

Поляруш Альбина Анатольевна

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2010/12/45.html

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

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2010. № 12 (43). С. 147-150. ISSN 1993-5552.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2010/12/

© 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

1. Правильное соотношение объемов работы, выполняемой во время аудиторных занятий и во внеаудиторное время.

Речь идет об увеличении роли самостоятельной работы в процессе аудиторных занятий и повышении активности студентов по всем направлениям самостоятельной работы во внеаудиторное время.

2. Методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее.

Реализация данной задачи требует от преподавателей разработки таких методик и форм организации работы, которые способны обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества их подготовки. При этом отношение между студентом и преподавателем постепенно изменяется. Учащийся перестает быть только объектом педагогического воздействия и становится полноправным участником учебного процесса, стремящимся по мере перехода к обучению на старших курсах работать самостоятельно, активно заниматься самообразованием. Выполнение заданий самостоятельной работы должны учить мыслить, анализировать, учитывать условия, ставить задачи, решать возникающие проблемы, то есть процесс самостоятельной работы постепенно должен превращаться в творческий.

3. Обеспеченность учебными пособиями и методическими указаниями для самостоятельной работы.

Предполагается наличие учебных аудио-, видео- и компьютерных обучающих программ, которые позволяют индивидуализировать процесс обучения, что должно благоприятно с психологической точки зрения отразиться на атмосфере в аудитории. Подобные программы включают в себя задания разной степени сложности и успешно применяются для работы с учащимися, имеющими различные уровни сформированности навыков.

4. Осуществление контроля организации и хода самостоятельной работы, а также поощрение студентов за ее качественное выполнение.

Цель такого контроля - анализ степени усвоения учебного материала, предлагаемого для самостоятельного изучения, выработки профессиональных умений и навыков, что должно стимулировать познавательную деятельность студентов. Контроль должен содействовать их систематической работе над собой, повышению ответственности за качество своей учебы.

Современная концепция развития образования в качестве основной задачи профессионального образования определяет подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности. Выпускник высшего учебного заведения должен быть способен к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готов к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Решение этой задачи невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

Самостоятельная работа студентов на современном этапе развития педагогики выступает как важнейшее средство повышения профессионально-познавательной и творческой активности будущих специалистов. Именно в ней проявляется мотивация студента, его целенаправленность, самостоятельность, самовоспитание и другие качества.

Задача образования состоит в том, чтобы научить человека умению учиться всю жизнь, осуществляя переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», обеспечивая его поступательное саморазвитие.

Список литературы

1. Аханов А. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. 2005. № 11.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В. А. Козыревой, Н. Ф. Родионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
3. Лобанов А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий. Минск: РИВШ, 2005.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. М.: Академия, 2009.
5. Ярулина Л. Р. Развитие учебной мотивации студентов // СОЦИС. 2007. № 4.

УДК 303

Альбина Анатольевна Поляруш

Ачинский филиал Красноярского государственного аграрного университета

ПРОБЛЕМА ОТНОШЕНИЯ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА[©]

Огромный резерв обогащения содержания образования заключён в осмыслении субъектами учебного процесса философской проблемы отношения языка и мышления.

Средством преобразования сознания являются идеи, т.е. мысли, опережающие действия и выражающиеся посредством языка. Мысль, материализованная посредством языка, исторически совершила трёхмерное проникновение в окружающий мир (слово - понятие - категория).

В истории философской мысли имели место неоднозначные взгляды на проблему отношения между языком и мышлением.

Так, американский лингвист Ноам Хомский высказал и обосновал предположение, что в основе грамматических структур всех конкретных языков лежат некоторые общие «глубинные структуры», основанные на немногочисленных универсальных правилах. Центральная задача лингвистики сводится им к тому, чтобы выявить законы, по которым универсальные «глубинные структуры» языка порождают многообразные поверхностные языковые структуры. «Глубинные структуры» языка, складываются, действительно, в процессе развития ребёнка, раньше, чем он становится способным говорить и понимать речь. Видна их очевидная, осязаемая реальность, в образе сенсомоторных схем, т.е. схем непосредственной деятельности становящегося человека с вещами в виде [7, с. 34].

Э. В. Ильенков, как бы уточняя эту мысль, утверждает, что схемы действия конгруэнтны схемам вещей, объектов этого действия. Сенсомоторная схема - это пространственно - геометрическая форма вещи, развёрнутая движением во времени [3, с. 202].

В этом и весь секрет сенсомоторных схем, они же являются и «глубинными структурами» языка и вместе с тем логическими формами (формами мышления). Ибо мышление, если его определять в самом общем виде, и есть не что иное, как способность обращаться с любым другим телом сообразно с формой, расположением и значением его в составе окружающего мира.

Таким образом, сенсомоторные схемы, «глубинные структуры», и есть то самое, что философия издавна титулует или формами мышления.

По Гегелю, в символах истина из-за чувственного элемента ещё помутнена и прикрыта; она полностью обнаруживается в сознании только в форме мысли; их значением служит лишь сама мысль. Свойство мышления отражать мир в виде множества соотносимых понятий, связанных с соответствующими словами языка, позволяет словам замещать сами вещи.

В каждом слове как бы ввинчены одна в другую три сути: понятие как общечеловеческое, образ как национальное и эмоция как личное свойство единой в сущности структуры слова. Резерв национальных образных средств слова - в образе и эмоции как более подвижных составляющих [5, с. 89]. Понятие же является с этой точки зрения фундаментом в конструкции слова. Поэтому логику мышления можно понять до, вне и независимо от исследования логики языка, но в обратном порядке нельзя понять ни языка, ни мышления.

Не будучи предназначен лишь для выполнения одной задачи наиболее точного выражения мысли (а порой используемый и в противоположных целях), естественный язык содержит в себе множество помех для реализации этой задачи. Л. Витгенштейн: «Язык переодевает мысли. Как за внешними формами одежды лишь угадываются формы тела, так и за языковой оболочкой скрывается подлинная логическая суть мысли, как целью портного не всегда является наиболее чёткое обнаружение форм тела, так и «языковая одежда» вовсе не предназначается только для адекватной передачи форм мысли [1, с. 122].

Отсюда грамматикой совершенного языка должна быть логическая грамматика. Структуру такого логического языка Витгенштейн рассматривает в качестве идеального скелета всего знания.

Дело философии Витгенштейн видит в логическом прояснении познавательного содержания научного знания посредством уточнения его языковой формы. Из всего этого явствует крайний метафизический характер определённого мировоззрения. Мир выступает как конгломерат простейших, единичных, не связанных фактов. Отрицается закономерная внутренняя связь элементов действительности. Принцип построения такой концепции был идеалистичен: «структура реальности была выведена в ней из структуры языка. «Мир» был скопирован с логики высказываний, рассматривающей элементарные высказывания как целые и независимые единицы, сочетаемые логическими связями [Там же, с. 132].

По сути, современное образование воплощает эти неопозитивистские позиции через противоестественный, уродливый подход к обучению, хотя, к сожалению, он и не осознаётся учителем. Накладывая на процесс живого движения знаний жёсткую логическую схему строгого упорядочения «готового» знания = языка, мы закрываем перед учеником пути достижения диалектики познания.

Обращение к корням неопозитивистских (в широком толковании - метафизических) взглядов продиктовано попыткой найти пути настоящего преобразования учебного процесса. Представители данного философского течения лишь констатировали факт многозначности естественного языка и выразили похвальное, но утопическое стремление к идеальному научному языку. В поле зрения метафизиков не входит природа, причина, сущность явления [9, р. 56]. Сфера их научных амбиций ограничивается формой, следствием, результатом. Отсюда - и ложные теории. Лишь диалектический подход способен объяснить определённое явление, т.к. выявляет его сущность.

Лишь игнорированием диалектического подхода к проблеме отношения мышления и речи (и философии) в целом можно объяснить укоренившееся толкование принципа наглядности в учебном процессе, приобретший характер заклинания и неодолимого заклятия нашего образования.

Проблему принципа наглядности в современной дидактике остро поднимает Э. В. Ильенков. При неумелом использовании он приводит к обратному результату, поскольку создаёт лишь иллюзию понимания, поскольку замазывает своей разноцветной парфюмерией внешние признаки вербализма. Видимое благополучие загоняет болезнь внутрь «органов познания». И прежде всего - способность размышления, самостоятельного суждения о вещах, фактах, людях, событиях. Принцип наглядности устраняет предмет из процесса обучения [3, с. 543].

Вместо реального предмета студенту предьявляется тот искусственно выделенный фрагмент предметной действительности, в точности соответствующий его словесному описанию, т.е. образный эквивалент заданной абстракции.

Именно таким путём и формируется определённый тип психики, для которого не слово становится предметом освоения окружающего мира, а как раз наоборот, окружающий мир обретает значение внешнего средства усвоения и закрепления словесных формул. Последние и оказываются здесь подлинным предметом освоения.

Вся беда в том, что вместо знания предмета усвоена лишь система фраз о предмете, усвоена формально, безотносительно к предмету или в мнимой, легко рвущейся связи с ним, то есть на уровне языка.

Таким образом, наш образовательный процесс делает не что иное, как реализует неопозитивистскую программу таким образом, что подставляет на место действительной проблемы знания, - как знания (познания) предмета, существующего вне языка. Именно это имея в виду, английский математик, логик Имре Лакатош верно заметил, что неопозитивистская программа, если бы её удалось реализовать, обернулась бы смертью науки - наличное знание было бы навек «заморожено» в формах наличного «языка науки» [4, с. 456]. Попутно заметим, что современное образование, успешно реализуя по сути эту программу, представляет обучающимся фактически мёртвую науку.

Это значит - необходимо организовать процесс усвоения знания как знания предмета. Не как отдельная «вещь», которую всегда можно рассматривать особо, не обращая внимания на её окружение, а именно как система вещей, обладающая своей, ни от какого языка не зависящей организацией и связью, - как конкретное целое. Это значит - учить мыслить.

Однако вернёмся к философской проблеме, существовавшей на протяжении нескольких веков, - проблеме «идеального языка». Идея «идеального языка» глубоко противоречила природе реального языка. Не говоря уже об обобщающей природе любого слова. Естественный язык не только именуется конкретные предметы и путём сочетания имён воспроизводит их отношения, но описывает также различные конкретные и абстрактные свойства предметов, выражает глубокие внутренние зависимости явлений, процессов и т.д. Язык нельзя сводить только к картине реальности. Его мировоззренческие возможности настолько богаты, что язык способен выполнять множество самых разнообразных функций, что вполне соответствует диалектическому положению о многообразии форм определённого содержания. Таким образом, мы здесь видим подтверждение тезиса, что язык - это форма, а мысль - содержание сознания.

Опасность отклонений от осмысленного употребления существует в языке постоянно, внутренне присуща языку. Философы - борцы с бессмыслицей.

Чтобы это требование лингвистов выполнялось относительно успешно, т. е. форма сознания стала ясной, надо содержанию сознания (мышлению) глубоко проникнуть в сущность предмета, а индикатором глубины научного осмысления вещи, явления, процесса служат операции с понятиями. Успех в этом деле определяет владение человека диалектической логикой.

Операции с понятиями подчинены формально-логическим законам. Диалектическая взаимосвязь формальной и диалектической логики заключается в диалектике форм мысли - понятии и суждении. Понятие отражает момент, т. е. состояние покоя, а суждение - процесс в познании окружающего мира. В суждении выражается соотношение определённых понятий [2, с. 67].

Потребность в мысли представляет собой проблему. Следовательно, вопросы, имеющие проблемную направленность, могут быть двух видов: вопрос-понятие, связанный с выявлением содержания и объёма понятия (анализ) и вопрос-суждение, устанавливающий связь между понятиями (синтез). Овладевая умением анализировать понятия и оперировать с ними (искусство мыслить), студенты легко и с интересом проникают в заданный материал и вступают в непосредственные отношения друг с другом посредством языка. Тут-то и воплощается истинная коммуникативная функция языка.

Сознательное, осмысленное усвоение знаний и их чёткая фиксация средствами речи обеспечивается реализацией принципа целесообразности через диалектику идей, через обогащение содержания образования законами диалектики.

Каждое слово обобщает. Благодаря этому свойству языка человек способен мыслить отвлечённо, абстрактно, вскрывать общие закономерности, что рождает противоречие: в какой-то мере язык отодвигает нас от самой действительности с её конкретностью в стремлении познать действительность и отразить её в полной достоверности. Разрешение противоречия: словесные образы. Философ и теоретик искусства Г. Шпет: образ набрасывает на вещь гирлянды слов-названий, сорванных с других вещей». Изобразительные средства речи: тропы, фигуры, приём остраннения, воплощающий самую суть разрешения противоречия средствами языка [8, с. 67].

В связи с этим представляется целесообразным кратко остановиться на двух болезнях в современной духовной культуре - «поэтизме» и «сциентизме», выделенных доктором П. Медаваром.

«Поэтизм», по его мнению, - выпрениная болтовня. «Сциентизм» - принципиально обезчеловеченная «научность» науки. Одним словом, речь идёт о значении художественного образа в науке.

Истина и в науке вовсе не заключается в согласии высказывания с отдельным эмпирическим фактом. Если «действительность» понимать широко и конкретно - в подлинно научном смысле, то освобождать поэзию от обязанности считаться с нею не менее рискованно, чем обязывать науку к сочинению утопий и мифов.

Подлинно художественный образ - это тоже не «миф» (каким он кажется доктору Медавару и другим современным философам).

Вся наша мыслительная деятельность, осуществляется посредством понятий. И если понятие «взято» осмысленно, т.е. подверглось всестороннему анализу и синтезу, оно естественным путём подкрепляется образом, в противном случае абстрактный термин тут же забывается. Образы питают нашу мысль, наполняя её конкретным смыслом. Образ всегда объёмней понятия, он полнокровней отражает конкретность мира. В языке постоянно совершается перенос терминов, выражений из одной системы отношений в другие, постоянно происходит развитие значений путём употребления слова в новой связи (сохранение исходной основы). Анализ природы общих терминов - одна из традиционных философских проблем.

Процесс рождения образа воплощает в себе гегелеву триаду: от конкретного первого порядка - через абстрактное - к конкретному второго порядка, что соответствует, алгоритму процесса усвоения: от первичного образа - через абстракцию - к образу вторичному. Теоретическая абстракция выступает выражением единства исходных противоположностей, потому что вырабатывается как средство теоретического разрешения противоречия в развитии предмета.

Таким образом, философское осмысление отношения мышления как содержания сознания и языка как формы сознания придают образовательному процессу осмысленность и естественность.

Список литературы

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Канон + РРООИ «Реабилитация», 2008. 288 с.
2. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. М.: ЛКИ, 2010. 328 с.
3. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: МПСИ; МОДЭК, 2010. 808 с.
4. Лакатос Имре. Избранные произведения по философии и методологии науки. М.: Академический проект, 2008. 480 с.
5. Милль Д. С. Система логики силлогической и индуктивной. М.: Типо-литография Товарищества «Кушнерев и Ко», 1897. 812 с.
6. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Наука, 2006. 466 с.
7. Хомский Ноам. О природе и языке. М.: КомКнига, 2010. 288 с.
8. Шпет Г. Г. Эстетические фрагменты. Своевременные напоминания. Структура слова *in usum aetheticae*. М.: Либроком, 2010. 136 с.
9. Moore G. E. Philosophical papers. N.Y., 1959. 133 p.

УДК 372.881.1

Татьяна Владимировна Салынская, Наталия Александровна Макеева
Государственный университет управления
НОУ СОШ «Интеллект-Сервис»

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА[©]

Анализ истории развития человечества показывает, что иностранный язык всегда был объективной потребностью общества, без которой оно не может полноценно функционировать. Основное назначение предмета «Иностранный язык» состоит в формировании коммуникативной компетенции - способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное общение. Данная компетенция жизненно необходима для успешного профессионального функционирования и карьерного роста в любой области.

Не вызывает сомнения, что коммуникативная компетенция по праву считается ведущей. Именно она лежит в основе всех других компетенций. Ее необходимо развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями, готовностью к решению проблем на родном и на иностранном языке в единой логике.

Вот почему первую строчку в рейтинге популярности методик изучения английского языка занимает коммуникативный подход, который направлен на практику общения. В общих чертах коммуникативный подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное, систематизированное и взаимосоотнесенное обучение иностранному языку.

Задача обучения иностранному языку состоит в том, чтобы научить обучаемого сознательно оперировать языковым материалом для самостоятельного выражения своей мысли. Коммуникативный метод изучения английского языка призван снять страх перед общением на иностранном языке. Ведь уроки английского языка - это уроки общения.