

ОБЗОРЫ

А.А. Залевская

ДИНАМИКА АКЦЕНТОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ ТЕОРИЯХ ОВЛАДЕНИЯ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ И КУЛЬТУРОЙ: ОБЗОР

Вопросы теории овладения вторым языком и культурой занимают значительное место в современных исследованиях двуязычия (см. обзоры: [7; 8]) и тем самым относятся к числу весьма актуальных для мировой науки, что объясняется все растущим двуязычием и многоязычием населения планеты Земля.

В задачи предлагаемого обзора входит краткое освещение основных теорий, фигурирующих в зарубежных работах (монографиях и статьях, научных дискуссиях и т.д.) по проблематике Second Language Acquisition (далее – SLA), при сопоставлении двух временных «срезов» с промежутком в 20 лет: за основу взяты, с одной стороны, теории SLA, включенные в обзор, который предлагается в книге [33], с привлечением ряда публикаций того же времени, с другой – прежде всего дискуссия по вопросам пересмотра теории SLA, результаты которой представлены в специальном выпуске журнала «The Modern Language Journal» (2007, Vol. 91), а также некоторые книги и статьи начала XXI века, полезные для прогнозирования возможных путей дальнейшей динамики акцентов в области SLA.

Основные теории SLA 80-х гг. XX века

Предварительные замечания. Необходимо подчеркнуть, что в кратком обзоре невозможно осветить (и даже просто затронуть) все имеющиеся теории SLA. Например, авторы книги [64] говорят, что, по их подсчетам, к началу 90-х гг. XX века имелось по меньшей мере 40 теорий SLA (не говоря о теориях/моделях, не получивших специального наименования). Таким образом, выбор теорий SLA для обзора сам по себе представляет определенную трудность, что заставляет ориентироваться на теории, наиболее часто фигурирующие в разного рода публикациях, в том числе – классификациях теорий/моделей SLA,

Классификации теорий SLA базируются на разных принципах, в некоторой мере пересекаются и акцентируют внимание на том, что представляет наибольший интерес для того или иного автора. Так, в книге [80] теории SLA подразделены по характеру научных подходов к овладению вторым языком (далее – Я2): лингвистическому, социолингвистическому, когнитивному и подходу с позиций Универсальной Грамматики (замечу, что идея Универсальной Грамматики, получившая современное обоснование в работах Н. Хомского, обычно квалифицируется как лингвистическая или логическая, т.е. четкость этой классификации может быть поставлена под

сомнение). Д. Ларсен-Фримен и М. Лонг [64] полагают, что все теории SLA можно упорядочить на континууме, условно подразделив на три группы: (1) *нативистские* теории (Nativist theories), объясняющие овладение языком посредством постулирования врожденных языковых универсалий и/или общих когнитивных способностей; (2) теории, признающие большую важность *опыта и окружения* по сравнению с биологически врожденным (Environmental theories); (3) теории *взаимодействия* (Interactionist theories), учитывающие роль обоих факторов в овладении языком. Керри Килборн [51] подразделяет теории SLA в зависимости от их ориентации либо на языковую компетенцию – competence (что связано с усвоением *правил Я2*), либо на пользование Я2 – performance (с акцентированием внимания на *процессах*); из числа последних он особо выделяет сетевую модель «соревновательности». Род Эллис [33] рассматривает различные теории в свете базовых понятий SLA; в его обзоре, частично пересекающемся с обзором, который содержится в [80], затрагиваются две теории, отнесенные Д. Ларсен-Фримен и М. Лонгом к разряду нативистских (гипотеза универсальности и модель Монитора), две теории окружения (аккультурации и нативизации) и одна из теорий взаимодействия (теория дискурса). За основу для предлагаемого обзора взят перечень теорий SLA у Р. Эллиса с добавлением одной из теорий взаимодействия, рассматриваемых в книге [64]: это функционально-типологическая теория. Модель овладения вторым языком, разработанная авторами книги [80], базируется на теории Универсальной Грамматики, поэтому она затрагивается при освещении гипотезы универсальности. Дается также информация о модели «соревновательности», интересная в связи с реализацией коннекционистского научного подхода, отвечающего перспективам дальнейшего развития теорий SLA.

Перечисленные теории/модели разработаны для разных условий – *естественной* ситуации усвоения Я2 и/или ситуации *обучения* второму/иностранному языку (далее – Я2/ИЯ) в учебной аудитории (последние рассматриваются здесь более подробно).

*Теория аккультурации*¹. Эта теория была разработана Джоном Шуманном [72] для ситуации овладения вторым языком *в естественном окружении*. Вопросы аккультурации рассматриваются с позиций роли социального и психологического «расстояния» как факторов, определяющих успешность овладения второй культурой и вторым языком. *Социальные факторы*

¹ АККУЛЬТУРАЦИЯ (лат. *accumulare* ‘накапливать’ + *cultura* ‘возделывание’) – 1. Взаимное уподобление и приспособление различных культур народов и явлений этих культур при возможном доминировании культуры более развитого в общественном отношении народа. 2. Процесс усвоения личностью, сформировавшейся в одной культуре, элементов другой культуры (субкультуры), в том числе прецедентных текстов, стереотипов речевого поведения и др. Имеет особое значение при изучении иностранных языков [19: 9].

определяют, оказывается ли ситуация овладения Я2 в целом «хорошей» или «плохой» в зависимости от степени проявления таких переменных, как трактовка социальных групп носителей Я1 и Я2 в качестве социально равноправных или различающихся по этому параметру; конгруэнтность взаимодействующих культур; желательность ассимиляции; характер отношений между социальными группами и т.д. *Психологические* факторы рассматриваются как аффективные по своей природе; к ним отнесены языковой шок, культурный шок, мотивация, возможности личности овладевающего Я2.

*Модель нативизации*². Р. Андерсен [21] (см. также [22]) добавил к теории Шуманна еще одно измерение – *когнитивное* – при трактовке овладения Я2 как продукта взаимодействия нативизации и денативизации. Нативизация включает *ассимиляцию*³: овладевающий Я2 упрощает задачу овладения языком посредством построения гипотез, основывающихся на уже имеющемся у него знании: знании первого языка и знании о мире, т.е. имеет место подгонка под уже существующие «*внутренние нормы*». Такой процесс наглядно проявляется на ранних этапах овладения первым и вторым языками. Денативизация включает *аккомодацию*⁴. Обучаемый перестраивает свой «*промежуточный язык*» таким образом, чтобы он отвечал правилам Я2, т.е. «*внешней норме*» (обзор по проблеме промежуточного языка как формирующейся у индивида функциональной динамической системы см.: [9]).

Теория аккомодации. Эта теория изложена, например, в работе [39]; она связана с ситуацией *внутригруппового пользования языком в многоязыковых сообществах*. Внимание концентрируется на том, как внутригрупповое пользование языком отражает базовые социальные и психологические установки при межэтнической коммуникации.

Теория аккомодации в некоторых отношениях сходна с теорией аккультурации, но и отличается от последней в ряде отношений. Основное отличие в том, что теория аккомодации трактует *мотивацию* в качестве основного фактора, детерминирующего успешность овладения Я2 и приобщения к культуре его носителей.

² НАТИВИЗАЦИЯ (англ. *native* ‘природный’, ‘прирожденный’, ‘родной’) англ. *nativisation* – процесс преобразования языков пиджин в креольские языки, при котором происходит превращение вспомогательного языка в родной язык и иногда единственный язык социума [19: 71].

³ Ассимиляция (лат. *assimilatio* – ‘уподобление’, ‘сопоставление’) – по Пиаже, механизм, посредством которого новый предмет или ситуация объединяются с совокупностью предметов или с другой ситуацией, для которой схема уже существует [15: 33].

⁴ АККОМОДАЦИЯ – 2. Механизм изменения существующей системы для приспособления ее к новой ситуации. 3. Пассивная форма приспособления к социальной среде [16: 8].

Теория дискурса. Теория дискурса получила обоснование в работах Элен Хэтч [43–46], которая проводит параллель между овладением Я1 и Я2. По ее мнению, SLA следует тем же естественным путем овладения языком: используются те же стратегии общения; грамматика Я2 точно так же усваивается в зависимости от частотности появления некоторого языкового явления в воспринимаемой речи; овладевающий Я2 обычно первоначально усваивает разговорные модели как целое и лишь позднее анализирует их по составляющим компонентам; таким образом, Я2 осваивается через научение тому, как надо общаться, т.е. через дискурс.

Теория монитора. Теория/модель монитора была разработана С. Крашеном [52–54], она связана с пятью основными гипотезами и с рядом сопутствующих положений.

1. Гипотеза «овладения – научения». Разграничение этих понятий является центральным для модели Крашена, оно прилагается к процессам интeриоризации нового знания Я2, его хранения и использования. «Овладение» знанием происходит *подсознательно* в результате участия в естественной коммуникации, при котором *внимание фокусируется на значении* (смысле). «Выучивание» является результатом *сознательного* изучения *формальных характеристик языка*. При хранении усвоенное знание находится в левом полушарии мозга (в норме) в областях, имеющих дело с языком; такое знание доступно для *автоматической переработки*. «Выученное» знание является по своей природе метаязыковым; оно также хранится в левом полушарии, но не обязательно в языковых областях; оно доступно только для *контролируемой сознанием переработки*. Таким образом, «усвоенное» и «выученное» знание хранятся отдельно. При использовании «усвоенное» знание выступает в качестве основного источника и для понимания, и для продуцирования речи. «Выученное» знание доступно только благодаря функционированию Монитора (3-я гипотеза).

2. Гипотеза «естественного порядка»: у овладевающих Я2 может проявляться один и тот же инвариантный порядок (последовательность) овладения грамматическими явлениями, т.е. грамматические структуры усваиваются в предсказуемой последовательности. Если овладевающий Я2 вовлечен в естественное общение, он следует стандартной последовательности, но в случаях, когда требуется или разрешается пользование метаязыковым знанием, может иметь место иная последовательность.

3. Гипотеза *Монитора*. Под Монитором понимается средство/инструмент, благодаря которому индивид «редактирует» свое пользование языком в процессе продуцирования речи или после его завершения (в обоих случаях функционирование Монитора является необязательным – optional). Крашен указывает на чрезвычайно ограниченную функцию Монитора в пользовании языком, поскольку: а) для этого требуется время; б) внимание должно фокусироваться на форме; в) индивид должен знать требуемое правило. Крашен признает при этом, что редактирование также

имеет место по отношению к «усвоенному» знанию, но считает это редактированием благодаря «чувству языка».

4. Гипотеза *инпута*. Согласно этой гипотезе, «овладение» имеет место в результате того, что овладевающий Я2 понимает воспринимаемое (далее – инпут), по трудности несколько превышающее текущий уровень его компетенции.

5. Гипотеза *аффективного фильтра*. Такой фильтр регулирует, с каким количеством информации может контактировать индивид и какая часть инпута будет интрериоризована. К аффективным факторам отнесены *мотивация, уверенность в себе (self-confidence) и состояние тревожности (anxiety state)*. Те, у кого высокая мотивация и уверенность в себе, но низкий уровень тревожности, воспринимают большой объем инпута благодаря низкому уровню фильтра, и наоборот. Аффективный фильтр оказывает влияние на скорость усвоения, но не влияет на путь усвоения.

Крашен также обсуждает ряд переменных, учитываемых моделью Монитора. К их числу относятся: *одаренность (aptitude), роль Я1, паттерны, индивидуальные различия, возрастные особенности овладевающих Я2*.

Модель вариативной компетенции. Модель под названием The Variable Competence Model предложена Р.Эллисом [32]; она является дальнейшим развитием идей, высказанных в работах [24; 75; 83; 84] и опирается на разграничение процесса и продукта.

Продукт пользования языком включает некоторый континуум типов дискурса – от полностью не планируемого до полностью планируемого. *Непланируемый дискурс* не требует предварительного продумывания и подготовки, это спонтанная коммуникация. *Планируемый дискурс* требует предварительного обдумывания, осознания и возможности проработки содержания и формы высказывания (например, при подготовке лекции).

Процесс пользования языком требует разграничения *языковых знаний* (т.е. правил) и *способностей пользоваться* этим знанием (т.е. процедур). В работе [84] знание правил квалифицируется как *компетенция*, а знание процедур – как *способность* (capacity). Пользователь языком владеет *процедурами для извлечения потенциального значения правил в определенных контекстах*, т.е. знание языковых правил применяется в определенных ситуативных и языковых контекстах; абстрактное знание предложений актуализуется для создания высказываний в дискурсе. Отсюда следует, что тот или иной тип дискурса является результатом (продуктом): 1) *варьирующейся компетенции*, поскольку пользователь языком имеет некоторую гетерогенную систему правил; 2) *варьирующегося применения процедур* для актуализации знаний в дискурсе (одного из двух или обоих).

В модели вариативной компетенции оба эти положения трактуются как взаимосвязанные. Вариативность системы правил у индивида описывается через предложенное Элен Бялисток [24] разграничение *автоматизированного/неавтоматизированного* и *анализируемого/неанализируемого*.

Первое из этих противопоставлений относится к доступу индивида к знанию Я2: знание, которое может быть извлечено легко и быстро, является автоматизированным; знание, требующее для своего извлечения времени и усилий – неавтоматизированное. В связи со вторым противопоставлением Бялисток указывает, что неанализируемое знание касается наших общих представлений о большинстве вещей в том смысле, что мы обычно не задумываемся о том, как структурировано наше знание. Оба эти противопоставления скорее представляют собой континуум, чем дихотомию, т.е. следует говорить о *степени* автоматичности и анализируемости знания.

В работе [32] разграничены два типа процессов актуализации знания, которые квалифицируются как первичные и вторичные процессы. Каждый из наборов процессов имеет и внешнюю, и внутреннюю репрезентацию, которые квалифицируются как дискурсивные и когнитивные процессы соответственно. *Первичные процессы* обеспечивают непланируемый дискурс и являются относительно неанализируемыми и автоматичными, *вторичные* обеспечивают планируемый дискурс и приближают процессы к анализируемому концу континуума. Примером первичного процесса может служить семантическое упрощение (опущение элементов пропозиции при продуцировании речи); примером вторичного процесса является мониторинг (редактирование пользования языком). Иллюстрацией того, что понимается под дискурсивными и когнитивными процессами, выступает следующее уточнение совершаемых в обеих ситуациях действий:

дискурсивный процесс: упрощение семантической структуры сообщения посредством опущения значимых элементов, которые являются коммуникативно избыточными или могут реализоваться некоторыми невербальными средствами (например, мимикой);

когнитивный процесс: а) конструирование лежащей за высказыванием концептуальной структуры; б) сравнение этой структуры со структурой, разделяемой с собеседником; в) удаление избыточных элементов или элементов, для которых не имеется доступных лексических единиц.

Первичные и вторичные процессы объясняют, как овладевающие Я2 индивиды актуализируют свои языковые знания в дискурсе; при этом учитывается вариативность языка обучаемого за счет различных типов знаний и различных процедур, вовлеченных в разные типы дискурса.

Такое разграничение объясняет и овладение языком. Как показано в работе [83: 62], посредством применения процедур пользователь языком не только опирается на известные ему правила, но и создает новые правила. В работе [32] сделан шаг вперед и указано, что SLA совершается в определенной последовательности вследствие того, что *развиваются сами процессы, которые необходимы для участия в дискурсе*.

Модель вариативной компетенции базируется на следующих положениях. (1) Имеется *единое хранилище*, содержащее правила промежуточного языка, варьирующиеся в отношении степени их автоматичности и анализируемости. (2) Овладевающий Я2 имеет *способность* для пользования

языком, которая включает первичные и вторичные дискурсивные и когнитивные процессы. (3) Пользование Я2 является *вариативным*, поскольку первичные процессы, требующие неанализируемых правил Я2, применяются в непланируемом дискурсе, то время как вторичные процессы, требующие анализируемых правил Я2, реализуются в планируемом дискурсе. (4) *Развитие* происходит в результате следующего: а) овладения новыми правилами Я2 посредством участия в различных типах дискурса (т.е. новые правила проистекают из применения процедурных знаний); б) активизации правил Я2, которые первоначально существовали либо в неавтоматизированной неанализируемой форме, либо в анализируемой форме при использовании в непланируемом дискурсе.

Гипотеза универсальности. В научной литературе фигурируют два подхода к проблеме универсалий: I – через поиск того, что является общим для языков, принадлежащих к разным языковым «семьям» (*типологические универсалии* по Гринбергу); II – через поиск предельно абстрагированных принципов грамматики, генетически детерминированных, налагающих ограничения на форму любой отдельной грамматики и общих для всех человеческих языков («*Универсальная Грамматика*» Н. Хомского; далее – УГ; см.: [29; 30]). Принципы УГ трактуются в качестве врожденных с обоснованием, что якобы без них маленький ребенок не смог бы овладеть родным языком, ибо воспринимаемый им инпут не является адекватным по меньшей мере по трем причинам: 1) некоторые языковые структуры встречаются настолько редко, что ребенок не может сталкиваться с ними в достаточном количестве; 2) для отказа от неверных гипотез о языке необходимо достаточное негативное подкрепление, которого ребенок не получает; 3) правила грамматики весьма абстрактны, они не находят прямого выражения на поверхностном уровне.

Правила, которые ребенок открывает для себя с помощью УГ, составляют *ядерную* грамматику его языка, но имеются также и *периферийные* правила, на которые не налагаются ограничения со стороны УГ. С этим связана теория *маркированности* (отмеченности): правила ядерной грамматики не являются маркированными в отличие от маркированных периферийных правил.

Хомский полагает, что только УГ дает объяснение того, почему дети оказываются способными овладеть родным языком. Это квалифицируется как «*логическая* проблема овладения языком»: ребенку необходимо пользоваться ограничениями, которые УГ налагает на формирование неверных гипотез о грамматике усваиваемого языка; эти ограничения не обеспечиваются инпутом, поэтому они должны быть частью биологически наследуемого ребенком, т.е. врожденными.

В дополнение к логической проблеме широко обсуждается и проблема *развития*, связанная с постановкой двух вопросов: 1) откуда берутся специфические для отдельных языков ограничения; 2) почему дети переходят от

одной стадии развития к другой. С этим связано предлагаемое Хомским разграничение понятий «развитие» (т.е. научение языку в реальном времени, на которое оказывают влияние не только УГ, но и ряд неязыковых факторов, таких как возможности памяти и общие когнитивные способности, что в целом составляет возможности «канала усвоения»), и «овладение», под которым понимается усвоение языка, происходящее независимо от взросления и полностью определяемое развивающейся *языковой компетенцией* ребенка (*competence*). Развитие является продуктом взросления: по мере развития когнитивных способностей ребенка развивается и его способность *пользоваться языком* (*performance*). Таким образом, «овладение», по Хомскому, представляет собой идеализацию; он считает язык независимым ментальным органом, а логическую проблему – центральной, в то время как проблема развития, по его представлениям, не имеет отношения к языковой способности (более подробно о концепции УГ и динамике идей Н. Хомского см.: [3]).

По мнению сторонников Н. Хомского, УГ не атрофируется с возрастом, ее принципы остаются доступными и для взрослых, что заставляет некоторых авторов предположить, что имеется единый механизм для овладения языками, в том числе – Я2. Примером модели овладения вторым языком, базирующейся на теории УГ, может служить модель, разработанная авторами книги [80]. Согласно схематичной презентации этой модели [Ор. cit.: 249] и ее вербальному описанию, УГ трактуется в качестве «фундамента» для научения как первому, так и второму языку: она обеспечивает «рамку», в пределах которой могут быть соотнесены формы двух языков и пересмотрены первичные (ложные) гипотезы обучаемого относительно форм Я2 с учетом налагаемых УГ ограничений. Тауэл и Хокинс признают, что уже владеющие Я1 индивиды иначе пользуются УГ при овладении Я2: они пытаются приложить известные им параметры Я1 к фактам Я2, что получает положительное или отрицательное подкрепление со стороны воспринимаемого инпута, прямого обращения к УГ, инструкций преподавателя и т.д. Эта модель учитывает ряд внутренних механизмов переработки информации (в том числе долговременной и кратковременной декларативной и процедурной памяти), а также разнообразные стратегии продуцирования и понимания речи, обеспечивающие общение и ведущие к изменениям в промежуточном языке обучаемых.

Опора на теорию УГ многими исследователями SLA принимается как самим собой разумеющийся факт; в таких случаях анализ материалов по взаимодействию языков и культур, описание стратегий обучаемых, допускаемых ими ошибок и т.д. проводятся с точки зрения поиска проявлений тех или иных принципов/параметров, постулируемых УГ (см., например, [48]). Из числа работ последних лет, в которых детально обосновываются преимущества следования теории УГ, можно назвать монографию [28], где рассматривается поздняя версия порождающей грамматики и минималистская программа Н. Хомского (см. также [48]).

Нейрофункциональная теория. Основной идеей такой теории/теорий является признание наличия связи между языковой функцией и анатомией мозга. Нейрологические объяснения SLA 1970–1980-х гг. связаны с рассмотрением: 1) правого полушария в противовес левому; 2) областей левого полушария (преимущественно зон Вернике и Брокá), которые в клинических исследованиях оказались тесно связанными с пониманием и продуцированием речи. Внимание фокусируется на следующих специфических аспектах SLA: (1) возрастных особенностях; (2) формульной речи; (3) фоссилизации; (4) отработке паттернов в учебной аудитории.

В качестве примера Р. Эллис приводит нейрофункциональную теорию SLA [57; 58], разграничивающую два базовых типа овладения языком: (1) первичное, связанное с овладением одним или более языками в возрасте от 2 до 5 лет; (2) вторичное, которое подразделяется на (а) обучение иностранному языку в учебной аудитории; (б) овладение Я2 в естественных условиях в возрасте старше 5 лет. В названных работах постулируются различающиеся нейрофункциональные системы, связанные с этими типами овладения языком; каждая из них включает некоторую иерархию функций и играет определенную роль в переработке информации. Две системы трактуются как наиболее важные для функционирования языка, это: (1) *коммуникативная иерархия*, ответственная за языковые и другие формы межсубъектной коммуникации; (2) *когнитивная иерархия*, контролирующая разнообразные процессы когнитивной переработки информации, которые в то же время составляют часть пользования языком.

Функционально-типологическая теория Т. Гивона. Эта теория возникла на основе исследований в области функционально-типологического синтаксиса и диахронических изменений в языке. Целью Т. Гивона явилась разработка единой (унифицированной) теории, приложимой к любой ситуации вариативности и изменений в языке, включая и овладение языком (как первым, так и вторым). Эта теория квалифицируется как *типологическая*, поскольку относится не к одному языку или отдельной языковой семье. Она является *функциональной* в том смысле, что, как указывает Гивон, синтаксис проистекает из дискурса [40: 49]; и говорящие, и языковые системы развиваются от базирующегося на дискурсе прагматического способа коммуникации к более синтаксированному способу. Процесс «синтаксизации» имеет своим результатом переход от связи по типу «топик – коммент» к предикативной связи, от медленной речи к быстрой, от коротких и не оформленных морфологически высказываний к длинным правильным с точки зрения грамматики высказываниям и т.д. [41]. Гивон полагает, что изменения в языке происходят прежде всего под влиянием психолингвистических и прагматических факторов (принципов), связанных с восприятием и продуцированием речи при взаимодействии лицом–к–лицу. Эти принципы сами по себе проистекают из принципов, направляющих процессы восприятия и переработки информации человеком.

Модель соревновательности. Эта модель под названием The competition model [65; 23] интересна тем, что она опирается на коннекционистский подход к трактовке принципов работы речевого механизма человека и является сетевой моделью, ориентированной не на универсалии языковой структуры (как это постулируется сторонниками УГ), а на универсалии когнитивной структуры [66: 69]. Как указывает Б. Маквинни, эта модель помогает дать объяснение того, как происходит научение Я2. Ее преимущества перед другими моделями определяются тем, что она является функциональной моделью переработки языка и способна предсказывать особенности овладения теми или иными языковыми структурами при продуцировании и понимании речи. Она объясняет роль переноса навыков и автоматизации, а также трудности, с которыми сталкиваются взрослые, овладевающие Я2.

Основные направления критики приведенных теорий/моделей
в рассматриваемый период

Р. Эллис [33] критически анализирует названные выше теории/модели, привлекая мнения ряда авторов, как поддерживающих ту или иную теорию, так приводящих аргументы и факты, свидетельствующие против ее базовых положений. Ниже дается суммарное изложение основных «за» и против» по отношению к отдельным моделям и к общему состоянию теории SLA в обсуждаемый временной период.

В качестве *положительных* сторон рассмотренных теорий Эллис в частности отмечает, что фигурирующие в теории нативизации понятия «внутренней нормы» и «внешней нормы» представляются ему удачными средствами объяснения того, почему промежуточный язык на ранних и поздних этапах настолько сильно различается. Описание SLA как *постепенного перехода от «внутренних» норм к «внешним»* объясняет обычно наблюдаемую последовательность развития и перехода обучаемых от опоры на стратегии упрощения к стратегиям получения выводного знания. Силу теории аккомодации Эллис видит в том, что она объясняет *вариативность* пользования языком как результат конфликта между социопсихологическими установками в различных ситуациях. Значимость теории дискурса определяется фокусированием внимания на том, как усваивается Я2, и попыткой установить, каким образом *общение* оказывает влияние на формирование промежуточного языка. По поводу модели Монитора Эллис отмечает, что эта модель является весьма популярной, но в то же время она вызвала ряд серьезных возражений. Модель вариативности важна, поскольку она объясняет: (1) *вариативность языка индивида*, овладевающего Я2, и (2) – *внешние и внутренние процессы*, обуславливающие SLA; в единую теорию объединены пользование языком и овладение Я2. Значимость гипотезы универсалий для SLA Эллис видит в том, что она: 1) фокусирует внимание на природе самого Я2, что составляет основную переменную, определяющую последовательность овладения этим языком; 2)

ведет к пересмотру переноса навыков как важного фактора SLA. Нейрофункциональная теория предлагает интересное объяснение некоторых фактов, наблюдаемых при овладении и пользовании вторым языком.

К числу основных *недочетов* обсуждаемых теорий/моделей Эллис прежде всего относит отсутствие рассмотрения *внутренних механизмов* переработки языка и культуры индивидом (это в наибольшей мере касается теорий аккультурации и аккомодации). Теории аккультурации и нативизации не показывают, *как* происходят *интернализация* и *использование* знания Я2. Теория дискурса, как и обе предшествующие теории, не рассматривает природу используемых индивидом *стратегий*, обеспечивающих овладение Я2, не занимается *когнитивными процессами*, посредством которых контролируется общение, и не показывает, каким образом интериоризуются языковые явления, фигурирующие в дискурсе. Модель Монитора критикуется с учетом того, что на самом деле «выученное» знание, автоматизированное благодаря практике, может становиться «усвоенным», т.е. доступным для использования в спонтанной речи; к тому же Крашен не объясняет, какие когнитивные процессы ведут либо к «овладению», либо к «выучиванию», *что* субъект делает с инпутом. Модель вариативности требует дальнейшего развития в двух направлениях: 1) необходимо обеспечить более детальный анализ первичных и вторичных процессов пользования и овладения языком; 2) нужно инкорпорировать роль инпута в эту теорию, поскольку дискурс включает и обучаемого, и его собеседника. Трактовка языковых универсалий как *врожденных* полностью исключает возможность других объяснений; если что-то и является врожденным, так это потенциальная способность общаться, таким образом, УГ лишает язык его первичной функции средства коммуникации, к тому же не учитывается вариативность промежуточного языка и не показано, как УГ влияет на формирование последнего. Нейрофункциональная теория не может ответить на многие вопросы, поскольку невозможно точно определить, какие области мозга ответственны за функционирование языка.

При критическом анализе функционально-типологической теории Т.Гивона Д. Ларсен-Фримен и М. Лонг отмечают, что эту теорию трудно применить в исследованиях SLA, поскольку не учитываются различия в ситуациях овладения языком; к тому же она ориентирована на письменную речь и предложение, что затрудняет анализ данных, полученных на базе устной речи и требующих иных единиц анализа.

Для оценки важности модели соревновательности необходимо обратиться к истории развития коннекционистского подхода к моделированию речемыслительных процессов человека, что выходит за рамки предлагаемой публикации. Представляется достаточным отослать читателя к публикациям А.Г. Сониной [17; 18], к книге [31], в которой детально обсуждаются проблемы и преимущества этого подхода, и к статье [4]; краткая информация по данному вопросу содержится также в [5].

Дискуссия по проблеме пересмотра теории SLA (2007)

Эта проблема обсуждается в специальном выпуске журнала «The Modern Language Journal», 2007, Vol. 91 (Focus Issue), где специалисты в области SLA высказывают свои мнения по поводу статьи Алана Фёрта и Йоханнеса Вагнера, опубликованной в 1997 г. в том же журнале [34]; далее отсылки к этим авторам будут делаться через обозначение F&W. Фактически во всех статьях данного выпуска ставится вопрос: действительно ли речь идет о *пересмотре* теории овладения Я2? Может быть имеет место только использование новых терминов? Об этом свидетельствуют уже названия некоторых статей: «Second language acquisition reconceptualized?» «New ideas or a new articulation?» и т.п.

Основные обсуждаемые проблемы. Основные положения, сформулированные в работе [34], повторены в [35], в то время как в [36] базовые понятия и положения, необходимые для исследований в области SLA, обсуждаются в свете высказанных в течение 10 лет (1997–2007) замечаний и с учетом результатов более поздних исследований; они рассматриваются в свете дискурса и коммуникации, соотношения между когнитивным и социальным в процессах овладения Я2. Эти положения в принципе сводятся к следующему.

По мнению F&W, (1) теоретики SLA допускают излишний перекося сторону ментализма, фокусируя внимание на том, что происходит в голове *индивида*; вместо этого требуется учет как *когнитивных*, так и *социальных* факторов, детерминирующих успешность овладения и пользования Я2/ИЯ; (2) типичное для лингвистов когнитивной ориентации разграничение понятий «*овладение языком*» и «*пользование языком*» является неоправданным, поскольку язык усваивается через использование его в различных социальных контекстах и для разных целей, т.е. невозможно установить, где кончается использование и начинается усвоение языка. F&W полагают, что (3) акцентирование внимания на коммуникативных проблемах обучаемых обеспечивает взгляд «со стороны», в то время как необходимо рассматривать овладение языком «изнутри», т.е. с позиций обучаемого, чтобы можно было понять, как ему удастся успешно передать свой замысел. В этой связи нужны модели «со-конструирования», согласно которым значение передается и «со-создается» партнерами по общению. Критикуется также (4) трактовка понятия идентичности, которое при когнитивном подходе сводится к идентичности овладевающего Я2 субъекта и носителя этого языка, в то время как идентичность представляет собой многоаспектный феномен, который следует рассматривать с разных позиций. F&W обращают внимание и на то, что (5) в условиях глобализации особый интерес представляет исследование овладения и использования Я2 в естественной ситуации за пределами учебной аудитории. Обосновав необходимость переформулирования ряда базовых понятий SLA, F&W призывают уделять особое внимание роли *контекста* и *интеракции* при овладении Я2, учитывать особен-

ности обучаемых, оказывающие влияние на успешность интеракции, а также расширить традиционный для SLA набор исходных данных для анализа.

В статье [36] показано, что, по наблюдениям авторов, исследования в области SLA фокусируют внимание на *автономной переработке языка индивидом* при игнорировании его *социального окружения*, т.е. того, что люди делают *совместно* (думают, демонстрирую, изменяют, усваивают и т.д.) и о чем говорится в работах М. Волошинова, Л.С. Выготского, Дж. Вёрча. Вместо того, чтобы исследовать *разговор*, обычно рассматривают *инпут*; вместо *достижений* – *неудачи*; вместо изучения совместной деятельности, открытий, исключительной важности пользования разделяемыми ресурсами (*обучения – через – совместное действие*) – модификации инпута, интерференцию, фоссилизацию и т.п. Чтобы изменить ситуацию в теории SLA, необходимо перенести акцент на достигаемое в социуме конструирование «контекстуальных отношений» между участниками взаимодействия в процессе овладения Я2 (an emic – participant-centered – sensitivity to “what’s going on”). Призрак «носителя языка» с его идеализированными нормами и стандартами должен уйти в прошлое вместе с привычными терминами, поскольку участники разговора – это в то же время покупатели, продавцы, клиенты и т.д. В этом отношении особую роль приобретает анализ разговорной речи (ethnomethodological conversational analysis).

Ведущие направления дискуссии по пересмотру теории SLA. Материалы дискуссии в журнале «The Modern Language Journal» (2007, Vol. 91) упорядочены по ряду тематических разделов.

В качестве вводной статьи, в которой рассматривается вклад F&W в теорию SLA и в постановку связанных с этой теорией проблем, выступает публикация Барбары Лэффорд [56], отмечающей, что дебаты по поводу соотношения когнитивного и социального в SLA начались задолго до появления работы [34], однако эта статья сыграла роль катализатора, обострившего дискуссию между сторонниками двух подходов: по наблюдениям ряда авторов, имеет место противостояние ученых, трактующих SLA как отрасль когнитивной науки (что признается превалирующим подходом в области SLA), и более социально ориентированных исследователей SLA; это положение вещей может описываться метафорой «параллельных миров». Сама Б. Лэффорд полагает, что постепенно устанавливается баланс между названными подходами, что должно способствовать расширению как теоретической базы SLA, так и корпуса исследуемых материалов.

В разделе, посвященном дискуссии по поводу *соотношения между когнитивным и социальным* в SLA, свои мнения высказывают Диана Ларсен-Фримен [62], Сьюзен Гэсс с соавторами [38], а также F&W [36] (см. выше).

В первой из названных статей дается анализ публикаций после 1997 г., в которых имело место обсуждение статьи [34]. Д. Ларсен-Фримен подраз-

деляет авторов таких публикаций на три группы: симпатизирующих идеям F&W, частично поддерживающих эти идеи и не принимающих их, после чего предпринято сопоставление двух крайних позиций с помощью таблицы [62: 780], где противоплагаются положения когнитивистского и социального подходов по таким позициям, как роль социального контекста, природа языка (ментальный конструкт / социальный конструкт), путь научения языку (изменения в ментальных состояниях / изменения в социальных взаимодействиях), основные исследовательские интересы (овладение языком / пользование языком), объекты исследования, идентичность, конечный рубеж в овладении языком (есть/нет), философская ориентация, отношение к принятию теорий SLA (одна теория / множество теорий) и др. Сама Д. Ларсен-Фримен полагает, что преодолеть дилемму «овладение – использование» можно с помощью линзы, которая обеспечила бы общий взгляд на обе проблемы (речь идет не о теории более высокого уровня в иерархии, а о поиске пути для понимания рассматриваемых явлений). В качестве такой линзы предлагается экологическая теория хаоса/сложности, связанная с исследованием сложных, динамичных, нелинейных, самоорганизующихся и адаптивных систем [60; 61; 63]. В свете теории хаоса/сложности, у овладевающего языком формируется не базирующаяся на правилах компетенция, а *структурированная сеть динамических связей*, хранимых в памяти вместе с информацией о случаях их использования. Поскольку такие паттерны использования языка возникают через пользование языком, языковые особенности интеракции сочетаются с жестами, специфической просодией, а также с аффективными и когнитивными ассоциациями, включенными в некоторый социальный контекст. Опыт индивида закрепляется в нейронных сетях, поэтому коннекционистские модели, основывающиеся на идеях распределенной параллельной переработки и научения как усиления связей при частотности их установления, отражают существенные отношения между когнитивным развитием и социальным опытом.

Авторы статьи [38] поддерживают идею противопоставления овладения и пользования языком и отмечают, что вклад F&W в пересмотр теории SLA представляется им довольно ограниченным.

Теоретическим перспективам дальнейшего развития теории SLA посвящены две социально ориентированные статьи: авторы одной из них – Мерилл Свейн и Пинг Детерс [74], а другой – Элейн Тароун [76].

М. Свейн и П. Детерс детально рассматривают вклад, который может быть сделан в теорию SLA при опоре на социокультурную теорию сознания (имеется в виду теория Л.С. Выготского и ее дальнейшее развитие П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия), модели научения в ситуации (*situated learning models*), теории постструктурализма и диалогизма (по М.М. Бахтину); приводятся примеры исследований, демонстрирующие важность использования таких теорий при формировании нового направления SLA, отличающегося от психолингвистических теорий 1990-х гг.

вследствие акцента на эмических перспективах анализа процесса овладения Я2, признания сложности и важности установления социокультурной идентичности (в противовес только языковой), а также роли личности в овладении Я2.

Э. Тароун приводит результаты исследований за последние 10 лет, показывающих связи между социальными контекстами и использованием Я2. Она отмечает, что хотя некоторые подходы в SLA исследуют различные аспекты взаимоотношений между контекстом, познанием и использованием Я2, редко удается показать, как эти факторы влияют на овладение Я2 (его специфическими формами, правилами или системами). По ее мнению, направляемый удачной социолингвистической моделью подход к овладению Я2 может обеспечить мост между ныне разобщенными областями исследований. Согласно такой модели, вариативность и изменения в промежуточном языке обучаемого имеют место вследствие: (а) факторов социального контекста, таких как собеседники, социальная группа, цель, коммуникативная задача, роль, идентичность; (б) факторами языкового контекста в дискурсе; (в) временем, т.е. тем, когда то или иное языковое явление было усвоено по отношению к другим явлениям Я2, какие изменения произошли в ходе эксплицитных или имплицитных процессов овладения языком. Э. Тароун детально рассматривает социолингвистическую модель SLA, предложенную в работах Р. Фазолда и Д. Престона (Fasold & Preston) в 2000–2006 гг.; она проводит параллель между этой моделью и коннекционистским подходом, высказывает убеждение в том, что именно взаимодействие социальных факторов и когнитивных процессов обеспечивает формирование развивающейся вариативной языковой системы, которую называют промежуточным языком и для изучения которой необходимы лонгитюдные исследования.

Новые направления в исследовательской практике получили освещение в статьях Джюно Мори [67] с акцентированием внимания на возможностях применения в исследовании SLA метода анализа разговорной речи (conversational analysis) и Дэвида Блока [25], детально обсуждающего различные аспекты понятия идентичности. Непосредственный выход исследований в области SLA в практику обучения Я2 рассматривается в статьях Джеймса Лэнтольфа и Карен Джонсон [59] и Дональда Фримена [37].

Две последние статьи объединены подзаголовком «The future is now: The global multilingual reality», где обосновывается актуальность исследований в области SLA в современном мире. Статья Клэр Крэмш и Энн Уайтсайд [55] посвящена важности трех базовых понятий SLA для ситуаций многоязыкового общения, в то время как Зуреш Канагарайя [27] рассматривает особенности овладения языком в многоязычной ситуации.

Общее обсуждение тенденций развития теорий SLA

При расширенном обзоре теорий SLA следовало бы брать за исходное более ранние периоды истории исследований в области двуязычия, по-

скольку, с одной стороны, представляет значительный интерес ситуация отказа от бихейвиористской трактовки SLA как формирования навыков с переходом к проблематике менталистского подхода и дальнейшей концентрацией внимания на когнитивных процессах/механизмах овладения и пользования Я2; с другой стороны, на самом деле тенденции того, что стало особенно актуальным на рубеже тысячелетий, довольно давно проявлялись в научной литературе, см. например, призыв к междисциплинарному подходу к проблематике двуязычия в книге [42] или социолингвистическую направленность исследования [69]. Интересным представляется и рассмотрение того, как трансформировались представления о специфике SLA в рамках одного и того же подхода, однако это потребовало бы написания серии работ монографического типа. Можно рекомендовать читателю более подробно ознакомиться с характерными особенностями разных базовых подходов к разработке теорий SLA: специфика когнитивной теории научения на уровне 1980-х гг. подробно рассматривается в книге [68]; опора на теорию УГ детально обосновывается в ряде работ (см. выше).

Обратим внимание и на то, что многие из дискутируемых ныне вопросов далеко не впервые горячо и заинтересованно обсуждаются сторонниками крайних позиций, а ход истории показал, что ни одна из таких крайностей не могла оправдать себя, поскольку каждая из сторон видела свою «правду» в исключительно сложном и многостороннем феномене овладения и пользования языком, на самом деле не допускающем однозначной трактовки, которая подходила бы для любых ситуаций. В качестве примеров назову проблемы «врожденного – возвращаемого», соотношения между Я1 и Я2, акцентирования внимания на неудачах – успехах овладевающего Я2 индивида, нейрологической базы овладения и пользования языком, соотношения между когнитивными и социальными факторами.

Первая из названных проблем включается в более общую проблему овладения знанием, которая обсуждается со времен античности (см.: [6]); высказывается мнение, что невозможно объяснить овладение знанием посредством какой-то одной из имеющихся теорий. Общую тенденцию в решении этой проблемы можно проследить, например, по результатам исследования особенностей речевого развития ребенка при овладении первым языком в книге [49: 6], где вместо противопоставления «врожденного» и «возвращаемого» (the nature versus nurture dichotomy) предлагается говорить о *динамическом взаимодействии* между тем и другим. По убеждению авторов этой книги, не грамматика как таковая выступает в качестве «подарка» человеку как представителю вида в результате эволюции, а *способность* для научения грамматике [Op. cit.: 219] (см. также: [26]). Аналогичное высказывание, но в связи с овладением Я2, мы встречаем в книге [73]; против крайностей и за «центристскую позицию в решении этой проблемы высказывается и Т. Гивон [1], в то время как М. Томазелло [77–79] делает акцент на взаимодействии когнитивных и коммуникативных функций ребенка и подчеркивает роль социума в передаче ребенку не только языковых

знаний, но и уникальных человеческих форм социального познания и поведения.

Обсуждение проблемы соотношения между Я1 и Я2 также имеет долгую историю и может быть, в частности, прослежено через динамику решения этой проблемы в истории методов обучения иностранным языкам, что непосредственно связано со становлением и развитием теорий языка и теорий психических процессов, т.е. с историей лингвистических и психологических учений. В качестве основной тенденции последнего времени можно считать переход от обсуждения специфики *объективно* устанавливаемых через контрастивный анализ фактов соотношения (сходства и расхождений) между двумя *языковыми системами* к признанию необходимости выявления *субъективного* (в смысле 'принадлежащего субъекту овладения Я2') «*расстояния*» между Я1 и Я2 на различных этапах овладения Я2 при постоянной динамике формирующегося *промежуточного языка* и сложном взаимодействии многих условий и факторов. Особенности внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на овладение и использование Я2, рассматриваются, например, в [70].

Мнение о недостаточности акцентирования внимания на неудачах овладевающего Я2 индивида и о ряде недочетов при сборе и анализе ошибок ранее высказывалось рядом авторов (см.: [2; 12; 14], однако это не означает грядущего ослабления интереса к ошибкам, которые допускаются при овладении и пользовании Я2. Другое дело, должен измениться ракурс анализа и интерпретации ошибок (как речевых, так и языковых) с ориентацией на *процессы взаимодействия языков и культур* в индивидуальном сознании и подсознании и с учетом специфики динамичности промежуточного языка (см. об этом: [9]). При соответствующей организации работы ошибка может быть полезным инструментом исследования различных аспектов становления и функционирования двуязычия, обеспечивая базу для разработки теории двуязычия с акцентированием внимания на субъекте овладения и пользования Я2 (см. подробно: [10; 12; 13]).

В отношении нейрологической базы овладения и пользования языком можно проследить, во-первых, переход от базирующегося на исследовании мозговых нарушений мнения о жесткой локализации языковых функций в мозге человека к признанию пластичности мозга и задействованности ряда областей мозга в речемыслительных процессах (см., например, [20]); во-вторых, наличие попыток моделировать «архитектуру» нейрологической базы языка/языков, в том числе – решить вопросы количества и качества, отдельного и/или совместного хранения и функционирования образа мира и языковых знаний/навыков при двуязычии (см. обзор: [11]); в третьих, становятся все более популярными попытки дать объяснение проблем, связанных с овладением и пользованием языком, с позиций коннекционистского подхода, что представляется весьма перспективным.

Горячая дискуссия по вопросам соотношения между когнитивными и социальными факторами при двуязычии вызывает некоторое недоумение,

поскольку этот вопрос представляется давно решенным в пользу неоспоримого взаимодействия тех и других; любой перекоп в ту или иную сторону недопустим, хотя на деле исследователи когнитивного направления чаще всего настолько углубляются в рассматриваемую узкую проблематику, что перестают последовательно учитывать более широкий – социальный – контекст функционирования языка, хотя и подразумевают такой контекст как само собой разумеющееся условие и овладения, и пользования языком. Поскольку сторонники «социального поворота» в решении этого вопроса все чаще ссылаются на высказывания Л.С. Выготского, представляется важным обратить внимание на то, что в таких случаях нередко учитывается только один из аспектов его теории становления и функционирования языка у ребенка: на самом деле Л.С. Выготский детально разработал и вопросы развития высших психических функций ребенка, и вопросы структуры речемыслительной деятельности, и вопросы специфики становления и функционирования значения слова у индивида, и многое другое; таким образом, опора на целостную концепцию Л.С. Выготского приводит к заключению, что он говорил о постоянном взаимодействии когнитивного и социального: это должно последовательно учитываться при разработке теории овладения и пользования Я2. Попутно замечу, что внимание к идеям Л.С. Выготского довольно давно проявляется за рубежом, в том числе и в связи с проблематикой двуязычия (см., например, [47; 82]).

В числе исследований последних лет, так или иначе связанных с SLA, имеются работы, посвященные лонгитюдным наблюдениям с акцентированием внимания на различных аспектах языкового и когнитивного развития двуязычного ребенка, см., например, [28; 81]. На важность такого рода исследований для разработки теории SLA указывают многие авторы. Думается, что это составляет одну из реализуемых ныне тенденций наряду с появлением коллективных публикаций (см., например, [50; 71]) и работ монографического типа, базирующихся на исследовании двуязычия в различных условиях (естественных и учебных) с разными возрастными группами и при взаимодействии весьма различающихся пар языков.

Одной из важных тенденций в развитии теорий SLA можно также считать признание необходимости расширения круга наук, которые должны кооперироваться при исследовании рассматриваемого сложного и многостороннего объекта. Так, Д. Ларсен-Фримен [62] полагает, что перспективным для развития теории SLA было бы сочетание экологического и социокогнитивного подходов, что позволило бы избежать дихотомии «овладение – использование» и ответить на вопросы, волнующие сторонников обоих подходов. Как полагает К. Килборн [49: 941–942], необходима более тесная кооперация между тремя областями науки: *функциональной лингвистикой* (особенно с сопоставительным исследованием различных языков для выявления фактов сходства и различий), *социолингвистикой* (для изучения социальных и аффективных факторов, взаимодействующих с языковыми и когнитивными факторами, чтобы выявить сложную картину того, с чем

сталкивается индивид при межъязыковых и межкультурных контактах) и *нейронауками* (чтобы определить особенности нейропсихологического субстрата научения языку, получить более ясную картину переработки языковой информации мозгом, включая то, как два или более языка репрезентированы одновременно).

Хочу особо подчеркнуть, что речь при этом должна идти не о простом сложении теорий или исследовательских результатов, полученных в русле в названных и/или еще каких-то наук, а о разработке *интегративного подхода*, способного обеспечить *новый ракурс* видения специфики овладения и пользования Я2 индивидом как представителем вида и личностью, включенной в сложные физические и социокультурные контексты и взаимодействия при сочетании многих внешних и внутренних факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гивон Т. Система обработки визуальной информации как ступень в эволюции человеческого языка // Вестник Московского университета. – Серия 9. Филология. – 2004. – № 3. – С.117–173.
2. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. – 195 с.
3. Залевская А.А. От «стандартной теории» к «минималистской программе»: динамика концепции Н. Хомского // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2006. – № 2(19). – Вып. 5. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.141–156.
4. Залевская А.А. Некоторые проблемы коннекционистской психолингвистики // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2007. – № 24(52). – Вып. 9. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.127–139.
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник. –2-е изд., дополн. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 558 с.
6. Залевская А.А. Теории научения и проблема межэтнической толерантности // Тіл және тозімділік. Language and tolerance. Язык и толерантность: Сб. мат-лов Междунардн. науч.-теоретич. конф. «Язык и толерантность» (Ахановские чтения. Алматы, 17–18 мая 2007). – Алматы: Казак университеті, 2007. – Т.1. – С.14–20.
7. Залевская А.А. Проблематика двуязычия в зарубежных публикациях последних лет: обзор // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – С. 114–118.
8. Залевская А.А. Актуальные проблемы двуязычия: обзор // Вестник Тверского государственного университета. – 2008. – № 17 (77). – Серия «Филология». – Вып. 13 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С.125–144 .
9. Залевская А.А. «Промежуточный язык» в разных ракурсах // Слово и текст: психолингвистические исследования: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. – Вып. 8. – С.32–46.
10. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме ошибки // Перевод и сопоставительная лингвистика: Периодический научный журнал / Отв. ред. А.Б. Шевнин. – Екатеринбург: Уральск. гуманит. ин-т, 2008. – Вып. 5. – С. 13–19.

11. Залевская А.А. К проблеме нейрофункциональных аспектов двуязычия: обзор // Мир науки, культуры, образования: Международный журнал. – 2008. – № 3. – С. 48–52.
12. Залевская А.А. Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9 (в печати).
13. Залевская А.А. Вопросы классификации языковых и речевых ошибок // Перевод и сопоставительная лингвистика: Периодический научный журнал / Отв. ред. А.Б. Шевнин. – Екатеринбург: Уральск. гуманит. ин-т, 2009. – Вып. 6 (в печати).
14. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 194 с.
15. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – 2-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 808 с.
16. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велбиб, Изд-во Проспект, 2006. – 560 с.
17. Сонин А.Г. Когнитивная лингвистика: становление парадигмы: Монография. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 222 с.
18. Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2005. – 220 с.
19. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж. Словарь социолингвистических терминов. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 170 с.
20. Черниговская Т.В. Мозг и язык: полтора века исследований // Теоретические проблемы языкознания: Сборник статей к 140-летию кафедры общего языкознания Филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. – СПб.: Филологический факультет, 2004. – С.16–34.
21. Andersen, R. (Ed.). New dimensions in second language acquisition research. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1981.
22. Andersen, R. (Ed.). Pidginization and creolization in language acquisition. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
23. Bates, E. & MacWhinney, B. Functionalism and the competition model // MacWhinney, B. & Bates, E. (Eds.). The crosslinguistic study of sentence processing. – New York: Cambridge University Press, 1989.
24. Bialystok, E. On the relationship between knowing and using forms // Applied Linguistics I. – 1982. – Vol. 3. – Pp.181–206.
25. Block, D. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997) // The Modern Language Journal. – 2007. – Vol. 91. – Pp.863–876.
26. Bloom, P. Decartes' baby: How the science of child development explains what makes us human. – London; Sidney: Random House, 2004. – 271 p.
27. Canagarajah, S. Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition // The Modern Language Journal. – 2007. – Vol. 91. – Pp.923–939.
28. Cantone, K.F. Code-switching in Bilingual Children (Studies in Theoretical Psycholinguistics). – Springer, 2007. – 276 p.
29. Chomsky, N. Aspects of the theory of syntax. – Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965. – 251 p.
30. Chomsky, N. Rules and representations. – New York: Columbia University Press, 2005(1980). – 299 p.
31. Christiansen, M.Y. & Chater, N. (Eds.). Connectionist Psycholinguistics. – Westport, Connecticut; London: Ablex Publishing, 2001. – 390 p.

32. Ellis, R. Classroom second language development. – Oxford: Pergamon, 1984.
33. Ellis, R. Understanding second language acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1987. – 327 p.
34. Firth, A. & Wagner, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research // *The Modern Language Journal*. – 1997. – Vol. 81(3). – Pp.285–300.
35. Firth, A. & Wagner, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.757–772.
36. Firth, A. & Wagner, J. Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.800–819.
37. Freeman, D. Research fitting practice: Firth and Wagner, classroom language teaching, and language teacher education // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.893–906.
38. Gass, S.M., Lee, J. & Roots, R. Firth and Wagner (1997): New ideas or a new articulation? // *The Modern Language Journal*. – 2007. – Vol. 91. – Pp.788–799.
39. Giles, H. & Byrne, J. An intergroup approach to second language acquisition // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 1982. – Vol. 3. – Pp.17–40.
40. Givon, T. From discourse to syntax: grammar as a processing strategy // Givon, T. (Ed.). *Syntax and semantics*. Vol. 12: *Discourse and syntax*. – New York: Academic Press, 1979.
41. Givon, T. Function, structure and language acquisition // Slobin, D. (Ed.). *The cross-linguistic study of language acquisition*. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1985. – Pp.1005–1028.
42. Hamers, J.F. & Blank, M.H.A. *Bilinguality and bilingualism*. – Cambridge; New York; New Rochelle etc.: Cambridge University Press, 1989. – 324 p.
43. Hatch, E. (Ed.). *Second language acquisition*. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.
44. Hatch, E. *Discourse analysis and second language acquisition* // Hatch, E. (Ed.). *Second language acquisition*. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.
45. Hatch, E. *Discourse analysis, speech acts and second language acquisition* // Ritchie, W. (Ed.). *Second language acquisition research*. – New York: Academic Press, 1978.
46. Hatch, E. *Psycholinguistics: a second language perspective*. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
47. John-Steiner, V. The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism // Wertsch, J.V. (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. – Cambridge; London; New York etc.: Cambridge University Press, 1986. – Pp.348 – 371.
48. Kanno, K. The role of an innate acquisition device in second-language acquisition // Nakayama, M., Mazuka, R. & Shirai, Y. (Eds.). *Handbook of East Asian Psycholinguistics*. – Volume 2. *Japanese*. – Cambridge; New York; Melbourne etc.: Cambridge University Press, 2006. – Pp.144–150.
49. Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. *Pathways to language: From fetus to adolescent*. – Cambridge, Mass.; London, UK: Harvard University Press, 2002. – 256 p.

50. Kecskes, I. & Albertazzi, L. (Eds.). Cognitive aspects of bilingualism. – Springer, 2007. – 362 p.
51. Kilborn, K. Learning a language late: Second language acquisition in adults // Gernsbacher, M.A. (Ed.). Handbook of psycholinguistics. – San Diego; New York; Boston etc.: Academic Press, 1994. – Pp.917–944.
52. Krashen, S. Second language acquisition and second language learning. – Oxford: Pergamon, 1981.
53. Krashen, S. Principles and practice in second language acquisition. – Oxford: Pergamon, 1982.
54. Krashen, S. & Terrell, T. The natural approach to language acquisition in the classroom. – Oxford: Pergamon, 1983.
55. Kramsch, C. & Whiteside, A. Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts // The Modern Language Journal. – 2007. – Vol. 91. – Pp.877–892.
56. Lafford, B. Second language acquisition reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner (1997) // The Modern Language Journal. – 2007. – Vol. 91. – Pp.735–755.
57. Lamendella, J. General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary acquisition // Language Learning. – 1977. – Vol.27. – Pp.155–196.
58. Lamendella, J. The neurofunctional basis of pattern practice // TESOL Quarterly. – 1979. – Vol. 13. – Pp.5–19.
59. Lantolf, J.P. & Johnson, K.E. Extending Firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education // The Modern Language Journal. – 2007. – Vol. 91. – Pp.907–922.
60. Larsen-Freeman, D. Chaos/complexity science and second language acquisition // Applied Linguistics. – 1997. – Vol. 18. – Pp.141–165.
61. Larsen-Freeman, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective // Kramsch, C. (Ed.). Language acquisition and language socialization. – London: Continuum, 2002. – Pp.33–46.
62. Larsen-Freeman, D. Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition // The Modern Language Journal. – 2007. – Vol. 91. – Pp.773–787.
63. Larsen-Freeman, D. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process // Bilingualism: Language and Cognition. – 2007. – Vol. 10. – Pp.35–37.
64. Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. An introduction to second language acquisition research. – London; New York: Longman, 1993. – 398 p.
65. MacWhinney, B. Applying the competition model to bilingualism // Applied Linguistics. – 1987. – Vol. 8. – Pp.315–327.
66. MacWhinney, B. The competition model: the input, the context, and the brain // Robinson, P. (Ed.). Cognition and second language acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – Pp.69–90.
67. Mori, J. Border crossing? Exploring the intersection of second language acquisition, conversation analysis, and foreign language pedagogy // The Modern Language Journal. – 2007. – Vol. 91. – Pp.849–862.
68. O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. Learning strategies in second language acquisition. – Cambridge; New York; Port Chester etc.: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
69. Romaine, S. Bilingualism. – New York; Oxford: Basil Blackwell, 1989. – 327 p.

70. Sanz, C. Adult SLA: The interaction between external and internal factors // Sanz, C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice.* – Georgetown, DC: Georgetown University Press.–2005. – Pp.3–20.
71. Sanz, C. (Ed.). *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice.* – Georgetown, DC: Georgetown University Press. – 2005. – 322 p.
72. Schumann, J. *The piginization process: A model for second language acquisition.* – Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.
73. Steinberg D.D. & Sciarini N.V. *An introduction to psycholinguistics.* – 2nd ed. p. cm. – London; New York; Boston etc.: Pearson Education Limited, 2006. – 306 p.
74. Swain, M. & Deters, P. “New” mainstream SLA theory: Expanded and enriched // *The Modern Language Journal.* – 2007. – Vol. 91. – Pp.820–836.
75. Tarone, E. Systematicity and attention in interlanguage // *Language Learning.* – 1982. – Vol. 32. – Pp.69–84.
76. Tarone, E. Sociolinguistic approaches to second language acquisition research // *The Modern Language Journal.* – 2007. – Vol. 91. – Pp.837–848.
77. Tomasello M. The cultural roots of language // Velichkovsky, B.M & Rumbaugh, D.M. (Eds.). *Communicating meaning: The evolution and development of language.* – Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum, 1996. – Pp.275–307.
78. Tomasello M. The key is social cognition // Gentner, D. & Goldin-Meadow, S. (Eds.). *Language in mind: Advances in the study of language and thought.* – Cambridge, Mass; London, England: The MIT Press, 2003. – Pp.47–57.
79. Tomasello M. Introduction: Some surprises for psychologists // Tomasello, M. (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure.* – Mohwah, NJ; London: Erlbaum, 2003. – Vol.2. – Pp.1–14.
80. Towell R. & Hawkins R. *Approaches to second language acquisition.* – Clevedon: Multilingual Matters, 1994. – 280 p.
81. Zentella, A.C. *Growing up bilibgual: Puerto Rican children in New York.* – Maiden, MA; Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2000. – 323 p.
82. Wertsch, J.V. (Ed.). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives.* – Cambridge; London; New York etc.: Cambridge University Press, 1986. – 379 p.
83. Widdowson, H. *Rules and procedures in discourse analysis* // Myers, T. (Ed.). *The development of conversation and discourse.* – Edinburgh: Edinburgh University Press, 1979.
84. Widdowson, H. *Learning purpose and language use.* – Oxford: Oxford University Press, 1984.

А.В. Палкова

ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ

Компьютерная техника, новые информационные технологии, Интернет на сегодняшний момент являются неотъемлемой частью современного общественного устройства. По мнению А.Е. Войскунского [3], Интернет – это не только и не столько взаимосвязанные компьютеры и компьютерные се-