

недооценивать роль таких уроков нельзя. Именно компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный потенциал и соответствует принципам индивидуализации обучения.

Литература

Ветров Ю, Глухов И Информационные технологии в образовательном пространстве технического университета – 2004, №3 С 71-76

Полат Е С Интернет на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе – 2001, №2 С 14-19

Теплицина Т Н, Сидоренко А Ф Использование компьютерных программ на уроках английского языка// Иностранные языки в школе – 2002, №2 С 41-43

Higgins J, Johns T Computers in language learning – London, 1983

Ж.С. Ходкова
г. Белгород, БелГУ

К вопросу о мышлении на иностранном языке

Одной из наиболее существенных проблем при усвоении иноязычной речи, является проблема отношения языка и мышления. Этот вопрос рассматривается языкознанием в тесном взаимодействии с психолингвистикой и методикой изучения языка. В рамках психологии мышление как высшая форма психической деятельности изучается на протяжении многих веков. При этом всякий раз, когда говорят о природе языка, обязательно вовлекают в сферу рассуждений и феномен языка как такового. Поэтому, в языкознании проблематика соотношения языка и мышления составляет наряду с происхождением языка так называемую вечную проблему.

Мышление – это активный процесс отражения объективной действительности в формах представлений, понятий, суждений, умозаключений. Мышление является частью сознания, т. е. всего процесса отображения действительности нервно-мозговой системой человека. Таким образом, будучи связанным с понятийными аспектами, мышление ответственно за осмысливание, переработку и трансформацию языкового знака в то, что он означает – в понятие.

Мышление главным образом оперирует понятиями как логическими значениями языковых знаков. Строго говоря, проблема значения слова связана не только с мышлением, но и с сознанием. Ведь кроме логических значений языковых знаков существуют также эмоциональные и эстетические. А семантика языка это как раз и есть сочетания всех значений (Головин, Березин, 1979).

В чем же заключается соотношения языка и мышления? Можно выделить следующие предположения:

1) Язык есть мышление. Так, Шлейхер писал, что «язык имеет своей задачей создать звуковой образ представлений, понятий и существующих между ними отношений, он воплощает в звуках процесс мышления. Язык посредством имеющихся в его распоряжении точных и подвижных звуков мо-

жет с фотографической точностью отобразить тончайшие нюансы мыслительного процесса» (Белянин, 2003). То есть, подразумевается, что эти понятия тождественны. Речевая деятельность (говорение) приравнивается к озвученному мышлению, невыраженное мышление — к внутреннему говорению.

Это предположение не раз подвергалось критике, т.к., во-первых, говорение возможно без мышления, то есть без внутреннего программирования речевого высказывания. Во-вторых, часто для уже готовых мыслей подыскивают необходимые слова и не всегда их находят. В практике говорения имеются также примеры ложных высказываний (при правильных мыслях).

2) Мышление не есть язык и язык, в свою очередь, не совпадает с областью мысли. Так А. А. Потебня считал, что мышление может существовать и без языка. Он писал, что «Глухонемой тоже постоянно мыслит... без звукового языка, хотя, по-видимому, никогда не достигает того совершенства умственной деятельности, какое возможно для говорящих...» (Белянин, 2003). В свою очередь, история человечества знает периоды, когда язык не был связан с мышлением. Примером может служить первобытное общество, когда человек еще не мог использовать все возможности языка для выражения тонких смысловых нюансов.

3) Язык определяет мышление, при этом ограничивая познавательные возможности сознания. Эта идея принадлежит Гумбольдту и его последователям (Л. Вайсгерберу, П. Хартману и др.). Они считали, что язык определяет отношение человека к объективной действительности, превращает окружающий мир в идеи, «вербализует» при этом ограничивая познавательные возможности сознания. «Границы моего сознания очерчены моим языком», — писал Витгенштейн (Белянин, 2003).

4) Речь (как один из аспектов языка) помогает мышлению. Так, Блумфилд, применяя бихевиористский подход к анализу речевого общения, указывал на то, что речь помогает мышлению, отмечая следующие ее свойства: способность передавать информацию, абстрактность, наличие речевого коллектива. При этом коммуникативная функция языка сводилась к цепи стимулов и реакций, а социальная природа языка — к процессам одного порядка с биологическими процессами.

Все эти предположения небезосновательны и имеют право на существование. Однако в любом случае невозможно отрицать наличие тесной связи между процессами мышления и функционированием языка.

Тесная связь между языком и мышлением может быть обоснована и тем, что структурное и понятийное значения тесно связаны между собой. Таким образом, значение может быть раскрыто при помощи контекста ситуации, которая включает в себя не только саму обстановку речи и собеседников, но и окружающие предметы, социальный и культурный опыт говорящих.

Между понятиями и образами в речи и лексическими понятиями устанавливаются сложные и многоаспектные связи. В этих связях, несомненно, участвуют, как и другие семиотические системы, так и предметный мир, отражаемый сознанием. Связи составляют суть отношений между процессом

мышления в языковой форме и языковым мышлением, когда возникает осмысление языкового выражения.

При усвоении родного языка структура речевой способности складывается у ребенка без специального обучения, естественным путем, то есть ребенок от рождения наследует способность заговорить, овладеть речью. Эта способность проявляется уже на первом году жизни. Весьма интересен тот факт, что ребенок мог бы начать говорить сразу на нескольких языках, если бы люди, воспитывающие его, образовали для него разные языковые среды.

По-мнению Ш.А.Амонашвили, суть такого явления заключена в следующем. Во-первых, основное назначение способности заговорить состоит в жизнеобеспечении растущего организма, в адаптации его к той среде, которая начинает на него воздействовать. То есть, определенная языковая среда поощряет к функционированию механизм речи. Во-вторых, механизм речи носит общенациональный характер, и ребенок, не смотря на национальную принадлежность своих родителей, наследует от них возможность заговорить на любом языке, если он оказывается в соответствующей языковой среде. В-третьих, механизм речи дает ребенку возможность овладеть теми языками, посредством которых могут быть удовлетворены потребности в средах, где проявляют постоянную заботу о нем. И для каждой языковой среды у ребенка возникает устойчивая и автономная языковая установка, позволяющая ему не путать разные языки и их средства выражения. В-четвертых, механизм способности к речи снабжен уникальным свойством вбирать в себя речь окружающих и обрабатывать ее. То есть, ребенок воспринимает речь независимо от того, к кому она обращена. После восприятия речи происходит ее обработка: в ней выделяются основные языковые структуры и обобщенные способы самостоятельного построения речевых конструкций.

Отмеченные свойства речевой функции определяют легкость и быстроту, с которыми ребенок овладевает языком в раннем детстве. Но уже в возрасте 7-9 лет овладеть иностранным языком становится значительно труднее. Это связано с тем, что в этом возрасте ребенок свободно владеет своим родным языком, а уникальные свойства, присущие механизму способности говорения, застывают, т.к., они уже обеспечили адаптацию организма к среде, поэтому с возрастом становится труднее усваивать второй язык.

То есть, мышление на иностранном языке неразрывно связано с процессом усвоения этого второго «чужого» языка, целью которого обычно является продуктивный билингвизм, - способность не только понимать и воспроизводить иноязычные тексты, но и самому производить их. Таким образом, иностранный язык не должен быть чужим, он должен рассматриваться, как органическая часть общемировой культуры. А практическая цель, в свою очередь заключается не только в формировании умений и навыков понимания мыслей других людей (в устной и письменной форме), но и в умении выражать свои собственные мысли, в понимании культуры изучаемого языка. Таким образом, «практическое овладение иностранным языком является базой и условием, без которых невозможно осуществление тактики и стратегии обучения» (Москальская, 1971).

Литература

- Амонашвили Ш А Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Иностранные языки в школе 1986 № 2
- Белянин В П Психоллингвистика М Флинга Московский психолого-социальный институт, 2003
- Березин Ф М, Головин Б Н Общее языкознание М, 1979
- Москальская О И Понятие «Практическое овладение иностранным языком» в средней школе // Иностранные языки в школе 1971 № 1

Е.В. Чернякина
г. Белгород, БелГУ

Методическая аутентичность учебных текстов

Аутентичным или оригинальным, подлинным принято считать текст, который не был изначально предназначен для учебных целей. Некоторые авторы, однако, разграничивают понятия «подлинность» и «аутентичность», понимая под аутентичностью свойство учебного взаимодействия, которое создается в учебном процессе (5). М. Брин рассматривает аутентичность как понятие комплексное, включающее в себя аутентичность текста, аутентичность восприятия, аутентичность учебных заданий и аутентичность социальной ситуации на уроке. Эти два подхода, по нашему мнению, не противоречат друг другу, а, напротив, компоненты аутентичности, выделенные М. Брином, позволяют реализовать «аутентичность» Х. Уиддоусона.

Е.В. Носонович и Р.П. Мильруд проанализировали содержательные аспекты аутентичности, выделяя культурологическую, информативную, ситуативную аутентичность, аутентичность национальной ментальности, аутентичность восприятия, аутентичность оформления и аутентичность учебных заданий (4).

В учебных условиях необходимы адаптированные или специально созданные тексты, поскольку возможности применения текстов из оригинальных источников ограничены. Методическая обработка текстов не должна нарушать их аутентичности. Методически аутентичные тексты представляют собой реалистическую модель естественных текстов – они сохраняют основные свойства аутентичной речи с поправкой на конкретные задачи обучения и языковой уровень учащихся. Методически аутентичные тексты называют полуаутентичными, отредактированными аутентичными, учебно-аутентичными и т.д. Остановимся на термине методически аутентичные тексты.

Требования к методически аутентичным текстам рассматривают в трех аспектах: в методическом аспекте, к которому относятся требования доступности текста, методической эффективности и обоснованности использования текста, соответствия текста конкретным задачам обучения; в структурном аспекте, что требует связности текста, адекватности языковых средств в конкретном контексте и аутентичного лексико-грамматического оформления. В содержательном плане в методически аутентичном тексте должна быть ото-