

5. Лукошкина, Н. Л. Методические принципы создания профессионально ориентированных автономных обучающих компьютерных курсов для взрослых по чтению на иностранном языке (на примере французского языка): Автореф. дис...канд. пед. наук / Н. Л. Лукошкина. – М. : МПГУ, 2000. – 18 с.

6. Нескина, С. А. «Unterrichtsprojekt mit dem Internet» / С. А. Нескина, С. А. Цвиркун // Иностранные языки в школе, 2005. – № 8. – С. 33–35.

7. Роберт, И. В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – М. : Институт информатизации образования (ИИО) РАО, 2006. – 88 с.

УДК 37.091.26:37.091.3:811'243:005.336.2

К. Г. Кузнецова

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Е. В. Сажина

ЛОГИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящей статье рассматривается связь логики и лингвистики, а также необходимость работы над логической культурой учащихся и её роль как средства повышения эффективности обучения, в т. ч. самообучения, и приобретения обучающимися коммуникативной компетенции. Приведены примеры логико-ориентированных заданий и рекомендации по рационализации их использования.

С точки зрения компетентностного подхода к высшему образованию, уровень последнего на сегодняшний день определяется не столько объемом и энциклопедичностью знаний, сколько способностью в профессиональном плане быстро реагировать в различных ситуациях и решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе изученной информации. В таких условиях особую важность приобретает не только приобретенный комплекс знаний (в компетентностном подходе – именно базовых, ключевых), умений и навыков, но и то, насколько быстро и эффективно человек может их усваивать – как во время учебы, так и в будущей профессиональной деятельности.

Для совершенствования и эффективного обучения и самообучения необходимо уметь не только применять уже приобретенные знания, но и анализировать, выводить из них следствия, а также находить новые принципы, закономерности, аргументированно доказывая их или отвергая – т. е. в полной мере использовать то, что называют логическим мышлением: умозаключения, основанные на дедукции, индукции и аналогии. Основоположник научной педагогики в России К. Д. Ушинский «отводил логике роль пропедевтики всех наук» [2, с. 14], выдающийся педагог-новатор В. А. Сухомлинский говорил о важности логической культуры и побуждал формировать её у школьника в процессе обучения: «Я стремился к тому... чтобы законы мышления дети осознавали как стройное сооружение, архитектура которого подсказана еще более стройным сооружением – природой» [4, с. 97]. Так, без использования логического мышления полноценное обучение невозможно. Необходимо оно и в изучении иностранных языков.

Хотя на первый взгляд тяжело найти связь между логикой и лингвистикой, они неразделимы. Например, простой выбор формы глагола ‘*to like*’ в предложении ‘*Peter likes to read*’ – результат бессознательного (а на начальных этапах обучения – сознательного и произвольного) дедуктивного умозаключения из условно-категорического силлогизма (условно-категорический силлогизм – это рассуждение, в котором из двух высказываний, одно из которых является условным суждением «если ..., то ...», а другое – категорическим (утверждающим или отрицающим наличие какого-то признака у всех или некоторых предметов рассматриваемого класса), выводится новое категорическое высказывание) [1, с. 49; 2, с. 35]:

| Фактическое содержание силлогизма | Логическое содержание |
|--|---|
| В английском языке к глаголу в 3 л. ед. ч. прибавляется окончание -s. Глагол <i>to like</i> в предложении <i>Peter (to like) to read</i> согласуется с подлежащим <i>Peter</i> в 3 л. ед. ч. | Если А , то В . А. |
| В предложении <i>Peter likes to read</i> глагол <i>to like</i> нужно употребить с окончанием -s. | В. |

Замечено, что на начальных этапах многим изучающим английский язык приходится запоминать транскрипции слов наизусть, однако с течением времени, увеличением лексического багажа и опыта большую часть слов, даже увиденных впервые, человек читает верно

на интуитивном уровне, не задумываясь. Согласно концепции И. П. Павлова (развита Ф. Криком), в интуиции участвуют нейронные процессы вне оперативного мышления, образующие подсознание [3]; таким образом, мозг учащегося, подсознательно произведя умозаключение по аналогии с уже изученным, определяет наиболее вероятное в каждом конкретном случае произношение, появляющееся в сознании уже «автоматически».

Итак, при изучении и употреблении языка мы пользуемся логикой – индукцией (позволяющей самостоятельно анализировать материал, эмпирически выявляя и постигая какие-либо языковые закономерности), дедукцией и аналогией (см. примеры ранее) – ежесекундно; без сознательного либо подсознательного осуществления логических умозаключений владеть языком на должном уровне не представляется возможным. Тем не менее, культура логического мышления не дается человеку природой, а приобретается, при отсутствии специальных занятий – стихийно [2, с. 13]; именно поэтому развитие логических способностей учащихся, как общих, так и относительно языка, должно быть одной из приоритетных задач педагога, стремящегося к совершенствованию и повышению языковой образовательной самостоятельности обучаемых, лучшей эффективности усвоения нового материала, а значит, и их языковой компетентности.

Одним из рациональных способов уделить достаточно внимания логике на занятиях иностранным языком является введение языковых упражнений, для выполнения которых необходимо произвести некоторое количество (растущее по мере повышения логической культуры учащихся и сложности заданий) умозаключений тем или иным логическим способом. Ниже приведены примеры заданий для каждого из трех типов умозаключений:

Задание 1. Склонение неопределенного артикля *ein* в немецком языке представлено следующей таблицей:

| EIN | М.р. | Ср.р. | Ж.р. |
|------------------|-------------|--------------|-------------|
| Nominativ | ein | ein | eine |
| Genetiv | eines | eines | einer |
| Dativ | einem | einem | einer |
| Akkusativ | einen | ein | eine |

Пользуясь данной таблицей, запишите недостающие падежные формы определенного артикля *der* и притяжательного местоимения *mein*.

| | | | |
|------------------|-------------|--------------|-------------|
| a) DER | М.р. | Ср.р. | Ж.р. |
| Nominativ | der | das | die |
| Genetiv | des | des | der |
| Dativ | dem | | der |
| Akkusativ | den | das | |
| b) MEIN | М.р. | Ср.р. | Ж.р. |
| Nominativ | mein | mein | meine |
| Genetiv | | meines | |
| Dativ | | meinem | meiner |
| Akkusativ | | mein | |

(Сложность задачи можно изменять в зависимости от количества пустых клеток. При выполнении используется аналогия)

Задание 2.

1) До конца XI–XII в. английские существительные во множественном числе имели в зависимости от основы окончания *-as*, *-i*, *-a*, *-an* и др., все начинающиеся с гласного (напр., *snāwas* – снега, *scīri* – корабли, *suna* – сыновья, *steorran* – звезды).

2) В V–VII вв. глухие щелевые фонемы [f, θ, s] в интервокальном положении (между гласными/гласным и сонорным согласным) озвончились.

Используя факты 1 и 2, объясните, почему в современном английском языке в таких существительных как *life* – *lives*, *wolf* – *wolves*, *loaf* – *loaves*, *calf* – *calves* и др. (кроме исключений), оканчивающихся в ед. ч. на *-f*, во мн. ч. *-f* изменяется на *-ve*.

(**Ответ:** Это произошло в результате вокализации (озвончения) глухого щелевого *f* в *v* под действием соседних гласных корня и окончания.)

Алгоритм решения и использованные приемы:

1) Если в словах *life* – *lives*, *wolf* – *wolves*, *loaf* – *loaves*, *calf* – *calves* *f* перешло в *v*, то оно могло озвончиться в интервокальной позиции, но это ещё нужно доказать (индукция в виде обратной дедукции).

2) Все 4 слова из примера в задании оканчиваются на *f* и имеют перед *f* гласный или *l* (полная обобщающая индукция).

3) Т. к. *l* – сонорный согласный, в соответствии с правилами вокализации, озвончение *f* между *l* и гласным произошло бы, т. е. осталось доказать наличие этого гласного (дедукция: условно-категорический силлогизм).

4) Период V–VII вв. входит в границы «до конца XI–XII в.», значит, в этот период окончания мн. ч. существительных также начинались с гласных (дедукция: простой категорический силлогизм).

5) Следовательно, формы *life, wolf, loaf, calf* в V–VII вв. во мн. ч. также имели после последней буквы основы *f* гласную в начале окончания (дедукция: простой категорический силлогизм).

6) Таким образом, находясь в подходящих по правилам древнеанглийского озвончения условиях, *f* вокализировалось в *v*, слова *life, wolf, loaf, calf* имеют данную форму мн. ч. в результате этого озвончения (дедукция: условно-категорический силлогизм).

7) буква *e* в *-ve-*, вероятно, осталась в написании всех английских слов с аналогичными изменениями во мн. ч. (неполная обобщающая индукция).

Вводить подобные упражнения следует постепенно, переходя от простого к более сложному, т. к. человек, не изучавший логику (т. е. усваивавший те или иные способы рассуждения бессистемно: в ходе общения, учебы в школе/вузе, в процессе чтения литературы), как правило, не владеет некоторыми логическими приемами, и у разных обучающихся этот набор усвоенных приемов часто не совпадает (в этом случае говорится о разнице логических культур). Мало этого, у обучающихся с невысокой культурой логического мышления возможная неудача несколько раз подряд в слишком сложных заданиях может существенно снизить мотивацию. Именно поэтому педагогу необходимо помогать в решении таких упражнений, направляя обучаемых на верную мысль и объясняя умозаключения, этимология которых может быть им непонятна.

Как только логическая культура учащихся достигнет достаточного уровня, хорошим вариантом может являться подача одновременно заданий более простых (для поддержания мотивации, с одной стороны) и более сложных (вызывающих у обучающегося спортивный азарт, со второй). Грамотно стоит рассчитывать количество подобных упражнений, чтобы, развивая навыки и умения обучаемых в одной области, не нанести ущерб совершенствованию остальных аспектов коммуникативной компетенции.

Таким образом, для полноценного изучения любой науки, в том числе и иностранного языка, необходима развитая культура логического мышления, дающая возможность повышения языковой образовательной самостоятельности, совершенствования учащихся, создающая условия для лучшей эффективности усвоения ими материала, а значит, их лучшей языковой компетенции. Для тренировки логического мышления можно использовать языковые упражнения, при выполнении которых необходимо произвести одно или несколько логических умозаключений; их сложность и объем должны быть рациональными и определяться на основе индивидуальных особенностей, уровня обучаемых, а готовность педагога объяснять лишь улучшит

результат работы, а следовательно, и положительный эффект от упражнений на владение обучающимися языком и их профессиональную компетентность в целом.

Список использованной литературы

1. Ивин, А. А. Логика: учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Ивин. – М. : Оникс, 2008. – 336 с.
2. Ивлев, Ю. В. Логика: учебник / Ю. В. Ивлев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2008. – 304 с.
3. Кичеев, А. Г. Интуиция / А. Г. Кичеев // Мир психологии. – 2002. – № 1. – С. 249.
4. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1975. – 171 с.

УДК 37.091.3:811.133.1:001.895

О. А. Кузьменко, А. В. Потапенко

(ГГУ им. Ф. Скорины, Гомель)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. С. Н. Колоцей

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена вопросу активизации обучения французскому языку путем введения новшеств в языковой образовательный процесс. Рассматривается использование средств информационных и коммуникативных технологий на занятиях по французскому языку, что позволяет не только развивать языковые и общекультурные навыки, но и формирует информационно-коммуникативные компетенции студентов.

Рост компьютеризации современного динамично развивающегося общества предоставляет широкие возможности использования на занятиях современных информационных технологий. Студент встречается с современными технологиями не только на предметах по информационным технологиям, но и в других сферах учебной деятельности, в частности, на практических занятиях по французскому языку. В условиях модернизации образования существенно меняется содержательная основа учебников, учебно-наглядного материала, вводятся в практику обучения французскому языку принципиально новые носители информации. Все чаще используются мультимедийные носители. Все это нацелено