

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ И ДОСТОЯНИЕ ИНДИВИДА

И.А. БАКЛУШИНА

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь*

В статье рассматриваются особенности предмета «иностранный язык» в контексте языкового и билингвального образования. Обсуждается точка зрения на иностранный язык как принадлежность психической организации обучаемого. Акцентируется внимание на несовпадении стратегий овладения иностранным языком, отвечающих требованиям учителя и учебной ситуации, и внутренних опор, вырабатываемых в процессе метаязыковой и метакогнитивной деятельности самим индивидом. Формулируется продуктивность психолингвистического подхода к изучению рефлексии учебных билингвов об изучаемом языке.

Ключевые слова: *двуязычие/билингвизм, билингвальное образование, естественный билингвизм, искусственный/учебный билингвизм, иностранный язык, родной язык, вектор усвоения языка, образ языка, психолингвистический подход к обучению иностранному языку*

FOREIGN LANGUAGE AS A LEARNING SUBJECT AND A PERSON'S PROPERTY

I.A. BAKLUSHINA

The article examines peculiarities of the “foreign language” subject in the context of linguistic and bilingual education. The author discusses a foreign language as something that belongs to a student's mental organization. The article focuses attention on the discrepancy between strategies of mastering a foreign language that meet requirements of both a teacher and the learning situation, on the one hand, and the internal support which a person develops himself or herself in the process of metalinguistic and metacognitive activity, on the other hand. The author formulates productivity of the psycholinguistic approach concerning educational bilinguals' reflection about the learning language.

Key words: *bilingualism, bilingual education, natural bilingualism, artificial/educational bilingualism, foreign language, native language, vector of language acquisition, image of a language, psycholinguistic approach to teaching a foreign language*

Владение иностранным языком является одним из важных условий успешной адаптации человека в социальном пространстве, а также важной составляющей содержания образования за рубежом и в России. Современное языковое образование в школе ориентируется на формирование у обучаемых черт вторичной языковой личности и межкультурной компетентности, достаточной для ориентирования в поликультурном мире. Углубленное изучение иностранного языка в средней общеобразовательной школе осуществляется в процессе «билингвального образования», «обучения предметному знанию на иностранном языке» и «обучения на билингвальной основе» [3, с. 12]. Понятие «билингвальное языковое образование – это взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя язы-

ками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и биокультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и биокультурной принадлежности» [3, с. 16].

Анализ проблем билингвального образования представлен в работе Сафоновой В.В. и Марченко Н.И. Моделирование билингвизма в искусственной среде требует, по мнению авторов, учета педагогических факторов, которые стимулируют билингвальное и поликультурное развитие индивида в современном мире. Отмечается также важность сохранения и соразвития родного языка и родной культуры на фоне изменяющихся «внепедагогических и педагогических факторов» [8, с. 2].

В обзоре, посвященном истории становления билингвального образования в конце XX века, особое место уделяется обсуждению билингвальных образовательных моделей, которые были разработаны и внедрены в европейских школах к этому времени. Среди них выделяют: «1) билингвальную модель образования при соизучении языков лингвистического большинства и лингвистического меньшинства (например, Люксембург, Брюссель, Каталония, Пропинция Басков, проект «Школа для европейцев»); 2) билингвальную модель образования средствами языка, являющегося официальным языком государства или общенациональным языком, и языков этнических групп, входящих в состав государства (например, США, Канада, Россия), или средствами двух и более официальных языков; 3) билингвальные образовательные программы средствами родного и иностранного/иностранных языков (например, Германия, Россия)» [8, с. 5-6].

Успешное развитие билингвального образования в России связывается авторами с внедрением в образовательный процесс учебных планов, предусматривающих расширение иноязычного учебного процесса посредством введения различных факультативных дисциплин на иностранном языке, когда тот или иной учебный предмет изучается параллельно и на родном языке, и на иностранном языке. Подчеркивается положительная роль начального иноязычного обучения в становлении раннего начала билингвального образования в российских школах [8].

Известно, что иностранный язык как школьный предмет является одновременно и целью, и средством обучения. С этой характеристикой связаны и другие специфические свойства этой учебной дисциплины, обозначенные И.А. Зимней как «беспредметность», «беспределность», «неоднородность», «специфическое соотношение знаний и умений», а также «субъективное переживание обучающимся трудности овладения и радости владения этим учебным предметом» [6].

«Беспредметность» связана с тем, что язык является только «средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности», то есть «усвоение иностранного языка не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, истории, географии, биологии, химии, физики и др.). В связи с этим предмет учебной деятельности определяется самим учителем.

«Беспределность» обусловлена беспределностью самого языка как феномена, а вводимые «ограничения» осуществляются за счет выбора учебного

материала или «инвентаря лингвистических единиц».

«Неоднородность» в широком смысле слова связана с явлениями языковой системы, языковой способности и т.п., при этом основным объектом обучения и овладения предстает речевая деятельность. «Соотношение умений и навыков» специфично по «удельному весу формирования речевых навыков (умений) и «объему языковых правил, закономерностей» и т.п.

Что касается «субъективного переживания...», то при «нормальном возрастном уровне умственного развития школьников и направленности их интересов на учебу» негативное отношение к предмету, связанное с преувеличением сложностей изучаемого языка, снимается за счет «адекватного педагогического общения учителя со школьниками» [6, с. 38].

На специфику иностранного языка как учебного предмета также указывается в работе [2]. Авторы работы определяют суть дисциплины «иностранный язык» как «приобщение учащихся к некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления, нацеленность на практическое овладение языком, т.е. некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива» [2, с. 41]. Отмечая очевидные отличия иностранного языка от дисциплин естественно-математического цикла, ученые останавливаются на сравнении иностранного и родного языка как дисциплин, «языковых» дисциплин, то есть, относящихся к лингвистическому циклу.

И родной язык, и иностранный язык всегда: «а) является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин (беспредметность); б) не ограничивается знанием одного лишь аспекта языка (грамматики, лексики и др.) с тем, чтобы успешно осуществлять речевое общение (беспредельность); в) включает в себя целый ряд других явлений, например, «языковую систему», «языковую способность» и т.д. (неоднородность)» [2, с. 42].

Основная направленность процесса обучения, характерная для всех дисциплин лингвистического плана, заключается в нацеленности на практическое овладение языком. Главное отличие заключается в том, что «основной и ведущей целью в преподавании иностранного языка является коммуникативная цель, которая определяет весь учебный процесс, в то время как в преподавании родного языка эта цель не является главной» [2, с. 41].

Необходимо также еще раз подчеркнуть, что между процессами усвоения родного и иностранного языка в учебных условиях есть определенная общность, которая «обусловлена единством языка как сущности и наличием языковых универсалий» [2, с. 44].

Тем не менее, пути усвоения родного и иностранного языка отличаются и могут быть описаны с помощью разнонаправленного вектора в терминах Л.С. Выготского [1]. Ученый обращал внимание на тот факт, что «ребенок никогда не начинает усвоение родного языка с изучения азбуки, с чтения и письма, с сознательного и намеренного построения фразы, с словесного определения значения слова, с изучения грамматики, тогда как все это обычно стоит в начале усвоения иностранного языка» [1, с. 244]. Сопоставляя особенности освоения родного и иностранного языка, Л.С. Выготский отмечает: «Ребенок превосходно и безуко-

ризенно пользуется в родном языке всеми грамматическими формами, но не осознает их. Он склоняет и спрягает, но не осознает, что он это делает. Он не умеет часто определить род, падеж, грамматическую форму, при этом верно применяет ее в соответствующей фразе. Но в иностранном языке он с самого начала отличает слова мужского и женского рода, пользуется грамматическими категориями осознанно» [1, с. 245]. Ученый определил этот путь для родного языка как «снизу-вверх», тогда как для иностранного языка характерен путь «сверху вниз». «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный – начиная с осознания и намеренности» [1, с. 244].

Таким образом, уже в трудах Л.С. Выготского были заложены подходы к рассмотрению феномена двуязычия с учетом стратегий, которыми пользуется сам обучаемый. Психолингвистическая трактовка языка в качестве психического феномена может выступать как фундамент лингводидактической теории нового уровня: «... до сих пор двуязычие рассматривалось преимущественно с позиций социологии и лингвистики, в то время как настало время подойти к нему как психическому феномену» [4, с. 15]. С этой точки зрения моделирование билингвизма в учебной среде не может не учитывать последовательное рассмотрение особенностей реализации речевой или языковой способности пользующегося языком человека, включенного в социум и – шире – в культуру. Как видно, психолингвистический подход к обучению иностранному языку предполагает признание ведущей роли обучаемого как активного субъекта деятельности по формированию двуязычия. При этом владение иностранным языком трактуется как владение «живым знанием», которое не может просто передаваться от учителя ученику, а строится учеником самостоятельно с опорой на личностный опыт, собственные гипотезы и теории, с выработкой собственных стратегий овладения и пользования изучаемым языком.

Со ссылкой на исследование [9] А.А. Залевская и И.Л. Медведева отмечают, что «только считается, что учиться языку учатся в школе: к сожалению, чаще там учатся тому, как справляться с требованиями школы, вырабатывают стратегии, отвечающие требованиям учителя или классной ситуации, что для дальнейшей жизни оказывается бесполезным» [5, с. 87].

Для того чтобы овладение языком было действительно эффективным, необходима выработка собственных стратегий, которые обучаемый сможет использовать для решения возникающих проблем при изучении иностранного языка. Преодоление трудностей, которые неизбежны на пути овладения иностранным языком, осуществляется также с использованием всевозможных опор, как «внешних», в виде всякого рода таблиц, схем и других справочных материалов, так и «внутренних», выработанных в процессе метаязыковой и метакогнитивной деятельности, при этом не всегда доступных для вербализации.

Важно обозначить еще одну сторону рассматриваемого процесса – формирование собственного, уникального образа изучаемого языка, подверженного изменениям по мере языкового и социального развития личности обучаемого.

Иностранный язык как достояние индивида представляет собой отдельную область психолингвистического исследования, в которой особое место занимают вопросы, связанные с «наивными», ненаучными представлениями обучаемых об «устройстве» изучаемого иностранного языка, его эмоционально-оценочных характеристиках и т.п., то есть, обо всём том, что увязывается у обучаемого с образом иностранного языка, подлежащего усвоению. Источником таких сведений являются метаязыковые суждения, полученные непосредственно от обучаемых, или пользователей языка.

Вопрос о влиянии таких ненаучных представлений людей о языке, например, на усилия по его изучению ставится в работе [7] и решается автором в пользу лингвистического просвещения, способного нейтрализовать метаязыко-миф «непрофессионалов». Необходимость знакомства с основами науки о языке, в первую очередь, в сфере преподавания языков представляется автору первостепенной: «... в противном случае многие усилия наивных пользователей по изучению языков будут напоминать действия человека, не знакомого с основами физики и пытающегося засунуть пальцы в розетку» [7, с. 31].

Нам представляется, что результаты рефлексии об изучаемом языке имеют самостоятельное значение для изучения психической и когнитивной организации учебного (искусственного) билингвизма, с одной стороны, и на этой основе критического осмыслиения стратегий взаимодействия учителя с учеником при обучении иностранному языку, с другой стороны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 226 с.
3. Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12-16.
4. Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов [Электронный ресурс]. Тверь: Твер. Гос. Ун-т, 2016. 269 с.
5. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 194 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. М.: Просвещение. 1991. 222 с.
7. Кашкин В.Б. Бытовая философия языка и языковые контрасты // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3. Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж: Воронежский гос. тех. ун-т, 2002. С. 4-34.
8. Сафонова В.В., Марченко Н.И. Билингвиальные образовательные программы как инструмент обновления языкового школьного образования// Иностранные языки в школе. №3. 2010. С. 2-14.
9. Williams M. & Burden R.L. Psychology for language teachers: A social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.