

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ

**З.Т.Исаева**

*Научный руководитель, преподаватель ФерГУ,*

**Солиева Зилола**

*Студентка филологического факультета  
Ферганского Государственного университета.*

**Аннотация:** *Статья рассматривает взаимосвязь между языком и мышлением в рамках трех основных психологических течений: бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма.*

**Ключевые слова:** *язык, мышление, когнитивизм, бихевиоризм, конструктивизм.*

Язык — это система знаков (звуков, слов, жестов), приобретающих значение и направленных на представление мысли и ее передачу. Однако термин мысль указывает на психическую деятельность, посредством которой человек приобретает осознание себя и внешней реальности. Взаимосвязь между языком и мышлением — тема, вызвавшая оживленные споры в различных психологических школах. Вопросы касаются развития и использования как мысли, так и языка, а также возможного приоритета одного над другим. Теоретическое столкновение имело место, в частности, между бихевиористским, когнитивистским и конструктивистским течениями, и преобладание одного над другим способствует признанию разных правил на разных этапах обучения и, следовательно, приводит к использованию существенно разных методологий преподавания.

Для бихевиористов важно сосредоточить исследования на поведении. Таким образом, основная идея заключается в том, что обучение, даже вербальное, происходит из окружающей среды, а не из врожденных факторов. Мысль, по сути, совпадает с языком. Скиннер, главный представитель бихевиоризма, был сторонником теории стимула/реакции. Он построил так называемый «Ящик Скиннера», где проводил эксперименты по кондиционированию животных, используя технику подкрепления.

Фактически определенное поведение имеет тенденцию повторяться с течением времени, если последствия позитивны для тех, кто его осуществляет, и имеет тенденцию ослабевать, если имеет место противоположное. «Подкрепление» — это именно то, что приводит к усилению поведения. В 1950-х годах Хомский совершил первый разрыв с господствовавшей в то время бихевиористской теорией, критикуя Скиннера. По мнению Хомского, необходимо было признать, что язык имеет врожденную основу у человека, но существует разница между «компетенцией» или «внутренним языком», то есть

той «системой имплицитного знания, на которой основано производство и понимание высказываний». на основе языка» – и «исполнение», т.е. реальное производство, фактическое использование языка в конкретных ситуациях.

Фактически когнитивизм Хомского зародился как реакция на господствовавший до тех пор бихевиоризм и внес значительный вклад в изучение мышления и его взаимоотношений с языком, анализируя когнитивные процессы в мультидисциплинарном контексте и имея своим объектом изучение человеческого разума. Когнитивизм делает акцент на анализе когнитивных процессов, то есть на изучении возможных форм представления знаний. В исследованиях в области образования когнитивисты пытались определить стратегии рассуждения, используемые учащимися для построения обучения и знаний. Основная идея когнитивистики заключается в том, что психические процессы – это алгоритмы, т. е. процессы вычислений, которые действительно можно описать и автоматизировать. Иными словами, интерес когнитивистов всегда был направлен на выявление моделей, представляющих собой упрощенное представление реальности. В этом смысле теория поддерживается нейробиологией, которая стремится понять связь между механизмами функционирования системы мозг-тело и социальными когнитивными навыками.

Когнитивистская модель находит свое теоретическое обоснование в генетической эпистемологии Жана Пиаже. По мнению психолога, язык — это аспект более широкой символической способности, влияющий на переход от сенсомоторного интеллекта к репрезентативному интеллекту. Мысль, следовательно, предшествует языку и автономна от него, поэтому развитие языка зависит от развития структур мышления. Автор утверждает, что от 2 до 6/7 лет речь ребенка можно определить как «эгоцентрическую», в смысле склонности ребенка воспринимать, понимать и интерпретировать мир со своей точки зрения. За этой фазой следует фаза социализированной речи, на которой ребенок способен принимать во внимание точку зрения других людей. Необходимым условием перехода от одного типа языка к другому является развитие структур мышления. Язык, следовательно, является способом выражения мысли и играет вспомогательную функцию в развитии познавательных структур, поскольку позволяет ребенку отстраниться от конкретности первых форм мышления.

Иной точкой зрения, чем Пиаже, является теория Выготского, согласно которой мысль и язык находятся в динамических отношениях. Язык является важнейшим психологическим инструментом, поскольку он является посредником между ребенком и окружающей средой. Его функция — активировать социальный контакт и обеспечить переход от интерпсихического к интрапсихическому. Более того, язык позволяет нам организовывать категории реальности, представления прошлого и планирования будущего. Для

российского психолога интериоризация языка является фундаментальным эволюционным шагом, ведущим к формированию высших психических функций, и это происходит уже примерно к 3-летнему возрасту, когда межличностный язык распадается на социализированный язык с коммуникативной функцией по отношению к другим и в эгоцентрический язык, позволяющий ребенку вести диалог с самим собой, направляющий его мышление, помогающий ему решать проблемы и планировать свои действия. По мере взросления он совершенствует свою способность к речевому общению, усваивает эгоцентрический язык и делает его своим собственным внутренним языком, что позволяет ребенку «думать словами», то есть в тишине. В отличие от Пиаже, где язык «становится» социальным после «эгоцентрической» фазы, у Выготского сознание ребенка «по своей природе» социальное, а эгоцентрический язык всегда остается инструментом внутреннего.

Жером Брунер, хотя и разделяет идеи Пиаже, не согласен с мнением о связи развития языка и развития мышления. Для него овладение языком действительно необходимо для умственного развития. Интериоризируя языковые структуры, ребенок конструирует для себя реальность, используя символические схемы (категоризация, обобщение, случайность и т.д.), однако структура мышления отражает структуру языка, существующую в определенной культуре: следовательно, она находится под ее влиянием. . Фундаментальное различие между Брунером и Пиаже заключается, следовательно, в разном весе, придаваемом культуре и образованию в развитии. По мнению Брунера, дети благодаря приобретению определенных языковых структур получают возможность представлять ситуацию независимо от того, что они видят. Эта способность является центральной проблемой когнитивного развития и находит свое наиболее очевидное проявление в языке.

Психолог утверждает, что в развитии существуют три фазы, характеризующиеся разными репрезентативными кодами. На первом этапе ребенок способен к активному представлению, то есть к моделям действий, связанных с определенными стимулами. На второй фазе код является иконическим, где и мысленная граница, и внутренняя пространственная схема относительно независимы, но все еще связаны с ассоциацией между внешними стимулами и внутренними ощущениями. Однако третий код – это код символического представления, построенный на абстрактных схемах, усвоенных из культуры социальной группы. Через символическое представление мы учимся воспринимать мир определенным образом, в соответствии с культурными и случайными моделями.

Из когнитивизма развилось течение конструктивизма, рассматривающее человека не как простого процессора информации, а как истинного «конструктора смысла». Окружающая среда – это не просто контейнер феноменальных данных, но набор символов, на которых основаны переживания

и перцептивные действия. Таким образом, объектом исследования является уже не просто разработка реальности, предшествующей познавательному акту, а скорее процесс формирования понимания, который зависит от точки зрения наблюдателя. Таким образом, знание будет продуктом активного конструирования субъекта, оно тесно связано с конкретной ситуацией, в которой происходит обучение, и возникает в результате социального сотрудничества и межличностного общения. По мнению конструктивистов, создание среды обучения, основанной на этом педагогическом предположении, гораздо сложнее, чем разработка серии традиционных обучающих мероприятий. Конструктивистская модель обучения способствует облегчению обучения и сосредоточена на строительных лесах; те стратегии поддержки и руководства, которые помогают учащемуся расширить свои знания; этот метод также обладает особенностью облегчения значительного обучения, которое позволяет вам осмыслить полученные знания путем развития решения проблем, критического мышления и преобразования «знаний» в «навыки»; Новая парадигма, по сути, ориентирована на учащегося.

В 1990-е годы Гарднер, отталкиваясь от конструкционистских теорий, но дистанцируясь от них по содержанию, разработал теорию девяти форм человеческого интеллекта. Он заявил, что под интеллектом следует понимать не только логико-математическую, зрительно-пространственную или языковую компетентность, но и такие: телесно-кинестетический, музыкально-ритмический талант, внутриличностные способности (понимание самого себя и адаптацию согласно этим знаниям) и межличностные (восприятие и распознавание настроений, намерений, мотиваций и чувств других) и, наконец, натуралистический интеллект, который определяется как чувствительность к окружающей среде. После длительного изучения этих различных форм интеллекта с психологической, физиологической, клинической и антропологической точки зрения Гарднер пришел к выводу, что между некоторыми типами интеллекта и другими (например, между музыкальным и математическим интеллектом) существуют общие черты, но каждый тип интеллекта каким-то образом автономен от других и имеет свое собственное нейрологическое представление. Это означает, что различные категории обладают специфическими характеристиками, которые не всегда переносятся на других, и что человек может быть более одаренным в одном виде интеллекта и менее - в другом, что педагоги должны учитывать при индивидуализации обучения.

У каждой из этих теорий есть плюсы и минусы, поскольку ни одну нельзя считать «правильной» или «неправильной», «эффективной» или «неэффективной», поскольку ее необходимо включать в образовательный контекст, в котором она реализуется. Очевидно, что область исследования взаимосвязи языка и мышления не ограничивается сделанными до сих пор

соображениями, которые представляют собой лишь стимул для развития обсуждаемых аргументов и напоминание о важности, которую они имеют при оперативном выборе.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Исаева, З. Т. (2023). АНТРОПОЦЕНТРИЗМ-НОВАЯ НАУЧНАЯ ПАРАДИГМА В «АКТИВНОЙ ЛЕКСИКОЛОГИИ». GOLDEN BRAIN, 1(9), 156-162.
2. Исаева, З. (2023). СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ. Евразийский журнал академических исследований, 3(5 Part 2), 151-154.
3. Исаева, З., & Икбалжанова, С. (2024). СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА. Евразийский журнал академических исследований, 4(3), 157-161.
4. Rakhmanovna, P. O., & Tairovna, I. Z. (2023). INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES TYPES. Scientific Impulse, 1(10), 950-955.
5. Исаева, З. Т. (2023). АНТРОПОЦЕНТРИЗМ-НОВАЯ НАУЧНАЯ ПАРАДИГМА В «АКТИВНОЙ ЛЕКСИКОЛОГИИ». GOLDEN BRAIN, 1(9), 156-162.
6. Исаева, З. Т. (2023). СИНТАГМАТИКА И ПАРАДИГМАТИКА КАК ТИПЫ ОТНОШЕНИЙ И СВЯЗИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ. Новости образования: исследование в XXI веке, 1(9), 99-103.
7. Исаева, З.Т. (2023). ВАЖНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛЕКСИКОЛОГИИ КАК РАЗДЕЛА ЯЗЫКОЗНАНИЯ. O'ZBEKISTONDA FANLARARO INNOVATSIYALAR VA ILMIY TADQIQOTLAR JURNALI, 2(19), 900-903.
8. Веч, О., & Исаева, З. Т. (2017). К ВОПРОСУ ПЕРЕХОДА ОТ ВНУТРИСИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ЯЗЫКА К ЕГО ИЗУЧЕНИЮ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОЦЕССЕ. Актуальные научные исследования в современном мире, (4-2), 41-44.
9. Исаева, З. Т. (2023). ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПАРАДИГМАТИКИ И СИНТАГМАТИКИ В КОРПУСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ. Finland International Scientific Journal of Education. Social Science & Humanities, 11(4), 269-264.
10. Исаева, З., & Мадаминова, Д. (2024). ПОСТМОДЕРНИСТСКИЙ ДИСКУРС В РОМАНЕ ДЭНИЕЛА КИЗА «ЦВЕТЫ ДЛЯ ЭЛДЖЕРНОНА». Евразийский журнал академических исследований, 4(3 Part 2), 174-179.
11. Исаева, З. Т., & Мирзаева, М. (2024). «ТЫСЯЧА СИЯЮЩИХ СОЛНЦ» ХАЛЕДА ХОССЕЙНИ, КАК ЯРКИЙ ПРИМЕР СОВРЕМЕННОЙ ФЕМИНИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. JOURNAL OF LANGUAGE AND LINGUISTICS, 7(4), 1-6.
12. Tairovna, I. Z. (2024). LINGUISTIC INTENSIFIERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SEMANTIC SEGMENT OF THE XXI CENTURY. JOURNAL OF LANGUAGE AND LINGUISTICS, 7(1), 24-29.

13. Исаева, З. Т. (2023). ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТ» В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ. *Scientific Impulse*, 2(13), 442-448.
14. Исаева, З., & Шагиахмедова, Р. (2024). АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КРИСТИНЫ СТАРК «ГОНЧИЕ ЛИЛИТ». *Евразийский журнал академических исследований*, 4(4 Part 2), 50-52.
15. Топволдиев, К. А. (2024). СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ИНФИНИТИВА КАК РАСПРОСТРАНТЕЛЯ ПРЕДИКАТИВНОГО ЦЕНТРА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ. *INNOVATIVE DEVELOPMENTS AND RESEARCH IN EDUCATION*, 3(28), 238-241.
16. Топволдиев, К. А. (2024). СТРУКТУРА И СЕМАНТИКА ЭПИТЕТА В ПОЭЗИИ МИ ЦВЕТАЕВОЙ. *INNOVATIVE DEVELOPMENTS AND RESEARCH IN EDUCATION*, 3(28), 234-237.
17. Исаева, З. Т. (2023). ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТ» В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ. *Scientific Impulse*, 2(13), 442-448.
18. Топволдиев, К. А. (2023). ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ. *PEDAGOGICAL SCIENCES AND TEACHING METHODS*, 2(22), 15-17.
19. Топволдиев, К. А. (2023, July). ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ. In *INTERDISCIPLINE INNOVATION AND SCIENTIFIC RESEARCH CONFERENCE (Vol. 1, No. 11, pp. 5-10)*.
20. Топволдиев, К. А. (2023). ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕМ И ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ. *INNOVATIVE ACHIEVEMENTS IN SCIENCE 2022*, 2(20), 53-58.