УДК 378.147:811.111

***Орлова Н. В.***

# ВАРІАТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ Й ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: СПЕЦИФІКА Й ОРІЄНТАЦІЯ НА ДОРОСЛУ АУДИТОРІЮ

*Стаття фокусується на аналізі вікових особливостей дорослих як варіативного складника вивчення іноземних мов. У статті описуються фізіологічні та когнітивні аспекти вікових особливостей студентів, а також окремі афективні фактори, що впливають на процес викладання й вивчення іноземних мов. Автор розглядає переваги й недоліки цієї вікової категорії, урахування яких під час розроблення навчальних планів і програм надасть можливість покращити результати вивчення іноземних мов студентами дорослого віку.*
***Ключові слова:*** *гіпотеза критичного періоду, латералізація, мовне Его, інгібіція, афективні фактори, когнітивний підхід.*

***Орлова Н. В. Вариативные характеристики процесса преподавания и изучения иностранных языков: специфика и ориентация на взрослую аудиторию. – Статья.***
*Статья касается физиологических, когнитивных аспектов возрастных особенностей студентов, изучающих иностранные языки. Рассматриваемые факторы включают связь процесса латерализации и изучения иностранных языков, особенности «критического периода» для изучения иностранных языков, а также такие аффективные факторы, как формирование и влияние «языкового Эго» на изучение иностранных языков, понятия «Я-концепция» и ингибиция в процессе изучения иностранных языков.*
***Ключевые слова:*** *гипотеза критического периода, латерализация, языковое Эго, ингибиция, аффективные факторы, когнитивный подход.*

***Orlova N. V. Variables in Teaching and Learning Foreign Languages: Specificity and Focus on Adult Audience. – Article.***
*The article analyses physiological and cognitive aspects of age factors of foreign languages learners. The article considers advantages and disadvantages of adult learners' characteristics. Among the age factors, the author distinguish interrelations between lateralisation and foreign languages learning; peculiarities of the "critical period hypothesis", as well as such affective aspects as "language Ego" and its formation and development, "Self-concept" influence on learning foreign languages. The article also tackles the issues concerning causes and levels of inhibition in the process of learning foreign languages.*
***Key words:*** *critical period hypothesis, lateralisation, language Ego, inhibition, affective factors, cognitive approach.*

Процес викладання й вивчення іноземних мов є достатньо багатогранним, зі складною структурою, до якої входять як постійні, так і змінні елементи. До останніх належить низка характеристик особи, що вивчає іноземні мови, серед яких окреме місце займає віковий фактор. Питання стосовно того, як вік людини впливає на результати вивчення іноземних мов (далі – ІМ), залишається актуальним. Одним із ключових аспектів досліджень, присвячених опануванню ІМ, є низка питань щодо відмінностей між дітьми й дорослими у вивченні ІМ. Загальні спостереження показують, що діти є більш успішними у вивченні ІМ, ніж дорослі. Проте нещодавні дослідження спростовують це як надмірне узагальнення. Отже, потрібно визначити, яким чином вік студентів впливає на процес вивчення ІМ, а також як когнітивні та нейрофізіологічні вікові зміни в дорослому віці відбиваються на успішності в оволодінні ІМ.

Початок досліджень взаємозалежності віку й успішності процесу викладання й вивчення ІМ фіксується ще в середині XX століття. Поміж науковців, які займаються вивченням і розробленням цихпитань, варто визначити дослідників впливу латералізації на процес вивчення ІМ: Томаса Сковела, Герберта Зелігера, Лорейн Облер; авторів праць щодо гіпотетичного існування критичного періоду, лінгвістів Ерика Хайнца Леннеберга й Дерека Біркентона, Девіда Сінгелтона й Лісу Райан; представника когнітивного напрямку Девіда Осубеля; дослідників мовного Его як причинного фактора появи інгібіцій Олександра Гіора, Маделін Ерман; праці Кеннета Хільтенстама й Нікласа Абрахамсона та ін. І хоча велика кількість публікацій із цієї теми представляє різні погляди, дійти згоди стосовно впливу характерних вікових аспектів на процес вивчення ІМ поки не вдалося.

**Мета** статті полягає у визначенні й аналізі варіативних складових частин процесу викладання й вивчення іноземних мов, що включають специфіку й орієнтацію на дорослу аудиторію. Серед **завдань** варто виокремити такі: вирізнити й описати варіативні конструкти процесу викладання й вивчення ІМ, а також виявити можливості подальшого дослідження окреслених аспектів.

Якою б не була причина або обставини, що спонукають людину до вивчення ІМ, вікові особливості мають неабиякий вплив на сам процес вивчення ІМ і його успішність. Відомо, що люди, які вивчають ІМ, зазвичай описуються як діти, молодші учні, підлітки, молоді люди й дорослі. Усіх їх можна умовно поділити на три групи: діти – від 2 до 12 років, підлітки – від 13 до 17 років і дорослі – від 18 років [9].

Дорослі люди, які вивчають іноземні мови, відрізняються від інших вікових категорій і тому потребують урахування певних особливостей під час навчального процесу. Однією з багатообіцяючих сфер у висвітленні взаємозалежності віку й процесу вивчення ІМ є дослідження функцій головного мозку під час оволодіння ІМ. Деякі науковці (Томас Сковел (*T. Scovel*), Герберт Зелігер (*H. Seliger*),

© Н. В. Орлова, 2017

Лорейн Облер (*L. Obler*)) ключем до цього явища визначають латералізацію, або розгалуження (*lateralisation*) як процес розподілу і встановлення певних неврологічних функцій між лівою й правою півкулями. За результатами досліджень із дорослішанням людини, з досягненням певного розвитку головного мозку інтелектуальна, логічна й аналітична функції локалізуються в лівій півкулі, тоді як права півкуля контролює функції, що належать до емоційної та соціальної сфери [12; 14; 18; 19]. Отже, мовні функції контролюються переважно лівою півкулею, хоча існує низка суперечливих свідчень про випадки, коли люди з ураженою лівою півкулею продовжували відносно добре розмовляти. Тому потрібно враховувати й роль правої півкулі головного мозку в оволодінні ІМ [15; 16; 20]. Згідно з результатами досліджень Девіда Сінглтона (*D. Singleton*) і Ліси Райан (*L. Ryan*) із питань вікових факторів впливу (*the age factor*), у процесі вивчення ІМ права півкуля відіграє велику роль, яка найбільш значуща на ранніх стадіях. Саме тоді, коли йдеться про здогадування за значенням, про використання стереотипних сталих висловлювань, про певні форми складного розумового процесу, ідеться про активність правої півкулі головного мозку [21].

І хоча питання процесу розгалуження функцій головного мозку цікаве саме по собі, з погляду дослідження зв'язку вікових особливостей і вивчення ІМ більш важливим є визначення часу, коли цей процес відбувається, і його впливу на опанування ІМ. У 1969 р. Томас Сковел (*T. Scovel*) запропонував зв'язок між латералізацією й вивченням ІМ. Ним було зроблене припущення, що пластичність головного мозку до моменту досягнення пубертатного періоду спрощує оволодіння ІМ, і, можливо, завершення латералізації ускладнює невимушене опанування ІМ, особливо опанування автентичної вимови, що притаманна носіям мови [18]. Дослідження більш пізнього часу, у 2000 і 2004 рр., зосереджувалися саме на спробах визначити вікову залежність завершення процесу латералізації. За окремими відомостями це вік 5 років, проте інші вчені дотримуються таких поглядів: процес латералізації розпочинається відразу після народження, у 5 років він найбільш очевидний, а з настанням пубертатного періоду він завершується. Антропологічні свідчення показують, що окремі дорослі навчаються автентичній вимові в ІМ навіть після настання пубертатного періоду, проте кількість таких випадків дозволяє говорити лише про виключення, а не про правила. Більша частина цих випадків стосується багатолінгвістичних спільнот, представники яких у дорослому віці легко починають розмовляти однією чи двома іноземними мовами без наявності будь-якого акценту, з кожним роком удосконалюючи свої знання й навички кожної мови, якою вони володіють. Згідно з дослідженнями Томаса Сковела щодо впливу віку на оволодіння автентичною вимовою, стає очевидною наявність впливу критичного періоду на формування автентичної вимови, і лише на неї [19]. Дійсно, дослідження процесу оволодіння автентичним фонологічним контролем в ІМ підтверджують наявність критичного періоду. Більшість результатів демонструють, що після досягнення людиною пубертатного періоду вона вже не в змозі опанувати вимову носіїв мови, що вивчається [4]. Можливо, причини залежного від віку фактора включають нейрон-м'язову пластичність, розвиток мозку, соціально-біологічні програми, а також вплив соціокультурного середовища. Припущення стосовно ролі нейром'язової пластичності у формуванні так званого іноземного акценту базується на факті існування пари сотень м'язів, що беруть участь в артикуляції людської вимови, і значною мірою на м'язовому контролі, який потрібен для легкості й невимушеності вимови корінних мешканців – носіїв мови. Відразу після народження мовні м'язи розвинені лише до того ступеня, коли гортань може контролювати тільки тривалий крик. Поступово вони розвиваються й починають контролювати вимову більш складних звуків, притаманних певним мовам. Цей процес відбувається до досягнення дитиною п'ятирічного віку, а повний фонемічний контроль спостерігається в дітей із настанням пубертатного періоду. Хоча вимова є одним із важливих показників успішності оволодіння ІМ, але все ж не найважливішим. Існує велика кількість людей, які не змогли опанувати досконалу вимову, але мають відмінне й швидке володіння ІМ, інколи перевершуючи носіїв мови. Тому опанування комунікативної й функціональної мети мови в більшості життєвих обставин і оточуючих умов набагато важливіше, ніж лише чиста вимова, уподібнена до носіїв мови [3; 13; 17].

Дорослі, які вивчають ІМ, мають певні переваги, пов'язані з поясненням і розумінням граматичних правил, із дедуктивним способом мислення, тобто з володінням тими здібностями, що є недосяжними й не мають сенсу для дитини. Гіпотеза латералізації також може дати ключ до пояснень когнітивних відмінностей між дітьми й дорослими у вивченні ІМ. У процесі дорослішання ліва півкуля, що контролює аналітичні й інтелектуальні функції, стає більш домінуючою, ніж права півкуля, яка контролює емоційні функції. Можливо, що саме домінування лівої півкулі робить внесок у тенденцію надмірного аналізування й інтелектуальної зосередженості на завданнях із вивчення ІМ у дорослому віці.

Проте найбільша кількість дискусій, що стосуються віку й вивчення ІМ, фокусуються навколо питання щодо існування «критичного періоду» для оволодіння ІМ, так званого біологічно визначеного періоду життя, під час якого мову можна опанувати набагато легше, а після закінчення якого оволодіва-

ти мовою дедалі складніше. Гіпотеза «критичного періоду» (*Critical Period Hypothesis*) підтверджує існування такого біологічного поняття. Протягом останніх років з'явилася велика кількість досліджень [4; 10; 11; 14; 19; 21] про застосування цієї гіпотези в контексті вивчення ІМ. Класичним аргументом є твердження, що критичний момент для оволодіння ІМ настає в пубертатний період, після завершення якого люди втрачають здатність опанувати мову повною мірою. Це призвело до появи здебільшого хибного припущення, що в 12–13 років для студентів уже може бути запізно успішно вивчати ІМ. Подібне припущення необхідно розглядати у світлі того, що мається на увазі під «успішним вивченням» ІМ, особливо стосовно ролі вимови й акценту як складових частин успішного опанування ІМ. Одна з причин відносної нестійкості в результатах досліджень полягає в різних визначеннях поняття успішності. Одні дослідження визначають належну успішність як початкову швидкість навчання (де, на противагу наявній думці, мають перевагу дорослі), у той час, коли інші формулюють її як кінцеві досягнення (у чому перевагу мають ті, хто розпочав вивчення ІМ ще в дитинстві). До того ж, окремі дослідники визнають важливою складовою частиною успішності ступінь наближеності до вимови носіїв мови, що вивчається, інші вбачають успішність у вільному володінні ІМ або у функціональній компетентності [5; 7]. Тому для визначення успішності вивчення ІМ потрібно чітко виокремлювати й усвідомлювати оціночні критерії окремих викладачів і враховувати їх під час аналізу навчального процесу з вивчення ІМ і розгляду мотиваційного підґрунтя окремих студентів різних вікових груп.

Необхідно зупинитися на ще одній відмінності у сфері когнітивних поглядів, що була зафіксована Девідом Осубелем (*D. Ausubel*) між механічним заучуванням і цілеспрямованим і змістовним вивченням [1; 2]. Ним було визначено, що люди будь-якого віку мають невелику потребу в механічному заучуванні, адже це не має відношення до реальних знань і досвіду. Більше того, переважаюча кількість матеріалу засвоюється саме через змістовне оволодіння ним, через прив'язування нового поняття або досвіду до вже наявних знань у когнітивній сітці людини. Дорослі, незважаючи на сформовану здатність до зосередження уваги й більші можливості до механічного заучування, усе ж таки використовують їх лише для запам'ятовування чогось не дуже практичного або на короткий період часу, використовуючи лише короткострокову пам'ять. Таким чином, наголошується на важливості уникати спокуси перетворювати класні кімнати на місця надмірного механічного вивчення правил, зразків, мовних шаблонів без контексту, що не стосується змістовного вивчення. Дорослі люди часто мають більш широкий спектр досвіду, на який вони покладаються і як особистості, і як учні. Вони більш дисципліновані, ніж підлітки, і можуть під час навчання зосереджуватися на виконанні завдань, якими б нудними (на їх погляд) вони не були. Дорослі мають більш чітке розуміння того, що й чому вони вивчають, можуть формулювати мотиваційне підґрунтя, дотримуючись довготривалої навчальної мети. З іншого боку, дорослі починають вивчення ІМ, маючи попередній досвід навчання, що не завжди сприяє прогресу. Студенти, які в минулому мали негативний досвід, відчувають напругу й нервують в очікуванні нового навчального етапу. Студенти, які пізнали гіркоту невдачі, свідомо або несвідомо будуть очікувати нового, ще одного промаху. Окремі дорослі, які завершили своє навчання дуже давно і встигли забути, як воно відбувається, можуть вважати класні кімнати досить некомфортним місцем. До того ж вони приносять із собою з минулого власні уявлення про навчальні методики, що мають бути використані викладачем на заняттях. Останні фактори не сприятимуть успішності навчального процесу [17].

Дорослі мають переваги в здатності вивчати більше матеріалу за обсягом, включаючи кращу пам'ять для поповнення словникового запасу. Крім того, аналітичні здібності на цьому етапі сприяють розумінню й застосуванню на практиці граматичних правил. Незважаючи на те, що нейропластичність головного мозку більш виражена в дитячому віці й поступово вповільнюється з настанням зрілості, це явище притаманне й студентам у дорослому віці. До переваг цього віку належать притаманні дорослим високий рівень прагматизму й знання рідної мови, які можна позитивно переносити на вивчення й використання ІМ. Також практичні знання допомагають дорослим виконувати завдання більшої складності, навіть якщо знання ІМ усе ще обмежені. Ці факти дозволяють зробити припущення, що в дитячому віці учні успішніше вивчають ІМ у природному, неформальному контексті, а дорослі досягають успіху у формальному навчальному середовищі [17].

Крім когнітивних аспектів, у процесі вивчення ІМ важливе місце посідають афективні особливості. Люди є емоційними створіннями. Якими б інтелектуальними ми себе не вважали, усіма нами керують емоції; у глибині думок і вчинків лежать емоції. Тому розглянути емоційну сферу вивчення ІМ необхідно й важливо з низки причин. Однією з них є пошук відповідей на питання про мову й людину з її внутрішнім «Я» в поясненні загадок процесів оволодіння ІМ. Серед селективних афективних факторів, що належать до проблем віку в оволодінні ІМ, потрібно зазначити емпатію, самооцінку, інгібіцію, тривогу тощо [6]. Ключовим поняттям для подальшого опрацювання цих факторів є визначення ролі егоцентризму в людському розвитку. Декілька десятиліть назад Олександр

Гіора, дослідник впливу особистісних чинників у вивченні ІМ, запропонував термін «мовне Его» (*language Ego*) для визначення ставлення людини до мови, якою вона розмовляє [8]. В одномовних осіб «мовне Его» залучається до процесу взаємодії рідної мови й розвитку «Его» в процесі комунікації. Саме сформоване в монолінгвістичному середовищі «мовне Его» може спричиняти проблеми під час вивчення ІМ дорослими людьми. Его дитини є динамічним і гнучким до початку пубертатного періоду. Тому до його настання нова мова не є загрозою або гальмівним фактором для розвитку «мовного Его». Адаптація відбувається легко, якщо не втручаються соціально-культурні фактори, наприклад, негативно-руйнівне ставлення до мови або мовної групи з раннього дитинства. Потім одночасні фізіологічні, емоційні та когнітивні зміни пубертатного періоду дають початок формуванню захисних механізмів «мовного Его», яке вже є невід'ємною частиною Я-концепції. У процесі вивчення ІМ підлітками їх «мовне Его» визначає як загрозливий контекст цього процесу, тобто ситуації, у яких можна виставити себе не в найкращому світлі, намагаючись методом спроб і помилок говорити ІМ і розуміти її. Сама можливість зробити помилку під час спілкування вважається страшною загрозою для «мовного Его» підлітка. Тому не дивно, що оволодіння новою мовою стає страхітливим завданням не лише для підлітків, але й для дорослих, які набагато довше безпечно й спокійно існували у власній ідентичності, а також мають уже вибудувані інгібіційні, або гальмівні, функції, що грають роль захисного муру навколо Его. Серед інгібіцій, які можна спостерігати як під час занять з ІМ, так і в повсякденних життєвих ситуаціях, варто згадати нерішучість, оніміння, психологічні ускладнення під час висловлювань [8]. Проте необхідність спілкування в житті, правильна сприятлива атмосфера на заняттях допомагають подолати подібні інгібіції. Вивчення ІМ відбувається як формування другої ідентичності, під час якого вплив однолітків є важливим складником вікових відмінностей у вивченні ІМ. Дорослі мають тенденцію бути більш толерантними до лінгвістичних відмінностей, ніж діти, і тому помилки під час мовлення вибачаються легше. Розуміння дорослими особи, яка розмовляє ІМ, забезпечує позитивне когнітивне впливове підґрунтя та сприятливий фон, тобто той рівень толерантності, що заохочує дорослих продовжувати успішно вправлятися у вивченні ІМ і надалі.

Кеннет Хільтенстам і Ніклас Абрахамсон у 2003 р. нагадали дослідникам про позитивний бік дива вивчення ІМ: « Більш дивовижними, на чому хотілося б наголосити, є надприродні рівні майстерності, що можуть бути опановані тими, хто вивчає ІМ у будь-якому віці, усупереч перешкодам, що нав'язані нашим біологічним розвитком» [10]. Позитивний бік вивчення ІМ полягає у можливості зосереджуватися не на невдачах під час опанування вимови або на незначних граматичних помилках, а на мульти-компетенціях, що виробляються в людей, які вивчають ІМ [5]. Іншими словами, необхідно переходити від повторень, стурбованості, занепокоєння тим, як погано дорослі вивчають ІМ, до захоплення й зацікавленості тим, що ті ж самі дорослі змогли досягти.

Підсумовуючи, необхідно наголосити на важливості урахування вікових чинників процесу вивчення ІМ. Викладачам потрібно бути уважними до фізіологічних, когнітивних і афективних аспектів кожної вікової категорії під час розроблення та практичного застосування робочих програм з ІМ у навчальних закладах. Саме урахування розбіжностей між дітьми й дорослими в питаннях вивчення ІМ буде сприяти успішності цього процесу. Отже, викладачам ІМ, які працюють переважно з дорослою аудиторією, починаючи з так званого раннього дорослого періоду, варто не лише пам'ятати про певні недоліки, що включають у себе страх невдачі або провалу й пов'язану з ним тривожність (попередній негативний досвід у навчанні, інколи відсутність навичок навчання в класі або некомфортні відчуття, пов'язані з атмосферою в навчальному середовищі; сильні та сталі уявлення про навчання й викладання), але й усвідомлювати і враховувати такі переваги: 1) наявність певного життєвого досвіду, окремих практичних знань, що дозволяють робити припущення, невластиві для молодшого віку; 2) присутність більш чіткого розуміння мети навчання й усвідомленої здатності вчитися; 3) більша дисциплінованість; вищий рівень толерантності; 4) здатність вивчити більший за обсягом матеріал; 5) краща пам'ять для поновлення словникового запасу; 6) високий рівень прагматизму й знання рідної мови, які можна позитивно переносити на вивчення й використання ІМ; 7) більша здатність навчатися у формальному навчальному середовищі; 8) більш усвідомлена внутрішня мотивація вивчення ІМ; 9) дедуктивний спосіб мислення, що сприяє розумінню граматичних правил; 10) схильність до змістовного вивчення ІМ.

Нині дослідники продовжують пошук відповідей на питання відмінностей вивчення ІМ у дітей і дорослих, але вже виходячи за межі фонологічних факторів. Вивчення впливу універсальної граматики, навчально-виховних факторів, контекстуальних і соціально-психологічних аспектів є багатообіцяючими галузями в дослідженнях вікових особливостей опанування ІМ.

### *Література*

1. Ausubel D. Adults vs. children in second language learning: Psychological considerations / D. Ausubel // Modern Language Journal, 48. – 1964. – P. 420–424.

2. Ausubel D. Educational psychology: A cognitive view / D. Ausubel. – New York : Holt, Rinehart & Winston. – 1968.

3. Bickerton D. Roots of language. Ann Arbor / D. Bickerton/ – MI: Karoma. – 1981.

4. Birdsong D. (Ed.) Second language acquisition and the critical period hypothesis / D. Birdsong. – Mahwah. NJ : Lawrence Erlbaum Associates. – 1999.

5. Cook V. Multi-competence and the effects of age. In D. Singleton & Z. Lengyel (Eds.), The age factor in second language acquisition / V. Cook. – Clevedon, UK : Multilingual Matters. – 1995. – P. 52–58.

6. Ehrman M. Ego boundaries revisited: Towards a model of personality and learning. In J. Arnold (Ed.), Affect in language learning / M. Ehrman. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1993. – P. 68–86.

7. Genesee F. Experimental neuropsychological research on second language processing. TESOL Quarterly, 16 / F. Genesee. – 1982. – P. 315–322.

8. Guiora, A. Empathy and second language learning / A. Guiora, R. Brennon, & C. Dull // Language Learning, 22. – 1972. – P. 111 – 130.

9. Harmer J. How to Teach English / J. Harmer. – Pearson Longman, Harlow. – 2007.

10. Hyltenstam K. Maturational constrains in SLA. In C. Doughty & M. Long (Eds.) / K. Hyltenstam, N. Abrahamson // Handbook of second language acquisition. – Malden, MA : Blackwell Publishing. – 2003. – P. 540–588.

11. Ioup G. Age in second language development. In E. Hinkel (Ed.) / G. Ioup // Handbook of research in second language teaching and learning. – Mahwah, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates. – 2005. – P. 419–435.

12. Krashen S. Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence / S. Krashen // Language Learning, 23. – 1973. –P. 63–74.

13. Lenneberg E. The biological foundations of the language / E. Lenneberg. – New York : Wiley. – 1964.

14. Moyer A. Age, accent, and experience in second language acquisition / A. Moyer. – Clevedon, UK : Multilingual Matters. – 2004.

15. Obler L. Right hemisphere participation in second language acquisition. In K. Diller (Ed.), Individual differences and universals in language learning aptitude / L. Obler. – Rowley, MA : Newbury House. – 1981.

16. Obler, L. Language and the brain / L. Obler, K. Gjerlow. – Cambridge, UK : Cambridge University Press. – 1999.

17. Saville-Troike M. Introducing Second Language Acquisition / M. Saville-Troike. – Cambridge, UK : Cambridge University Press. – 2009.

18. Scovel T. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance / T. Scovel // Language Learning, 28. – 1969. – P. 129–142.

19. Scovel T. A critical review of the critical period hypothesis / T. Scovel // Annual Review of Applied Linguistics, 20. – 2000. – P. 213–223.

20. Seliger H. On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition / H. Seliger // TESOL Quarterly, 16. – 1982. – P. 307–314.

21. Singleton D. Language acquisition: The age factor (2nd ed.) / D. Singleton, L. Ryan. – Clevedon, UK : Multilingual Matters. – 2004.