

ГУМАНІТАРНІ ПРОБЛЕМИ

УДК 81'246.3

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ю. Е. Давыденко, к. пед. н., В. Ю. Тютюнник, к. филол. н.

Ключевые слова: *плюрилингвизм, плюрикультурная компетенция, языковое сознание*

Постановка проблемы и формирование цели исследования. Овладение иностранным, как и родным языком, всегда находилось в центре внимания не только педагогов и методистов, но и психологов. Приобретенный опыт владения иностранным языком на уровне реального использования речевого и лингвистического опыта составляет, по сути, не столько методическую, сколько психологическую проблему, поскольку полноценное владение иностранным языком включает в себя освоение ментальных репрезентаций окружающего мира средствами данного языка с целью их дальнейшего использования в коммуникативной деятельности и общении, а исследование содержания образов языкового сознания в условиях плюрилингвизма является одной из актуальных и мало исследуемых тем в психолингвистике.

Анализ публикаций по теме. За последние годы значительно изменилось значение понятия «плюрилингвизм» в рамках «Общеввропейских рекомендаций по изучению языков» [5; 11]. В соответствии с вышеназванным документом, понятие «плюрилингвизм» отличается от понятия «мультилингвизм» и является синонимом определенной интеркультурной компетенции, которая состоит из трех базовых частей: когнитивной, аффективной и бихевиоральной.

Первая из них (когнитивная) представляет собой знания, опыт и информацию не только про зарубежную, а и про свою культуру. Вторая (аффективная) связана с эмоциональным проживанием межкультурной ситуации с интеркультурной эмпатией, третья (бихевиоральная) представляет собой способность проводить адекватную межкультурную коммуникацию и решать интеркультурные конфликты. Ни одна из этих составляющих интеркультурной компетенции не дается никому с рождения. Потому все они должны быть систематично развиты на уроках по иностранному языку.

Специальное обращение к психологии обучения иностранным языкам как научному феномену и явлению образовательной практики связано с именами Б. В. Белянина, [3], И. А. Зимней [13; 21] и А. А. Леонтьева [18]. В своих фундаментальных работах они подчеркивали целесообразность выделения психологии обучения иностранным языкам в особую область психологического знания.

Современный уровень развития психологической науки и иноязычной образовательной практики обозначил необходимость разработки психологической стратегии овладения иностранным языком, связанной с системной оценкой образовательного процесса в целом и, в частности, оценкой качества освоения иностранного языка, как на уровне общеобразовательной, так и высшей школы.

Успешное решение столь сложных практических задач возможно как на основе новых идей, теорий и концепций, так и посредством переосмысления и интерпретации уже имеющегося опыта преподавания и освоения иностранного языка с психологических позиций.

Методика обучения иностранным языкам (ИЯ) не существует изолированно, она связана с рядом других наук (философией, физиологией, психологией, языкознанием, педагогикой и др.) и опирается на установленные ими закономерности.

Эти закономерности касаются также и параллельного усвоения двух и более языков. Более того, как отмечает Г. Е. Ведель, «ни в одной другой методике нет так много спорного и противоречивого, как в методике преподавания второго языка» [6, с. 4].

В качестве примера Г. Е. Ведель указывает следующие проблемы: механизмы мышления в первом и втором языках, их возникновение и их функционирование, роль перевода при этом; возрастающий уровень овладения вторым языком: от знаний до способностей – умений – навыков; роль механической памяти и возрастных особенностей в усвоении второго языка; обучение буквенному и образно-словесному чтению, а также чтению с пониманием и чтению с последующим переводом; обучение грамматике по правилам и по моделям предложений, последовательное рассмотрение грамматических явлений на занятиях. По его мнению, методика сама должна решать эти и другие подобные им проблемы.

Среди вышеуказанных и не названных проблем много таких, которые методика может решить лишь совместно с психологией и физиологией, или же опираясь на психологические и физиологические закономерности. Изучая вопрос о психологических особенностях усвоения

второго языка, очень важно иметь ввиду, с одной стороны, психологические закономерности и, с другой стороны, не психологические, а общественные требования и задачи в его изучении.

Известно, что овладеть иностранным языком – значит научиться мыслить на этом языке. Это утверждение предполагает совместный поиск способов преодоления нарушения экстрапсихологическими факторами психологических закономерностей овладения и усвоения иностранного языка.

Известно, что еще в XIX веке психология внесла много нового в методику преподавания иностранного языка. В качестве примера можно назвать взгляды Вильгельма Вундта на психологию речи и чувств. Позднее в психологии был накоплен обширный теоретический материал, а также установлены закономерности, проявляющие себя как при усвоении и овладении ИЯ, так и при изучении любого предмета. Приведем в качестве примера закономерности, выделяемые Г. Е. Веделем:

- теория единства сознания и деятельности;
- теория поэтапного формирования умственных процессов;
- теория установки;
- концепция открытого и скрытого способа обучения;
- теория степени интенсивности состояния возбуждения учеников в процессе обучения;
- концепция внутренней речи и латентной артикуляции, основного механизма как словесного, так и образного мышления;
- теория латентной вербализации, управляющая нейродинамикой умственных процессов и многим другим.

Абсурдно изучать психологические закономерности усвоения системы языка путем анализа процесса овладения иностранным языком или раскрывать психологические правила практического овладения языком путем анализа теоретического овладения системой данного языка [14, с. 67].

К настоящему времени в отечественной педагогической психологии имеются реальные основания для построения общей картины и выявления ведущих тенденций развития психологии обучения иностранным языкам.

Заслуживают особого внимания междисциплинарные исследования по психолингвистической проблематике [17; 23]. В отечественной психологии исследуются вопросы билингвизма и билингвального обучения в контексте овладения вторым (иностраным) языком [5; 7; 8; 10; 12; 15; 19; 20].

Подобная ситуация складывается и в сфере педагогических исследований по проблемам преподавания иностранных языков. В работах по методике преподавания иностранных языков раскрываются психолого-педагогические основы функционирования двуязычия в сфере обучения иностранному языку [4; 6; 9].

Анализ публикаций по рассматриваемой теме дает основание утверждать, что в понятиях «мультилингвизм» / «многоязычие» / «полилингвизм», всплывающих во всех европейских дебатах по европейскому языковому вопросу, присутствует неопределенность. Проще говоря, существует не одна, а две противоположные концепции мультилингвизма, рассудить которые призвано понятие плюрилингвизма.

Различие связано с определением плюрилингвизма, данным Советом Европы [12]. По мнению Департамента по языковой политике, плюриязычным считается лицо, владеющее (на разных уровнях компетенции) несколькими языками. Термин «мультилингвизм» / «многоязычие», применительно к обществу, не позволяет точно определить, существует ли знание людьми нескольких языков или просто сосуществование нескольких языков в этом обществе. Обществом плюрилингвизма является общество, члены которого в большинстве своем плюриязычны, и термин «мультилингвизм» / «многоязычие» может сохранить свой обобщающий и неопределенный характер.

Согласно точке зрения Д. Рогозина [22, с. 65], «полилингвизм» есть синоним «мультилингвизма» и определяется как «многоязычие, употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией».

В слове «плюральный» содержится две семы единства и различия, которых нет в «многочисленном». Вероятно, по этой же причине «множественный» / «плюральный» допускает сосуществование двух противоположностей – «единого» и «своеобразного», тогда как «своеобразный» не является противоположностью «многочисленного» [24, с. 156].

«Своеобразность» не тождественна «единичности». В «своеобразности» кроется несокрушимая уникальность, которая, из-за невозможности ее воспроизводства, не совместима с самой идеей об увеличении в количестве. Своеобразный человек, по причине своей своеобразности, имеет

отношение к таким понятиям как причуда, странность, эксцентричность, необычность, экстравагантность, оригинальность, которые порою употребляются с уничижительным оттенком. Своеобразие подчас плохо воспринимается окружающими. По этой же причине множественность поддерживает единство, сплоченность, тогда как многочисленность остается нейтральной с этой точки зрения.

Плюральный происходит от «плюс», что означает больше одного, но не обязательно многочисленный. Как человек плюриязычный ценится больше, чем человек одноязычный (Карл V выразил подобную мысль, сказав, что человек, говорящий на четырех языках, стоит четырех человек), так и плюриязычная страна имеет бесспорное преимущество перед одноязычной страной.

Сегодня одноязычие расценивается некоторыми как форма безграмотности. Зато в многоязычном государстве сложнее обеспечить единство и сплоченность. Без сомнения, Европа многоязычна, но она станет настоящей Европой только тогда, когда станет плюриязычной.

Тот факт, что один и тот же термин используется для обозначения и мультилингвизма, и плюрилингвизма, не случаен, потому что в английском языке не существует разницы между этим мультилингвизмом и другим мультилингвизмом, которое он пока еще не осмыслил. Термин «плюрилингвизм» не значится в словарях английского языка, и если сделать запрос в поисковой системе la Toile на слово plurilingualism, можно проверить, что данный термин хоть и употребляется, но очень ограниченно. В результатах поиска он появляется в десять раз меньше, чем термин multilingualism. Согласно концепции гуманистического плюралингвизма мы сближаем понятия плюрилингвизма и межкультурности.

Необходимо подчеркнуть, что подобное понятие межкультурности отсутствует в американской модели мультилингвизма. Это отсутствие можно статистически проверить путем достаточно приблизительного, но показательного теста, выполненного с помощью поисковой системы la Toile, путем ввода на различных языках, с последующим сравнением с результатами на английском, терминов «этническая принадлежность» (ethnicité) и «межкультурность» (interculturalité). Например, в отношении французского и испанского языков результаты данного теста категоричны.

Это наглядно показывает, что публикации на тему этнической принадлежности в 60 раз более часты в англосаксонском мире, чем в латинском, и что, наоборот, понятие межкультурности в 13 раз больше изучено в латинском мире, чем в англосаксонском. Естественно, необходим более тонкий подход и взгляд, обращенный внутрь Европы. Но все-таки тест хорошо показал наличие глубокой культурной проблемы.

Противопоставление, которое делается здесь между этими двумя моделями – мультилингвизма и плюрилингвизма – привязываемых к двум культурным и философским традициям, имеет систематический характер, присущий всякой попытке классификации. В действительности эти две модели сосуществуют в различных соотношениях, конечно, в Соединенных Штатах, но также и в Европе.

На сегодняшний день именно концепция мультилингвизма, а не плюрилингвизма, рассматривается Еврокомиссией как главенствующая, в противоположность первоначальной идее договоров. В этом отношении Новый стратегический стандарт для мультилингвизма прекрасно разоблачает искусно поддерживаемую неопределенность по данному вопросу. Осознанно употребляя термин «мультилингвизм» вместо «плюрилингвизм», он, тем не менее, толкует его как владение европейскими гражданами несколькими современными языками, что в действительности соответствует определению плюрилингвизма. По правилам Совета Европы, плюриязычное общество сформировано из людей, которые в большинстве своем плюриязычны или многоязычны, в противоположность мультиязычному / многоязычному обществу, которое может состоять из одноязычных людей, не знающих языки друг друга. Однако Еврокомиссия, уравнивая языки официальные, региональные или языки национальных меньшинств и обходя стороной политический и институционный вопросы официальных языков, труда и судопроизводства, поддерживает скрытое намерение обеспечить гегемонию английского языка. Действия в пользу языков в сфере образования, таким образом, являются всего лишь алиби для гегемонии английского языка. «Общеввропейские компетенции предоставляют общую базу для разработки программ по языкам, справочников, экзаменов, учебников и т. п. в Европе.

Описание включает в себя также культурный контекст, поддерживающий язык». Вы не можете поставить язык с одной стороны, а культуру с другой, и сохранять эту культуру, меняя язык. Ведь культуры – это не закрытые общности, а открытые системы, находящиеся в постоянном трении друг с другом, как во взаимном обмене, так и в столкновении. «Культуры формируются, развиваются, исчезают во взаимодействиях и конфликтах с другими культурами» (Ф. Растье). Таким образом, существует только три способа для проникновения в свою культуру и в другие культуры: перевод, искусство и язык. Теперь, на основе функций языков и различия между культурным языком и служебным языком, мы можем углубить модели мультилингвизма / многоязычия и плюрилингвизма.

Мы говорим «плюриязычная компетенция», а не плюрилингвизм, поскольку речь здесь идет не о числе, а об особенной компетенции, которая является не даром свыше, но приобретаемой способностью к изучению языков и к пониманию различия между культурным языком и служебным языком. Культурный язык позволяет понимать друг друга, а служебный – только общаться. Роль национального образования состоит в том, чтобы его развить и сделать доступным для наиболее широкого круга людей, что является основополагающим условием социальной сплоченности.

Мультилингвизм [24, с. 180] как владение несколькими языками подразумевает регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации. Согласно этой точке зрения, людей, которые говорят на двух языках, называют билингвами; людей, которые говорят на более чем двух языках, называют мультилингвами. Очень редко билингвы говорят на двух языках одинаково хорошо. В зависимости от контекста и темы они предпочитают использовать один язык чаще, чем другой. Иногда целые нации являются билингвами или мультилингвами. Например, в Бельгии существуют три национальных языка: голландский, немецкий и французский. Швейцария является мультилингвальной нацией, в которой принято четыре официальных языка: французский, немецкий, итальянский и цыганский. Но это не означает, что все швейцарцы являются мультилингвами.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в этом направлении. Современная психология обучения иностранным языкам представляет собой многоаспектную, междисциплинарную и весьма содержательную область психологического знания, фонд знаний которой требует не только концептуального переосмысления и систематизации, но и обновленного понимания. Практическая реализация психологических подходов в обучении различным аспектам иноязычной речевой деятельности возможна при условии их свободного и доступного выбора, понимания их научного и практического значения, преимуществ и ограничений.

Можно ли учить несколько языков одновременно? Одни оптимистичны и считают, не только можно, но и даже нужно. Они полагают, что второй-третий язык дается легче, потому что уже наработаны определенные навыки обучения – способы запоминания слов, использования грамматики. Другие жалуются, что сложно работать сразу над несколькими, так как мешает интерференция.

Прежде чем однозначно ответить, кто прав, кто нет, необходимы дополнительные психологические исследования и методические эксперименты по различным направлениям (преодоление межязыковой интерференции, влияния билингвизма на развитие субъекта, проблемы языкового сознания, влияние изучения иностранного языка на сознание субъекта, и многие другие). Возможности принятия правильных ответов значительно возрастут, если в педагогической психологии будет проведена систематизация всех теорий и концепций в рамках существования многоязычия как определенного предметного поля психологии обучения иностранным языкам.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. **Белянин В. П.** Психоллингвистика / В. П. Белянин. – М. : МПСИ, 2003. – 232 с.
2. **Вагнер В. Н.** Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим / В. Н. Вагнер. – М., 2001. – 120 с.
3. **Вайнрайх У.** Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх / Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6. – С. 25 – 60.
4. **Ведель Г. Е.** Из истории методов преподавания иностранных языков / Г. Е. Ведель – М., Воронеж, Воронеж, ун-т, 1979. – 56 с.
5. **Верещагин Е. М.** Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Моск. ун-т, 1969. – 145 с.
6. **Вишневская Г. М.** Билингвизм и его аспекты / Г. М. Вишневская: [Учеб. пособие] / Иваново Иван. гос. ун-т., 1997. – 99 с.
7. **Вишневская Г. М.** Психоллингвистические особенности восприятия интонации устного иностранного текста (в условиях билингвизма) / Г. М. Вишневская / Психоллингвистические исследования: звук, слово, текст. – Калинин, 1987. – С. 28 – 33.
8. **Завьялова М. В.** Исследование речевых механизмов при билингвизме : (На материале ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) / М. В. Завьялова / Вопр. языкознания. – М., 2001. – № 5. – С. 60 – 85.
9. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [наук. ред. україн. вид. д. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва] – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
10. **Закирьянов К. З.** Отражение языковой картины мира в языковом сознании билингва / К. З. Закирьянов / Межкультурный диалог на евразийском пространстве : [Материалы междунар. науч. конф., 30 сент. 2 окт. 2002 г. Уфа, 2002. «Язык и литература в межкультурной коммуникации

народов Евразии»]. – С. 99 – 101.

11. **Зимняя И. А.** Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М., 1989. – 230 с.

12. **Козлова Т. А.** Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях / Т. А. Козлова [Сб. науч. тр., посвящ 50-летию ф-та иностр. языков Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева] / [Редкол.: Ю. М. Трофимова и др.] – Саранск : Мордов. ун-т, 2002. – С. 67 – 70.

13. **Каспарова М. Г.** Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма / М. Г. Каспарова / Психология билингвизма. – М., 1986. – С. 5 – 12.

14. **Левицкий В. В.** Билингвизм и неязыковое поведение / В. В. Левицкий / Проблемы семантики : психолингвистические исследования – Тверь, 1991. – С. 144 – 152.

15. **Левицкий Ю. А.** От высказывания – к предложению. От предложения – к высказыванию. / Ю. А. Левицкий. – Пермь : Перм. ун-т, 1995. – 196 с.

16. **Леонтьев Д. А.** Психология смысла / Д. А. Леонтьев – М. : Смысл, 1999. – 180 с.

17. **Муратова З. Г.** Понятие билингвизма и некоторые вопросы обучения иностранному языку / З. Г. Муратова / Лингводидактические исследования – М., 1987. – С. 166 – 175.

18. **Протасова Е. Ю.** Особенности русской речи билингвов / Е. Ю. Протасова, / Рус. яз. за рубежом. – М., 2000. – № 3/4. – С. 42 – 48 .

19. Психология билингвизма: Сб. науч. тр. МГПИИЯ / Под ред. И. А. Зимней. – М. : МГПИИЯ, 1986. – Вып. 260. – 230 с.

20. **Рогозин Д.** Мультилингвизм как социальный контекст языка / Д. Рогозин, 1999 – 180 с.

21. **Фрумкина Р. М.** Современные представления о когнитивных процессах и культурно-историческая психология Выготского-Лурия / Р. М. Фрумкина [НТИ / ВИНТИ] – Сер. 2. Информ. процессы и системы]. – М., 1998. – № 6. – С. 1 – 12.

22. **Pavlenko A.** Emotions and multilingualism / A. Pavlenko Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 304 p.