* / Ed. by A. Pavlenko. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009. Pp. 125–160.
30. *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches* / Ed. by A. Pavlenko. – Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009.
31. *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* / Ed. By M.J. Spivey, K. McRae & M.F. Joanisse. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 745 p.