**Проблема дефоссилизации на продвинутом этапе изучения иностранного языка.**

*Панарина Мария Александровна,*

*старший преподаватель, кандидат филологических наук*

 В прикладной лингвистике и методике преподавания иностранных языков за рубежом в последнее время широко обсуждается проблема так называемой «дефоссилизации» студентов, изучающих второй язык (далее - Л2). Для того, чтобы понять ее содержание обратимся к определению фоссилизации. Fossilization (фоссилизация) – процесс укоренения ошибки и превращения ее в речевую привычку в Л2 студента, изучающего неродной язык[[1]](#footnote-1). Чаще всего это происходит, когда ошибка не препятствует коммуникации и, следовательно, реакция собеседника ее не отражает. В таком случае говорящий не чувствует необходимости поправить себя. Это может происходить и в том случае, когда говорящий не получает своевременной коррекции со стороны преподавателя, а также в тех случаях, когда студента устраивает базовая разговорная компетенция и отсутствует мотивация к повышению ее уровня.

Такие студенты изучают иностранный язык долгие годы без видимого прогресса и задача преподавателя в данном случае переломить языковую привычку и перенаправить внимание студента на те области, на которые он до этого не обращал внимания.

Одним из наиболее эффективных способов переломить укоренившуюся языковую привычку («дефоссилизировать» изучающего иностранный язык) является метод «noticing»[[2]](#footnote-2), получивший признание в современной методике преподавания иностранных языков, особенно на этапе связи грамматики и языкового употребления. Общепризнано, что это один из наиболее удачных методов изучения грамматики в контексте коммуникативного подхода в преподавании иностранных языков. Теоретическая база «noticing» лежит в различении эксплицитного и имплицитного объема знаний и связей между ними у изучающего иностранный язык. Эксплицитное знание представляет собой правила, выученные в процессе традиционного объяснения на занятии. Однако, типичной является ситуация, когда студент, успешно усвоивший правило на занятии, регулярно делает ошибки на это правило в спонтанной речи. Он может пользоваться усвоенной информацией только когда у него есть время подумать и применить правило, например, выполняя письменное задание и т.п. Наоборот, имплицитное знание находится в области подсознательного, интериоризованного знания, которое остается доступным во время спонтанной речи.

Возможно ли переместить внешнее знание в область внутреннего? В теории лингвистики существуют два ответа на этот вопрос. Одна из теоретических позиций утверждает, что перенос знаний из внешнего во внутреннее невозможен, потому что эти типы задействуют разные участки мозга. С другой стороны, есть мнение, что внешнее знание может стать внутренним через практику так же, как усвоение других навыков. Нейтральная позиция в данном споре, представленная такими ученым как Крашен (Krashen)[[3]](#footnote-3) и Брук (Brook)[[4]](#footnote-4), состоит в том, что внешнее знание не может стать внутренним, но может помочь приобретению имплицитного знания. Защитники этой точки зрения утверждают, что в языке существует слишком много правил, чтобы их можно было усвоить сознательно. В любом случае, жесткого раздела между этими областями не существует. Последние исследования показали, что студенты, регулярно изучающие правила грамматики на занятиях делают меньше ошибок, чем те, кто не изучает[[5]](#footnote-5). На этом основывается теория «noticing» (далее – теория «узнавания»).

Методика «узнавания» языковых элементов базируется на том, что студенты обращают внимание на форму и содержание языковых структур на этапе знакомства с новым материалом, что помогает интернализации знания (Balstone, 1996).[[6]](#footnote-6) Стратегия «замечания» помогает студентам с укоренившимися языковыми ошибками и недостатком мотивации к улучшению качества их разговорной речи путем замечания разницы между их речью и представленным языковым образцом. В таком случае эксплицитное изучение грамматических правил необходимо скорее для развития «сознательного наблюдения» за языком (language awareness) , чем для воспроизводства требуемых конструкций. Привычка к такому наблюдению поможет студентам в будущем узнавать изученные языковые формы и поможет им усвоить эти формы как часть имплицитного знания.

С практической точки зрения как преподаватели могут помочь студентам замечать грамматические формы?

Необходимо обратить внимание на следующие моменты в изложении нового материала:

* четкое объяснение правила, частотность изучаемой языковой формы в языковом отрывке, на основании которого мы представляем правило,
* действия по выделению из текста изучаемых структур,
* коммуникативное задание, успешное выполнение которого предполагает обращение студентов к изучаемой языковой форме[[7]](#footnote-7).

Известный методист Род Эллис[[8]](#footnote-8) предлагает в своей книге 5 типов заданий для формирования навыка узнавания изучаемой грамматической структуры:

* слушание с целью понимания: студенты слушают текст, в котором содержатся несколько примеров изучаемых грамматических форм;
* слушание с целью наблюдения и замечания: студенты слушают тот же самый текст, но должны заполнить пропуски в задании, которые специально сделаны в местах употребления изучаемых форм. Таким образом, они замечают эти формы в естественном контексте представленного языкового отрывка.
* понимание грамматической формы. С помощью преподавателя студенты изучают выделенные формы и самостоятельно «открывают» для себя правило.
* проверка: студентам дается текст с ошибками, которые необходимо исправить.
* применение: студенты применяют полученные знания в ходе выполнения коммуникативного задания.

Также Эллис указывает, что данные задания не призваны развить имплицитное знание, но способствовать осознанному вниманию к грамматике, которое, в свою очередь, дополненное другими языковыми формами и коммуникативными заданиями, может помочь в постепенном усвоении имплицитного знания.

В настоящее время преподавателям доступны различные методики и их комбинации для достижения различных учебных целей. Если взглянуть кратко на эволюцию методов, популярных в разное время, то мы увидим как аудиолингвальный метод сменился методом «презентация-практика- воспроизводство» языковых форм (в зарубежной практике «presentation-practice-production» или PPP), который, в свою очередь, сменил коммуникативный метод, подразумевающий такую структуру учебного процесса, целью которого является решение реальной коммуникативной задачи (Task-Based Approach или TBA). Методика «узнавания» наиболее органична для коммуникативного метода, поскольку оставляет возможность прямого контакта студента с речевым образцом и способствует развитию навыков самостоятельного независимого использования языковых единиц, а это является необходимым условием высокого уровня разговорной компетенции. Кроме того, она обеспечивает индивидуальный подход в учебном процессе, позволяя студенту самостоятельно «открыть» для себя новые языковые элементы, отводя преподавателю роль помощника в процессе интериоризации новой информации.

Традиционно слабым местом тех студентов, которые изучают иностранный язык в академических рамках, остаются недостаточные навыки спонтанного общения, особенно в неакадемической среде, связанные с разницей в языковых регистрах языка, представленного в учебных пособиях и в языке носителей. Причиной также может быть и недостаточное использование методов, предусматривающих активное, а также спонтанное (free speaking), использование языка в целях решения практических коммуникативных задач.

Современные англоязычные пособия, используемые для курсов общего и специализированного английского языка[[9]](#footnote-9), имеют весь необходимый инструментарий для применения методики «узнавания» (noticing) в коммуникативном контексте, а также разрушения ошибочных языковых привычек (дефоссилизации). Большинство студентов попадают в академическую среду высшего учебного заведения с уже имеющимся опытом изучения английского языка, не всегда удачным, и, к сожалению, проблема работы над «очищением» языка от застарелых привычных ошибок ложится на плечи преподавателя ВУЗа и становится одной из основных на продвинутых уровнях изучения иностранных языков.

В свете вышесказанного необходимо отметить, что использование современных данных прикладной лингвистики и новейших методов преподавания иностранного языка является неоценимым инструментом повышения эффективности преподавания иностранного языка в ВУЗе.

1. Johnson, Helen. Defossilizing // ELT Journal. 46 (2). 1992. Pp. 153-159. [↑](#footnote-ref-1)
2. «Узнавание» [↑](#footnote-ref-2)
3. Krashen, Stephen. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press. 1981. [↑](#footnote-ref-3)
4. Brook, Andrew and Edina Torlakovic. The Role of Consciousness in Second Language Acquisition. [↑](#footnote-ref-4)
5. New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms // Ellis, Rod. The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. P. 19. [↑](#footnote-ref-5)
6. Batstone, Rob. Key concepts in ELT: Noticing // ELT Journal, Volume 50/3. 1996. [↑](#footnote-ref-6)
7. Cross, Jeremy. ‘Noticing’ in SLA: Is it a valid concept? /The Electronic Journal for English as a Second Language. Vol. 6, No.3. December 2002. [↑](#footnote-ref-7)
8. Ellis, Rod. The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. Pp. 17-34. [↑](#footnote-ref-8)
9. Speak out, Lifestyle, Market Leader и т.д. [↑](#footnote-ref-9)