

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ) /
THEORY AND METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING (BY AREAS AND LEVELS OF EDUCATION)**

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.127.14>

**КОГНИТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Научная статья

Сарамаха С.И.^{1,*}

¹ ORCID : 0000-0002-1363-2109;

¹ Санкт-Петербургский государственный технологический институт, Санкт-Петербург, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор (stanina_sofa[at]mail.ru)

Аннотация

В связи с появлением и интенсивным развитием новых подходов к обучению языку, особо пристальное внимание стало уделяться развитию коммуникативной компетентности, поскольку она объединяет в себе различные типы компетенции, например, такие, как социальные, лингвистические, социокультурные и стратегические. Стратегическая компетенция может по праву считаться одной из важнейших коммуникативных компетенций, обеспечивающих способность находить решение различного рода проблем с помощью использования вербальных и невербальных средств.

В данной работе представлен обзор теорий когнитивного развития и языкового производства, которые соответствуют восприятию компонента постановки целей и планирования в стратегической компетентности.

Преподаватели-практики в данной области, зачастую, не уделяют должного внимания потенциальной значимости этой компетенции в когнитивном аспекте. Целью данной статьи является попытка связать теорию и практику с помощью описания проблем, которые могут быть решены с помощью компонентов стратегической компетенции. В статье обосновывается актуальность проблемы использования стратегической компетенции при обучении иностранному языку в рамках когнитивистики.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, стратегическая компетенция, когнитивная модель.

THE COGNITIVE COMPONENT OF A STRATEGIC COMPETENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Research article

Saramakha S.I.^{1,*}

¹ ORCID : 0000-0002-1363-2109;

¹ Saint-Petersburg Technological Institute, Saint-Petersburg, Russian Federation

* Corresponding author (stanina_sofa[at]mail.ru)

Abstract

Due to the emergence and intensive development of new approaches to language teaching, special attention has been paid to the development of communicative competence, as it combines different types of competencies, such as social, linguistic, socio-cultural and strategic ones. Strategic competence can rightfully be considered as one of the most important communicative competences, which provides the ability to find solutions to various kinds of problems through the use of verbal and non-verbal means.

This work provides an overview of cognitive development and language processing theories that correspond to the perception of the goal-setting and planning component of a strategic competence.

Practitioner teachers in the field often neglect the potential relevance of this competence from a cognitive perspective. The aim of this article is to try and connect theory and practice by describing the problems that can be solved with the help of strategic competence components. The article substantiates the relevance of the problem of using strategic competence in foreign language teaching within the framework of cognitive science.

Keywords: learning, foreign language, strategic competence, cognitive model.

Введение

Стратегическая компетентность, рассматриваемая как набор метакогнитивных стратегий, обсуждалась с точки зрения лингвистических исследований. В данной работе выполнен подход к исследованию данной проблемы с точки зрения когнитивной науки.

Процедурное знание является основным механизмом, с помощью которого осуществляется контроль над познанием в теории Дж. Андерсона [1]. Ученые [8], [10], [11] провели различие между декларативным знанием и процедурным знанием, используя аналогию с компьютером: первое напоминает хранимые данные, а второе представляет собой программу. На когнитивном этапе знание стратегий обычно декларативно, и его применение включает контролируемую обработку, которая требует сознательных усилий; на ассоциативной стадии декларативное знание постепенно превращается в свою процессуальную форму. Процедурные знания, представленные в производственных системах, используются для изучения, тестирования и модификации процедурной системы, а также для расширения диапазона контроля системы. Производственные системы по определению имеют формулировку цели как условие (ЕСЛИ), предшествующее действию (ТО), и, следовательно, обеспечивают направление в планировании

будущих мыслей или поведения. Планирование является ключевой когнитивной стратегией овладения вторым языком, связанной с направлением процесса восприятия и производства

Дж. О'Мэлли и У. Шамот [10] в своей работе подчеркивают тот факт, что изучение языка может быть более эффективным, если принимать во внимание роль преднамеренного поведения учащихся. Следовательно, стратегическая компетентность должна и может быть рассмотрена в рамках теории когнитивного развития.

Когнитивные теории развития стратегической компетентности

Первой теорией, которая предлагала разделить стратегическую компетентность на компоненты, является теория когнитивного развития Р. Штернберга [15], в которой стратегии функционируют как состоящие из трех компонентов-процессов: метакогнитивного, производительного и процесса приобретения знаний. Метакогнитивный компонент отвечает за стратегическое поведение. Он включает шесть процессов:

- решить, в чем проблема;
- выбрать компоненты более низкого порядка для получения решения;
- выбрать стратегию объединения компонентов более низкого порядка;
- выбрать способ представления информации, на основе которой компоненты более низкого порядка и стратегии могут функционировать;
- определиться с подходящим темпом решения проблемы;
- следить за ходом процесса принятия решения.

Стратегия в терминах Р. Штернберга [15] является частью исполнительной функции решения проблем (приближения к задаче) и действует на самом высоком уровне для направления решения. Теория Р. Штернберга основана на аналитической обработке информации и не принимает во внимание аффективные процессы, лежащие в основе принятия решений.

Вторая теория, которая в модели выбора стратегии обращается к проблеме выбора конкретной стратегии, а не к описанию того, как работают процессы, — это модель Р. Зиглера [12]. Р. Зиглер и Дж. Шрагер [11] утверждают, что стратегия является центральным вопросом в решении проблем, и выбор стратегии зависит как от текущего уровня знаний, так и от типа поставленной проблемы. Они [11] проводят различие между более или менее стратегическими решениями, вводя различие между стратегиями поиска и резервными стратегиями. Стратегия резервного копирования определяется им как «любая стратегия, кроме поиска», которая является более точной и применяется для решения более сложных проблем, в то время как поиск является быстрым в использовании и используется для решения простых проблем. Модель включает три этапа, которые Р. Зильгер и Дж. Шрагер построили как три последовательных процесса решения проблемы: поиск, разработка представления и использование резервной стратегии [11]. Развитие предполагает переход от зависимости от резервных стратегий к большей применимости стратегий поиска. В описанных Р. Зиглером и Дж. Шрагером стратегиях мы можем обнаружить сходные черты как с оценочным компонентом (Л. Бахман и А. Палмер [3]) – проработкой репрезентации, так и с коммуникационной стратегией компенсации, и сравнить ее со стратегией резервного копирования.

Последняя теория когнитивного развития, которая играет важную роль в исследовании компонентов стратегической компетентности, основана на исследовании Л. Бахмана и др. [2], в котором авторы предположили, что существует качественная разница между стратегическим и нестратегическим решением проблем и стратегическим подходом, который можно определить и которому можно научить. Однако в их исследованиях нет четких критериев для точного определения того, что такое стратегическое и нестратегическое поведение, они классифицируются только как более или менее стратегические применительно к проблемным ситуациям. В своем исследовании авторы [2] изучали поведение детей разного возраста при выполнении ряда заданий. Они утверждают, что именно организация стратегий дает преимущество более старшим и более опытным ученикам, утверждая, что «именно последовательность, твердость и сопротивление встречному внушению отличают старшего ребенка от очень маленького ученика» [2, С. 41]. Факторы в данном случае определяются в качестве обуславливающих решение проблем:

- учебная деятельность;
- характер материалов;
- критериальные задачи, такие как узнавание, припоминание, решение задач;
- характеристики учащегося, включая навыки, знания и отношения.

Стратегические подходы к перечисленным выше факторам автоматизируются с ходом времени.

Утверждение П. Скехана [14] относительно характеристики стратегической компетентности посредством ее компонентов (постановка целей, оценка, планирование и выполнение) не принимает во внимание теории когнитивного развития, представленные выше. Наоборот, компоненты стратегической компетентности играют не только концептуальную роль в реальном общении, но и глубоко укоренены в системе оценки человека.

Дж. Андерсон [1] предположил, что этапы языкового производства могут быть рекурсивными после того, как установлена начальная цель общения. То есть, как только говорящий решил, что сообщить, он или она может переключаться между процессами построения, преобразования и исполнения по мере развития сообщения.

Согласно Дж. Хейсу и Л. Флауэр [5], на этапе построения говорящий выбирает коммуникативные цели и определяет соответствующие значения. Человек сам решает, что сказать. Это решение основано на целях, которые ставит перед собой говорящий при воспроизведении речи.

После того, как человек определился с целями, которым должно служить создание языка, вторым шагом является выбор фактов для выражения. Это влечет за собой поиск через декларативные знания и идентификацию информации, соответствующей установленной функциональной цели. Третий шаг на этапе построения — решить, как структурировать выбранную информацию. Это сопоставимо как с аргументом Д. Хаймса о том, что «ребенок приобретает способность определять, когда говорить, а когда нет» [6, С. 10], так и с формулировкой Л. Бахмана и А.

Пламера о том, что «постановка целей вовлекает пользователя языка в определение и выбор одного из них. или несколько задач, которые он или она может попытаться выполнить, и решая, пытаться ли выполнить задачу (задачи), мы можем наблюдать, что они соответствуют» [2, С. 76].

На этапе трансформации применяются языковые правила для преобразования предполагаемых значений в форму сообщения, которое снова можно сравнить с оценочным компонентом стратегической компетентности.

На этапе исполнения сообщение выражается в слышимой или наблюдаемой форме. Дж. Андерсон описывает особенности стадий конструирования и преобразования, которые включают процессы более высокого уровня, но просто определяет стадию выполнения как вовлекающую «рот и руки» [1, С. 375]. Отсутствие указания выражений лица оставляет место для дальнейших исследований. В качестве наблюдаемой и слышимой формы в данном исследовании принимаются коммуникативные стратегии как лингвистические, так и паралингвистические.

Следующая модель языкового производства, очень похожая на модель Дж. Андерсона, была предложена Х. Кларком и Е. Кларк [3] и применена к производству второго языка В. Литлвудом [9] и Р. Эллисом [4]. Это также трехэтапная модель, которая состоит из: планирования, приведения языковых компонентов к плану и физического производства высказывания.

Первые две стадии являются рекурсивными, поскольку человек движется вперед и назад между планированием того, что сказать, и формулированием того, как это сказать. Этап планирования состоит из постановки цели коммуникации и разработки планов на уровне дискурса, предложения и составляющих. Эта стадия чередуется с артикуляционной стадией, на которой говорящий выбирает значение для каждой составляющей, уточняет ее основную синтаксическую структуру, выбирает сначала содержание, а затем служебные слова и аффиксы и, наконец, определяет фонетическую реализацию подлежащей передаче составляющей. В этот момент происходит «моторная программа», или физическое производство высказывания.

Так, Р. Эллис [4] делит стратегии языкового производства на стратегии планирования, которые включают либо семантическое, либо лингвистическое упрощение, и стратегии исправления, которые включают мониторинг.

Последняя когнитивная модель производства речи, которую мы хотели бы представить, — это модель производства речи У. Левельта [8], которая очень похожа на модель, представленную Дж. Андерсоном. Стадия построения Дж. Андерсона, на которой говорящий выбирает коммуникативные цели и идентифицирует соответствующие значения, соответствует стадии концептуализации в модели У. Левельта, в которой она описывается как довербальная конструкция коммуникативного намерения. Следующим этапом является этап формулировки, который отображает синтаксическую, а затем фонетическую спецификацию в лемму и который сравним со стадией преобразования Дж. Андерсона, на которой языковые правила применяются для преобразования предполагаемых значений в форму сообщения. Последний этап в обеих теориях касается фактического производства речи, контролируемого говорящим. В теории У. Левельта, это называется стадией артикуляции [8, С.168].

Р. Краусс, Дж. Чен и Р. Готтесман [7, С. 268] расширили предложенную выше модель за счет невербальной модальности. Их модель также включает в себя этап концептуализации, который основан на декларативных и процедурных знаниях при построении коммуникативной цели. Результатом стадии концептуализации является концептуальная структура, содержащая набор семантических спецификаций, которые У. Левель называет «довербальным сообщением» [8, С. 68]. На этапе формулирования концептуальная структура трансформируется двояко. Во-первых, грамматический кодировщик отображает лексикализованное понятие «будет» на лемму (например, абстрактный символ, представляющий выбранное слово как семантико-синтаксическую единицу) в ментальном лексиконе, значение которого соответствует содержанию довербального сообщения. Используя информацию, содержащуюся в лемме, концептуальная структура преобразуется в поверхностную структуру, а затем, обращаясь к словоформам, хранящимся в лексической памяти, и строя соответствующий план, фонологический кодировщик преобразует эту поверхностную структуру в фонетический план. Результатом артикуляционного этапа является открытая речь, которую говорящий отслеживает и использует в качестве источника корректирующей обратной связи (см. рис.)

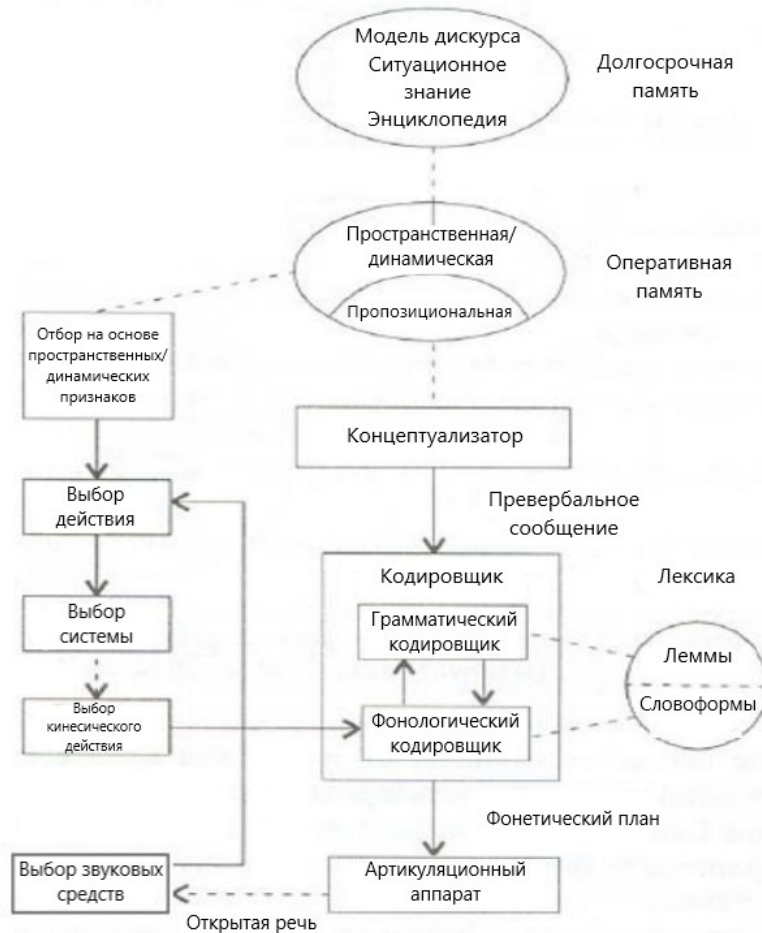


Рисунок 1 - Речежестовой производственный процесс
DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.127.14.1>

Модель Р. Крауса, Дж. Чена и Р. Готтсмана является первой, которая включает описание процесса производства речи-жеста. Однако недостатком всего вышеперечисленного является тот факт, что они не включают оценочный компонент, который позволяет разрабатывать стратегию, и это то, что отличает модель стратегической компетентности Л. Бахмана и А. Палмера на основе когнитивных моделей языка.

П. Скехан [14] в своем когнитивном подходе к обработке речи также избегает аффективный аспект языка, считая его отдельной областью изучения. В данном исследовании компонентов стратегической компетентности познание и влияние являются два взаимодополняющих и незаменимых аспекта языкового производства.

Заключение

Подводя итог, языковая генерация рассматривается в когнитивной теории как активный и основанный на значении процесс, который применим как к говорению, так и к письму. Процесс генерации состоит из трех этапов, аналогичных этапам понимания языка, но с важными отличиями. В когнитивной теории первые две стадии, построение и трансформация, описываются в терминах постановки целей и поиска информации в памяти, а затем использования производственных систем для создания языка во фразах или составных частях, что очень похоже на синтаксический анализ при понимании языка. Теоретики второго иностранного языка использовали теорию производства первого языка в качестве основы для объяснения производства как на ранних, так и на более поздних стадиях овладения вторым языком.

Как когнитивные теоретики, так и теоретики второго языка указывают, что генераторы языка перемещаются туда и обратно между стадиями планирования или построения и стадиями артикуляции или трансформации, поскольку они активно развивают значение, которое они хотят выразить через речь.

Конфликт интересов

Не указан.

Рецензия

Сообщество рецензентов Международного научно-исследовательского журнала
DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.127.14.2>

Conflict of Interest

None declared.

Review

International Research Journal Reviewers Community
DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.127.14.2>

Список литературы на английском языке / References in English

1. Anderson J.R. The architecture of cognition / J.R. Anderson — New York: Psychology Press, 2013. — 360 p. doi: 10.4324/9781315799438
2. Bachman L.F. Language testing in practice: Designing and developing useful language tests / L.F. Bachman, A.S. Palmer — New York: Oxford University Press, 1996. — 384 p.
3. Clark H.H. Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics / H.H. Clark, E. Clark — New York: Harcourt College Publishers, 1977. — 608 p.
4. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition / R. Ellis — New York: Oxford University Press, 1994. — 608 p.
5. Hayes J.R. Identifying the Organization of Writing Processes . / J.R. Hayes, L. Flower // Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach; edited by GREGG L. W. — Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980. — p. 3-30.
6. Hymes D. Models of the interaction of language and social life: toward a descriptive theory . / D. Hymes // Intercultural discourse and communication: The essential readings; edited by Kiesling S.F. — Hoboken: Wiley-Blackwell, 2005. — p. 4-16.
7. Krauss R.M. Lexical gestures and lexical access: a process model. / R.M. Krauss, Y. Chen, R.F. Gottesman // Language and Gesture; edited by David McNeill — New York: Cambridge University Press, 2000. — p. 261-283. doi: 0.1017/CBO9780511620850.017
8. Levelt W.J.M. Speaking: from intention to articulation / W.J.M. Levelt — Cambridge: MIT Press, 1993. — 260 p. doi: 10.7551/mitpress/6393.001.0001
9. Littlewood W. Foreign and Second Language Learning / W. Littlewood — Cambridge: Cambridge University Press, 1984. — 122 p.
10. O'Malley J. Learning strategies in second language acquisition / J. O'Malley, U. Chamot — Cambridge: Cambridge University Press, 1990. — 272 p.
11. Siegler R.S. Strategy choices in addition and subtraction: How do children know what to do?. / R.S. Siegler, J. Shrager // The origins of cognitive skills; edited by Sophian C. — Hillsdale: Erlbaum, 1984. — p. 229-291.
12. Siegler R.S. Individual differences in strategy choices: Good students, not-so-good students, and perfectionists . / R.S. Siegler // Child Development; — Hoboken: Wiley, 1988. — p. 833-851. doi: 10.1111/j.1467-8624.1988.tb03238.x
13. Siegler R.S. Strategy choice procedures and the development of multiplication skill . / R.S. Siegler // Journal of Experimental Psychology General; — Washington: APA Publishing, 1988. — p. 258-275. doi: 10.1037/0096-3445.117.3.258
14. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning. / P. Skehan // ELT Journal; — New York: Oxford University Press, 2000. — p. 398-399. doi: 10.1093/elt/54.4.398
15. Sternberg R.J. Sketch of a componential subtheory of human intelligence. / R.J. Sternberg // Behavioral and Brain Sciences; — New York: Oxford University Press, 1980. — p. 573-584. doi: 10.1017/S0140525X00006932