

*[Первый гость, муж] Привёт.
[Бутусов проходит к столу]
(Алексей Балабанов. Брат, к/ф (1997))*

3. Говорящий уходит, когда другие еще едят, или отказывается от приглашения к столу. «Приятного аппетита» значит «продолжайте есть без меня».

[Лидия Степановна, Алла Казанская, жен, 74, 1920] Кóфе и ча́й.

[Митя, Олег Меньшиков, муж, 34, 1960] Да я вообще-то водички хотёл попить. Да... Нёт / я ничего не буду. Спасíбо!

[Лидия Степановна, Алла Казанская, жен, 74, 1920] Кóфе или ча́й?

[Митя, Олег Меньшиков, муж, 34, 1960] Спасíбо / я поздно за́втракал / спасíбо. Приятного аппети́та! [садится в кресло-качалку]

(Никита Михалков, Рустам Ибрагимбеков. Утомленные солнцем, к/ф (1994))

4. «Приятного аппетита» желают, когда кто-то идет есть.

[Летчик2, муж] Ты куда́ / родно́й?

[Летчик, муж] В столóвую.

[Летчик2, муж] А́ / ну-ну́. Приятного аппети́та.

(Татьяна Лиознова и др. Им покоряется небо, к/ф (1963))

Занятия с корпусом уже на начальном этапе изучения русского языка интересны и полезны для студентов. Этот вид учебной деятельности представляется важным и потому, что вырабатывает навыки и привычку работы с корпусом как инструментом изучения языка, который позднее студенты смогут использовать для более сложных задач.

Список источников:

1. Добрушина Н. Р. Корпусные методики обучения русскому языку // Национальный корпус русского языка 2006-2008, 2009. — СПб.: Нестор-История. Режим доступа: http://studiorum.ruscorpora.ru/index.php?option=com_docman&Itemid=70

2. Ляшевская О. Н., Шаров С. А., Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). — М.: Азбуковник, 2009. Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>

3. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/index.html>

4. Образовательный портал Национального корпуса русского языка. Режим доступа: <http://studiorum.ruscorpora.ru/>

Взаимосвязь понимания и мышления в контенте коммуникативно-интенциональной модели обучения языку иностранных студентов

Шевченко В.Ф.

доцент

Полянская И. В.

доцент

Национального технического университета «ХПИ»

г. Харьков, Украина

Проблема соотношения понятий «понимание» и «мышление» возникла еще в начале исследований проблемы «осознанности» в аспекте коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) обучения языку иностранных студентов [7; 8; 9].

«Процессы понимания – это и есть процессы нашего мышления, направленного на раскрытие тех или иных объектов в их существующих связях с другими объектами. Нет никаких оснований отделять понимание от мышления, рассматривать его как какой-то самостоятельный процесс» [4:256]. Это положение Г. С. Костюка является основой нашего подхода.

Понимание по-разному связывалось с мышлением. Оно рассматривалось как мыслительный процесс (Левитов Н. Д., Менчинская Н. А., Моляко В. А., Рубинштейн С. Л.), как свойство мышления (Гурова Л. Л.), как один из случаев мышления (Корнилов Ю. К.), как компонент мышления (Знаков В. В.).

Последнее время в психологии формируется точка зрения, согласно которой понимание рассматривается в качестве специфического познавательного процесса, стоящего рядом с мышлением [1].

С. Л. Рубинштейн разделял взгляды на понимание как на мыслительный процесс. Он выделяет следующие особенности понимания как процесса – это всегда переход от непонимания к пониманию. Оно достигается включением объекта понимания в дальнейшие новые связи, «поворачиванием» его элементов той стороной, где они проявляют необходимое качество, адекватное контексту его связей [11]. Другими словами, по С. Л. Рубинштейну, механизм понимания такой же, как и мышления, познания вообще: это «вычерпывание» из бесконечного разнообразия бытия все новых и новых качеств с помощью анализа и синтеза.

По мнению С.Л. Рубинштейна, понимание текста осуществляется так, как проявляются новые свойства вещей, – с помощью включения их во все новые связи. Так и в тексте: до начала его понимания иностранными студентами элементы этого текста субъективно не входят в контекст, в связи, которые их создают. В процессе понимания эти элементы, включаясь в межэлементные связи, создают контекст. Отсюда понимание как психическая деятельность – это анализ явлений в качествах, которые отвечают контексту, и синтез связей, которые создают этот контекст. Поэтому понимание не может быть ничем иным, как мыслительной деятельностью [11].

Понимание как форму мышления рассматривают представители концептуализма (В. Шевчук, Д. Геруланка, Э. Франус). Суть их подхода: понимание как познание связей.

В свою очередь, В. Шевчук настаивает на разделении в процессе познания собственно *понимания* и *объяснения*. «Понимание и объяснение – это не два противоположных ... процесса мышления, а два разных процесса мышления. *Объяснение* – это процесс приведения себя (наблюдение, познание содержания) или кого-то (объяснение в дидактическом значении) к познанию чего-то; *понимание* же есть процесс присвоения себе, актуализации этого познания. Сущность понимания составляет актуализация уже познанной действительности» [14].

В русле концептуализма разделяют три формы понимания: *смысл*, *структуру* и *понимание функции*, обусловленные каждым конкретным случаем, на что именно направляется внимание субъекта. С целью объяснения упомянутых форм вводятся понятия «*состояние понимания*», «*процесс понимания*» и «*акт понимания*». Первое

сопоставляется с пониманием чего-то в рамках повседневной жизни, второе – с явлениями мыслительного характера, которые ведут к пониманию сути какого-либо явления или предмета, и третье – с окончанием процесса или собственно с пониманием. Понимание разделяется в дальнейшем на акт понимания и процесс понимания. Первый касается актуализации ранее приобретенного опыта «в виде распознавания, припоминания или воспроизведения», а второй – мыслительной деятельности, которая имеет «продолжительность во времени, форму правильного мыслительного процесса, ведущего к полному пониманию». Акт понимания считается началом процесса понимания, так как эффект понимания в полной мере зависит от своевременной актуализации субъектом имеющейся системы знания и опыта относительно содержания и требования информации [5].

Известно, что процесс понимания осуществляется рядом мыслительных операций, зарождается в самом чувственном восприятии и является опосредованным аналитико-синтетическим процессом, включающим выделение основных элементов определенной ситуации, «смысловых вех» и объединение их в единое целое [4].

Анализ, синтез, сопоставление, сравнение, объединение – это операции, обычно характеризующие в литературе механизмы понимания. Так, представитель когнитологии В. К. Нишанов считает, что исходные данные обрабатываются при помощи разнообразных когнитивных операций, к которым относятся распознавание и классификация, и эти операции предшествуют пониманию. В случае возникновения необходимости в понимании в этот процесс включаются не исходные «сырые» данные, а уже определенным образом обработанные и структурированные [6]. Распознавание и классификация используются для характеристики механизмов процесса понимания, ведущих к созданию определенной целостности как результата процесса понимания. Последнее происходит тогда, когда субъект только начинает знакомиться с предметом понимания, бросает на него первый взгляд: читает текст или содержание задания. Если представить, что процессу понимания предшествует какая-то предыдущая работа по обработке «сырой» информации, то тогда невозможно объяснить случаи возникновения понимания текста или уяснения задания после первого их прочтения.

Иногда процесс понимания неправомерно сужают и отождествляют с отдельной мыслительной операцией. Так, П. Зифф рассматривает понимание как аналитический процесс: «Чтобы понять высказывание, мы должны услышать и разобрать слова,... мы проводим морфологический анализ высказывания, оно разбивается на сегменты, декомпануется на морфологические составные. Обработка данных, которая может привести к пониманию, имеет специфический характер: это аналитический процесс» [16:8]. В том случае, если понимание начинается с анализа, распознавания, то завершается этот процесс синтезом (объединением) разрозненных элементов в единое целое. [15: 2-3]. Это продемонстрировано исследованиями: испытуемым давали в разном порядке набор фраз, которые образуют определенный текст. Степень их понимания выявлялась в способности объединять разорванные фрагменты текста в единое целое. Отсюда вывод: «понимание проявляется в построении связных и целостных систем» [2: 5], а для того, «чтобы понять действительность, необходимо

найти системность, ей характерную, ... нужно от ее дробления, анализа перейти к тем качествам, которые характеризуют саму целостную картину» [5: 6]. Преимущество синтеза отдают потому, что синтез завершает аналитическую стадию исследования. Этот вывод подтверждают также результаты исследований, проведенных О. К. Тихомировым и В. В. Знаковым [3; 12].

Аналитико-синтетической деятельностью считают процесс понимания и другие психологи: Знаков В. В., Корнилов Ю. К., Максименко С. Д., Моляко В. А., Рубинштейн С. Л., Смирнов А. А., Соколов А. Н. Схематично их точка зрения формулируется так: сначала выдвигается предположение касательно смысла информации, потом осуществляется ее членение, выделение основных элементов; завершает эту работу объединение разрозненных элементов в единое целое – нахождение смысла информации (текста, задания и др.), который необходимо понять.

По мнению В. В. Знакова, подобие и отличие понятий «понимание» и «мышление» состоит в том, что они не всегда проявляются в единстве. Понимание может совершаться вне мышления: в случаях понимания-припоминания. А при необходимости понять новый предмет, процесс понимания проходит ряд этапов и всегда включен в актуальную мыслительную деятельность.

Некоторые психологи разделяют два вида понимания: *непосредственное* и *опосредованное*. Непосредственное понимание достигается сразу и сливается с восприятием предметов; опосредованное разворачивается постепенно, проходит ряд этапов и ступеней и представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность с мыслительными операциями.

В процессе выполнения задания мышление включает в себя два связанные компонента: *понимание* и *решение*. Понимание представляет собой «*принимающую*» часть, а решение – «*исполняющую*» часть процесса. В ситуации, когда субъекту необходимо понять новый материал, возникает мыслительная проблема, то есть точка отсчета для следующей мыслительной деятельности. Далее в процессе переосмысления проблемы, накопления новых знаний о ней субъект постепенно достигает разрешения и понимания.

Понимание как компонент мышления имеет неодинаковую психологическую природу. В. В. Знаков выделяет такие формы понимания: *понимание-узнавание*, *понимание-гипотеза* и *понимание-объединение* [3].

Понимание-узнавание носит констатирующий характер: субъект ограничивается узнаванием факта, актуализацией его смысла, сформированного в предыдущем опыте. Оно представляет собой ответ на вопрос: «что это такое?» В результате у субъекта в «уме» создается та предметная ситуация, в которую включена информация, подлежащая пониманию. *Понимание-гипотеза* возникает на основе определенного предположения как соотношение гипотезы с реальностью, в результате чего они, по мнению субъекта, «совпадают». В процессе решения *понимание-объединение* возникает на завершающих этапах мыслительного поиска. Основанием для его возникновения являются предшествующие мыслительные действия субъекта: выдвижение гипотез, осмысление элементов задачи, установление связей между ними и т.д. [3].

Таким образом, *понимание* всегда связано с *мышлением* и является, по нашему мнению, необходимым компонентом *осознанности* как базисной категории КИМ [10; 13].

Список источников:

1. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание. К., 1976. 48 с.
2. Брудный. А.А. О диалектике понимания мира // Диалектика познания, понимания, общения. Фрунзе, 1985. С. 3-9.
3. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М., 1994. 237 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989. С. 251-300.
5. Моляко В.А. Развитие творческого мышления: интуиция и догадка в процессе решения конструкторских задач // Мышление и общение: Активное взаимодействие с миром. Ярославль, 1988. С.21-34.
6. Нишанов В.К. Феномен понимания: когнитивный анализ. Фрунзе, 1990. 228 с.
7. Полянская И.В., Шевченко В.Ф. Закономерность возникновения коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) преподавания языка в контенте парадигмы высшего образования // Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении // Материалы II Международной научно-методической конференции 28 – 30 мая 2015. ХНУРЭ – Харьков, 2015. С. 297 – 302.
8. Полянская И.В., Шевченко В.Ф. Коммуникативно-интенциональная модель преподавания в контексте парадигмы высшего образования // проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов: материалы Международной н. -пр. конференции ХНАДУ 2 – 3 октября 2014 г. – Харьков, 2014. С.163 – 170.
9. Полянская И.В., Шевченко В.Ф., Павлова Г.Д. Осознанность как базисная категория коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) в преподавании языка // Новый коллегиум, №1, 2015. – Харьков. С.33 - 37.
10. Полянская И.В., Шевченко В.Ф. Формирование навыков осознанной коммуникации в преподавании лингвистических дисциплин в техническом вузе // Инновации и традиции в преподавании русского языка в вузе и школе // Материалы IX международной н-пр. конференции ХНУСА 17 – 18 декабря 2014. Вып. 9, часть 2. – Харьков, 2014. С.51 – 55.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х томах. М., 1989.Т. 1. С. 360 – 441.
12. Тихомиров О.К. Понимание в автоматизированных системах научных исследований // Психологические проблемы автоматизации научно-исследовательских работ. М., 1987. С.119-139.
13. Шевченко В.Ф., Полянская И.В., Павлова Г.Д. Осознанность как базисная категория коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) в преподавании лингвистических дисциплин // Материалы УШ Междун. н.-пр. конференции 16 – 17 апреля 2015. С.95 – 97.
14. Шевчук В. Объяснение явлений и проблема инсайта // Вопр.психологии. 1964 №3. С. 111-122.
15. Basic processes in reading and comprehension / Ed by D. Laberge and S.J. Samuels. Hillsdale, New Jersey, 1977. 370 p.
16. Ziff P. Understanding Understanding. Ithaca. London, 1972. 146 p.