

УСВОЯВАНЕ И УЧЕНЕ НА ВТОРИ ЕЗИК: ПЕДАГОГИЧЕСКИ АСПЕКТИ

Тодор Шопов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Настоящата статия е теоретична. Тя съдържа кратко изложение на известни психолингвистически обяснения, интегрирани в единна теория на езикоусвояването. Направено е менталистично описание на развитието на езика като онтогенетичен процес. Изложението съдържа и описание на същността на актуалната педагогика на езика.

Keywords: language acquisition; approach of nativism; approach of social interaction; pedagogy of language

Настоящата статия съдържа кратко изложение на общи и абстрактни психолингвистически обяснения, интегрирани в единна теория на езикоусвояването. Характерът на теорията е еkleктичен – в нея се включват обобщения с различен обхват и изчерпателност. Целта е съществуващото психолингвистическо познание да се систематизира в цялостен психолингвистически модел (фиг. 1). Изложението съдържа и дискусия на същността на актуалната педагогика на езика (описани са само тенденции, които не са системно внедрени в практиката; във връзка с това вж. Shopov, 2017).

Известно е, че съществува множество от факти, установени в областта езиковото развитие, които не зависят от теоретичната рамка на даден автор (Фред Хаусхолдер нарича това положение *лингвистика на божествената истина*) (Householder, 1952). Те са изследвани и като ги имаме предвид, позволяват да се създаде широко описание или еkleктичен модел за педагогически цели. Статията е теоретично описание от менталистичен тип на развитието на езика като онтогенетичен процес.

Подобен подход имат и други изследователи. Например Анет Кармилоф-Смит (Karmiloff-Smith, 1992) прави опит да съчетае теорията на нативизма на Ноам Чомски (Chomsky, 1965) с теорията на интелектуалното развитие на Жан Пиаже (Piaget, 1960). (В скоба ще отбележим, че самият Пиаже отхвърля идеята за вродени способности и подчертава процеса на онтогенетично усъвършенстване към по-сложни взаимодействия между човека и физическата

околност.) Изследователката разглежда езикоусвояването като множество от *повторени репрезентации*, произтичащи от неосъзнато знание към осъзнато знание и към вербално изразено знание (например двуезични деца използват коректно силни глаголни форми, напр. *went, came*, а на по-късен етап преминават през период на свръхгенерализиране на слаби глаголни форми, напр. *goed, comed*).

Друг сравнително нов опит за разширено описание е единният модел на езикоусвояването на Браян МакУини (MacWhinney, 2004). В него ядро от обработваща система, наречена *състезание*, се допълва от шест немодулни взаимодействащи сили: „арени, подсказки, делене, съхраняване, кодове, резонанс“. И други изследователи предполагат наличието на абстрактен механизъм за комбиниране на символи, наречен *сливане*: „...заклучението, че сливането [като рекурсия] попада в обхвата на идеята за универсална граматика, е състоятелно, независимо дали тази рекурсия е уникална за универсалната граматика, или е придобита от други системи“ (Chomsky, 2007). В модела известни формални и ментални подходи са интегрирани в обща теория, от която нашият еkleктичен модел се различава само формално.

Ще обобщим, че явлението „езикоусвояване“ е изследователски обект, който заслужено привлича внимание в областта на езиците. Настоящият проект допринася с еkleктичния си подход, който позволява обхватност и изчерпателност. Създаденият обобщен модел е удобен за прилагане за педагогически цели (Shopov, 2017).

Известно е, че през втората половина на XX век емпиризмът (поведенчески психолингвистически обяснения) се замества с менталистически подходи (*нативизъм, лингвистика на божествената истина, биолингвистика*). Последните се основават на наблюдението, че „синтактичното ядро на всеки език е толкова сложно и толкова специфично по форма, толкова различно от други форми на познание, че едно дете не би могло да го научи, ако вече няма формата на граматиката, програмирана в мозъка, тоест ако няма перфектно знаене на универсална граматика“ (Searle, 1972: chapter 4). Езикоусвояването се обяснява с наличие у човека на вродена система за език (*генетична надареност, универсална граматика, language-acquisition device, LAD*), която прилича например на имунната система. Така че според теорията на нативизма вродените (биологични) абстрактни механизми в ума подпомагат и ограничават езикоусвояването.

Известни са различни аргументи на нативизма: „Информацията, давана на детето, когато други хора се обръщат към него или когато детето ги чува да разговарят един с друг, е ограничена по количество, фрагментарна и неперфектна. Изглежда детето не би могло да научи език само чрез генерализиране от своя неадекватен опит, от изказванията, които слуша. Още повече, детето усвоява език на много млада възраст, преди неговите интелектуални способности да се развият“ (Searle, chapter 4).

Идеята за вродената система за език е свързана с изследванията на Ерик Ленеберг от 1960-те години. В класическата си книга „Биологичните основи на езика“ той систематизира емпирични данни за наличието на *критичен* или *чувствителен период* за нормално развитие на езика у индивида.

В настоящия модел обясненията на нативизма се допълват (въпреки че изглежда противоречива) от социокултурната перспектива за динамичното взаимодействие между наличната социална мрежа и познавателните умения на детето (language-acquisition support system, LASS).

Тук ще наречем създадения модел „еклектична теория на езикоусвояването“. Както посочихме, подходите на нативизма и на социалното взаимодействие си противоречат само на повърхността; всъщност те се допълват и могат да се разглеждат като единна психолингвистична теория. Еклектичната психолингвистична теория е представен схематично във фиг. 1. Видно е, че компонентите ѝ са два; те представят двата процеса на езикоусвояването. Връзките в системата са естествените потоци на индивидуалния познавателен растеж, който, по думите на Джером Брунер, създава от опита „общи кодови системи, които позволяват на индивида да отиде отвъд данните до нови и възможно плодотворни предвиждания“ (Bruner, 1957: 234).

Очевидно този модел синтезира влиянието на околната среда, която съдържа външните фактори и потенциалните възможности, от една страна, и учебната опитност на индивида, от друга.

Вход: рецепция на реч (слушане)	Процес: LAD и LASS	Изход: продукция на реч (говорене)
---------------------------------	--------------------	------------------------------------

Фигура 1. Схема на единната теория на езикоусвояването

Ще представим накратко елементите на модела.

Принципът на нативизма се състои в допускането за съществуването на вродена познавателна надареност, представена чрез метафората, предложена от Ноам Чомски за *устройството за усвояване на език*: „Устройството за усвояване на език е само един компонент на цялостна система от интелектуални структури, които могат да се приложат при решаването на проблеми и формирането на понятия; с други думи, *faculté de langage* е само една от способностите на ума“ (Chomsky, 1965: 56). Тази познавателна надареност със специфичен лингвистичен характер – *faculté de langage* или *езикова способност* – има две разновидности:

- езикова способност в широк смисъл (language faculty – broad sense, LFB);
- езикова способност в тесен смисъл (language faculty – narrow sense, LFN).

LFB се различава от LFN, както е показано в табл. 1 (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002).

Езикова способност в широк смисъл (FLB) е „биологически капацитет на хората (но не на шимпанзетата например), който ни позволява лесно да овладеем всеки човешки език без открито обучение. FLB включва този капацитет, но изключва други вътрешни системи на организма, които са необходими, но недостатъчни за езика (напр. памет, дишане, храносмилане, кръвообращение), цит. пр., с. 1571. Конкретните признаци са представени в табл. 1.

Езикова способност в тесен смисъл (FLN) е наречена *универсална граматика* (също *ментална граматика*). Тя е „самата абстрактна лингвистична изчислителна система, независима от другите системи, с които взаимодейства и на които е интерфейс. FLN е компонент на FLB, а подлежащите ѝ механизми са подраздел на тези на FLB... Ключов компонент на FLN е изчислителна система (тесен синтаксис), която генерира вътрешни репрезентации и ги налага върху сензорно-моторен интерфейс чрез фонологична система и върху концептуално-умишлен интерфейс чрез (формална) семантична система... формално свойство на FLN е рекурсията, причинена от тесния синтаксис, посочен по-горе“ (цит. пр., с. 1571).

Нека припомним, че лингвистична рекурсия е повторената и последователната употреба на даден езиков елемент в речта. С други думи, рекурсия е възможността да се постави един компонент в структурата на друг компонент от същия вид. Относно лингвистичната рекурсия Чомски отбелязва, че „правилата на граматиката трябва да се повтарят по някакъв начин, за да генерират безкраен брой изречения, всяко със свой звук, структура и значение. Във всекидневния живот ние употребяваме постоянно това *рекурсивно* свойство на граматиката. Конструираме свободно нови изречения и ги употребяваме в подходящи случаи...“ (Chomsky, 1980: 221). Тази езикова способност съдържа т.нар *езикови универсалии*, които са лингвистични елементи, съществуващи във всички естествени езици. Например Джозеф Гринберг (Greenberg, 1963) изброява много лингвистични универсалии (ЛЮ) като следните четири от областта на синтаксиса:

- езици с доминиращ VSO словоред са винаги предпозиционни (ЛЮ 3);
- със значително по-голяма от случайна честотност езици с нормален SVO словоред са постпозиционни (ЛЮ 4);
- ако един език има доминиращ SOV словоред и генитивът следва управляващото съществително, то прилагателното също следва съществителното (ЛЮ 5);
- всички езици с доминиращ VSO словоред имат SVO като алтернатива или като единствен алтернативен словоред (ЛЮ 6).

В традицията на нативизма тълкуването на езиковата способност позволява да се потърси отговор на ред въпроси и да се предложи обяснение на езикоусвояването: „Защо хората, но никое друго същество, имат силата на рекурсията, за да създадат отворена и неограничена система на комуникация? Защо нашата система на рекурсия оперира с по-широка система от елементи или

входяща информация (напр. числа, думи), отколкото други живи същества? Една възможност, съответстваща на актуалната мисъл в когнитивните науки, е, че рекурсията при животните представлява модулна система, предназначена за определена функция (напр. навигация) и недостъпна по отношение на други системи. През еволюцията модулната и домейн-специфичната система на рекурсия може би е станала достъпна и домейн-обща. Това е позволило на хората, навярно по уникален начин, да приложат силата на рекурсията към други проблеми. Тази промяна от домейн-специфична ориентация към домейн-обща ориентация може би е била насочена от определени селективни стимули, които са уникални за нашето еволюционно минало или са последствие (продукт) от друг вид умствена реорганизация“ (цит. пр. 1578).

Таблица 1. Признаци на езиковата способност

FLB		FLN
Сензорно-моторна езикова способност в широк смисъл	Концептуално-умишлена езикова способност в широк смисъл	Лингвистична рекурсия на езикова способност в тесен смисъл
Еволюция като уникално адаптиране с цел комуникация	Еволюция като уникално адаптиране с цел комуникация	Еволюция като уникално адаптиране с цел комуникация
Социолингвистична езикова компетентност	Социолингвистична езикова компетентност	Универсална граматика
Писмена система	Писмена система	Семантична система
Действена репрезентация	Иконическа репрезентация	Символическа репрезентация

Психолингвистичната теория за социалното взаимодействие описва, както образно се изразява Джером Брунер (Bruner, 1976; 1977), езикоусвояването (и изобщо образованието) като градеж, опрян на скеле от социална среда. Скелето крепи издигащите се стени на строежа. „Отнася се за стъпките, предприети за намаляване на степените на свобода при изпълняване на дадена задача, така че детето може да се съсредоточи върху едно трудно умение, което е в процес на усвояване в момента“ (Bruner, 1977: 19). С други думи, детето получава помощ от възрастния, за да постигне определена цел. Брунер обяснява съществуването на два главни режима на познание – логически режим, прилаган в науката, и наративен режим, употребяван от хората на изкуството и от всички нас в опита ни да разберем всекидневието си.

Теорията е обобщена така: „...перцептивната организация е силно предопределена от очаквания, изградени на основата на минало взаимодействие с околната среда..., когато такива очаквания се нарушат от средата, поведението на субекта може да се опише като съпротива срещу разпознаването на

неочакваното или несъответстващото... съпротивата се проявява във фини и сложни и независимо от това в разпознаваеми перцептивни реакции“ (Bruner et al., 1949: 222).

Естествените потоци на индивидуалния познавателен растеж се основават на три начина на запаметяване на входящата информация (наричат се *режими на репрезентация*). Това са главните стъпки на развитието на ума в теорията на Брунер:

- действена репрезентация (действия);
- иконическа репрезентация (образи);
- символическа репрезентация (думи).

В онтогенетичното развитие най-ранният етап (до 2-годишна възраст) съдържа действена репрезентация в ума. Детето съхранява опита си чрез моторни реакции, например помни размахването на дрънкалка. Този вид репрезентация създава т.нар *мускулна памет*. Това обяснение съответства на сензорно-моторния етап в теорията на Жан Пиаже.

Следващият, по-късен етап (до 7-годишна възраст), е иконическата репрезентация. Информацията се съхранява визуално във формата на образи (т.нар. *окото на ума* и *умствена картина*). Това обяснение може би съответства на предоперационния етап в теорията на Пиаже.

Третият етап на онтогенетичното развитие (след 7-годишна възраст) е символическата репрезентация. При нея информацията е съхранена чрез символи или знаци (например думи и числа). Това обяснение може би съответства на операционния етап в теорията на Пиаже. Във връзка с третия етап в развитието на езика на индивида остава открит въпросът дали езикът е причина, или следствие на познавателното развитие.

Според Брунер трите етапа на познавателния растеж са единен процес на разширяване и задълбочаване на уменията, довеждащ до развиване на способностите на възрастния.

Психолингвистичната теория, представена в предния раздел, и проучването на постметодическото състояние на съвременното обучение по английски като втори език показва същността на актуалната педагогика. Описани са само тенденции, които не са системно внедрени в практиката. В общ и абстрактен план характеристиките на постметодическата педагогика на езика се определят от четири принципа, представени таблично във фиг. 2.

1. Имат се предвид местните образователни, културни, социални и политически особености.

2. Обучението се реализира като *изследователско преподаване*.

3. Реализира се пълният потенциал на учещите и учителите за формиране на индивидуална идентичност и за социално преобразуване.

4. Създава се теория на основата на практиката; в нея диалогичността на учебното взаимодействие е ключова характеристика (по Allwright, 1991).

Теорията на автономността, или на автономния учител, създадена от пост-методическия педагогически подход (четвъртия от горните принципи), има седем характеристики на диалогичността.

1. Егалитарна насоченост: всички участват в учещата общност, откриваща познанието, и всеки допринася за успеха (в *Европейските стандарти и насоки* за осигуряване на качеството на образованието този общ признак се нарича *обучение, насочено към учещия*).

2. Солидарност: всички мнения се имат предвид и са валидни в откриването на познанието.

3. Културна интелигентност: учещата общност уважава опитността на всеки участник в диалога.

4. Преобразуване: истинското учене уважава *другия* (ученето е трансформационно по своята същност).

5. Признаване на различията: различните гледни точки обогатяват учещата общност.

6. Инструментална насоченост: познанието се договаря и се прилага в сътрудничество.

7. Създаване на индивидуална идентичност: ученето на втори език е част от изграждането на личността на учещия.

Постметодическо състояние									
Имат се предвид местните образователни, културни, социални и политически особености	Обучението се реализира като „изследователско преподаване“	Реализира се пълният потенциал на учещите и учителите за формиране на идентичност и за социално преобразуване	Създава се теория на основата на практиката						
			Създаване на идентичност	Инструментална насоченост	Признаване на различията	Преобразуване	Културна интелигентност	Солидарност	Егалитарност

Фигура 2. Схема на общите характеристики на постметодическото състояние на педагогиката на езика

Теоретичният анализ и синтез показва следните принципи на комуникативното преподаване и учене на втори език; отбелязани са с първите четири главни букви на българската азбука.

Принцип А

Обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности.

Това общо положение се определя от съвременното развитие на лингвистиката – прагматичната и функционалната ѝ насоченост. В обучението свободата и плавността на речта придобиват приоритет. Езиковата правилност се свързва и се подчинява на изискването за комуникативна ценност на изказа, т.е. езиковите грешки, които не нарушават комуникацията, се толерират. Учебната работа е организирана около прагматичните компоненти на учебното съдържание (словесни действия, понятия и др.), а не около формалните единици (т.нар. *езиков материал*).

Принцип Б

Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика.

Принципът произтича от гледището за когнитивната същност на процеса на учене. Развитието на автоматизирани навици или реакции към определени стимули се смята за несъществено по отношение на пълноценното усвояване на езика цел.

Принцип В

Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си.

Този принцип произтича от необходимостта от положителна взаимозависимост между учещите в процеса на обучението. По-горе показахме какво значение има сътрудничеството при изучаването на чужд език.

Принцип Г

Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности.

Това общо изходно положение произтича от образователната философия на конструктивизма. Днес мнозина методици вярват в нея. Убедени сме в нейната обяснителна сила, която позволява да се разбере процесът на езиково обучение.

Конкретизацията на горните характеристики показва принципите на комуникативното езиково обучение и параметрите на постметодическата педагогика на езика. Принципите и параметрите на педагогическата система на езиково обучение са обобщени по-долу в табл. 2. Следният списък показва параметрите на автономния личен учебен метод на учителя (отбелязани са с поредни цифри от 1 до 6).

Параметър 1. Комуникативното преподаване е процес на създаване и употреба на добри възможности за учене.

Параметър 2. Комуникативното преподаване се осъществява в режим на договорено взаимодействие. В клас се прилага диалогичност от типа ученик – ученик и ученик – учител, при което учещите се окуражават да участват в разговори.

Параметър 3. Комуникативното преподаване подкрепя автономността на учещия. Учещите се учат как да учат. Предоставят им се стратегии за самоуправление и самонаблюдение на процеса на учене.

Параметър 4. Комуникативното преподаване благоприятства осъзнатостта на учещия. Учещите насочват вниманието си към формалните и функционалните характеристики на изучавания език, за да увеличат степента на експлицитност на знанията си. Културната обусловеност на преподаването се признава и прилага в учебния процес.

Параметър 5. Комуникативното преподаване поставя входящата лингвистична информация в контекст. Езиковата структура и комуникативната употреба се оформят от лингвистични, социолингвистични и психолингвистични контексти на естествената езикова употреба.

Параметър 6. Комуникативното преподаване интегрира речевите умения. Езиковото поведение е холистично. Четирите главни езикови умения (слушане, говорене, четене, писане) са интегрирани в учебното диалогично общуване.

Принципите и параметрите на постметодическата педагогика по английски като втори език се допълват като две множества от променливи (съответно „А“, „Б“, „В“, „Г“ и „1“, „2“, „3“, „4“, „5“, „6“). Получената система от 24 единици от вида *подредени двойки* – „А1“ (*обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език чрез създаване на добри възможности за научаване*), „А2“ (*обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език в режим на договорено взаимодействие*) и т.н. Системата може да се представи като отношения в множество (табл. 2). Навсякъде широкият термин „обучението“ означава „преподаване и учене на английски като втори език“.

Таблица 2. Матрица на Системата Х на педагогиката на постметодическото състояние на езиковото обучение

принципи параметри	А	Б	В	Г
1	А1	Б1	В1	Г1
2	А2	Б2	В2	Г2
3	А3	Б3	В3	Г3
4	А4	Б4	В4	Г4
5	А5	Б5	В5	Г5
6	А6	Б6	В6	Г6

По-долу давам пълен списък на елементите на новосъздадената постметодическа педагогическа система на обучението по английски като втори език (Shopov, 2017).

– A1 – обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности чрез създаване на добри възможности за научаване.

– A2 – обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности в режим на договорено взаимодействие.

– A3 – обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности в режим на автономност на учещия.

– A4 – обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности, като се благоприятства осъзнатостта на учещия.

– A5 – обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности, като входящата лингвистична информация се поставя в контекст.

– A6 – обучението е насочено към усвояване на функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности във формата на интегрирани речеви умения.

– B1 – обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика чрез създаване на добри възможности за научаване.

– B2 – обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика в режим на договорено взаимодействие.

– B3 – обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика в режим на автономност на учещия.

– B4 – обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика, като се благоприятства осъзнатостта на учещия.

– B5 – обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика, като входящата лингвистична информация се поставя в контекст.

– B6 – обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика във формата на интегрирани речеви умения.

– V1 – обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си при създаване на добри възможности за научаване.

– V2 – обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си в режим на договорено взаимодействие.

– V3 – обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си в режим на автономност на учещия.

– В4 – обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си и се благоприятства осъзнатостта на учещия.

– В5 – обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си и входящата лингвистична информация се поставя в контекст.

– В6 – обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си във формата на интегрирани речеви умения.

– Г1 – обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности чрез създаване на добри възможности за научаване.

– Г2 – обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности в режим на договорено взаимодействие.

– Г3 – обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности в режим на автономност на учещия.

– Г4 – обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности, като се благоприятства осъзнатостта на учещия.

– Г5 – обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности, като входящата лингвистична информация се поставя в контекст.

– Г6 – обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да конструират необходимите им езикови знания, интелектуални и емоционални отношения и умения за комуникативни езикови дейности във формата на интегрирани речеви умения.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Allwright, D. (1991). *Death of Method, SGAV Conference*. Carleton University, Ottawa, Canada, <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>, 06.01.2017.
- Bruner, J. (1957). *Going beyond the information given*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language acquisition. In: H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*, pp. 271 – 289, London: Academic Press.

- Bruner, J. & L. Postman (1949). On the Perception of Incongruity: A Paradigm, Harvard University. First published in *Journal of Personality*, 18, 206 – 223.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press. ISBN 9780231048279.
- Chomsky, N. (2007). Approaching UG from Below. In: *Hans-Martin Gärtner; Uli Sauerland. Interfaces + Recursion = Language? Chomsky's Minimalism and the View from Syntax-Semantics*. Studies in Generative Grammar. Berlin: Mouton de Gruyter. ISBN 978-3-11-018872-1.
- Greenberg J. (1963). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. *Universals of Language*. London: MIT Press, pp. 110 – 113.
- Greenberg, J. (Ed.). (1963). *Universals of Language*. London: MIT Press, pp. 73 – 113, <https://web.archive.org/web/20100920162920/http://ling.kgw.tu-berlin.de/Korean/Artikel02/>.
- Hauser, M., N. Chomsky & W. Fitch (2002). The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? (PDF) *Science*, 298 (5598): 1569 – 1579, doi:10.1126/science.298.5598.1569, PMID 12446899.
- Householder F. (1951). Fred Householder, Review of Zellig S. Harris, *Methods in structural linguistics*, University of Chicago Press. *International Journal of American Linguistics* 18, 260 – 269.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford Books.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macro-strategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, NY: John Wiley.
- MacWhinney, B. (2004). *A Unified Model of Language Acquisition*. Department of Psychology, Carnegie Mellon University. <http://repository.cmu.edu/psychology> on 20.12.2017.
- Phillipson, R. (2008). *The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire*. Routledge: Critical Inquiry in Language Studies, v. 5(1), 1 – 43.
- Piaget, J. (1960). *Child's Conception of Geometry*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1985). *The Equilibration of Cognitive Structures. The Central Problems of Intellectual Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Searle, J. (1972). *A Special Supplement: Chomsky's Revolution in Linguistics*. The New York Review of Books. <http://www.nybooks.com/articles/1972/06/29/a-special-supplement-chomskys-revolution-in-lingui/>.

- Shopov, T. (2013) *Pedagogika na ezika*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski. [Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика*. София: Св. Климент Охридски.]
- Shopov, T. (2017). Postmetodicheski pedagogicheski model na obuchenieto po втори език. In: Spasova, M. (2017). *Godishnik na departament Romanistika i germanistika – Tom 3*. Sofia: Izdatelstvo na Nov balgarski universitet. s. 225 – 233, ISBN 978-954-535-993-4. [Шопов, Т. (2017). Постметодически педагогически модел на обучението по втори език. В: Спасова, М. (2017). *Годишник на департамент „Романистика и германистика“ – Том 3*. София: Издателство на Нов български университет. с. 225 – 233, ISBN 978-954-535-993-4.]
- Wood, D., J. Bruner & G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving, in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89 – 100.

SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND LEARNING: PEDAGOGICAL ASPECTS

Abstract. The present essay is a theoretical study. It presents existing psycholinguistic accounts integrated in a unified theory of language acquisition. The approach is an eclectic explanation of a mentalist type of language development as an ontogenetic process. A description of current pedagogy of language is made.

✉ **Prof. Todor Shopov, DSc.**
Methodology of Foreign Language Teaching
Faculty of Classical and Modern Philology
University of Sofia
Sofia, Bulgaria