

этому рассмотрение АО в онтологическом ракурсе может быть признано утилитарным исследовательским механизмом, пригодным для анализа средств воздействия – особенно, если мы не ставим во главу угла задачу собственно систематизации АО.

Отдельное внимание в докладе уделено АО гипертрофирования; эта АО связана с гиперболой как языковым средством и реализуется в двух направлениях – мелиоративном и пейоративном. Мелиоративный фактор рассмотрен в связи с апеллятивами *ad verescundiam* и *ad iudicium*, а пейоративный – с апеллятивом *ad ignoratiam*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Васильев, Л.Г., Мищук, О.Н. Аргументирующее речевое воздействие и самопрезентация в американском президентском дискурсе. – Калуга / Тула: Калужский гос. ун-т; Тульский филиал Российского экономич. ун-та им. Г.В. Плеханова, 2015. – 262 с.
2. Еемерен, Ф.Х. ван. Ошибки в аргументации // Важнейшие концепции теории аргументации. – СПб: Филол. фак-т СПбГУ, 2006. – С. 162–197.
3. Beardsley, M. *Practical Logic*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1950. – 520 p.
4. Copi, I. *Introduction to Logic*. 4th ed. – N.Y.: McMillan, 1972. – 540 p.
5. Eemeren, F.H. van et al. *Fundamentals of Argumentation Theory: A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. – Mahwah (NJ): Erlbaum, 1996. – 424 p.
6. Eemeren, F.H. van. *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse: Extending the Pragma-Dialectical Theory of Argumentation*. – Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 2010. – xii, 308 p.
7. Freeley, A.J. *Argumentation and Debate. Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. 7-th ed. – Belmont (CA): Wadsworth, 1990. – 410 p.
8. Grootendorst, R. Some Fallacies about Fallacies // *Argumentation: Proceedings of the Conference on Argumentation*, ed. by F.H. van Eemeren et al. – Dordrecht ets: Foris, 1987. – PP. 331–341.
9. Hamblin, Ch.L. *Fallacies*. – London: Methuen, 1970. – 380 p.
10. Kahane H. *Logic and Contemporary Rhetoric: The Use of Reason in Everyday Life*. – 4th ed. Belmont: Wadsworth, 1984. – xiii, 321 p.
11. Lakoff G. *Linguistics and Natural Logic*. – Synthèse. – 1970. – Vol. 22. – Nos. 1–2. – P.151–271.
12. Rescher N. *Introduction to Logic*. – N.Y.: St. Martin's, Press, 1964. – 360 p.
13. Rybacki, C., Rybacki, D. *Advocacy and Opposition: An Introduction to Argumentation* – Englewood Cliffs (NJ), 1991. – 270 p.
14. Walton D.N. *A Pragmatic Theory of Fallacy*. – London, Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 1995. – 324 p.

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е. В. ВИНОГРАДОВА

ГБОУ ВПО «Тверской государственный медицинский университет», г. Тверь

Обучение иностранному языку студентов медико-биологических специальностей – одна из наиболее актуальных лингводидактических проблем, связанных с когнитивными и психолингвистическими особенностями восприятия учебного материала учащимися, а также возможностями его активизации.

Ключевые слова: контролируемые и неконтролируемые когнитивные процессы, продолженное обучение, фоссилизация, интерим-грамматика.

COGNITIVE ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION BY STUDENTS OF SCIENCE FACULTIES

E.V. VINOGRADOVA

The problem of foreign language acquisition (FLA) by students of science faculties is at present one of the topical issues of lingvodidactics due to the specific character of studying process and its teaching tasks at science faculties. The problem is associated with cognitive and linguistic aspects as well as with the communicative and cultural actualization of knowledge obtained by students in foreign language classes.

Key words: *controllable and uncontrollable cognitive processes, subsequent studies, fossilization, interim-grammar.*

Изучение иностранного языка на факультетах медико-биологического профиля в силу институционально обозначенных условий и задач представляет собой сложную лингводидактическую проблему. Это касается как когнитивного и лингвистического планов освоения учебного материала, так и возможностей его коммуникативной реализации.

Как любой образовательный процесс, освоение иностранного языка протекает в несколько этапов. На высшую школу приходится фаза продолженного обучения, базирующаяся на ранее сформированных у учащихся языковых компетенциях. Чтобы понять проблемы, возникающие на этом этапе, следует обратиться к общим вопросам овладения иностранным языком.

Освоение иностранного языка находится в определенном отношении к владению родным языком и может складываться несколькими путями. Если в раннем возрасте в период освоения родного языка ребенок сталкивается с необходимостью изучения второго языка, то он осваивает его по тем же когнитивным законам, что и родной язык. При этом, параллельно изучаемые языки осваиваются в неравной степени. При одновременно формируемых для обоих языков компетенциях развивается частичный билингвизм, при котором в отдельных областях (фонетике, лексике, синтаксисе) могут отмечаться языковые компетенции разного уровня сформированности. На более поздних этапах в условиях реальной коммуникативной практики или на этапе продолженного обучения сформированные для обоих языков навыки закрепляются, позволяя индивиду контролировать когнитивный процесс и влиять на него. Возникшие в процессе параллельного освоения языков интерференции и явления кодовой коммутации постепенно устраняются или используются сознательно для достижения определенных коммуникативных целей [8, с.141].

Иначе складывается ситуация, когда изучение иностранного языка начинается на этапе сформированности у учащегося фонологической и синтаксической компетенций в рамках родного языка. В этой фазе требуются психолингвистически обоснованные методики управления процессом освоения

иностранного языка, которые должны быть учтены при планировании обучения, то есть контролироваться преподавателем. Однако на этом этапе возникает ряд психологически и ментально обоснованных процессов, которые не поддаются контролю со стороны преподавателя и учащегося.

Положительные результаты при обучении иностранному языку могут быть достигнуты при определенном балансе контролируемых и неконтролируемых когнитивных процессов. Говоря об их взаимодействии, следует учитывать, что изучение иностранного языка происходит на фоне сформированного у учащегося понятийного и системного кода родного языка. Последний выступает как призма, через которую преломляются элементы системы изучаемого иностранного языка. Выстраиваемая через призму родного языка картина определяет, какие аспекты иностранного языка будут даваться учащемуся легче, а какие труднее. Познание системы иностранного языка не носит характера нативизма, согласно которому языковая компетенция складывается из овладения правилами языка, основанными на врожденных универсальных грамматических структурах. Освоение иностранного языка происходит в процессе когнитивной переработки грамматического соотношения между правилами родного и иностранного языков в зависимости от особенностей психологической и ментальной организации учащегося.

Одной из таких особенностей является, согласно теории Л. Селинкера, формируемая у учащегося в процессе освоения иностранного языка стадия «Interlanguage» с присущей ему интерим-грамматикой (*interim*, *lat.* – временный) [9]. Она обладает формальными грамматико-теоретическими признаками родного и иностранного языков и является сводом понятных для учащегося грамматических правил, на основе которых он создает собственные языковые конструкции. Интерим-фаза во многом определяет ход освоения иностранного языка. Если на протяжении длительного времени в интерим-грамматике учащегося не происходит изменений, то он останавливается на достигнутом уровне. То есть, задерживается в фазе фоссилизации – «окаменения» (*fossili* – ископаемый, *лат.*), когда после определенного начального прогресса в обучении наблюдается спад или остановка в развитии языковой компетенции [8, с. 146].

Причины широко отмечаемого при преподавании иностранных языков явления фоссилизации могут быть разными. В качестве наиболее частых отмечаются:

- полное отсутствие или хаотичность представления о системе изучаемого языка
- отсутствие достаточного количества времени для более серьезного занятия языком
- удовлетворенность достигнутым уровнем
- наличие негативной установки, трактуемой как бесперспективность и отсутствие смысла в повышении уровня языковой компетенции.

Феномен фоссилизации в фазе продолженного обучения является общим явлением, что заставляет искать способы его преодоления. Одной из предпосылок к решению названной проблемы должно стать развитие у учащихся спо-

способности к восприятию фонологических структур изучаемого языка, что важно для освоения других аспектов языковой системы [8, с. 149]. Эмпирически доказано, что только тренировка лексической и грамматической компоненты не улучшает общей языковой компетенции, если не развиваются навыки восприятия иноязычной речи [5].

Следующим моментом, который необходимо учесть в фазе продолженного обучения, является, согласно когнитивной монитор-теории С. Крашена, взаимодействие процесса аквизиции (*acquire*, lat.- приобретать) и процесса изучения (*learning*). В то время как аквизиция представляет собой неконтролируемый процесс, протекающий так же, как и при овладении родным языком в детском возрасте, то при изучении имеет место когнитивный контролируемый процесс, позволяющий осознанно овладевать правилами иностранного языка [6].

Согласно названной когнитивной теории, учащиеся достигают лучших результатов в обучении, если они сталкиваются с материалом, превосходящим уровень их языковой компетенции, но укладывающимся в рамки их когнитивных возможностей. Эта точка зрения, перекликающаяся с теорией Л. Выготского о зоне ближайшего развития, связана с теорией действия аффективного фильтра, влияющего на мотивацию и процесс обучения. Эмоции и чувства, лежащие в основе аффективного фильтра, определяют готовность учащегося воспринимать и когнитивно перерабатывать правила иной языковой системы.

Однако понимание и прикладное использование отдельных правил представляет собой только одну из сторон освоения иностранного языка в фазе продолженного обучения. Не менее важными являются процессы ситуативного и коммуникативного погружения, влияющие на степень овладения языком, расширяющие сферы его использования и возможность переноса получаемых знаний в жизненные ситуации. Следует учитывать, что социальная коммуникативная интеракция образует неотъемлемую предпосылку стимулирования процессов изучения языка. Роль социальной компоненты в освоении родного языка отмечалась А. Бандурой, Дж. Бруннером, Л. Выготским и последователями его школы. Социальная коммуникативная интеракция не менее важна и при освоении иностранного языка, так как, согласно Дж. Бруннеру, коммуникативные события являются, с одной стороны, источником развития когнитивных установок, определяющих процессы освоения языка и формирования языковых привычек индивида, с другой стороны, базой для проверки сформировавшихся у индивида гипотез приемлемого использования языка [1].

Следующим моментом, влияющим на степень освоения иностранного языка, является частота, с которой учащийся оперирует им на занятиях или в ситуации реальной языковой практики. Чем ниже этот параметр, тем более значимым должно быть содержание предлагаемого к изучению языкового материала в плане лексической, стилистической, семантической и коммуникативной релевантности.

Ситуации, в которых могут отрабатываться все аспекты иностранного языка, имеют, как и само речевое поведение, множество вариантов. В фазе про-

долженного обучения формы занятий могут широко варьироваться: от фронтальных занятий в группе и ролевой игры до занятия с предметно-профессиональной направленностью. Все формы имеют определенные преимущества и недостатки. С точки зрения функциональной перспективы все они должны строиться на принципе практического применения: иностранный язык можно научиться использовать как коммуникативную среду только тогда, когда он используется в этой функции. Этот принцип, который не исключает тренировку и наработку иноязычных умений, слишком часто упускается на занятиях. Существует два подхода, при которых этот принцип реализуется наиболее продуктивно: это занятие с предметно-профессиональной ориентацией (по предмету) на иностранном языке и так называемый тандем-метод.

Занятие по предмету на иностранном языке имеет то преимущество, что такие необходимые для любого занятия факторы, как мотивация, внимание и интерес реализуются здесь наиболее полно.

Тандем-метод предполагает включение в процесс выполнения заданий учащихся с полярным уровнем владения языком. При этой форме учащийся-лидер берет на себя функцию учителя. Положительный момент этого метода состоит в том, что дает возможность соединять и соотносить спонтанные и контролируемые процессы обучения.

Несомненно, изучение иностранного языка в фазе продолженного обучения на неязыковом факультете имеет свою специфику. В связи с возрастающим значением овладения иностранным языком специалистами различных дисциплин должен измениться и подход к процессу преподавания этого предмета. Представляется, что он должен основываться на сбалансированном применении различных методик, базирующихся на психолингвистических и дидактических теориях освоения иностранного языка с комбинацией когнитивных и коммуникативных подходов к процессу преподавания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брунер, Дж. Психология познания. – М.: «Прогресс», 1977.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2006.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005.
4. Bandura, A. Sozial-kognitive Lerntheorie. – Stuttgart: Klett-Gotta, 1977.
5. Ellis, N. C. Frequency effects in language processing/Studies in Second Language Acquisition, 24, 143-188.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.4296&rep=rep1&type=pdf>.
6. Krashen, S. The input hypothesis: Issues and implications. – London: Longman.1985.
<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>.
7. Mietzel, G. Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. – Göttingen: Hogrefe, 2004.
8. Rickheit, G., Sichelschmidt, L., Strohn, H., Psycholinguistik. – Tübingen: Stauffenburg, 2007.
9. Selinker, L. Interlanguage. International Review of Applied Linguistics, 10, 209-241.
<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/04/19.pdf>.