

**А. Э. Чеканова**

Екатеринбург

**КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ  
СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ  
ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** словесно-логическое мышление; аналитическая статья; письменная речь на английском языке; интегративный подход; системный принцип.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема развития словесно-логического мышления у студентов филологических специальностей. В качестве решения данной проблемы предлагается в ходе обучения иностранному языку интегрировать категориальный аппарат содержательной логики.

**A. E. Chekanova**

Ekaterinburg

**COMMUNICATIVE APPROACH IN THE METHODS OF DEVELOPING  
VERBAL LOGICAL THINKING OF STUDENTS WHILE TEACHING THEM ENGLISH**

**KEY WORDS:** verbal logical way of thinking; analytical article; writing in English; integrative approach; systematic principle.

**ABSTRACT.** The author of the article considers the problem of development of verbal logical way of thinking which is characteristic of the students of philological specialties. The author suggests integration of categorical instrument of logics as one of the possible solutions of the problem in the process of studying English.

**В** современной теории обучения иностранному языку самым распространенным подходом является коммуникативный подход к обучению. Коммуникативная компетенция сегодня считается одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки в вузе. Определяя место и роль коммуникативного подхода к обучению иностранному языку, необходимо рассмотреть этот подход в историческом аспекте.

В российской системе образования реализовывались и реализуются три основных подхода к обучению иностранным языкам:

Во-первых, это аспектный подход, который предьявляет язык как систему Лингвистический материал в этом случае представлен отдельными аспектами: грамматика, лексика, фонетика. Так как все языки на данном уровне обобщения схожи, т.е. включают в свою систему перечисленные аспекты, то данный подход является лингвистической основой сознательно-сопоставительного метода. Е. И. Пассов считал, что аспектный подход предпочтителен, когда в центре обучения лежит теоретическое изучения языка.

Во-вторых, это формально-структурный подход, определяющий ядром языка не слово, а грамматическую структуру, как правило, синтаксическую. Данный подход лежит в основе господствовавшей в советской школе во второй половине прошлого века методики А. П. Старкова. Грамматическая структура является основной единицей изучения в трансформационной грамматике, иссле-

дующей грамматические оппозиции на разных языковых уровнях. Так же как и аспектный, формально-структурный подход признан эффективным для овладения теоретическими знаниями языка, но не обеспечивающим развитие умения практического использования языка. То есть концентрация внимания на языковых элементах делает развитие речевых навыков второстепенным.

Структурно-функциональный подход переносит акцент с языковых категорий на речевые. В его основе лежит такая функция языка как коммуникация. Развитие этого подхода привело к появлению коммуникативной методики, которая сегодня заняла ведущее место в системе среднего образования. Ядром коммуникативной методики является цель коммуникации, по достижению цели определяется качество овладения речевыми навыками. Основной целью коммуникации является передача и прием информации при необходимом условии адекватного понимания этой информации.

Сегодня коммуникативный подход к обучению иностранным языкам пронизывает все аспекты методики обучения, вне зависимости от содержания обучения, целей и задач, методов и средств обучения. Воспитание и развитие также основывается на теории коммуникации.

Словесно-логическое мышление с этой точки зрения может служить одним из ключевых элементов эффективности коммуникации и общения.

Дело в том, что логические схемы мышления и коммуникации, а в частности их

субъектно-предикативная основа, являются изоморфными для русского и английского языков, и таким образом способны обеспечить основу для понимания высказывания. Различаются фонетическое, лексическое и синтаксическое оформление высказывания, и это является основным содержанием обучения иностранному языку. Однако сами логические схемы остаются за пределами внимания методистов.

Социокультурная компетенция, являющаяся одной из составляющих коммуникативной компетенции, также требует развития словесно-логического мышления. Это касается в первую очередь освоения учащимися содержания понятий английской лексики, которое не всегда совпадает с содержанием понятий, выраженных русскими эквивалентами этой лексики.

Словесно-логическое мышление реализуется в иноязычной речи (устной и письменной) на уровне предложения и на уровне текста.

Субъектно-предикативная основа коммуникации детально была изложена Христофом Зигвартом. Его логика была основана на психологических законах восприятия, напрямую связана с языком и речью и во многом объясняла способы передачи информации от говорящего к реципиенту. Другими словами, логика Христофа Зигварта может служить теоретической основой развития словесно-логического мышления.

Ключевыми элементами словесно-логического мышления являются понятие, суждение и умозаключение на уровне высказывания и упорядочение на уровне текста.

Учитывая, что коммуникация всегда имеет как минимум двух участников, субъект высказывания должен иметь такое лексико-грамматическое оформление, чтобы он был понятен обоим коммуникантам. Другими словами, коммуниканты должны вкладывать в понятие, являющееся субъектом высказывания, одно и то же содержание. Приведем в качестве примера высказывание «*I am a first year student*». В данном случае слово *year*, которое обычно переводится как *год*, имеет значение *курс обучения*, и все высказывание означает «*Я учусь на первом курсе*». Таким образом, если при коммуникативном подходе задачей коммуникации становится не только передача информации, но и ее понимание при получении, то одной из целей обучения иностранному языку становится освоение студентами содержания понятий.

Среди логических операций, которые оказываются в центре внимания дидактов, разрабатывающих развивающие методики обучения, основным является обобщение понятий. Обобщение понятий в русле логи-

ческих законов, которое приводит к определению понятий, основано на выделении признаков, свойств, отношений и деятельностей понятия. При этом на эмпирическом уровне развития мышления учащихся не разделяет существенные и несущественные признаки, свойства, отношения и деятельности. Л. С. Выготский в результате наблюдений за развитием мышления детей выделил такие определения понятий, которые он назвал «псевдопонятиями». Псевдопонятия выводятся детьми на основе несущественных признаков, свойств, отношений и деятельностей. Наблюдаемые Л. С. Выготским дети оперировали в основном предметными понятиями. Наши наблюдения и пилотное исследование уровня развития словесно-логического мышления студентов приводят нас к выводу о том, что и старшеклассники, и студенты, оперируя как предметными, так и абстрактными понятиями, очень часто основывают свои определения на смеси существенных и несущественных признаков, свойств, отношений и деятельностей или на неполном перечне существенных признаков, игнорируя логическое требование необходимости и достаточности. Такое оперирование понятиями приводит к ошибкам в восприятии иноязычной речи и к непониманию содержания высказывания. Например: «*The apples have a lot of vitamins, one of them is steel*». *Steel* — сталь, то есть сплав металлов. В данном случае студент видимо имел в виду *железо*. Однако даже *железо* не является витамином.

Из вышесказанного можно сделать первое заключение: скрупулезная работа с лексическими единицами на занятиях по иностранному языку позволяет не только обеспечить успешность иноязычной коммуникации, но и повысить качество знаний студентов и учащихся, так как знание есть селективная, упорядоченная, определенным способом (методом) полученная, в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная информация, имеющая социальное значение и признаваемая в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом. Метод работы с лексическими единицами иностранного языка в этом случае основывается на поиске эквивалентов русского и английского языков, а на развертывании дефиниций английских лексических единиц на английском языке. Информационным источником для данной работы служат толковые словари английского языка.

Вторым после субъекта элементом высказывания является предикат. Вместе с субъектом они составляют суждение. Ключевой операцией суждения является процесс предикации, то есть приписывания опреде-

ленного предиката определенному субъекту. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку требует, чтобы данный процесс всегда учитывал наличие адресата. То есть, учащийся не просто оформляет какое-то высказывание лексически и грамматически, но и передает информацию реципиенту. В практической логике принято выделять суждения бытийные и суждения предикативные. С точки зрения теории коммуникации бытийные суждения имеют своей целью обозначение, формулирование предмета речи. В английском языке они представляют собой назывные или безличные предложения и имеют определенное грамматическое оформление. В частности, употребление неопределенного артикля в этом случае объясняется тем, что предмет речи представлен в процессе коммуникации впервые. К примеру, коммуникативной целью высказывания «*There is a book on the table*» является представление предмета (*book*) как темы общения.

Сам процесс предикации при коммуникативном подходе приобретает дополнительные признаки, такие как субъективность и объективность, всеобщность и единичность, модальность, истинность и ложность. Все эти признаки напрямую связаны с языком общения и имеют лексико-грамматическое выражение. В частности, субъективность высказывания можно определить по типу прилагательного, включенного в предикат. Если в предикат включено качественное прилагательное, такое суждение будет нести признаки субъективности. Например, «*He has a nice voice. She is more beautiful than her sister*». Субъективность и объективность высказывания в английском языке имеет свое отражение в терминах грамматики, где качественные прилагательные определяются как *opinion adjectives*, а относительные — как *fact adjectives*. Всеобщность и единичность предмета высказывания выражены такими языковыми элементами, как артикли и местоимения. Например: «*A tiger is a dangerous animal. All the students of our group learn English. Some children don't like milk. Yekaterinburg is my native city*». Модальность в свою очередь выражается модальными глаголами и вводными словами, передающими отношение высказывания к действительности.

Категория истинности и ложности высказывания реализуется на двух уровнях: на уровне реальной действительности и на уровне текста. При коммуникативном подходе к процессу обучения иностранному языку задействованы оба уровня реализации данной категории, однако, учебная ситуация общения основана на тексте в большей степени, чем ситуация реального общения. Бо-

лее того, тренинг лексических единиц и грамматических структур иностранного языка в стенах учебной аудитории приводит к отрыву содержания высказывания от реальной ситуации. Например, при изучении видо-временных форм глагола высказывание студента «*I am jumping now*», нацеленное на тренинг лексико-грамматического оформления сказуемого в *Present Progressive Tense*, не имеет ничего общего с реальной действительностью. Таким образом, реализация категории истинности и ложности на уровне реальной действительности нивелируется в процессе обучения иностранному языку. Именно поэтому перенос речевых навыков из учебной аудитории в ситуацию реального общения на иностранном языке вызывает определенные сложности у учащихся.

Процесс рассуждения и умозаключения при коммуникативном подходе к обучению также приобретает свои особенности. В первую очередь это разделение полученных в результате умозаключения суждений на ассерторические и гипотетические. Проведенное входное исследование состояния словесно-логического мышления студентов филологических специальностей показало, что гипотетические суждения не входят в перечень сформированных навыков студентов: все студенты в рассуждениях, требующих выведения гипотетического суждения, выводили ассерторическое суждение, таким образом, выдавая возможное за действительное. Собеседование, проведенное по результатам входного тестирования, показало, что студенты не владеют данной операцией на уровне знаний. На вопрос, зают ли они, что такое гипотетическое суждение и каковы условия его вывода, был получен стопроцентный отрицательный ответ. Принимая во внимание то, что эффективность коммуникации напрямую зависит от точности и ясности формулировки мысли, можно сделать вывод о необходимости включения формирования операции умозаключения в процесс обучения иностранному языку на каком-либо из его этапов.

В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам логические схемы упорядочения текста обеспечивают эффективность обработки информации на основе логического членения текста. Навыки логического членения текста особенно востребованы при обучении ознакомительному, просмотровому и поисковому видам чтения. Но результативным применение этих навыков будет только в том случае, если сами тексты имеют логическую структуру. К таким текстам относятся тексты аналитического характера. Обучение чтению аналитической литературы на английском языке

ке и обработке полученной информации может сопровождаться обучением написанию аналитического текста. Общепринятая структура аналитического текста включает обязательные элементы: вступление, тезис, аргументы, вывод. Дидактический эксперимент по обучению написанию аналитической статьи на английском языке, проводимый со студентами филологических специальностей, выявил следующие проблемные зоны: 1) затруднения при формулировании тезиса, 2) неумение построить вступление на основе операции классификации (от родового понятия во вступлении к видовому в тезисе), 3) неумение подобрать и сформулировать аргументы, 4) неумение развивать мысль в направлении, определенном логической схемой (от общего к частному, от частного к общему, от более важного и интересного к менее важному и интересному, от более раннего к более позднему и т.д.). Собеседование, проводимое со студентами в ходе эксперимента, определило следующие причины данных затруднений. Во-первых, при формулировании тезиса студенты не осознавали, что суждение, которое кажется им самим бесспорным, не является таковым для получателя текста и должно быть обосновано последующими аргументами. В ходе проведения эксперимента студенты не могли выйти за рамки учебной ситуации, и вместо того, чтобы представить себе своего читателя и изложить «для него» аргументы, как этого требует коммуникативный подход в обучении, требовали у экспериментатора подтверждения истинности своего сужде-

ния, формулирующего тезис. Таким же образом дело обстояло с формулированием аргументов. Что касается распределения аргументов в тексте, 93% студентов предпочли свободный порядок (т.е. отсутствие логического порядка).

Сформулированные выше положения легли в основу разработки специального курса обучения написанию аналитической статьи на английском языке. Системными единицами курса обучения были определены понятие, суждение, умозаключение и упорядочение. Дидактическими единицами обучения стали операции выведения определения (дефиниции), классификации, обобщения. Этапами реализации письменной речевой деятельности явились планирование деятельности, поиск и обработка недостающей информации для написания аналитической статьи, реализация деятельности в виде написания текста и коррекция результата в форме взаиморедактирования. Апробация курса обучения написанию аналитической статьи на английском языке среди студентов филологического факультета выявило еще один интересный результат реализации предложенной методики, а именно: требования преподавателя, предъявляемые качеству словесно-логического мышления во всех перечисленных аспектах письменной деятельности, при отсутствии у студентов навыков словесно-логического мышления подтолкнуло некоторых студентов (24%) к использованию готовых текстов или частей готовых текстов, размещенных в интернете.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АБОВСКИЙ Н. П. Развитие системного мышления при обучении и тестировании.
2. ВЕСТНИК высшей школы. 2010. № 9.
3. БАБЕНКО Л. Г., ВАСИЛЬЕВ И. Е., КАЗАРИН Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста : учебник для вузов по спец. «Филология». Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000.
4. БРЮШИНКИН В. Н. Логика, мышление, информация. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988.
5. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. М. : Лабиринт, 2008.
6. ИВИН А. А. Теория аргументации. М. : Гардарики, 2000.
7. Леонтьев А. Н. Эволюция психики. М. : Моск. психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999.
8. МАЙЕРС Л. М. Пишем по-английски : рук. по грамматике и письму на английском языке. СПб. : Лань, 1997.
9. ПАССОВ Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Русский язык, 1977.
10. FOESTER Norman. Writing and thinking. Massachusetts : British Press Cambridge, 1941.
11. MARTIN JOHN N. Elements of Formal Semantics. An Introduction to Logic for Students of Language. Orlando : Academic Press, Inc., 1987.
12. SCHOR S., SUMMERFIELD J. The Random House, Guide to Writing. N. Y. : McGraw-Hill, Inc., 1986.
13. STEPHENS Mary. Practise Advanced Writing. Harlow, England : Longman Group UK Lmt., 1992.
14. WINTEROWD W. R., MURRAY P. Y. English writing and skills. Teacher's edition. San Diego : Coronado Publishers, Inc., 1985.