Карамалак Ольга Алексеевна

БИОСОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К КОММУНИКАЦИИ - КЛЮЧ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2011/7/29.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2011. № 7 (50). С. 107-111. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2011/7/

© 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

Список литературы

1. **В семейном кругу** [Электронный ресурс]. URL: http://apti-chermo.ucoz.ru/publ/4-1-0-55
2. **Воспитание уважения к старшим** [Электронный ресурс]: интервью с протоиереем Александром Ильяшенко. URL: http://www.pravmir.ru/article_2903.html
3. **Громыко М. М.** Мир русской деревни. М.: Молодая гвардия, 1991. 446 с.
4. **Зобнина С.** Конфликт между поколениями - неизбежность это или недоразумение? [Электронный ресурс]. URL: http://www.slavya.ru/rites/volh/age.htm
5. **Кумиры молодёжи - звезды шоу-бизнеса, телегерои и олигархи** [Электронный ресурс] // Пресс-выпуск ВЦИОМ. № 102. URL: http://wciom.ru/novosti/pressvypuski/pressvypusk/single/854.html?cHash=f3257b6f05&print=1&no_cache=1
6. **Словарь-справочник по социальной геронтологии.** Самара: Самарский университет, 2003. 208 с.
7. **Чибиров Л. А.** Осетинский аул и его традиции [Электронный ресурс]. URL: http://iratta.com/2007/09/14/pochitanie_starshikh.html

---

УДК 81

Ольга Алексеевна Карамалак
Магнитогорский государственный университет

БИОСОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К КОММУНИКАЦИИ – КЛЮЧ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА©

В традиционной лингводидактике процесс усвоения иностранного языка (ИЯ) рассматривается как овладение словарным составом языка и сводом грамматических правил. Следовательно, теоретической основой решения методических проблем обучения ИЯ является линейная модель (ввод знаний - хранение - извлечение). Однако, владея в какой-то мере системой лексических и грамматических правил, большинство людей, оказываясь за границей, не в состоянии решить ту или иную поставленную перед ними коммуникативную задачу. Неэффективность традиционных методик обучения ИЯ обусловлена ошибочным представлением процесса обучения как трансляции знаний, при котором ученики рассматривались как пустой сосуд, и задача педагога состоит, говоря метафорически, в том, чтобы наполнить этот сосуд знаниями. В свете новых эпистемологических установок современного языкознания обучение рассматривается как кругообразный процесс восприятия и действия обучающегося в ситуативной, аутентичной, хотя и, возможно, искусственно созданной языковой среде.

Вопросы, связанные с проблемой усвоения ИЯ, должны иметь прочную методологическую основу и изучаться в тесной связи с другими науками: языкознанием, социологией, нейролингвистикой, анализом дискурса, семиотикой, биолингвистикой, психологией и др. Интегрированные модели физического, социального и культурного взаимодействия все больше оказывают влияние на исследования, посвященные усвоению ИЯ. Язык не представляет собой изолированную систему знаков, язык - это разнородный ряд артефактов и практик, вовлеченных в культурную и когнитивную деятельность человека [9]. Мы полагаем, что биосоциокультурный подход в теории языка может помочь по-новому взглянуть и переосмыслить некоторые аспекты, связанные с усвоением ИЯ.

Биосоциокультурный подход в языкознании исходит из биологической теории познания, предложенной У. Матураной [6], и социокультурной теории Л. Выготского [1]. Интеграция биологического и социального объясняется тем, что язык, имея биологическую основу, представляет собой социальное поведение. Согласно данному подходу языковая деятельность человека рассматривается как структурное и социальное сопряжение, возникающее в процессе взаимодействия людей в определенной среде (физическом и социальном окружении). В основе данного подхода лежит принцип взаимной каузальной связи «организм - среда». Языковое поведение имеет биологическую функцию ориентирования людей в физической и социальной средах.

Сторонники данного направления критически относятся к традиционному пониманию коммуникации как обмена информацией, где слушающий пассивно получает знания или извлекает значение из сигналов/знаков («от сигналов к значению, от значения к сигналам»). Эта модель была предложена еще Дж. Локом [13], и в ее основе лежит идея «телементации» [10].

Согласно биосоциокультурному подходу, коммуникация - это комплексная интегрированная деятельность, направленная на создание консенсуальной области, включающей языковое поведение. Под консенсуальной областью понимается определенная область поведения, в которой структурно детерминируемые изменения состояний сопряженных организмов последовательно взаимокоординируются друг другом. В ходе коммуникации мы не используем готовые значения слов, а конструируем их, основываясь на личном когнитивном опыте.

В процессе коммуникации говорящий производит звуковые волны, которые индуцируют акустический образ в сознании слушающего человека. «Передача мыслей» - это не что иное, как одна из метафор, так как ни речь, ни письмо не есть техника передачи мыслей - это лишь техника передачи стимулов, провоцирующих

© Карамалак О. А., 2011

мысли, если повезет. Строго говоря, никакой передачи мысли не происходит, слушатель сам создает информацию путем взаимодействий.

«Коммуникация происходит всякий раз, когда существует координация поведения в области структурной сопряженности» [7, с. 173]. Информацию (in-formation) следует понимать как «встраивание» организма в среду, в результате которого он оказывается информированным (in-formed). Такую информацию нельзя рассматривать как эфемерное значение или биты информации, ожидающие, когда живая система ими воспользуется. Язык не передает информацию, а его функциональная роль заключается в создании кооперативной области взаимодействия между говорящими путем выработки общей системы отсчета. Язык по своей природе коннотативен, а не денотативен. Он «возникает как новая область взаимодействий, в которой модификации организма вызываются его же описаниями своих взаимодействий, воплощенными в состояниях активности нервной системы. Функция языка состоит в том, чтобы ориентировать ориентируемого в его когнитивной области, не обращая внимания на когнитивную область ориентирующего, как становится очевидным, что никакой передачи информации через язык не происходит» [4, с. 162].

Язык как действие (поведение в консенсуальной области взаимодействий) распределен во времени, пространстве и сознании людей. Человек, основываясь на прошлые события, действует в настоящем, чтобы повлиять на будущее. Язык - это конструктивный способ согласованного действия. Язык не репрезентативен, он представляет собой непрерывно продолжающуюся деятельность. Мы зависим от распределенной структуры, благодаря которой совместные действия оказывают влияние на научение, развитие и то, кем мы становимся. В процессе мягкой сборки собственных навыков мы не создаем хранилище символов. Скорее согласованность позволяет нам участвовать в исторически сложившихся формах действия и восприятия. Мы участвуем в языке, поскольку к этому предрасположена наша нервная система. Мы используем выразительные средства в окружении людей, где каждая из сторон может импровизировать одновременно. Так совместные акты выражения, использующие телесные ресурсы, приводят к появлению языка [3; 14]. П. Линелл придерживается диалогической теории языка, согласно которой человек находится в постоянном диалоге, взаимодействии с собой, другими и средой, которая его окружает [12]. Человек является тем, кем он «совершается» во взаимодействии с другими. Языковое поведение - это результат интеграции разных видов деятельности. Люди, действуя вместе и интегрируя различные состояния, влияют друг на друга, порождая языковое поведение.

Биосоциокультурный подход в когнитивной науке развивает интегративное видение языка, при котором языковые возможности зависят от других социальных, сенсомоторных, нейронных, аффективных и когнитивных возможностей человека. Используя зрительные, слуховые и другие формы восприятия, мы с помощью высказываний обращаемся к предыдущему опыту, который может оказаться полезным при достижении текущих целей. Обучение ИЯ распределено - это комплексный процесс, который происходит во взаимодействии, социальном и структурном сопряжении преподавателя и обучающихся, для того чтобы координировать поведение последних в среде обучения. Основа процесса обучения лежит в социальном взаимодействии и постоянной адаптации организма к возникающим обстоятельствам и действиям, которые являются частью речевого взаимодействия, то есть коммуникации как совместного действия [16].

Усвоение второго языка происходит во время коммуникации, когда студенты совершают ряд действий (вербальных и невербальных) в обучающей среде посредством социального и физического взаимодействия. Основная задача педагога в процессе обучения - задействовать всю нервную систему учащегося, а не отдельные ее зоны или центры. Важно писать, рисовать, представлять, проговаривать, петь, слушать мелодику речи, действовать, заниматься драматизацией, произносить иностранные слова, а глагольный ряд сопровождать соответствующим действием.

Усвоение родного языка (РЯ) отличается от освоения ИЯ, прежде всего, различиями в среде. Для ребенка среда РЯ естественна, его родители и окружение говорят на этом языке, ребенок овладевает им для того, чтобы адаптироваться в социуме, удовлетворять свои потребности, тогда как при изучении ИЯ языковая среда искусственно конструируется преподавателем. Вокруг обучающегося важно выстраивать языковое окружение, используя его личное пространство, обращая внимание на присутствие ИЯ в его повседневной жизни, так, чтобы ИЯ стал частью и стилем жизни. Использование компьютерных технологий, графики, анимации, видео, звука, текста в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой пользователь обретает качественно новые возможности. Необходимо особым образом оформить пространство учебной аудитории для различных динамических упражнений. «Чем разнообразнее совокупность языковых взаимодействий, тем эффективнее соответствующая адаптивная способность. При этом нужно помнить, что стабилизация среды ведет к затуханию адаптивной способности» [5, с. 267].

Преподаватель должен стремиться создавать такую языковую среду, которая будет способствовать быстрому овладению ИЯ. Для этого педагогу желательно говорить только на ИЯ, избегая перевода на РЯ, тем самым побуждая студентов к предвидению, предвосхищению, догадке, достраиванию смысла, то есть активной вовлеченности в процесс обучения. Проблема в том, что не существует такого пособия, которое бы давало четкие указания по конструированию такой среды ИЯ, которая была бы приближена к естественным условиям. Создание такой среды в основном зависит от преподавателя, его внутреннего чувства или интуиции, понимания того, как вовлечь своих студентов в процесс обучения, сделать их более активными, передать инициативу в их руки, погрузить в среду изучаемого ИЯ, его культуру, создавая иллюзию того, что это «не чужой», иностранный язык, «чей-то ещё», а родной, знакомый, «свой».

Необходимо постоянно и разнообразно мотивировать обучающихся к изучению ИЯ. Следует заметить, что преодоление ограничивающих убеждений и усиление позитивных автоматически приводит к росту мотивации. Кроме того, важно перед каждым новым видом деятельности мотивировать участников группы на ее осуществление. Необходимо включить такие виды мотивации, которые связаны с текущими интересами обучающихся. Для этого необходимо хорошо знать ценности, мир увлечений и особенности каждого участника группы.

Другое существенное отличие овладения ИЯ от овладения РЯ заключается в степени когнитивной настройки организма человека. С одной стороны, уже имея представления о мире, классифицировав и категоризировав предметы и явления действительности, человек осваивает ИЯ, проводя параллели, генерализируя или конкретизируя знания, используя сравнения, логические выводы, заключения и т. д. С другой стороны, в раннем возрасте происходит настройка когнитивного аппарата параллельно с овладением РЯ, то есть язык и знания о мире развиваются одновременно, находясь в каузальной зависимости, это происходит естественным образом. У детей когнитивный аппарат и концептуальная основа еще не сформированы, они гибки и пластичны. В связи с этим детям в раннем возрасте легче и быстрее овладеть вторым языком.

При обучении ИЯ педагог помогает «пронизать» уже существующую концептуальную картину новым языком, создавая новые концепты, отсутствующие в родном языке, но существующие в изучаемом языке. Тем самым при наложении ИЯ на уже существующую концептуальную картину мира студенту приходится встраиваться в новую среду. Пытаясь приспособить уже имеющуюся картину мира к изучаемому языку, сложно избежать влияния РЯ на ИЯ. Интерференция является камнем преткновения на пути к успешному овладению ИЯ. Учителю нужно полностью погрузить студента в сферу ИЯ, помочь развить интуицию языка, содействовать тому, чтобы обучающийся не только говорил, но и думал на ИЯ. Такой уровень владения ИЯ будет наивысшим, так как у человека параллельно возникает другое видение мира сквозь призму ИЯ. «Сколько языков ты знаешь - столько раз ты человек», - говорил А. П. Чехов. Трудно усомниться в верности этого афоризма.

Биосоциокультурный подход к процессу обучения предлагает холистическую перспективу, которая подразумевает рассмотрение языка как естественного биологического феномена, свойственного человеку и возникающего из нашего сенсомоторного опыта. Усвоение ИЯ происходит за счет приобретения опыта взаимодействий в языковой среде. Чтобы этот процесс был успешным, преподавателю нужно сфокусироваться на развитии навыков языкового взаимодействия, включая мотивацию, ориентирование в среде, исправление ошибок «между прочим», не акцентируя на этом внимания, передачу инициативы исправления ошибок самому ученику, достраивание смысла и т.д. [15].

Основная задача преподавателя - пробудить в студенте желание активно участвовать в различных языковых действиях, сделать этот процесс значимым для обучающегося. Развитие компетенции взаимодействия побуждает учащихся ориентироваться в языковой среде: восстанавливать или достраивать смысл услышанного высказывания, конструировать собственное высказывание с целью выражения собственного мнения, просьбы и др., переспрашивать, уточнять смысл - делать все то, что лежит в основе языкового взаимодействия.

Решая проблему эффективного усвоения ИЯ обратимся к понятию «зона ближайшего развития» (ЗБР), введенного Л. С. Выготским [2, с. 262]: «ЗБР ребенка - это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами». А. Ота перефразировал это следующим образом: «ЗБР человека, изучающего ИЯ - это расстояние между уровнем его актуального владения языком, определяемым индивидуальными языковыми навыками ИЯ, и уровнем возможного развития, определяемым теми языковыми навыками, которые возникают в сотрудничестве с учителем или другими, изучающими ИЯ» [17, p. 9]. Ван Лиер, рассматривая ЗБР студента с точки зрения экологической лингвистики, приходит к выводу, что обучение не должно носить одновекторно направленного характера от учителя к ученику. Ван Лиер предлагает расширить модель ЗБР (см. Рис. 1), считая, что контекст «учитель-ученик» или «эксперт-новичок» слишком узок, необходимо учитывать окружающую обучающую среду или экосистему [18].

Таким образом, процесс обучение включает в себя различные виды деятельности, которые возникают под соответствующим руководством других или себя самого и в контексте сотрудничества. Ученик - это активный деятель в экосистеме, социальном культурно-историческом жизненном пространстве. Обучающийся является непосредственным участником процесса обучения, при котором происходит интернализация, усвоение знаний. Такая интернализация языковых знаний представляет собой трансформацию (качественное изменение, возникающее в процессе обучения), а не репродуцирование (внутреннее копирование внешнего факта). Студенты извлекают пользу не столько от взаимодействия с преподавателем, где последний берет на себя роль руководителя процесса обучения, сколько от взаимодействия с другими студентами, имеющими, например, такие же знания или даже ниже. Многому можно научиться, взяв на себя роль учителя и объясняя что-либо. Обучение не менее эффективно при взаимодействии ровесников, даже когда ни один из участников процесса коммуникации не знает решения определенной проблемы или задачи, но вместе они могут выработать необходимое решение и достичь прогресса. Внутренние ресурсы, такие как знание, опыт, память и др., также играют огромную роль в формировании навыков владения ИЯ. Чем разнообразнее проксимальный контекст, в котором находится студент, тем быстрее и эффективнее будет происходить усвоение ИЯ.

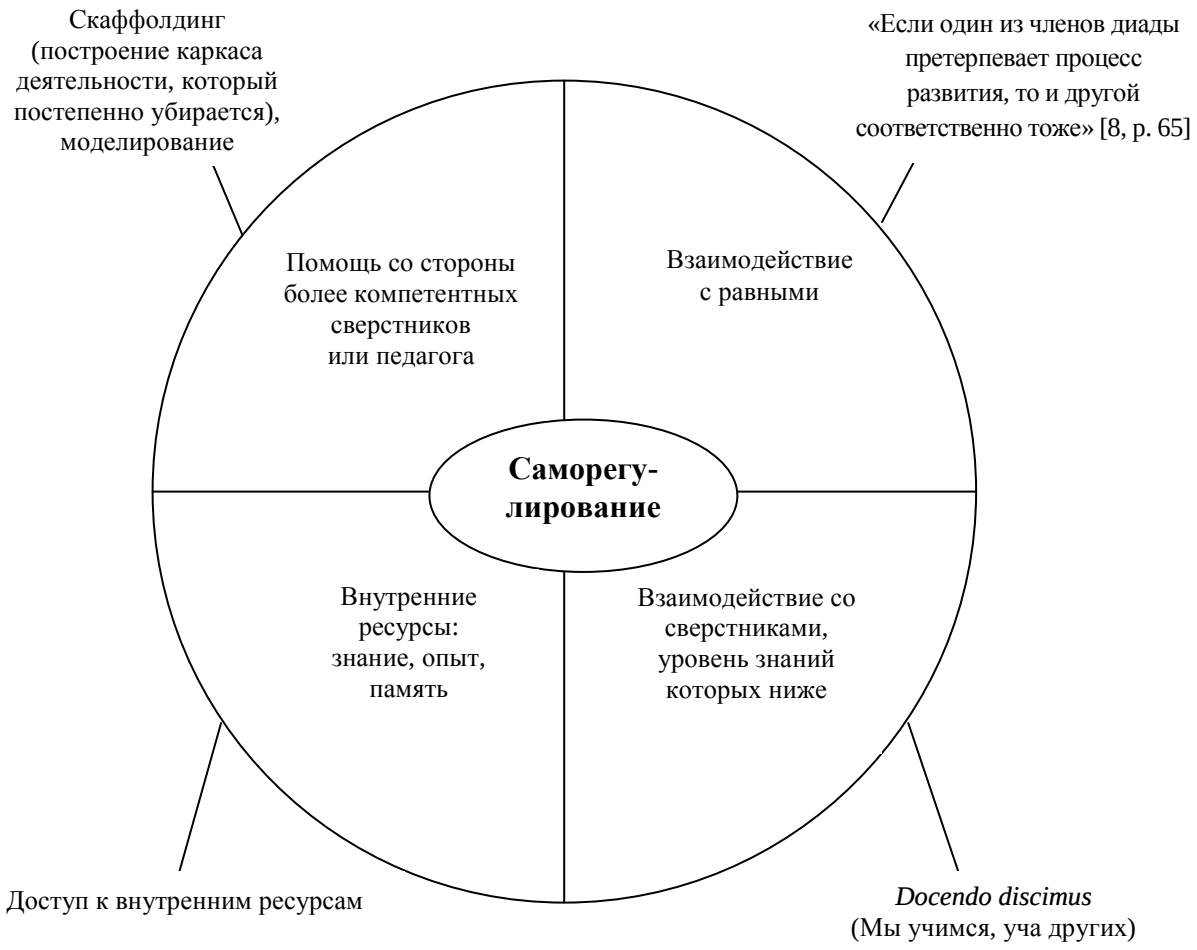

Рис. 1. *Расширенная модель ЗБР Ван Лиера*

Традиционно грамматические и лексические правила носят дескриптивный характер, тогда как усвоение естественного языка перцептивное, оно основано на действии. Грамматика изучается как статичная система правил. Такой вид обучения неэффективен, так как изучающий ИЯ может знать свод правил, но не может применить их в решении поставленных коммуникативных задач. Знания должны быть в обороте. Нужно не заучивать грамматические формы, а понимать их значение в употреблении. Грамматика должна изучаться не как отдельный, самодостаточный предмет, а интегрированно; основная цель изучения грамматики - выполнение коммуникативных задач как в устном, так и в письменном общении. Так, Б. Ходжес приводит следующий пример: «Каждый носитель языка знает, что фразы “I speak English fluently” и “I speak fluent English” приемлемы, и что вариант “I speak fluently English” не верен. Но это правило не работает в предложении “I speak fluently English, Swahili, and French”. Этим примером мы не утверждаем, что в языке нет правил, но мы убеждаемся в том, что язык стоит выше правил. Умение человека говорить компетентно и бегло зависит не только от грамматических правил» [11, p. 628]. Б. Ходжес говорит о ценностно-значимых динамиках и рассматривает язык как социально ценностно-ориентированную систему действия и восприятия.

Обучение ИЯ необходимо приблизить к естественному процессу освоения РЯ, сделав обучение основанным на действии и восприятии. Самым эффективным методом является метод глубокого погружения (погружение в среду ИЯ, к которой обучающийся впоследствии адаптируется). Студент - это не *tabula rasa*, которую нужно заполнить дескриптивными правилами. Преподаватель должен стремиться вовлечь студента в сферу личных взаимодействий с миром, создавая общую консенсуальную область взаимодействий, с тем, чтобы повлиять на взаимодействие ученика с окружающими миром и вызвать определенное лингвистическое поведение. Таким образом, теоретические воззрения на коммуникацию с точки зрения биосоциокультурного подхода открывают новые перспективы в решении проблем освоения ИЯ.

Список литературы

1. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1934. 318 с.
2. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология. 3-е изд. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 480 с.
3. **Коули С. Дж.** Понятие распределенного языка и его значение для волеизъявления / пер с англ. А. В. Кравченко // Studia linguistica cognitiva. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009. Вып. 2. Наука о языке в изменяющейся парадигме знания. С. 192-227.
4. **Кравченко А. В.** Знак, значение, знание: очерк когнитивной философии языка. Иркутск: Иркутская областная типография № 1, 2001. 261 с.
5. **Кравченко А. В.** Когнитивный горизонт языкознания. Иркутск: Издательство БГУЭП, 2008. 320 с.
6. **Матурана У. Р.** Биология познания / под ред. В. В. Петрова // Язык и интеллект: сб. науч. тр. М.: Прогресс, 1996. С. 95-142.
7. **Матурана У. Р., Варела Ф. Х.** Древо познания / пер. с англ. Ю. А. Данилова. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
8. **Bronfenbrenner U.** The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 352 p.
9. **Cowley S. J.** A Distributed View of Language Origins // Second International Symposium on the Emergence and Evolution of Linguistic Communication (EELC'05). Hatfield, UK: AISB Press, 2005. P. 23-27.
10. **Harris R.** Signs, Language and Communication. London: Routledge, 1995. 300 p.
11. **Hodges B. H.** Ecological Pragmatics: Values, Dialogical Arrays, Complexity and Caring // Pragmatics & Cognition: special issue on distributed language / ed. by S. J. Cowley. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company, 2009. № 17 (3). P. 628-652.
12. **Linell P.** Dialogical Language, Dialogical Minds, Dialogical Brains // Language Sciences. Cambridge, UK: Elsevier, 2007. № 27. P. 605-620.
13. **Locke J.** An Essay Concerning Human Understanding. Oxford: Clarendon Press, 1975. 128 p.
14. **Love N.** Cognition and the Language Myth // Language Sciences. Cambridge, UK: Elsevier, 2004. № 26. P. 525-544.
15. **Markee N.** Invitation Talk // Zhu Hua, Seedhouse P., Li Wei, Cook V. Language Learning and Teaching as Social Inter-Action. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2007. P. 42-57.
16. **Mondada L., Pekarek Doehler S.** Second Language Acquisition as Situated Practice // The Modern Language Journal / ed. by Leo van Lier. Monterey, CA, US, 2004. № 88 (4). P. 501-518.
17. **Ohta A.** Second Language Acquisition Process in the Classroom: Learning Japanese. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 320 p.
18. **Van Lier L.** The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 2004. 264 p.

УДК 140.8(470+571)«19»

Ирина Викторовна Ковалева
Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ©

В основе взаимодействия между педагогами лежит педагогическое общение, которое способствует обмену информацией между ними для достижения определенной цели и организации их совместной деятельности. В результате общения педагогов г. Кемерово были созданы информационные ресурсы для сопровождения профильного самоопределения школьников. Они в структурном и предметном содержании представляли визуальный объект, в котором накоплена информация, представляющая интерес для всех субъектов воспитательно-образовательного процесса, а обмен ее способствовал созданию педагогических сообществ (заместителей директоров по УВР, классных руководителей, учителей-предметников, социальных педагогов, психологов). Накопление данной информации осуществлялось в процессе реализации педагогами проектов фасилитационной деятельности по организации профильного самоопределения школьников на базе общеобразовательных школ и МОУ ДПО «Научно-методический центр» г. Кемерово. Для реализации проектов учителя-предметники использовали *мастер-классы* и проводились они по образовательным областям: «*Филология*», «*Математика*», «*Естествознание*» и «*Обществознание*». Целью проведения являлось распространение опыта фасилитационной деятельности педагогов по организации профильного самоопределения школьников на уроках. Для проведения мастер-классов учителя выбрали такие формы открытых уроков как урок-презентация, виртуальный эксперимент, урок-исследование, тематический проект, электронная лабораторная работа. Открытые уроки проводились по русскому языку, литературе, математике, физике, химии, географии, истории, обществознанию, биологии. Учителя-предметники использовали линейные, разветвленные, адаптивные и комбинированные обучающие программы, цифровые образовательные ресурсы (методические рекомендации, тематические коллекции, программные средства для поддержки и организации учебного процесса: *http://school-collection.edu.ru* - сайт Федерального центра образовательных ресурсов), Интернет-ресурсы, мультемидийное оборудование. В качестве примера приведем описание фрагмента урока-презентации по алгебре по теме «Решение практико-ориентированных задач на уроках алгебры». Задачи урока:

© Ковалева И. В., 2011