

Вторушина Н. Ю.

ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/8-2/14.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 8 (27): в 2-х ч. Ч. II. С. 44-46. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/8-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

беседы, указывала на характер их взаимодействия. Для этого формулировка задания должна включать коммуникативно-психологическую установку диктальную (например: «Обменяйтесь сведениями о школах, где вы раньше учились»); одномодальную - модальную согласия (например: «Обсудите фильм, который вам обоим понравился»); разномодальную (например: «Убедите друг друга в преимуществах того вида спорта, которым занимается каждый из вас»).

Обучение диалогической речи может стимулироваться наглядностью, текстом, прослушанным или прочитанным, просмотренным диафильмом, слайдами или вербально заданной ситуацией.

Хорошим, полезным упражнением, формирующим диалогическую речь, является задание типа Listen, read and act.

Диалогическая речь может стимулироваться печатным текстом, который легко драматизируется. После прочтения текста разыгрывается - диалог между героями.

Диалогическую речь можно развивать и на основе прослушанного текста. Перед прослушиванием текста учащиеся получают задание: "Dramatize the text". В результате может быть диалог.

Стимулом для развития диалогической речи может быть и вербально заданная ситуация. Например, "You meet a friend. He (she) says he (she) has a new flat (house). Have a talk with him (her) about his (her) new flat".

Диалогическую речь можно стимулировать просмотром фильмов и организацией беседы.

Разнообразие форм работы по картинкам, как с простой, так и с усложненной неразвернутой ситуацией, призвано помочь избежать монотонности и способствовать инициативному иноязычному речетворчеству учащихся в процессе развития мыслительной деятельности. Вопросы и высказывания отдельных учащихся надо стремиться превратить в беседу между ними, сделать ее достоянием всего класса.

Самое главное при организации диалогического общения - создание положительного эмоционального настроя к выполняемой учащимися деятельности.

Список использованной литературы

1. Климентенко А. Д., Миролюбова А. А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1981.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991.
3. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М., 2000.
4. Цветкова М. Обучение устной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: сборник. М., 1991.

ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Вторушина Н. Ю.

Томский политехнический университет

В последнее время, когда рынок образовательных услуг предлагает самые разнообразные приемы изучения английского языка, вопрос «По какой методике вы преподаёте?» становится всё более актуальным.

В конце XX века, в России произошла «революция» в методах преподавания английского языка. Раньше приоритеты отдавались грамматике, чтению и переводу. Это принципы «старой школы», т.е. задания предлагались однообразные: чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения по тексту. Но «революционно» то, что язык стал доступен большинству. И предложение всё больше ориентировано на потребителя. Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка С. Г. Тер-Минасова отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально: «Небывалый спрос потребовал небывалого предложения». Неожиданно для себя преподаватели оказались в центре общественного внимания. Но людей не интересует, ни теория, ни история языка, им нужен язык для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран. Прогресс и принципиальные изменения методов изучения языка, несомненно, связаны с новациями в области психологии личности и группы. Сейчас ощущаются заметные изменения в сознании людей и развитии нового мышления. Психологический фактор изучения иностранных языков выдвигается на лидирующие позиции.

Один из самых серьёзных и всеобъемлющих методов изучения иностранного языка - лингвосоциокультурный, который включает такой компонент, как социальная и культурная среда. Сторонники этого метода уверены, что язык теряет жизнь, когда преподаватели и студенты ставят целью овладеть лишь лексико-грамматическими формами.

Язык - это продукт культуры. И это подтверждают наши языковые ошибки. Изучающий английский язык может употребить грамматически правильное выражение: The Queen and Her relatives, но британец с трудом поймёт, что имеется в виду The Royal Family. Или, например, разница между выражениями Don't you want to go? и Would you like to go? не очень велика, но для британца она принципиальна, так как первое он воспримет как не самый лучший тон. На современном этапе, когда интерес к отдельным культурам постоянно растёт, такого рода ошибки уже неуместны. Если раньше следили за правильностью речи, то теперь стремятся повышать её содержательность. Лингвосоциокультурный метод включает два аспекта общения - языковое и межкультурное. Этот подход родился на стыке понятий язык и культура. Сегодня язык - это «не только сло-

варный запас, но и способ человека выражать себя».

Социокультурный метод объединяет языковые структуры (грамматику, лексику и т.д.) с внеязыковыми факторами. И на пересечении мировоззрения и языка, рождается богатый мир языка, о котором писал лингвист В. фон Гумбольдт: «Через многообразие языка для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаём в нём...». Лингвосоциокультурная методика базируется на следующей аксиоме: «В основе языковых структур лежат структуры социокультурные». Мы познаём мир посредством мышления в определённом культурном поле и пользуемся языком для выражения своих впечатлений, мнений, эмоций.

Цель изучения языка с помощью данного метода - облегчение понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне. Можно владеть языком как средством общения, но не ориентироваться в общем межкультурном пространстве общения, т.е. не иметь знаний об истории, культуре, традициях, обычаях и стереотипах изучаемого языка. Сюда также относится понятие речевого и поведенческого этикета, культуры. Владение иностранным языком предполагает наличие данных знаний. Поэтому языковая подготовка должна охватывать все стороны межкультурного общения. Таким образом, лингвосоциокультурная компетенция включает в себя такие компетенции, как коммуникативная и социокультурная, языковая и речевая, лингвистическая и социолингвистическая. В своей диссертации, доктор педагогических наук, Андронина Наталья Михайловна, выделяет следующие социокультурные задачи:

1. Формирование социальной потребности в иноязычном общении как следствие взаимодействия личности и социокультурной среды.
2. Овладение социально-психологическими механизмами общения.
3. Овладение межличностным и личностно-групповыми условиями деятельности межкультурного общения.
4. Формирование умений коммуникативного воздействия на субъектов общения, регулирования эмоционально-психологического состояния.
5. Формирование навыков и умений взаимодействия в соответствии с этическими нормами и правилами данного социокультурного общества.
6. Формирование социальной роли в условиях ролевой, деловой, коммуникативной игры, которая является моделью осуществления межличностного общения.

Условия обучения также важны для формирования лингвосоциокультурной компетенции:

1. Обязательное введение таких видов деятельности, в которых реализуется иноязычное общение.
2. Учёт индивидуально-психологических особенностей каждой личности.
3. Взаимодействие преподавателя и студентов на межличностном уровне.
4. Создание эмоциональных аудиовизуальных образов, позволяющих мотивировать мышление в подготовке различных высказываний, как в монологе, так и диалоге.
5. Организация познавательной деятельности посредством:
 - текстовой деятельности;
 - освоение художественных образов;
 - психотехнических упражнений;
 - введение эффективных обучающих технологий.
6. Введение творческих видов работы, которые стимулируют творческую деятельность на иностранном языке.

Взаимодействие между иноязычными партнёрами по общению строится на определённых стереотипах, которые оказывают как позитивное, так и негативное влияние на процессы межкультурного общения. С их помощью осуществляется восприятие поступающей извне информации. Знание этих стереотипов регулирует межкультурное взаимодействие людей. Они позволяют анализировать, сравнивать представления отдельных наций, представления о различных ситуациях их поведения от конкретных реальных ситуаций межкультурного общения, учитывая индивидуальные особенности людей. Но также важно уметь изменять своё поведение в зависимости от конкретной ситуации общения.

Список использованной литературы

1. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход в обучении иностранному языку как специальности: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2007. 210 с.
2. Андронкина Н. М. Когнитивные аспекты обучения межкультурному общению: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2007. 225 с.
3. Андронкина Н. М. Методы формирования лингвосоциокультурной компетенции // Материалы научно-методической конференции. Новосибирск, 2002. С. 3-6.
4. Андронкина Н. М. Формирование художественной картины мира в процессе обучения межкультурному общению в языковом вузе // Вестник Томского государственного университета: общенаучный периодический журнал. Бюллетень оперативной научной информации: Картина мира (лингвистические и этнокультурные аспекты). Томск: ТГУ, 2006. № 60. 128 с.
5. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Гумбольдт В. Избранные труды. С. 37-298.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
7. Могилевич Б. Р. Межкультурная коммуникация как аспект социологического знания // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Социология. Политология». 2007. Вып. 2. Т. 7. С. 50-55.

8. Ожегов С. И., Шведова П. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Изд-во Азъ Ltd., 1992.
9. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: ООО «Лексис», 2003.
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

СТРУКТУРА И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНЫХ КАТЕГОРИЙ

Гаврилова Е. Д.

Белгородский государственный университет

Основным подходом к формированию категорий в рамках когнитивного направления является прототипический подход. Главные теоретические положения данного подхода были разработаны в области когнитивной психологии [Rosch, 1973]. Данный подход ставит под сомнение основные принципы традиционного подхода относительно природы и строения категорий. Так, согласно классической парадигме знания, все члены категории обладают одним и тем же набором характерных признаков, что устанавливает равенство между членами, а также определяет отнесенность единицы к той или иной категории. При этом утверждается, что границы категории являются четко очерченными и не образуют между собой переходных зон.

Очевидно, что в современной лингвистике одной из центральных является проблема формирования категорий естественных объектов и явлений. Многочисленные исследования в этой области позволяют выявить суть прототипического подхода к процессу категоризации. Она заключается в том, что категории воспринимаются как имеющие центр (прототип) и периферию. В наиболее общем виде под прототипом понимается концепт, лежащий в основе формирования категории и определяющий ее содержание [Болдырев, 2001, с. 83]. Принадлежность к категории определяется не жестким набором признаков, а наличием хотя бы одного из них. Одним из наиболее важных положений прототипического подхода является то, что каждая категория имеет внутреннюю структуру, отличающуюся нечеткими, размытыми границами. При этом для всех членов категории не обязателен одинаковый набор характерных признаков [Rosch, 1975, р. 193]. Подобная внутренняя организация указывает, с одной стороны, на структурную стабильность прототипических категорий, с другой стороны, на их гибкую приспособляемость, что, по мнению Т. Гивона, позволяет по-разному структурировать категориальное пространство [Givon, 1982].

Результаты анализа исследований Э. Рош показали, что для семантических и природных категорий характерна прототипическая структура, т.е. члены категории располагаются вокруг наиболее яркого образца - прототипа, обладающего наибольшим количеством характерных признаков. Дж. Лакофф пишет, что центральные члены категории быстрее усваиваются и используются для определения всей категории [Lakoff, 1986, р. 32]. Следовательно, прототипическое строение категорий обеспечивает быстрое аккумулирование новых данных без нарушения всей категориальной системы.

В то же время при достаточно большом теоретическом и экспериментальном материале по данной проблеме, вопрос о структуре оценочных категорий остается малоизученным.

Как отмечает Н. Н. Болдырев, оценочные категории относятся к категориям модусного типа. Это означает, что они обеспечивают возможность различной интерпретации говорящим определенного концептуального содержания и формирования на основе этого отдельного смысла. Специфика их формирования и организации заключается в том, что «они объединяют определенные языковые средства на основе общности их концептуальной (интерпретирующей) функции» [Болдырев, 2005, с. 32]. Категории модусного типа приобретают конкретную значимость только на фоне определенного концептуального содержания, в этом проявляется их модусный, рамочный характер [Болдырев, 2005].

Структурная организация оценочных категорий, в частности “good” и “bad”, отлична от структурной организации других типов категорий, например прототипических категорий. Это отличие заключается в том, что оценочные категории могут обнаруживать сочетание разных принципов организации в зависимости от природы оцениваемой сущности [Там же]. Так, если оценке подлежит естественная категория, то и соответствующая оценочная категория будет иметь прототипическую структуру. В случае оценки абстрактных категорий, которые могут быть организованы по принципу семейного сходства, инвариантов, оценочные категории принимают структурную организацию оцениваемой структуры. Следовательно, оценка конкретных объектов, обладающих объективными характеристиками (good/bad table, good/bad television set), обуславливает наличие прототипа в оценочных категориях, представленного данными характеристиками. Оценка субъективных характеристик не предполагает, как обязательной, прототипической структуры оценочных категорий.

Можно предположить, что оценочные категории, в том числе и категории “good” и “bad”, подобны мозаике, то есть включают в себя ряд других, оцениваемых категорий. Основным принципом их структурной организации является “семейное сходство”. Многофакторность образования и, как следствие, размытость содержания оценочного концепта и категории, их релятивный характер не позволяют выделить прототип или инвариант всей категории [Болдырев, 2002, с. 108].

Элементы оценочных категорий “good” и “bad” обнаруживают когнитивную, прототипическую выделенность лишь при соотнесении с определенной структурой знания (естественной категорией). В этом случае, как отмечает Н. Н. Болдырев, прототипы оценочных категорий могут быть представлены понятийно или