

Митчелл Р., Майлз Ф., Марсден Э. Теории изучения второго языка.

СПб.: Златоуст, 2022. 644 с. (От лингводидактики к прикладной лингвистике).

ISBN 978-5-907493-32-2

Mitchell R., Myles F., Marsden E. Second Language Learning Theories

St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2022. 644 p. (From linguodidactics to applied linguistics series).

ISBN 978-5-907493-32-32

DOI: 10.21638/spbu30.2023.313

Серия монографий, выпускаемых издательством «Златоуст», знаменует «взаимный обмен результатами исследований в области преподавания и изучения второго языка (L2) и идеями на их основе» (с. 15). Цель изданий — «познакомить русскоговорящую профессиональную аудиторию с наиболее интересными зарубежными исследованиями по изучению иностранных языков, ибо «ничто не способствует развитию лучше, чем встреча с Другим» (с. 15). Одно из центральных мест в серии занимает монография известных британских лингвистов, в которой последовательно рассмотрены базовые понятия предмета изучения с учетом последних достижений лингвистической теории и методики обучения иностранным языкам.

О «самом центральном понятии» — изучении второго языка (Second Language Learning, SLL) — авторы пишут: «Мы определяем его широко, включая изучение любого языка на любом уровне, при условии что изучение “второго” языка происходит позже, чем овладение первым языком (языками) младенцами и очень маленькими детьми (то есть примерно с 4 лет)» (с. 23).

Указывается и на принятое понимание цели изучения второго языка: «...полностью отвергая понятие стандартного носителя языка как цели изучения», исследователи провозглашают в качестве основной цели изучения L2 «развитие «потенциала (сarcacity) на L2, то есть развитие языковых ресурсов, необходимых для эффективного функционирования в диапазоне желаемых — и эволюционирующих — контекстов, жанров и ролей говорящего» (с. 24). Отмечается появление новых терминов, отражающих именно такой — более

открытый — взгляд на цели и контекст изучения языка. Очевидно, что меняющиеся взгляды на цели изучения языка важны для понимания того, как определяется сам процесс обучения (с. 24).

Авторы считают назначением данной книги введение в предметную область молодых ученых, не имеющих большого опыта в лингвистике. Полагаем, однако, что адресат ее значительно шире: она интересна и полезна всем преподавателям иностранного языка, размышляющим о своей профессиональной деятельности.

Рассмотрение изучения L2 базируется на огромном материале, содержит библиографию, охватывающую европейскую и американскую литературу по теории изучения второго языка. Заметим попутно, что в список включены Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. А. Кибрик и некоторые другие ученые, работы которых, например, вошли в книгу «Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика» [Язык... 2015].

Так становится очевидным, что изучение второго языка (под руководством преподавателя) *постепенно превращается в независимую область исследований*. Она имеет двунаправленный характер: исследование собственно процесса обучения второму языку и наблюдение за тем, как реализуется этот процесс изучающим человеком, что выходит за рамки собственно обучения и становится свидетельством осуществления речевой деятельности.

Авторы наблюдают за историческим развитием данного процесса и его осмыслением с 50-х годов прошлого века. В это время в силу социальных явлений изучение иностранных языков приобрело особую актуальность, что определило на-

чало пути развития теоретических представлений о SLL — от некоего дополнения к лингводидактике до самостоятельной области исследований. Интересна таблица десятилетий с указанием на основные направления исследований методики SL и использования методических приемов в обучении. В основном они носят единый характер и за рубежом, и в России. Отмечено, что в мировой науке наблюдается общее движение в сторону большей открытости и обмена методами и данными, а также результатами исследований (с. 24).

Исходными положениями для теорий служат взгляды:

- на язык, используемые (методической) теорией;
- процесс изучения языка;
- учащегося.

Триада дополняется указанием на связь между теорией изучения языка и социальной практикой. Философским основанием исходных позиций является убеждение в том, что «существует объективный и познаваемый мир (а не только дискурсы) и что с помощью систематических программ исследования и решения проблем можно постепенно предлагать и проверять все более убедительные объяснения того, как этот мир устроен» (с. 24). Включая многочисленные наблюдения за материалом исследования, авторы строят теорию изучения второго языка «как более или менее абстрактный набор утверждений о значимых сущностях в рамках изучаемого явления, об отношениях между ними и процессах, вызывающих изменения». Выделяется методически значимое разделение **теорий свойств** (property theory), занимающихся «моделированием природы языковой системы, которую необходимо усвоить», и **теорий перехода** (transition theory), которые занимаются моделированием процесса овладения языком, выделением этапов этого процесса» (с. 25, 29).

Начало представлено изложением теорий свойств, которые должны прояснить **природу самого языка**. Вопрос, поставленный Соссюром, состоял в том, как система языковых средств, представленных в их поуровневом расположении (фонетика, лексика, морфология, синтаксис), приходит в действие. Авторы приводят основные положения получившей самое широкое призна-

ние теории Н. Хомского, который видел ответ на этот вопрос в существовании абстрактных структур, «наполнителями» которых являются языковые средства (полнозначные и функциональные): речь шла о *грамматике непосредственно составляющих*. Отмечалось существование глубинных и поверхностных структур, присущих конкретным языкам, с вариативностью на поверхностном уровне, что определяет *грамматику трансформационную*. Говорящий в процессе порождения речи осуществляет выбор средств выражения — использует *грамматику генеративную*. Глубинные структуры обеспечивают общие свойства человеческого языка — *универсальную грамматику* (UG).

Принимается положение, что «лингвистическая теория стремится описать представления о языке, которые хранятся в человеческом сознании. Ее целью является определение того, что общего есть у всех естественных языков, а также те характерные особенности, которые отличают естественный человеческий язык от других систем общения. Она должна указать и на то, чем отдельные естественные языки могут отличаться друг от друга» (с. 129).

Разделяется положение Н. Хомского о том, что должно быть некое врожденное ядро абстрактного знания о языковой форме, которое составляет основу всех естественных человеческих языков, — универсальная грамматика (UG), которая представляет язык как генетический дар. В 1980-х годах на уровне концепции было сформулировано, что все люди наследуют универсальный набор абстрактных принципов, сдерживающих языки и делающих эти языки похожими друг на друга, и осваивают набор параметров, которыми эти языки различаются (с. 129–130). Универсальная грамматика стала заниматься моделированием процесса формирования языка вообще, на самом абстрактном уровне, изолированном от привязки к какому бы то ни было конкретному языку.

На этой базе делался и методический вывод: UG — это общая теория языка, которая, следовательно, должна применяться к языку учащегося как к одной из возможных вариаций языка вообще, существующей наряду с другими языковы-

ми вариациями. На практике одно из основных преимуществ такого подхода к исследованию SLA заключается в том, что он предлагает подробную описательную структуру, позволяющую выдвигать четко сформулированные гипотезы о задачах, стоящих перед учащимся, и анализировать язык учащегося с большей уверенностью.

В монографии отмечается, что со второй половины 1950-х годов труды специалистов в области преподавания иностранных языков включали поиск основ *теории обучения*, предваряющих практические рекомендации. В российской методике несколько позже тоже намечался подобный путь (см., напр., «Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. Практическая грамматика», который стал рассматриваться в качестве модели, предполагающей создание учебников-модулей для студентов конкретных технических специальностей [Жуковская, Золотова, Леонова, Мотина 1984]).

В последующие годы шло накопление эмпирических данных, связанных с теорией обучения иностранному языку. В книге рассматриваются модель редактора С. Крашена и другие его гипотезы относительно освоения языка, первая значительная попытка объединить ряд постбихевиористских открытий в комплексную модель усвоения L2 (с. 86).

Результаты обучения на уровне универсальной грамматики именуется **компетенцией**. Под компетенцией Хомский имел в виду абстрактное представление языковых знаний (в моделях/структурах), скрытое в нашем сознании, дающее возможность создавать и понимать оригинальные высказывания на данном языке. Авторы напоминают, что «речь идет здесь не об употреблении (performance), то есть не о том, как язык используется в реальной жизни [performance переводится также как «речевая практика»] (с. 134).

Реальное употребление требует такой теории использования языка, в которой лингвистическая компетенция является только одной из сторон, и в игру вступают также психолингвистические факторы: системы обработки информации в мозге, а также общие когнитивные переменные предметной области и социокультурные факторы.

При всей важности обращения к UG авторы указывают, что «было бы справедливо признать, что исследования UG были в первую очередь связаны лишь с описанием и объяснением формальной структуры, лежащей в основе языка, с основным фокусом на морфосинтаксисе». Вклад теории UG в понимание усвоения морфосинтаксических свойств при изучении L2 действительно был выдающимся. Однако в ее сферу не входили ни теория обработки, ни теория обучения, хотя сейчас все больше внимания уделяется тому, что обработка может сказать нам о языковых знаниях. Авторы признают, что пока очень мало сказано о том, «что именно запускает процесс развития у тех людей, которые усваивают L1 (родной язык) и L2» (с. 173–175).

Теория свойств как база обучения порождает вопросы о том, как приобретается знание языка, каковы правила его употребления, то есть требует теории перехода. Ответ связан с наблюдением за тем, что каждый язык является результатом взаимодействия двух факторов: исходного состояния (initial state) и жизненного опыта. Исходное состояние понимается как «устройство для овладения языком» (language acquisition device). Что касается жизненного опыта, то здесь все большее влияние приобретают идеи, «рожденные в недрах когнитивной психологии» (с. 186).

Авторы отмечают, что «перечень когнитивных теорий о механизмах, участвующих в возникновении языка, сейчас огромен». Они рассматривают их с учетом участия в формировании теории и базы практического обучения иностранному языку. Здесь включаются два подхода: представление универсальных когнитивных механизмов, которые служат для изучения и L1, и L2 и одинаково действуют у всех учащихся, и теории, которые выдвигают на первый план роль эксплицитных знаний в изучении L2, а также учитывают различия между отдельными учащимися.

Поясним, что «в когнитивной лингводидактике акцент ставится на проблемах обучения языку как речемыслительному процессу, речемыслительной деятельности, в ходе которой языковые знаки обретают значение и смысл» [Одинцова 2018: 7]. При этом отмечается, что в последнее вре-

мя согласно когнитивному взгляду «человек должен изучаться как система переработки информации, а поведение человека должно описываться и объясняться в терминах внутренних состояний человека. Эти состояния физически проявлены, наблюдаемы и интерпретируются как получение, переработка, хранение, а затем и мобилизация информации для рационального решения разумно формулируемых задач» [Демьянков 1994: 17].

Итак, когнитивный подход обратился к механизмам, которые считаются врожденными и управляют изучением как родного, так и второго языка. Такие механизмы не могут значительно различаться у разных индивидов, поскольку известно, что все люди овладевают критически важным ядром языковой системы и предполагаемый вычислительный процессор в рабочей памяти присущ всем людям (с. 234). На этом фоне рассматриваются явления, потенциально допускающие различия. К ним относятся «модели разных подсистем памяти, разные психические механизмы, например внимание, осознание, эксплицитные знания и приобретение навыков». Отмечается варьирование деятельности врожденных механизмов по мере взросления учащихся и между отдельными учащимися, представляющее различные возможности для стимулирования их внимания, хранения, повторения и доступа к языковым репрезентациям в мозге. Эта вариативность, среди прочих факторов, объясняет индивидуальные различия в общих достижениях изучающих L2 и то, почему одни учащиеся могут осваивать отдельные подсистемы языка (такие как лексика, морфосинтаксис или фонология) с большей легкостью или лучше, чем другие.

Обращено внимание на то, что в основе человеческого обучения лежат знания разных типов. Один из типов знания — декларативный: это знание о том, что «что-то имеет место быть». Другой тип — процедурные знания. Этим двум видам знания соответствуют и разные виды памяти.

Когнитивистский подход к изучению языка, изучение систем памяти, как утверждают авторы, имеет большое значение для исследований аудиторной практики. «Занятиями в классе мож-

но управлять, увеличивая частотность инпута и делая грамматические связи более заметными и значимыми. При проведении занятий можно использовать исследования характеристик инпута, благоприятного для обучения. В долгосрочной перспективе выводы об относительной сложности конкретных конструкций или вычислительных процедур могут послужить основой для составления учебных программ и принятия взвешенных решений о том, что и когда следует изучать и тестировать» (с. 236 и сл.).

Особое внимание уделяется рабочей памяти — термин, используемый для обозначения механизмов или процессов, участвующих во временном хранении, манипулировании релевантной для задачи информацией и поддержании ее во время когнитивных операций, включая понимание и воспроизведение речи, в нейронной сети. Делается вывод, что рабочая память может играть ключевую роль в обучении. Она обрабатывает и фильтрует репрезентации информации в реальном времени, а затем передает часть этой информации в долговременную память, которая ее хранит (с. 263).

На основе систем памяти описаны такие вопросы, как роль эксплицитных знаний, обучение навыкам и важность индивидуального обучения.

Далее рассматривается овладение вторым языком под воздействием коммуникативных потребностей, то есть речь идет практически о функциональном подходе к обучению (с доминантой процедурной памяти). Описывается ряд экспериментов, участники которых выполняли разнообразные задания, включая неформальную беседу, описание картинок, ролевые игры (деловые встречи, например, интервью с чиновниками жилищного фонда) и пересказ историй на основе фрагментов из немого фильма. При этом отмечается, что базовые структуры, которые использовали участники эксперимента, ими не изучались, учащиеся просто учились называть нечто с помощью разных средств в разных условиях.

Указывается на ряд теоретических подходов, предполагающих, что центральное значение для изучения второго языка имеет смыслообразование, что определяет обращение к семантике.

Исследователи стремились дать полный, подтвержденный примерами отчет о формировании у учащихся языковых средств для выражения таких понятий, как пространственные отношения или темпоральность. Они описывают, как формировались базовое множество средств выражения и используемый порядок слов. На него накладывалось определенное ограничение: фокус, содержащий новую информацию (или рема), следует упоминать в последнюю очередь. При этом, как отмечено авторами, часть учащихся в изучении второго языка достигла базового множества, а некоторые так и остались в исходном состоянии, то есть далее уже не грамматикализовали свою речевую продукцию.

Рассматриваются конкретные методики для изучения способов выражения времени, осмысления глагольного вида (ср.: [Всеволодова 2009]). Приводится пример базовой концептуальной структуры для изучения глаголов движения, предложенной Леонардом Талми. Результаты проведенных наблюдений за выбором глаголов в разных языках для представления одной и той же ситуации перемещения подтвердили концептуальные различия между языками.

Особое место отведено прагматике изучаемого языка: тому, как создается адекватность понимания прагматических значений как контекстно определяемых, в частности, коммуникативными намерениями говорящих, социальными отношениями между ними и речевыми актами, которые они хотят выполнить.

Привлечем внимание читателей к тому, что, обратившись к проблеме структуры текста/дискурса в изучаемом языке, функционализм представил существенные доказательства гипотезы о том, что для структурирования речи и выражения как отдельных пропозиций, так и отношений между пропозициями языковые ресурсы учащихся раннего этапа обучения в значительно большей степени опираются на паратаксис, чем на синтаксис. Это же характерно и для речи детей, осваивающих первый язык.

Далее в монографии представлены **социокультурные взгляды** на изучение второго языка (с. 379). Известно, что социальное взаимодействие

само по себе составляет процесс обучения. Однако особый интерес к такому взгляду развился, как подчеркивается в рецензируемой книге, благодаря трудам советского психолога Льва Семеновича Выготского, переведенным на английский язык, и их применению к освоению L2. Авторы говорят о глубоком теоретическом интересе к понятиям социокультурной теории, относящимся к освоению второго языка, и обобщают разнообразные эмпирические социокультурные исследования L2. Центральным понятием в работах Выготского является опосредование. Под ним понимается использование символических орудий (артефакты, созданные культурой человека: числа, арифметические системы, музыка, искусство и, конечно, язык), помогающих «устанавливать отношения между собой и миром» (с. 381). Язык здесь является центральным символическим орудием мысли или средством опосредования умственной деятельности. С социокультурной точки зрения само обучение также является опосредованным процессом. С помощью языка осуществляется взаимодействие с повседневными и/или научными понятиями, которые рассматриваются как культурные орудия. Выготский выделял методически значимую зону ближайшего развития, ориентированную на возможности ученика и его интерес к обучению.

Особое значение при расширении сферы обучения приобретает обращение к теории деятельности. Авторы находят опору в трудах другого советского исследователя — А. А. Леонтьева (с. 394). В монографию включены разделы, посвященные теории деятельности, взаимодействию в малых группах и интернет-коммуникации на втором языке.

Обращаясь к связям обучения иностранному языку и социолингвистики, авторы отмечают избирательный подход к таким работам, выявляя лишь те направления современных социо- и антропологических, которые наиболее явно влияют на изучение L2. Они уделяют внимание социолингвистической интерпретации многоязычных практик виртуальных сообществ, которые носят инструментальный характер. Учитывается социолингвистическая вариативность в употреблении

L2 в подобных ситуациях. Отмечается зависимость успешности или неуспешности учащихся при социоориентированном изучении L2 от их собственных действий и интенсивности взаимодействия с конкретным практикующим сообществом, использующим целевой язык.

Даже тот краткий обзор актуальных проблем и их разработок, который возможен в рецензии на фундаментальное исследование, демонстрирует, что основу различных направлений изучения L2 сегодня составляют лингвистика, психология, когнитивная наука, нейробиология, антропология, социолингвистика, социология и образование. У разных направлений имеются свои сильные стороны, и каждое из них проливает свет на те или иные аспекты изучения второго языка.

При этом очевидна необходимость «мыслить комплексно» и проводить совместные работы «в духе истинной междисциплинарности». Авторы завершают книгу обзором основных положений двух с их точки зрения наиболее убедительных теорий: проекта «Модульный онлайн-рост и использование языка» (Modular Online Growth and Use of Language, MOGUL) и теории сложности (Complexity Theory) / теории динамических систем (Dynamic Systems Theory). Обе теории требуют отдельного рассмотрения, приведем только непосредственные толкования, отмеченные в монографии.

Авторы концепции MOGUL «придерживаются точки зрения, что некоторые основы языка являются врожденными и хранятся и обрабатываются в отдельных языковых модулях сознания, это в какой-то степени близко универсальной грамматике. В центре внимания приверженцев MOGUL находится “мир внутри наших голов”, а не внешний физический и социальный мир, в том числе пользующийся языком. Однако сторонники MOGUL весьма озабочены и тем, как этот внешний мир объясняется и представлен в сознании» (с. 488). «Судя по принципам MOGUL, сознание в целом имеет модульную структуру и построено из ряда “систем” (отдельных хранилищ памяти и отдельных процессоров, связанных с каждым из них) и интерфейсов, которые их соединяют. В дополнение к языковому модулю существуют системы для различных телесных ощущений (слу-

ховая система, зрительная система и т. д.), понятийная система, аффективная (эмоциональная) система и двигательная система» (с. 488). MOGUL опирается на узуальный подход к изучению языка, но имеет отличия в том, что «утверждает существование врожденных языковых примитивов (UG) и формальной архитектуры языка, вытекающей из них» (с. 493).

Авторы считают, что нам еще только предстоит увидеть, насколько быстро гипотезы, связанные с MOGUL, проверяются и развиваются другими, более крупными исследовательскими группами и насколько они плодотворны в отношении изучения второго языка.

Что касается второго «комплексного подхода» — Теории динамических систем (DST), то он привлек к себе внимание исследователей L2 как «наука о хаосе/сложности», как возможный новый способ мышления по поводу работы языка в целом и обучения второму языку в частности. Теория сложности (Complexity Theory) возникла как подход к моделированию явлений и систем «с очень большим количеством взаимодействующих переменных в различных физических и временных масштабах». Было выделено 10 характеристик таких систем: «...динамические, сложные, нелинейные, хаотические, непредсказуемые, чувствительные к начальным условиям, открытые, самоорганизующиеся, чувствительные к обратной связи и адаптивные» (с. 498). В рамках теории разрабатывается ряд исследовательских инструментов для анализа и описания развития L2 теми способами, которые подчеркивают его динамический и вариативный характер. Эти характеристики языка «явно связывают теорию динамических систем с узуальным подходом, где сам язык лишен какой-либо врожденной основы, а языковые компоненты и структуры возникают в речи благодаря опыту и интеракции» (с. 499). Одно из эмпирических исследований, выполненное под влиянием теории динамических систем, было реализовано, например, по отношению к мотивации к изучению L2 (с. 507 и сл.).

Подводя итоги, авторы отмечают, что теоретические рассуждения об изучении L2, представленные в монографии, исторически являются порождением движения за реформы преподавания

иностранных языков конца XIX — начала XX в., связанного с практическим подходом к преподаванию языков. Однако с 1970-х годов они превратились в гораздо более автономную область исследования с независимым научным обоснованием: «Существует насущная потребность в диалоге между практическими взглядами педагогов, работающих в классе, и абстрактными теориями, в значительной степени созданными вне учебного контекста и вытекающими непосредственно из программ исследований» (с. 526).

Авторы заканчивают свой труд указанием на понимание того, что исследователи несут постоянную ответственность за то, чтобы делать свои выводы и их интерпретации как можно более понятными для широкой профессиональной аудитории: «Надеемся, что наша книга вносит полезный вклад в этот диалог» (с. 526).

ЛИТЕРАТУРА

Всеволодова 2009 — Всеволодова М. В. Поля, категории и концепты в грамматической системе языка. *Вопросы языкознания*. 2009, (3): 76–99.

Демьянков 1994 — Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода. *Вопросы языкознания*. 1994, (4): 17–33.

Жуковская, Золотова, Леонова, Мотина 1984 — Жуковская Е. Е., Золотова Г. А., Леонова Э. Н., Мотина Е. И. *Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей: I и II курсы. Практическая грамматика*. М.: Русский язык, 1984.

Одинцова 2018 — Одинцова И. В. Когнитивная лингвистика как особая междисциплинарная наука. В кн.: Бархударова Е. Л., Гудков Д. Б., Клобукова Л. П., Красильникова Л. В., Одинцова И. В., Панков Ф. И. *Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме*. М.: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, филологический ф-т, 2018. 168 с.

Язык... 2015 — *Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика*. Кибрик А. А., Кошелев А. Д. (сост.); Кибрик А. А., Кошелев А. Д., Кравченко А. В., Мазурова Ю. В., Федорова О. В. (ред.). М.: Языки славянской культуры, 2015. 848 с.

К. А. Рогова,
доктор филологических наук,
профессор Санкт-Петербургского
государственного университета