

Отримано: 20 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 10 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 12 жовтня 2017 р.

e-mail: natalia.lutai@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-67-187-189

Лутай Н. В. Овладение иностранным языком и преподавание / Н. В. Лутай, Д. А. Гулиева // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 67. – С. 187–189.

УДК: 81'373:81

**Наталья Викторовна Лутай,
Дина Александровна Гулиева,**

Национальный Технический Университет «Харьковский Политехнический Институт», г. Харьков

ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ И ПРЕПОДАВАНИЕ

В настоящей работе рассматривается роль, которую сыграли исследования в области овладения вторым языком в двух последних педагогических концепциях: во-первых, это коммуникативное преподавание, пропагандируемое в начале девяностых годов, в котором основное внимание было уделено принципам; во-вторых, более поздние исследования о необходимости сосредоточить внимание на смысловой структуре учебных программ. В статье рассматриваются два смежных педагогических вопроса: выбор языковых форм в целенаправленном обучении и его преимущества в зависимости от индивидуальных факторов и контекста обучения.

Ключевые слова: сосредоточиться на форме, обучение ориентированное на структуры, обработке и улучшение объяснений, имплицитные или эксплицитные методологические приемы.

**Наталія Вікторівна Лутай,
Діна Олександрівна Гулієва,**

Національний Технічний Університет «Харківський Політехнічний Інститут», м. Харків

ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ І ВИКЛАДАННЯ

У роботі розглядається роль, яку зіграли дослідження в області оволодіння другою мовою в двох останніх педагогічних концепціях: по-перше, це комунікативне викладання, що пропагується на початку дев'яностих років, в якому основна увага була приділена принципам; по-друге, більш пізні дослідження про необхідність зосередити увагу на смисловій структурі навчальних програм. В статті розглядаються два суміжних педагогічних питання: вибір мовних форм в цілеспрямованому навчанні і його переваги в залежності від індивідуальних чинників і контексту навчання.

Ключові слова: зосередитися на формі, навчання орієнтоване на структури, обробці і поліпшення поясень, імпліцитні або експліцитні методологічні прийоми.

**Nataliia Lutai,
Dina Huliiieva,**

National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv

SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND LANGUAGE TEACHING

The present paper reviews the role that second language acquisition research has played on two recent pedagogical proposals. First, communicative language teaching, advocated in the early nineties, in which focus on the code was excluded, and then the more recent research-based proposals of integrating some degree of focus on form in meaning-based curricula. The paper deals with two related pedagogical issues: the choice of linguistic forms in focused instruction and its benefits depending on individual factors and the learning context.

Key words: focus on form, form-focused instruction, input processing, input enhancement, form-focused output, explicit / implicit learning.

Постановка проблеми. Отношения между овладением иностранным языком (далее SLA) и преподаванием никоим образом не являются очевидными, т.к. не существует консенсуса относительно того, какое влияние SLA может оказывать на преподавании языка. Однако тот факт, что часто SLA является одним из компонентов программы TESOL MA, свидетельствуют том, что эта область знаний является центральной в подготовке учителей.

Анализ исследований и публикаций. Исследования педагогических систем также показывают, что пропозициональные знания в учебных курсах педагогических вузов формируют личностные подходы педагогов к теории обучения и преподавания иностранного языка (Borg, 1998).

Исследования SLA обычно считаются преподавателями трудными для восприятия (a problem of inaccessibility of the discourse of SLA) и несвязанными с их собственными понятиями (a problem of pedagogic utility). (Ellis, Markee, MacDonald, 2001) Хотя некоторые лингвисты (Lightbown, 2000; Long, 1990; Mitchell, 2000) считают, что, в основном, исследования в области SLA внесли определенный вклад в языковую педагогику, но есть и такие, кто воспринимает разрыв как непреодолимый конфликт интересов между исследователями и практиками (Block, 2000; Crookes, 1997; Markee, 1997). Однако эти расходящиеся позиции гораздо лучше понятны, если признать, что они происходят из-за фундаментальных различий в концепциях, которых придерживаются эти две группы исследователей (Freeman, 1996).

Основная цель работы – внимание к методическим проблемам овладения иностранным языком. Отношения между исследованиями даже теми, что проводятся в аудитории, и языком педагогики остаются сложными [6; 8]. Более того, вероятно, что результаты исследований не всегда могут использоваться как пособие для преподавателей о том, как или чему учить.

Однако, как показывают многие научные работы, преподаватели иностранного языка имеют в своем распоряжении результаты обширных исследований в области SLA, которые предлагают различные методологические варианты. Например,

они могут использовать имплицитные или эксплицитные методологические приемы, чтобы привлечь внимание к форме на основе функции изучаемого языка, на которой нужно сфокусироваться, и характеристики обучаемых. Если преподаватели предпочитают уделить внимание определенным целевым функциям изучаемого языка, они могут использовать комбинацию как имплицитных, так и эксплицитных методов, чтобы не нарушать коммуникативный поток [7, с. 117].

Аналогичным образом, выбор языковых функций или элементов, которые могут быть наиболее подходящими при изучении конкретных речевых формул, вызывает озабоченность у исследователей SLA. Поэтому были сделаны соответствующие предложения. Например, структуры, которые неочевидным образом отличаются от родного языка учащихся, например, место наречия в английском языке [12; 13], речевые образцы, которые не являются существенными, поскольку они являются нерегулярными или нечастыми на начальном этапе обучения иностранным языкам, или формы, лишённые восприятия, например, условные предложения во французском языке;

Формы, которые не важны для успешного общения, например, окончание -s в третьем единственного числа в английском языке, а также формы, которые могут быть неверно истолкованы или неправильно проанализированы студентами [1, с. 357–386].

Уильямс [15, с. 29–30] предполагает, что существует множество причин, по которым некоторые языковые формы не усваиваются. И эти причины могут, в свою очередь, влиять на то, какой прием обучения, ориентированный на форму уместен. Сюда следует отнести грамматические конструкции, которые являются нечастыми при введении, либо являются нерегулярными или избыточными.

Формы, которые редко встречаются при введении материала, следовательно, вряд ли будут заметны, например, условные предложения в английском языке, поэтому Уильямс предлагает просто указать на их существование и добавить еще некоторое количество подобных грамматических конструкций при объяснении их на практике [16, с. 49–54]. Для форм, которые трудно поддаются изучению из-за их нечёткости, например, различие между прошедшими временами, этот автор считает необходимым дать более чёткие инструкции и соответствующую ответную реакцию. Наконец, Уильямс предполагает, что преподавание, ориентированное на форму может оказать незначительную помощь в случае структур, которые оказались трудно воспринимаемыми и которые в значительной степени являются избыточными для успешной коммуникации, например, третье лицо единственного числа в английском языке.

С другой точки зрения, позитивной по отношению к эксплицитному методу обучения грамматике, Митчелл [10, с. 281–282] указывает на необходимость приоритетности этих особенностей в целевой языковой системе, где явное внимание, скорее всего, приведет к осязаемым и долгосрочным результатам в обучении студентов.

Среди доступных работ в области SLA Митчелл упоминает Шварца (1993) предположившего, что эксплицитное преподавание грамматических форм, которые не являются частью «основной» грамматики, более эффективно, чем попытки сделать это с помощью правил. Митчелл, однако, приходит к заключению, что нам по-прежнему не хватает набора согласованных принципов, с четким эмпирическим обоснованием, для выбора тех элементов грамматики, которые стоят особого рассмотрения.

Говоря о разработке заданий по грамматике, можно предположить, что грамматические структуры с несколькими простыми правилами будут лучше усвоены, если за объяснением последует коммуникативное использование данных форм. [6; 11] Напротив, в случае сложных структур, эксплицитный прием не позволяет учащимся обработать их и, следовательно, рекомендуется тщательная проработка употребления конкретных целевых структур для усвоения материала студентами. [4, с. 78; 9, с. 19. 379]

Основываясь на исследованиях относительно эффективности имплицитных или эксплицитных методологических приемов, Декизер выдвигает гипотезу о разной степени полезности эксплицитного обучения для разных уровней сложности, которое рассматривается как наименее эффективное, если правило очень простое, и не эффективное, если правило очень сложное. [3; с. 332]

Однако Декизер замечает, что трудности правил варьируют в зависимости от способности учащегося и что другие факторы, которые могут играть роль, представляют собой абстрактность семантических категорий (например, притекли) и отличительных черт. Например, в более раннем исследовании, он утверждал, что инверсия субъекта-глагола в yes-no вопросах легко изучается эксплицитно из-за ее характерной особенности, в отличие от инверсии субъект-глагол в wh-вопросах. Декизер приходит к выводу, что чем сложнее научиться чему-либо через простую ассоциацию, потому что она слишком абстрактна, слишком далека, слишком редка, слишком ненадежна или слишком трудно заметить, тем более важным становится эксплицитный процесс обучения. [4, с. 52-54]

Учащийся и контекст обучения

Важная проблема относительно преимуществ целенаправленного обучения заключается в том, могут ли все ученики преуспеть в равной степени. Отдельные факторы, такие как возраст учащегося и когнитивные характеристики, также как и уровень мастерства, играют большую роль. Что касается возраста, то взрослые учащиеся будут способны использовать свои когнитивные навыки, в то время как юные учащиеся вряд ли смогут сфокусироваться на изучении форм из-за слишком высоких когнитивных требованиях к ним. Еще одна важная индивидуальная разница – это аналитические (вербальные) способности, которые были признаны хорошим показателем навыков как в формальной, так и в неформальной обстановке. [9, с. 19, 379] Исследования показали, что учащиеся с более высоким уровнем грамматической чувствительности (компонент аналитической способности языка) легче заметить формальности изучаемого языка. [11; 4; 17]

Следовательно, важной функцией ориентированного на форму обучения в процессе овладения вторым языком может быть, например, способность компенсировать отсутствие у учащихся некоторых компонентов способности к иностранным языкам (грамматическая восприимчивость).

Уровень знаний студентов также является важным фактором, который следует учитывать, при планировании ориентированного на форму обучения. Поскольку исследования показывают, что начинающим учащимся трудно сосредоточиться на значении и форме одновременно [2; 16], поэтому их следует применять с осторожностью в случае если у учащихся, возникают проблемы с пониманием.

Не менее важной проблемой является контекст обучения. Как утверждает Фотос имплицитный подход к обучению грамматике может быть менее эффективным в условиях, ограниченных временными рамками (занятие), где недостаточно внешних факторов для поддержания разговорных навыков в отличие от родного языка, имеющегося в избытке вне класса. {5, с. 129] В таких контекстах сочетание имплицитных и эксплицитных подходов может быть более уместным. Например, можно включить имплицитные методы на занятиях, когда эксплицитные задания предшествуют выполнению коммуникативных задач. Объяснение направлено на активизацию ранее разработанных знаний и облегчение установления формально-смысловых отношений. При предоставлении целевых структур рекомендуется использовать коммуникативные задания, содержащие эти структуры, чтобы студенты понимал, как использовать их в контексте. [18, с. 262-267]

Следует, однако, отметить, что чисто коммуникативная методика оказывает незначительное влияние на преподавание иностранных языков, где доминирующая педагогика входит в программу курса как и грамматический перевод. В таком контексте, акцент на форме может ввести в заблуждение преподавателей: они полагают, что их эксплицитная преподавательская практика и аналитические программы – это все, что требуется ученикам. Следовательно, необходимо включить виды деятельности ориентированные на грамматические формы в коммуникативных контекстах на занятиях иностранного языка.

Заключение. Как видно из этой статьи, влияние теории SLA на исследование методов преподавания языка продолжает оставаться сильным. В 90-е годы акцент был сделан на серьезные объяснения и демонстрацию, чтобы дать возможность обучаемым овладеть иностранным языком. В настоящее время широко признан факт, что одной демонстрации для этого недостаточно. Говоря о когнитивных перспективах в изучении второго языка, можно сказать, что необходимо уделить особое внимание овладению иностранным языком. В результате, все большее число исследовательских и методических работ посвящены вопросу как включить конкретные формы в коммуникативный контекст.

Перспектива. Следует ожидать, что теоретические и научные данные, на основе которых будут представлены новые концепции, чтобы понять несколько они релевантны в их классе, когда учебный формат имеет структурную направленность, преподаватели смогут понять необходимость коммуникативного контекста, в который будет внедряться необходимая конструкция. Чтобы закончить и перефразировать Эллис (1997b: 36), хотя SLA не может обеспечить компетентную практику, она действительно может способствовать компетентности преподавателей

Литература:

1. Carroll, S. & Swain, M. // Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 1993 – p. 386.
2. Celce-Murcia, M. // Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 1991 – p. 480.
3. DeKeyser, R. Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. – Oxford: Blackwell. 2003 – p. 484.
4. DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P. & Harrington, M. // What gets processed in processing instruction? A commentary on Bill VanPatten's «Processing instruction: An update». *Language Learning*. 2002 – p. 823.
5. Fotos, S. // Structure-Based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2002
6. Fotos, S. Structure-Based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner. In E. Hinkel & S. Fotos, 2002
7. Ellis, R. *SLA Research and Language Teaching*. – Oxford : Oxford University Press. 1997
8. Ellis, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. – Oxford : Oxford University Press. 2003
9. Harley, B. & Hart, D. Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*. 1997 – p. 400.
10. Mitchell, R. Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics*, 2002. – p. 303.
11. Ranta, L. Focus on form from the inside: The significance of grammatical sensitivity for L2 learning in communicative ESL classrooms. Unpublished Doctoral Dissertation. Concordia University, Montreal. 1998
12. Robinson, P. Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 1996 – pp. 27–67.
13. Trahey, M. & White, L. Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 1993. – pp 18 1–204.
14. White, J. Getting learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998 – pp.87-113
15. Williams, J. The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*. 2001 – p.340
16. Williams, J. Learner-generated attention to form. *Language Learning*, 1999 –. pp.583-625.
17. VanPatten, B. & Willis, W. Processing instruction vs. traditional instruction A replication with the French causative. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2003
18. Бесараб Т. П. Meaning Making for Second Language Students / Т. П. Бесараб // Лінгвістичні дослідження. Збірник наукових праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, вип. 12. – Харків, 2011. – p. 298.