

Практический курс



Н.Л. Федотова

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО

Н. Л. Федотова

**Методика преподавания русского
языка как иностранного.
Практический курс**

«Златоуст»

2013

Федотова Н. Л.

Методика преподавания русского языка как иностранного.
Практический курс / Н. Л. Федотова — «Златоуст», 2013

Данный учебный комплекс является дополнением к учебникам по методике преподавания РКИ и к лекционным курсам по этой дисциплине. Он включает настоящее пособие, задачник и видеоприложение с записями уроков. Целенаправленная работа по комплексу позволяет студентам-филологам достичь высокого уровня профессиональной компетентности. Учебный комплекс адресован студентам филологических и педагогических факультетов, магистрантам (специальности «лингвистика», «методика обучения иностранным языкам»), аспирантам и преподавателям РКИ.

© Федотова Н. Л., 2013

© Златоуст, 2013

Содержание

Предисловие	6
Раздел 1	8
Литература	16
Раздел 2	17
Методологические основы психолингвистики	18
Двуязычие	19
Интерференция и трансференция	20
Конец ознакомительного фрагмента.	21

Н. Л. Федотова

**Методика преподавания русского языка
как иностранного (практический курс)**

Рецензенты:

д-р пед. наук проф. *Н. В. Баграмова* (РГПУ им. А. И. Герцена),

д-р филол. наук проф. *Л. В. Миллер* (ПГУПС),

канд. пед. наук доцент *И. Ерофеева* (СПбГУ)

© Федотова Н. Л. (текст), 2013

© ООО Центр «Златоуст» (издание, лицензионные права), 2013

Предисловие

Целью курса «Методика преподавания русского языка как иностранного» является овладение методическими приемами и способами обучения РКИ, умением применять полученные теоретические знания для подготовки учебных материалов по различным аспектам языка и видам речевой деятельности. Программа по методике преподавания РКИ для студентов-филологов предусматривает не только лекционный курс, но и семинарские занятия. Однако именно эти занятия, к сожалению, до сих пор не обеспечены соответствующими средствами обучения. В связи с этим возникла необходимость в создании учебного комплекса, который имел бы ярко выраженную практическую направленность.

Успешность подготовки будущих преподавателей РКИ зависит от психологической готовности студентов к овладению педагогическими умениями и от целесообразности обучающих действий, направленных на формирование профессиональной компетентности.

Данный учебный комплекс основан на деятельностно-ориентированном подходе к обучению, предполагающем не прямое руководство действиями учащихся, а формирование у них личностных оснований учебной деятельности.

Предлагаемый учебный комплекс направлен на развитие следующих способностей и умений:

- способности совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);
- способности к самостоятельному обучению новым методам исследования, изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-2);
- способности проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, нести ответственность за собственные решения (ОК-4);
- владения коммуникативными стратегиями и тактиками стилистическими и языковыми нормами и приемами, принятыми в сферах коммуникации, умения адекватно использовать их при решении профессиональных задач (ПК-3);
- владения навыками проведения учебных занятий в учреждениях общего, среднего специального и высшего образования, подготовки учебно-методических материалов (ПК-8);
- владения навыками организации и проведения учебных занятий и практик, семинаров, научных дискуссий и конференций (ПК-14).

После лекций и семинарских занятий по курсу «Методика преподавания русского языка как иностранного» и теоретическим дисциплинам, которые предусмотрены учебными программами вузов, проводится педагогическая практика, в подготовке к которой значительную помощь может оказать разработанный нами учебный комплекс.

Учебный комплекс состоит из конспектов лекций и задачника, которые включают 11 тем курса по методике преподавания РКИ:

1. Базовые понятия и категории методики преподавания РКИ.
2. Психолингвистические основы овладения иностранным языком.
3. Обучение русскому произношению.
4. Обучение грамматике русского языка.
5. Обучение лексике русского языка.
 - Обучение говорению.
 - Обучение аудированию.
 - Обучение чтению.
 - Обучение письменной речи.
- Организация контроля и самостоятельной работы при обучении РКИ.

- Россияведение на занятиях по РКИ.

В приложениях (CD) даны конспекты лекций, параметры комплексного анализа конспекта урока, ключи к наиболее сложным заданиям, образец дневника педагогической практики.

После лекции, посвященной какой-либо теме (например, «Обучение русскому произношению»), необходимо обратиться к соответствующему разделу практического курса (с таким же названием). Каждый раздел практического курса включает в себя:

- задания и задачи;
- образец конспекта фрагмента урока;
- конспекты уроков, подготовленные студентами и магистрантами для педагогической практики;
- контрольные задания;
- рекомендуемый список учебных пособий, направленных на формирование конкретных навыков или умений.

Видеоматериалы на DVD (фрагменты занятий по РКИ) предназначены для анализа с точки зрения реализации поставленной цели, решения задач, отбора учебного материала, его последовательности и т. д.

Автор выражает глубокую благодарность зав. кафедрой русского языка Петербургского государственного университета путей сообщения Л. В. Политовой, а также сотрудникам и преподавателям Центра русского языка ПГУПС за неоценимую помощь в подготовке видеоматериалов для данного пособия.

Автор будет признателен за высказанные замечания, которые помогут в дальнейшей работе. Отзывы можно направлять по адресу: editor@zlat.spb.ru.

Н. Л. Федотова

Раздел 1

Базовые понятия и категории методики преподавания русского языка как иностранного

Термины

ЗУН – знания, умения и навыки.

Компетенции в обучении иностранному языку – приобретенные при изучении языка знания, навыки, умения, опыт, личностные качества, которые необходимы, чтобы использовать иностранный язык для успешного решения коммуникативных задач (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка).

Компетентность – свойство, качество личности, способность как «индивидуально-психологическая предрасположенность к освоению знаний и к осуществлению какой-либо деятельности» (С. Л. Рубинштейн).

Метод – система функционально взаимообусловленных методических принципов, объединенных стратегической идеей и направленных на овладение каким-либо видом речевой деятельности (Е. И. Пассов).

Навык – речевые операции, доведенные до уровня автоматизма, безошибочности и оптимального времени выполнения (А. А. Леонтьев).

Операция – способ осуществления действия; единица деятельности, соотнесенная с изменяющимися условиями деятельности; понятие теории деятельности (А. И. Сурыгин).

Содержание обучения – совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения; историческая категория, изменяющаяся в зависимости от целей обучения (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин).

Способ учения – образ совершения действия.

Средство обучения – разнохарактерное речемыслительное действие или какой-либо объект, используемый для достижения цели (Е. И. Пассов).

Технология обучения – система приемов обучения, практическое воплощение принципов обучения, реализация теории (Е. И. Пассов).

Умение – способность к осуществлению определенной деятельности в определенных условиях на основе приобретенных знаний и сформированных навыков.

Упражнение – средство обучения и учения, «специально организованное в учебных условиях одно– или многократное выполнение отдельной операции, ряда операций либо действий речевого (или языкового) характера» (С. Ф. Шатилов).

Цель обучения – решение какой-либо образовательной задачи.

В традиционном понимании методика обучения неродному языку – «наука, исследующая цели, содержание, методы, средства, организационные формы обучения, а также способы учения и воспитания на материале изучаемого языка» (Азимов, Щукин 2009: 140). В центре внимания методики – закономерности процесса обучения определенного контингента учащихся иностранному языку в конкретных условиях.

В методике обучения иностранным языкам термин «метод» используется в двух значениях:

- особое направление, представляющее собой совокупность принципов, приемов, содержания обучения и связанное с целостным учебным процессом. Выделяют грамматико-переводной, прямой, аудиовизуальный, сознательно-практический методы обучения (Раушенбах 1971; Рахманов 1972; Lado 1964 и др.);
- система обучающих и учебных действий (показ, объяснение, тренировка и т. д.), производимых в процессе обучения для достижения определенной цели.

Ведущая идея, будучи стержнем метода (в первом значении), «выполняет методологическую роль: через призму этой идеи решаются все вопросы, связанные с данным методом» (Пассов 2009: 50).

В отечественной психологии независимо друг от друга сложились две основные школы, представители которых разработали деятельностный подход (метод). Основоположниками этого подхода являются А. Н. Леонтьев, автор теории общности строения внутренней и внешней деятельности, и С. Л. Рубинштейн, считавший основой деятельностного подхода принцип единства сознания и деятельности. Деятельностный подход основывается на категории деятельности, которая понимается как активность субъекта, направленная на изменение объектов и создание продуктов духовной или материальной культуры (см. труды А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др.).

Е. И. Пассов сформулировал основы коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, ставшего результатом разработки коммуникативного метода овладения говорением. Основные характеристики коммуникативного подхода: *цель обучения* – формирование коммуникативной компетентности, *ведущие принципы* – коммуникативность, активность и наглядность, *средство обучения* – коммуникативные упражнения.

Метод обучения, понимаемый во втором значении, отличается дифференцированностью, способностью охватывать все стороны овладения тем или иным видом речевой деятельности. Метод предполагает функциональность, ситуативность, ориентацию на личность, коммуникативную деятельность.

В дидактике принято различать термины «обучение» и «учение». Вместо термина «обучение языку» Е. И. Пассов предложил термин «иноязычное образование» (2007), который может использоваться в четырех значениях:

- *сфера человеческой деятельности* (иноязычное образование осуществляется в соответствующих учреждениях и организациях);
- *процесс* (учащиеся, преподаватели, научные работники непосредственно участвуют в таком виде деятельности, как иноязычное образование);
- *продукт* (в результате иноязычного образования обучаемые приобретают знания, навыки, умения; у них развиваются способности и формируются психические механизмы);
- *специальность* (для осуществления иноязычного образования необходимы профессионалы, которые должны пройти специальную подготовку в учебных заведениях по профилю «иноязычное образование»).

В широком смысле *обучение* – это процесс передачи и приобретения знаний, организация усвоения и овладения навыками, умениями и способами учебной деятельности. Следовательно, в этом процессе участвуют два субъекта: преподаватель (собственно обучение) и обучаемый (учение). Обучение, как двусторонний процесс, предполагает управление процессом учения извне и рациональное «самоуправление» (овладение приемами самостоятельной работы и мыслительными операциями (анализом, синтезом, обобщением и др.). Обучаемые осознают мотивы, цели и приемы *учения*, воспринимают себя как субъектов учебной деятельности. В отличие от учения, обучение – это совместная деятельность двух и более субъектов, один из которых передает опыт, а другой (другие) накапливает его (Азимов, Щукин 2009: 169).

При обучении и учении используются разные методы. К методам обучения относятся: показ, объяснение, организация тренировки, организация практики, коррекция, оценка, а к методам учения – ознакомление, осмысливание, участие в тренировке, практика, самооценка, самоконтроль (Бим 1974) (табл. 1, 2).

Элементами педагогической системы, используемой для обучения любому предмету, являются учащиеся, цели, содержание, процесс обучения, организационные формы и преподаватели. Рассмотрим эти элементы применительно к обучению неродному языку.

Учащиеся характеризуются как субъекты учебного процесса, которые принадлежат к определенной национальной культуре, располагают выработанными в данной культуре когнитивными и деятельностными установками,¹ овладевают навыками и умениями, обеспечивающими речевую деятельность на неродном языке.

Решающим фактором для определения *цели* обучения РКИ являются потребности общества. Традиционно выделяют такие цели обучения, как практическая, образовательная, развивающая и воспитательная.

Второй фактор – условия обучения:

- уровень развития методики преподавания РКИ;
- возраст обучаемых;
- длительность обучения;
- количество аудиторных часов;
- квалификация преподавателя-русиста;
- техническое оснащение учебного процесса.

Таблица 1

Методы обучения

¹ См. подробно: Гурин 1994.

Метод	Содержание
Показ	Демонстрация языковых явлений при введении учебного материала
Объяснение	Предъявление правил и инструкций, которые необходимы обучаемому для самостоятельного построения высказывания в соответствии с ситуацией и темой общения, а также для понимания иноязычного текста при аудировании
Организация тренировки	Специально подобранные упражнения для многократного и осознанного выполнения обучаемыми речевых действий и операций, в результате чего происходит формирование навыков и умений
Организация практики	Творческие упражнения, благодаря которым учащиеся совершают речевые действия в условиях, максимально приближенных к реальному общению
Корректирование	Исправление ошибок, допущенных учащимися
Оценка	Определение степени усвоения учащимися знаний, уровня сформированности навыков и умений

Содержание обучения напрямую зависит от цели и определяется в соответствии с этапом обучения и профессиональными интересами учащихся.

Процесс обучения иностранцев русскому языку происходит в сложных условиях межкультурного взаимодействия и направлен на формирование коммуникативной компетентности в разных сферах общения. В ситуации подготовки иностранных специалистов, которые должны владеть русским языком, в процессе обучения учитываются их профессиональные интересы/потребности.

Таблица 2
Методы учения

Метод	Содержание
Ознакомле- ние	Учебные стратегии, обеспечивающие понимание и запоминание изучаемого материала (восприя- тие и поиск)
Осмыслива- ние	Стратегии научения: анализ, синтез, сравнение, комбинирование и др.
Участие в тренировке	Выполнение упражнений, которые способствуют формированию, развитию и совершенствованию навыков, обеспечивающих правильность языко- вого оформления высказывания и извлечение из долговременной памяти иноязычных слов и их выбор в зависимости от содержания высказыва- ния
Практика	Применение приобретенных знаний и речевых умений в процессе иноязычного общения
Самокон- троль	Сознательная оценка результатов собственной учебной деятельности для ее регулирования с це- лью достижения соответствия полученного ре- зультата требуемому
Самооценка	Оценка обучаемым собственных речевых дей- ствий, результат сопоставления реального и иде- ального образов выполнения учебных действий

Организационные формы учебного процесса требуют учета уровня прежде всего соци-
ально-психологической адаптированности учащихся, обучающихся в русской языковой среде.²

Преподаватель русского языка как иностранного должен иметь высокий уровень методи-
ческой компетентности и достаточный объем знаний о национально-культурных особенностях
учащихся, что во многом определяет успешность процесса обучения и действенность педаго-
гической системы.

Принципы обучения³ – базисные теоретические положения, с помощью которых фор-
мулируются способы достижения эффективности учебного процесса. Принципы составляют
метод обучения. Принципы обучения иностранному языку включают в себя:

- *общедидактические* принципы, которые реализуются в любой педагогической системе
(систематичность, последовательность, посильность, активность и др.);
- *психологические* принципы (мотивация, активизация резервных возможностей уча-
щихся и др.);
- *лингвистические* принципы (функциональность, ситуативно-тематическая организация
материала, стилистическая дифференциация и др.);

² См. принцип учета адаптивных процессов (Сурыгин, Левина 1996).

³ Е. И. Пассов отмечает, что «в природе принципов нет. Там есть закономерности, которые наука познает. А познав их, на их основе (и только так!) формулирует принципы» (Пассов 2009: 8).

- *частные методические* принципы, связанные с передачей языковых знаний и формированием умений во всех видах речевой деятельности на неродном языке (например, учет национально-культурных особенностей учащихся).

Принцип должен «охватывать своим направляющим, регулирующим влиянием важнейшие элементы процесса обучения – его содержание, методы, организационные формы – и не сводиться ни к каким другим положениям, не заменяться ими» (Дидактика... 1982: 51). Следует иметь в виду, что только система принципов позволяет сделать процесс обучения оптимальным. Критерий для признания того или иного положения принципом – отражение в нем существенных специфических особенностей процесса обучения (Сурыгин 2000: 81). Например, общепризнанными являются такие методические принципы, как принцип коммуникативности, принцип учета родного языка обучаемых, принцип учета уровня владения языком.

Принято считать, что целью обучения РКИ является формирование коммуникативной компетенции (Зимняя 1989). При этом среди методистов нет единодушия относительно трактовки понятий «компетенция», «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность».

По мнению А. И. Сурыгина, «именно компетентность, а не компетенция, правильный термин для обозначения способности, сформированной в результате обучения» (Сурыгин 2000: 47). Из этого утверждения следует, что компетенция, понимаемая как круг вопросов (например, знания о фонетической системе языка), – *явление*, а компетентность как осведомленность в какой-либо области знаний, способность к выполнению речевой деятельности или речевых действий (фонетическое оформление высказывания в соответствии с системой и нормой данного языка) – *свойство* личности. Коммуникативная компетентность предполагает владение умениями во всех видах речевой деятельности в сферах общения, актуальных для разных этапов обучения. Для того чтобы приобрести способность к выполнению речевых действий, т. е. овладеть коммуникативной компетентностью, учащийся должен научиться использовать знания об изучаемом языке, соблюдая правила и нормы языковой системы.

В соответствии с рекомендациями Совета Европы для определения четких границ каждого уровня владения иностранным языком, а также для оценивания результатов изучения иностранного языка по международной системе были разработаны два документа: «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» и Европейский языковой портфель.

В «Общевропейских компетенциях...» сформулированы общие критерии определения уровня владения языком для всех европейских языков, что позволяет обеспечить образовательную и профессиональную мобильность. Согласно этому документу в стандартах по иностранным языкам должны учитываться:

- статус учащегося в образовательном процессе;
- личностная ответственность учащегося за результат изучения иностранного языка;
- мотивация в преподавании и изучении разных национальных культур;
- когнитивные аспекты обучения иностранным языкам, связанные с формированием языковой картины мира у учащегося;
- необходимость расширения рамок учебного процесса благодаря включению индивидуального опыта учащегося в межкультурном общении с носителями изучаемого языка.

В системе уровней «Общевропейских компетенций...» предусмотрено выделение трех уровней и шести подуровней:

- *уровень А (базовый) – элементарное владение языком*: А1 (уровень выживания) и А2 (предпороговый уровень);
- *уровень В (средний) – самостоятельное владение языком*: В1 (пороговый уровень) и В2 (пороговый продвинутый уровень);

- *уровень С (продвинутый)* – свободное владение языком: С1 (уровень профессионального владения) и С2 (уровень владения в совершенстве).

На каждом уровне предлагается система аттестации по пяти видам умений: чтение, письмо, аудирование, устный диалог и устная презентация (монологическая речь).

Европейский языковой портфель необходим для того, чтобы научить самостоятельному изучению иностранного языка в течение длительного времени, объективно оценивать собственный уровень владения навыками и умениями. Языковой портфель может предъявляться в учебных заведениях, где человек будет продолжать образование, а также работодателям.

Языковой портфель состоит из следующих разделов:

I. *Паспорт*, где фиксируются достижения в усвоении иностранного языка; дается оценка уровня владения языком в соответствии с системой уровней «Общеввропейских компетенций...»; указывается, когда, где и кем проводилась аттестация (самим владельцем, преподавателем или экзаменационной комиссией).

II. *Языковая биография*, которая помогает изучающему иностранный язык планировать учебный процесс в удобном для него режиме и оценивать достигнутые успехи. Учащийся фиксирует, что именно он умеет делать на данном языке, предоставляет информацию о своем лингвистическом и межкультурном опыте в рамках формального и неформального образовательного контекста.

III. *Досье*, в котором содержатся работы, наилучшим образом демонстрирующие сформированные навыки и умения на изучаемом языке (Mogrow 2004).

Несмотря на положительное влияние использования Европейского портфеля при изучении иностранного языка, методисты отмечают, что у Европейского портфеля есть ряд недостатков: слишком жесткие рамки требований по самоаттестации, трудности при использовании и обновлении учебных материалов, значительный объем работы, необходимой для внедрения Европейского портфеля языков в учебный процесс.

Средства обучения можно разделить на операциональные (речемыслительные действия) и деятельностные (упражнения). «Средство есть разнохарактерное речемыслительное действие или различного рода объект, используемый для достижения цели» (Пассов 2009: 30). Как средство учения, действия, совершаемые учащимися, могут быть *рецептивными* (восприятие иллюстративных средств, идентификация по форме/содержанию), *репродуктивными* (трансформация, образование формы по аналогии), *продуктивными* (выбор речевых средств адекватно ситуации, собственно продуцирование), *вербальными* (план, текст), *изобразительными* (фотографии, символика), *знаковыми* (схема, модель речевого образца), *смешанными* (схема + план).

Способы учения представляют собой образ совершения действия. Различают следующие способы: *качественные* (под руководством преподавателя, самостоятельно), *количественные* (ограниченные во времени, неограниченные во времени), *организационные* (индивидуально, в группах), *способы предъявления материала* (аудиозапись, видеозапись).

К важным понятиям методики преподавания иностранных языков относятся *приемы обучения* и *приемы учения*. Прием обучения можно рассматривать как основную структурно-функциональную единицу учебного воздействия, реализующую тактику обучения. Прием обучения связан с сознательным выбором определенного действия, с помощью которого должна быть достигнута поставленная цель. Главное требование к приему – его адекватность цели. Приемы учения отличаются тем, что их выбирает сам учащийся в соответствии с собственным стилем учебно-познавательной деятельности (образно-действенный или вербально-логический стиль восприятия, мышления, памяти и т. д.).

Приемы учения по своему содержанию можно соотнести со стратегиями научения.⁴ Стратегии научения, применяемые учащимися при овладении вторым языком, – это «активный и динамичный процесс, в ходе которого индивиды используют разнообразную информацию и стратегические способы ее переработки» (O'Malley, Chamot 1990). Если рассматривать использование языка с точки зрения того, как усваивается и хранится полученная информация, то этот процесс представляет собой сложное когнитивное умение. В таком понимании овладение языком есть путь «от предварительного понимания и активного манипулирования информацией к полной автоматизации пользования языком» (O'Malley, Chamot 1990). Кроме того, стратегии научения коррелируют с теоретическими представлениями о когнитивных процессах и могут повлиять на эффективность результатов обучения иностранному языку.

⁴ Именно это понятие встречается в работах западных методистов.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009.
2. Бим И. Л. К вопросу о методах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 2. – С. 23–29.
3. Гурин А. Б. Обучение учащихся подготовительного факультета технического вуза абстрактной терминологической лексике (на материале преподавания РКИ франкоговорящим билингвам Африки): автореф. дис... канд. пед. наук. – СПб., 1994.
4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982.
5. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999.
6. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. яз., 1989.
7. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – М., 2008.
8. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. – М.: Рус. яз., 1990.
9. Московкин Л. В. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап). – СПб.: СММО Пресс, 1999.
10. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пос. / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская и др. – 6-е изд., стереотип. – Минск: Высшая школа, 2000.
11. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / пер. с англ. – М., 2003.
12. Пассов Е. И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 13–23.
13. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. – СПб.: Златоуст, 2009.
14. Сурыгин И. А. Теория обучения на неродном для учащихся языке. – СПб.: Златоуст, 2000.
15. Сурыгин И. А., Левина В. И. Проблемы стандартизации предвузовской подготовки иностранных студентов // Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки: сб. науч. – метод. ст. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1996. – С. 3–18.
16. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning strategies in second language acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
17. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / Council of Europe. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
18. Morrow K. Background to the CEF // Insights from the Common European Framework / Ed. K. Morrow. – Oxford: Oxford University Press, 2004.

Раздел 2

Психолингвистические основы овладения иностранным языком

Термины

Двуязычие – продукт взаимодействия систем и норм родного и изучаемого языков.

Промежуточный язык (interlanguage, approximative system, transitional competence, idiosyncratic dialect, learner language) – система знания, которая формируется у индивида в процессе изучения иностранного языка (Gass, Selinker 1994).

Стратегии овладения иностранным языком – один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели (Ейгер, Раппопорт 1991).

Методологические основы психолингвистики

В становлении психолингвистики как самостоятельной науки большую роль сыграли американские психологи и лингвисты Ч. Осгуд, Дж. Кэрролл, Н. Хомский, Дж. Миллер, Т. Слама-Казаку и Т. Сибеек.

Методологические основы психолингвистики заложены в трудах Л. С. Выготского. Он исходил из необходимости объединить разработанные в психологической науке и лингвистике теоретические и экспериментальные методы исследования явлений языка и речи, сложных процессов речевой коммуникации и внутренней интеллектуальной деятельности человека. Л. С. Выготский сформулировал идеи о диалектическом единстве процессов мышления и речи, о закономерностях формирования речи и усвоения языка в ходе онтогенеза. Научная концепция Л. С. Выготского о взаимосвязи процессов мышления и речи была положена в основу различных моделей порождения и восприятия речи, а также классификации языковых знаков и психолингвистических единиц, являющихся структурными компонентами речевой деятельности. Л. С. Выготский рассматривал отношение мысли к слову как двусторонний процесс («внутреннее движение через целый ряд планов»). Такое понимание предполагает изучение фаз этого движения и планов, через которые проходит мысль.

Особенно ценной представляется идея Л. С. Выготского об эвристичности процессов речепорождения и их обусловленности общепсихологическими, дифференциально-психологическими и социально-психологическими факторами. Л. С. Выготский разграничил понятия грамматической и реальной (психологической) предикативности, дал концептуальное определение значения как общепсихологической категории и исследовал понятие предметного значения.

Последователем Л. С. Выготского стал А. А. Леонтьев, заслугой которого является разработка теоретических основ изучения речевой деятельности с психолингвистических позиций. А. А. Леонтьев критически проанализировал основные научные направления ведущих психолингвистических школ разных стран, внес значительный вклад в решение проблем современной психолингвистики. С точки зрения А. А. Леонтьева, психолингвистика должна изучать связь механизмов порождения и восприятия речи, функций речевой деятельности в обществе и особенностей развития личности. Данная цель предопределяет объект исследования психолингвистики:

- человек как субъект речевой деятельности и носитель языка;
- процесс общения, основным средством осуществления которого является речевая деятельность;
- процессы формирования речи и овладения языком в ходе индивидуального развития человека.

В работах И. А. Зимней представлена оригинальная концепция речевой деятельности, имеющая ярко выраженную методическую направленность, поскольку общие принципы, предлагаемые для исследования речевой деятельности, подчинены потребностям обучения языку и формирования механизмов речевой деятельности как активной, целенаправленной, сознательной деятельности.

Достижения психолингвистики, связанные с изучением закономерностей формирования речи и осуществления речевой деятельности, процесса речевой коммуникации, использования языковых знаков для осуществления речевой и мыслительной деятельности должны стать достоянием педагогов, занимающихся обучением иностранному языку.

Двужычье

В основе изучения речевых механизмов, обеспечивающих процесс овладения иностранным языком, лежит теория двуязычия. Ее развитие в современных условиях связано с появлением когнитивной теории, в которой рассматриваются промежуточный язык и стратегии усвоения второго языка. Для описания особенностей продуцирования иноязычной речи используются разные модели (перечень моделей см.: Залевская 1999: 290).

Независимо от модели описания следует согласиться с мнением, что невозможно выявить факторы, облегчающие или затрудняющие усвоение иностранного языка, «поскольку каждый индивид обладает свойственными только ему способностями, знаниями и опытом, а также потребностями, в соответствии с которыми одному нужен богатый словарь, правильное произношение и синтаксис, а другому достаточно технических терминов и базовых синтаксических правил, в то время как третий обойдется обиходными фразами» (см.: Bialystok, Nakuta 1994).

Рассмотрим понятия «*первый язык*» (Я1), «*второй язык*» (Я2); «*родной язык*» (РЯ), «*иностраный язык*» (ИЯ). Они противопоставляются по порядку изучения языков (Я1 и Я2) и по принадлежности к языковому коллективу (РЯ и ИЯ). В ситуации бытового двуязычия (если родители – носители разных языков и общаются с ребенком на обоих языках) родными могут быть и первый, и второй языки. Зачастую Я2 становится доминантным, вытесняя Я1. Так, в многонациональных странах (например, в России, Канаде, Швейцарии и др.) Я2, будучи государственным языком, изучается в учебных условиях, но при этом не является иностранным.

С методической точки зрения термины Я2 и ИЯ равнозначны, а их условное разграничение необходимо лишь для того, чтобы подчеркнуть, что индивид изучает второй язык в том числе в языковой среде носителей данного языка (естественный/бытовой билингвизм), а усвоение иностранного языка происходит прежде всего в аудиторных условиях под руководством преподавателя, использующего специальные методы и приемы обучения (искусственный/учебный билингвизм) (Чиршева 2012; Протасова, Родина 2011; Мадден 2011).

В роли первичной системы (Я1) выступает родной язык учащегося, поскольку, как правило, он является «языком наилучшей степени владения и функционально превалирующим» (Виноградов 1976: 41). На формирование вторичной системы (Я2) может влиять и ранее изученный язык, что находит подтверждение в практике преподавания иностранного языка.

Существует точка зрения, согласно которой «нарушение реализации вторичной языковой системы, т. е. системы изучаемого языка, возможно под одновременным влиянием системы родного языка и других, ранее изученных, языков» (Любимова 2006: 8). Важным представляется решить вопрос, какой именно язык в большей степени препятствует усвоению Я2.

Интерференция и трансференция

Представители бихевиоризма (Fries 1945; Lado 1957) рассматривали *навык* как механически закрепляемую связь между определенным стимулом и соответствующей реакцией и полагали, что при овладении любым языком формирование навыков происходит на основе практики и тренировочных упражнений. Прочные навыки речевой деятельности на родном языке оказывают решающее влияние на становление навыков речевой деятельности на изучаемом языке.

Перенос имеющихся навыков может быть положительным – *трансференцией* (если имеется сходство языковых явлений) и отрицательным – *интерференцией* (при наличии расхождений между Я1 и Я2). В соответствии с такой точкой зрения именно расхождения между языковыми системами являются причиной различий между процессами овладения Я1 и Я2. Это означает, что, прежде чем приступить к обучению Я2, необходимо выявить совпадения и расхождения, установить «опасные зоны», которые преподаватель должен учитывать в учебном процессе. С помощью сопоставительного анализа контактирующих языковых систем можно предотвратить интерферирующее влияние Я1. Таким образом, контрастивный анализ позволяет получать перечни расхождений между языковыми явлениями, которые служат «основанием для прогнозирования трудностей и обусловливаемых ими ошибок обучаемых» (Залевская 1999: 295).

Как таковое действие интерференции, имеющей место при контактировании двух языков, – скрытый процесс, связанный с деятельностью человеческого мозга, поэтому ее исследование весьма затруднительно. Только ошибки в речи, представляющие собой результат «сбоев» в мозговых процессах и свидетельствующие о действии интерференции, могут стать предметом изучения психолингвистической стороны овладения иноязычными навыками.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.