

А. *Выразите свое отношение:*

- Ну как вам его прическа – ...
- Ну как тебе ее платье? – ...
- Ну как тебе этот фильм? – ...
- Ну как тебе эта девушка? – ...
- Ну как тебе мой новый костюм? – ...
- Как тебе понравился вчерашний праздник? – ...
- Ну как вам мой пирог? – ...
- Как вам нравится сегодняшняя погода? – ...

Б. *Поинтересуйтесь отношением собеседника:*

- ...? – Ужас! Ты ничего не потерял.
- ...? – Здорово! Я так хорошо отдохнул!
- ...? – Так себе. Ничего особенного.
- ...? – Неважно. Не стоит читать этот роман.
- ...? – Прекрасно! Советую тебе поехать туда.
- ...? – Классно! Ты много потерял. Обязательно посмотри этот фильм.

В процессе обучения предусматривается не только учет индивидуальных потребностей и особенностей учащегося как личности, как субъекта обучения, как осознание его собственного «Я», но и как возможность выбора стратегии овладения языком, передача инициативы (по возможности), направленной на творческий процесс развития и глубинное познание своего «Я».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное. М.: Лабиринт, 2001.
2. Флоренский П. А. Разум и диалектика. // Соч. в 4-х т., т.2. М. : Мысль, 1996.
3. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. М. : Эксмо-Пресс, 2000.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 3-е стереотипное. М. : Едиториал УРСС, 2003.
5. Шведова Н. Ю. Местоимения и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства. М. : Азбуковник, 1978.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1979.

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНОЙ МЫСЛИ ОТ МЕТОДОВ К СТРАТЕГИЯМ ОБУЧЕНИЯ

И. Шифрон-Борейко

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, shifr-i@rambler.ru*

Научное направление, получившее название стратегическая лингводидактика, успешно развивается на протяжении последних пятидесяти лет. В статье говорится о предтечах данного направления исследований и раскрываются предпосылки к его зарождению и становлению; прослеживается развитие научных взглядов в его рамках как за рубежом, так и на постсоветском пространстве; указывается на трансформации, которые претерпевает тра-

диционная методика обучения иностранным языкам под его влиянием, и дается оценка их значимости для эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: стратегическая лингводидактика; стратегии овладения иностранным языком; стратегии обучения.

STRATEGIC LINGUODIDACTICS: THE EVOLUTION OF SCIENTIFIC THOUGHT FROM METHODS TO LEARNING STRATEGIES

I. Shifron-Boreiko

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Belarus, shifr-i@rambler.ru*

The scientific direction called strategic linguodidactics has been successfully developing over the past fifty years. The article talks about the forerunners of this research direction and reveals the prerequisites for its origin and formation; traces the development of scientific views within its framework both abroad and in the post-Soviet space; indicates the transformations that the traditional method of teaching foreign languages undergoes under its influence, and assesses their significance for the efficiency of the educational process.

Key words: strategic linguodidactics; foreign language acquisition strategies; learning strategies.

На фоне смены в США и Западной Европе научной парадигмы от структурализма и бихевиоризма к генеративизму (Н. Хомский, 1957, 1972) в прикладной психолингвистике и лингводидактике наблюдается поворот исследовательского интереса к такой сфере, как соотношение механизмов, позволяющих человеку усваивать родной и иностранный языки. Устоявшиеся позиции еще относительно нового и изначально воспринятого как однозначно эффективного аудиолингвального метода под влиянием теории генеративной грамматики снова активно ставятся под сомнение. Поднимается вопрос о разграничении таких процессов, как «овладение родным языком» и «изучение второго языка» (Ламберт, 1966) [1, с. 163], а также впервые озвучивается потенциальная возможность использовать знания психолингвистики о том, как ребенок усваивает родной язык, для обучения языку иностранному (Кэрролл, 1966).

Кроме того, в лингводидактике начинает осмысляться необходимость учитывать индивидуальные сценарии овладения языком. Так, П. Кодер (1967) говорит о необходимости исследовать суть ошибок и причины их возникновения через анализ «усвоенных систем» и «внутренних программ» обучаемого [1, с. 167] и подчеркивает, что предпосылкой преподавательского успеха является детальное изучение путей усвоения языка, позволяющее «врожденным стратегиям обучаемого формировать нашу практику и определять нашу программу» [1, с. 169]. Идею о том, что взрослые осваивают иностранный язык так же, как и дети, с помощью врожденной программы или стратегии, и возможном несовпадении стратегии изучения языка индивида с

программой (то есть, по сути, методикой) преподавания иностранного языка далее развивает Д. А. Рейбель (1969).

Тем не менее, американские лингводидакты практически не обращались к очевидным достижениям своих коллег в области экспериментальной и прикладной психолингвистики и, находясь под сильным влиянием бихевиоризма и генеративизма, делали основной упор на поиск эффективных методов и приемов обучения и разработку различного рода тестовых методик, целью которых было выявление одаренных и неспособных к изучению языков. Игнорирование до начала 1970-х годов когнитивной проблематики в лингводидактических исследованиях, направленных на изучение процессов овладения языком, препятствовало развитию теории усвоения языка и овладения иноязычной речью.

Важной вехой стало введение Л. Селинкером (1972) в научный обиход понятия «интерязык» («Interlanguage») [2], под которым понималась особая промежуточная динамическая форма языка, которая формируется в сознании человека, изучающего иностранный язык, но еще не достигшего полноценного владения. Эта идея в корне отличалась от идеи Д. А. Рейбеля о сходстве процессов освоения иностранного языка детьми и взрослыми.

Концепция интерязыка послужила основой многочисленных лингводидактических и психолингвистических исследований особенностей индивидуально создаваемого каждым обучаемым «промежуточного языка». Первые попытки описания индивидуальных интерязыков были основаны на сравнительно-сопоставительном анализе родных языков учащихся и изучаемых иностранных языков в совокупности с анализом допускаемых ими языковых и речевых ошибок. Эти подходы, однако, не обладали достаточным инструментарием для объяснения и прогнозирования всех возможных ошибок, возникающих в процессе усвоения иностранного языка, поскольку в речи учащихся возникают и такие ошибки, которые невозможно объяснить только межъязыковой интерференцией [3, с. 42].

Упомянутые работы П. Кодера и Л. Селинкера считаются отправной точкой нового научного направления в прикладной лингвистике, получившего название Second Language Acquisition (SLA) (Овладение вторым языком). Социально-политическим импульсом к его активному развитию в США была иммиграционная политика и необходимость в быстром и эффективном обучении английскому языку значительного количества взрослых людей. Именно в рамках SLA в 1975 г. преподавателем английского языка как иностранного Дж. Рубин был впервые введен в научный обиход термин «стратегии изучения языка» (в английской версии – «language learning strategies» (сокращенно – LLS)) [4]. Первые работы имели сугубо педагогическую направленность, поэтому стратегии понимались как техники изучения, а не овладения языком. К этому моменту в зарубежной лингводидактике были подробно описаны и систематизированы компоненты способностей к изучению иностранных языков, хотя и не существовало единого мнения в отношении врожденной предопределенности либо возможности развить такие способности, а тесты, разработанные на основе составленных типологий, широко применялись для диагностики потенциальных успешности/неуспешности будущих обучаемых. Самыми известными и востребованными были методики тестирования Дж. Кэррола и С. Сэйпена (1965) и П. Пимслера (1966).

С точки зрения Дж. Рубин, осведомленность о наличии у «хорошего студента» предрасположенности/способности к иностранным языкам не наделяет преподавате-

ля никакими инструментами для помощи менее успешным студентам. Более того, неуспешные студенты демотивируются, понимая, что они лишены таких способностей и не в состоянии повлиять на ситуацию. В то же время, существование стратегий, т. е. реальных, хотя и сложных для наблюдения и анализа «техник или приемов», благодаря которым отдельным обучаемым удается достигать успеха, парадоксальным образом игнорируется или отвергается методикой [4, с. 43]. Дж. Рубин представлялся очевидным тот факт, что выявленные и описанные стратегии изучения языка могут быть применены остальными студентами, а осознание механизма когнитивных процессов способно изменить работу преподавателя-лингвиста. Задачу преподавателя она видела не столько в том, чтобы «найти наилучшую методику или добиться правильного ответа», но в том, чтобы, вникнув в процессуальный аспект обучения, дать студенту инструменты для «помощи самому себе» и самостоятельной работы [4, с. 45-46]. Все эти взгляды, несомненно, были новаторскими, однако были восприняты далеко не сразу.

Понятийная и терминологическая неопределенность в стратегическом направлении исследований просуществовала в западной лингводидактике около двух десятилетий. Причиной такой ситуации стали, во-первых, узкая трактовка предложенных Дж. Рубин идей, а во-вторых, нежелание методистов (как практиков, так и теоретиков) посмотреть на проблему с психолингвистического ракурса. Кроме того, сильные бихевиористские традиции в прикладной лингвистике ограничивали кругозор исследователей теми процессами, протекание которых можно без затруднений наблюдать эксплицитно.

Как следствие, следующим шагом на пути становления лингво-стратегической теории стало дополнение и дальнейшее развитие концепции интерязыка Э. Тэйрон, А. Коэном и Г. Думасом (1976), которыми был введен термин *коммуникативные стратегии*. Под коммуникативными стратегиями авторы понимали специфические интеръязыковые стратегии пользования языком при возникновении коммуникативных затруднений, возникших вследствие недостаточного для адекватного выражения или понимания мысли знания иностранного языка [5]. Важно отметить, что в современной коммуникативной лингвистике и теории дискурса термин *коммуникативные стратегии* понимается иначе. С точки зрения современной психолингвистики и лингводидактики, обозначенные Э. Тэйрон, А. Коэном и Г. Думасом стратегии являются стратегиями компенсации языковых затруднений (А. А. Залевская, А. А. Пойменова), или компенсаторными [6].

Начиная с 1990-х гг., исследования индивидуальных механизмов и сценариев изучения иностранного языка в зарубежной лингводидактике стали коррелировать с личностно-ориентированным подходом в педагогике в целом. На первый план вышел вопрос активности обучаемого, его автономность, т. е. собственная ответственность и вклад как в процесс, так и в результат обучения. Таким образом, не получив целостного представления о когнитивных процессах овладения языком, лингводидакты сместили фокус своих исследований в сторону метакогнитивистики. Перспективным направлением стала работа над формированием осознанного отношения обучаемых к собственному учению через понимание роли и механизма действия метакогнитивных стратегий. Необходимо отметить, что актуальность таких исследований до настоящего времени не исчерпала себя. Так, впервые включившая в 1990 г. этот тип стратегий в классификацию Р. Оксфорд в своей последней монографии предлагает мультидисциплинарную *модель стратегической саморегуляции* (Strategic

Self-Regulation – S²R – Model), объединяющую метакогнитивные, метааффективные и метасоциальные стратегии [7].

Доступ к международным научным ресурсам, беспрецедентно расширившийся в 1990-х гг., дал российским и белорусским исследователям новые возможности для развития отечественной лингводидактики. Тем не менее, к тому моменту уже был заложен прочный психолингвистический фундамент для становления собственной лингвостратегической теории. Теория речевой деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым на базе теории деятельности Л. С. Выготского и теории опережающего действия Н. А. Бернштейна, сыграла решающую роль в развитии как лингводидактики в целом, так и стратегического направления в частности. К началу 1980-х гг. в советской психолингвистике была выработана аналитико-синтетическая теория восприятия речи (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя), а также теория речепорождения Леонтьева-Ахутиной (Рябовой). При этом генеративистский подход Н. Хомского советскими исследователями изначально активно критиковался, поскольку процесс изучения иностранного языка с точки зрения работы задействованных когнитивных механизмов противопоставлялся процессу естественного овладения ребенком родным языком (П. Я. Гальперин, Н. И. Жинкин).

Именно отечественные исследователи провели четкую грань между понятиями *стратегии овладения языком*, *стратегии обучения языку*, *стратегии использования языка*, что нашло закрепление в словарях методических терминов [8]. По сути, заимствованная у западных коллег терминология была систематизирована (см. работы А. А. Залевской) и наполнена научным содержанием (С. И. Лебединский). Необходимо признать, однако, что по масштабам исследований лингвостратегическое направление в России и Беларуси не сравнимо с его популярностью на Западе, несмотря на то что многие поставленные принципиальные вопросы там до сих пор остались нерешенными.

Если в начале 1990-х гг. зарубежная научная дискуссия затрагивала различия в подходах к терминологическим формулировкам и классификациям стратегий изучения языка, то начиная со второй половины 2000-х гг. основой исследований стали вопросы осознанного пользования стратегиями, их методической интерпретации, принципиальной возможности и эффективности обучения стратегиям [9]. Практическим результатом данных исследований стали организованные в ряде университетов США и Западной Европы курсы по стратегической лингводидактике для преподавателей иностранных языков, а также выход стратегически ориентированных учебников.

На постсоветском пространстве в рамках детализации положений теорий речевосприятия и речепорождения в конце 1990-х гг. и первом десятилетии нового века активно изучались стратегии идентификации значения слов и стратегии преодоления коммуникативных затруднений (тверская психолингвистическая школа А. А. Залевской). Кроме того, исследования механизмов восприятия различных единиц речи и факторов, оказывающих влияние на это восприятие (например, петербургской и белорусской психолингвистических школ), неизбежно опирались на стратегическую составляющую процесса. Вслед за М. Н. Вятютневым, идеи имплементации стратегического подхода к составлению школьного учебника русского языка как иностранного в общедидактическом ключе были развиты И. Ю. Мангус. Детальная разработка стратегий обучения на базе всего комплекса выявленных и

описанных стратегий овладения языком является практико ориентированным результатом разработанной С. И. Лебединским лингвостратегической теории.

Таким образом, стратегическая лингводидактика, имеющая полувековую историю, на современном этапе продолжает развиваться в разных направлениях, однако альтернативы, которые она предлагает традиционной методике, уже оценены и получили положительные отзывы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Corder S. P. The significance of learner's errors // Intern. Rev. of Appl. Ling. in Lang. Teaching. 1967. Vol. 5, № 1–4. P. 161–170.
2. Selinker L. Interlanguage // Intern. Rev. of Appl. Ling. in Lang. Teaching. 1972. Vol. 10, № 1–4. P. 209–231.
3. Лебединский С. И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения. Минск : БГУ, 2019.
4. Rubin J. What the "good language learner" can teach us / J. Rubin // TESOL Quart. 1975. Vol. 9, № 1. P. 41–51.
5. Tarone E., Cohen A.D., Dumas G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies // Working Papers on Bilingualism. 1976. № 9. P. 76–90.
6. Шифрон-Борейко И. Компенсаторные стратегии: сущность и место в стратегической парадигме обучения // Вестн. БООПРЯИ. 2020. № 1. С. 44–49.
7. Oxford R. L. Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context. 2nd ed.. New York : Routledge, 2017. 370 p.
8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. М. : ИКАР, 2009.
9. Chamot A. U. Preparing language teachers: new teachers become ready to teach learning strategies in diverse classrooms // Language learning strategies and individual learner characteristics: situating strategy use in diverse contexts / ed.: R. L. Oxford, C. M. Amerstorfer. London : Bloomsbury, 2018. P. 213–235.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ И ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В. О. Шимко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь,
vic.shimko@gmail.com*

В данной статье приводятся примеры интерактивных упражнений и различных онлайн-ресурсов, которые можно использовать при проведении занятий по русскому языку как иностранному (как аудиторных, так и онлайн). Все представленные ресурсы помогают в первую очередь грамотно оптимизировать работу преподавателя, а также повысить эффективность изучения языкового материала. Тем не менее, не следует ставить на первое место