

выражение процесса мышления, отражающая разного рода связи (смысловые, причинно-следственные, ассоциативные и т. д.) между понятиями, частями и составляющими рассматриваемой области.

Метод интеллект-карт был предложен американским психологом Тони Бьюзеном [см.: 1].

Эффективность использования интеллект-карт связана со способом обработки информации человеческим мозгом, поскольку в данном процессе задействуются оба полушария: левое, отвечающее за логику, анализ, упорядоченность мыслей и правое полушарие, отвечающее за восприятие цветов, воображение, представление образов, пространственные соотношения.

Интеллект карты помогают усвоить разницу между способностью к хранению объема информации и эффективностью хранения информации, повысить которую данный метод и призван. Эффективное хранение информации в мозге увеличивает объем усвоенной информации [2, с. 29].

Традиционные способы переработки информации трудоемки и неэффективны. Как утверждает Т. Бьюзен: «Традиционное конспектирование ведет к неоправданным потерям времени, а именно:

- записывается много ненужной информации;
- теряется время на прочтение впоследствии этой ненужной информации;
- теряется время на повторное прочтение ненужной информации;
- теряется время на поиск ключевых слов» [2, с. 24—25].

Интеллект-карта имеет ряд преимуществ перед традиционной формой представления информации, поскольку позволяет легче выделить основную идею, поскольку она размещается в центре листа. При этом внимание концентрируется не на случайной, а на релевантной информации, где четко прослеживается степень ее важности, так как более значимые идеи располагаются ближе к центру, а менее важные — на периферии. Структурированное, многомерное и разноцветное отражение информации дает возможность дополнять ее новыми деталями.

Данный метод может использоваться как в процессе групповой деятельности, формируя коммуникативную компетентность, так и индивидуально, развивая умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование, подготовка докладов, написание рефератов, эссе).

Метод интеллект-карт можно использовать при изучении нового материала, закреплении и обобщении изученного. Интеллект-карты успешно используются в качестве средства диагностики во время текущей аттестации студентов: по построенной интеллект-карте можно судить о степени усвоения учебного материала, карта позволяет буквально с первого взгляда определить те вопросы, в предметной сфере которых ассоциативная цепочка у учащегося по каким то причинам оказывается нарушенной [2, с. 113]. Используя этот метод на занятиях, можно предложить обучающимся составить групповую карту и представить ее.

Таким образом, внедрение метода интеллект-карт в практику преподавания иностранного языка способствует развитию учебно-познавательной, когнитивной и информационной компетенций обучающихся, развитию памяти, мышления, речи, повышению мотивации, самостоятельному выявлению слабых мест в знании учебного предмета.

Литература

1. Бьюзен, Т. Думайте эффективно / Т. Бьюзен; пер. с англ. Т. И. Попова. — 2-е изд. — Минск: Попурри, 2009. — 96 с.
2. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. — Минск: Попурри, 2003. — 183 с.

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОМ ЗНАНИИ КАК ЧАСТИ ОБЩЕЙ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕКА

Ивашкевич И. Н., доцент, заведующий кафедрой

Термин «знание», который связан с познавательной деятельностью человека, самым непосредственным образом соотносится с термином «когниция», который, являясь базовым понятием когнитивной науки, чаще всего обозначает познавательный процесс или же совокупность психических (ментальных, мыслительных процессов — восприятия мира, простого на-

блюдения за окружающим, категоризации, мышления, речи и пр., служащих обработке и переработке информации, поступающей к человеку извне по разным чувственно-перцептуальным каналам, либо уже интериоризированной и реинтерпретируемой человеком [4, с. 81].

Вопрос о том, как человек получает знания о мире, всегда находился в фокусе внимания ученых. Уже античными философами (Платон, Эпикур, Демокрит) рассматривалась одна из важнейших проблем эмпирического уровня познания: проблема адекватности чувственного восприятия действительности. Стремление ученых установить изоморфизм между восприятием, мышлением и языком также известно с древних времен. Еще Аристотель, определяя соответствие языка и мышления, выделял, с одной стороны, такие грамматические категории, как имя, глагол и союз и, с другой стороны, их соответствия в мысли: это — предмет мысли — субъект (в языке — имя), то, что говорится об этом предмете — логическое сказуемое (в языке — глагол) и то, что придает единство высказыванию — логическая связка (союз). С тех пор, по оценке исследователей, на протяжении нескольких веков, как философы, так и лингвисты вопрос о соотношении языка и мышления сводили к вопросу об исследовании соотношения форм мысли и языковых форм, вернее к отысканию аналогий форм мышления формам языка.

Как отмечают ученые, все наши знания основываются на тех ощущениях, образах восприятия, которые мы получаем в результате непосредственного воздействия объективной действительности на органы чувств человека. Хотя чувственно-наглядное и абстрактно-обобщенное содержание представляют собой различные ступени познания объективной действительности (эмпирический и рациональный), в процессе человеческого мышления они находятся во взаимосвязи и постоянном взаимодействии. С точки зрения В.З.Панфилова, законы мышления есть отражение основных свойств предметного мира... Предпосылкой формирования законов мышления является отражение не только наиболее общих свойств бытия, но и дискретности объективной действительности, ее разделенности на отдельные предметы и явления, характеризующиеся относительно устойчивыми комплексами признаков [10, с. 102].

Вопрос о том, насколько велика дистанция между восприятием и мышлением, обсуждался всеми философскими школами и когнитивно-ориентированными психологическими направлениями. В античной философии познание нередко отождествлялось с восприятием, что не мешало греческим мыслителям полагать, что подлинное знание относится к вечному и неизменному, между тем как объект восприятия находится в постоянном движении и изменении [1, с. 413].

Проблемы репрезентации знаний, равно как и проблемы взаимосвязи восприятия, мышления и языка, получают новое и более глубокое освещение в рамках новой парадигмы научного знания — когнитивной лингвистики. Как отмечает Е. С. Кубрякова, работа мозга, мышление, есть, прежде всего, оперирование структурами сознания, деятельность по их активизации, связыванию, совмещению вербальных структур с невербальными, объективация тех и других. Когда мы утверждаем, что мир как-то репрезентирован нашему сознанию, мы ставим множество взаимосвязанных проблем. Часть из них относится к тому, как мы воспринимаем чувственный, предметный, реальный мир вокруг нас и в каких формах происходит его отражение; часть из них относится, несомненно, и к тому, как организована наша память, наш внутренний лексикон; другой круг проблем определяется существованием разных каналов, по которым к человеку приходит информация разных типов, в связи с чем возникают вопросы о том, как интегрируется и обрабатывается совместно информация, воспринятая разными органами чувств в текущем сознании (что нередко приписывается языку) и т. п. [см.: 6].

Постановка данных задач в когнитивной лингвистике обусловлена, с точки зрения ученых, **пониманием языка как наиболее доступного и объективного источника сведений о когнитивных структурах разума** и неотделимости восприятия от концептуального содержания сознания. В этой связи изучение различных видов и форматов знания, отраженных в **значении** слова, которое часто определяется как когнитивная структура, а любые данные об этом феномене — как проливающие свет на структуры сознания, их форматы и внутреннее устройство, является одним из важнейших и перспективных направлений в когнитивной семантике. «Хотя среди этих структур выделяют как вербальные, так и невербальные, а точнее, имеющие и не имеющие аналогов в вербальных формах естественного языка, полагают, что наиболее существенные из представлений нашего мозга и имеющихся структур сознания — это те, которые уже сформировали **значения языковых знаков**, те, которые репрезентируют структуры сознания с помощью языковых знаков» [5, с. 37].

Поскольку в значениях слов отражены разнообразные свойства, атрибуты и признаки предметов, процессов, явлений окружающего мира, следовательно, как отмечают многие исследователи, в содержании самого **значения** мы можем в процессе анализа обнаружить те или иные признаки, которые являются отражением реальных свойств и признаков объектов действительности. В первую очередь, это перцептивные признаки и свойства, которые являются отражением реальных свойств и признаков объектов окружающего мира. Выстраиваясь в определенные комбинации в структуре лексического значения предметных имен, они являются теми квантами знания, из которого формируется особое ментальное образование — перцептивный **образ предмета**. Б. Ф. Ломов, исследуя специфику становления в сознании человека образа окружающей действительности, выделил три уровня психического отражения. Исходным уровнем в системе отражения служит сенсорно-перцептивный, который в системе отражения является базовым. Он возникает в условиях непосредственного воздействия предметов на органы чувств. Следующий этап развития познавательных процессов — это представления... На основе многократного восприятия предметов одной и той же категории происходит селекция их признаков: одни усиливаются, другие редуцируются, т. е. происходит схематизация образа. Заключительным этапом системы отражения считается речемыслительный уровень или вербально-логическое, понятийное мышление. В процессе понятийного мышления человек оперирует абстракциями и обобщениями, зафиксированными в знаках и знаковых системах, т. е. в языке [9, с. 165].

Благодаря многоуровневости образа, отображаемый в нем предмет (объект) представлен человеку в многообразии своих свойств и отношений, «чувственная ткань» которых отображается и фиксируется **в виде определенной конфигурации знаний в семантике языковых единиц**. По справедливому замечанию А. Н. Леонтьева, в значениях слов, призванных отобразить мир во всей его полноте, представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой [8, с. 134]. В этой связи И. А. Стернин полагает, что наглядные образы, формирующиеся в сознании человека в процессе восприятия им окружающей действительности, являются **единицами универсального предметного кода**. При помощи этих образов осуществляется фиксация концептов и осуществляется мышление человека... Именно чувственные образы кодируют соответствующие концепты в памяти [12, с. 69].

Таким образом, **в языковом знании**, которое считается неотъемлемой частью общей концептуальной системы человека, вербализуются **результаты восприятия и отражается опыт человека** по взаимодействию с окружающим миром. Благодатную почву для получения таких знаний представляют имена существительные, которые конституируют **центральную категорию предметности**, по праву считающуюся базовой онтологической категорией человеческого опыта и познания мира, «ядро которой всегда составляют названия самых простых объектов — физических тел». Еще А. А. Потебня писал о том, что «существительное является вместилищем признаков» [11, с. 98]. Это подтверждается наличием разных типов признаков (темпоральных, локативных, функциональных, перцептивных, оценочных, цели и т. д.) в семантике предметных имен, что является одним из дополнительных каналов получения знаний о свойствах объектов окружающего мира.

В интерпретации А. П. Клименко, суть языковой системы состоит не только в том, что в ней отражается система действительности, но и в том, как эта система отражается, какие признаки реальной системы оказались **существенными** в языковой системе [3, с. 24]. Из всего многообразия связей и отношений только наиболее информативные «кванты» знания получают первоочередное обозначение в ходе языковой номинации. На уровне парадигматики это проявляется, прежде всего, в особенностях комбинаторики и определенной закономерности сочетаемости признаков в структуре значения предметных имен. Значение слова, — как точно отмечает А. А. Залевская, — в индивидуальном лексиконе сохраняет свои чувственно-предметные корни, что заставляет предположить возможность сведения значения любого слова к некоторому **чувственному образу**. Таким образом, носители языка должны отмечать наличие у идентифицируемых ими слов (даже с наиболее абстрактным значением) определенной степени конкретности, образности, эмоциональности [2, с. 24].

Профессиональные компетенции будущих специалистов-международников предполагают владение обширными знаниями в области определенной концептосферы для успешного выполнения их профессиональной деятельности. При этом формирование профессиональной

коммуникативной компетенции на материале языка специальности будет эффективным, если преподаватель умеет структурировать предъявляемый учебный материал. Поэтому преподавателю необходимо иметь представление о типологии знаний, а также разных способах их представления (репрезентации) и схематизации как на концептуальном, так и языковом уровнях. Речь идет о различных **форматах знания**: образные схемы, пропозиции, сети, когнитивные модели, фреймы, сценарии, матрицы, скрипты и другие, которые хранятся в памяти человека. Так, например, Ф. Джонсон-Лэрд выделяет такие ментальные репрезентации, как образы (*images*), пропозиции (*propositions*), ментальные модели (*mental models*), фреймы (*frames*), пространственные модели (*spatial models*), кинематические модели (*kinematic models*) и др. Данные структуры, способные по-разному отражать познаваемую ситуацию, представляют собой некое обусловленное культурным опытом обобщение, схематизацию ситуаций, дающую ключ к их пониманию, что является одним из необходимых условий в обучении языку специальности. Наиболее эффективными форматами подачи профессионального знания являются, с нашей точки зрения, **фреймовые технологии**, поскольку они позволяют оперировать большими информативными блоками. Мы разделяем точку зрения А. А. Леонтьева, где ученый рассматривает предметное значение как образующее звено **фреймового представления знаний** [7, с. 274].

Фреймы как определенным образом структурированные лексические системы и подсистемы, позволяют представить конкретную схематизацию профессионального опыта в виде совокупности иерархически расположенных элементов. Такая схематизация языкового материала будет, несомненно, способствовать его прочному запоминанию и усвоению.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова; 2-е изд., испр. — М.: Языки русской культуры, 1999.
2. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды / А. А. Залевская. — М.: Гнозис, 2005.
3. Клименко, А. П. Вопросы психолингвистического изучения семантики / А. П. Клименко. — Минск: Вышэйшая школа, 1970.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Москов. гос. ун-т; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. — М.: Изд-во МГУ, 1996.
5. Кубрякова, Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: Лингвистика — Психология — Когнитивная наука / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. — 1994. — № 4. — С. 34—47.
6. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знания о языке: Части речи когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. — М.: Языки славянской культуры, 2004.
7. Леонтьев, А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность) / А. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2001.
8. Леонтьев, А. Н. Деятельность и сознание / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. — 1972. — № 12. — С. 134—141.
9. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984.
10. Панфилов, В. З. Взаимоотношение языка и мышления / В. З. Панфилов. — М.: Изд-во Наука, 1971.
11. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике: В 3 т. Т. 1—2 / А. А. Потебня. — М.: Просвещение, 1958.
12. Стернин, И. А. Концепты и невербальность мышления / И. А. Стернин // Филология и культура: Тезисы 2-й Международ. конф. 12—14 мая 1999 г. / Тамбов. гос. ун-т: В 3 ч. Ч. 3. — Тамбов, 1999. — С. 69—77.

LEARNING AND PEER ASSESSMENT IN ENGLISH FOR INTERNATIONAL RELATIONS

Караичева Т. В., кандидат филологических наук, доцент

This paper sums up some results of two decades experience of designing teaching programmes and syllabi as well as developing the appropriate models of learning and assessment for the course of English covering nine academic terms and comprising about 1500 contact hours.

The particular focus of this article is a special kind of collaborative learning — peer learning — which can be defined as learning from one's peers the specialist knowledge and professionally oriented skills during the classroom interaction as distinct from peer teaching, which is a pedagogical role play planned and monitored by the teacher.