

НЕКОТОРЫЕ ЛОГИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Анализируются базовые логико-философские положения, которые лежат в основе изучения иностранного языка и его преподавания в синергетическом аспекте как процессов саморазвития и самоформирования. Лингводидактический процесс детерминируют среди прочего следующие факторы: 1) методические принципы, которые отражают объективные законы; 2) диалектический закон отрицания отрицания; 3) формирование единой системы ориентировочных когнитивно-языковых структур, необходимых для усвоения нескольких иностранных языков.

синергетика, саморазвитие, методические принципы, ориентировочные структуры

Цель настоящей статьи – осветить некоторые философские базовые положения, которые лежат в основе процесса изучения иностранного языка и его преподавания в синергетическом аспекте.

Поскольку все на Земле – все явления и объекты – функционируют и развиваются по объективным законам, ни от кого не зависят и никем не регулируются, то в этой связи необходимо признать так же то, что все физические, биологические и социальные явления на Земле (природа, история, культура) являются воплощением и результатом *само*осуществления объективных законов, *самореализации* некоей объективной логики развития (точнее, *саморазвития*).

Являясь составной частью культуры, педагогические процессы включены в единый мировой процесс самоорганизации и вследствие этого подчиняются его объективным законам и закономерностям саморазвития. По этой причине процесс обучения иностранным языкам как явление, управляемое изнутри объективными законами и закономерностями, представляет собой самоуправляемый процесс – самоорганизующийся, саморегулируемый. Поэтому для адекватного понимания сущности процесса усвоения языка и оптимальной организации соответствующего педагогического курса целесообразнее всего к его исследованию подходить с позиций синергетики, с той точки зрения, которая наиболее приближена к пониманию истинной природы самоуправляемых явлений. Термин «синергетика» «включает в себя понятие эволюции в том смысле, что любой эволюционный процесс, происходящий в живом мире, является проявлением синергизма, т.е. характеризуется возникновением стабильных, квазистационарных, но существенно термодинамически-неравновесных структур»¹.

Поскольку изучение иностранного языка представляет собой естественный процесс работы мозга человека, то, следовательно, при разработке системы

¹ Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития. М., 1987. С. 74.

методических принципов как основополагающих компонентов теории обучения мы можем рассматривать их как отражение объективных законов и закономерностей саморегуляции, подойти к организации педагогического процесса с позиций синергетики и сформулировать систему методических принципов в рамках нового синергетического подхода в обучении иностранным языкам.

Данные сопредельных с методикой дисциплин позволяют заключить, что мы можем считать научно обоснованным и достоверным факт совпадения в общем и целом онтогенеза и филогенеза знаний. Применения этого положения к изучению иностранных языков не означает, однако, что этот процесс должен повторять процесс овладения ребенком родным языком или исторический путь развития языка и усвоения его людьми, а означает то, что между всеми этими процессами имеются некоторые законы объективного мира, отраженные в законах и категориях диалектики, законы работы мозга человека, выделенные И.П. Павловым, П.К. Анохиным, а также закономерности прочих сопредельных с методикой наук. На основании аргументов, полученных в науках, сопредельных с методикой, мы можем говорить о наличии общих законов и закономерностей в следующих процессах: 1) развитие мира в целом; 2) развитие общественных явлений (культуры); 3) управление и самоуправление, самоорганизация (кибернетический процесс); 4) развитие психики, способностей человека и приобретения знаний людьми в онто- и филогенезе; 5) практическое воздействие человека на внешний мир; 6) создание искусственных технических информационных систем. «При кибернетическом исследовании психики нельзя ограничиться только моделированием структуры мозга. Для этого *нужно промоделировать «логику истории»* – промоделировать историческое наследие в области содержания и методов мышления, которое усваивает индивид, вступающий в жизнь» (выделено мною. – С.Л.)².

Эти законы и закономерности должны лечь в основу принципов обучения иностранному языку. Таким образом, данные принципы будут иметь не умозрительный характер, а обоснованный с философской, естественнонаучной и научно-гуманитарной точек зрения и будут (и должны) опираться на логику развития, закономерности определенных процессов (рис. 1):

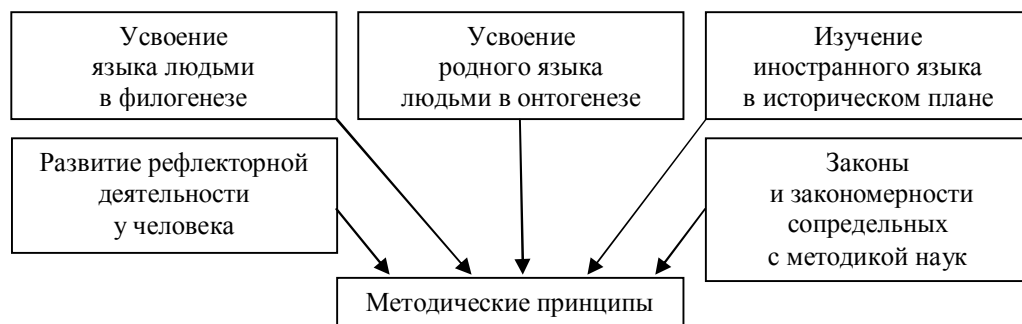


Рис. 1. Методические принципы обучения языку.

² Бирюков Б.В., Геллер Е.С. Кибернетика в гуманитарных науках. М., 1973. С. 113.

Из изложенного выше видно, что имеются общие закономерности между процессами индивидуального и исторического приобретения знаний, с одной стороны, и между естественными биологическими процессами и работой искусственно создаваемых информационных систем (компьютеров) – с другой. Это дает нам основание утверждать следующее: некоторые объективные (исторические) законы и закономерности, в соответствии с которыми происходит обучение иностранному языку, совпадают с некоторыми законами и закономерностями функционирования технических информационных систем, используемых в учебном процессе (компьютеры и компьютерные программы).

Считаем необходимым также добавить, что поскольку законы отражают повторяющиеся существенные, а значит оптимальные для развивающейся системы взаимосвязи, то организация аналогичного процесса в искусственно воссоздаваемых условиях будет приближаться к оптимальной.

Поскольку усвоение языка определяется объективными законами, то никто не вправе игнорировать и обходить их. Учитель обязан считаться с ними и организовывать учебный процесс, согласуя с ними все свои действия. При этом не следует забывать, что основные законы функционирования реального мира не исключают неопределенности и случайности в развитии систем.

При выявлении основных групп принципов обучения иностранному языку и их формулировании мы исходим из следующего:

1. Процесс обучения иностранному языку проходит в рамках системы, которая представляет собой комплекс закономерно взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов (элементов), образующих определенную структуру.

2. Структура определяет функциональную деятельность системы и характер ее взаимодействия с информационной средой; в то же время организованность самой структуры предопределяется предшествующей деятельностью (функционированием, развитием) системы.

3. Законы развития и познания отражают наиболее существенные взаимосвязи, имеют общий характер. Наряду с ними могут и должны быть закономерности более частного уровня, связанные с особенностями усвоения каких-либо отдельных языков или обуславливаемые другими факторами.

При обучении иностранным языкам как системе управления объективно действующие законы определяют:

- структуру языкового педагогического процесса;
- организацию лингводидактического материала;
- взаимодействие компонентов учебного процесса.

Рассмотрев базовые естественнонаучные и философские основы методических принципов в синергетическом аспекте, остановимся на общих проблемах моделирования процессов, что важно для воссоздания в ходе обучения оптимальных условий для изучения иностранного языка.

Моделирование означает имитирование реально существующей системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроиз-

водятся *принципы* организации и функционирования этой системы³. Термин «модель» вслед за А.Ф. Лосевым мы будем понимать как образец, лучший образец, идеальный, при этом модель будет противоположна копии: «Модель есть образец для копии, а копия есть снимок с модели, подражание модели, использование ее в качестве чего-нибудь лучшего, более красивого или более удобного»⁴. В качестве примера модели ученый приводит фонему и трактует ее как логический конструкт, конструктивную сущность звука, принцип, метод, закон. Эти термины указывают на способ перехода от звука к фонеме и от фонемы к звуку. Но сама фонема как «закон» и «конструктивная сущность» едина и неизменна: она определяет границы всех возможных модификаций. Таким образом, с данной точки зрения, модель является активной стороной в процессе моделирования (моделирующее), а копия – пассивной (моделируемое). В качестве модели могут выступать также теория и прочие знаковые системы (семиотические модели)⁵. С учетом сказанного можно констатировать что *выделяемые нами методические принципы* как отражающие объективные законы и закономерности обучения иностранному языку, а также построенная на их основе концепция обучения иностранному языку являются *моделью процесса обучения иностранным языкам* (и его организации в целом).

Считаем необходимым отметить еще одну особенность моделирования – оборачиваемость данного метода. Модели и моделируемый объект в процессе познания могут меняться местами⁶. Помимо этого, различные теории и знаковые системы как модели являются по существу вторичными в отношении тех законов и закономерностей, по которым развивается мир и которые они отображают: «То, что вода является самой собой, а именно водой, это ведь есть не что иное, как та или иная *копия той основной модели, которая зафиксирована в химической формуле воды*» (выделено мною. – С.Л.)⁷.

Таким образом, применительно к процессу усвоения языка мы можем сказать, что объективные законы (модель 1) определяют естественные процессы усвоения языка (филогенез и онтогенез – копия 1, вернее, копии 1) (рис. 2). В процессе познания эти законы отражаются в виде теорий (принципов) и таким образом получается модель 2, которая в свою очередь определяет процесс усвоения языка в искусственно воссоздаваемых условиях (копия 2, или копии 2). А.Ф. Лосев отмечал: «Теория есть только модель для практики и в данном смысле ее символ; а практика есть возврат теории действительности к самой действительности, то есть практика выше теории и является самой же действительностью, но уже понятой, уже закономерной, уже способной переделываться. В этом смысле действительность, оставаясь абсолютно объективной,

³ Фролов И.Т. Жизнь и познание: о диалектике в современной биологии. М., 1981.

⁴ Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. М., 1982. С. 53.

⁵ Куприй В.Т. Моделирование в биологии и медицине: Философский анализ. Л., 1989; Попелов Д.А. Ситуационное управление: теория и практика. М., 1986.

⁶ Куприй В.Т. Моделирование в биологии и медицине.

⁷ Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976. С. 132.

становится символом самой же себя, но уже творчески переделываемой при помощи теории»⁸.

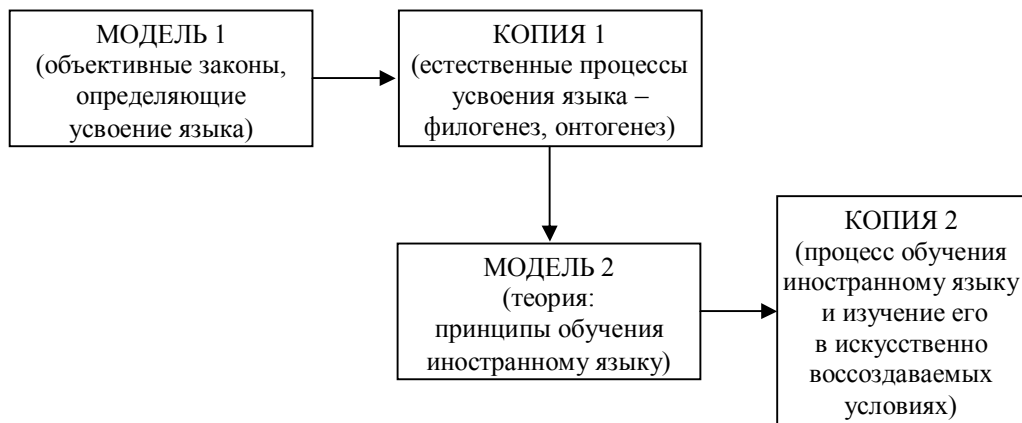


Рис. 2. Моделирование процесса обучения языку

При этом остаются открытыми два вопроса:

- 1) В какой степени модель 2 соответствует модели 1?
- 2) В какой степени результаты копии 2 соответствуют результатам копии 1?

Возвращаясь к принципам обучения иностранным языкам (и организации этого процесса), можем сравнить эти принципы с конкретной реализацией их на практике (рис. 3):

МОДЕЛЬ 2 (принципы)	КОПИЯ 2 (усвоение языка)
Общее	Отдельное, конкретное
Внутреннее, сущность	Внешнее, проявление
Закон конструирования деятельности	Вариативная реализация, воплощение

Рис. 3. Реализация методических принципов

Основу, фундамент реального мира составляют диалектическая взаимосвязь и взаимопереходы. Данный тезис основывается на диалектическом законе отрицания отрицания и выражается в словах К. Маркса: «Всякое развитие, независимо от его содержания, можно представить как ряд различных ступеней развития, связанных друг с другом таким образом, что одна является

⁸ Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. С. 27.

о т р и ц а н и е м другой. «...» Ни в одной области не может происходить развитие, не отрицающее прежних форм существования»⁹. В процессе развития, обучения каждая фаза, следующая за предыдущей и отрицающая ее, в определенное время сама подвергается отрицанию со стороны новой стадии развития. Такое двойное отрицание ведет к своеобразному воспроизведению, восстановлению некоторых черт исходной стадии в составе более сложного, качественно по-иному организованного целого, то есть на более высокой основе. Включенные в такую систему восстановленные характеристики процесса развития начинают играть и существенно новую роль. Все сказанное в полной мере относится к процессу усвоения иностранного языка.

Усваивая в общении со старшими родной язык, ребенок выделяет посредством наименования отдельные объекты в окружающей его действительности, познает неизвестные ему отношения между предметами и явлениями, синтезирует чувственные образы, представления и понятия, формирует соответствующие категории и знания о мире, развивает свое сознание. Категории не есть нечто используемое интеллектом, они – сам интеллект. Подростающее поколение овладевает категориями на основе общения со старшими.

Воспроизводя объект в той форме, как он существует в настоящее время или существовал в прошлом, человек воспроизводит, репродуцирует прошлые и настоящие отношения. Репродукция, направленная на прошлое и настоящее, служит, таким образом, средством воспроизведения неоднократно повторяющихся событий. В репродукции воспроизводится относительная стабильность объекта и содержится момент пассивности. Овладевая родным языком, ребенок усваивает те объекты, знания и понятия, тот общественный опыт, которые были выработаны предшествующими поколениями и зафиксированы в языке. Иными словами, при овладении языком ребенок усваивает прошлые и настоящие отношения между предметами и явлениями.

Но задача познания не сводится лишь к отображению, воспроизведению только устойчивости окружающего мира. Объективный мир развивается от прошлого к настоящему и от него к будущему. Поэтому задача познания заключается в том, чтобы адекватно отразить мир, то есть не просто воспроизвести объект в той или иной форме, как он существует сам по себе, но и отразить его преобразование. «Мышление, – пишет Э.В. Ильенков, – есть способность активно строить и перестраивать схемы внешнего действия сообразно любому стечению обстоятельств»¹⁰. Это значит, что мышление может и должно создавать схемы поведения, модели реального мира в соответствии со сложившимися обстоятельствами, то есть в бесконечно изменяющихся условиях. В процессе познания, таким образом, *необходимо создавать новые понятия, абстракции и идеализации, воображаемые условные ситуации, комбинации и отношения элементов, которых нет, но которые могут быть*. По утверждению А.Н. Леонтьева, «личность не может

⁹ Маркс К. Морализующая критика и критикующая мораль // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 4. С. 296–297.

¹⁰ Ильенков Э.В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. М., 1984. С. 40.

развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ»¹¹. Таким образом, познавательное отражение есть в сущности творческий подход. Развитие воображения, фантазии и образного мышления для человека невозможно переоценить, поскольку без могучего воображения, фантазии, творческого мышления невозможна никакая специфическая человеческая деятельность. По мнению В.Ф. Асмуса «без наличия могучего воображения, которое подсказывает целый ряд неиспытанных, неизвестных, вымышленных, но, вообще говоря, возможных вариантов, не могла бы двигаться вперед никакая, в том числе самая точная наука»¹². Механизм творчества связан с понятием «сверхсознание». Согласно П.В. Симонову сверхсознание в виде творческой интуиции обнаруживает себя на первоначальных этапах творчества, не контролируемых сознанием и волей.

Поскольку появление и использование языковых средств связано с познанием мира, то это позволяет, на наш взгляд, считать, что успешное изучение иностранного языка должно быть связано с познанием ранее неизвестных отношений между явлениями и предметами действительности, а не на основе текстов, содержащих общеизвестные, часто неглубокие, непознавательные абстрактные положения и факты.

Сравним процессы познания, развития языка и речи у людей в филогенезе и онтогенезе.

В процессе исторического развития человек реально, объективно отражал, познавал сначала лишь свое ближайшее окружение. Многие неизвестные ему предметы и явления, с которыми он не имел возможности обращаться непосредственно, он отражал в нереальной – мифической – форме. Все это находило выражение в языке. Ребенок также отражает реально, объективно то, с чем он сталкивается и имеет дело ежедневно. Многие же он познает в нереальной, мифической форме, например, в виде сказок.

Опираясь на данные факты, выражающие определенную объективную закономерность в интеллектуальном развитии человека, мы можем заключить, что изучение иностранного языка должно быть связано с реальным и нереальным отражением мира. Ближайшее окружение обучаемого может находить отражение в реальной форме. Однако многое он должен отражать и познавать в нереальной, фантастической форме. Если в филогенезе и онтогенезе в процессе усвоения языка формируется сознание человека, отражается прошлое и настоящее, познание идет от нереального к реальному, от неосознанного к осознанному, то изучение иностранного языка должно быть связано с формированием сверхсознания обучаемого, отражаться и познаваться должны несуществующие, но возможные связи и отношения. Если же этого не будет, то не будет развития личности в процессе обучения, так как будет повторяться пройденное, тогда как развитие связано прежде

¹¹ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 226.

¹² Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968. С. 32.

всего с приобретением нового содержания, а не формы. Становление же сверхсознания учащихся связано с развитием обоих полушарий мозга: построение образного многозначного контекста сопряжено с работой правого полушария, а формирование однозначного словесно-логического контекста с помощью новой понятийной системы иностранного языка связано с работой левого полушария.

При овладении родным языком развитие познавательного процесса идет от неосознанного, нереального к осознанному, реальному (сознание), при изучении же иностранного языка должно быть развитие от осознанного (сознание) к неосознанному, нереальному (сверхсознание). Такая линия развития «неосознанное (нереальное) – сознание – сверхсознание» может служить иллюстрацией проявления в методике диалектического закона отрицания отрицания и основанного на нем методического принципа, в соответствии с которым осуществляется следующее развитие: 1) осознанное (сознание) отрицает неосознанное, нереальное (первое отрицание при овладении родным языком); 2) неосознанное, нереальное (сверхсознание) отрицает сознание (второе отрицание при изучении иностранного языка); 3) следующая ступень отрицания является как бы возвратом к первой ступени (нереальное, неосознанное), но на более высоком уровне – отрицания диалектической формы, вобравшей в себя вторую ступень (сознание).

Но, как известно, развитие начинается не на пустом месте. В этой связи еще одним важным логико-философским теоретическим основанием, которое определяет успешность усвоения иностранных языков, является формулирование *объективных и закономерно необходимых предпосылок* данного процесса. Обучение иностранным языкам должно начинаться с формирования одной единой системы ориентировочных когнитивно-языковых структур, обязательных для эффективного освоения нескольких незнакомых языков.

Развитие происходит от целого, сначала слабо дифференцированного, к единораздельному целому с отчетливо выделенными, функционально специализированными частями. При этом развитие частей определяется развитием целого¹³. Развитие новой целостной системы предстает сначала как развертывание только потенциально возможной формы ее организации. Все это имеет самое полное и непосредственное отношение и к самому предмету познания: нельзя изучить отдельные части, не познакомившись предварительно со всем целым, частями которого они являются¹⁴. В этом же направлении шло и историческое развитие языка: «Какие же признаки характеризуют основные тенденции развития языка к более совершенным формам? <...> Глобальная, весьма неточная символизация уступает место более дифференцированным структурам, которым соответствуют также более развитые когнитивные структуры памяти»¹⁵.

¹³ См. напр.: Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. М., 1985.

¹⁴ Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф.

¹⁵ Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М., 1983. С. 108, 109.

По данным генетики и нейробиологии, в мозге человека уже изначально заложены различные программы и схемы, в результате чего ребенок оказывается подготовленным к разнообразным активным мыслительным, речевым и другим специальным человеческим формам поведения. А это значит, что биологическое и социальное взаимодействуют в данном случае не как две разные сущности, а как звенья системной детерминации единого процесса развития человека. Освоение мира ребенком также начинается с того, что он воспринимает ситуации в общем нерасчлененном виде. Такими же были и первые мысли, которые появились у человека в филогенезе: «При опосредствованной взаимосвязи человека со средой через орудия труда первая мысль представляла собой нечто целостное и нерасчлененное, только в ходе дальнейшего развития из этой целостности вычленились отдельные понятия, суждения и умозаключения»¹⁶.

При совершении какого-либо действия у человека сначала тоже имеется какое-то общее представление о будущем результате («модель потребного будущего», «ориентировочная основа действия»), которое в качестве цели детерминирует (как закон) все последующие действия субъекта. «Логически идея, конечно, раньше материи, потому что сначала вы имеете идею, а потом осуществляете ее на том или другом материале», – писал А.Ф. Лосев¹⁷.

Итак, проанализировав имеющиеся научные данные из сопредельных с методикой наук и резюмируя изложенное, можно констатировать следующее:

1) развитие в целом, и развитие языка в частности, идет по линии дифференциации целого, от общего к отдельным компонентам;

2) усвоению языка в онтогенезе предшествуют (в любом случае, врожденные или нет) некоторые схемы, умственные программы действий (метасхемы, метапланы), которые образуют своего рода ориентировочную основу (когнитивные ориентировочные структуры) для последующих речевых действий и создают тем самым условия (или базу) для последующего быстрого усвоения языка ребенком;

3) любому практическому поступку (поведению) человека предшествует некая общая идея (модель потребного будущего).

Познание в учебном процессе, по научным данным, также необходимо начинать с общего. Любой познавательный процесс начинается с целостного восприятия предмета, а затем следует уже вычленение основных частей этого предмета и определение их свойств. По утверждению В.В. Давыдова, мышление учащихся в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, которые излагают результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий путем восхождения от абстрактного к конкретному. Поскольку абстрактное – это наиболее общее определение, то оно является также и самым простым определением объекта, явления. Поэтому обучение также разумно начинать с самых простых всеобщих абстрактных начал и постепенно

¹⁶ Панов В.Г. Эмоции. Мифы. Разум. М., 1992. С. 72.

¹⁷ Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991. С. 30.

переходить к изучению явлений во всей их сложности и конкретности. При изложении материала изучаемой дисциплины всеобщее отношение генетически выполняет роль субстанциональной основы. Свойства исходной абстракции В.В. Давыдов кратко определяет так: «Это исторически простое, противоречивое и существенное отношение воспроизводимого конкретного»¹⁸.

Ученые, исследовавшие работу учащихся по программированным учебникам, отмечали, что обучаемые часто начинали выполнение задания не с «порции» учебной информации, заключенной в тексте, а с вопросов к ней, обращаясь к учебной информации лишь позже. Это и естественно, так как мышление человека начинается с проблемы, а не с восприятия и усвоения учебной информации. Дробление информации на мелкие порции (как, например, при программированном обучении) не вполне соответствует закономерностям усвоения человеком знаний¹⁹.

Ребенок тоже начинает овладевать языком с его целостного восприятия (воспринимает его как единое целое), используя затем это целое для построения конкретных расчлененных предложений. «Ребенок, – отмечает А.М. Шахнарович, – овладевает языком не часть за частью, слово за словом, морфема за морфемой, а сразу, в целом, отражая это целостно воспринимаемое тем или иным образом в зависимости от того, на какой ступени развития находится его восприятие в данный момент»²⁰. «Таким образом, – заключает автор – “саморазвивается” не некоторая врожденная языковая способность, а первичный обобщенный образ языка» (выделено мною. – С.Л.)²¹. Но для познания языка, как отмечает в своих исследованиях А.М. Шахнарович, «ребенку необходим метаязык – его ребенок получает только в школе, только тогда знакомится с лингвистической терминологией. <...> Усваивая метаязык, ребенок поднимается на третью ступень владения языком – интеллектуальную» (выделено мною. – С.Л.)²².

Проблема метаязыка активно обсуждалась и в лингвистике. На протяжении многих веков различным направлениям была присуща постоянная тенденция рассматривать строение языка через парадигму двух языков (двух грамматик). Один язык трактовался как универсальный – логический, точный, ясный, упорядоченный, закономерный, общий для всех людей. Он был призван служить целям науки. В качестве такого межнационального логического языка предлагалось рассматривать латинский язык. Универсальному языку в свою очередь противопоставлялись многочисленные национальные языки как языки повседневной жизни. И соответственно универсальной грамматике были противопоставлены грамматики отдельных национальных языков.

¹⁸ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 120 ; см. также: Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. М., 1994.

¹⁹ Бирюков Б.В., Геллер Е.С. Кибернетика в гуманитарных науках.

²⁰ Шахнарович А.М. Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке. М., 1991. С. 207.

²¹ Там же. С. 203.

²² Там же. С. 200.

Отечественные лингвисты в своих исследованиях тоже приходили к выводам, которые близки изложенным нами концепциям. Так, Г.В. Колшанский полагал, что «можно согласиться с тем, что каждый язык есть вариант с “L”, т.е. вариант теоретически возможного некоторого универсального языка»²³.

Изучение иностранного языка идет в направлении, противоположном процессу усвоения родного языка. Его (иностранного) изучение начинается с осознания и преднамеренности. А осознание в свою очередь предполагает раскрытие взаимосвязей между компонентами целого. Поэтому при переходе к изучению новых языков нужно создавать в сознании у обучаемых широкую ориентировочную основу последующих коммуникативно-речевых действий.

В соответствии с современными научными данными внесены коррективы в генетическую последовательность форм действия. Долгое время считалось, что формирование нового действия должно начинаться с материальной формы. Однако дальнейшие исследования показали, что начальная форма действия зависит от стадии интеллектуального развития обучаемого²⁴.

По утверждению П.Я. Гальперина, «ориентировочная часть является управляющей инстанцией и в основном от нее зависит качество исполнения» (выделено мною. – С.Л.)²⁵. Все знания, приобретаемые в процессе учения, можно разделить на две неравные части: одну составляют некоторые новые общие схемы, которые определяют видение познаваемых явлений и новое мышление о них, другую – конкретные факты, законы изучаемой области, конкретный материал. По общему объему вторая часть намного превышает первую, но в такой же мере уступает ей в значении для развития мышления. Исходя из этого, в процесс обучения должно включаться обязательно «*формирование тех обобщенных схем действительности, которые в процессе ее изучения становятся объединяющими схемами отдельных действий, новыми структурами мышления*» (выделено мною. – С.Л.)²⁶.

В отличие от теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, которая направлена на развитие ориентировочной основы действий с материальными предметами, обучение иностранным языкам связано с идеальным предметом деятельности – замыслом речевого высказывания. И если теория П.Я. Гальперина определяет поэтапное формирование умственных действий (действий в уме), то у нас речь идет об обратном процессе: о становлении новых внешне практических действий с иноязычными средствами на основе внутренних когнитивных ориентировочных структур и соответствующих им умственных действий.

²³ Колшанский Г.В. Логика и структура языка. М., 1965, С. 57.

²⁴ Талызина Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 72–102.

²⁵ Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981. С. 98.

²⁶ Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 24.

Вместе с тем наша позиция по данному вопросу отличается и от позиции А.А. Миролубова: «Вначале учащимся дается *ориентировка, инструкция* по выполнению той или иной *частной операции*, затем следует выполнение этой операции в процессе осуществления упражнений. *Ориентировочная* основа не является обобщенным знанием о слове, а только *частной инструкцией* к той или иной операции» (выделено мною. – С.Л.)²⁷.

Таким образом, при обучении иностранным языкам в синергетическом аспекте с учетом условий формирования механизма речепорождения, начиная от формирования замысла и кончая формулированием мысли, есть основание говорить о необходимости формирования внутренних ориентировочных когнитивных структур коммуникативно-речевых действий обучаемого иностранному языку по следующим направлениям:

- 1) анализ предъявленной проблемной ситуации и порождение замысла;
- 2) логическое (с учетом разнообразных причинно-следственных отношений) речевое развертывание замысла на иностранном языке;
- 3) анализ коммуникативной ситуации, определение стратегии и тактики общения;
- 4) лексико-грамматическое (содержательное, прагматическое) оформление речевого высказывания на изучаемом языке;
- 5) развитие языкового (иноязычного) мышления, формирование способности оперировать различными языковыми системами, переходить с одной знаковой системы на другую, усваивать за короткий срок многие иностранные языки (полилингвистическая способность).

На основании результатов проведенных нами тестов можно заключить, что при изучении иностранного языка в сознании у обучаемых устанавливается связь не между логико-смысловым (глубинным) содержанием высказывания на родном языке и изучаемыми лингвистическими средствами, а между коррелируемыми поверхностными структурами и соответствующими лингвистическими средствами двух языков.

Результаты проведенных нами констатирующих срезов дают нам основание не согласиться с содержанием общеметодического принципа коммуникативной (речевой) направленности обучения, согласно которому на каждой стадии обучения иностранному языку «учебный процесс должен быть насыщен (а в отдельных случаях даже перенасыщен) речевыми упражнениями, которые и являются решающим фактором практического владения иностранным языком»²⁸. Формирование когнитивных ориентировочных структур коммуникативно-речевых действий и связанное с этим осознание лексико-грамматической структуры изучаемого языка делает именно язык главным объектом усвоения (и вообще всего начального этапа обучения), поэтому нельзя согласиться с тем, что «языковой материал не

²⁷ Миролубов А.А. Связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982. С. 36.

²⁸ Ляховицкий М.В. Принципы и методы обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982. С. 64.

может стать основным объектом и главной целью учебного процесса по иностранному языку»²⁹. Точка зрения, что «игнорирование этого общего принципа ведет к засилью подготовительных и языковых упражнений», означает игнорирование необходимости предварительно осознавать изучаемый материал и создавать широкую ориентировочную основу последующих активных действий. В этом вопросе следует, на наш взгляд, также придерживаться диалектической точки зрения и избегать абсолютизации чего бы то ни было. Необходимы, конечно, как осознание системы языка и формирование когнитивных ориентировочных структур, так и активные практические действия по использованию изучаемого языка.

Проанализированные в настоящей статье логико-философские положения не исчерпывают всего перечня тех естественнонаучных и философских аспектов, которые определяют лингводидактический процесс или находят свое выражение и отражение в процессе обучения иностранным языкам в синергетическом аспекте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы [Текст]. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Асмус, В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики [Текст]. – М. : Искусство, 1968. – 654 с.
3. Бирюков, Б.В. Кибернетика в гуманитарных науках [Текст] / Б.В. Бирюков, Е.С. Геллер. – М. : Наука, 1973. – 382 с.
4. Гальперин, П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка [Текст] // Вопросы психологии. – 1967. – № 1. – С. 15–26.
5. Гальперин, П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий [Текст] // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 97–101.
6. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст]. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
7. Ильенков, Э.В. Диалектическая логика: очерки истории и теории [Текст]. – М. : Политиздат, 1984. – 320 с.
8. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление: у истоков человеческого интеллекта [Текст]. – М. : Прогресс, 1983. – 302 с.
9. Колшанский, Г.В. Логика и структура языка [Текст]. – М. : Высшая школа, 1965. – 240 с.
10. Куприй, В.Т. Моделирование в биологии и медицине: философский анализ [Текст]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 188 с.
11. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст] : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 372 с. ; Т. 2. – 320 с.

²⁹ Ляховицкий М.В. Принципы и методы обучения иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. С. 64.

12. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство [Текст]. – М. : Искусство, 1976. – 367 с.
13. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф. [Текст]. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 480 с.
14. Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура [Текст]. – М. : Политиздат, 1991. – 525 с.
15. Ляховицкий, М.В. Принципы и методы обучения иностранным языкам [Текст] // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Высшая школа, 1982. – С. 58–74.
16. Маркс, К. Морализующая критика и критикующая мораль [Текст] // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 4. – С. 291–321.
17. Миролубов, А.А. Связь методики обучения иностранным языкам со смежными науками [Текст] // Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Высшая школа, 1982. – С. 21–43.
18. Моисеев, Н.Н. Алгоритмы развития [Текст]. – М. : Наука, 1987. – 304 с.
19. Панов, В.Г. Эмоции. Мифы. Разум [Текст]. – М. : Высшая школа, 1992. – 252 с.
20. Пospelов, Д.А. Ситуационное управление; теория и практика [Текст]. – М. : Наука, 1986. – 288 с.
21. Талызина, Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня [Текст] // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 72–102.
22. Фролов, И.Т. Жизнь и познание: о диалектике в современной биологии [Текст]. – М. : Мысль, 1981. – 268 с.
23. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение : психологические основы развивающего обучения [Текст]. – М. : Столетие, 1994. – 172 с.
24. Шахнарович, А.М. Проблемы формирования языковой способности [Текст] // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М. : Наука, 1991. – С. 185–221.

S.A. Lamsin

LOGICAL AND PHILOSOPHICAL PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

The article views logical-philosophical principles of foreign language teaching and learning through the prism of synergetic approach, treating them as processes of self-development and self-formation. Linguodidactics is determined by a number of factors, among which there are 1) methodological principles, which reflect objective laws; 2) dialectical negation; 3) formation of a unified system of cognitive and linguistic structures necessary for learning several foreign languages.

synergetics, self-development, methodological principles, tentative structures