

ПСИХОЛОГИЧЕСКА СЪЩНОСТ НА УСВОЯВАНЕТО НА ВТОРИ ЕЗИК. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПРОБЛЕМИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ ТРУДНОСТИ, ПРОИЗТИЧАЩИ ОТ ТРУДНОСТИТЕ НА ПСИХОЛОГИЯТА В ИЗСЛЕДВАНЕТО НА УСВОЯВАНЕТО НА ВТОРИ ЕЗИК И БИЛИНГВИЗМА

Георги Маджаров

Усвояването на втори език е един от главните изследователски обекти на психолингвистиката от самата ѝ поява. Нещо повече – взаимното влияние на различните човешки култури, международно разделение на труда, придобиващо общопланетни мащаби, временната и постоянна миграция на разнообразни по образованието, културното и цивилизационното си равнище човешки потоци са една от причините за появата на психолингвистиката през 50-те години на ХХ век.

Необходимостта от усвояване на чужди езици и чужда културно-цивилизационна среда чрез усвояването на чужд език с всяка изминала година се увеличава, поради което актуалността на тази част от предмета на психолингвистиката не просто остава същата, а се увеличава.

В тази статия е описана психологическата същност на усвояването на втори език (и на билингвизма) в различни възрастови периоди от човешкия живот като резултат от изследванията на психолингвистиката, и като някои нови хипотези.

1. Разлика между усвояването на родния език и усвояването на всеки следващ език

Усвояването на родния език през първите три години от живота има външната форма на научаване на език. Научаването на родния език обаче се различава от научаването на който и да е следващ език поради факта, че родният език се усвоява едновременно с развитието на мисленето и с развитието на речта. Усвояването на родния език

съвпада по време с усвояването (“придобиването”) на речта (language acquisition). Поради това ние често, и в голяма степен несъзнателно, наричаме научаването на родния език “усвояване на родна реч” и “учебни занятия по родна реч”, но никога не наричаме научаването на друг език с думата “реч”, например “час по английска (или немска) реч”.

Обучението по роден език не е само езиково обучение, но е също така едновременно и обучение за усвояване на речта, докато чуждо-езиковото обучение, като правило, не променя (не развива) вече съществуващата реч на човека, който учи втори език.

Речта на човека е само една, и се усвоява един (и единствен) път в живота – през първите 6 години, едновременно с научаването на родния език. По-нататък през живота си, ако човек започне да учи (и научи) втори или трети език, той не усвоява втора или трета реч, а само втори или трети език, чрез който да изразява своята единствена и вече изградена реч.

Вторият и следващите езици се научават при вече изцяло изградена (съществуваща) реч, за разлика от родния език, който се учи едновременно с усвояването на речта, поради което, изглежда, връзката между речевите и езиковите компоненти на родния език е различна от връзката между речевите и езиковите компоненти на втория и всеки следващ научен език, т.е. възприемането и производството на изказвания на чужд език е различно (друго) от възприемането и производството на изказвания на родния език.

Използването на речта чрез родния език се изгражда по време на сензитивния период за развитие на речта и езика, докато използването на речта чрез втори и следващ езици се изгражда след като този сензитивен период вече е отминал, поради което очевидно съществува голяма, и при това генетично причинена разлика между използването на родния език и използването на чужд език.

Тези съображения са валидни при положение, че човек не е пресанал да използва родния си език за общуване с други хора.

Смята се обаче, че ако това стане, е напълно възможно вторият (или който и да е следващ) език, чрез който човек осъществява комуникацията си с околните, да измести родния език, и да получи функциите и качествата (каквито и да са те) на роден език (т.е. да

заеме неговото място). Ето защо в психолингвистиката (и лингвистиката) за означаване на различните езици, които владее човек, често се използват понятията “основен език и допълнителен език/езици” (или “доминантен” и “субдоминантен”, /”главен” и “подчинен”/).

При всички случаи названията “втори език” и “чужд език” не са изцяло взаимозаменяеми, както поради възможната размяна на главните функции между усвоените езици по време на живота, така и поради възможността човек да усвои не един, а два основни (главни, доминантни) езика по време на сензитивния период за изграждане на речта и езика (до 6-годишна възраст). Това явление се нарича “билингвизъм”, и е много разпространено в смесените (от различни националности) семейства, и също когато детето е родено и се развива в социална среда с различен език от родителския.

Разликата между усвояването на родния и следващите езици е дотолкова очевидна, че почти през цялото време на съществуването на лингвистиката и психолингвистиката гледните точки за същността на усвояването на други езици са се концентрирали изключително върху *разликата* между родния и другите езици.

Съвременната психолингвистика обаче постепенно променя обяснителните схеми за функционирането на втори език към търсене и намиране на *сходството* между научаването на родния и следващите езици, и взаимодействието между езиците.

Например забелязано е сходство в етапите и допусканията грешки при изучаване на родния и следващите езици. Нещо повече, съществуват гледни точки, че между усвояването на родния и следващите езици има повече сходства, отколкото разлики, а като главен механизъм за това сходство се приема въздействието на родния език върху следващия чрез “положителния пренос” (“положителния трансфер”) на стратегиите за усвояване и използване на родния език върху усвояването и използването на друг (втори и следващ) език.

Психолингвистичните изследвания на усвояването на втори език (Second Language Acquisition – SLA) имат подчертано педагогическо (т.е. практическо) приложение, и винаги съдържат изводи и методически препоръки за увеличаване ефективността на чуждоезиковото

обучение (защото социалната необходимост от чуждоезиково обучение е главен източник за финансиране на психолингвистичните изследвания).

Конкретните факти и експерименталните изследвания в този раздел, за които не са посочени конкретни публикации, са преразказани от книгите: Белянин, В.П, Психолингвистика: Учебник. Москва, Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004; Залевская, А. А. Введение в психолингвистику. Москва, Российский государственный гуманитарный университет, 1999.

2. Влияние на родния език върху усвояването на чужд език. Обяснителна схема на бихейвиоризма на това влияние

До края на XIX век чуждите езици в училище се изучавали чрез “граматико-преводен метод” – превеждане на думи, фрази, изречения и текстове от чуждия език на родния, формулиране на чуждоезиковите граматични правила на родния език и заучаването им. По този метод учениците с години изучавали чужд език, но когато на някой от тях се наложило да посети друга държава или да разговаря с чужденец се оказвало, че не е в състояние нито да разбере отправената към него реч, нито да направи своята реч достъпна за носителите на чуждия език, т.е. да осъществи общуване (комуникация), т.е. да постигне целта, заради която е изучавал с години чужд език.

Нито учениците, нито организаторите на учебните занятия по чужд език обръщали особено внимание на този факт докато отделните нации съществували самостоятелно, и хората живеели уседнало.

Двадесетият век обаче започнал с рязка промяна на този традиционен начин на съществуване на човешките общества. Двадесетият век още от самото си начало започнал със световна война, повторена след 20 години от втора световна война, след които последвало голямо количество местни войни, и като следствие във всички посоки се отправили потоци от емигранти, нуждаещи се от усвояване на нов език, а самостоятелното съществуване на нациите било заменено от домини-

ране на отделни нации отначало на отделните континенти, по-късно на цялата земя (процес, наричан “глобализация”).

Това доминиране се осъществява чрез налагане от по-въоръжените нации на своето обяснение за това какви трябва да са отношенията между хората (т.е. своите идеи, “идеология”) върху по-малко въоръжените нации чрез масово въздействие върху психиката на големи групи хора (демонстрация на специално подготвени образци на радиопредавания, филми, разсъждения на политически, социални и икономически теми), и чрез пряко обучение на ограничено количество младежи (в учебни институции както в управляваната, така и в доминиращата държава) за неголям локален чиновнически слой.

Всички тези социални процеси изискват ефективно чуждоезиково обучение, поради което през XX век чуждоезиковото обучение става едно от важните средства за осъществяване на отношенията между големите социални общности (държави и съвкупности от държави), и доминиращите държави правят големи инвестиции за изучаване на начините за ефективно чуждоезиково обучение.

Първите психолингвистични обяснения за начина на усвояване на втори език били направени от психолозите-бихейвиористи. Същността на тези обяснения била следната: вторият език представлява усвояване на нови навици чрез многократното подкрепление на връзки между някакви стимули и съответстващите им реакции. Навиците от вече усвоения роден език оказват влияние върху новите навици чрез пренасянето (трансфера) си върху тях. Този трансфер може да бъде “положителен” (при сходство между езиковите явления на двата езика), и “отрицателен” (при значителни разлики между тях). “Отрицателният” трансфер на навици се нарича също и “интерференция на навиците” (разбирана като “препречване”, “пречене” на вече усвоените навици от родния език за научаването на новия).

Например забелязано е, че интерференцията между близките езици е по-голяма, отколкото между изцяло различните езици. Когато изучаваният чужд език има сходство с родния:

– учениците избягват да употребяват правилата на чуждия език, които не съществуват в родния;

– при затруднения поради непознати правила в изучавания език заимстват правила от родния език, които не съществуват в чуждия (това явление се нарича “заместваща интерференция” – “replacing interference”), и др.

Също така е забелязано, че интерфериращото (т.е. пречещото) въздействие на някои от особеностите на родния език върху изучавания чужд език доста бързо изчезва, докато въздействието на други от интерфериращите особености на родния език се запазва продължително.

При експериментални изследвания е направена хипотеза, че интерференцията има различни форми:

- “едностранна”;
- “мултиедностранна”;
- “двустранна”;
- “циклична” (наподобяваща въртележка).

В рамките на лингвистиката са положени много усилия за изясняване конкретните механизми и компоненти, чрез които един вече усвоен език пречи на усвояването на друг език (“интерферира” с него), но еднозначен отговор и теория все още няма. Всички изследвания на интерференцията между изучаваните и вече усвоените езици и съображенията, породени от тях, се наричат в лингвистиката и психолингвистиката с обединителната фраза “контрастивен анализ”.

3. Опити на педагогиката за неутрализиране на негативната интерференция между родния и изучавания чужд език

Главната педагогическа идея за неутрализиране на интерфериращото въздействие на родния език в процеса на изучаването на чужд е “прякото” (“натурално”) преподаване на чуждия език, без посредничеството на родния.

Вместо използвания през XIX век “граматико-преводен” метод, през през XX век започва да се използва “прекият” метод за преподаване, без посредничеството и опората на родния език, а напротив, чрез възможно максимално “откъсване” от родния език. Учебната

практика потвърдила огромната ефективност на прякото чуждоезиково обучение, а теорията обяснява този факт със сведената до минимум интерференция между родния и чуждия език чрез избягване на посредничеството на родния език при усвояване на чуждия (т.е. ефективното чуждоезиково обучение е “едноезиково” обучение).

“Прякото” преподаване (и усвояване) на чужд език в максималната възможна степен се доближава до “естественото” усвояване на езика (т.е. до усвояването на родния език).

Първата трудност за осъществяване на пряко (“натурално”, непосредствено, без посредничество на родния език) чуждоезиково обучение, е как да се посочи на ученика обектът, чуждата дума за който предстои да бъде научена, без при това да се използва думата от неговия роден език. Най-логичният намерен отговор на този въпрос е: посочването на обектите трябва да стане по същия начин както това става при посочването им на децата по време на усвояване на родния език – нагледно.

Поради тази причина през XX век в съвременното чуждоезиково обучение навлизат “нагледни” средства – картинки или реални предмети. Затова учебниците по чужд език за *възрастни* хора са изпълнени със същите картинки на зайчета, кученца, крави, слонове, чинии, лъжици, столове, маси, с които са пълни първите детски книжки и букварите по роден език за детската градина и първи клас. Сходни са и думите на преподавателя по чужд език с думите на родителя на 3-годишно дете: “Това е куче”, “Това е стол”, и т.н.

При показване на голям брой картинки (или други нагледни средства) ученикът схваща различните и сходните компоненти в езиковите изказвания на преподавателя (със смяната на картинката се променя някоя от думите в изказването, но другите думи остават същите въпреки смяната на картинката – например думите “Това е ...”), и по този начин ученикът усвоява правилата на чуждия език така, както е усвоявал правилата на родния си език през втората и третата година от живота си – без тези правила да бъдат обяснявани и превеждани чрез родния език.

От средата на XX век с изобретяването на звукозаписа и видеозаписа тези технически средства получават централно място в чуж-

доезиковото обучение с цел избягване на посредничеството на родния език чрез нагледното (на очите и ушите) показване и назоваване на обектите от реалността (поради това често прякото (непосредствено, “натурално”) преподаване на чужд език се нарича “аудио-визуално”).

Упражненията за превод на текстове и изучаване на граматични правила в съвременното чуждоезиково обучение са преместени в късните фази от обучението (“advanced”), когато ученикът вече се е научил да използва успешно новия език в комуникацията си.

Целта на прякото обучение от самото му начало не е усвояването на новите думи за познати реалности, а усвояването на цялостни, самодостатъчни за комуникацията изказвания на чуждия език (езикови, или “синтактични” конструкции), т.е. от самото начало на чуждоезиковото обучение се усвояват не отделни компоненти на чуждия език, а цялостни начини за общуване (комуникация), които могат да бъдат използвани незабавно, без мъчително припомняне на граматични правила.

Необходимостта от масово (в смисъл на голям брой хора) чуждоезиково обучение поставя още един много важен социален (а поради това и педагогически, и психолингвистичен) въпрос: колко време е достатъчно за усвояване на чужд език, т.е. каква трябва да бъде нормалната продължителност на чуждоезиковото обучение – 6 години, 3, 2, 1 година, или 6 месеца?

Педагогическата практика е показала следната оптимална продължителност на чуждоезиковото обучение, представляваща следствие от количеството учебен материал, усвояването на което е необходимо и достатъчно за успешна комуникация:

1. Усвояването на всяка синтактична (т.е. езикова) конструкция (представляваща самостоятелно изказване) изисква предварителното владение (т.е. усвояване) на думите за около 10 отделни специфични за използването на тази конструкция лексични (т.е. семантични, смислови) единици.

2. За едно учебно занятие (“урок”, “учебен час”, с продължителност между 40 и 50 минути) може да бъде усвоена една синтактична конструкция заедно с около 10-те най-важни лексични единици, чрез

които тя се използва в езика, и достатъчни за употребата ѝ (т.е. едно изказване).

3. Човек е в състояние да усвоява ефективно (с такава интензивност) учебен материал в продължение на около 4-5 занятия дневно, с 1 почивен ден в седмицата.

4. Доброто владение на езика изисква използването на около 500 езикови (т.е. “синтактични”) конструкции, и необходимите за тяхното използване около 5000 отделни лексични (“семантични”) единици.

5. 500 учебни занятия теоретично са достатъчни за доброто усвояване на езика, но практиката е показала, че в действителност са необходими поне още около 300 допълнителни учебни занятия за упражняване чрез практическо използване на вече усвоените езикови конструкции и лексични единици (допуска се възможността за две ежедневни занятия за практическо упражняване след учебните занятия за усвояване на новите езикови обекти). Следователно за доброто усвояване на езика са достатъчни около 800 учебни занятия, т.е. около 160 учебни дена, т.е. около 6–7 месеца.

Тези пресмятания са направени от английски лингвисти за английски език, но очевидно са валидни в съизмерима степен и за останалите европейски езици.

Практическото упражняване е необходима част от усвояването на чуждия език. Без такова упражняване езикът фактически не се усвоява, защото не може да се използва. Но даже и да е усвоен чуждият език заедно с използването му, отсъствието на последващо упражняване (практика) на използването му неминуемо причинява забравяне на езика. Този факт се описва така: “еднократно овладяване” на чужд език не съществува.

Илюстрация за това са общоизвестните факти, че:

– без непрекъснато практическо упражняване на вече усвоения език (реална комуникация, четене и преразказ на текстове) усвоеният език прогресивно (в геометрична прогресия, експоненциално) изчезва;

– хора, попаднали в чуждоезикова среда, и поради това прекратили комуникацията чрез родния си език, постепенно го забравят, и след около 10 години вече не са в състояние да го използват адекватно без интензивни възстановителни упражнения.

4. Опити на психолингвистиката за изследване и преодоляване на интерференцията между родния и чуждия език чрез “контрастивен анализ”

От всички предшестващи (изходни) педагогически наблюдения и хипотези, в психолингвистиката били направени следните изводи за чуждоезиковото обучение: преди началото на всяко чуждоезиково обучение е необходимо да се сравни родният език на учениците с предстоящия за изучаване, да се опишат сходствата и разликите между двата езика, и да се набележат (предположат) най-“критичните” компоненти от изучавания език, които потенциално биха могли да бъдат подложени на най-голяма интерференция с родния език (т.е. да се прогнозираат трудностите в учебния материал и възможните грешки в усвояването му, причинени от тези трудности).

Също така в педагогическата практика по чуждоезиково обучение е забелязано, че едни от най-големите трудности в усвояването на чуждия език са причинени не от неговата различна структура и произношение, а от факта, че всеки език отразява конкретна човешка “култура” (т.е. социални отношения между живеещите в конкретна социална и природна околна среда хора и тяхната околна среда).

Тази конкретна “култура” (социални отношения) не е позната на ученика, и това силно го затруднява да усвои чуждия език в степен, близка до начина, по който го използват носителите на този чужд език (например, ние не бихме могли да усвоим пълноценно немски език ако нямаме никаква представа за немското общество, култура и история).

Ето защо днес в психолингвистиката се смята, че изучаването на чужд език неминуемо трябва да се придружава с усвояване на чужда култура (т.е. със социализиране към друга социална среда). Този факт също изисква предварително сравняване на родния и предстоящия за изучаване чужд език с цел прогнозиране на трудностите в изучаването му, произтичащи от различната културна среда, която е породила изучавания език.

Предварително сравняване на двата езика и двете култури, използващи тези езици, се нарича от лингвистиката и психолингвистиката традиционно “контрастивен анализ”. Например такава сравнява-

не се прави когато се разработват различни учебни програми по английски език за носители на испански, китайски, арабски и други езици.

Популярността на “контрастивния анализ” била най-голяма през 50-те години на XX век, когато най-популярната американска гледна точка за психиката бил бихейвиоризмът. По-късно обаче се оказало, че разработването на ефективни учебни програми за чуждоезиково обучение не може да стане само чрез “контрастивен анализ”, защото винаги съществуват трудности и грешки при обучението, които не могат да бъдат прогнозирани предварително. Освен това, станало ясно, че изучаващите някакъв чужд език (например френски или английски) допускат голямо количество типични (еднакви) грешки независимо от родния им език. Поради тези причини “контрастивният анализ” загубил голяма част от своята привлекателност за лингвистиката и психолингвистиката.

В началото на 60-те години на XX век Ноъм Чомски направил силна критика на бихейвиористкото обяснение на чуждоезиковото обучение като усвояване на навици чрез повторението, затвърдяването и подкрепеното им, след което лингвистиката и психолингвистиката се ориентирали към обяснителни схеми чрез “умствените” (“менталните”, т.е. психичните) правила на усвояването на езика, произтичащи от функционирането на речта чрез езика.

Идеята, че усвояването на чужд език е активен творчески процес, сходен с усвояването на родния език, имала като следствие извода, че родният език не може да бъде причина за трудностите при научаване на друг език. Обратно, напълно логично е да приемем, че родният език би трябвало да предоставя ресурси за положителен пренос (а не само да е пречка) на стратегии за овладяване и използване на чуждия език: родният език като вече усвоено знание представлява опора (подкрепа) за усвояването на нови знания (т.е. чуждия език), в съответствие с доказаното правило в психологията, че новите знания се усвояват много по-лесно, ако се изграждат върху основата (опората) на вече съществуващи знания.

Въпреки това, обясняването (и търсенето на начини за преодоляването) на трудностите при чуждоезиковото обучение чрез “контрастен анализ” на разликата в социалните условия, породили родния и чуждия език, продължава да е популярна идея и да се използва от съвременната лингвистика. Смята се, че родният език неминуемо затруднява разбирането и усвояването на отделни особености на чуждия език, произтичащи от причинилите ги специфични особености на чуждата култура, които отсъстват в родната.

Например, по-долу са събрани илюстрации от рекламни текстове за интерференция на родния език върху английския (разбирането им изисква достатъчно добро знание на английски език):

- a) **Paris dress shop**: “Elegant dresses designed for street walking”.
- b) **Rhodes, Greece, tailor shop**: “Order your summer suit. Because of the big rush we will execute customers in strict rotation”.
- c) **Czech tourist agency**: “Take one of our horse-driven tours. We guarantee no miscarriages”.
- d) **Tokyo car rental firm**: “When passenger with heavy foot is in sight, tootle the horn. Trumpet him melodiously at first, but if he still obstacles your passage, then tootle him with vigor”.
- e) **Acapulco hotel**: We are pleased to announce that the manager has personally passed all the water served here.
- f) **German camping site**: It is strictly forbidden on our Black Forest camping site that people of different sex, for instance, men and women, live together in one tent unless they are married with each other for that purpose.
- g) **Japanese hotel**: Cold and Heat: If you want to condition the warm in your room, please control yourself.

5. Опити на психолингвистиката за изследване на речевите механизми при усвояването на втори език чрез метода “Анализ на грешките”

Интересът на психологията към езиковите грешки съществува още от появата на самата психология. Първите психолози – Вилхелм Вундт, Зигмунд Фройд и др. – са описвали и обяснявали езиковите грешки чрез правилата на функциониране на психиката.

Анализът на езиковите грешки е много популярен изследователски метод в психолингвистиката. Освен за изследване усвояването на втори език, той се използва също и за:

- изследване усвояването на родния език;
- изследване на производството и разбирането на речта;
- изследване на функционирането на лексикона;
- изследване и разработване на методики за възстановяване на речта след патологични нарушения (инсулт, мозъчни травми), и др.

Логично е да се приеме, че ако педагогът знае причините за поява на типичните грешки по време на усвояване на чужд език, той ще може целенасочено да работи за тяхното отстраняване и избягване, и обратно – ако не знае причините за грешките няма да може да организира педагогическата си работа.

В лингвистиката и психолингвистиката са направени много описания и изследвания на езиковите грешки (тъй като голяма част от авторите на статии по лингвистика са едновременно и преподаватели по чужд език, и следователно наблюдатели на езиковите грешки на учениците).

Например:

- *замяна на правилната дума с дума, имаща сходно значение, или обратното значение (semantic group slips);*
- *“предугаждане” (anticipation);*
- *подмяна на местоимения, предлози;*
- *изобретяване на неологизми (словосъчинителство): образуване на несъществуващи думи по съществуващ конкретен образец или модел;*
- *промяна на формата и значението на съществуващи думи от изучавания език:*
 - *разширяване или стесняване обема на понятието, означавано от конкретна дума;*
 - *приписване на несъществуващо значение на съществуваща дума от изучавания език;*

– *неправилно разбиране значението на съставна (с няколко корена) дума, причинено от неправилното разбиране на нейните компоненти;*

– *семантични грешки, причинени от различни асоциации;*

– *възприемане на думата като съкращение (“абривиатура”),*

и др.

Освен разнообразието на езиковите грешки, между тях се забелязва и сходство, върху основата на което те могат да бъдат разделени на различни видове. Най-общо такова деление съществува спонтанно даже в много говорими езици (но не в българския).

Например в английския език има две думи за езикови грешки: mistakes и errors. С първата дума носителите на английския език означават грешки “поради невнимание” (“лапсуси”, например при умора, превъзбуда, и т.н., когато говорещият може да се поправи, т.е. знае правилната езикова конструкция), а с втората дума се означават грешки, които не могат да бъдат поправени самостоятелно (поради отсъствие на съответното езиково правило). Този втори вид грешки често се среща при чуждоезиковото обучение като следствие от активността на ученика, чрез която той се стреми да проверява свои предположения за потенциални (но неизвестни) езикови правила на изучавания език.

Езиковите грешки при изучаване на чужд език могат да бъдат разделени на следните видове:

1. Грешки, причинени от методиката на преподаване на чуждия език (induced errors), например от неправилната последователност, в която преподавателят представя пред ученика езиковите явления, в резултат на което те се смесват в неговото съзнание.

2. Грешки, причинени от неуспешни опити на ученика за преодоляване на комуникативни трудности.

3. Грешки, предизвикани от интерференцията между родния и чуждия език на ученика (interlingual errors). Тази интерференция се описва като: подмяна на схемите и моделите на изучавания език със съответните им елементи от родния език, или промяна на схемите и моделите на чуждия език по образец на схемите и моделите на родния език.

4. Типични грешки при изучаването на конкретен чужд език, които обаче не зависят от родния език на ученика. Тези грешки се наричат “вътрешноезикови”, или “грешки на усвояването” (intralingual errors, developmental errors). Чрез тези грешки се изследват стратегиите, които използват учениците при изучаване на конкретен чужд език. Например, някои такива стратегии са:

– *Прекомерно обобщаване* (игнориране на ограниченията, “свърхгенерализация” – ignorance of rule restrictions, overgeneralization): учениците неправомерно разширяват действието на някакво езиково правило чрез аналогия, т.е. не различават езиковите ситуации и значенията, в които това правило се употребява от случаите, в които не се употребява;

– *Непълно използване на правилата* (incomplete application of rules): ученикът не усвоява по-сложни (и по-адекватни, по-правилни) езикови конструкции, тъй като преценява по-елементарните правила като достатъчни за комуникацията;

– *Погрешни хипотези* за приложението на езиковите правила на изучавания език (false concepts hypothesized) и др.

Анализът на грешките при изучаване на чужд език като психолингвистичен метод е изграден върху разпространената в психолингвистиката идея за съществуването на “междинен език”.

Същността на идеята за “междинен език” е следната:

Усвояването на чуждия език е продължително (отнема месеци или години), и постепенно – последователно се усвояват отделни части от изучавания език, т.е. цялостното усвояване на чужд език преминава през продължителен период на частичното му знание. По време на този продължителен процес ученикът вече е усвоил част от новите езикови правила, а друга част все още не е усвоил.

Забелязано е, че усвоената част от чуждия език по време на обучението, от своя страна има много от чертите на цялостен език, защото е резултат от стремежа на ученика за комуникация чрез изучавания език.

Например чрез частично усвоения език ученикът е в състояние да осъществи значителна по обем и адекватност комуникация. Този факт дава основание на психолингвистиката да нарече усвоената част

от изучавания език “междинен език” (“interlanguage”, наричан също “approximative system”, “transitional competence”, “idiosyncratic dialect”, “learner language”), нещо като “трета знакова система”, различна от двете знакови системи на родния и изучавания чужд език.

Тъй като е следствие (резултат) от психичните процеси, представляващи научаването на чужд език, “междинният език” е тяхна илюстрация, от която психолингвистиката прави изводи за същността им.

Правилата на “междинния език” не са същите като на изучавания, а са се получили чрез различни познавателни стратегии – опростяване (simplification), прекомерно обобщаване (overgeneralization), пренос (transfer) и др. Ето защо “междинният език” е познавателен процес, представляващ последователност от приблизителни (апроксимативни) знания, доближаващи се все повече до крайната му цел – използване на чуждия език по начина, по който той се използва от неговите носители.

Несъответствието между правилата (и използването им от ученика) на “междинния език” и изучавания чужд език се възприемат от преподавателя (и от носителите на този чужд език) като “грешки”. Тези грешки обаче не са случайни, а закономерни, защото са следствие от закономерната поява и функциониране на “междинен език”. От това съображение психолингвистиката прави следния методически извод за чуждоезиковото обучение: преподавателят трябва да се стреми да поправя не конкретните грешки на учениците, а да насочи усилията си към преодоляване (коригиране) на закономерната причина, която предизвиква типичните грешки (т.е. преподавателят трябва да е наясно с главните правила за поява и функциониране на “междинен език” на различните фази от усвояването на чуждия език, и да осъществява педагогическо въздействие върху “междинния език”). Тази закономерна причина е различна за носителите на различен роден език, изучаващи конкретен чужд език, поради което лингвистиката и психолингвистиката се стремят да анализират тези закономерни причини, и да включат начините за тяхното преодоляване в обучението на преподавателите по чужд език (един от методите за такъв анализ е “контрастивният анализ”).

6. Изследване на речевите механизми при усвояването на втори език със съвкупност от методи

Въпреки че методите “анализ на грешките” и “контрастивен анализ” са едни от главните за изследване усвояването на чужд език, тяхното използване винаги се съчетава едновременно и с други методи, като:

- наблюдение:
 - системно (т.е. последователно многократно) наблюдение на фазите в усвояването на чуждия език в естествени ситуации;
 - включено наблюдение (когато изследователят участва по някакъв начин в процеса на усвояване на чуждия език, например като обучаем или като преподавател);
 - дистантно наблюдение;
 - наблюдение и регистрация на връзката между психичните процеси, представляващи усвояване на чуждия език, и физиологичните промени в организма на ученика: например, открито е, че промените на кожно-галваничната реакция на ученика са достоверен начин за наблюдение на изграждането и усложняването на условнорефлекторните речеви структури, а промените на мускулите, чрез които се осъществяват езиковите изказвания, са достоверен начин за наблюдение (чрез “електромиограма”) на речевите и езиковите навици;
 - самонаблюдение (т.е. интроспекция чрез системен запис на обясненията, впечатленията и трудностите на ученика по време на учебните занятия по чужд език или непосредствено след тях);
 - експеримент;
 - статистически анализ за проверка на хипотезите и изводите, направени чрез наблюдение и експеримент, и др.

7. Идеята за стратегиите за усвояване и употреба на чужд език като главна обяснителна схема на психолингвистиката за същността на чуждоезиковото обучение

Лингвистите са забелязали следния факт в процеса на чуждоезиковото обучение: някои от учениците (както възрастни, така и деца) усвояват значително по-бързо и ефективно езика от други.

Причината за този факт предизвиква силния интерес на лингвистите (а също и на психолингвистите), защото ефективната методика за чуждоезиково обучение очевидно трябва да съдържа в себе си педагогическа работа за изграждането (формирането, възпитанието) на такива качества на психиката, които осигуряват бързото и ефективно усвояване на новия език от учениците.

Главната хипотеза за същността на психичните качества, гарантиращи ефективното усвояване на чужд език и причиняващи разликата между отделните ученици в това отношение е, че тези качества са различните стратегии за усвояването на чуждия език, които отделните ученици използват в процеса на обучението си. Някои от тези стратегии очевидно са значително по-успешни (ефективни) от други.

Предполага се, че стратегиите за усвояване на чужд език са следствие (произтичат) от общата способност на отделния човек за обучение (т.е. неговата “обучаемост”, неговият потенциал да добавя нови знания към вече известните)

Много от тези стратегии очевидно могат да бъдат усвоявани (придобивани, научавани) по време на индивидуалния живот, но също така е съвсем логично да се предположи, че много от стратегиите са вродени, т.е. получени по наследство (наричани в психолингвистиката “универсална граматика”, “структури за обработка на езика”, и др.).

Понятието “стратегия” отразява факта на наличие на много равнища (много “слоеве”) в структурата на човешката психика.

Въпреки че няма еднозначно общоприето определение, понятието “стратегия” очевидно се разбира в психологията и психолингвистиката като психична реалност (процес или обект) от по-високо равнище по отношение на психична реалност (процес или обект) от по-ниско равнище.

Също така се смята, че стратегиите за постигане на някакъв резултат винаги са осъзнати в значително по-голяма степен от своите средства (компоненти), които са заучени предварително “автоматизирани” навици и условни рефлексии. От тази гледна точка усвояването на чуждия език е движение от активно съзнателно разбиране и манипулиране с езиковата информация към нейното все по-голямо автомати-

зиране, а използването на изцяло усвоен чужд език е изцяло автоматизирано, и следователно в голяма степен неосъзнато.

Джеръм Брунер (един от най-известните експерти по експериментална психология) определя стратегията като психичен обект така: “Конкретен начин за придобиване, запазване и използване на информация, чрез който се постигат определени цели (резултати)”.

Една от най-очевидните илюстрации за наличието на равнища в човешката психика и за съотношението между психичните реалности от по-високите равнища (т.е. стратегиите, или целите) по отношение на психичните реалности от по-ниските равнища (т.е. тактиките, или средствата), е управлението на автомобил (или велосипед): стратегията (или което е същото – целта) на шофьора, управляващ автомобил, е да пренесе от едно до друго място в пространството пътници или товари. Тактиката (или което е същото – средството), чрез което шофьорът осъществява своята стратегия-цел, е потеглянето, завиването и спирането с автомобила.

От своя страна обаче потеглянето, завиването и спирането с автомобила, въпреки че са средства за достигане от едно до друго място, са психични процеси от по-високо равнище (а следователно едновременно са стратегии, т.е. цели) по отношение на средствата за своето собствено осъществяване – натискането на педалите на автомобила, местенето на лостовете и въртенето на кормилото. Т.е. потеглянето, спирането и завиването са средства по отношение на по-високите равнища психични процеси, но също и стратегии по отношение на по-ниските равнища.

Реалността на наличието на по-ниски и по-високи равнища в психичната регулация на поведението се илюстрира и от факта, че в психологията и психолингвистиката е широко разпространена идеята за наличие на “макростратегии” и “микростратегии” – микростратегиите разбирани като средство за осъществяване на “макро”-стратегии (т.е. средство за постигането на най-големите, най-важните резултати от поведението, заради които то се осъществява, т.е. целите на поведението).

Същата реалност (психичната регулация на поведението на много равнища) се нарича с още много различни синоними:

– *“главни стратегии” и “подчинени стратегии” (“primary strategies – support strategies”; “super-skills or strategies”),*

– *“метакогнитивни стратегии и когнитивни стратегии” (метакогнитивните са обмислянето и планирането на ученето, оценка на резултата от ученика, а когнитивните са прякото манипулиране с учебния материал) – ако ученикът не разполага с метакогнитивни стратегии, това означава, че той не може да планира своето учене, да описва постигнатите и предстоящите резултати от обучението си;*

– *“архистратегии” (linguistic archistrategy) и “техники (похвати) за усвояване” (techniques). Техниките се разбират като средство за осъществяване на стратегиите. Например техники при усвояването на чужд език са: внимателно вслушване; повтаряне на глас на произнесените от преподавателя образци; участие в разговор; заучаване на граматичните правила; заучаване на езикови конструкции; сравняване на родния и чуждия език; използване на речник за научаване на непознатите думи, и др.*

Смята се, че същността на стратегиите за научаване на език са осъзнати (съзнателни) начини за разбиране, усвояване, подреждане и съхраняване на езиковата информация в паметта. Ето защо, психолингвистичното обяснение на усвояването на чужд език трябва да описва начина, по който знанията за езика се натрупват и съхраняват в паметта, и как става автоматизирането на тяхното използване.

Стратегиите за усвояване на чужд език могат да бъдат наречени “знания за ученето” (“learning to learn”).

Без значение обаче дали езиковите стратегии са наследени или усвоени по време на живота, когато човек започне да изучава чужд език, някои от стратегиите за това вече са налични и той започва веднага да ги използва (т.е. не е необходимо да ги усвоява). Този вид стратегии бихме могли да наречем условно “спонтанни”.

Например спонтанно използвани стратегии са:

– разделяне на езика и речта на значими компоненти (“разчленяването” и, “членоразделянето” и);

– идентификация (“схващане”) на формата, функциите и смисъла на компонентите (“членовете”) на езика и речта при възприемането им;

– избор (т.е. решение за подбиране) на думи и граматични конструкции при генерирането на реч и езиково изказване;

– мобилизация на ресурсите;

– контролиране (осъзнаване, “мониторинг”) на постигнатите и предстоящите за постигане резултати;

– използване на “изведено знание” (“изведеното знание” е досещане за непознато значение чрез вече известните знания за езика, знанията за околния свят, и конкретната ситуация) и др.

Друг вид необходими за ефективното езиково обучение стратегии обаче не са налични, и учениците не биха могли да ги използват без преподавателят да ги посочи и организира тяхната работа. Този вид стратегии бихме могли условно да наречем “придобивани”, защото на ученика се налага да ги придобие (усвои) в процеса на езиковото си обучение от педагога (или евентуално самостоятелно).

Смята се, че ефективното обучение изисква преподавателят да знае стратегиите, които могат да бъдат използвани от учениците за усвояване на чуждия език, и да им демонстрира важноста и предимствата, които те дават при усвояването на езика.

Всяка стратегия, предлагана на учениците, трябва да има название, което не е задължително да бъде същото, каквото ѝ е било дадено в някаква научна класификация.

Например стратегията “Избирателност на вниманието” може да бъде представена на учениците с названието “Обръщай внимание само на най-важното”.

Назоваването на стратегиите увеличава равнището на осъзнаване на собствените когнитивни процеси от ученика, и като следствие

улеснява както нейното използване, така и посочването ѝ от преподавателя.

Методически пример за обучение на стратегии за усвояването на чужд език би могъл да бъде следният педагогически похват: след описанието на някаква стратегия преподавателят може да моделира нейното използване в процеса на изпълнение на някаква учебна задача, съпроводено с "мислене на глас" от ученика. След това на учениците се дава възможност да експериментират с практическото използване на тази стратегия при решаване на разнообразни учебни задачи.

Други възможни похвати:

– дискусия между учениците за своите стратегии и за най-ефективните стратегии, използвани за една или друга учебна задача;

– запис на използваните стратегии веднага след извършване на учебна задача;

– оценка на успеха от използване на една или друга стратегия;

– пренос на успешните стратегии към нови учебни задачи, и др.

Тъй като речта е комуникацията (общуването) между хората чрез език, най-логичният извод за ефективността на стратегиите за успешно усвояване на чужд език е, че те трябва да съдържат реално общуване не само между педагога и учениците, но и между самите ученици. Чрез взаимодействието между учениците най-ефективно се развива тяхната "комуникативна компетентност" и се изгражда новата езикова система.

Познавателните стратегии (в това число и стратегиите за усвояване на чужд език) очевидно са много, и очевидно множество от тях се прилагат едновременно при решаване на всяка отделна учебна задача. Съчетанието (съвкупността) от прилаганите от всеки отделен ученик познавателни стратегии е относително устойчива характеристика на неговата психика, и обикновено се нарича "стил на учене".

Смята се, че ефективното преподаване на чужд език изисква от преподавателя да е в състояние да разграничава стратегическото от нестратегическото поведение на ученика.

Изследването на стратегиите започва с тяхното описание, за което се използват:

- записки на учениците за това какво правят, за да научат езика;
- ретроспективно интервю;
- въпросници;
- разсъждение на глас на ученика в процеса на извършване на учебните задачи, и др.

Например, наблюдение на деца от предучилищна възраст в естествена игрова ситуация, включваща разговор, е показало следните спонтанно използвани от децата стратегии в процеса на усвояването на английски език:

1. “Смятай, че това, което казват другите, е свързано пряко със ситуацията или с техните (или твоите) преживявания в момента”.

Това е метастратегия-догадка (предположение, хипотеза), даваща ключа за разбиране на това какво се говори в момента.

2. “Подбери някое изказване, което вече ти е познато, и започни разговор”.

Това е стратегията “иницииране на диалог чрез езикови клишета”. По-късно цялостни блокове (“моделни”) от изказвания се анализират и стават основа за усвояване на чуждия език.

3. “Намери повтарящи се компоненти в познатите изказвания”.

Това е стратегията “генерализация”, чрез която след 4-годишна възраст децата използват структурни речевни модели.

4. “Използвай максимално това, което вече си научил”.

Като резултат от тази стратегия децата използват ограничена съвкупност речевни (и езикови) форми и структури в най-разнообразни ситуации (т.е. използване на “примитивизирани” изказвания).

5. “Обръщай внимание само на най-важното, подробностите ще се изяснят по-късно.”

Чрез тази стратегия например децата усвояват най-напред последователността на думите в английския език пренебрегвайки граматичните форми и спомагателни глаголи (които усвояват по-късно).

Началото на училищното обучение обаче затруднява използването на тези спонтанни детски стратегии, защото в класната стая почти през цялото време говори учителят, което силно ограничава възможностите на децата да свързват новите езикови изрази с познатите действия.

Краят на “възрастта на играта” (т.е. краят на предучилищната възраст) прави децата “твърде големи”, за да усвояват езика в игрови ситуации, и в същото време “твърде малки” за усвояване чрез използване на типични за юношите и възрастните когнитивни стратегии.

Началото на половото съзряване допълнително затруднява използването на много от спонтанните стратегии. Например значително увеличените комуникативните потребности и интереси на юношите прави неуместно използването на “примитивизирани изказвания” (които са напълно уместни в по-ранните възрастови периоди).

(Описано в статиите на Вера Джон-Стейнер (Vera John-Steiner) “Функционални системи на когнитивното развитие” и “Въведение във формирането на понятия” /John-Steiner, V., Meehan, T.M., & Mahn, H. A functional systems approach to cognitive development. – *Mind, Culture, and Activity*, 5, (2), 127–134, 1998; John-Steiner, V., & Mahn, H. Introduction to special issue on concept formation. – *Mind, Culture, and Activity*, 5, (2), 81–88, 1988).

Процесът на усвояване на чужд език е доста продължителен (месеци и години). Стратегиите за усвояването му през този продължителен период очевидно не са едни и същи, а са различни в зависимост от степента на вече усвоената част от чуждия език. Например в началните етапи от усвояването предимство има стратегията “нагрупуване на минимално необходимо “критично” количество информация”; в средните фази от усвояването предимство има стратегията “преструктуриране (т.е. подреждане) на информацията”, а последните етапи от усвояването изискват стратегията “адекватно (т.е. гъвкаво) използване на специализирани езикови схеми”.

8. Опити за класификация на стратегиите за усвояване и използване на чужд език

В психологията и лингвистиката няма общоприета гледна точка и една класификация на стратегиите за учене, и конкретно на стратегиите за усвояване на чужд език. Съществува обаче голям брой различни гледни точки, описващи стратегиите за езиково обучение.

8.1. Класификация на стратегиите на “преки” и “косвени”

Преки стратегии са:

1. “Поясняващо потвърждение” – ученикът желае да му бъде посочен пример за използване на думата или фразата, и ги повтаря, за да потвърди разбраното.

2. “Самоконтрол” (“мониторинг”) – ученикът поправя свои собствени грешки или грешки на другите в употребата, изписването, граматиката, стила, произношението на думата (или изказването).

3. “Заучаване” – изразява се в записване на новите знания (възможно и многократно), произнасянето им на глас, търсене на начини за запомнянето им.

4. “Догадка” (“индуктивен извод”) – ученикът се досеща за значението на непознат израз чрез (опирайки се, използвайки) познати ключови думи, структури, картинки, контекст и др.

5. “Дедуктивен извод” – сравняване на езикови факти между родния и изучавания чужд език, класификация на думи.

6. “Експериментално изговаряне” на нови звуци, повтаряне на глас на фрази и изказвания до правилното из произнасяне, внимателно вслушване и имитация.

Косвени стратегии са:

1. “Създаване на условия за практическо поведение” – ученикът търси общуване с носители на чуждия език; инициира разговор с

другите ученици; гледа телевизия, слуша радио, опитва се да чете вестници и списания.

2. “Използване на трикове в изказванията” – за описание на непознати думи и изрази ученикът използва познати думи (“заобикаля отсъствието на езиково знание”); използва езикови клишета; прави извод за значението на отделна дума (или фраза) от цялостния смисъл (контекст).

8.2. Класификация на стратегиите според получения от тях краен езиков резултат: стратегии за генериране на готови клишета и стратегии за генериране на творчески изказвания

Това е класификация, направена от някой си Р. Елис в книгите му за усвояване на втори език.

(Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press; Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell; Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press. Названията на книгите са взети от интернет-сайтове на известни библиотеки, а съдържанието е преразказано от разказа за него на А. Залевская).

1. Стратегии, чрез които се усвояват готови клишета (formulaic speech).

Готовите клишета са фрази (изрази) от чуждия език, които се усвояват цялостно, без анализ и разделяне на компонентите им, и цялостно се използват. Тези клишета могат да бъдат изцяло неизменни (routines); частично променливи модели (patterns), в които е възможно отделните позиции при всяка отделна употреба да се заемат от различаващи се елементи; и последователности от изказвания (scripts), например последователност на приветствията, които се запомнят в значителна степен като фиксирани и предсказуеми (т.е. константни).

Стратегиите при усвояване на готови клишета са:

- заучаване на моделите;
- имитация на моделите;

– анализ на компонентите на клишетата след натрупване на минимално “критично” количество от тях.

2. *Стратегии, в резултатът от използването на които ученикът става в състояние да прави творчески изказвания (creative speech).*

Творческата реч – това са самостоятелни изказвания на учениците при които не се възпроизвеждат готови образци, а се произвеждат изказвания върху основата на вече усвоените правила чуждия език (представляващи все още част от “междинния” език).

Стратегиите за творческа реч са два вида:

А. Стратегии, чрез които се усвояват правилата на “междинния език” – издигане и проверка на хипотези:

– един от начините за издигане на хипотези е опростяването (simplification);

– друг начин за издигане на хипотези е “свръхобобщаването” (“свръхгенерализацията”): прилагане на вече усвоени правила от чуждия език върху нови, все още неусвоени негови форми;

– трети начин за издигане на хипотези е преносът (трансферът) на правила от родния език върху чуждия;

– проверка на хипотезите чрез анализ на възприетото (т.е. рецептивно);

– проверка на хипотезите чрез генериране на езиково изказване в съответствие с предполагаемото правило (т.е. продуктивно);

– проверка на хипотезите чрез обсъждането им с преподавателя, друг носител на езика, или чрез справка с учебник или речник;

– интерактивна проверка на хипотезите: когато събеседникът поправя ученика в процеса на общуване с него;

Б. Стратегии за автоматизиране на знанията от “междинния език”:

– опора върху формалните признаци;

– опора на функционалната значимост на усвоявания езиков материал.

8.3. Класификация на стратегиите според тяхната комуникативна специфика

Такава класификация е посочена в книгата на Диана Ларсен-Фримън (Diane Larsen-Freeman) “Изследване на усвояването на втори език” (Diane Larsen-Freeman, Michael H. Long. An introduction to second language acquisition research. London: Longman, 1991. 398 p.).

Стратегиите за усвояване на чужд език са разделени на следните групи:

1. Стратегии на "префразиране" (преразказ):

– апроксимация: използване на известна вместо неизвестна граматична единица (дума, фраза или изказване), за която говорещият знае, че не е вярна, но въпреки това я използва, защото известната единица има значително смислово сходство с неизвестната (например, използване на думата pipe (“лула”, “тръба”) вместо думата waterpipe (“водопровод”);

– изобретяване на несъществуваща дума (“словотворчество”) поради незнание на съществуващата за този обект дума (например, “airball” вместо “ballon”);

– подмяна на неизвестна дума с описание (определение) на обекта, посочван от нея, чрез известни думи (говорещият описва определени свойства, признаци или елементи на някакъв обект вместо да използва неизвестната дума за него).

2. Стратегии на пренос:

– буквален превод;

– “изключване на кода” – ученикът включва в изказването думи от родния език без никакъв превод.

3. Стратегии на "избягване" (“отбягване”):

– отклоняване от темата (ученикът не говори по учебната задача, защото не разполага с необходимите думи и правила);

– “млъкване” (отказ от говорене) – ученикът престава да говори (често по средата на фразата или изречението) поради незнанието на думи и правила за завършването ѝ.

8.4. Класификация на стратегиите за получаване на “изведено знание”

Получаването на “изведено знание” е достигане до разбирането на неизвестен смисъл чрез използване на всички налични известни знания за родния и чуждия език и за околния свят (“опирайки” се на наличните знания, използвайки “опори”, “ключове”).

Езиковите “ключове” – това са както сходни между отделните езици, така и различни във всеки от тях граматични правила, отразяващи главната семантична структура на изказването. Възможно е също така едно и също правило да има различна семантична функция в различните езици. Например такива “ключови” правила (или “ключове”) са словоредът на думите, граматичното съгласуване между частите на изречението (по род, число, падеж и т.н.) и др.

Например, класически пример за наличието на семантични “ключове” в езиковите изказвания е изречението “Глоката куздра штукуливо хразутна бокърчето”. В това изречение словоредът, членовете и падежните форми на думите са “ключове”, “опирайки се” на които ние правим догадка (предположение, хипотеза) за значението на отделните думи в това изречение.

В процеса на усвояването на чужд език всеки човек използва като стратегия “опорите” (“ключовете”) от родния си език, за да прави догадки за смисъла на изказванията в чуждия език. Тази стратегия е изучавана и описана от датската лингвистка Кирстен Хаструп (Kirsten Naastrup) в книгата ѝ “Лексични процедури за изведено знание” (Naastrup, Kirsten : Lexical Inferencing Procedures. Tübingen, Günter Narr. 1991). Хаструп нарича стратегията за усвояване на чужд език чрез използване на ключове с думата “inferencing”.

Преди да опише същността на стратегията за усвояване на чужд език чрез “ключове”, Хаструп прави класификация на тези езикови “ключове” в зависимост от източника на използваните знания.

Езиковите “ключове” могат да се разделят на три вида:

1. Контекстуални ключове:

А. Ключове, съдържащи се в текста:

– значение на отделна дума от непосредствения (най-близък) контекст;

– непосредственият (най-близкият) контекст;

– отделна специфична част от контекста, надхвърлящ рамките на изречението;

– цялостния контекст на текста.

Б. Ключове, които не се съдържат в текста, но се съдържат в цялостните знания на ученика за света.

2. Вътрешноезикови ключове: те се съдържат във фонологията (или орфографията), морфологията (представки, наставки, корени на думите и др.), или синтаксисът на изречението.

3. Междуетикови ключове: те се съдържат в който и да е от известните на ученика езици, и по-конкретно в тяхната фонология (или орфография), морфология, устойчивата съчетаемост на думите в тях, тяхната семантика, и общото впечатление на ученика за произхода на думата, и др.

Същността на стратегията за получаване на “изведено знание” чрез “ключове”, описана от Хаструп, може да се нарече с думите “последователно изпробване на различни “ключове”:

– след като се убеди, че известните ключове от чуждия език не са достатъчни за схващане смисъла на изказването, ученикът изпробва известните ключове от родния си език;

– след като се убеди, че нито един от известните ключове не е достатъчен за схващане на смисъла, ученикът се насочва към търсене на потенциални универсални смислови “опори” (различни от грама-

тичните “ключове” на родния и чуждия език) за интерпретация на неизвестното изказване. Тези “универсални смислови опори” са цялостното познание на ученика за света, за конкретната ситуация, и за функционирането на езика.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Белянин, В. П.** Психолингвистика: Учебник. Москва, Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2004.
2. **Залевская, А. А.** Введение в психолингвистику. Москва, Российский государственный гуманитарный университет, 1999.
3. **Diane Larsen-Freeman, Michael H. Long.** An introduction to second language acquisition research. London: Longman, 1991.
4. **Ellis, R.** 1997. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
5. **Ellis, R.** 1990. Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Basil Blackwell.
6. **Ellis, R.** 1985. Understanding Second Language Acquisition, Oxford University Press.
7. **Haastrup, Kirsten:** Lexical Inferencing Procedures. Tübingen, Günter Narr. 1991.
8. **John-Steiner, V., Meehan, T.M., & Mahn, H.** A functional systems approach to cognitive development. – Mind, Culture, and Activity, 5, (2), 127–134, 1998
9. **John-Steiner, V., & Mahn, H.** Introduction to special issue on concept formation. – Mind, Culture, and Activity, 5, (2), 81–88, 1988).