

© **О.Б. УЛЬЯНОВА**

*Тюменский государственный университет
olga_bk@mail.ru*

УДК 81.23

**ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

ECOLINGUISTIC FACTOR IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Статья посвящена вопросу определения роли эколингвистического фактора в процессе обучения иностранному языку. В условиях все более глобализирующегося мирового сообщества знание иностранного языка и навыки эффективного межкультурного взаимодействия характеризуют не только образованного, но и успешного индивида. Автор полагает, что эколингвистический фактор может представлять собой интегрирующий элемент в обучении иностранным языкам, обеспечивая диалог культур, а также целостность процесса обучения от более общего к более частному, с учетом показателей экограмотности, функциональности, экологичности, когнитивности, адаптивности процесса обучения иностранному языку. Эколингвистический фактор вторгается в базовые категории процесса обучения иностранным языкам (цель, принципы, содержание, методы и средства обучения). В исследовании на примере предметного компонента содержания обучения автор предпринимает попытку описать матрично-вертикальную сетевую тематическую структуру данного компонента с учетом эколингвистического фактора, как фактора глобальной гармонизации, интеграции и диалога культур.

This article is devoted to defining the role of the ecolinguistic factor in learning a foreign language. In an increasingly globalized world community foreign language skills and intercultural interaction ability identify not only an educated, but also a successful individual. We suppose, that ecolinguistic factor may serve as an integrating element in teaching foreign languages, providing a dialogue between cultures, as well as a holistic learning approach progressing from a more general over to the particulars, taking into account ecolinguistic indicators such as: functionality, ecology, cognition, and adaptation in learning a foreign language. Ecolinguistic factor invades the basic categories of Foreign Language Teaching (purpose, principles, contents, methods and teaching aids). In this study, we attempt to exemplify the object component of the training process, we try to describe the matrix-vertical network thematic structure of this component, taking into account ecolinguistic factor, namely a factor of global harmonization, integration and dialogue between cultures.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Эколингвистический фактор, межкультурная коммуникация, процесс обучения иностранному языку.

KEY WORDS. Ecolinguistic factor, intercultural communication, the process of teaching a foreign language.

Современная лингвистическая ситуация отличается полиязычием, поликультурностью и глубокими глобализирующими интеграционными процессами унификации, что, с одной стороны, становится фактором взаимного понимания и обогащения в условиях множественности языков и культур, а с другой стороны — создает проблемы национальных языков (их исчезновения) и стремления к сохранению национальной идентичности [1], [2], [3]. Сохранение стабильности взаимодействующих языковых систем с учетом не только собственно лингвистических, но и экстралингвистических факторов в рамках теории языка связывается с эколингвистикой, а именно пространством социосферы. Процессы межъязыкового взаимодействия, внутриязыкового генезиса (регресса) языков и диалог языков и культур в межкультурном и межъязыковом взаимодействии определяют основные перспективы эколингвистических исследований [4], [5].

В настоящей статье предпринимается попытка выявить роль эколингвистического фактора в целостном контексте современного обучения иностранным языкам. Поскольку эколингвистика занимается исследованием процессов вытеснения или выживания между конкурирующими языками в определенном пространстве [5] (в случае обучения иностранным языкам — в сознании отдельного человека (учащегося)), то феномен диалога культур и межкультурной коммуникации определяется как эколингвистический фактор в процессе обучения иностранным языкам. Особую актуальность в рассматриваемом контексте приобретает лингводидактическая проблема моделирования образовательного процесса как активного диалога культур, призванного обеспечить естественную интеграцию культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации и конкретного социума — носителя изучаемого языка и культуры, представителем которого является учащийся [1].

В обучении иностранному языку эколингвистика не отрицает существующих методов, а пытается гармонизировать их для удовлетворения нужд современной лингвистики, чтобы заполнить существующие терминологические и концептуальные лакуны. По нашему мнению, эколингвистическое моделирование процесса обучения иностранному языку может являться объединяющим (интегративным) вектором в процессе приобретения коммуникативной межкультурной компетенции. Эколингвистический фактор вскрывает комплекс адаптивных лингвоментальных способов и механизмов активного и творческого взаимодействия представителей лингвокультурного сообщества с языковой средой изучаемого иностранного языка.

Полагаем, что эколингвистический подход опирается и детерминруется такими показателями, как: экологическое мышление, функциональность, экологичность, когнитивность, адаптивность, интегрируя, активируя и используя данные показатели в процессе освоения поликультурного и полиязыкового пространства.

Основу экологического мышления (познания окружающего мира, накопления, отбора и применения знаний и информации) составляет понимание всеобщей взаимосвязи в мире — экограмотность (знания о системных связях внутри изучаемого объекта и его связи с внутренним и внешним миром) [6]. Для эффективного участия в коммуникационных процессах в глобальном информационном пространстве необходимы навыки и умения не только понимать и составлять, но и оперировать современными средствами познания и общения — мультимедийными и гипертекстовыми.

Эколингвистика изучает роль языка как инструмента поддержания общности, функционирование этого инструмента в конкретных ситуациях общения, а значит — изучает функции языка по установке связи между членами сообществ. Как отмечают В.Г. Костомаров и С.В. Ионова, любой акт коммуникации определяется внеязыковыми факторами и мотивами — своей тематикой и содержательно-информативным смыслом, условиями, участниками, целями, намерениями, настроением [7], [8]. В данном пункте эколингвистический подход интегрирует функциональный подход к обучению иностранным языкам, где отправной точкой являются биологические, социальные или идеальные потребности человека говорящего в использовании языка (от самоопределения к мировому масштабу) [9].

Еще одним показателем обучения иностранному языку в рамках избранного подхода является понятие экологичности. В этой связи анализ социокультурной значимости языка связывается с проблемами нормирования средств коммуникации [10], [11], [12], а аспект экологичности связан с аксиологическим и этическим подходами к обучению использованию дискурсивного пространства: эколингвистический модус обучения иностранному языку фокусирует внимание исследователя на аксиологической и этической отмеченности языковых единиц.

Более того, изучение иностранного языка требует адаптации человека, что невозможно без правильно сформированных навыков мыслительной деятельности. Следовательно, эколингвистический подход постулирует формирование компетенций, что ведет к развитию когнитивной системы обучаемого и выводит процессы концептуализации знаний на первый план. Когнитивная теория обучения опирается на концептуальные положения апперцептивной теории Ж. Пиаже, которая заключается в том, что навыки мыслительной деятельности приобретаются естественным образом — по мере того как происходит общее развитие детского организма и расширяются горизонты изучаемого ребенком мира. Обучение ведет за собой интеллектуальное развитие, и педагогическая ситуация должна моделировать последовательность мыслительного акта [13].

Следовательно, задача преподавателя — раскрыть для учащихся язык как сложную сетевую структуру и тем самым облегчить им понимание языковой картины мира в процессе обучения, изначально вводя их в естественный динамический процесс развития языка. Концепт при этом является базовой когнитивной единицей хранения информации, играющей главную роль в порождении и интерпретации дискурса. Объективация концепта всегда будет зависеть от типа анализируемого контекста. Для того, чтобы устанавливать и исследовать смысловые контексты, учащиеся должны быть активными участниками в процессе обучения и совершенствоваться как рациональные, так и интуитивные способы обработки информации.

Одной из проблем, с которыми преподаватели сталкиваются при обучении иностранным языкам — это отсутствие интегративных моделей, которые могли бы помочь синтезировать и организовать большое количество современной информации в осмысленные целостности. Эколингвистика как раз объединяет все рассмотренные выше показатели и предоставляет нам такие интегративные модели, которые позволяют учащимся *знать больше при меньшем количестве информации*.

Интегративные модели выстраиваются на основе принципа целостности и на положении о «взаимосвязанности всех вещей». В рамках данного подхода недостаточно владеть знаниями как отдельными фактами. Каждый факт представляет собой отдельную точку зрения, сформированную внутри специального культурного контекста и имеет смысл только внутри этого контекста. Для того, чтобы выяснить связь между знанием и контекстом (или смыслом) необходимо представить структуру знания как иерархию мыслительных систем, понятий, базовых образов и фактов [13].

Исходя из того, что мышление и обучение — это прежде всего дедуктивно-организованные холистические процессы, то экограмотность начинается с мыслительных систем, из которых дедуктивным путем вытекают концепции, базисные идеи и факты. Учащиеся сначала обучаются гештальту как контексту, внутри которого можно отбирать, организовывать и использовать релевантные факты.

Эколингвистический фактор, являясь конструктивным вектором процесса обучения иностранному языку, призывает мыслить категориями (сетями, ассоциациями, фреймами, сценариями), разведывать и испытывать на себе окружающую среду, интересоваться (задавать вопросы), быть активным действующим лицом, продуцирующим, ведущим и контролирующим процесс межкультурной коммуникации. Эколингвистический фактор интегрируется в базовые методические категории — такие как *цель, принципы, содержание, методы и средства обучения* и моделирует интегрированный глобализованный подход к обучению иностранным языкам [1], [2], [3].

Цель обучения иностранному языку в рамках эколингвистики определяется как формирование межкультурной компетенции, определяющей способность и готовность к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения. В *принципах* обучения иностранному языку (личностно-ориентированная направленность обучения) эколингвистический фактор реализуется посредством когнитивности процесса обучения (формирование картины мира ученика) и диалога культур. Эколингвистический фактор привносит экограмотный (холистический) подход в *содержание* обучения и добавляет эмоционально-оценочный компонент при отборе материала обучения. *Методы* обучения становятся интерактивными, а *средства* обучения расширяются до бесконечной виртуальной реальности, позволяющей иметь доступ к материалам различного рода — от обычных УМК разного уровня и стиля до аудио-, видео-, печатных, справочных материалов, возможностей социальных сетей и иных интерактивных виртуальных программ и доменов.

Исследуем эколингвистический фактор, который будет нести систематизирующий, взаимосвязывающий, активный характер в традиционную схему, на материале предметного компонента содержания обучения иностранным языкам. Предметный компонент включает сферы и ситуации общения, коммуникативные намерения говорящего, лингвокультурные знания и языковой материал (фонетика, лексика, грамматика, орфография). В русле эколингвистического подхода в основу реализации предметного аспекта обучения иностранному языку ложится категория *бытия* на разных уровнях взаимодействия со средой (индивидуальном, локальном, глобальном уровнях) и в разных сферах жизнедеятельности на этих уровнях (социальная (общественная, культурная, образовательная),

экологическая, экономическая, политическая). При этом вертикальные уровни заполняются таксонами горизонтально расположенных сфер, образуя своеобразную матрично-пирамидальную структуру предметного компонента обучения. Данная структура может быть представлена в виде схемы (схема 1).

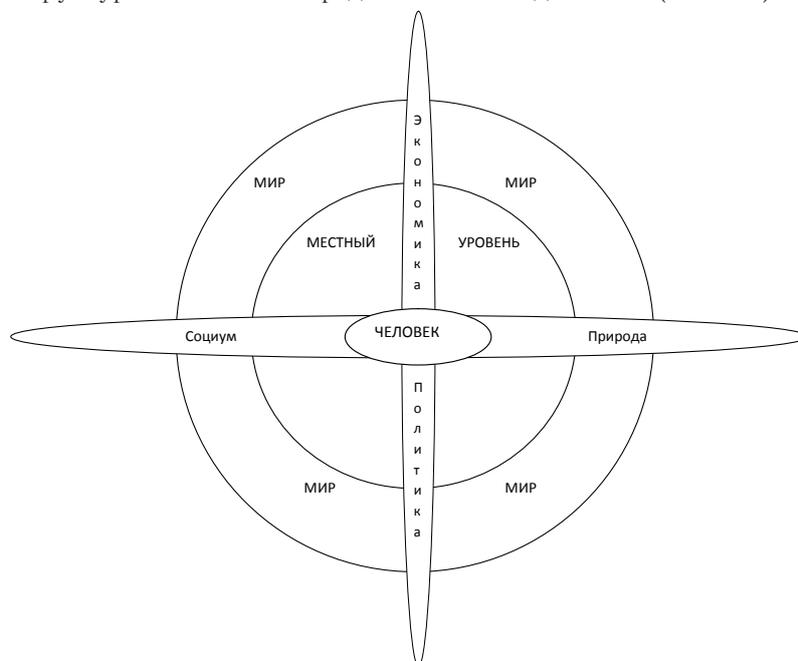


Схема 1. Структура предметного компонента обучения

К примеру, на *индивидуальном уровне* данные сферы представлены следующим образом. Социальная сфера включает такие таксоны как: человек (индивид, личность, внешность, характер), уровни социализации индивида (семья, образование, культура, религия). *Экологическая* составляющая определяет отношение индивида к окружающей среде. *Экономическая* — участие индивида в экономических, финансовых, товарно-денежных процессах, уровень жизни индивида и семьи (доход), доступность путей удовлетворения базовых потребностей (вода, еда, жилье, одежда, обучение, здравоохранение). *Политическая* сфера предполагает определение таких реалий как права человека, национальная идентичность, способность делать свободный и обоснованный политический выбор, свобода слова, вероисповедания.

На *локальном уровне* (район, город, регион, страна) *социальная* сфера расширяется до определения следующих таксонов: социальная защищенность индивида на данной территории, демографическая ситуация в городе, регионе и стране (уровень рождаемости, уровень смертности, продолжительность жизни), социокультурная обстановка, гражданская толерантность, девиантное поведение (преступность, терроризм), техническое развитие социума; *экологическая* сфера включает: отношение к окружающей среде на уровне района, города, региона, страны, действия, предпринимаемые локальными организациями по защите окружающей среды; *экономическая* составляющая представлена такими элементами как: экономические, финансовые, товарно-денежные процессы на

уровне города, региона, страны, уровень жизни в стране, уровень экономического развития стран (развитые, развивающиеся, третьего мира), уровень безработицы, уровень ВВП и ВНП, стратегии по обеспечению доступности путей удовлетворения базовых потребностей граждан (вода, еда, жилье, одежда, обучение, здравоохранение); *политическая* область: права человека, национальная идентичность, способность делать свободный и обоснованный политический выбор, свобода слова, вероисповедания, бюрократия, неравенство, социальные слои, нестабильность в обществе.

На *глобальном уровне* (масштаб всего мира) *социальная* сфера включает рассмотрение демографических процессов (уровень рождаемости, уровень смертности, продолжительность жизни), международных организаций, занимающихся решением социальных проблем (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ), мирового технического развития; *экологическая* сфера предусматривает способность размышлять об отношении к окружающей среде на глобальном мировом уровне (принятие международных конвенций и соглашений), о действиях, предпринимаемых международными организациями по защите окружающей среды (Гринпис, Всемирный фонд дикой природы); *экономическая* сфера предполагает знания об экономических, финансовых, товарно-денежных мировых процессах, уровне жизни в странах с различным уровнем экономического развития, уровне безработицы в мире, стратегии по обеспечению доступности путей удовлетворения базовых потребностей граждан (вода, еда, жилье, одежда, обучение, здравоохранение) и избавления от бедности, деятельность международных организаций, работающих в данной сфере (ВМФ, ШОС, ОПЕК, БРИКС, ВТО, ЕС); а среди вопросов *политической* сферы рассматриваются виды политических режимов и форм управления государствами, деятельность международных организаций, работающих в данной сфере (НАТО, ООН), права человека, национальная идентичность, способность делать свободный и обоснованный политический выбор, свобода слова, вероисповедания, бюрократия, неравенство, социальные слои, нестабильность, несправедливость.

Для создания понятийного пространства предметного аспекта содержания обучения иностранному языку рекомендуется разработать не только схему взаимодействия рассмотренных сфер деятельности на 3 уровнях, но и словник понятий, охватывающих рассматриваемые сферы, которые должны располагаться в порядке, соответствующем их логической тематической связи, активирующей таксоны тематических сеток. Следовательно, данные понятия образуют комплексную логику глобального «экограмотного» подхода. Данная структура сфер коммуникации может быть представлена в терминах логики введения языкового материала — на уровне видов речевой деятельности и аспектов обучения. Представляется, что *уровень индивида* — *предметный* (номинативно-предикативный с адъективными характеристиками), включающий систему личностных эмоциональных состояний и оценок; *локальный уровень* — *ситуационный* (реализация языковых функций в коммуникативных ситуациях), *глобальный уровень* — *процессуальный* (определение и объяснение основных глобальных тенденций, умение применять базовые научные методы — анализ, синтез, сравнение, противопоставление, выявление родовидовых отношений к явлениям окружающего мира). Чем выше уровень, тем выше степень абстрактности и ниже степень детализации предмета коммуникации. Все начинается

с более абстрактных понятий и категорий, затем происходит переход к конкретным ситуациям и контекстам: базовые лексические и грамматические средства для представления категории бытия в статике и динамике (общие значения существования, пространства, времени, количества, качества, мышления, отношения, указания) — глобальный уровень; средства передачи особенных значений в тематических группах — уровень индивида; классифицированные ситуации общения (ситуации социально-бытового и институционального общения, ситуации текстовой деятельности, ситуации общения в рамках социально-культурного контекста изучаемого языка, поиск и получение информации, выражение и выяснение отношения, выражение сомнения, удовольствия, счастья, страха); перечень материалов (аудио-, видео-, печатных, мультимедийных текстов), знание которых предполагает овладение языком в социально-культурном контексте (страноведческие реалии, принятые образцы общения, национальные традиции, ритуалы, привычки, формы выражения вежливости, жесты).

Таким образом, в целом эколингвистический фактор должен дать учащимся возможность свободного общения, снятия языковых барьеров, достижения взаимного понимания и уважения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3-8
2. Демьяненко М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс. Киев: Высшая школа. 1984. 255 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
4. Fill, A. Language and Ecology: Ecolinguistic Perspectives for 2000 and Beyond. Tokyo, 2000. Pp. 162-176.
5. Haugen, E. The Ecology of Language. Language, Ecology and Environment. L., N.-Y, 2001. Pp. 57-66.
6. David, W. Orr, Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. N.Y.: N.Y. Press, 1992. 136 p.
7. Ионова С.В. Аппроксимация содержания вторичных текстов. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006.
8. Костомаров В.Г. Наш язык в действии. Очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики. 2005, 289 с.
9. Whong, M. Language Teaching: Linguistic Theory in Practice. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011. 479 p.
10. Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. М.: Наука, 1978. 323 с.
11. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 1974. 432 с.
12. Эртнер Д.Е., Клевцова О.Б. Просторечные формы как вербальный код культуры // Вестник Тюменского государственного университета. 2013. № 1. Серия «Филология». С. 53-60.
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Наука, 1994. URL: <http://www.likebook.ru>

REFERENCES

1. Galskova, N.D. Intercultural education: target and contents problem at teaching FL. *Inostrannyye jazyki v shkole — FL in School*. 2004. № 1. Pp. 3-8. (in Russian).
2. Dem'ianenko, M.Ia. *Osnovy obshchei metodiki obucheniia inostrannym iazykam. Teoreticheskii kurs* [The fundamentals of general methods of teaching foreign languages. Theoretical course]. Kiev, 1984. 255 p. (in Russian).

3. Solovova, E.N. *Metodika obucheniia inostrannym iazykam: Bazovyi kurs leksii* [Methodology of teaching foreign languages: Basic course of lectures]. Moscow, 2002. 239 p. (in Russian).
4. Fill, A. *Language and Ecology: Ecolinguistic Perspectives for 2000 and Beyond*. Tokyo, 2000. Pp. 162-176.
5. Haugen, E. *The Ecology of Language. Language, Ecology and Environment*. L., N.-Y., 2001. Pp. 57-66.
6. David, W. Orr, *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. N.Y.: N.Y. Press, 1992. 136 p.
7. Ionova, S.V. *Approksimatsiia sodержaniia vtorichnykh tekstov* [Approximation of the content of secondary texts]. Volgograd, 2006. (in Russian).
8. Kostomarov, V.G. *Nash iazyk v deistvii. Ocherki sovremennoi russkoi stilistiki* [Our language in action. Essays on modern Russian stylistics]. Moscow. 2005, 289 p. (in Russian).
9. Whong, M. *Language Teaching: Linguistic Theory in Practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011. 479 p.
10. Vinogradov, V.V. *Izbrannye trudy. Istoriia russkogo literaturnogo iazyka* [Selected Works. The history of the Russian literary language]. Moscow: Nauka, 1978. 323 p. (in Russian).
11. Shcherba, L.V. *Iazykovaia sistema i rechevaia deiatel'nost'* [Language system and speech activity]. Moscow: Nauka, 1974. 432 p. (in Russian).
12. Ertner, D.E., Klevtsova, O.B. Common language forms in linguistic and literary discourse: cognitive aspects. *Vestnik Tiimenskogo gosudarstvennogo universiteta — Tyumen State University Herald*. 2013. № 1. Series «Philology». Pp. 53-60. (in Russian).
13. Piaget, J. *Speech and thought of a child*. M.: Nauka, 1994. URL: <http://www.likebook.ru>

Автор публикации

Ольга Борисовна Ульянова — доцент кафедры английского языка Института филологии и журналистики Тюменского государственного университета, кандидат филологических наук

Author of the publication

Olga B. Ulyanova — Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor, English Language Department, Institute for Philology and Journalism, Tyumen State University