

## ЕЗИКОВЕДЕНИЕ

## LINGUISTICS

### КАК ПРОИСХОДИТ ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА? ТЕОРИИ О ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Паола БОКАЛЕ*

Университет Инсубрия, Комо  
E-mail: [paola.bocale@uninsubria.it](mailto:paola.bocale@uninsubria.it)

### HOW ARE LANGUAGES LEARNED? THEORIES ON THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

*Paola BOCALE*

Università degli Studi dell'Insubria  
E-mail: [paola.bocale@uninsubria.it](mailto:paola.bocale@uninsubria.it)

**ABSTRACT:** This work discusses theories on teaching, learning and acquiring foreign languages. The input hypothesis has drawn attention to its role and importance in language acquisition. On the other hand, however, empirical research has emphasized the role that output and interaction play in acquiring and improving language skills. In most communicative acts, there are factors that jeopardise the process of communication, such as lack of lexical knowledge and speech too fast for the listener to understand, causing different comprehension problems. These occur between native speakers and non-native speakers, inside and outside the classroom. Negotiation of meaning can be only defined within an interactive process as the mutual collaboration between speakers and listeners in order to clarify a language misunderstanding using different linguistic strategies such as, for example, word repetition, simplified structures and clarification questions. From one point of view, negotiation of meaning is a communicative exchange and a step towards achieving communication goals. Learners and tutors are involved in communication to solve a problem whose clarification allows conversation to be carried on. From the other point of view, negotiation of meaning is an effective way of expanding the knowledge of learners, because some of the explanations can be internalised and added to their target language repertoire. Learning can be effective only if interaction is included in the overall language acquisition process.

**KEYWORDS:** second language acquisition, language interaction, foreign language teaching

#### **Вступление**

В этой статье рассматриваются теории о процессе преподавания, изучения и усвоения иностранных языков. Центральная проблема в теориях усвоения иностранного языка заключается в следующем: какую роль играет инпут, т.е. ввод, входной материал? Контролирует и структурирует процесс освоения, как говорит Крашен, или является лишь детонатором, который запускает его? В этой статье рассматривается гипотеза Крашена о роли инпута и некоторые теоретические исследования, которые явились результатом его предложения.

В начале работы представлена «гипотеза инпута», и природа понятного входного материала описана со ссылкой на эмпирические данные, приведенные Крашеном в поддержку его тезиса.

Гипотеза инпута подверглась жесткой критике. Некоторые из предложенных изменений помогли прояснить его основные постулаты. Исследование, проведенное Суэйн и Лонгом, показало что выход, который они считали основным источником информации о том, как студенты изучают язык, также необходим для процесса освоения иностранного языка, поскольку он позволяет тем, кто учится, проверять и модифицировать свой язык. Лонг, пытаясь прояснить, как инпут делается понятным, доказал, как важно речевое взаимодействие для освоения иностранного языка.

#### **Гипотеза Крашена**

Гипотеза о инпуте является одной из пяти основных гипотез, составляющих теорию освоения второго языка, известного как модель монитора. Эта теория была сформулирована

Стивенем Крашеном (Krashen, 1977a, 1977b, 1978, 1981, 1985, 1987) в конце 1970-х и впоследствии развивалась в 1980-х. В теорию входят еще четыре гипотезы.

Гипотеза под названием «Усвоение-обучение» различает два разных и независимых способа развития компетенции на втором языке. Освоение иностранного языка – бессознательный процесс, подобный тому, который используется детьми при изучении их родного языка, и который приводит к использованию языка, не зная о его структуре и грамматических правилах. Обучение, наоборот, характеризуется явным и осознанным знанием грамматических структур второго языка. Эти две системы языковой компетенции являются отдельными и не связанными между собой.

Гипотеза естественного порядка утверждает, что усвоение грамматических структур языка происходит в определенном, предсказуемом естественном порядке, во время которого определенные структуры осваиваются раньше других. По мнению Крашена, и те, кто осваивает родной язык, и те, кто изучает второй, проходят через одинаковые этапы и, как правило, совершают одни и те же ошибки.

Гипотеза монитора утверждает, что сознательное обучение языку имеет только ограниченную функцию – функцию советчика, или редактора форм языкового выражения. Любое высказывание, порожденное системой, от которой зависит способность говорить на иностранном языке, может быть отредактировано с помощью этого редактора.

Гипотеза эмоционального фильтра утверждает, что эмоциональные факторы играют важную роль в овладении языком. Психические блокировки или, как пишет Крашен, «аффективные фильтры», могут выступать в качестве барьеров для освоения, препятствуя тем, кто учится, в полной мере воспользоваться лингвистическим инпутом.

Наконец, центральное место в теории Крашена, и тесно связанная с другими, занимает гипотеза о инпуте, которую Крашен считает самым важным новым подходом в области освоения иностранного языка, потому что она пытается объяснить, как осваиваются языки (Krashen, 1987, p. 20).

Если, как мы видели, существует естественный порядок освоения, как могут те, кто изучает новый язык, переходить от одного этапа к другому? Крашен выдвигает гипотезу о существовании фазы  $i$ , где  $i$  представляет существующий уровень знаний. Мы переходим на следующий уровень  $i + 1$ , когда мы можем понять новый лингвистический ввод, содержащий  $i + 1$ . Это означает, что освоение языка происходит, когда мы понимаем языковые сообщения, содержащие структуры на уровне, немного превышающем существующие знания. Это становится возможным благодаря внелингвистическим компонентам, таким как контекст или знание мира.

Крашен подчеркивает, что он подразумевает под «пониманием  $i + 1$ » глобальное значение данного сообщения, без особого внимания к форме. Последняя, или грамматическая структура, приобретает неосознанно, при условии, что новый инпут содержит частые повторы этой формы. Однако нет необходимости организовывать обучение языку в последовательном порядке  $i + 1$ . Напротив, инпут должен быть, конечно, понятен, но не организован в жесткой последовательности. Если лингвистический инпут постоянен и понят изучающими иностранный язык, последовательность  $i + 1$  гарантируется автоматически. Правильность устного общения не может быть обучена явно. Навыки устного языка приобретаются сами по себе как результат понимания нового инпута.

Таким образом, понятность является наиболее важной особенностью инпута. Крашен считает, что непонятный инпут – это просто шум, который никак не может облегчить усвоение. Слушание радиопрограмм на иностранном языке или разговоры между людьми на разных языках не являются полезными методами для овладения языком, если студенты уже не достигли определенного уровня знаний и не приобрели необходимые навыки по изучаемому языку.

Но как сделать инпут понятным? Крашен различает два основных подхода: один лингвистический и один нелингвистический, которые доступны преподавателям. Есть также факторы, которые могут облегчить понимание материала:

- а) более четкая артикуляция и более медленный темп речи;
- б) использование высокочастотных слов, избегая идиоматических и сленговых выражений;
- в) упрощенный синтаксис.

Должны проводиться постоянно тесты, которые проверяют понимание нового инпута. Вспомогательные материалы, такие как изображения и объекты, являются ввелингвистическими инструментами, которые могут помочь тем, кто изучает новый язык, понимать языковые структуры, немного превышающие текущий уровень знаний.

Инпут должен быть интересным и актуальным для студентов. Обсуждение тем, отвечающих интересам и потребностям студентов, может заставить их забыть, что информация закодирована на иностранном языке. На ранних этапах изучения нового языка занятия должны быть сосредоточены на темах, отвечающих интересам учащихся, таких как их настоящие проекты, их надежды и планы на будущее. В качестве примеров неинтересного и бесполезного инпута Крашен приводит грамматические упражнения, упражнения с устным повторением, диалоги, которые подталкивают учащихся сосредоточиться на форме, не обращая внимания на значение.

Понятный инпут гарантирует непосредственное запоминание и повторение грамматических структур без какой-либо необходимости структурировать уроки по определенной программе. Крашен подчеркивает, что урок, сосредоточенный на грамматике, нежелателен и может даже быть контрпродуктивным, поскольку он сосредотачивает внимание студентов только на формах. Другая проблема, связанная с последовательным представлением грамматических структур, состоит в том, что оно подразумевает, что все учащиеся в группе имеют одинаковое  $i + 1$ , что практически невозможно из-за индивидуальных различий в освоении иностранного языка.

Преподавание иностранного языка в классе полезно для начинающих, которые не могут воспользоваться возможностями естественного освоения, присутствующими там, где они живут, из-за их ограниченных навыков. Таким образом, важная функция обучения языку заключается именно в том, чтобы предоставить студентам инструменты, необходимые для получения большего инпута. Студенты, обладающие компетентностью в общении, имеют множество возможностей улучшить свои навыки, просто общаясь с носителями языка.

Поэтому студентов следует обучать стратегиям и инструментам для контроля количества входного материала, например умению начать и поддерживать разговор. Однако, по мнению Крашена, взаимодействие с носителями языка важно только в качестве одного из способов получения инпута, единственного истинного источника языковых знаний. Вербализация, т.е. легкость речи, способность без напряжения передавать словами сведения о тех или иных событиях, достигается пониманием инпута, слушанием и чтением. Крашен утверждает, что теоретически возможно овладеть языком, даже не говоря на нем. Речь, или, другими словами оуптут или выход, только косвенно способствует овладению языком, поскольку увеличивает понятное количество и качество информации, которую получают студенты.

Крашен подкрепляет свою гипотезу множеством соображений о природе и формах языкового овладения. Мы суммируем наиболее важные ниже.

Явление, которое, по словам Крашена, подтверждает правильность его гипотезы, касается овладения родным языком детьми. Крашен говорит, что гипотеза о входе согласуется с тем, что известно о так называемом „материнском“ ("motherese") или упрощенном языке, который родители и взрослые используют для общения с маленькими детьми. По словам Крашена, этот язык имеет три основные характеристики.

Прежде всего, это не явное преподавание языка. Способ говорения упрощен с единственной целью облегчения понимания. Во-вторых, материнский язык адаптирован лишь на короткое время к уровню понимания ребенка. Наконец, способ, которым взрослые разговаривают с детьми, в основном основан на принципе «здесь и сейчас», то есть относится к тому, что дети видят и воспринимают в данный момент, к тому, что их окружает. Все эти характеристики соответствуют принципам гипотезы о инпуте: язык родителей понятен без специальной адаптации к реальным навыкам понимания; дети овладевают языком через понимание, не получая четкого, структурированного и последовательного обучения изучаемому языку.

Еще одно доказательство, приведенное Крашеном для подтверждения его теории, основано на так называемом «периоде молчания», явлении, которое происходит, когда дети изучают второй язык в стране, отличной от той, в которой они родились. Дети часто не говорят

на новом языке в течение длительного периода после их прибытия в новую языковую реальность. Крашен считает, что это явление свидетельствует о том, что дети постепенно совершенствуют и развивают свои языковые навыки, слушая и понимая язык, на котором они говорят. Когда дети имеют достаточные навыки, способность говорить естественным образом появляется сама по себе.

Это согласуется с тем, что утверждала гипотеза о инпуте: свободная речь на иностранном языке – это не средство овладения языком, а просто результат овладения.

Крашен утверждает, что его теория помогает решить дилемму о роли формального образования в овладении языком. По его мнению, языковые курсы можно считать полезными только в тех случаях, когда они являются единственным или основным источником понятного инпута. Это происходит, когда учащиеся находят инпут слишком сложным для понимания, и поэтому они не могут пользоваться им в полной мере, или в определенных условиях обучения, например когда оно ведется вне языковой среды и изучаемый язык не является государственным. Языковые курсы менее полезны для более продвинутых студентов, которые живут в стране, где говорят на изучаемом языке, поскольку они могут использовать окружающую среду в качестве неисчерпаемого источника понятного инпута. Класс никогда не может соответствовать разнообразию реального мира, и его единственная реалистичная цель должна состоять в том, чтобы привести учащихся к уровню знаний, который позволяет им в полной мере использовать среду, в которой они живут, для изучения иностранного языка.

### **Гипотеза Суэйн**

Суэйн (Swain & Lapkin, 1995; Swain, 2013) в своем исследовании намерена продемонстрировать, что соображения Крашена о низкой важности выхода ошибочны. Не умаляя роль инпута в процессе овладения языком, Суэйн хочет показывать, что выход также играет важную роль. Она принимает программы языкового погружения в некоторых школах в Канаде и США в качестве основы для своего исследования. Это школы, в которых дети полностью или частично получают образование на втором языке с первых лет обучения в школе.

Исследования показали, что дети, начинающие программу погружения в детском саду, достигают в конце начальной школы в навыках слушания и чтения результатов, эквивалентных тех, которых достигают носители языка. Однако в разговоре и письме их сразу можно идентифицировать как не носители языка. Как можно объяснить эти результаты, если, по словам Крашена, понятный инпут является единственным истинным источником лингвистических знаний? Данные, полученные на занятиях по программе погружения, также показывают, что в этих классах очень мало говорят на втором языке. Эти соображения побудили Суэйн пересмотреть роль выхода в изучении языка. Выход важен не просто для улучшения устных языковых навыков, но прежде всего потому, что, говоря, учащиеся могут заметить языковую проблему и найти способы ее решения. Выход является триггер, который запускает пересмотр и реорганизацию языковых навыков.

Суэйн основывает свои исследования на исследованиях, проведенных Ван Дейком и Кинчем (Van Dijk & Kintsch, 1983), которые показали, что продуцирование речи (говорение) требует гораздо более сложных навыков, чем понимание. Чтобы формулировать понятные предложения, говорящие должны обладать целой совокупностью сложных знаний. Навыки, необходимые для понимания языка, не совпадают с навыками, необходимыми для его продуцирования.

Суэйн предполагает, что выход может побуждать тех, кто изучает новый язык, замечать свои ошибки, размышлять над тем, чего они не знают, синтаксически анализировать вводные данные, находить недостающие структуры и повторно анализировать имеющиеся знания. Чтобы продемонстрировать обоснованность своей гипотезы, Суэйн изучает мыслительные процессы, связанные с языковой продукцией. Она предлагает группе молодых студентов мыслить вслух, когда они пишут эссе и сочинения. Цель состоит в том, чтобы выявить умственные процессы, лежащие в основе выхода. Результаты этого исследования показывают, что, когда учащиеся пишут на иностранном языке, они проверяют свои языковые навыки и размышляют о характере трудностей, с которыми они сталкиваются. Суэйн считает, что эти умственные процессы являются фундаментальными в изучении языка.

Те, кто изучает новый язык, постоянно проводят грамматический анализ, который, хотя и не является фундаментальным для понимания, тем не менее важен для процесса языкового образования.

Суэйн не утверждает, что выход является единственным или основным источником приобретения второго языка. Результаты её исследований, однако, свидетельствуют о том, что выход является частью общего процесса приобретения языка.

Крашен (Krashen, 1998) отрицает верность гипотезы о выходе, утверждая, что трудно доказать, что он облегчает приобретение второго языка. Когда студенты говорят, они редко вносят те изменения и корректировки, которые гипотеза о выходе считает полезными для приобретения новых структур. Крашен приводит примеры людей, которые достигли отличного уровня владения вторым языком только благодаря инпуту. Кроме того, Крашен критикует гипотезу о выходе главным образом потому, что она требует, чтобы студенты находились в постоянном состоянии стресса и напряжения, побуждая их говорить раньше, чем этого они захотят.

### **Гипотеза Лонга**

Лонг (Long, 1983), принимая гипотезу Крашена о входных данных, решает изучить, как она становится понятной. Его исследования взаимодействия между не носителями языка и носителями языка показывают, что последние постоянно изменяют свой способ речи, адаптируя его к потребностям первых. Изменения, внесенные в язык в этих взаимодействиях, не только состоят из чисто лингвистических упрощений, но также включают другие типы изменений, в том числе проверки понимания, разъяснения, самоповторения, перефразирования, повторения высказываний собеседника и более короткие ответы.

Другие языковые характеристики, типичные для взаимодействия между носителями и не носителями языка, следующие:

- фонологического характера: более медленный темп речи, с большим использованием пауз;
- морфологического и синтаксического характера: более короткие и простые предложения; вопросы, выраженные вопросительными предложениями с вопросительными местоимениями;
- семантического характера: мало идиоматических выражений, высокая лексическая частота существительных и глаголов.

(Приведенные выше определения и примеры взяты из Long, 1983, pp. 218 – 219).

Из приведенных примеров видно, что эти корректировки похожи, с определенных точек зрения, на общение между матерью и ребенком при овладении родным языком. Основываясь на своем анализе, Лонг делает вывод, что изменения, внесенные в язык во время взаимодействия, необходимы для приобретения второго языка. Модель, которую он предлагает для объяснения взаимосвязи между этими изменениями, понятным вводом и лингвистическим приобретением (см. Long, 1983, p. 214), подчеркивает важность взаимодействия в производстве языка и понимании речи. Это также подразумевает, что изменения, которые происходят во время взаимодействия, более полезны для тех, кто изучает язык чем чисто лингвистические упрощения или предварительно запрограммированные изменения (изменения во входных данных).

Приняв тезис Лонга о важности взаимодействия, Пика хочет найти эмпирические доказательства, подтверждающие его позицию (Pica, 1987). Ее исследование первоначально сосредоточено на взаимодействии между носителями и не носителями языка. Собранные ею данные показывают, что, когда не носители языка просят своих собеседников уточнить сообщение, либо посредством прямого вопроса, либо путем повторения с вопросительной интонацией части того, что только что было сказано, их способности понимания и выражения на втором языке совершенствуются.

После этих первых исследований Пика обращает свое внимание на анализ взаимодействия в классе. Можно было ожидать, что такой социальный контекст, как класс, обеспечивать наилучшие возможности для взаимодействия. Однако результаты исследований Пика показывают, что взаимодействие значительно меньше в классе, чем оно обычно происходит за пределами класса. Взаимодействие в классе состоит в основном из задач, в

которых учащиеся демонстрируют свои знания и навыки, а учителя оценивают и контролируют их результаты.

Согласно Пике, эти открытия могут быть объяснены с учетом отношений учителя и ученика и атмосферы, которая обычно преобладает в классе. На уроках обычно происходит следующее: учителя, основываясь на материале, который они используют, уже имеют четкое представление о том, что могут сказать ученики. Учителя могут предсказать сценарий, который возникнет из подготовленного ими урока, и по этой причине маловероятно, что во время урока взаимодействие будет эффективным для развития языковых навыков.

Другая важная причина, по которой занятия в классе создают мало возможностей для успешного взаимодействия, связана с различным статусом учащихся и преподавателей. Студенты могут не просить учителей разъяснить сказанное, опасаясь, что их вопросы «воспринимаются как вызовы знаниям и профессиональному опыту учителя» (Pica, 1987, p. 12). Только учебные действия, которые включают в себя сотрудничество и разделение ответственности за обучение между учениками и учителями, могут создать правильную среду для эффективного взаимодействия.

На основе своих исследований об отсутствии адекватного взаимодействия в классе, Пика (Pica, 1991) решила найти способы улучшения и увеличения взаимодействия. Одним из видов задач, который оказался наиболее эффективным в улучшении взаимодействия, является «головоломка», где каждый из участников имеет важную часть общей информации. Кроме того, когда предварительно модифицированный инпут является единственным источником информации, понимание значительно хуже, чем когда немодифицированный инпут используется вместе со способностью запрашивать разъяснения или сообщать о трудностях. Поэтому Пика советует учителям поощрять вопросы учеников, а также создавать условия, способствующие взаимодействию.

### **Выводы**

Гипотеза о инпуте Крашена привлекла внимание к его роли и важности в овладении языком. Рекомендации Крашена о том, что вводная информация должна быть интересной и актуальной для студентов и о том, что эмоциональный фильтр должен находиться на низком уровне, безусловно важны для тех, кто преподает иностранный язык. С другой стороны, однако, эмпирические исследования подчеркивают роль, которую выход и взаимодействие играют в приобретении второго языка.

Для того, чтобы объединять три различных, но дополняющих друг друга компонента глобального процесса овладения языком – инпут, выход и взаимодействие – Лонг (Long, 1991; Doughty & Long, 2003) предлагает методологию, основанную на «внимании на форме». Этот метод скрытого изучения грамматики делает акцент на изучении грамматики в контекстах и через коммуникативные задачи. В методе, предложенном Лонгом, грамматические формы представлены косвенно в контексте, так что учащиеся могут усваивать их естественным образом.

Предложение Лонга, кажется, удаляет недостатки теорий Крашена, в частности в отношении контекста обучения иностранного языка. Инпут сочетается с возможностями для взаимодействия, и акцент на грамматических формах помогает учащимся обращать внимание и изучать языковые структуры. Взаимодействие предоставляет возможности для выхода, благодаря которому студенты могут приобрести те языковые компетенции, которые не обеспечивает традиционное «классное» образование, ориентированное на репродуктивное усвоение знаний. Таким образом, условия для справедливого баланса между различными компонентами процесса овладения языком гарантированы.

### **БИБЛИОГРАФИЯ:**

- Doughty, C., Long, M. H. (2003)** Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. // *Language Learning & Technology* 7, pp. 50 – 80.
- Krashen, S. (1977a.)** Some issues relating to the Monitor Model. In: H. D. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second*

- Language: Trends in Research and Practice. Washington: TESOL, pp. 144 – 158.
- Krashen, S. (1977b.)** The Monitor Model for adult second language performance. In: M. Burt, H. Dulay, and M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, pp. 152 – 161.
- Krashen, S. (1978)** ‘Individual variation in the use of the Monitor.’ In: W. Ritchie (Ed.), *Principles of Second Language Learning*. New York: Academic Press, pp. 175 – 183.
- Krashen, S. (1981)** *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon, pp. 150.
- Krashen, S. (1985)** *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman, pp. 120.
- Krashen, S. (1987)** Principles and practices in Second Language Acquisition. New York: Prentice Hall, pp. 202.
- Krashen, S. (1998)** Comprehensible output? *System*, 26, pp. 175 – 182.
- Long, M. H. (1983)** Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In: Clarke, M.A. and J. Handscombe (Eds). *On TESOL ‘82: Pacific perspectives on language learning and teaching*, pp. 207 – 225. Washington, D.C.: TESOL.
- Long, M. H. (1991)** Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: Bot, K. de, Coste, D., Ginsberg, R. and C. Kramsch (Eds.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, pp. 39 – 52. Amsterdam: John Benjamins.
- Pica, T. (1987)** Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. // *Applied Linguistics* 8 (1), pp. 3 – 21.
- Pica, T. (1991)** Classroom interaction, negotiation, and comprehension: redefining relationships. // *System* 19 (4), pp. 437 – 452.
- Swain, M. (2013)** Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: Menezes, V. (Ed.), *Second Language Acquisition: Reconciling Theories // Open Journal of Applied Sciences*, 3, pp. 404 – 412.
- Swain, M., Lapkin, S. (1995)** Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. // *Applied Linguistics* 16(3), pp. 371 – 391.
- Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983)** *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, pp. 418.