

Лебединский С. И., Гербик Л. Ф.

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Учебное пособие

Рецензенты:

кафедра белорусского и русского языков Белорусского государственного экономического университета;

зав. кафедрой белорусского и русского языков БГЭУ, доцент **Федотова И. Э.**;

канд. педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного факультета международных отношений БГУ **Шибко Н. Л.**

Лебединский С.И., Гербик Л. Ф.

Л33 Методика преподавания русского языка как иностранного.
Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.
(электронная версия).

Учебное пособие предназначено для студентов, обучающихся по специальности «Русский язык как иностранный».

Цель учебного пособия – подготовка студентов-филологов к самостоятельной профессионально-педагогической деятельности в качестве преподавателя русского языка как иностранного в высших и средних специальных учебных заведениях Республики Беларусь.

**УДК
ББК**

© **Лебединский С.И., Гербик Л. Ф., 2011**

ПРЕДИСЛОВИЕ

Курс «Методика преподавания русского языка как иностранного» является одной из ведущих дисциплин в профессиональной подготовке будущих преподавателей русского языка как иностранного. Этот курс призван познакомить студентов с современным состоянием и тенденциями развития методики преподавания РКИ как науки и ориентирован на формирование у студентов-филологов педагогических навыков и умений в области преподавания русского языка как иностранного.

Основными задачами курса «Методика преподавания русского языка как иностранного» являются:

- формирование у студентов лингвометодической базы как основы их будущей профессиональной деятельности;
- знакомство студентов с современными подходами к организации обучения русскому языку как иностранному; с принципами, средствами, методами, формами организации учебной деятельности иностранных учащихся; с содержанием курса русского языка как иностранного в системе довузовского и вузовского образования; с современными технологиями обучения РКИ;
- обучение студентов-филологов деятельности преподавания (планирование и организация профессиональной педагогической деятельности и деятельности учащихся в процессе обучения русскому языку как иностранному; контроль за качеством знаний, умений и навыков учащихся-инофонов; анализ результатов обучения и дальнейшее его прогнозирование).

Освоение курса «Методика преподавания русского языка как иностранного» предполагает формирование у студентов-филологов целого комплекса профессиональных умений, к числу которых относятся:

- **гностические умения**, т. е. умения анализировать учебный процесс, средства обучения русскому языку как иностранному применительно к конкретной группе инофонов с учетом их родного языка, индивидуальных возможностей и коммуникативно-языковых способностей, выявлять индивидуальные особенности учащихся с точки зрения возможностей усвоения языка и когнитивной обработки информации, обосновывать выбор форм, методов и приемов обучения; оценивать ход и результаты обучения;
- **проектировочные умения**, т. е. умения формулировать и в доходчивой форме доносить до учащихся цели уроков, учебные задачи, цели самостоятельной работы учащихся; продумывать методическую структуру урока, последовательность и способы работы над новым материалом, его закрепления, обобщения и систематизации с учетом типичных затруднений учащихся; предупреждать ошибки и недочёты в речи инофонов; продумывать формы, методы и приемы текущего и итогового контроля;
- **конструктивные умения**, т. е. умения отбирать учебный материал, методы, приёмы и средства обучения, адекватные целям урока; разрабатывать конспекты уроков, эффективно использовать технические средства обучения, включая компьютерные технологии;
- **организаторские умения**, т. е. умения обеспечивать внимание учащихся на наиболее важных языковых явлениях; активизировать коммуникативно-познавательную и мнемоническую деятельность учащихся; стимулировать иностранных учащихся к самостоятельному обучению и самостоятельной постановке учебных задач; организовывать индивидуальную и групповую работу

обучаемых; развивать и поддерживать интерес иностранных учащихся к изучаемому языку;

● **коммуникативные умения**, т. е. владение технологиями эффективного межличностного общения, техникой, правилами и приемами понимающего реагирования и директивного общения; умения определять контексты, позиции и сценарии межличностного взаимодействия, направленные на достижение взаимопонимания, координации и согласование позиций и взаимодействия в общении; умения создавать на уроках русского языка благоприятные условия для общения, предупреждать конфликты и эффективно разрешать их в случае возникновения.

В процессе освоения студентами-филологами курса «Методика преподавания русского языка как иностранного» осуществляется развитие их интеллектуально-когнитивного потенциала, эмоциональной сферы и профессионально значимых качеств – методического и педагогического мышления, учебной и профессиональной мотивации, методической и лингвистической рефлексии и др.

Достижение перечисленных целей и задач и усвоение содержания программы курса происходит в ходе лекционных и семинарских занятий, дидактически управляемой самостоятельной работы и педагогической практики.

Раздел 1

Русский язык как язык межнационального и межкультурного общения

Рассматриваемые вопросы: Интралингвистические и экстралингвистические факторы, способствовавшие становлению в XX в. русского языка как одного из мировых языков. Роль русского языка в современном мире и на рынке образовательных услуг.

Деятельность Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Национальные ассоциации МАПРЯЛ: Российское общество преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка и литературы (БООПРЯЛ), Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного (БООПРЯИ) и др., их печатные органы: журналы «Русский язык за рубежом», «Вестник МАПРЯЛ», «Мир русского слова», «Вестник БООПРЯИ», «Русистика в Беларуси».

Система подготовки иностранных граждан по русскому языку как иностранному в России и Беларуси. Об экспорте образовательных услуг и современном состоянии обучения РКИ в белорусских вузах.

О роли русского языка в современном мире и на рынке образовательных услуг

Позиция любого языка в современном мире поддерживается его местом в системе образования. Долгое время русский язык был одним из наиболее изучаемых языков мира, однако в 1990-е годы он заметно сдал свои позиции, что привело к значительному сокращению масштабов его изучения за рубежом. Тем не менее русский язык остается предметом изучения в зарубежных учебных заведениях в качестве обязательной или факультативной дисциплины. Причем в последние годы отмечается любопытная тенденция, суть которой состоит в том, что даже в случае факультативного изучения русского языка мотивация к овладению им, несмотря на некоторое первоначальное снижение числа изучающих в 1990-е годы, значительно возрастает, равно как возрастают качество обучения и его результативность.

Русский язык является одним из самых распространенных языков мира, одним из шести официальных языков ООН, государственным языком Российской Федерации, средством межнационального общения народов этой страны, как и средством общения государств – участников СНГ и стран Балтии.

Распространение русского языка в мире, выполнение им дополнительно к своим национальным функциям функций языка-посредника в каждом конкретном случае зависит от различных факторов и идет разными путями. Принципиальное значение для мотивационного комплекса играет динамика сфер применения русского языка и их актуализация.

Применительно к русскому языку существует определенная иерархия причин, обеспечивающих его распространенность за рубежом и побуждающих иностранных граждан к его изучению.

Базисные факторы, делающие для иностранных граждан изучение русского языка практической необходимостью, определяются перспективой международного экономического сотрудничества с Россией, а также с Беларусью, в которой русский язык наряду с белорусским является государственным.

Большую роль в усилении мотивации к изучению русского языка наряду с профессиональным фактором (получением специальности в стране изучаемого языка) играет русская культура, которая издавна рассматривалась как часть европейской и шире – мировой культуры. Феномен интереса к русской культуре, общечеловеческая ценность русской классической и советской литературы, тематическое разнообразие и фактическая доступность литературы на русском языке имеют важное значение и выступают в качестве постоянно действующего фактора в распространении русского языка в мире, а также в повышении мотивации его изучения.

Многие иностранные граждане, изучающие русский язык высказывают мнение относительно красоты русского языка. И действительно, в изучении таких языков, как испанский, итальянский, русский, ощущается несомненная поддержка лингвоэстетической стороны, а поэтому можно предположить, что занятия русским языком в определенной мере расширяют чувство вкуса и красоты языка у иностранных учащихся. К тому же понятие «эстетической ценности» какого-либо языка является, по мнению многих исследователей, первопричиной возникновения широкого интереса к нему и массового его распространения в иноязычной среде. Безусловно, что это понятие представляет собой категорию весьма относительную и порожденную в большей мере субъективным восприятием и оценками, тем не менее подобные оценки содействуют созданию положительного образа русского языка и могут использоваться в практической деятельности преподавателей РКИ в качестве основного фактора, усиливающего мотивацию его изучения.

Среди субъективно-психологических факторов, также влияющих на мотивацию изучения иностранных языков, присутствуют и представления об их «легкости» и «трудности», причем русский язык пользуется репутацией «трудного» языка. Данное утверждение является достаточно устойчивым стереотипом, а поэтому ученым, методистам и преподавателям РКИ необходимо попытаться разрушить его, поскольку при наличии качественных учебных материалов и хорошо отлаженной системы преподавания русский язык оказывается не более трудным, чем любой другой язык.

Таким образом, современная языковая ситуация в мире позволяет утверждать о существенной популярности русского языка. Нынешний подъем интереса к русскому языку напрямую связан с экономическими, политическими и социальными факторами. Русский язык для иностранных студентов – это не только важное средство общения, но и средство,

обеспечивающее участие иностранцев в образовательном процессе, а также в научно-техническом, профессиональном и культурном развитии.

Международные и национальные ассоциации преподавателей русского языка и литературы и их печатные органы

Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) была создана в 1967 году на учредительной конференции в Париже. Целью деятельности этой ассоциации является распространение, популяризация, сохранение, развитие и изучение русского языка и литературы как важнейшей составной части мировой культуры.

Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка как иностранного (БООПРЯИ) было создано в 2002 году. Необходимость создания объединения была обусловлена тем, что после распада СССР в Беларуси сложилась очень сложная ситуация в области привлечения иностранных граждан на обучение. Это привело к тому, что в некоторых вузах кафедры РКИ были закрыты, деканаты по работе с иностранными учащимися расформированы. Необходимо было срочно предпринять меры по стабилизации ситуации и недопущению расформирования кафедр РКИ. Эта проблема усугублялась еще и тем, что, получив самостоятельность, многие вузы стали трактовать учебно-нормативную базу работы с иностранными учащимися по-своему. Это привело к значительному снижению учебной нагрузки и к сокращению штатов на кафедрах РКИ.

Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка и литературы (БООПРЯЛ) было создано в 2008 году. В состав БООПРЯЛ входят лингвисты, литераторы нашей страны, преподающие русский язык и литературу в высших учебных заведениях и школах. Целью БООПРЯЛ является научная, учебно-методическая и просветительская деятельность, направленная на изучение и распространение русского языка и культуры.

Конгрессы МАПРЯЛ как этапы становления РКИ

Конгрессы МАПРЯЛ проводятся один раз в четыре-пять лет. На Конгрессах решаются важнейшие вопросы современной русистики, русской литературы и методики преподавания русского языка как иностранного. Каждый Конгресс посвящен одной из наиболее перспективных направлений современной русистики и лингводидактики. Всего за годы существования МАПРЯЛ было проведено 12 Конгрессов МАПРЯЛ: I-й Конгресс – Москва, 1969 г., II-й Конгресс – Варна, 1973 г., III-й Конгресс – Варшава, 1976 г., IV-й Конгресс – Берлин, 1979 г., V-й Конгресс – Прага, 1982 г., VI-й Конгресс – Будапешт, 1986 г., VII-й Конгресс – Москва, 1990 г., VIII-й Конгресс – Регенсбург, 1994 г., IX-й Кон-

гресс – Братислава, 1999 г., X-й Конгресс – Санкт-Петербург, 2003 г., XI-й Конгресс – Варна, 2007 г., XII-й Конгресс – Шанхай, 2011 г.

Система подготовки иностранных граждан по русскому языку как иностранному в России и Беларуси

Об истории преподавания РКИ в Беларуси. Вузы Республики Беларусь готовят профессиональные кадры для зарубежных стран с 1961 года. Именно в 1961 г. был отмечен массовый приток в нашу страну кубинских студентов. Вслед за ними в БГУ и другие вузы нашей страны прибыли студенты из арабских стран, стран Восточной Европы, Африки, Латинской Америки и Вьетнама. Для ускоренного обучения русскому языку иностранных граждан сначала в БГУ, а затем и в ряде других вузов были созданы подготовительные факультеты и кафедры русского языка как иностранного.

1960-е годы – это не только период массового притока иностранных студентов в вузы нашей страны, но и период становления и развития советской и белорусской методики преподавания русского языка как иностранного. Именно в 1960-е годы была разработана общая концепция поэтапного обучения русскому языку иностранных студентов, а сама методика РКИ сформировалась как отдельная отрасль лингводидактики.

Начиная с 1970 г. в вузах страны стали создаваться кафедры русского языка как иностранного, которые занимались обучением не только студентов, но и иностранных аспирантов.

С каждым годом численность иностранных студентов и аспирантов постоянно увеличивалась, что привело к созданию в ряде ведущих белорусских вузов крупных центров по обучению иностранных граждан. Наряду с БГУ такие центры были открыты в Белорусской сельскохозяйственной академии, Белорусском политехническом университете, Белорусском медицинском институте, в также в Белорусском институте народного хозяйства.

В 1961 г. при Минвузе СССР для координации деятельности русистов, работающих в иностранной аудитории, был образован Всесоюзный методический совет по русскому языку для иностранцев, по инициативе которого был проведен ряд симпозиумов и конференций по актуальным проблемам методики преподавания РКИ. Начиная с 1965 г. к работе Всесоюзного методического совета подключились и белорусские преподаватели РКИ.

По мере увеличения численности иностранных граждан, обучающихся в белорусских вузах, возникла необходимость в создании единого белорусского координационного центра, который возглавил бы всю научно-методическую работу кафедр русского языка по обучению иностранных учащихся. Это привело к созданию в 1975 году Республиканского методического объединения преподавателей русского языка как иностранного при Министерстве образования Республики Беларусь, которое работало в тесном контакте с Всесоюзным методическим советом

по русскому языку для иностранцев, а также с Институтом русского языка им. А. С. Пушкина, который был создан в 1974 г. на базе Научно-методического центра русского языка при МГУ.

В деятельности Республиканского методического объединения с самого начала наметились три основные направления, определившие пути перспективного развития белорусской методики преподавания русского языка как иностранного: 1) подготовка учебно-методических и дидактических материалов для обеспечения учебного процесса по РКИ; 2) проведение теоретических исследований современного русского языка с целью выработки оптимальных методов обучения русскому языку с учетом его особенностей и особенностей родного языка обучаемых; 3) проведение ежегодных научно-практических конференций и семинаров с целью обмена опытом преподавания РКИ.

За годы деятельности Республиканского методического объединения было проведено 14 международных научно-практических конференций, свыше 20 научно-методических совещаний с участием ведущих российских специалистов из Института русского языка им. А. С. Пушкина, МГУ и УДН, 10 Республиканских олимпиад по русскому языку среди иностранных студентов, регулярно проводились студенческие научные конференции, а также мероприятия, направленные на воспитание иностранных студентов в духе дружбы и уважения к нашей стране и ее культуре. За годы деятельности Республиканского методического объединения была проделана работа, которая позволила сохранить и приумножить традиции и достижения отечественной науки в области теории и практики преподавания русского языка как иностранного. В числе важнейших мероприятий, проводимых под эгидой Республиканского методического объединения, следует назвать:

1. Международные научно-методические конференции, в которых принимали участие видные российские ученые Н. М. Шанский, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, О. Д. Митрофанова, А. Н. Щукин, В. Н. Вагнер, Ю. Г. Овсиенко, В. М. Шаклеин и др., а также представители издательства «Златоуст», преподаватели-практики из Москвы, Санкт-Петербурга, других городов России, Беларуси, Украины, Литвы, Латвии, Эстонии, Германии, Польши, Австрии, Китая, Ливана, Ирана.

2. Межвузовские научно-методические семинары по проблемам развития новых технологий обучения РКИ с участием ведущих ученых Москвы и Санкт-Петербурга.

3. Участие белорусских преподавателей русского языка как иностранного в трехуровневой системе повышения квалификации на базе РУДН (первый уровень), Института русского языка им. А. С. Пушкина (второй уровень) и МГУ (третий уровень).

В 2002 г. Республиканское методическое объединение было реорганизовано в Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка как иностранного (БООПРЯИ). Инициаторы создания БООПРЯИ видели решение проблем только в консолидации усилий всех структурных подразделений вузов, работающих с иностранными учащимися, в создании нормативной базы по учебной нагрузке и ком-

плектованию учебных групп, в разработке совместных межвузовских программ по привлечению иностранных граждан на обучение в вузы Республики Беларусь. К настоящему моменту многие из намеченных целей выполнены. Это и новые типовые программы, и планы по работе с иностранными учащимися, и открытие новых кафедр РКИ, и увеличение численности иностранных учащихся в белорусских вузах.

Главная цель Объединения – мобилизация творческого потенциала ученых и преподавателей-русистов на решение актуальных организационных, научных и учебно-методических проблем в области преподавания русского языка иностранным гражданам, обучающимся в вузах Беларуси.

Для реализации намеченной цели Объединение поставило перед собой следующие задачи: 1) совершенствование методов преподавания русского языка как иностранного, распространение белорусской и русской культуры в современном мире; 2) развитие профессионального, педагогического и научного потенциала и творчества преподавателей русского языка как иностранного вузов Республики Беларусь; 3) разработка образовательных технологий в области преподавания РКИ; 4) установление и поддержание всесторонних связей с Ассоциациями иностранных выпускников белорусских вузов; 5) создание государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному, в том числе государственной системы тестирования; 6) взаимодействие с государственными структурами Республики Беларусь с целью совершенствования государственной образовательной программы в области преподавания русского языка как иностранного, а также в системе довузовского и вузовского обучения иностранных граждан; 7) организация и проведение международных и региональных научно-теоретических и научно-методических конференций и симпозиумов по проблемам преподавания русского языка как иностранного;

За годы работы БООПРЯИ была проведена серия мероприятий, в которых участвовали представители белорусских и зарубежных вузов. Традиционным стало проведение Республиканского фестиваля иностранных студентов «Дни русского языка и белорусской культуры». В рамках фестиваля проводятся республиканская олимпиада по русскому языку, различные выставки, в том числе и выставка творческих работ иностранных студентов, Республиканский семинар по проблемам обучения иностранных граждан в белорусских вузах и Международная научно-практическая конференция под патронажем Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Интерес к фестивалю огромен не только со стороны иностранных студентов, но и со стороны зарубежных дипломатических миссий и посольств.

В 2006 г. по инициативе БООПРЯИ на базе РИВШ БГУ были созданы курсы повышения квалификации для преподавателей РКИ.

В последние годы значительно активизировались связи между БООПРЯИ, БООПРЯЛ, РОПРЯЛ и МАПРЯЛ. Это и проведение совместных конференций, семинаров, круглых столов, встреч с авторитетнейшими российскими и белорусскими учеными и преподавателями-

практиками. Представители от Беларуси являются постоянными участниками Международных конгрессов, фестивалей, Генеральных ассамблей. Ряд членов БООПРЯИ участвуют в совместных белорусско-российских научных и учебно-методических проектах, в том числе и по созданию учебных комплексов по русскому языку как иностранному. Руководство МАПРЯЛ и РОПРЯЛ являются постоянными участниками мероприятий, проводимых БООПРЯИ.

Об экспорте образовательных услуг и современном состоянии обучения РКИ в белорусских вузах

В последнее время все большую актуальность в мире приобретают вопросы экспорта образовательных услуг, в том числе подготовки специалистов для зарубежных стран. Образование стало крупной составляющей мирового рынка и, может стать, по мнению экспертов, одним из самых прибыльных видов экспорта в XXI веке. Опыт обучения иностранных граждан как за рубежом, так и в Республике Беларусь, свидетельствует, что это не только престижно для государства, но и экономически выгодно. Участие в международном рынке образовательных услуг – это объективная необходимость для успешной конкуренции в борьбе за качество подготовки выпускаемых специалистов.

Занимаясь профессиональной подготовкой иностранных граждан, любой вуз и государство в целом: 1) повышает свой имидж и международное влияние через подготовку интеллектуальной элиты для зарубежных стран и распространение своей культуры и языка; 2) подтверждает качество своего образования; 3) готовит благоприятную почву для решения экономических вопросов в будущем; 4) привлекает талантливую молодежь из других стран, что создает благоприятную среду для развития науки и образования.

В большинстве ведущих университетов мира процентное соотношение иностранных учащихся и обучающихся в университете примерно 10–15%. По мнению экспертов, оптимальным является показатель, близкий к 12%. Превышение уровня 25% может привести к качественному изменению стратегии университета, переориентации всей его деятельности на международное направление. Показатель менее 1% характерен для переходного этапа развития данного направления деятельности университета либо свидетельствует о том, что международные связи вуза случайны и не продуманы. Причины привлечения иностранных учащихся на европейский и белорусский рынки образовательных услуг не только финансовые. Это и стремление к культурному разнообразию, и интернационализация национальных систем высшего образования, и необходимость оптимизации научных исследований, и укрепление сектора высшего образования за счет привлечения в нашу страну талантливой молодежи.

В последние годы наметился значительный приток иностранных студентов на обучение в нашу страну. По данным на 2010 год в вузах Республики Беларусь обучается свыше 10 тысяч иностранных учащихся.

По официальным прогнозам к 2015 г. численность иностранных студентов, обучающихся в вузах нашей страны возрастет до 20 тысяч человек.

В настоящее время преподаватели русского языка как иностранного белорусских вузов активно включились в общий процесс реформирования высшей школы. Переход к многоступенчатой модели подготовки специалистов высшей школы, провозглашенный в ряде международных конвенций (Лиссабонская конвенция 1997 г. и Болонская конвенция 1999 г.) и продиктованный необходимостью унификации европейской системы образования, требует качественно новых подходов как к организации учебного процесса, так и к технологиям обучения, которые в нем используются.

В рамках реализации концепции «Европа без границ» и программы «Европейский языковой портфель» в начале 2001 г. преподавателями РКИ была разработана уровневая концепция владения русским языком как иностранным, на базе которой были созданы три Типовые программы по РКИ – для иностранных слушателей подготовительных факультетов, для иностранных студентов-филологов и для иностранных студентов нефилологических специальностей.

В 2009 г. была решена и наиболее важная для всех кафедр РКИ проблема, которая препятствовала унификации учебных планов по русскому языку как иностранному, особенно в региональных вузах. Министерство образования Республики Беларусь не только придало юридический статус дисциплине «Русский язык как иностранный», но и унифицировало все учебные программы по РКИ, а также учебную нагрузку, отводимую на изучение русского языка в иностранной аудитории. Ведется работа по созданию Центра сертификационного языкового тестирования зарубежных граждан.

В ближайшее время на базе РИВШ БГУ планируется открыть курсы переподготовки по специальности «Русский язык как иностранный».

Каждая кафедра РКИ вносит свой весомый вклад не только в развитие методики преподавания русского языка как иностранного, но и в создание собственной белорусской школы РКИ. В последние годы коллективом кафедр была проделана большая работа как в области разработки фундаментальных принципов и положений современной лингводидактики, так и в сфере внедрения в учебную практику перспективных форм и методов обучения, новаторских технологий, обучающих моделей, эффективных приемов индивидуализации обучения. За годы работы благодаря тесному сотрудничеству и взаимодействию кафедры РКИ превратились в крупные научные и образовательные центры. Постепенно в системе преподавания РКИ стираются границы между столичными и региональными вузами. Особенно больших успехов в этом плане добились кафедры РКИ вузов Гомеля, Гродно и Витебска.

Раздел 2

Методика преподавания РКИ как наука

Рассматриваемые вопросы: Методика преподавания РКИ как научная, учебная и практическая дисциплина. Цели и задачи методики преподавания РКИ – собственно методические, лингвистические и психологические. Общая, частная и специальные методики обучения РКИ.

Связь методики с другими науками: прикладной лингвистикой, педагогикой, дидактикой, психологией и психолингвистикой, когнитивной лингвистикой.

Этапы развития методики преподавания русского языка как иностранного.

Понятие основных компетенций РКИ: коммуникативная, лингвистическая (языковая и речевая), социокультурная, социальная, межкультурная. Лингводидактическое наполнение компетенций.

Коммуникативная компетенция, ее реализация и варианты.

Преподавание русского языка как иностранного, как и любой другой учебно-прикладной дисциплины, не может осуществляться без прочного теоретического фундамента, поскольку без теории, без знания психологии обучения процесс преподавания языка будет сводиться к трудно контролируемому развитию педагогической интуиции, а в худшем случае – к механическому «натаскиванию» учащихся на овладение языковым материалом. Знание основных концепций и базовых принципов обучения, психологии овладения языком, сознательный выбор средств и практических приемов преподавания, основанный на фундаментальной теории, освоение опыта лучших преподавателей, овладение методом критического анализа педагогической деятельности, а также критическая проверка результатов своей работы способствует существенному росту профессионального мастерства преподавателей русского языка как иностранного.

Основная цель современной лингводидактики и методики преподавания РКИ – обратить внимание специалистов в области теории обучения, методистов и преподавателей русского языка как иностранного на важность тех психолого-педагогических и лингвистических подходов, которые в современных условиях выходят на первый план в осмыслении процесса обучения языку с целью повышения его эффективности. Основными составляющими этих подходов являются личностно-деятельностный характер овладения языком и процесса обучения, уровневая структура языковой личности, взаимосвязь языковых и мыслительных процессов, учет типологических особенностей мышления и памяти в реализации коммуникативных программ и коммуникативной деятельности в целом, выявление индивидуальных способностей к овладению языком. Все эти составляющие образуют систему, на базе которой должна строиться оптимальная модель обучения, в центре которой будет находиться не преподаватель, а обучаемый.

О целях и задачах методики преподавания РКИ. Современная теория обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, в последние годы становится все более объемной и многомерной. Как и любая другая наука, лингводидактика находится в постоянном развитии. Сегодня она рассматривает новые проблемы и аспекты учебного процесса, проблемы овладения языком, исследует механизмы общения и речемыслительной деятельности, вырабатывает стратегии и тактики обучения. Современная теория обучения иностранным языкам постепенно расширяет научные горизонты, используя данные лингвистики, педагогики, общей и когнитивной психологии, социо- и психолингвистики.

В самом общем виде методика обучения русскому языку как иностранному включает в себя решение трех взаимосвязанных задач: собственно методических, лингвистических и психологических. Эти задачи были намечены еще три десятилетия назад, но до сих пор они так и не решены. В связи с этим я считаю, что и сама современная методика РКИ находится, если не в кризисе, то в стагнации. Особенно страдает блок лингвистических и психологических проблем, которые до сих пор только ставятся, но не решаются.

Таблица 1. Основные задачи методики преподавания РКИ

| | |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Собственно методические задачи | разработка эффективных концептуальных схем и подходов к обучению иноязычной деятельности и принятию правильных решений применительно к конкретному учебному процессу, задачам и условиям обучения |
| | отбор адекватного лексико-грамматического материала для каждого этапа обучения |
| | выбор оптимальных форм его презентации, дозировки и последовательности введения |
| Лингвистические задачи | разработка основополагающих подходов к языку как системе и ее функционированию в речи на основе данных социолингвистики, коммуникативной лингвистики, теории речевой деятельности и речевых актов, лингвистики текста, функциональной грамматики |
| | построение разнообразных функционально-семантических моделей описания языка, использование их в процессе презентации и истолкования языковых явлений с учетом значимости для конкретных актов коммуникации и реализации исходных коммуникативных интенций |
| | выход за пределы языковой системы и расширение рамок традиционно понимаемой грамматики за счет обращения к коммуникативному, когнитивному, речедетельностному и прагматическому аспектам высказываний, составляющим основу речевых актов |
| Психологические и психолингвистические | разработка теории усвоения языка, овладения речевой деятельностью на иностранном языке |

| | |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| задачи | построение схем речепорождения и речевосприятия на иностранном языке и их интерпретация применительно к процессу обучения; определение стратегий и тактик пользования языком в процессе речевосприятия и речепорождения |
| | изучение когнитивных аспектов речемыслительной деятельности в процессе изучения иностранных языков |
| | построение целостной модели речевого развития личности и выявление этапов ее становления от низших уровней к высшим в процессе обучения иностранным языкам |
| | определение и описание перечня коммуникативных стратегий и затруднений в процессе реализации коммуникативных актов |
| | изучение динамических аспектов речи, путей формирования индивидуального лексикона и тезауруса, способов запоминания вербальной информации, ее актуализации в речи, а также механизмов активации вербально-семантических сетей в процессе речепорождения, речевосприятия и смыслоформулирования |

Общая, частная и специальные методики обучения РКИ

Исследователями принято выделять общую и частную методики. Общая методика изучает закономерности и особенности процесса обучения иностранному языку независимо от того, о каком языке идет речь. Частная методика исследует закономерности и особенности обучения конкретному иностранному языку. Применительно к обучению русскому языку как иностранному это разграничение общей и частной методик следует уточнить. Общая методика изучает закономерности обучения русскому языку независимо от характера и условий обучения, в то время как частная методика исследует закономерности обучения в вузе в конкретных условиях: подготовительный и основные факультеты, интенсивное обучение, обучение в кружках, на краткосрочных курсах и т. д. Выделяют также специальную (или специализированную) методику, связанную с обучением отдельным аспектам системы языка или видам коммуникативной деятельности.

Этапы развития методики преподавания русского языка как иностранного

История преподавания иностранных языков, по сути дела, является историей методов обучения, мирно сосуществующих, или находящихся в непримиримом противоречии друг с другом. В начале XX века споры между приверженцами разных методических направлений велись главным образом вокруг проблемы использования или исключения родного языка из процесса преподавания иностранного языка. Это было решающим критерием для определения доминирующего метода обучения. Так,

хорошо известна борьба между сторонниками и противниками грамматико-переводного метода, которая в конечном итоге завершилась победой адептов так называемого натурального (или прямого) метода. Однако установка представителей прямого метода на полное исключение родного языка из системы обучения в конечном счете не получила всеобщей поддержки, и в дальнейшем они не возражали против применения родного языка на занятиях в рамках разумно допустимого минимума.

Как самостоятельная научная дисциплина методика преподавания русского языка как иностранного развивалась под знаком влияния того или иного метода (или группы методов) обучения. Ее становление происходило параллельно с развитием методики преподавания иностранных языков. В качестве ведущих критериев периодизации принято рассматривать два основных фактора: 1) выделение этапов как результат коренных изменений в целях обучения и его содержании; 2) качественные изменения в методике, связанные с появлением новых идей и концептуальных схем, которые привели к кардинальному совершенствованию всей методической системы. В соответствии с этими критериями исследователи выделяют пять основных этапов, отражающих периодизацию развития методической науки в системе преподавания русского языка как иностранного.

Первый этап (20–40-е гг. XX в.) – этап становления методики как самостоятельной научной дисциплины. Этот период развития методики преподавания иностранных языков (и русского языка как иностранного, в частности) характеризовался достаточно острой полемической борьбой между адептами двух основных методических подходов – *сознательно-сопоставительного* и *прямого*.

Сознательно-сопоставительный подход к обучению предполагал ориентацию прежде всего на аналитическую деятельность учащихся с текстом, на переход от сознательного усвоения правил к формированию на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка в качестве опоры при овладении иностранным языком.

Прямой подход к обучению формировался под влиянием интенсивного распространения в первой половине XX в. различных модификаций так называемого *прямого метода*; был ориентирован на бессознательное усвоение навыков и умений в ходе речевой практики, отказ от использования в учебниках правил языка (или введение их уже на завершающем этапе как способа систематизации и обобщения ранее сформированных навыков и умений), развитие устной речи, отказ от использования родного языка учащихся в качестве опоры при усвоении иностранного языка.

Попытки примирить сторонников двух подходов были предприняты в середине 30-х гг. XX в. посредством их синтеза в рамках так называемого *комбинированного*, или *смешанного*, метода. Этот метод, с одной стороны, предполагал устный вводный курс, отказ от использования грамматических правил и отсутствие опоры на родной язык на начальном этапе овладения иностранным языком, а с другой – допускал ис-

пользование перевода, анализ текстов, сравнение изучаемого языка с родным языком на последующих этапах обучения. Известный эклектизм комбинированного метода привел к тому, что в середине 30-х гг. некоторые крупнейшие российские психологи и методисты попытались сформулировать целостную концепцию процесса овладения неродным языком путем первоначального осознания языковой системы с дальнейшим формированием на базе такого осознания спонтанных и бессознательных речевых навыков и умений. Именно в этом направлении работали известные российские ученые Л. С. Выготский, Л. В. Щерба и С. И. Бернштейн.

В эти годы определяющими считались следующие методические положения: 1) преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен по возможности владеть их родным языком и в разумных пределах сопоставлять два языка с целью избежания и предупреждения интерферирующего воздействия родного языка учащихся на изучаемый русский язык; 2) за основу при отборе и изучении лексики берется тематический принцип; 3) при отборе материала для учебного процесса предпочтение отдается общественно-политическим текстам и произведениям художественной литературы; 4) лучшим способом овладения языком является «пребывание учащегося в стихии языка»; 5) в работе рекомендуется использовать прямые и переводные методы; 6) практически грамматика изучается на начальном этапе обучения и теоретически – на продвинутых этапах обучения; 7) новые слова изучаются в контекстах, а словосочетания отрабатываются, используя подстановочные таблицы.

Второй этап (40–50-е гг. XX в.) – этап формирования теоретической и практической базы методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. В те годы активно использовался сознательно-сопоставительный метод обучения. На становление методики преподавания русского языка как иностранного в этот период большое влияние оказали лингводидактические идеи известного русского ученого Л. В. Щербы. Суть идей состояла в следующем: 1) разграничение практического и общеобразовательного изучения иностранных языков; 2) обоснование интуитивного и сознательного способов овладения языком и доказательство преимуществ второго; 3) важность сопоставления изучаемого языка и родного, что помогает лучше понимать скрытые в высказывании оттенки и лучше усваивать отношения объективной действительности.

В качестве основных концептуальных установок методики 40–50-х гг. выступали следующие положения: 1) при организации и подготовке учебных занятий доминирующим видом речевой деятельности выступала письменная речь; 2) центральным компонентом системы обучения являлась формальная грамматика, которая определяла построение учебного процесса и отбор учебного материала; 3) большая роль в учебном процессе отводилась переводу; 4) главным методом обучения являлся сознательно-сопоставительный метод (на занятиях большое внимание

уделялось реализации принципа сознательности, использованию правил и различного рода пояснений).

В практической работе с иностранными учащимися в те годы наибольшее распространение получили грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный и комбинированный методы обучения.

Грамматико-переводной метод обучения – один из ведущих методов обучения иностранным языкам – в 20–40-е гг. XX ст. под влиянием бихевиористской концепции уступил место прямому методу, в большей степени отражающему социальные потребности общества в практическом владении языком. Однако в преподавании русского языка как иностранного грамматико-переводной метод ещё долго сохранял свои позиции, что можно объяснить не только его гибкостью, но и распространённым мнением о том, что сложная структура языка требует для овладения ею широкого использования на занятиях перевода и сопоставительного анализа систем двух контактирующих языков. В основе работы по грамматико-переводному методу обучения лежало предположение, что владение двумя языковыми системами и правилами перехода от одной к другой (т. е. системой соответствия языковых единиц) обеспечит возможность решать на продвинутом этапе обучения те же коммуникативные задачи, которые учащийся может решать на начальном этапе. Основным приемом введения, закрепления, повторения и актуализации языкового материала являлся письменный перевод, чему в немалой степени способствовало отсутствие толковых учебных словарей. Поскольку грамматико-переводной метод обучения исторически сложился до того, как была сформулирована современная теория речевой деятельности, ориентировался на текст и исходил из приоритета письменной речи, то устная речь как бы сама собой выводилась из письменной, перевод занимал основное место при семантизации лексики, а обучение грамматическим явлениям производилось на основе правил и инструкций.

В дальнейшем, по мере усиления практической направленности в обучении стало очевидным, что использование грамматико-переводной концепции обучения не достигает конечной цели – овладения языком как средством общения. С помощью этого метода учащиеся в лучшем случае научались сознательному применению усвоенных знаний с целью перевода с одного языка на другой, при этом сам процесс перевода выглядел как сложный процесс декодирования иноязычного текста с помощью двуязычного словаря и учебника грамматики. Однако при всех недостатках грамматико-переводной метод обучения имел и ряд положительных характеристик, к которым можно отнести стремление к точности восприятия новых фактов изучаемого языка, сознательность подхода, большой удельный вес самостоятельной работы.

Теоретические разработки лингвистов и методистов 50-х годов (труды Л. В. Щербы, И. В. Рахманова, З. М. Цветковой, В. С. Цетлина) постепенно сместили акценты с грамматико-переводного на *сознательно-сопоставительный метод* обучения. В качестве основных положений этого метода были использованы: 1) овладение языком через осоз-

вание его системы; 2) учет родного языка учащихся; 3) использование конструкций и правил с целью понимания значения языковых явлений в процессе их представления и способов презентации в речи; 4) изучение лексики и грамматики на синтаксической основе; 5) параллельное обучение разным видам речевой деятельности на основе чтения и письменной речи. При этом текст и письменные упражнения рассматривались как главный источник формируемых навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Несомненным достоинством сознательно-сопоставительного метода обучения является сформулированный в рамках его концептуальной схемы тезис, получивший психологическое обоснование лишь в 70-е годы XX столетия, о том, что обучение речи на иностранном языке связано не только с формированием системы новых, не существовавших ранее навыков, но и с переносом речевых навыков из родного языка на изучаемый. Этот вывод привел исследователей к мысли, что в процессе сопоставления двух языков не следует ограничиваться лишь перечислением моментов, различающих сравниваемые языки; не менее важное значение имеет описание сходств, которые имеют место в двух языках.

Признавая достоинства ряда теоретических положений, лежащих в основе сознательно-сопоставительного метода обучения, многие методисты и педагоги тем не менее стали выражать сомнения в эффективности его использования в учебном процессе, поскольку, как и в случае с грамматико-переводным методом обучения, работа по данному методу не приводила к подлинному владению иностранным языком. Именно поэтому ряд методистов предприняли попытку создать комбинированный метод обучения, который объединял бы наиболее перспективные принципы популярных в прошлом прямого, грамматико-переводного и сопоставительного методов обучения. Однако стремление объединить в рамках одного метода принципы, присущие разным методам, в целом оказались неудачными. В то же время характерные для методики 50-х годов попытки оптимизации обучения посредством объединения в рамках одного (комбинированного) метода приемов и способов обучения, характерных для разных методов, подготовили почву для создания принципиально новых методов обучения, и прежде всего сознательно-практического метода, который определил развитие методики преподавания русского языка как иностранного на ближайшие несколько десятилетий.

В целом второй этап в истории развития методики преподавания русского языка как иностранного можно охарактеризовать, с одной стороны, как значительное движение вперед по нескольким направлениям (прежде всего в плане лингвистического обоснования приемов отбора и презентации языкового материала, в плане ориентации на синтетическое чтение и т. д.), а с другой – как попытку создать универсальный метод обучения, способный обеспечить полноценное практическое овладение иностранными учащимися русским языком. В итоге это привело к появлению очень популярного среди методистов и преподавателей, рабо-

тающих с иностранными учащимися, *сознательно-практического метода* обучения, разработанного в конце

50-х гг. известным советским психологом Б. В. Беляевым. Этот метод, основные положения которого широко распространены в методике и сегодня, стремился синтезировать четкую речевую направленность обучения (с господствующей ориентацией на устную речь) и психологически обоснованное использование сознательной систематизации языковых средств и правил уже на начальном этапе овладения русским языком как иностранным.

Третий этап (60-е – середина 80-х гг. XX в.) – этап интенсивного развития методики. Этому периоду соответствуют новые идеи и направления в лингводидактике, значительные достижения в базовых для методики преподавания русского языка как иностранного смежных научных отраслях – лингвистике, психолингвистике, психологии речи и психологии обучения.

Лингвистическое обоснование методической концепции преподавания в эти годы находилось под влиянием взглядов Л. В. Щербы и его учения о тройном аспекте языковых явлений, с позиции которых определялось содержание и соотношение отдельных аспектов языка и видов речевой деятельности в процессе обучения. Важнейшим лингвистическим положением, выдвинутым Л. В. Щербой еще в 30-е годы, было разграничение в общей совокупности языковых и речевых явлений трех аспектов, определяемых как языковая система, речь и речевая деятельность. Центральное место отводилось речевой деятельности, т. е. процессам говорения и понимания речи. Реализация этих процессов возможна лишь при наличии языковой системы – лексического словаря и грамматики языка. Термин «речь» в научной литературе тех лет трактовался неоднозначно и чаще всего обозначал три разноплановых явления: а) процесс деятельности, т. е. акты говорения или письма для передачи информации; б) способности к такой деятельности; в) результат деятельности в виде устного или письменного высказывания.

Позитивную роль в развитии методической концепции 60–80-х гг. сыграли и другие идеи Л. В. Щербы, в частности идея разграничения грамматики на активную и пассивную, учения о сравнительно-сопоставительном рассмотрении языков, о выделении знаменательных и строевых элементов языка и о преимущественном значении строевых слов для практического овладения языком.

Психологическая концепция преподавания русского языка как иностранного в указанный период формировались под влиянием теории деятельности и психолингвистики. Именно в эти годы была создана принятая в современной методике терминологическая система, включающая такие важнейшие понятия, как речевая деятельность, речевое действие, речевая операция, иноязычное общение, навык, умение, внутренняя речь, внутреннее программирование и т. п.

В рамках теории речевой деятельности психологическая концепция обучения стала базироваться на следующих положениях.

1. Система обучения носит целенаправленный и мотивированный характер, т. е. имеет определенную цель и управляется системой разнообразных мотивов. Поскольку цель обучения заключается в овладении языком как средством общения, то учебный процесс должен быть направлен на решение коммуникативных задач, а коммуникативную направленность необходимо рассматривать в качестве ведущего принципа обучения.

2. Обучение неродному языку с психологической точки зрения рассматривается как комплексный процесс, складывающийся из овладения речевыми средствами и коммуникативной деятельностью.

3. В системе обучения языку следует выделить несколько структурных компонентов, соответствующих этапам овладения учебным материалом. Такими этапами являются: а) ориентировка в условиях деятельности; б) выработка плана деятельности в соответствии с результатами ориентировки; в) реализация плана деятельности; г) сопоставление полученного результата с планом (этап контроля). На каждом из представленных этапов необходимо решать свои определенные методические задачи и применять разные приемы обучения.

4. Психологическая схема формирования и формулирования речевого высказывания имеет следующее оформление: мотив – мысль – внутреннее программирование – лексико-грамматическое оформление мысли во внутренней речи (или лексико-грамматическое структурирование) – внешняя речь.

5. Речевая деятельность характеризуется иерархичностью строения, т. е. включает набор действий и операций, реализация которых ведет к достижению поставленной цели. Последовательное формирование действий и операций при овладении языком осуществляется по следующей схеме: осознанная деятельность – сознательный контроль – автоматизированная деятельность.

6. Механизм реализации речевого высказывания включает в свою структуру действия двух типов: внешнего и внутреннего оформления (специфичных для речи на изучаемом языке) и оперирования, являющихся универсальными для говорящих на разных языках. Доведение действий оперирования и оформления до определенной степени совершенства является важным условием практического владения языком, а степень такого совершенства зависит от уровня сформированности соответствующих навыков.

В 60-е годы в психологической литературе получили достаточно четкое определение понятия «знания», «речевые навыки» и «речевые умения». Если знания рассматривались в качестве исходного момента в овладении языком, то его конечной целью являлось формирование и развитие речевых умений, т. е. способность применять знания и приобретенные навыки в различных ситуациях общения. При этом получили распространение следующие взгляды на природу и сущность речевых навыков и умений.

1. Навыки – первичны, умения – вторичны; они находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, так как представляют собой две стороны формируемой речевой деятельности.

2. Навыки основаны на речевых операциях, которые в результате многократного выполнения достигают уровня совершенства (автоматизма), а умения – на сознательной деятельности. По мере формирования навыки становятся частью речевых умений. Так, например, умение говорить базируется на комплексе грамматических, лексических и произносительных навыков.

3. Следует различать три группы навыков: а) навыки, которые могут быть перенесены из родного языка учащихся; б) навыки, которые должны быть скорректированы в процессе обучения; в) навыки, которые должны быть сформированы заново.

В 60-е годы получила психологическое обоснование точка зрения, согласно которой основное внимание в работе должно быть сосредоточено не столько на формировании новых навыков, сколько на коррекции уже имеющихся, для чего методически оправданно использовать явления фонетической, лексической, грамматической, лингвострановедческой интерференции.

В эти же годы также получили распространение теории стадийности развития навыков и умений, которые использовались методистами для обоснования системы обучения неродному языку и построения различных видов упражнений, отражающих этапы становления и развития навыков и умений.

Среди подобных теорий наибольшее распространение получила теория формирования навыков и умений. Согласно этой теории, были выделены шесть стадий формирования навыков (предъявление модели, имитация, отсроченное воспроизведение, «затверживание» модели, генерализация, переключение с модели на модель) и пять стадий развития умений (перенос структуры модели в реальную речевую ситуацию, замена одного или двух элементов ее реальной речевой ситуацией, программирование высказывания с опорой на образец, программирование высказывания без образца в пределах общей темы, программирование образца по всем пройденным темам).

Разработка новых лингвистических, психологических и методических концепций привела к замене общепринятых методов обучения. Широкое распространение в 60-е годы получил *сознательно-практический метод обучения*, который в наибольшей мере соответствовал новым теоретическим разработкам. В качестве основной концептуальной идеи обучения в рамках этого метода были сформулированы два положения – принцип сознательности и принцип коммуникативной активности. Выдвинув в качестве ведущих эти два принципа, сторонники сознательно-практического метода в основу системы обучения положили следующие исходные идеи:

- деятельность по овладению языком включает приобретение знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений;
- языковые знания вводятся в виде правил и инструкций;

- все виды речевой деятельности формируются параллельно и в тесной связи друг с другом с учетом специфики каждого вида;
- учитывается родной язык обучаемых путем выделения наиболее трудных, с точки зрения родного языка, явлений в изучаемом языке;
- главным и решающим фактором обучения является практическая тренировка учащихся в иноязычной речевой деятельности.

Важнейшей отличительной чертой сознательно-практического метода обучения, таким образом, стало то, что основной акцент в методике обучения языку был перемещен с языка на речь, а сама концепция обучения языку получила достаточно последовательное обоснование на базе теории речевой деятельности. В результате такого новшества резко сократился объем языкового материала, систему грамматических правил сменили «правила-инструкции» и набор предлагаемых для усвоения речевых образцов и моделей. Был введен принцип устного опережения, который в дальнейшем вызвал ожесточенную критику. Была сделана попытка перенести в обучении устной речи основной акцент с репродуктивной речи на продуктивную речь и разработаны приемы специального обучения аудированию. Логическим развитием этого подхода явилась разработка методистами проблемы речевой и учебно-речевой ситуации, а также замена традиционных форм презентации лексико-грамматического материала на функциональные (например, организация лексико-грамматического материала по функционально-семантическому принципу).

Таким образом, в отличие от сознательно-сопоставительного сознательно-практический метод обучения объединил в себе множество наиболее передовых положений методики. Он синтезировал четкую коммуникативную направленность процесса обучения и психологически обоснованное использование сознательной систематизации языковых фактов. Высокая популярность метода на протяжении последующих десятилетий объяснялась его направленностью на овладение всеми видами коммуникативной деятельности, возможностью поддерживать высокую мотивацию учебного процесса, результативностью обучения.

К началу 70-х годов XX столетия использование сознательно-практического метода обучения стало общепризнанным. Развитие методики в те годы шло по пути усовершенствования этого метода за счет внесения в основную парадигму дополнительных уточняющих и детализирующих концептуальных положений.

Примерно в том же направлении и теми же путями шло развитие методики за рубежом. Идеи прямого метода в различных модификациях получили развитие в аудиолингвальном (США) и аудиовизуальном (Франция) методах обучения. Как реакция на эти методы, возникли противоположно ориентированное когнитивное направление, особенно сильное в США, и сходные идеи в европейской методике, особенно в ФРГ, во многом опирающиеся на идеи советской педагогической психологии, восходящие к работам Л. С. Выготского, С. И. Бернштейна и А. Н. Леонтьева.

Четвертый этап (конец 80-х – конец 90-х гг. XX в.) – этап совершенствования методики. Методическая концепция обучения в эти годы формировалась под влиянием различных психологических теорий, в том числе теории коммуникативной деятельности. К числу наиболее значительных достижений этого периода следует отнести обоснование общих и частных вопросов методики обучения русскому языку как иностранному, ее психологических и лингвистических основ, разработку новых перспективных методов обучения (коммуникативный, или коммуникативно ориентированный, метод обучения, коммуникативно-индивидуализированный метод обучения, программированное и проблемное обучение, интенсивные методы обучения и т. д.). Новые методы обучения стали оптимальным образом учитывать не только структурные особенности учебного процесса, но и психологические закономерности овладения иностранным языком, включая такие глубинные аспекты, как мотивация обучения, коммуникативно-потребностная сфера учащихся, модели речепорождения и речевосприятия, механизмы и потенциальный объем вербальной памяти, виды запоминания, индивидуально-типологические особенности учащихся, их резервные возможности.

На этом этапе дальнейшую разработку получили такие принципиальные методические положения, как коммуникативность, практическая направленность целей обучения, функциональный подход к отбору и подаче материала, обучение лексике и морфологии на синтаксической основе, ситуативно-тематическое и фреймовое представление учебного материала, концентрическое расположение материала, учет особенностей родного языка учащихся, лингвострановедческий и культурологический компоненты обучения, отбор материала в соответствии с коммуникативно-познавательными интересами учащихся, стимулирование учебной деятельности, учет индивидуально-типологических особенностей учащихся при овладении ими иностранным языком и др. Последняя из перечисленных проблем в системе обучения языку приобретает особое значение. Как известно, индивидуальные особенности учебной деятельности иностранных учащихся, овладевающих русским языком в условиях языковой среды, накладывают существенный отпечаток на эффективность всего учебного процесса. Несмотря на обилие литературы по проблемам учета индивидуальных особенностей учащихся, выводы авторов вряд ли можно признать конструктивными с позиции современной лингводидактики. Перечень особенностей учащихся, выделенных и рекомендуемых для учета в учебном процессе, слишком большой, а поэтому его трудно использовать в процессе индивидуализации обучения иностранному языку. Так, например, в научной литературе выделяются такие индивидуальные особенности, как общие типологические свойства нервной системы, уровень интеллектуального развития, аналитичность мышления, абстрактный и чувственный интеллект, мнемоническая деятельность, мотивация обучения и др. Между тем современная методика не в состоянии управлять многими интеллектуальными процессами. Поэтому особенности нервной системы человека, различия в

уровнях интеллектуального развития представляют для учебного процесса значительно меньший интерес, чем, например, вариации в коммуникативных потребностях человека, лингвистических способностях, в развитии памяти и т. п.

Данный подход к проблеме учета индивидуальных особенностей учащихся существенно меняет саму направленность научных исследований. Он позволяет в первую очередь сконцентрировать внимание на изучении тех проблем, которые имеют самое непосредственное отношение к эффективности овладения языком. Одной из таких проблем является согласование учебных материалов с коммуникативными потребностями учащихся, которые являются важнейшими компонентами психологической структуры овладения языком. По сути дела, коммуникативные потребности – это те цели и задачи, которые ставит перед собой учащийся, приступая к изучению иностранного языка. Благодаря коммуникативным потребностям учащиеся осознанно, а зачастую и неосознанно, планируют собственную учебную деятельность. Руководствуясь коммуникативными потребностями, они оценивают поступающую информацию с точки зрения его пригодности для решения предстоящих коммуникативных задач.

Особое влияние на развитие методических идей в 90-е годы оказала не только психология, но и коммуникативная и когнитивная лингвистика, а также социолингвистика.

Развитие коммуникативной и когнитивной лингвистики в эти годы усилило интерес к проблемам, имеющим непосредственное отношение к обучению и овладению коммуникативной деятельностью на иностранном языке. Так, с позиции коммуникативно-когнитивной лингвистики стало общепризнанным положение о том, что овладение языком представляет собой поэтапный процесс, конечным результатом которого является умение участвовать в коммуникативной деятельности на иностранном языке – порождать и воспринимать иноязычную речь в соответствии с реальной ситуацией общения и в объеме, заданном целью общения. Минимальной единицей общения является коммуникативный акт, в котором воплощен относительно законченный процесс обмена информацией. Указанным свойством речевого акта обладает речевая единица – текст, в структуре которого реализуется двусторонняя направленность речевого акта и смысловая завершенность в пределах отрезка речевого общения. В этом смысле для коммуникативной лингвистики все так называемые системные единицы языка – слова, сочетания и предложения – не могут быть отнесены сами по себе к категории речевого акта, так как они составляют лишь отдельные структурные элементы коммуникативного акта, образующего тот или иной текст. Порождению речевого акта предшествует речевая интенция говорящего выразить определенный коммуникативно-значимый смысл, в котором учитываются предварительные знания о партнере по общению, цель, предмет, место и время высказывания. Таким образом, в интенции в эксплицитной форме участвуют не только собственно языковые средства оформления высказывания, но и все средства, сопровождающие речь. По этой

причине становятся понятными требования коммуникативной лингвистики учитывать все факторы порождения речи и включать в программу обучения формы речевого этикета, страноведческие элементы, культурологические сведения и реалии, которые дополняют процесс общения и делают его более естественным.

В соответствии с основными постулатами коммуникативной лингвистики успешность речевого общения зависит от умения реализовывать речевую интенцию, степени владения лексико-грамматическими единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения, а также от уровня владения набором речеоорганизующих формул, необходимых для общения. Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции, которой учащиеся должны владеть для того, чтобы правильно использовать язык в разнообразных социально-детерминированных ситуациях общения. Наряду с коммуникативной компетенцией учащиеся должны владеть языковой, страноведческой и другими видами компетенций.

Таким образом, с позиции коммуникативной лингвистики в процессе обучения повышенное внимание должно уделяться прежде всего содержательной стороне языка, изучению в семантическом аспекте элементов разных уровней языка, вследствие чего стала очевидной необходимость кардинального смещения акцентов с теории предложения как системно-структурного понятия к теории высказывания как коммуникативно-функциональному понятию.

Идеи коммуникативной лингвистики в методике преподавания русского языка как иностранного получили реальное воплощение в процессе создания двух типов практических функциональных грамматик – описательно-функциональных (для преподавателей) и коммуникативно-функциональных (для учащихся).

Особую популярность в 80-е – 90-е годы получают коммуникативный метод обучения, разработанный Е. И. Пассовым, различные модификации интенсивных методов (метод интенсивного обучения и активизации резервных возможностей учащихся Г. А. Китайгородской, интенсивный метод обучения устной речи Л. Гегечкори, эмоционально-смысловой метод И. Ю. Шехтера, суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения и др.).

В ходе четвертого этапа развития методики наметилось единство в методических подходах между российскими и зарубежными учеными, организационно выразившееся в проведении ряда российско-американских симпозиумов по преподаванию иностранных языков, в том числе русского как иностранного (1989 г., 1990 г.), и в создании Международной ассоциации коллективного содействия изучению языков (1990 г.), объединившей на общей или близкой концептуальной основе методистов, лингводидактов, психологов обучения языку многих стран мира.

Пятый этап (с конца 90-х гг. XX в.) – этап превращения методики в комплексную, многомерную и междисциплинарную науку, ориентированную на изучение самых разноплановых феноменов, касающихся всех сфер обучения, процесса овладения иностранным языком, а также

личности обучаемых. Будучи составной частью общей лингводидактики, современная методика обучения русскому языку как иностранному, как и любая другая наука, находится в постоянном развитии и творческом поиске. В ее формировании и совершенствовании участвуют множество составляющих: это и эффективный методический поиск в области разработки оптимальных методов и приемов обучения, и обобщение лучшего педагогического опыта ведущих педагогов-практиков, и новые данные лингвистики, психологии обучения, психологии речи, памяти, мышления, социо- и психолингвистики.

Заинтересованность многих отраслей научного знания в выработке стройной, непротиворечивой теории обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному, объясняется прежде всего недостаточной изученностью таких важных социальных феноменов, как процессы усвоения языка и овладения речью, дифференциация уровней владения иностранным языком, пути актуализации речевой способности, структура языковой личности и динамика ее развития от низших к высшим уровням, процессы восприятия речи и речепорождения, способы запоминания и усвоения учебного материала, когнитивные процессы и их актуализация в системе иноязычной деятельности и др. Подобные социальные феномены исследуются в различных отраслях знаний – когнитивной лингвистике, психологии, психо- и социолингвистике, теории речевых актов, психосемантике.

Для нового поколения методистов-исследователей, работающих в области лингводидактики и методики преподавания русского языка как иностранного, в последние годы становится все более очевидным тот факт, что построение оптимальных моделей обучения возможно лишь в том случае, если эти модели будут включать в себя весь спектр механизмов, элементов и параметров, на базе которых формируется речевая способность обучаемых в процессе овладения ими иностранным языком. Именно этот аргумент и явился тем основополагающим фактором, который позволил методистам превратить современную методику преподавания русского языка как иностранного в подлинно интегральную и междисциплинарную науку.

Коммуникативная компетенция, ее реализация и варианты

Долгое время в связи с господством в теории и практике обучения грамматико-переводного метода под речезыковой компетенцией подразумевалось сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически и семантически правильных предложений, а под ее реализацией – умения и способности посредством речи продемонстрировать знание системы. В методике преподавания иностранных языков такое представление о компетенции и путях ее реализации сложилось под влиянием лингвистов, которые отводили грамматике ведущую роль в науке о языке и пытались доказать, что предлагаемые ими грамматические системы являются составной частью психологических грамматик, управляющих общением. С возникновением психолингвисти-

ки ситуация в корне изменилась. Центральным объектом исследования стала коммуникативная деятельность, а целью обучения – овладение коммуникативной компетенцией в различных видах речевой деятельности и сферах общения. Предыдущие неудачи лингвистов, которые под компетенцией понимали ее языковую сферу, имеющую дело с предложениями, а не с речевыми действиями и высказываниями, специалистами в области психолингвистики были объяснены достаточно точно и убедительно. Так, в одной из своих работ известный американский лингвист, автор трансформационной теории и порождающей грамматики, Н. Хомский писал: «Главный недостаток лингвистической теории при выборе ею в качестве объекта исследования языковой системы, а не речевых реализаций, демонстрируемых коммуникантами при реализации конкретных речевых актов, заключается в том, что эта теория имеет дело главным образом с идеальным говорящим/слушающим, действующим в совершенно однородном речевом коллективе, который знает язык в совершенстве и не подвержен таким незначущим с точки зрения грамматики факторам, как границы памяти, рассеянность, смещение внимания и интереса, ошибки (случайные или системные) при использовании знания языка для конкретной реализации».

Деятельностно-психологический подход к обучению иностранным языкам, разработанный в рамках теории деятельности и психолингвистики, позволил ученым и методистам-практикам понять сущность коммуникативной ориентации обучения языкам в целом и коммуникативной компетенции в частности.

Коммуникативная компетенция в современном ее понимании – это сложное целое, и вряд ли она может быть описана в рамках одной теории. На наш взгляд, проблемы коммуникативной компетенции могут быть разделены на методические, лингвистические, психологические и социолингвистические. Очевидно, что при таком подходе содержанием коммуникативной компетенции является методически, лингвистически, психологически и социолингвистически согласованное единство всех компонентов, образующих ситуации общения, а также знания и умения, необходимые учащимся для понимания и порождения собственных программ речевого поведения. Специфика и объем коммуникативной компетенции зависят от целей овладения языком, которые ставят перед собой учащиеся, их интересов и мотиваций, избираемых ролей, видов коммуникативной деятельности, выполняемых в процессе обучения и после его завершения.

Зависимость содержания коммуникативной компетенции от многих объективных и субъективных факторов делает его вариативным для различных категорий учащихся, что, разумеется, не исключает наличие общего коммуникативного ядра, состоящего из набора умений, готовностей и способностей, необходимых в любых ситуациях общения. Овладение каждым учащимся коммуникативной компетенцией является конечной целью изучения языка, а соответственно и конечной целью обучения. Но поскольку этот процесс глубоко индивидуален, и прежде все-

го в отношении выбора содержания, его коррекция и адаптация к запросам учащихся должны происходить в течение всего периода обучения.

Если не принимать во внимание сравнительно небольшое число людей, овладевающих иностранным языком в совершенстве, большинство учащихся достигают уровня коммуникативной компетенции иностранца. В отличие от носителей языка они хуже понимают естественную речь, хотя не испытывают особых затруднений при выражении собственных мыслей в новых ситуациях. Поэтому зачастую носитель языка, вступая в коммуникативный контакт с иностранцем, вынуждены существенно адаптировать свои программы речевого поведения.

С методических позиций коммуникативная компетенция иностранца всегда соотносится, с одной стороны, с достигнутым уровнем владения языком, а с другой – с этапом обучения, который в идеале должен коррелировать с этим уровнем. Такое понимание дает основание полагать, что количество коммуникативных компетенций равно количеству уровней владения языком и этапов обучения. В этом состоит вариативность коммуникативной компетенции. В то же время, известно, что даже среди носителей языка нет двух человек с одинаковой коммуникативной компетенцией, поскольку неодинакова их социально-коммуникативная деятельность. Выполняя одни и те же по содержанию речевые программы на том или ином участке деятельности, люди формируют и формулируют свои мысли по-разному. Зависимость способов формирования мыслей от многих факторов, составляющих структуру речевой деятельности, и неограниченная возможность выбора и комбинирования речевых ресурсов для их выражения во многом объясняют разницу во владении языком различными категориями людей. В этом также проявляется вариативность коммуникативной компетенции.

Наконец, следует обратить внимание и на то, что у одного и того же человека коммуникативная компетенция в различных видах коммуникативной деятельности чаще всего не бывает одинаковой. Продуктивное среди носителей языка, как правило, уступает восприятию слышимого или читаемого: они понимают сотни и даже тысячи слов и множество семантических структур предложений, которые никогда активно не используют в речи. Не наблюдается и взаимосвязи между говорением и письмом: есть немало людей, которые прекрасно пишут, но плохо и бедно излагают свои мысли в беседе или в процессе публичного выступления, и наоборот. Эти хорошо известные всем факты свидетельствуют о том, что степень взаимосвязи различных видов речевой деятельности в процессе реального общения не настолько велика, чтобы говорить о коммуникативной компетенции языковой личности как о некоем универсальном и интегрированном механизме. Видимо, логичнее рассматривать ее как комбинацию четырех отдельных компетенций или как четыре варианта одной общей компетенции.

О наличии, или сформированности, любого из возможных вариантов коммуникативной компетенции можно говорить лишь в тех случаях, когда носители языка или обучаемые не только используют в речевой деятельности тот или иной речевой материал, но и воспринимают и

продуцируют высказывания и тексты, с которыми они ранее не встречались. Очевидно, что коммуникативная компетенция не может рассматриваться и изучаться в отрыве от ее обладателя. А человеку, как известно, свойственно вносить в любую деятельность индивидуальные черты. Это вновь созданное обычно является индивидуальным творчеством для обладателя коммуникативной компетенции, а не для других людей, с которыми он общается. Совершая содержательно-семантический выбор, говорящий одновременно как бы соотносит его с уже известными семантическими структурами высказываний или с теми структурами, которые он может построить заново. Последние при этом должны приобрести социально-коммуникативный смысл в ситуациях и произвести задуманное воздействие. Вариативность, новизна и индивидуальное творчество в овладении содержанием речевой деятельности и средствами его выражения были бы невозможны в общении, если бы коммуникативная компетенция не представляла собой гибкую, динамичную, продуктивную и генеративную систему. Чем больше выбор коммуникативных программ и речевых ресурсов, обслуживающих те или иные ситуации общения, тем совершеннее коммуникативная компетенция обучаемого, тем богаче потенциал содержательных и выразительных языковых средств. А выбор зависит от количества, разнообразия и оригинальности мыслей человека, его способности концентрировать внимание на обсуждении одновременно нескольких проблем, способности контролировать и оценивать свою речевую деятельность с различных позиций и точек зрения.

В современной лингводидактике термины «владение языком» и «владение коммуникативной компетенцией» представляют собой синонимичные понятия. В то же время синонимичными являются и понятия «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная деятельность». Объединяя в сбалансированное целое все аспекты функционирования языка в процессе реализации коммуникативной деятельности, коммуникативная компетенция дает адекватную и исчерпывающую характеристику общения личности в данном национально-языковом коллективе. В коммуникативной компетенции язык и речь образуют единство средств и способов по отношению к реализующим вербальное общение процессам речепроизводства и речевосприятия. Именно она обеспечивает подлинное, а не мнимое общение, поскольку учитывает все факторы, формирующие структуру и содержание коммуникативной деятельности, в том числе и иноязычной.

Раздел 3

Методы обучения РКИ

Рассматриваемые вопросы: Роль и место методов обучения в методике преподавания РКИ. Классификация методов-направлений в обучении: прямые, сознательные, комбинированные, интенсивные. Психоло-

логические, лингвистические и методические концепции, лежащие в основе современных методов обучения иностранному языку.

Методы обучения РКИ и их характеристика.

Грамматико-переводной метод обучения. Сознательно-сопоставительный метод обучения. Аудиолингвальный метод обучения. Аудиовизуальный метод обучения. Сознательно-практический метод обучения. Коммуникативный метод обучения.

Сравнение и оценка методов обучения по степени их концептуальности, эффективности и результативности. Соотношение лингвометодических подходов и методов обучения. Методические принципы и критерии, формирующие различные методы обучения.

Когнитивная обработка языкового материала в процессе овладения и пользования иностранным языком

Интенсивные методы обучения. Программированное обучение. Структура урока и основные приемы работы в разных методах.

Современные учебники и учебные комплексы по РКИ, реализующие разные концепции и методы обучения.

Роль и место методов обучения в методике преподавания русского языка как иностранного

Известно, что всякая наука переживает несколько стадий в своей эволюции, однако в любом случае она непременно должна перейти от этапа простого созерцания к этапу абстрактного мышления, так как это объективная и всеобъемлющая формула процесса сознания. Сказанное в полной мере относится и к сравнительно молодой, развивающейся науке – методике преподавания русского языка как иностранного, в которой более или менее ярко запечатлены плоды многочисленных созерцаний, но пока еще недостаточно представлены результаты фундаментальных теоретических исследований и описаний базисных категорий. Но определенные достижения методики уже очевидны, и это вряд ли нужно оспаривать.

Анализируя основные этапы развития методики преподавания РКИ, можно увидеть, что центральным вопросом научно-теоретического и научно-практического арсенала всегда был и остается вопрос о методе обучения. По сути дела, история развития методики является историей создания методов обучения, мирно сосуществующих, или находящихся в непримиримом противоречии друг с другом.

Роль метода в методике преподавания иностранных языков всегда определялась как ведущая, доминирующая. В одной из своих работ известный советский психолог Б. В. Беляев писал: «Так как под методом обучения следует подразумевать совокупность основных методических принципов, то отказ от определенного метода обучения, по сути дела, означает отказ от определенных принципов обучения. Кто отрицает необходимость основного метода обучения, тот стремится превратить методику в беспринципную теорию обучения, а соответствующую практику этого обучения – в беспринципную деятельность».

С точки зрения современной методики под методом обучения понимается тактическая модель обучения, реализующая цели, задачи и содержание учебного процесса, а также определяющая пути и способы их достижения в соответствии с этапом и условиями обучения.

К числу центральных идей, формирующих тот или иной метод обучения, относят пять концептуальных положений.

1. Метод как основная методическая категория регламентирует общее представление о тактике и стратегии обучения. В его основе лежит главная доминирующая идея решения ведущей методической задачи.

2. В качестве теоретической базы, формирующей методы обучения, используются определенные лингвистические, психологические и методические концепции, анализ которых позволяет отнести метод к той или иной парадигме.

3. В основе метода лежит научно обоснованная система принципов обучения, являющихся отражением определенных лингвистических, психологических и методических концепций. С позиций таких принципов устанавливаются: отбор языкового и лингвистического материала; приемы его презентаций; способы закрепления; последовательность подачи и дозировка материала по урокам и циклам уроков.

4. Метод регламентирует цели обучения и формирует базу для их достижения. Неадекватность избранного метода цели обучения делает его недостаточно эффективным и затрудняет овладение языком в заданных учебной программой параметрах.

5. Выбор оптимального метода определяется целями, задачами, условиями и этапом обучения.

В методике преподавания русского языка как иностранного существует несколько десятков методов, формирующих общую тактическую модель обучения и получивших различную степень распространения и глубину теоретического обоснования. Наиболее распространенными из них являются девять методов обучения: *грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, когнитивный, аудиолингвальный, структуральный, аудиовизуальный, трансформационный, сознательно-практический, коммуникативный.*

Перечисленные методы обучения кардинально отличаются друг от друга по содержанию, последовательности и дозировке его введения, видам единиц обучения и упражнений, конечным и промежуточным целям и т. д. Однако названия существующих методов, на наш взгляд, не всегда точно отражают их суть. Так, например, если сознательно-сопоставительный метод обучения противопоставляется грамматико-переводному, когнитивному и трансформационному методам, то это вовсе не означает, что опора на сознательность и учет трудностей иностранного языка, прогнозируемых на основе сопоставления двух языков, отрицается в других методах. Не только в грамматико-переводном, когнитивном и трансформационном методах обучения, но даже и в прямом методе всегда признавалась роль осмысленного овладения и опоры на родной язык учащихся. Так, Г. Пальмер, будучи одним из разработчиков

и наиболее убежденным сторонником прямого метода, всегда указывал, что этот метод обеспечивает программу для сознательного овладения содержанием и развивает у учащихся способности анализировать и синтезировать. Более того, Г. Пальмер был противником исключения родного языка даже при введении новых слов. По его мнению, овладение новыми языковыми формами для обозначения общеизвестных понятий (солнце, одежда, пища и т. д.) требует прежде всего демонстрации точного соответствия новой языковой формы и известного понятия. Это может быть сделано по-разному, но наиболее эффективно – с помощью родного языка. Лишь дальнейшая работа по употреблению слова в речи, по мнению ученого, должна проходить без привлечения родного языка.

К сожалению, эти и некоторые другие мысли Г. Пальмера многие методисты проигнорировали, в связи с чем до сих пор принято считать, что прямой метод принципиально не допускает использование родного языка. На самом деле название «прямой метод» только раскрывает механизмы и последовательность введения нового материала. Оно отражает лишь то, что значения новых слов и конструкций необходимо раскрывать посредством установления прямых связей в сознании учащихся между тем, что они видят и слышат, а также, о чем думают и что говорят.

Описанию, анализу и сравнению методов обучения в научной литературе посвящено немало работ. Несмотря на это, многие принципиальные вопросы о роли и месте методов обучения не получили достаточного отражения. Будут ли развиваться методы и дальше? Возможно ли в перспективе разработать самый оптимальный метод? Следует ли сравнивать методы вне контекста целей и условий обучения? По каким параметрам следует оценивать методы обучения? Имеет ли смысл разрабатывать комбинированные методы обучения? Необходимо ли придерживаться одного метода в ходе всего процесса обучения или возможно использование нескольких методов в зависимости от этапа обучения и уровня владения языком учащихся? Очевидно, что решение этих вопросов позволит в определенной мере выявить тенденции в развитии современной методической мысли, исследовать и описать качественно новый подход в обучении иностранным языкам, используя все то ценное, что было накоплено в теории и практике применения различных методов.

Методы обучения и их характеристика

Грамматико-переводной метод обучения. Предметом и основной целью обучения является формальная грамматика. Грамматика определяет структуру курса и содержание учебного материала. Словарный минимум формируется на базе текстов, которые иллюстрируют различные грамматические явления. Отобранная и сгруппированная лексика для иллюстрации грамматических правил, как правило, не связана с последующими текстами. При отборе материала для занятий предпочтение отдается общественно-политическим текстам и произведениям художе-

ственной литературы. Предполагается, что и учащиеся должны будут говорить на таком же правильном литературном языке, как и герои произведений классиков.

Основным способом раскрытия значения грамматической формы и слова представители грамматико-переводного метода считают их перевод на родной язык учащихся. Обучение начинается с заучивания правил построения предложений, образования слов и их сочетаний. В учебниках, составленных по этому методу, нет творческих упражнений, отсутствует коммуникативная направленность, которая наполняет и реализует речевое поведение при дальнейшем изучении языка, владение языком. Все обучение направлено на аналитическую деятельность учащихся над текстом, на переход от сознательно усвоенных правил к формированию на их основе речевых навыков и умений, на широкое использование родного языка как опоры при овладении иностранным. В целом грамматико-переводный метод с его установкой на приобретение в первую очередь знаний оказался недостаточно эффективным, особенно при обучении русскому языку как иностранному. Именно поэтому многие исследователи предприняли попытку его существенной модернизации, что в итоге привело к созданию сознательно-сопоставительного метода обучения.

Сознательно-сопоставительный метод обучения. Теория сознательно-сопоставительного метода опирается на труды Л. В. Щербы и С. И. Бернштейна оказала существенное влияние на формирование и развитие методики преподавания русского языка как иностранного. Широкое использование сознательно-сопоставительного метода обучения относится ко второй половине 40-х – началу 50-х годов. Этот период в советской методике характеризовался, с одной стороны, значительным движением вперед по нескольким направлениям (прежде всего в плане лингвистического обоснования приемов отбора и презентации языкового материала, ориентации языкового материала, направленности на синтетическое чтение и т. д.), а с другой – неспособностью господствующих методов, программ и учебников обеспечить полноценное практическое владение учащимися иностранным языком. Основные методические положения сознательно-сопоставительной парадигмы обучения:

- *Осознанное усвоение языковых явлений и способов их применения в процессе речевого общения;* этот принцип базировался на признании ведущей роли мышления в процессе овладения языком.

- *Сопоставительное изучение языковых явлений* предполагало сравнение сходных и контрастных языковых фактов в двух языках с целью преодоления отрицательной интерференции и использования результатов положительного переноса; этот принцип нашел практическую реализацию в ряде курсов русского языка и выражался: в характере описания системы русского языка в сравнении с иностранным языком и в разработке двуязычных упражнений.

- *Одновременное развитие всех видов речевой деятельности* на базе письменной речи, т. е. текст и письменные упражнения рассматривались в качестве основных источников формирования навыков и умений.

- *Разграничение активного и пассивного языкового материала* и в этой связи выделение учебного материала, предназначенного для рецептивного (чтение, аудирование) и репродуктивного усвоения (письмо, говорение).

К числу наиболее известных учебников, основанных на сознательно-сопоставительном методе обучения и методике национально-языковой ориентации, относятся «Учебник русского языка для лиц, говорящих на английском языке» (Вагнер В. Н., Овсиенко Ю. Г., М., 1967), «Русский язык для англоговорящих» (Вагнер В. Н., М., 1983), «Русский язык для начинающих: для говорящих на английском языке» (Овсиенко Ю. Г. М., 1989), «Учебник русского языка для говорящих по-китайски. Базовый курс» (Балыхина Т. М., Евстигнеева И. Ф., Маёрова К. В. и др., М., 2000).

Аудиолингвальный метод – это метод обучения языку, предусматривающий многократное прослушивание в магнитозаписи и проговаривание языковых структур и речевых образцов, что ведет к их автоматизации. Авторы этого метода – американские структуралисты и антропологи, занимавшиеся изучением моделей поведения людей в обществе. В основу метода положена психологическая теория бихевиоризма и развиваемая на ее принципах концепция овладения языком путем подражания, образования по аналогии и многократного повторения речевых образцов, приводящих к формированию коммуникативных навыков. Суть метода сводится к следующим принципиальным положениям: 1) в основе владения языком лежит овладение речевыми навыками; 2) язык реализуется прежде всего в устной форме; 4) языки различны по своей структуре; 5) навыки должны быть автоматизированы в такой степени, чтобы осуществлялись на практике без участия сознания; 6) автоматизация навыков происходит в процессе тренировки путем многократного повторения речевых образцов.

Ведущие методические принципы, используемые в аудиолингвальном методе обучения:

- *Практическая направленность обучения.* Реализация данной установки предполагает: изучение звуковой системы языка на ограниченном лексическом материале; освоение структурных средств языка до уровня автоматизма; овладение новыми речевыми образцами по аналогии со старыми; знакомство с культурой социальной среды, язык которой изучается.

- *Принцип устного опережения.* Любая доза изучаемого материала должна быть усвоена сначала устно.

- *Принцип работы по моделям.* Цель обучения по моделям заключается в том, чтобы учащийся научился конструировать фразы по образцам. Соответствующие навыки формируются в результате многократного повторения моделей и речевых образцов до их полной автоматизации. Модель считается

усвоенной, если учащиеся приобрели умение пользоваться ею, т. е. конструировать с ее помощью предложения в соответствии с целью общения.

- *Язык как система навыков.* В соответствии с этим положением система обучения направлена на формирование навыков в разных аспектах языка и видах речевой деятельности. Навыки вырабатываются в результате многократных повторений фраз. Вначале выделяются наиболее часто употребляемые структуры, которые учащиеся должны запомнить, количество слов минимально, далее заучиваются диалоги и проводится тренировочная работа по усвоению структур, из которых составлены диалоги; даются таблицы, обобщающие то, что вводилось в диалогах и упражнениях; после устного усвоения наступает этап выработки умений и навыков в области чтения и письменной деятельности.

- *Принцип учета родного языка.* Согласно этому принципу обучение строится с учетом особенностей родного языка учащихся.

- *Максимальное задействование технических средств обучения.* Обучение по аудиолингвальному методу предусматривает включение с систему занятий технических средств обучения.

Основные недостатки аудиолингвального метода: 1) преобладание механических приемов обучения; 2) однообразие речевых упражнений; 3) бессмысленное запоминание структур, которое приводит к непониманию учащимися цели совершаемых операций; 4) отсутствие взаимосвязанности в обучении четырех видам коммуникативной деятельности.

Наиболее известным аудиолингвальным курсом русского языка для иностранцев является данный в 1970 году в США учебник под названием «А–LM Russian». Среди аудиолингвальных курсов, изданных в России, наибольшую известность получило учебное пособие «Говорим по-русски» (Мисири Г. С., 1986).

Аудиовизуальный метод – это метод обучения языку за короткий срок на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорного стиля речи, при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. В основу метода была положена психологическая теория бихевиоризма. Основной тезис бихевиоризма состоит в том, что психология как наука должна изучать поведение, а не сознание; поведение же есть не что иное, как реакция организма на внешние воздействия, т. е. совокупность отношений, реализуемых по формуле «стимул–реакция».

Теоретические основы аудиовизуального метода были разработаны во Франции в 50-е годы. В этом методе основное внимание уделяется изучению базисных конструкций и наиболее часто употребляемых слов. Авторы его утверждают, что поскольку язык является средством коммуникации, то предметом изучения должны стать модели вербального и невербального поведения.

Ведущие методические принципы, используемые в аудиовизуальном методе обучения: *принцип опоры на разговорную речь; принцип устного опережения; принцип функциональности* (грамматика изучается не формально, а функционально, т. е. в речи); *принцип глобальности*

(введение в восприятие языкового материала осуществляется на слух и подкрепляется зрительно в виде целостных структур (глобально); *принцип ситуативности* (материал вводится в виде диалогов, отражающих ситуации реального общения); *принцип беспереводности*; *принцип зрительно-слухового синтеза*).

Обычно методика работы по аудиовизуальной технологии обучения осуществляется следующим образом:

- учащиеся смотрят на рисунок, на котором представлены предметы или отражен сюжет, лексический потенциал которых соответствует определенной тематико-семантической группе, слушают фонограмму и усваивают значение слов;
- учащиеся повторяют фонограмму, отрабатывая звуки, интонацию, ритм, темп, логическое ударение;
- учащиеся проводят тренировочную работу по варьированию форм слова в предложенных ситуациях;
- учащиеся разыгрывают ситуации, отраженные на рисунках, задают вопросы и отвечают на них, используют реальные ситуации из своей жизни.

Основные недостатки аудиовизуального метода: 1) исключение принципа опоры на родной язык учащихся; 2) чрезмерное увлечение структурно-глобальным подходом к усвоению материала; 3) недостаточное внимание к письменным видам коммуникативной деятельности.

К числу наиболее известных учебников, основанных на идеях аудиовизуального метода обучения, относятся «Русский язык – 1, 2, 3. Аудиовизуальный курс для зарубежных школ» (Вятютнев М., Сосенко Э., Протопопова И. А. и др., М., 1971–1973), «Давайте говорить по-русски. Аудиовизуальный курс для студентов подготовительных факультетов» (Щукин А. Н. и др., М., 1970), «Русский язык-2. Книга для учеников» (Вятютнев М., Плужников С., М., 1974).

Сознательно-практический метод обучения. Этот метод был разработан в 60-е годы известным советским психологом и методистом Б. В. Беляевым. Концепция сознательно-практического метода может быть представлена в виде следующих положений, определяемых Б. В. Беляевым как психологические принципы обучения:

1. Язык как средство коммуникации – это целенаправленное взаимодействие между обучающимися.
2. Коммуникация – это творческий процесс, а не оперирование заранее приобретенными умениями и навыками.
3. Основное внимание в работе должно быть направлено на развитие у учащихся иноязычного мышления и чувства изучаемого языка, что достигается в условиях обильной иноязычноречевой практики.
4. Обучение четырем видам коммуникативной деятельности (чтению, письму, говорению и аудированию) должно проходить одновременно.
5. Сознательное, творческое использование языка в различных коммуникативных ситуациях обеспечивает знание системы языка.
6. Содержание презентуемого материала должно быть значимым для обучаемых.

7. Поскольку понятия, выражаемые словами двух разных языков, редко совпадают, то ни перевод, ни наглядная семантизация не могут быть достаточно эффективными способами пояснения иноязычных слов. Для этого необходимо пользоваться истолкованием (разъяснением) выражаемых словами понятий.

8. Подлинное владение языком возможно лишь при наличии автоматизированных речевых навыков, которые наиболее успешно формируются при выполнении следующих условий: а) навык должен формироваться в потоке речи, б) навык становится прочнее, если учащийся осознает, какие действия лежат в основе навыка.

9. Отработка навыков является основной иноязычноречевой деятельностью, на которую следует отводить большую часть учебного времени (не менее 85 %), а на сообщение учащимся теоретических сведений об изучаемом языке – не более 15 % времени, равномерно распределяя в течение всего урока.

Психологическое обоснование теории сознательно-практического метода обучения в современной методике преподавания русского языка как иностранного дается с позиции теории речевой деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) и общей теории обучения языку (П. Я. Гальперин).

В основе обучения РКИ по сознательно-практическому методу лежат следующие методические принципы:

- *коммуникативная направленность обучения, или принцип активной коммуникативности;*
- *сознательность в обучении русскому языку как иностранному;*
- *функциональный подход к отбору и презентации языкового материала;*
- *ситуативно-тематический принцип организации языкового материала;*
- *принцип концентрического расположения учебного материала;*
- *принцип комплексности;*
- *принцип учета родного языка учащихся.*

Ведущий принцип данного метода – *принцип коммуникативности* – заключается в том, что учащийся в процессе обучения должен обмениваться информацией (устной или письменной) в пределах, регламентируемых потребностями иноязычного языкового коллектива, в условиях, близких к реальной речевой ситуации. В соответствии с этим принципом предполагается формирование в сознании учащегося психофизиологического механизма – коммуникатора, который позволил бы ему участвовать в общении и в обмене информацией на данном языке в пределах определенного вида речевой (коммуникативной) деятельности, который избирается основным и отвечает конечным практическим целям обучения. Принцип коммуникативности, по сути дела, означает стремление к максимальной адекватности процесса обучения процессу реальной языковой коммуникации, процессу общения в естественных коммуникативных ситуациях, а поэтому требует при организации учебного процесса учета следующих особенностей:

- использовать в обучении только коммуникативно ценные модели, конструкции и фразы;
- учитывать сферу коммуникации при отборе речевого материала и определении его содержания;
- поддерживать заинтересованное, мотивированное отношение учащихся к предмету;
- использовать в процессе обучения коммуникативные упражнения, формирующие речевые навыки.

Суть *принципа сознательности* в обучении русскому языку как иностранному состоит в том, что усвоение учебного материала должно происходить на основе понимания и осмысления учащимися, а не путем механического заучивания.

Необходимость *функционального подхода к отбору и презентации учебного языкового материала* продиктована коммуникативностью обучения. При этом функциональный принцип заключается состоит в том, что языковой материал в виде лексических единиц и морфологических форм необходимо сразу вводить в речь, т. е. давать в предложениях.

Ситуативно-тематический принцип организации учебного материала заключается в отборе языкового и речевого материала и предъявлении его в моделях и речевых образцах, соотнесенных с темами и ситуациями общения.

Принцип концентрического расположения материала предполагает расположение лексико-грамматического материала по нескольким относительно замкнутым циклам. Каждый цикл (концентр) создает базу для дальнейшего изучения языка, но уже на более высоком уровне. Такая организация обучения в отличие от линейно-последовательной, используемой в рамках грамматико-переводного метода, позволяет держать в поле зрения всю языковую систему, в случае необходимости возвращаться к некоторым наиболее актуальным лексико-грамматическим темам, каждый раз дополнять ту или иную тему новым языковым содержанием. Попросту говоря, при концентрической организации учебного материала учащиеся встречаются с одними и теми же грамматическими категориями или лексическими значениями неоднократно в разных концентрах, но на более высоком уровне и в строгом соответствии со сферой общения и употребления. Например: глагол *помогать* в конструкции *брат помогает мне* может быть освоен в первом концентре в рамках разговорно-бытовой сферы общения; словосочетание *оказывать помощь* в конструкции *международные организации оказывают помощь* – во втором концентре применительно к социально-культурной сфере общения; словосочетание *помощь оказана* (*больному была оказана помощь*) – в третьем концентре применительно к сфере профессионального, научного общения.

Принцип комплексности предполагает совместное, параллельное усвоение всех четырех видов речевой деятельности. При этом комплексность вовсе не означает равномерного развития всех видов деятельности на всех этапах обучения: соотношение их будет меняться.

Например, на начальном этапе может быть отдано предпочтение обучению говорению, а на последующих этапах, если этого требуют конечные практические цели обучения, акцент перемещается на обучение чтению, а говорение используется лишь в тех пределах, которые способствуют формированию навыков и умений чтения.

Принцип учета родного языка учащихся предполагает, что при отборе, организации и презентации учебного языкового и речевого материала должны учитываться трудности русского языка, связанные с особенностями родного языка. При этом главное внимание уделяется явлениям, которые либо отсутствуют в родном языке учащихся, либо расходятся в формах и способах выражения.

Рассмотренные выше принципы делают сознательно-практический метод универсальным и эффективным для преподавания русского языка как иностранного в условиях языковой среды, а также в отсутствие ее, в условиях вузовского обучения или работы в кружках, на начальном или продвинутом этапе. В общих чертах процесс обучения РКИ по сознательно-практическому методу может быть представлен в виде сложной педагогической деятельности, направленной на решение двух методических задач: обучение средствам общения (языковым и речевым) и овладение речевой деятельностью. Первая задача достигается в результате сообщения учащимися языковых знаний и приобретения ими в ходе выполнения упражнений фонетических, лексических и грамматических навыков; вторая – в процессе формирования речевых умений, обеспечивающих процесс вербальной коммуникации.

К числу наиболее известных учебников, основанных на идеях сознательно-практического метода обучения, относятся «Русский язык для студентов-иностранцев» (Венедиктова Н. К., Городилова Г. Г., М., 1977), «Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс. Первый год обучения» (Аверьянова Г. Н., Воинова Е. И., Матвеева В. М., М., 1980), «Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Основной курс. Второй год обучения» (Аверьянова Г. Н., Воинова Е. И., Матвеева В. М., Братусь Б. В., М., 1982), «Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс. Четвертый год обучения» (Лобанова Н. А., Слесарева И. П., М., 1980), «Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс. Третий год обучения» (Лобанова Н. А., Слесарева И. П., М., 1984), «Учебник русского языка для иностранных студентов гуманитарных вузов и факультетов» (Битехтина Г. А., Клобукова Л. П., Чагина О. В., М., 1987).

Коммуникативный метод обучения был разработан известным российским методистом Е. И. Пассовым. Сущность коммуникативного метода заключается в том, что обучение языку представляет собой модель естественного процесса общения на этом языке. При таком подходе коммуникативность рассматривается не как методический принцип, пусть даже и ведущий, а как принцип методологический, который определяет, с одной стороны, методические принципы обучения, а с другой – выбор общенаучных методов познания, используемых для построения

процесса обучения. Иначе говоря, в рамках коммуникативного метода обучения коммуникативность перестает быть просто декларацией, а становится объяснительным принципом построения процесса обучения. Данный тезис, конечно, не означает, что процесс обучения должен строиться как точная копия процесса общения. Более того, в процессе общения есть параметры, моделировать которые с точки зрения обучения совершенно не имеет смысла, например «бессистемность» общения, точнее, отсутствие специально направленной организации или почти полная подсознательность в овладении формальной стороной речевой деятельности и т. п. Создать процесс обучения как модель процесса общения, по мнению разработчиков коммуникативного метода, означает – смоделировать лишь основные, принципиально важные, существенные параметры общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимоотношения и взаимодействие речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа процесса общения, система речевых средств, усвоение которой обеспечило бы коммуникативную деятельность в ситуациях общения, функциональный характер усвоения и использования речевых средств, эвристичность общения и т. п.

Базовые общедидактические и методические принципы, формирующие коммуникативный метод обучения:

- *принцип речемыслительной активности* (предполагает, что любой речевой материал (фраза, текст) имеет коммуникативную ценность, т. е. активно используется носителями языка в процессе общения);
- *принцип индивидуализации* (его можно считать основным в коммуникативном обучении, одним из главных средств создания мотивации к овладению языком);
- *принцип функциональности* (согласно этому принципу определяются функции говорения, чтения, аудирования и письма как средства общения, а также устанавливается полный перечень речевых функций как целей обучения);
- *принцип ситуативности* (предусматривает признание ситуации как базовой единицы организации процесса обучения иноязычному общению);
- *принцип новизны* (обеспечивает поддержание интереса к овладению иностранным языком, формирование речевых навыков, способных к автоматическому переносу, развитие продуктивности и динамичности речевого умения, а также становление и развитие коммуникативной функции мышления).

Все перечисленные принципы являются основой для овладения умением общаться и способствуют решению познавательных и развивающих задач обучения.

К числу наиболее известных учебников, основанных на идеях коммуникативного метода обучения, относятся «Русский язык для всех» (Костомаров В. Г., М., 1978), «Старт. Учебный комплекс для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов СССР» (Галеева М. М., Журавлева Л. С., Нахабина М. М. и др., М., 1979), «Русский язык по-новому» (Аксенова М. П., СПб., 2001), «Дорога в Россию» (Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А., СПб., 2003).

Сравнение и оценка методов обучения по степени их концептуальности, эффективности и результативности

Разработка новых методов обучения, поиск наиболее эффективных из них обусловлены не только стремлением методистов и преподавателей максимально приблизить процесс обучения к реальному процессу овладения языком учащимися с учетом их общих и индивидуальных особенностей, но и неудовлетворенностью использования общепринятых методов и подходов к обучению. Когда возникает новый метод, его эффективность, валидность и результативность оцениваются путем сравнения с уже существующими методами обучения. При этом основные подходы, используемые в новых методах, обычно не ставятся под сомнение, речь идет лишь о глубине понимания, полноте и точности реализации их базовых принципов или об отдельных модификациях и дополнениях.

Кроме того, очевидно, что в основе сравнения и оценки методов обучения должны лежать не только базовые принципы, формирующие эти методы, но и определенные критерии, которые позволили бы установить, что данные методы являются гомогенными по всем параметрам, включающим цели, задачи, сроки, этапы обучения, а также возрастные особенности обучаемых. Вероятно, было бы неуместным сравнивать методы, используемые при долгосрочном обучении, и методы интенсивного обучения, которые, как правило, используются в относительно сжатые сроки и преследуют принципиально иные цели, нежели при долгосрочном обучении. Тем самым, сравнивать и оценивать можно лишь те методы, которые принадлежат к однородной по классифицирующему признаку группе.

Для дифференциации методов обучения с точки зрения их гомогенности или разнородности в современной лингводидактике используется критерий, именуемый лингвометодическим подходом (ЛМП). Каждый ЛМП различается базовыми принципами, которые формируют методы, относящиеся к данному подходу. Всего принято различать четыре ЛМП – грамматико ориентированный (или грамматикализованный), бихевиористский, коммуникативно ориентированный, интенсивно ориентированный (или ускоренно обучающий). Первые три подхода объединяют методы, которые используются при долгосрочном обучении; последний – имеет место при краткосрочном (интенсивном) обучении.

Таблица 2 иллюстрирует дифференциацию методов обучения с точки зрения принадлежности их к различным ЛМП.

Таблица 2. Соотношение лингвометодических подходов и методов обучения

| Лингвометодические подходы | Методы обучения |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Грамматико ориентированный. Основное внимание уделяется системе языка; знание системы языка считается условием подлинного владения языком | Переводной Грамматико-переводной Сравнительный Сознательно-сопоставительный |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| как средством общения | Трансформационный |
| Бихевиористский. Овладение речью базируется на парадигме «стимул – реакция» | Структуральный Аудиолингвальный Когнитивный |
| Коммуникативно ориентированный. Ведущим принципом является принцип активной коммуникативности; процесс обучения языку представляет собой модель естественного процесса общения на этом языке | Аудиовизуальный Сознательно-практический Коммуникативный Коммуникативно-индивидуализированный Активный метод с суггестивными элементами Интегральный |
| Интенсивно ориентированный (ускоренно обучающий). Ускоренное овладение преимущественно устными видами речевой деятельности (говорение, аудирование) в сжатые сроки обучения | Суггестопедический Эмоционально-смысловой Метод активизации резервных возможностей учащихся Интенсивный метод обучения устной речи взрослых учащихся Суггестокибернетический Ускоренный курс обучения разговорному языку методом погружения |

В научной литературе имеется множество экспериментальных данных по определению эффективности и результативности различных методов обучения. Среди наиболее масштабных и длительных экспериментов по сравнению и оценке методов обучения следует назвать пенсильванский эксперимент. В нем приняли участие 2171 человек. Цель эксперимента – сравнить грамматико-когнитивный, аудиолингвальный и комбинированный (аудиолингвальный + грамматико-когнитивный) методы. Учащиеся средних школ, изучавшие французский и немецкий языки, были обеспечены учебными материалами, представляющими три разных метода. Помимо основной задачи – сравнение и оценка методов обучения – перед исследователями стояли еще две задачи: определить, какая форма занятий более эффективна для метода; выявить отношение учащихся к иностранному языку. В результате эксперимента было установлено: а) технические средства, используемые на занятиях два раза в неделю, заметного влияния на уровень овладения языком не оказывают; б) не существует оптимальной комбинации метода и формы занятий; в) независимо от используемого в учебной аудитории метода обучения интерес учащихся к изучению языка угасает, и постепенно у части из них развивается неприязнь к языку, его носителям, стране и культуре. Помимо этих основных выводов, эксперимент позволил провести сравнение различных типов учебников, программ, а также побудил методистов к разработке различных модификаций существующих подходов и методов в обучении иностранным языкам, поколебал установку некоторых преподавателей к использованию одного метода.

В числе других экспериментальных программ по установлению эффективности и результативности методов обучения следует назвать эксперимент, проведенный американскими исследователями Г. Шере-

ром и М. Вертхаймером. Они сравнивали и оценивали результаты обучения по сознательно-практическому и аудиолингвальному методам. В качестве гипотезы эксперимента исследователи выдвинули положение, согласно которому опережающее овладение устными видами речевой деятельности при обучении по аудиолингвальному методу влияет на приобретение умений в письменных видах речевой деятельности в такой степени, что последние оказываются лучше развитыми, чем при обучении по сознательно-практическому методу. Судя по гипотезе, авторы эксперимента хотели доказать преимущество бихевиористского и структурального направлений в психологии, на идеях которых был разработан аудиолингвальный метод. Однако прогноз эксперимента в конечном итоге не подтвердился: в реальном учебном процессе учащиеся лучше овладевают теми видами речевой деятельности, которым их больше обучают, – при использовании аудиолингвальной методики они лучше говорят и понимают на слух, а при работе по сознательно-практическому методу – имеют лучшие показатели в письменных видах речевой деятельности.

Эксперименты по сравнению и оценке методов обучения, с одной стороны, показали, что ни один из существующих методов не является панацеей и не имеет особых преимуществ при овладении иностранным языком, а с другой стороны, поставили перед исследователями-методистами по крайней мере три важнейшие вопросы, решение которых имеет принципиальное значение для построения оптимальной модели обучения. Суть их в следующем: а) одинаково или по-разному овладевают иностранным языком учащиеся, которых обучают по одному и тому же методу; б) целесообразно ли варьировать методы обучения в зависимости от контингента учащихся, целей и условий обучения; в) почему у учащихся, которых обучают по разным методам, в принципе не наблюдается особых качественных различий в овладении четырьмя видами речевой деятельности. Очевидно, что ответы на эти вопросы можно получить лишь в том случае, если современная теория обучения будет иметь единое представление о процессе овладения иностранным языком, а также об индивидуальных стратегиях овладения и пользования языком при речепорождении и речевосприятии.

Отсутствие единого мнения о процессе овладения языком, индивидуальных стратегиях, а также противоречивость получаемых в экспериментах результатов привели к тому, что исследователи отказались от глобального сравнения методов обучения по степени их обучающей эффективности и результативности и отдать предпочтение изучению эффективности использования в методах отдельных факторов и принципов, влияющих на овладение языком как средством общения. Поскольку эти факторы и принципы охватывают самые существенные стороны обучения и владения языком, то можно априорно установить преимущества и недостатки оцениваемых методов. К таковым методическим принципам можно отнести следующие оппозиционные признаки (см.

табл. 3): коммуникативное/некоммуникативное овладение языком; анализируемое (сознательное) / неанализируемое (механистическое) овладение языком; аффективность/неаффективность метода обучения; моделируемое/немоделируемое овладение языком; независимая/детерминируемая модель использования языка как средства общения; глобальное/неглобальное овладение языком; концентрическое/неконцентрическое овладение языком; интегрированное/последовательное овладение видами речевой деятельности; универсальное/специфическое содержание обучения; системная/несистемная последовательность введения учебного материала.

Таблица 3. Методические принципы и критерии, формирующие различные методы обучения

| Методические принципы и критерии | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Коммуникативное (функциональное) овладение языком. Овладение языком коммуникативно, если учащиеся овладевают системой языка в ситуациях общения | Некоммуникативное (нефункциональное) овладение языком. Метод обучения не коммуникативен, если учащиеся лишены возможности вступить в общение |
| Анализируемое (сознательное) овладение языком. Если в методе обучения язык рассматривается как управляемое правилами поведение, то осознание этих правил и схем является обязательным в учебном процессе. При таком подходе опора делается на познавательные и интеллектуальные способности учащихся, в случае необходимости учащиеся могут проанализировать порождаемые или воспринимаемые ими высказывания | Неанализируемое (механистическое) овладение языком. В методах, предполагающих механистические приемы и способы работы, направленные на выработку автоматизмов, овладение системой языка является целью обучения |
| Аффективный способ овладения языком. Метод, при котором учитываются мотивация, эмоциональный настрой, значимость изучаемого материала, считается аффективным | Неаффективный способ овладения языком |
| Моделируемое овладение языком. Овладение языком, при котором признается наличие управляемой правилами модели обучения, а учебный процесс направлен на постепенное формирование этой модели | Немоделируемое овладение языком |
| Независимая модель использования языка как средства общения | Детерминируемая модель использования языка как средства общения. Если учащиеся лишены возможности строить собственные программы речевого поведения, а должны строго следовать заученным образцам, то такая модель овладения языком является закрытой для творчества |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Глобальное овладение языком. Принцип глобальности реализуется в методе в том случае, если учащиеся оперируют такими единицами, как высказывание, диалог, текст, а не отдельными элементами, составляющими эти единицы | Неглобальное овладение языком |
| Концентрическое овладение языком. При концентрическом овладении языком учащиеся не должны заучивать презентуемый материал раз и навсегда, так как в ходе учебного процесса они будут встречаться с ними неоднократно | Неконцентрическое овладение языком |
| Интегрированное (взаимосвязанное) овладение видами речевой деятельности. Одновременное овладение аудированием, говорением, чтением и письмом характеризует метод как интегрированный | Последовательное (неинтегрированное) овладение видами речевой деятельности. При последовательном овладении четырьмя видами речевой деятельности копируется последовательность усвоения родного языка |
| Универсальное содержание. Универсальное – это единое для всех коммуникативное содержание | Специфическое содержание. Специфическое содержание определяется необходимостью знать систему формальных средств выражения, а также коммуникативными потребностями учащихся и относительно конкретными средствами общения |
| Системная последовательность введения материала. Каждое новое правило или явление соотносится со всей системой языка | Несистемная последовательность введения материала |

Проанализировав методические принципы, можно концептуально сравнить любой из существующих методов обучения. В таблице 4 приведены сравнение и оценка четырех наиболее популярных методов обучения – грамматико-переводного (ГПМО), аудиolingвального (АЛМО), сознательно-практического (СПМО) и коммуникативного (КМО).

Таблица 4. Концептуальное сравнение и оценка методов обучения

| Методические принципы | Методы обучения | | | |
|-----------------------|-----------------|------|------|-----|
| | ГПМО | АЛМО | СПМО | КМО |
| Коммуникативность | - | + | + | + |
| Анализируемость | + | - | + | + |
| Аффективность | - | - | + | + |
| Моделируемость | + | + | + | + |
| Независимость | - | - | + | + |
| Глобальность | - | - | + | + |
| Концентричность | - | - | + | + |
| Интегрированность | - | + | + | + |
| Универсальность | + | - | - | - |

| | | | | |
|-------------|---|---|---|---|
| Системность | + | + | + | + |
|-------------|---|---|---|---|

Объективно оптимальными методами обучения можно считать те методы, которые способны объединить в себе все теоретически обоснованные и практически апробированные методические принципы. Данные таблицы позволяют утверждать, что таковыми на современном этапе развития методической науки можно считать два метода – сознательно-практический и коммуникативный. Однако признание их в качестве оптимальных весьма условно, поскольку в данном случае открытыми остаются такие важные вопросы, как сроки и этап обучения, отсутствие единого мнения о реальном процессе овладения языком, возрастные и психологические особенности обучаемых, индивидуализация обучения, способность учащихся к изучению языка, легкость/трудность в процессе овладения языком, простота/сложность изучаемого языка и др.

Среди психологических принципов, формирующих методы и модели обучения, наиболее интересными и продуктивными являются два: анализируемость/неанализируемость и автоматизированность/неавтоматизированность. Эти принципы лежат в основе когнитивной обработки материала в процессе овладения и пользования иностранным языком (см. схему 1).

Схема когнитивной обработки языкового материала в процессе овладения и пользования иностранным языком рассматривает взаимодействие двух переменных. Первая переменная – анализируемость – связана с разграничением эксплицитного и имплицитного знания: предполагается, что обучаемый, владеющий анализируемым знанием, способен оперировать им путем его трансформирования, сравнения, использования для решения возникших в процессе коммуникации проблем и т. д. Вторая переменная – автоматизированность – увязывается с относительной легкостью доступа к разным единицам индивидуального языкового сознания.

Схема 1. Когнитивная обработка языкового материала в процессе овладения и пользования иностранным языком

| | | | | | |
|----------|---|--------------------|----------|---|--------------------|
| A | – | Анализируемое | C | – | Анализируемое |
| | + | Автоматизированное | | – | Автоматизированное |
| B | + | Анализируемое | D | + | Анализируемое |
| | + | Автоматизированное | | – | Автоматизированное |

Взаимодействие указанных двух переменных дает основания для следующих выводов.

1. Выполнение в процессе общения разных коммуникативных задач связано с использованием обучаемым различных видов знания; вероятно, самыми трудными являются те задачи, которые требуют знаний, маркированных по двум параметрам (случай **B**), а самыми легкими – те, которые не маркированы ни по одному из них (случай **C**), в то время как промежуточную позицию по своей трудности занимают случаи, марки-

рованные по одному из параметров, но не маркированные по другому (случаи **A** и **D**).

2. Разные типы обучаемых могут быть выделены в зависимости от того, каким видом знания они пользуются: дети и взрослые, овладевающие иностранным языком в естественных условиях, обычно характеризуются знанием типа **C** на ранних стадиях и типа **A** на более поздних стадиях, а усваивающие иностранный язык в учебной обстановке, как правило, вначале приобретают знание типа **D**, после чего переходят к типу **B**.

3. Очевидно, что в случае обучения наиболее высокий уровень анализа и когнитивного контроля требуется для деконтекстуализированного знания при метаязыковых умениях, наиболее низкий уровень того и другого – для контекстуализированного знания, между ними по возрастной распелагаются такие виды деятельности, как говорение, чтение и письмо. Иными словами, для простых коммуникативных задач, опирающихся на очевидную ситуацию и контекст, вполне достаточным является актуализация низких уровней анализа знания и когнитивного контроля, а способность решать метаязыковые проблемы требует высоких уровней переработки информации по обеим линиям – линии оперирования знанием и линии контроля за выбором необходимых средств его выражения.

4. В зависимости от характера переработки языковой информации (т. е. контролируемой или автоматизированной) и от того, на чем фокусируется внимание (т. е. является ли внимание сфокусированным или периферийным), можно выделить следующие четыре возможные ситуации:

1) обучаемый фокусирует внимание на формальных особенностях изучаемого языка при контролируемой переработке информации с опорой на заучивание правил;

2) внимание к формальным особенностям изучаемого языка является периферийным, переработка – контролируемой, пользование иностранным языком происходит с опорой на имплицитное усвоение по аналогии;

3) в ситуации теста или планового контроля внимание фокусируется на формальных особенностях языка, но переработка информации происходит автоматически;

4) в спонтанно возникшей коммуникативной ситуации внимание обучаемого к формальным особенностям изучаемого языка является периферийным, а переработка, или попытка переработки, – автоматической.

Количество факторов, влияющих на процесс овладения языком, в настоящее время исчисляется сотнями. Они относятся к природе изучаемого языка и способам его описания, овладению языком и обучению ему. Создавая тот или иной, кажущийся оптимальным, метод обучения, его разработчики зачастую стремятся упростить сложный процесс овладения языком, свести этот процесс к сравнительно небольшому числу

факторов и представить их в системе. Как показывает практика, внедрение метода – это постоянный компромисс между ограниченным числом факторов, составляющих метод, и реальным, которые влияют на овладение языком в учебном процессе. Уменьшение количества факторов всегда обедняло метод по сравнению с имевшимся методическим опытом и практикой преподавания. Вот почему исходные, базовые методы обучения постоянно модифицировались за счет добавления недостающих факторов. И наоборот, процесса модернизации методов не происходило, если новые методические находки отвергались в угоду сохранению «чистоты» метода, или неправильно интерпретировались, или существовали изолированно – вне метода, что лишало методистов и преподавателей возможности проверить их эффективность в системе.

В течение всего развития и эволюции методов обучения вполне отчетливо прослеживается тенденция максимально приблизить обучение к естественному процессу овладения иностранным языком. Однако создание нового поколения оптимальных методов обучения, способных учесть, если не все, то по крайней мере большинство составляющих процесса овладения языком, возможно лишь в том случае, если методика преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного, будет иметь единую и непротиворечивую теорию усвоения языка, модель языковой личности, концепцию стратегий владения языком и пользования им при речепорождении и речевосприятии, теорию уровней владения языком.

Господствующий в последние годы подход к языку как системе и ее функционированию в речи (социо- и психолингвистика, лингвистика текста, коммуникативно-функциональная грамматика и др.) неизбежно приводит исследователей к уточнению лингвистических основ обучения русскому языку как иностранному. Серьезным недостатком лингвистической базы, еще имеющим место в современной практике преподавания, следует признать неадаптивное и недостаточно гибкое использование существующих в лингвистике моделей описания языка, неоправданно широкое привлечение так называемых статистических моделей и необоснованное игнорирование функциональных моделей, особенно функционально-семантических.

Очевидно, что общий принцип функциональности в современной лингводидактике должен быть трансформирован в коммуникативно-семантический подход к презентации и толкованию языковых явлений, опирающийся на значимость данного явления для коммуникативных актов и реализации коммуникативных интенций. Это способствовало бы смене общепринятых схем обеспечения речевой деятельности учащихся и позволило бы вместо представления языковых фактов в форме традиционной лингвистической логики «форма – значение – употребление» выстроить иную последовательность: «коммуникативная потребность – мысль – внешняя реализация мысли». Подобное функционально-дидактическое представление и описание изучаемого материала языка заставило бы методистов выйти за пределы языковой системы как орга-

низованной совокупности средств и расширить рамки традиционно понимаемой грамматики за счет обращения к коммуникативному, речедетельностному и прагматическому аспектам высказывания. Оно же заставило бы исследователей пристальнее изучать факторы, лингвистические и экстралингвистические, регулирующие выбор тех или иных соотнесенных с коммуникативным намерением разноуровневых языковых средств.

Современная коммуникативно направленная организация обучения опирается не только на лингвистические, а преимущественно на функционально-психологические основы с доминированием личностно-деятельностных ориентаций учащихся. Эти ориентации влияют на интерпретацию результатов сопоставительного анализа фактов изучаемого и родного языков. Современная педагогическая ситуация требует взглянуть на факты изучаемого языка через призму другого языкового сознания, что опять-таки связывает сопоставительные изыскания с рядом новых аспектов, имеющих больше психологическую, нежели собственно лингвистическую, природу.

Сознание, мышление человека неразрывно связаны с его родным языком. При овладении вторым языком тоже неизбежен процесс постижения объективной действительности, но иначе категоризованной и предстленной в иных общественно осознанных национальных формах. Несовпадение «картин мира» проявляется и в лексике, и в грамматике, и в принципах категоризации. Оно создает множество различий в способах номинации одних и тех же объектов; в языках выделяются неоднотипные признаки, используются разные «внутренние репрезентации», и семантическое содержание, не говоря уже о материальной форме даже относительно эквивалентных единиц, не совпадает. Именно на этом основывается чувство «избыточности» и «недостаточности» изучаемого иностранного языка, возникающее у учащихся и пока еще недооцененное методистами. Оно может в большей степени затруднять освоение и применение изучаемого языка, нежели любые его материальные, формальные отличия от родного, «сложности», не связанные прямо с выражением смысла, с иным способом формирования и формулирования мысли.

С учетом сказанного можно предположить, что в иноязычной речи учащихся будет наблюдаться не только «явная» интерференция в виде нарушения системы и норм русского языка, но и «скрытая» – в виде стремления учащихся избежать употребления непривычных форм выражения. Описанные явления можно прояснить не просто сопоставляя языки, а лишь углубляясь в саму природу функционирования изучаемого языка, в процессы усвоения родного и изучения другого языка, которые находятся сейчас в центре внимания психо-, социо- и этнолингвистов.

Уточнение коммуникативных целей обучения в современных условиях должно сопровождаться определением требуемого уровня владения коммуникативной и языковой компетенциями. Эти сравнительно

новые, нетрадиционные понятия, получившие обоснование в психолингвистике, явились своеобразной реакцией на проблему соотношения языковых (декларативных) знаний и коммуникативных (процедурных) умений в процессе овладения и владения языком. Коммуникативная ориентация учебного процесса неизбежно приведет к единому коммуникативному содержанию, поскольку оно диктуется природой общения, системой языка и коокоммуникативными потребностями учащихся. При таком лингвометодическом подходе существующие и вновь разрабатываемые методы обучения еще больше сблизятся, особенно если будет решена главная исследовательская проблема – проблема учета закономерностей овладения иностранным языком различными категориями учащихся.

Интенсивные методы обучения направлены на усвоение максимального объема материала в минимальные сроки. Отличительными особенностями интенсивных методов являются: 1) максимальная активизация учащихся в ходе занятий (с этой целью предлагаются специальные задания в форме этюдов, ролевые игры, аудиовизуальные и компьютерные средства обучения); 2) мобилизация скрытых психологических резервов личности учащихся; 3) использование всех средств воздействия на учащихся.

С помощью интенсивных методов обучения удастся за сравнительно короткий отрезок времени сформировать и активизировать навыки и умения практического владения языком в пределах ограниченного набора тем и ситуаций, представляющих повышенный интерес для учащихся. Тем самым в ходе интенсивного обучения максимально учитывается мотивационная сторона обучения. Благоприятно сказывается на результатах обучения и форма организации занятий: распределение учащихся по ролям, обучение в процессе общения, проблемный характер тем и ситуаций, отобранных для занятий, использование музыкального фона и т. д.

Применение интенсивных методов наиболее результативно в небольших учебных группах. Успех в работе во многом зависит от квалификации преподавателя, получившего специальную подготовку, комплектования учебной группы в результате предварительного тестирования, а также наличия учебных пособий, рассчитанных на применение именно интенсивного метода.

Наиболее успешно интенсивные методы используются при краткосрочном обучении. Что касается практики обучения в системе вузовского пролонгированного обучения, то в рамках его интенсивные методы используются в качестве дополнения к традиционным методам в рамках различных вводных и сопроводительных курсов к основному долгосрочному курсу обучения.

Среди интенсивных методов обучения наиболее популярными являются *суггестопедический метод обучения* (Г. Лозанов) и его различные модификации – *метод активизации резервных возможностей уча-*

щихся (Г. А. Китайгородская, 1982 г., 1986 г., 1992 г.), *эмоционально-смысловой метод* (И. Ю. Шехтер, 1973 г.), *интенсивный метод обучения устной речи взрослых* (Л. Ш. Гегечкори, 1975 г., 1978 г., 1988 г.), *суггестопедический интегральный метод* (В. В. Петрусинский, 1977 г.), *ускоренный курс обучения языку методом «погружения»* (А. С. Плесневич, 1977 г.).

Суггестопедический метод обучения представляет собой систему введения и закрепления речевого материала в ситуациях общения, имитирующих естественную речевую среду, а также активизацию учащихся в ходе учебного процесса и мобилизацию их скрытых психологических резервов. На основе суггестопедического метода было создано несколько учебников. Наиболее известными из них являются: «Русская речь – интенсивно» (Кирш Т. К., Крылова Н. Г., Мельникова Л. В., М., 1981), «Учебник русского языка для стажеров и аспирантов гуманитарного профиля» (Рожкова И. М., Пирогова Л. И., М., 1981), «Курс русского речевого поведения» (Акишина А. А., М., 1981), «Мосты доверия» (Китайгородская Г. А. и др., М., 1993).

Программированное обучение. Программированное обучение как педагогическая технология возникло в 1950-е годы в США вскоре после публикации статьи известного американского лингвиста Б. Скиннера «Наука об учении и искусство обучения» [1954], в которой были сформулированы принципы нового направления в обучении. Под программированным обучением в широком значении этого термина понимается обучение, построенное на принципах управления познавательной деятельностью учащихся (Талызина Н. Ф., 1969). Это технология управления учебным процессом посредством использования обратной связи, оптимального деления материала на порции и постепенного (постадийного) развития умений и навыков через соответствующее распределение логических операций.

Для программированного обучения характерны следующие признаки: наличие поддающейся измерению цели учебной работы и алгоритма ее достижения; расчлененность изучаемого материала и деятельности участников обучения на небольшие порции (шаги); получение информации о выполнении обучаемым каждого шага (наличие оперативной обратной связи, сигнализирующей о правильности прохождения шагов, и использование ее для коррекции учебной деятельности); особая организация учебного процесса, при которой преподаватель не только контролирует работу учащихся, но и оказывает им помощь на основе данных выборочного контроля; использование в ходе обучения специальных программированных учебных пособий и технических средств. Главным среди названных признаков программированного обучения следует считать наличие алгоритма учебной работы, т. е. строго регламентированной системы действий, выполнение которых ведет к решению поставленной задачи.

Программированное обучение имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным обучением. Оно позволяет значительно интенсифи-

фицировать и индивидуализировать учебный процесс благодаря тому что все учащиеся одновременно работают в режиме программы и за единицу времени прорабатывают гораздо больший объем учебного материала, нежели при традиционной форме аудиторных занятий. Индивидуализация обучения достигается за счет того, что каждый учащийся может работать в режиме, соответствующем его способностям и уровню подготовки. Этому содействует также особое построение обучающих программ, продвижение по которым предусматривает возможные ошибки и пути их устранения.

Идея программированного обучения наиболее последовательную реализацию получила в «Учебнике русского языка для иностранцев» (Беспаленко В. В., Кулакова Т. Л., Римаренко Р. С., Киев, 1969).

Раздел 4

Коммуникативный подход к изучению русского языка как иностранного

Рассматриваемые вопросы: Содержательные параметры понятия «владение языком». Шкала уровней владения иностранным языком, разработанная в рамках Совета Европы. Уровни владения иностранным языком.

Содержательные параметры понятия «владение языком»

Разработка концепции коммуникативной ориентации в обучении овладению языком совпала по времени с началом интенсивных социолингвистических и психологических исследований, посвященных проблемам функционирования языка, определению речевых механизмов языковой личности, описанию видов знаний и некоторых особенностей их функционирования, установлению границ и содержания ментального лексикона человека, изучающего иностранный язык, его индивидуального языкового сознания, моделированию процессов речепроизводства и речевосприятия, изучению особенностей овладения иностранным языком посредством сравнительно-сопоставительного анализа, анализа речевых ошибок, а также интроспективных методов исследования. За сравнительно короткий срок были выявлены компоненты, входящие в структуру общения, показан механизм их взаимодействия, выделена и достаточно исчерпывающе описана базовая единица коммуникации – речевое действие. Все эти исследования показали, что общение так же системно, как и грамматика языка, и всегда регулируется социальными правилами. В результате у исследователей языка и методистов появилась реальная возможность определить понятие «владения языком» адекватно природе общения посредством введения и раскрытия понятия «коммуникативная компетенция».

Без ответа на вопросы, что значит владеть языком, каким должно быть содержание коммуникативных компетенций учащихся в процессе овладения иностранным языком, вряд ли возможно конструктивно сформулировать коммуникативные цели и задачи обучения и разработать соответствующие средства для их достижения. Эти вопросы становятся еще более актуальными, если учесть, что на всем протяжении развития методики преподавания иностранных языков содержание понятия «владение языком» неоднократно менялось, причем, как правило, в сторону упрощения. Так, в начале XX в. создатели грамматико-переводного метода считали, что учащиеся будут владеть языком, если выучат историю его развития, грамматические правила, иллюстрируемые примерами; смогут анализировать языковые факты, исходя из конкретных контекстуальных примеров, а также стилистически правильно переводить классические образцы литературной речи.

Развитие бихевиоризма как психологического направления и появление структурной лингвистики придавало совсем иное значение понятию «владение языком». Формальное устройство языка стало конечной целью обучения. По мнению адептов структурального подхода к обучению, чтобы пользоваться языком, нужно довести до автоматизма владение его структурными особенностями. При этом каждый язык считался уникальной специфической системой, состоящей из множества структурных единиц, для овладения которой никакой интеллектуальной деятельности не требуется. Критикуя такое понимание владения языком, противники структурального подхода к обучению остроумно замечали, что если все структурные единицы языка должны быть выучены таким образом, как предлагают структуралисты, то ребенок состарится, прежде чем он выразит хотя бы одну мысль на изучаемом языке, а взрослый человек умрет, так ничего и не сказав.

Принципиально иной подход к обучению был предложен в рамках коммуникативной лингводидактики. Сторонники коммуникативного подхода зачастую стремились представить владение языком как владение языком как средством общения в различных сферах человеческой деятельности. Однако описание конечных целей обучения в этом случае получалось настолько расплывчатым, что практически было почти невозможно разграничить действительное владение языком и квазиречевую деятельность, лишенную основных характеристик общения.

Сознавая сложность такого явления, как владение языком, многие лингвисты и методисты высказывали неуверенность в том, что его можно описать на достигнутом уровне развития науки. Сравнивая овладение иностранным языком с овладением другими предметами, известный российский психолог И. А. Зимняя обратила внимание на то, что учащийся, например, может хорошо знать раздел «Оптика» или «Термодинамика» и плохо «Акустику» или «Механику» в физике, но он не может владеть только разделом «Герундий», не зная раздел «Времена». В языке он должен знать все. Но до сих пор еще никто не определил, сколько

это «все». В этом смысле язык как учебный предмет кажется беспредельным.

Однако, какой бы сложной ни была задача определения понятия «владение языком», вряд ли следует отказываться от попыток найти пути ее решения. Очевидно, что в системе языка ее составные части настолько взаимосвязаны, что говорить о владении ими можно лишь тогда, когда эта система усвоена полностью. На практике мы убеждаемся в том, что учащиеся в общении иногда сознательно избегают употребления некоторых грамматических категорий, структурных схем предложения. Поэтому прежде чем ответить на вопрос, что значит владеть иностранным языком, надо иметь четкое и ясное представление о том, что такое коммуникация, коммуникативная деятельность, коммуникативный акт, коммуникативное взаимодействие.

Уровни владения русским языком как иностранным в системе вузовского образования

Дифференциация и описание уровней владения языком, а также создание соответствующих этим уровням обучающих лингвометодических моделей являются одной из наиболее актуальных проблем современной теории и практики преподавания русского языка как иностранного. Данная проблема приобрела особую актуальность в конце XX столетия в связи с унификацией европейских национальных образовательных систем, а также в связи с расширением международного сотрудничества и формированием концепции «Европа без границ», в рамках которой огромное внимание уделялось проблеме распространения и изучения иностранных языков в мире.

На европейском уровне впервые эта проблема была обозначена еще в середине 80-х годов, когда в Комитете по образованию и культурному сотрудничеству при Совете Европы началась интенсивная работа по обоснованию модели иноязычной коммуникативной компетенции и разработке на ее основе пороговых уровней владения иностранным языком. Эта работа завершилась в 1996 году в Страсбурге принятием итогового документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общевропейская компетенция», в котором были даны параметры и критерии оценки уровней владения языком и коммуникативной компетенции как конечной цели обучения, а также способы ее оценки с использованием тестовых технологий.

Российские специалисты в области преподавания русского языка как иностранного включились в европейскую систему языкового тестирования и описания уровней владения языком в середине 90-х годов. Эта работа завершилась публикацией «Российского государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному» и «Типовых тестов» для разных уровней владения языком.

Обычно под уровнями владения иностранным языком в научной литературе понимается степень сформированности речевой способности и компетентности на данном языке в различных видах коммуникатив-

ной деятельности и в пределах, лимитирующих сферу предполагаемого использования языка (бытовая, социально-культурная, официально-деловая, научно-профессиональная сферы и т. д.).

В современной лингводидактике принято выделять несколько уровней владения иностранным языком, и в том числе русским как иностранным. В зарубежной классификации таковыми являются пять уровней: 1) Waystage User; 2) Threshold; 3) Independent; 4) Competent; 5) Good User. В свою очередь, в российской классификации принято выделять шесть уровней: элементарный, базовый, первый, второй, третий и четвертый уровни. Терминологически ни европейская, ни российская классификации не дают полного представления о содержании каждого конкретного уровня владения языком. Предложенные дифференциации весьма условны и не позволяют четко отделить один уровень от другого внутри каждой из систем. Исключение составляют лишь первые два уровня в российской классификации, которые достаточно детально разработаны как в научно-теоретическом, так и в прикладном аспекте. В связи с этим авторами настоящего «Образовательного стандарта» разработана и предложена принципиально иная градация уровней владения языком, которая достаточно четко лимитирует язык как с точки зрения коммуникативно-языкового содержания, так и с точки зрения внутренней динамики языкового развития личности – от простого к сложному, от низших уровней функционирования речевой способности к высшим. Причем каждый последующий уровень владения языком включает в себя все низлежащие концентры и уровни, а сама модель развития речевой способности схематически может быть представлена в виде нескольких окружностей разных диаметров, расположенных друг в друге и демонстрирующих движение речевой способности от низших к высшим уровням речевого развития, то есть к окружностям, имеющим больший диаметр. В процессе обучения динамика развития речевой способности приобретает вид постоянно расширяющейся во все стороны окружности с размытыми, нечеткими границами. Чем более равномерное и динамичное расширение приобретают в рамках каждого конкретного уровня владения языком различные стороны речевой способности (окружности), тем более успешным является языковое развитие учащегося, а следовательно, и сама обучающая технология, предложенная преподавателем. Наконец, наступает такой момент в обучении, когда границы речевой способности учащегося совпадают с границами окружности, лимитирующей тот или иной уровень владения языком. Этот момент иллюстрирует факт достижения учащимся определенного уровня речевого развития.

Разработанную нами классификацию уровней владения иностранным языком (или уровней развития речевой способности) можно представить следующим образом.

Базовый уровень (соответствует окружности минимального диаметра) – **уровень минимальной коммуникативной достаточности (УМКД)** – предполагает пользование русским языком как средством коммуникации на

минимально допустимом коммуникативном уровне в сфере повседневного общения в пределах определенного программой обучения круга ситуаций.

Первый уровень – уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД) – предполагает достаточно свободное нормативное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного и профессионально ориентированного общения. Владение этим уровнем по программе двух образовательных модулей – модуля «общее владение языком» и профессионально ориентированного модуля – свидетельствует о готовности иностранца продолжить обучение по избранной специальности на основных факультетах вузов Республики Беларусь.

Второй уровень – уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) – предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации в сфере повседневного, социально-культурного, официально-делового и профессионального общения в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о достаточно грамотном и умелом пользовании русским языком, максимально приближающемся к уровню «среднего» носителя данного языка, использующего язык как в повседневной, так и в профессиональной сфере общения. В системе вузовского филологического образования этот уровень соответствует уровню, которым должны владеть студенты, окончившие третий курс высших учебных заведений, а в системе вузовского нефилологического образования – уровню бакалавра и специалиста.

Третий уровень – уровень полного, свободного и компетентного владения языком (УПСКВЯ) – предполагает свободное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о присвоении обучаемому статуса «опытного пользователя языком». В системе вузовского филологического образования этот уровень соответствует уровню бакалавра и специалиста, а в системе вузовского нефилологического образования – уровню магистра.

Четвертый уровень – уровень профессионального владения языком (УПВЯ) – предполагает полное, свободное и компетентное пользование русским языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном круге ситуаций. Достижение этого уровня свидетельствует о максимальном приближении обучаемого к уровню «идеального» носителя языка и присвоении ему статуса «профессионального пользователя».

Для характеристики каждого из представленных в классификации уровней владения языком нами была разработана система дескрипторов умений, достигаемых изучающим язык на каждом уровне, и их реализации для каждого вида речевой деятельности.

Каждый из перечисленных уровней владения языком включает в себя определенный набор речевых готовностей, реализующих конкретные коммуникативные интенции и речевые программы. Эти готовности охватывают все аспекты языка (фонетику, лексику, словообразование, словоупотребление, морфологию и синтаксис) и пронизывают все виды коммуникативной деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо, перевод). При этом различие уровней владения языком касается не только количества речевых готовностей, но и качества их исполнения.

Важнейшими параметрами речевой способности на различных этапах и уровнях владения языком являются: логическая правильность построения высказывания, грамматическая правильность реализации высказывания (УМКД), скорость реализации готовности (УПКД), адекватная замена языковых средств (УПКД), вариативность в выборе языковых средств при выражении одного и того же смыслового содержания (УКНПД), языковая интуиция, стилистические замены, стилистическое конструирование, языковая эвристика (УПСКВЯ) и др.

Ниже дана таблица 5, в которой продемонстрировано соотношение различных классификаций уровней владения языком – международной (европейской), российской и белорусской, разработанной авторами данной «Типовой программы» на кафедре теории и методики преподавания русского языка как иностранного факультета международных отношений Белорусского государственного университета в рамках программы перехода на многоуровневую систему подготовки иностранных специалистов.

Каждый уровень предложенной нами классификации включает два модуля – модуль общего владения русским языком и профессиональный (или профессионально ориентированный) модуль.

В общем виде профессиональные модули можно разделить на шесть основных групп: модуль филологических дисциплин; модуль гуманитарных дисциплин; модуль экономических дисциплин; модуль естественнонаучных дисциплин; модуль медико-биологических дисциплин; модуль инженерно-технических дисциплин.

Некоторые из перечисленных модулей могут состоять из нескольких профессионально ориентированных блоков. Так, например, модуль гуманитарных дисциплин может включать в себя следующие специальные подмодули: «История», «Философия», «Культурология», «Социология», «Политология», «Международные отношения», «Право. Международное право» и др. В ряде случаев возможно их объединение в единый блок.

Представленная выше уровневая концепция владения языком идеально «вписывается» в общую теорию становления и развития языковой личности в ходе непрерывного и целенаправленного обучения. Она разработана для вузовской системы языковой подготовки иностранных учащихся и отражает уровневую динамику развития рече-языковых способностей инофонов в условиях профессионально ориентированного обучения и общения. В системе же непрофессионально ориентированного обучения и общения или в ситуациях общения между специалистами и неспециалистами на профессиональные темы уровневая концепция владения языком, скорее всего, будет иметь иной вид. Различия в основном будут касаться высших уровней владения языком, где основной доминантой становится коммуникативно-профессиональная составляющая. Очевидно, что третьему уровню владения языком в системе «непрофессионального» общения (данный термин квалифицирует ситуацию общения, в которых коммуниканты общаются на темы, выходя-

щие за пределы их профессиональной компетенции) или квазипрофессионального общения (ситуации, когда на профессиональные темы общаются опытный пользователь языком и коммуникант, имеющий профессиональную подготовку в иной сфере применения языка) будет соответствовать уровень коммуникативной насыщенности и социальной достаточности (УКНСД), который, по сути дела, является аналогом УКНПД за вычетом из его состава профессионально-коммуникативной составляющей, которой профессионально неопытный пользователь языком не владеет.

Таблица 5. Соотношение уровней владения иностранным языком по различным классификациям

| Европейская классификация | Российская классификация | Белорусская классификация |
|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Level 1. Waystage User | Базовый уровень | Уровень минимальной коммуникативной достаточности (УМКД) |
| Level 2. Threshold | Первый сертификационный уровень | Уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД) |
| Level 3. Independent | Второй сертификационный уровень | Уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД) |
| Level 4. Competent | Третий сертификационный уровень | Уровень полного, свободного и компетентного владения языком (УПСКВЯ) |
| Level 5. Good User | Четвертый сертификационный уровень | Уровень профессионального владения языком (УПВЯ) |

Очевидно, что грамотного специалиста-профессионала отличает от неспециалиста то, что в его когнитивной базе существуют «узловые точки», или «ключевые элементы», которые будучи особо чувствительными к определенным семантическим влияниям, могут инициировать оперативные изменения в индивидуальных семантических структурах, вследствие чего могут наблюдаться качественные изменения в характере понимания ситуаций, в том числе и проблемных. Особенности когнитивной базы знаний субъекта характеризуют его компетентность, т. е. психологическое качество, которое выступает в качестве критерия развития индивидуального интеллекта. Высокий уровень компетентности предполагает высокий уровень понимания проблемы в некоторой реальной предметной области, опытность при выполнении сложных действий, в том числе с научным текстом, эффективность суждений и оценок относительно происходящих в этой области оценок и т. д.

Четвертый уровень владения языком в ситуациях «непрофессионального» или квазипрофессионального общения будет соответствовать уровню коммуникативной и социальной насыщенности (УКСН). Иерархически этот уровень является функциональным аналогом УПСКВЯ в системе профессионального общения. Отметим, что различие двух последних уровней владения языком заключается в том, что носители язы-

ка, владеющие данными уровнями, отличаются друг от друга не столько общим владением языком, сколько тем его фрагментом, который отвечает за профессиональную составляющую коммуникативной компетенции, а соответственно эти различия затрагивают прежде всего сферу индивидуальных когнитивных баз коммуникантов.

Наглядно-схематически соотношение УПСКВЯ, УКСН, УКНСД и УКНПД можно представить в виде двух concentric окружностей разных диаметров, расположенных одна в другой и разделенных вертикальной чертой на два сегмента разных размеров (см. рис. 1). Сегменты больших размеров (правая часть рисунка) соответствуют модулю общего владения языком, а сегменты меньших размеров (левая часть рисунка) – модулю профессионально ориентированного владения языком. Окружность большего диаметра соответствует УПСКВЯ, меньшего диаметра – УКНПД. Большой сегмент окружности меньшего диаметра соответствует УКНСД, а большой сегмент окружности большего диаметра – УКСН.

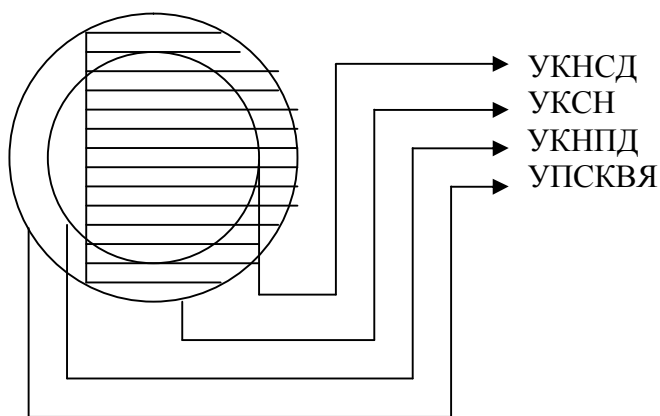


Рис. 1. Соотношение уровней владения языком.

Таким образом, уровневая классификация владения русским языком инофонами в ситуациях непрофессионального или квазипрофессионального общения приобретает следующий вид:

первый уровень – уровень минимальной коммуникативной достаточности (УМКД) (или базовый уровень владения языком);

второй уровень – уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД) – свидетельствует о приемлемом владении русским языком и о наличии у инофона когнитивной базы в объеме выпускника средней школы;

третий уровень – уровень коммуникативной насыщенности и социальной достаточности (УКНСД) – помимо хорошего владения языком у инофона имеется достаточно развитая когнитивная база, позволяющая ему участвовать в общении, в том числе и на темы, выходящие за пределы его профессиональной компетенции;

четвертый уровень – уровень коммуникативной и социальной насыщенности (УКСН) – свидетельствует о полном и свободном владении русским языком в неограниченном круге ситуаций общения).

Особо следует сказать и о различиях между русофонами, профессионально владеющими русским языком, и инофонами, достигшими

высших уровней владения языком, в том числе и в профессиональной сфере. Очевидно, что даже в идеальных ситуациях общения уровень владения языком в русскоязычной аудитории неизмеримо выше уровня владения языком иностранными учащимися. Это проявляется в различных коммуникативных сбоях, языковых и понятийных неточностях, нарушениях темпоральных качеств речи, в трудностях реконструкции имплицитных (эллиптических, тезаурусных и транзитивных) внутритекстовых связей при восприятии речи и т. д. Причем зачастую эти различия касаются не столько фонетического, грамматического или каких-либо других аспектов языка, сколько количественных и качественных параметров активного и пассивного словарей. Так, например, если для студентов-инофонов, владеющих русским языком на достаточно хорошем уровне, количественный предел пассивного словаря в лучшем случае составляет не более 30 тысяч слов, то для носителей языка он практически не имеет пределов, особенно, если речь идет о носителях языка, имеющих достаточно высокий общеобразовательный уровень, а также развитые механизмы языковой и смысловой догадки.

Раздел 5

Коммуникация, язык и культура

Рассматриваемые вопросы: Коммуникация, язык и культура: цели, задачи и содержание коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Коммуникативный акт и его структурно-функциональная модель. Схема одноязычного общения. Мотив, намерение, цель как компоненты коммуникативного акта.

Психологическая структура коммуникативной деятельности и ее базовые операционные единицы.

Речевое действие как базовая единица коммуникации. Классификация речевых действий в психолингвистике. Лингвометодическая классификация речевых действий.

Коммуникация, язык и культура: цели, задачи и содержание коммуникативной деятельности на иностранном языке

В современной научной литературе направление в лингвистике, изучающее аспекты использования языка в различных сферах человеческой деятельности, именуется теорией коммуникации, теорией речевых актов или коммуникативной прагматикой. Коммуникация как психолингвистический феномен представляет собой настолько многоплановое и динамическое явление, что ни одно из имеющихся в научной литературе определений не охватывает полностью всех аспектов использования языка. Поэтому для нас остается один путь – описать эти аспекты во взаимосвязи и взаимодействии. Описание коммуникации с точки зрения культуры языка, семантики, психологии поможет понять сущность этого

феномена человеческой деятельности и даст возможность конструктивно ответить на вопросы, что значит владеть языком, каким должно быть содержание индивидуальных коммуникативных компетенций учащихся, каковы структура, содержание и динамика становления языковой личности.

С точки зрения современной коммуникативной лингвистики владение языком относится к разряду социально-культурной интеллектуальной деятельности. Вот почему в методике преподавания русского языка как иностранного должны ставиться две базовые цели его изучения: научиться понимать новую культуру (межкультурное понимание); овладеть межкультурной коммуникацией, т. е. умением общаться с носителями другой культуры (межкультурное взаимодействие). Деятельность людей, принадлежащих к одной культуре, системна. Каждый член языкового коллектива действует и поступает не так, как ему хочется, а по общепринятым правилам, моделям, которые, хотя и варьируются в зависимости от обстоятельств и индивидуальных особенностей личности, все же сохраняют нормативность. В принципе такие модели поведения можно установить и описать. Однако сложность подобных исследовательских процедур заключается в том, что содержание коммуникации и процесс ее протекания не универсальны, так как окружающую действительность носители различных языковых культур воспринимают по-своему и иногда даже очень схожим материальным и духовным ценностям придают отличающееся в чем-то значение. Роль и место каждого поступка, явления, предмета не одинаковы у представителей разных языковых культур. В коммуникативной деятельности представителей одной культуры отражается весь комплекс ее специфических традиций, убеждений и отношений. Универсальных же высказываний, которые употребляются в любой культуре, сравнительно немного. Следовательно, человек, уже владеющий одним языком, должен в рамках другой культуры снова учиться общению. Поэтому неудивительно, что при изучении иностранного языка приходится тратить время и усилия на усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т. е. надо вырабатывать в сознании обучающихся представление о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в родной культуре, ни в родном языке.

Специалистов в области коммуникативной лингвистики в одинаковой мере интересуют как большие группы коммуникантов, так и два собеседника: их знания, отношения, взаимовлияние и взаимопонимание, статус; почему, как, когда, где и при каких условиях они используют язык как средство общения; что происходило до начала беседы и что изменилось в результате ее. В методической и лингвистической литературе термины «коммуникация» и «общение» синонимичны и часто один определяются посредством другого.

Культура, в рамках которой происходит коммуникация, и язык, являющийся основным средством реализации коммуникативной деятельности, представляют собой хранилища значений. Единицы культуры и языка, обладая самостоятельными значениями, приобретают смысл и

значимость в конкретных актах коммуникации. При этом в значении представлена преобразованная и воплощенная в материи языка идеальная форма существования окружающего предметного мира, его свойства, связи и отношения. Что же касается смысла, то он возникает в конкретных ситуациях общения в результате согласования содержания высказываний (пропозиций) и целей (интенций), коммуникативных потребностей, ради достижения которых совершаются речевые акты. В актах коммуникации происходит постоянный творческий процесс порождения значений, смыслов и значимостей, понимания их и принятия адекватных решений. С этой позиции и систему языка следует рассматривать как специфическое устройство, предназначенное не только для построения грамматически правильных высказываний, но и для порождения семантически значимых речевых продуктов. При таком понимании системы языка подчеркивается важность и первостепенная роль семантики при использовании языка в его основной функции – быть средством общения. Ведь в актах коммуникации формы языка, как правило, сами по себе играют служебную роль, передавая семантически значимую информацию. Иначе говоря, семантическая информация, содержащаяся в речевых продуктах, далеко не в полном объеме передается средствами языка. Зачастую она поступает из ситуации общения, исходит от говорящих и слушающих, пишущих и читающих, т. е. проявляется в полном объеме только при конкретном употреблении в актах коммуникации. Разумеется, человек никогда бы не смог понять адресованную ему речь и соответственно вербально или поведенчески прореагировать, если бы до участия в актах общения не хранил в памяти значения слов и правила их употребления. Слова, накапливая и сохраняя информацию о социально-культурных реальностях, деятельности носителей языка, их чувствах, выполняют кумулятивную функцию языка. При этом значения слов не создаются всякий раз заново в актах коммуникации.

Аналогично хранятся в памяти семантические структурные схемы предложений (предикативные основы) и семантические структуры предложений, представляющие собой отношение семантических компонентов, формируемых взаимным действием грамматических и лексических значений. Эти семантические структуры обеспечивают построение предложений не только грамматически правильных, но и имеющих общепонятный, буквальный смысл, потому что они возникают в результате обобщения событий, действий в конкретных ситуациях общения. В актах коммуникации семантические структуры предложений, приобретая дополнительные значения, становятся высказываниями, обладающими собственной семантикой. При этом семантическая структура предложения присоединяет дополнительные значения в процессе ее согласования с многочисленными факторами, условиями, сопровождающими любой акт общения. Социальные, аффективные, коннотативные, психологические контекстуальные значения не просто добавляются к лексико-грамматическим значениям, а образуют новую комбинацию значений. В семантике высказывания следует особо выделить связи ме-

жду собеседниками, устанавливаемые в процессе общения, потому что они, в конечном счете, являются основным генератором отбора значений и создания смыслов. Типы взаимосвязей собеседников, их коммуникативные интенции определяют характер и объем содержания, влияют на выбор средств выражения и оформления высказываний.

Таким образом, важнейшим компонентом коммуникации является ее семантика, т. е. все то, что говорящие и пишущие могут означать, а слушающие и читающие – понять и адекватным образом отреагировать. Обычно к ней относятся: передача/получение информации, установление социальных контактов, воздействие на собеседника, выражение/понимание интеллектуальных и эмоциональных отношений. В ходе осуществления коммуникативной деятельности в речевых актах одновременно могут быть представлены три типа значений:

- *объективное (референтное, пропозиционное)*, передаваемое семантическими структурами предложений;
- *контекстуальные*, раскрывающие семантику каждого конкретного высказывания в зависимости от предшествующих и последующих высказываний;
- *прагматические (социолингвистические)*, включающие коммуникативные замыслы и интенции и другие экстралингвистические факторы.

В коммуникации грамматические значения становятся социально значимыми для собеседников. Таким образом, значение по своей природе зависит от говорящего и слушающего. Семантическая структура предложения очерчивает, создает условия для осознания смысла высказывания, а не предопределяет ее. В коммуникации владеющие и оперирующие языком всегда согласуют, соотносят свои коммуникативные замыслы с тем, что означается и делается посредством языка в данных условиях. Вот почему при описании коммуникативной природы языка в большинстве случаев имеет смысл идти от контекстов культуры, коммуникации и ситуации общения к системе языка, а не наоборот.

В границах контекста культуры функционируют контексты коммуникации, включающие контексты ситуаций общения, внутри которых в окончательном виде формируются значения и смыслы. Контекст коммуникации отвечает на вопросы, почему и как совершается данный речевой акт, в то время как контекст ситуации общения определяет, кто, где и когда продуцирует данное речевое высказывание. Очевидно, что только при учете роли и места каждого из трех названных контекстов можно понять, как происходит процесс коммуникации, взаимопонимание и воздействие при общении.

Изучением структуры и динамики межкультурной коммуникации и коммуникативной деятельности занимаются психологи, лингвисты, а также психо- и социолингвисты. Ученые собственно лингвистического направления ставят своей целью описание структуры и механизма языка в системе коммуникативной деятельности, не привлекая для изучения экстралингвистические факторы.

Ученые психологического направления исследуют языковое поведение человека и описывают модели интеллектуально-ментальных процессов, операций, действий при реализации коммуникативных программ. Прежде всего их интересуют, какие языковые единицы и в какой последовательности принимают участие в кодировании и декодировании предложений, в чем сходство и различие лингвистической грамматики и психологической, в какой очередности усваивается система языка и как она функционирует.

Психолингвисты занимаются изучением процессов речепорождения и речевосприятия, ментальных лексиконов, тезаусов и индивидуальных языковых сознаний, стратегий овладения и пользования языком, а также определением стратегий обучения.

Ученые социолингвистического направления занимаются решением проблем функционирования языка в социуме, описанием связей языка и фактов социальной жизни, что позволяет понять, как выбор средств выражения, производимый людьми индивидуально, дает им возможность принимать участие в общении с соответствующими социальными нормами и предписаниями.

Современная наука, занимающаяся изучением коммуникативных актов и процессов коммуникации, ориентирована на исследование особого вида деятельности, результаты которой, равно как и определяющие ее факторы, доступны наблюдению и анализу. Этого, впрочем, нельзя сказать о самом процессе коммуникации, который, как и большинство других процессуальных аспектов человеческой деятельности, не поддается непосредственному наблюдению в силу его сложности, нерасчлененности и отсутствия прямой выраженности. В этих случаях исследователи обычно применяют косвенные методы, к их числу относится метод моделирования. Суть этого метода заключается в том, что прямому наблюдению и исследованию подвергается не сам объект, а его аналог, или модель.

Моделирование является основным приемом, которым пользуются исследователи при изучении механизмов и операционной структуры процессов коммуникации. Используя метод моделирования, теория коммуникативной деятельности ставит своей задачей построение определенной модели процесса коммуникации, более или менее точно отражающей наиболее существенные его процессуально-динамические и структурные стороны.

Большое значение для построения теоретической платформы науки о коммуникативных актах, процессах межкультурной коммуникации имеют исследования в области сравнительно-сопоставительного изучения языков. Современная компаративная лингвистика накопила огромный опыт в этой области. Как правило, эти исследования касаются одной из сторон языковой системы – грамматического строя, словарного запаса, стилистики определенных языков. Так, в частности, было установлено, что разница между любыми двумя языками заключается не в их способности выражать те или иные значения, а в том, какими именно средствами они выражаются в каждом конкретном языке. Отсутствие в

системе одного языка тех или иных единиц или несовпадение средств выражения идентичных значений отнюдь не является препятствием для номинации этих значений другими языковыми средствами, принадлежащих к иной языковой культуре. Например, в ряде европейских языков есть артикли, которые отсутствуют в русском языке, однако это не является барьером для передачи значений артиклей средствами русского языка. Известно, что важнейшей особенностью русского языка является наличие в нем категории вида, которой нет в большинстве других языков. В то же время любой другой язык может легко справиться с проблемой перевода русских видовых значений глагола либо с помощью лексических единиц и их синонимических рядов, как, например, в испанском языке, либо с помощью имеющейся в ряде языков разветвленной системы временных форм глагола, которая позволяет выражать не только временные, но и видовые значения завершенности/незавершенности, как, например, в английском, французском, немецком, итальянском и испанском языках.

Сопоставление различных языков показывает также, что разница между ними заключается в необходимости выражать в одном языке значения, которые в другом языке могут не выражаться. Так, например, в ряде языков северных народов, живущих в условиях непродолжительного лета и длительной зимы, белый цвет – цвет снега – является доминирующим, а поэтому он имеет множество цветовых оттенков, нюансов и дифференциаций (всего около двадцати наименований), которые не используются в других языках. На русском языке эту цветовую гамму можно было бы передать, но весьма условно, причем для этого переводчику необходимо было бы прибегнуть к использованию различного рода сравнительных конструкций типа: *белый как молоко*, *белый как утренний снег* и т. д. Однако наличие подобных дифференциаций в одних и их отсутствие в других языках вовсе не является препятствием для перевода. Более того, вряд ли такая дифференциация существенна и актуальна для носителя русского языка, который в силу иного культурно-исторического развития оперирует совсем другими понятиями и представлениями о цветах и их оттенках.

Как известно, человеческий язык выполняет многие крайне важные функции. Он непосредственно связан с нашим сознанием, особенно с его высшей формой – мышлением. Язык сопровождает всю мыслительную деятельность человека, в значении единиц языка фиксируются результаты этой деятельности, закрепляются основные понятия, отражающие многовековой опыт человечества, достижения в научном и практическом познании окружающей действительности. Каждый язык, являясь хранителем самобытной культуры говорящего на нем народа, развивается по своим внутренним законам, которые зависят от различных факторов как лингвистического, так и культурно-исторического характера. Специфика каждого языка как раз и заключается в том, что один способен выражать то, что для другого языка не характерно. Однако это вовсе не является препятствием для понимания и перевода. Так, например, русские глаголы движения наряду с другими семантическими

компонентами включают в себя компонент, обозначающий «способ перемещения». В большинстве европейских языков подобного компонента глаголы движения не имеют, однако в случае необходимости это значение может быть выражено с помощью дополнительных лексических средств, указывающих на способ передвижения.

В процессе коммуникации могут возникнуть и такие ситуации, когда актуализация смысла потребует от обучаемого, принадлежащего к иной языковой культуре, детальных экстралингвистических знаний о предмете речи, обращения к более широкому контексту, выхода за текст. Однако и это не является серьезным препятствием для грамотного и квалифицированного участия в коммуникации.

Известно, что разница между языками состоит не только и не столько в номенклатуре единиц языка, сколько в их сочетаемостных возможностях, что чаще всего является следствием частичного или полного несовпадения значений эквивалентных слов или форм. Причем нормы сочетаемости в двух языках могут не совпадать не только на семантическом или лексическом, но и на морфосинтаксическом уровнях. Не случайно для лиц, изучающих русский язык, одной из наиболее сложных грамматических тем является управление глаголов, которое в русском языке зачастую внешне не мотивировано.

Наконец, различия между языками могут носить и узуальный характер. Речь в данном случае идет о лексико-грамматических и стилистических предпочтениях, характерных для каждого конкретного языка. Как известно, любой язык располагает определенным набором средств выражения идентичных значений, и между такими противоположными полюсами, как «должен выразить» и «может не выразить», располагается целый ряд альтернатив, которые отражают тенденции данного языка. Иными словами, в каждом языке может параллельно существовать несколько равнозначных нормативно правильных синонимичных вариантов, но одни из них являются более типичными и предпочтительными для данного языка, другие – менее типичными, а следовательно, и менее предпочтительными. Например, известно, что в одних языках в определенных стилевых контекстах, относящихся к деловой или научной речи, широко используются пассивные и безличные грамматические конструкции, тогда как в других языках в тех же контекстах преобладают активные и личные конструкции. Подобные узуальные различия не являются препятствием для участия в иноязычной коммуникации, однако их следует учитывать наравне с системными и нормативными различиями в языках.

Результаты сопоставления тех или иных языков на уровнях системы, нормы и узуса оказывают позитивное влияние на формирование общей теории коммуникации, особенно, если они носят универсальный характер и применимы к любой комбинации языков. Сформулированные выше положения соответствуют данному требованию и являются своего рода межъязыковыми универсалиями. Однако сами по себе эти концептуальные характеристики не могут стать основой общей теории коммуникации, поскольку они ограничиваются сферой сопоставления

языковых значений и не учитывают решающей роли взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов в формировании смысла текста.

Как мы уже отмечали, основной предпосылкой качественно нового подхода к проблематике теории коммуникации стала идея о необходимости дифференциации языкового значения и речевого смысла. В принципе для лингвистики подобная идея не нова. Тот факт, что языковые значения текста далеко не всегда однозначно сигнализируют о его смысле, был известен достаточно давно, однако в научных исследованиях эта проблема рассматривалась преимущественно в языковом аспекте и не затрагивала уровня речевого общения и взаимодействия. В ее решении на ранних этапах изучения лингвистика, а вслед за ней и коммуникативистика уделяли внимание чисто языковой стороне вопроса, сводящейся к отсутствию одно-однозначных соответствий между формой и значением языка и вытекающим из этого явлениям полисемии и синонимии. Полисемия и синонимия, представляя собой языковые универсалии, проявляются в каждом языке по-разному, в соответствии с его внутренними законами. Многозначность единиц языка во многих случаях нейтрализуется на уровне предложения, хотя существуют предложения, значения которых могут быть актуализированы только в более широком контексте, не говоря уже о предложениях, предполагающих отсылку к антецеденту. Однако несмотря на всю важность для теории коммуникации проблемы отсутствия одно-однозначных соответствий между языковой формой и ее значением, а также проблемы несовпадения границ полисемии и синонимии в двух языках, эти вопросы все-таки относятся к вопросам второго порядка, если рассматривается речевая деятельность, тем более в условиях билингвизма. Проблема в этом случае не только существенно усложняется, но и переходит на качественно новый уровень. Речь следует вести уже не о полисемии отдельных слов, а о многозначности предложений, так как значение любого предложения и контекста неоднозначно сигнализируют о их смысле. Вне ситуативного контекста, вне речевой ситуации нам трудно, а порой и невозможно понять и осмыслить даже простые на первый взгляд предложения типа: *Приехал Игорь*. Потенциальными значениями этого предложения могут быть следующие смысловые комбинации:

- *Приехал Игорь (Игорь уже вернулся домой, и поэтому за него можно не беспокоиться),*
- *Игорь приехал (а не пришел),*
- *Приехал Игорь (а не Андрей),*
- *Приехал Игорь (несмотря на то, что его уже никто не ждал, он все-таки нашел время и приехал),*
- *Приехал Игорь (хотя большинству из присутствующих этого вовсе не хотелось).*

Причем это далеко не полный перечень смысловых комбинаций, которые потенциально может иметь данное предложение. В определенных ситуациях оно может приобретать такие смысловые оттенки, предвидеть и предсказать которые вообще невозможно, если не знать все

существенно значимые для данной ситуации факторы. Например: – *Ты же говорила, что машина не заводится. И как же ты ее завела? – Приехал Игорь (т. е. Игорь мне помог).*

Приведенные выше примеры показывают, что для правильного понимания речевых единиц необходимо обязательное соотнесение их с речевой ситуацией, с коммуникативным замыслом речевого сообщения, а в ряде случаев и с более широким контекстом, т. е. выходом за текст, возвращением к началу текста, к предыдущим и к начальным репликам. Чаще всего подобные процедуры неизбежны, если учащийся сталкивается с так называемыми «несамодостаточными» предложениями, которые содержат эксплицитную или имплицитную отсылку к антецеденту или к содержанию всего текста. Подобные предложения достаточно часто можно встретить в газетных публикациях. Особенно широко представлены они в заголовках газет (к числу таковых можно отнести заголовки типа: «*И это еще не все*»; «*А что же дальше?*»; «*Будет ли у них будущее?*»; «*Так дальше жить нельзя*» и т. п.). Уяснить смысл этих заголовков зачастую удается только лишь после детального знакомства с содержанием всей газетной публикации.

Такой сдвиг лингвистики в сторону изучения речи, конкретных коммуникативных актов привел к консолидации всех наук о человеке и человеческой деятельности и зарождению на их стыке новых научных дисциплин – психолингвистики, нейролингвистики, социоллингвистики, этнолингвистики, лингвосоциопсихологии. Стало очевидным, что невозможно изучать речь в отрыве от говорящего человека как носителя данного языка, представителя определенной культуры, социального коллектива и как индивида, имеющего свои субъективные черты.

Одним из важнейших результатов наблюдений, проводимых в разных языковых коллективах, стала идея о том, что, несмотря на единство законов логики и познания мира, различные народы обладают определенным специфическим «видением» мира, отражают в языке окружающую их действительность по-разному, и что сама действительность может не полностью совпадать для разных народов. На основе этого наблюдения в лингвистике зачастую делались идеалистические выводы о том, что якобы язык способен формировать общественное сознание (например, гипотеза американских лингвистов Э. Сэпира и Б. Уорфа). Однако в действительности дело обстоит иначе. Национальное своеобразие не только формальных, но и семантических структур различных языков объясняется не тем, что язык доминирует над мышлением, а тем, что язык каждого народа формируется в процессе познавательной деятельности этого народа, а следовательно, «картина мира» создается не языком, а познанием.

Любой язык складывается и изменяется как под влиянием внутренних, системных, так и внешних, экстралингвистических, факторов. История народа, его культура, окружающий его материальный мир, социальные, географические, этнические условия, контакты с другими народами влияют на развитие языка. Специфика разных языков, их национальное своеобразие заключаются в том, что они могут описывать один

и тот же предмет, одно и то же явление реальной действительности по-разному, через разные признаки, отдавая предпочтение какому-то одному из них. В качестве наиболее яркого примера национального своеобразия языков выступают слова с зоосемической семантикой. Подобного рода слова обычно возникают на основе свойственного всем народам приписывания животным (и неодушевленным предметам) человеческих черт и качеств, которые затем как бы «обратно» переносятся на человека. При этом следует иметь в виду, что далеко не у всех народов одним и тем же животным приписываются одинаковые качества. Именно поэтому «внутренняя форма» такого рода сравнений в разных языках может быть различной. Так, например, если в русском языке человека, который любит много говорить, болтуна, называют «сорокой», то в китайском языке это понятие ассоциируется с другой птицей – вороной. Смелого, бесстрашного, решительного человека в русском языке называют «тигром», тогда как в английском языке слово *tiger* имеет сразу несколько метафорических значений – «жестокий человек», «опасный противник», «задира», «хулиган». Русское слово «жук» метафорически может использоваться в значениях «нечестный человек», «жулик», «мошенник». В английском же языке соответствующее слово *beetle* метафорических значений не имеет. В русском языке словом «свинья» обозначается нечистоплотный, неопрятный человек (или же употребляется как бранное слово с общей отрицательной эмоциональной окраской), в китайском же языке соответствующее слово употребляется для обозначения порочного, похотливого человека. Для узбеков «паук» – символ хитрости; в русском языке это слово используется в метафорическом значении «хищный, злой, скользкий, неприятный человек». Для обозначения же хитрого человека в русском языке, как и в большинстве других европейских языков, используется слово «лиса».

Особую роль в формировании понятийно-языковой базы языков играют географические и климатические факторы. Так, например, существенные различия в географических и климатических условиях разных стран явились причиной того, что в некоторых южных и экваториальных странах красивую девушку или женщину обычно сравнивают с январским цветком, в то время как в странах с более умеренным климатом, например в большинстве стран Европы, – с майской розой.

Слова с одним и тем же предметным значением нередко имеют в разных языках неодинаковую коннотацию, т. е. вызывают у членов разных языковых коллективов разные ассоциации (или не вызывают никаких ассоциаций). Так, например, слово «черемуха» инициирует у русского человека воспоминание о весне, природе, в то время как английское слово *bird cherry*, имеющее то же предметно-понятийное значение, для англичанина или американца остается только названием малоизвестного растения и не вызывает никаких эмоций.

Практика перевода дает большое количество примеров выпадения тех или иных смысловых оттенков, нюансов и лакун в силу неполного соответствия лексики оригинала и того языка, на котором осуществляется перевод. Так, например, некомпенсированную смысловую лакуну

при переводе с русского языка на английский дает различие в русском языке личных местоимений *ты* и *вы*, которые в английском языке выражаются недифференцированно, одним словом *you*.

К числу наиболее ярких примеров неполного совпадения по семантическому наполнению и широте отнесенности соэквивалентных для сопоставляемых языков понятий можно отнести слово *друг*. Понятие, именуемое этим словом, существует во всех без исключения языках. Однако социальная и психологическая дистанция между субъектом и человеком, которого называют другом, например, в немецком языке значительно короче, чем это зафиксировано в русском или английском эквивалентах этого слова, и ряд лиц, которых русский, англичанин или американец непременно назвал бы друзьями, для немца попали бы в разряд приятелей или просто знакомых.

Проводя сопоставительный анализ соэквивалентной в переводе лексики разных языков, практически для любых слов можно выделить их неполное семантическое, коннотативное или ассоциативное соответствие, обусловленное культурными различиями. Еще более удивительные языковые различия дает сопоставление грамматической структуры некоторых языков. Рассмотрим в качестве иллюстрации пример известного американского лингвиста Э. Сэпира. В одной из своих работ, описывая сцену восприятия различными языковыми коллективами одного и того же фрагмента действительности, он пишет, что, когда мы наблюдаем объект, принадлежащий к классу «камни», который летит во время извержения вулкана на землю, мы непроизвольно анализируем это явление и разлагаем его на два конкретных понятия – понятие камня и понятие акта падения. Связав эти понятия вместе с помощью формальных приемов, присущих английскому языку, мы говорим: *the stone falls*. В немецком и французском языках необходимо выразить в слове *камень* еще и категорию рода. В языке индейского племени *чиппева* нельзя построить это выражение, не указав, что камень является неодушевленным предметом, хотя нам этот факт представляется совершенно несущественным. Если мы, англоговорящие, считаем категорию рода абсолютно несущественной, русский может спросить, почему мы думаем, что необходимо в каждом случае специально указывать, понимаем ли мы этот камень или вообще какой-то объект определенно или неопределенно, почему для нас имеет значение различие между *the stone* и *a stone*. Индеец племени *кватиутл* из Британской Колумбии выскажет недоумение по поводу того, что мы не считаем нужным специально отразить факт видимости или невидимости этого камня для говорящего в момент продуцирования речи, а также указать, к кому ближе всего находится камень – к говорящему, слушателю или к третьему лицу. Мы считаем необходимым указать на то, что падающий объект один, а индеец племени *кватиутл* в отличие от индейца племени *чиппева*, может от этого факта абстрагироваться и построить высказывание, одинаково верное для случая, когда речь идет об одном камне и нескольких камнях. Более того, ему не нужно заботиться о том, чтобы указать время падения камня. В языке индейского племени *нутка* комплексное явление, отражающее

падения камня, анализируется по-другому. Про камень отдельно упоминать необязательно, употребляется только одно слово, глагольная форма, причем она понимается не менее однозначно, чем английское предложение. Этот глагол состоит из двух основных элементов: первый указывает на движение или положение камня или камнеподобного объекта, а второй выражает движение сверху вниз. Мы можем как-то приблизиться к пониманию этого слова в языке племени *нутка*, если допустить существование непереходного глагола типа «камнить», отражающего движение или положение камнеподобного объекта. Тогда наше исходное предложение «Камень падает» можно представить формой «камнит». Это предложение как раз и будет функционально-смысловым аналогом исходного английского предложения.

Представленные выше примеры наглядно показывают, что восприятие и осмысление мира человеком, процессы его памяти, мышления и воображения вооружены и одновременно ограничены той конкретно-исторической системой значений, несущей в себе совокупный общественный опыт, которая присуща той или иной социальной общности, той или иной культуре. Общечеловеческие инварианты этих систем обусловлены сходством жизнедеятельности различных социальных общностей и народов, наличием общечеловеческой культуры. Различие языка – это не столько различные обозначения одного и того же предмета, сколько разные видения его. Незнание культурных, исторических, социальных, политических фактов, а также условий жизни другого народа может явиться непреодолимым препятствием для понимания текста-оригинала, а стало быть, и для перевода. Вот почему без учета всех экстралингвистических факторов, постоянно взаимодействующих с внутренними законами развития языка, невозможно представить себе современную теорию коммуникации.

Проблемы, которые решаются в современной теории коммуникативной деятельности, являются первостепенными не только для лингвистики и психологии речи, но и для методики преподавания русского языка как иностранного. Поэтому в указанных научных направлениях используются одни и те же термины, хотя в их понимании нет полного совпадения: «мотив деятельности», «механизм речевой деятельности», «восприятие речи», «речепорождение», «речевое действие», «преобразование (трансформация)», «перестановка (пермутация)», «замена (субституция)», «базисные глубинные и поверхностные структуры», «внутренняя и внешняя речь», «индивидуальное языковое сознание», «ментальный лексикон», «языковая личность», «уровень языкового (речевого, коммуникативного) развития личности» и т. д. С точки зрения современного подхода к коммуникации и коммуникативной деятельности использование языка может быть адекватным только при условии учета абсолютно всех компонентов, составляющих речевую деятельность. Вот почему в качестве первоочередных задач изучения коммуникативной деятельности выдвигаются следующие задачи: функции языка, виды общения, речевые действия и последовательность их актуализации, коммуникативные компетенции, ситуации общения и регистры языка,

зависящие от типа ситуации; роли, отношения между собеседниками; суждения о приемлемости/неприемлемости использования тех или иных высказываний, процессы и стратегии речепорождения и речевосприятия, описание речевых механизмов и т. д. Установление и анализ перечисленных компонентов возможно лишь в процессе изучения и моделирования конкретных коммуникативных актов.

Схема одноязычного общения

Речевая коммуникация, как и любая другая осмысленная деятельность, всегда имеет определенный мотив и конкретную цель, из сложного взаимодействия которых рождается смысл текста или высказывания в понимании его автора. Говорящий (или пишущий) сообщает собеседнику (или читателю) какую-то информацию, выражает свое отношение к ней, свои эмоции или стремится вызвать какие-то эмоции у получателя информации, иногда старается побудить его к какому-то действию, в том числе речевому, спросить его о чем-либо и т. д. Какова бы ни была конкретная цель автора текста, он всегда стремится воздействовать тем или иным образом на интерпретатора текста, регулируя его поведение в самом широком смысле слова (сознание, эмоциональная сфера, интенции, поступки и т. д.).

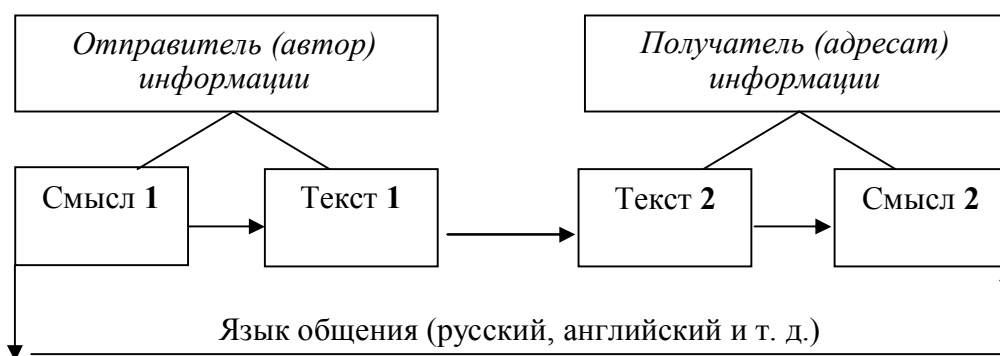
Говорящий в процессе порождения речи совершает путь *от мысли к тексту*, т. е. облакает свою мысль в соответствующую форму – текст. В выборе формы он руководствуется, с одной стороны, чисто субъективными экстралингвистическими соображениями (цель речевого поступка), а с другой – объективно существующими в данном речевом коллективе нормами речевого поведения. Кроме того, автор текста руководствуется и целым рядом других экстралингвистических факторов, которые в совокупности составляют ситуацию речевого общения.

Принципиально иной характер и иную направленность имеет специфика деятельности интерпретатора текста. Она заключается в том, что он проделывает как бы обратный путь, *от текста к мысли*, осуществляет анализ полученного текста с целью извлечения из него смысла. При этом в речевой деятельности интерпретатора, в его понимании смысла текста также играют большую роль субъективные экстралингвистические факторы: фоновые знания о предмете речи, энциклопедические знания, знания собеседника, учет опыта общения с ним и др.

Огромную роль как в деятельности автора текста, так и в деятельности его интерпретатора играет речевая ситуация. Однако если для автора текста речевая ситуация важна тем, что она определенным образом воздействует на формирование мотива и цели его высказывания, а также на выбор формы, в которую он облакает свою мысль, то для интерпретатора текста речевая ситуация важна тем, что он ищет и находит в ней дополнительные, экстралингвистические актуализаторы смысла, т. е. речевая ситуация помогает ему правильно интерпретировать текст, иногда даже восполняя определенные пробелы в его лингвистическом и экстралингвистическом опыте.

Схему одноязычного общения (речевого акта) в весьма упрощенном виде можно представить следующим образом (схема 2):

Схема 2. Схема одноязычного общения



В идеальных условиях общения смысл, извлеченный из текста получателем, должен быть тождественен смыслу, вложенному в текст отправителем. Однако идеальные условия – случай потенциально возможный, но маловероятный, поскольку он зависит от целого ряда субъективных характеристик участников коммуникации. Автор текста должен логически правильно выразить свою мысль, с тем чтобы текст соответствовал цели его речевого поступка. Получатель текста должен обладать такими же фоновыми и энциклопедическими знаниями, какими обладает автор текста. Более того, идеальные условия общения предполагают также совпадение психологического состояния участников коммуникации, их отношения к предмету речи, их целей, мотивов, ценностных ориентиров.

Реальные условия общения зачастую существенно отличаются от идеальных условий, что отнюдь не всегда приводит к непониманию между участниками коммуникативного акта. Это объясняется тем, что в смысловой структуре любого текста можно выделить *релевантные* и *нерелевантные* для успешной реализации данной коммуникации *элементы*. Коммуникативная релевантность тех или иных элементов определяется целью высказывания или текста в целом. Если получатель текста недостаточно точно и полно понимает те элементы, которые не являются релевантными для достижения общей цели коммуникации, то общение состоится, хотя в этом случае уместнее говорить о совпадении, а не о тождестве смысла для отправителя и получателя. Поэтому в реальных условиях коммуникации процесс общения считается состоявшимся, если смысл, извлеченный из текста получателем, совпадает во всех релевантных для данной ситуации общения элементах со смыслом, вложенным в текст отправителем. В остальных элементах смысла, не являющихся релевантными, совпадение может быть неполным. В качестве примера используем текст, содержащий сведения из области компьютерной техники: *Для цветной печати оптимальным вариантом является использование цветного струйного принтера HP DeskJet 560, который обеспечивает достаточно высокое качество печати, цветовос-*

произведения и насыщенности красок. Понимание этого текста специалистом по компьютерной технике будет по многим параметрам отличаться от понимания его любым другим специалистом. Однако в данном случае это не является препятствием для интерпретации текста, поскольку релевантные элементы смысла понятны и неспециалисту.

Другое дело, если речь идет о недостаточно точном и полном понимании интерпретатором текста релевантных для достижения общих целей коммуникации элементов. В этом случае процесс коммуникации либо вообще не состоится, либо состоится, но для этого потребуются дополнительные речевые программы, поясняющие и детализирующие суть и содержание исходного авторского текста.

Непонимание собеседниками друг друга – не редкий случай даже при одноязычном общении. Иногда факт непонимания фиксируется самим говорящим: *Нет, вы меня не так поняли. Я не то хотел сказать. Вы не улавливаете мою мысль.* Иногда о непонимании сигнализирует слушающий: *Я вас не совсем понимаю. Я не понимаю, что вы хотите сказать* и т. д. Причины непонимания при одноязычном общении могут быть различными. Например, говорящий не смог четко, правильно выразить свою мысль. Речь в данном случае идет не только о грамматической правильности (мы понимаем иногда людей, говорящих по-русски не совсем правильно, делающих грамматические ошибки, нарушающих те или иные нормы языка, правда, в определенных пределах), сколько в первую очередь о логически правильном построении высказывания. Существуют и другие причины непонимания при одноязычном общении, но все они так или иначе относятся не к самому языку и его системе, сколько к факторам внеязыкового, экстралингвистического плана. Одна из наиболее распространенных причин непонимания – наличие разного объема знаний о предмете речи у отправителя и получателя информации. Слушающий не может понять говорящего, если не разбирается в данном вопросе, не является специалистом или же не знает предыстории вопроса. Непонимание может быть вызвано и тем, что слушающий не сумел соотнести высказывание с речевой ситуацией, не увязал его со всеми факторами, характеризующими речевую ситуацию, и это помешало правильному толкованию смысла высказывания.

Роль внеязыковых факторов в реализации речевого процесса огромна. Она заключается в должной оценке самой ситуации общения, предмета речи, в снятии лексической, грамматической и коммуникативной многозначности языковых и речевых единиц, используемых в тексте, а также в восполнении тех структурных единиц текста, которые могут быть опущены в результате эллипсиса, обусловленного ситуационными условиями. В принципе, как мы уже отмечали, любой язык имеет все средства, необходимые для того, чтобы полно и однозначно выразить любое содержание, не прибегая к помощи внеязыковых факторов. Однако на практике оказывается, что наличие внеязыковых факторов почти всегда принимается во внимание обоими участниками речевого акта, дает им возможность устранить все или многие избыточные эле-

менты речи и тем самым обеспечить более экономное использование языковых и речевых средств. Полное игнорирование внеязыковых, ситуационных факторов привело бы к устранению всякой неоднозначности, и автор сообщения был бы вынужден полностью и недвусмысленно раскрывать через языковой контекст содержание всех элементов речи, что неизбежно привело бы к чрезмерному расширению сообщения.

Действительно, наличие определенных элементов, помогающих емко, однозначно и конкретно раскрыть содержание тех или иных языковых и речевых единиц, дает возможность опускать (подвергать эллипсису) те компоненты текста, значение которых может быть извлечено из самой ситуации. Так, русское эллиптическое предложение *Можно?*, взятое само по себе, вне ситуации, является семантически неполным. Однако если это предложение произносит человек, стоящий по ту сторону закрытой двери, и этому предшествует стук в дверь, то данное предложение сразу же приобретает однозначный смысл и трактуется нами как *Мне можно войти?* В другой ситуации то же самое предложение получит иную интерпретацию. Так, если его произносит ребенок, одновременно протягивая руку к лежащей на столе конфете, то данное предложение будет истолковываться уже иначе, а именно: *Мне можно взять (съесть) эту конфету?* Недостающие элементы предложения, опущенные в результате эллипсиса, восстанавливаются исходя из ситуации, и лишь благодаря тому, что говорящий и слушающий однозначно воспринимают и интерпретируют эту ситуацию; становится возможным само явление эллипсиса, т. е. устранения из текста избыточных в данной ситуации языковых и речевых единиц.

Таким же образом в условиях конкретной ситуации общения происходит раскрытие значения многозначного слова или грамматического значения многозначной синтаксической конструкции. Как известно, значение многозначного слова обычно раскрывается через языковой контекст, т. е. внутрилингвистическим путем. Однако отсутствие языкового контекста зачастую может компенсироваться наличием определенной экстралингвистической ситуации. Так, например, русское многозначное слово *ключ* может быть с весьма большой степенью вероятности истолковано как *гаечный ключ* в предложении *У вас есть ключ?*, если его произносит сантехник, который ремонтирует кран в вашей кухне.

Не меньшую, а, пожалуй, большую роль в однозначном истолковании речевого продукта играет информация, которой располагают участники речевого акта, т. е. их знания об окружающем мире, о фактах объективно существующей действительности. Опять-таки это проявляется в способности правильно раскрывать значение многозначных единиц языка – идет ли речь о лексических или о грамматических значениях. Так, например, в предложении *Весеннее солнце сменило летнее*, взято из художественного текста, подлежащим, несмотря на отсутствие явных грамматических показателей, является слово *летнее (солнце)*. Это нам становится понятным лишь благодаря знанию того экстралингвистического факта, что лето сменяет весну, а не наоборот.

Можно предположить, что наличие внеязыковых сведений у получателя информации играет роль лишь в случаях, когда речь идет о тех или иных именах собственных, исторических событиях, фактах и пр. На самом деле, наличие подобных сведений у участников речевого акта необходимо не только в упомянутых случаях, но и, по сути дела, в любом коммуникативном акте. Когда мы общаемся при помощи языка, всегда предполагаем наличие у собеседника понятий об окружающем нас мире, о пространственных, временных, причинно-следственных и прочих отношениях, т. е. знаний об объективной действительности. Понятие «языковое значение» предполагает отнесенность языковых знаков и структур к объективно существующей реальности, к предметам и понятиям окружающего мира и данным нам в опыте. Без знания этих предметов и понятий невозможна коммуникация – речь не только перестанет быть понятной, но и вообще утратит свой смысл и назначение, ибо не может быть никакого обмена информацией, если не существует самой информации; нельзя обмениваться мыслями, если не существует самих предметов мысли.

Факторы, формирующие языковую ситуацию, являются неотъемлемыми составляющими процесса речи, любого акта коммуникации. Без них речь невысказима. Чем лучше оратор, тем в большей степени он учитывает весь спектр факторов, характеризующих аудиторию. Это обстоятельство является принципиально важным для теории и практики перевода не только потому, что переводчику для понимания переводимого текста необходимо иметь определенный запас экстралингвистических знаний, но и потому, что он ни в коем случае не может рассчитывать на то, что эти знания, необходимые для понимания текста, будут одинаковыми у носителей языка текста оригинала и языка перевода. Как раз наоборот – нормальной и обычной является ситуация, когда объем экстралингвистической информации у носителей языка текста оригинала и языка перевода не совпадает – многое из того, что известно и понятно читателям или слушателям текста оригинала, оказывается неизвестным и непонятым для читателей или слушателей текста перевода. Чаще всего эти различия связаны с национальной спецификой функционирования языка и теми историческими и культурологическими фактами, которые он выражает.

Пронизывая все уровни коммуникации и языковой системы, внеязыковые факторы выступают в роли основных актуализаторов смысла, помогающих правильно интерпретировать текст, а также восполнять определенные пробелы в его структурно-языковом оформлении. На первый взгляд может показаться странным, что для понимания грамматических конструкций может потребоваться знание предмета речи, т. е. самих фактов действительности, о которых говорится в данном тексте. Однако дело обстоит именно так. Приведем лишь один пример. Допустим, в английском научном тексте нам встретилось сочетание *investigation of microdocument storage system using fractional wavelength optical reading methods*. Оно является ярким примером так называемой струк-

турно-синтаксической двусмысленности, так как причастие *using* здесь можно отнести и к слову *investigation*, и к слову *system*. Решить, к чему оно в данном случае относится, можно только при условии знания самого предмета – никаких формально-грамматических показателей этого нет, лишь специалист может определить, какая из двух возможных трактовок допустима по смыслу. Аналогичным образом мы поступаем и со словом *reading* в словосочетании *the man in the armchair reading a newspaper*. Исходя из оценки предметного содержания фразы, мы определяем, что данное слово относится к *the man*, а не к *the armchair* не благодаря каким-либо грамматическим показателям, а лишь в силу знания того факта, что читать может только *человек (the man)*, но никак не *кресло (the armchair)*.

Речевое действие как базовая единица коммуникации

С точки зрения современной психолингвистики, минимальной единицей коммуникации является речевое действие. Продуктом речевого действия является высказывание и принятие смыслового решения теми участниками коммуникативного акта, которые его воспринимают. Анализ речевых действий и их описание позволяют представить общую картину коммуникации и конструктивно определить, что значит владеть языком в заданных сферах человеческой деятельности. По сути дела, коммуникация – это различные комбинации речевых действий, следовательно, владение и овладение языком определимы лишь в каждом отдельном случае через психологическую характеристику речевых действий, которые стоят перед учащимися и которые мы, методисты и педагоги, должны учитывать.

В психолого-деятельностном подходе к описанию коммуникации и коммуникативной деятельности особо следует выделить причинную обусловленность, потребность или необходимость произвести то или иное речевое действие. Эта потребность, воплощаясь в мотиве и коммуникативной интенции, определяет цель речевой деятельности, выражающуюся в самом предмете, т. е. в том, на что она направлена, в самом содержании мысли.

Порождение и продуцирование речевых действий в процессе коммуникативной деятельности требуют мобилизации интеллектуальной активности собеседников. Во-первых, любое отдельно взятое речевое действие в диалоге или монологе используется для реализации конкретной функции (коммуникативной интенции). Интенция всегда присутствует в сознании говорящего, но далеко не всегда эксплицитно выражена языковыми средствами в высказываниях. По сравнению с высказыванием, которое предлагается лингвистами в качестве единицы описания коммуникации, речевое действие имеет бесспорное преимущество, так как в нем учитываются практически все компоненты, оказывающие влияние на структуру и ход общения. Именно коммуникативные интенции содержательно организуют и регулируют речевое поведение. Они

определяют роль говорящего как участника общения и обозначают цель его высказывания, т. е. вопрос, утверждение, призыв, осуждение, одобрение, просьба, совет или приказ и т. д. Другими словами, коммуникативные интенции являются регулятором вербального поведения участников коммуникации, именно поэтому они становятся не только объектом пристального изучения, но и объектом обучения при овладении коммуникативной деятельностью на иностранном языке. Кроме того, сливаясь с потребностями, мотивами и мыслями, коммуникативные интенции делают эксплицитными причины, обуславливающие общение, что позволяет глубже понять истинный механизм мотивации и управлять им при деятельностном коммуникативном подходе к обучению.

Во-вторых, в речевом действии интенция передается одновременно с мыслями, идеями о предметах, состояниях, фактах, т. е. с теми значениями и смыслами, которые объединяются в семантической структуре предложения (пропозиции предложения). Так, например, интенция вопроса в коммуникативном акте реализуется говорящим не для того, чтобы показать собеседнику свое умение задавать вопрос, а для того чтобы получить конкретную информацию.

В-третьих, адресуя коммуникативную интенцию и свою мысль (конкретное предметное содержание, выраженное в семантической структуре предложения) собеседнику, инициатор коммуникативного акта ставит целью оказать на него определенное воздействие. Чтобы запланированный эффект был достигнут, слушатель должен понять, какая информация передается и как он должен прореагировать на услышанное. Для достижения максимального эффекта говорящий не может не учитывать исходных знаний слушателя, обеспечивающих адекватное восприятие интенции и мысли, поэтому в речевом действии он обязан, во-первых, соотнести известное (тему) с неизвестным (ремой), а во-вторых, ориентироваться на интеллектуальный уровень слушателя, знание культуры и, конечно, на средства выражения. Если семантическая информация речевого действия передается достаточно сложно, она должна быть разделена на доступные порции. Но даже в случаях, когда говорящий учтет все факторы для адекватного восприятия его интенции и мысли слушающим, может возникнуть частичное непонимание, потому что каждое речевое действие представляет собой неповторимый творческий продукт.

С учетом того, что речевое действие является минимальной базовой единицей коммуникации, а сам процесс обучения иностранному языку в современных условиях должен быть ориентирован на овладение именно иноязычной коммуникативной деятельностью, становится очевидным, что основной задачей обучения должно стать формирование знаний и умений в области восприятия иноязычных высказываний и продуцирования речевых действий. Именно поэтому речевое действие должно выступать не только в качестве базовой единицы коммуникации, но и в качестве основной единицы обучения иноязычной речи.

Схема 3 представляет структуру речевого действия как минимальной базовой единицы коммуникации и основной единицы обучения.

Особое место в структуре речевого действия отводится процессуально-результативной и текстообразующей деятельности. Этот компонент глубоко индивидуален и трудно поддается наблюдению. Однако роль его в реализации речевого действия чрезвычайно важна, особенно в случаях, когда значение речевого действия можно определить только в контексте развертывания ситуации.

Классификация речевых действий в психолингвистике

Каждое речевое действие можно обозначить термином, следовательно, оно может иметь свое универсальное название, которое будет понятно носителям языка, а также лицам, говорящим на разных языках. Речевое действие как минимальная базовая единица коммуникативной деятельности является, с одной стороны, конкретным практическим проявлением социально и коммуникативно детерминированных функций языка, а с другой – формой и содержанием реализации коммуникативного акта, инициируемыми и формируемыми конкретными мотивами, потребностями, замыслами и коммуникативными интенциями. В связи с этим возможны две классификации речевых действий. Первая может быть сформирована на основе выделения и разграничения основных функций языка (функциональная классификация), вторая – на основе установления и описания перечня коммуникативных интенций (интенциональная классификация).

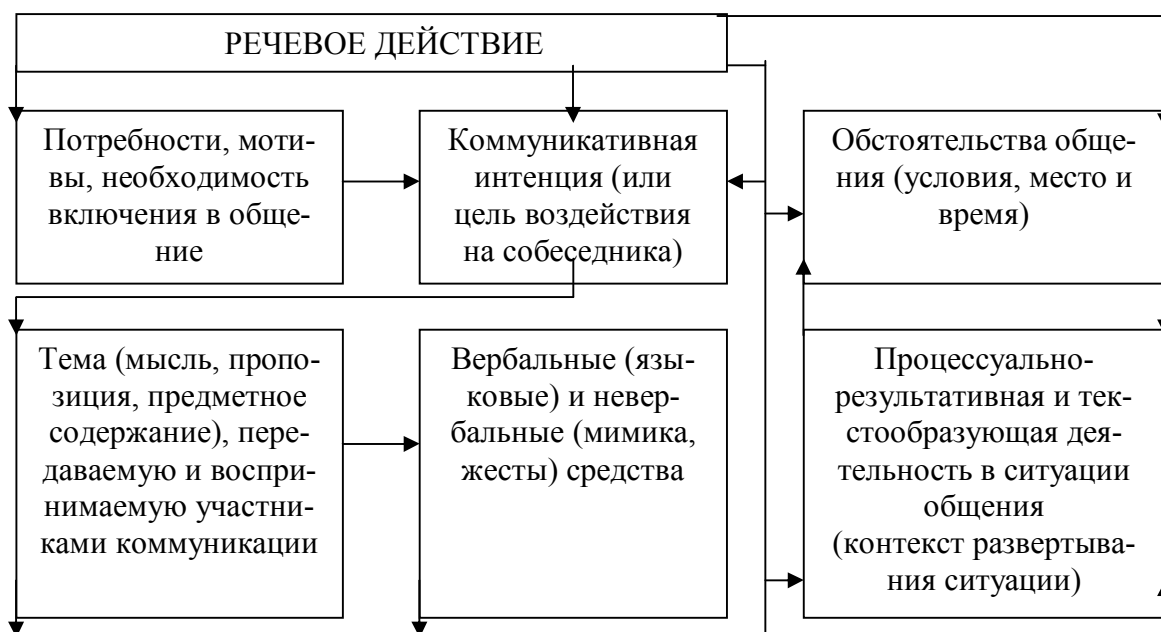
При построении функциональной классификации речевых действий в качестве классифицирующего критерия выступают основные функции языка, регламентирующие и предписывающие реализацию коммуникативной деятельности в определенном направлении и в строго ограниченных рамках. Это две группы функций: интеллектуально-информативная и прагматическая, или эмоционально-регулятивная).

Первую группу составляют шесть функций:

- *репрезентативная (идеационная, референционная, когнитивная, денотативная, номинативная)*. Представляет собой весь потенциал значений говорящего, который посредством этой функции передает свои знания иноязычной культуры. Когда человек говорит о предметах, действиях, событиях, качествах, состояниях и связях в мире и об отражении их в сознании, речевые действия относятся к данной функции, которую можно было бы назвать содержательной, понятийной, поскольку она управляет в общении передачей реального и идеального мира. Данная функция связана с контекстом общения, т. е. темой (мыслью, предметным содержанием, пропозицией), которую она и выражает. Например: *Это пассажирское судно. Это не пассажирский, а транспортный самолет;*

- *дейктическая*. Благодаря действию этой функции осуществляется указание на лицо или происходящие события и явления;

Схема 3. Психологическая структура речевого действия



- *текстовая (текстообразующая)*. Делает возможным существование текстообразующего потенциала говорящего. Обеспечивает релевантность высказываний по отношению к уже сказанному, а также ко всем невербальным компонентам речевого действия;

- *метаязыковая*. Призвана регулировать употребление понятных для участников коммуникации средств выражения (*Ты понимаешь, что я имею в виду? Что значит это слово? Что значит этот термин?*);

- *релятивная*. Позволяет выразить отношения между лицами, предметами;

- *межличностная*. Является потенциалом знаний говорящего как человека, воздействующего на окружающих. С ее помощью говорящий делает себя участником ситуации и автором будущих речевых действий, выражает свои интенции, отношения, суждения и различными средствами влияет на отношение к своим интенциям других партнеров по общению. Он принимает одну из социальных ролей, диктуемых ситуацией, включая те, которые выражаются посредством языка, т. е. может выступить в роли спрашивающего, информирующего, сомневающегося, побуждающего к действию и т. д.

Вторую группу составляют также шесть функций:

- *побудительная (конативная)*. Позволяет побудить адресата совершить какое-либо действие, изменить свое мнение или поведение;

- *эмоциональная*. Позволяет выразить эмоции, оказать определенное воздействие на собеседника;

- *эмоционально-оценочная*. Призвана дать оценку (положительную или отрицательную) какому-либо факту, событию;

- *экспрессивная (эмотивная, аффективная)*. Благодаря реализации этой функции говорящему удастся создать эффект образности, новизны для привлечения внимания собеседника к высказываемому;

- *эстетическая*. Реализация данной функции позволяет выразить свое отношение к прекрасному;

- *контактная (фатическая)*. Позволяет вступать в общение, устанавливать контакт с собеседником и поддерживать его на протяжении всей коммуникации.

Некоторые из представленных выше двенадцати функций можно разделить на более мелкие функции. Так, например, репрезентативная (или номинативная) функция может быть представлена функциями для обозначения родства, цвета и т. д.; дейктическая – функциями номинации участников коммуникации, указательности, определенности/неопределенности, отрицательности, вопросительности; релятивная – функциями времени, аспектуальности, условности, модальности, причинности; побудительная – функциями категорического, смягченного или нейтрального побуждения; контактная – функциями дружеского, официального или дипломатического контакта и т. д. В свою очередь при необходимости все эти мелкие функции можно выразить еще конкретней; например, в рамках релятивной функции функцию времени можно представить отдельно разновидностями прошедшего, настоящего и будущего времени.

Помимо названных функций в составе 12 функций можно выделить и ряд других. Так, например, в одной из своих работ М. Холлидей, наблюдая за усвоением языка своим сыном, выделил семь функций: инструментальную – для удовлетворения своих материальных потребностей (*Я хочу. Мне хочется.*); регулирующую – для контроля за поведением окружающих (*Делай так, как я тебе говорю.*); взаимодействия – для поддержания контактов с другими лицами (*Я и ты.*); личную – для выражения себя как личности (*Вот я.*); эвристическую, или поисковую, – для познания внешнего и внутреннего мира (*Скажи мне, почему...*); воображаемую – для создания собственного мира (*Давай сделаем вид, что мы не слышим.*); информативную – для сообщения новой информации (*Я хочу тебе кое-что сказать.*).

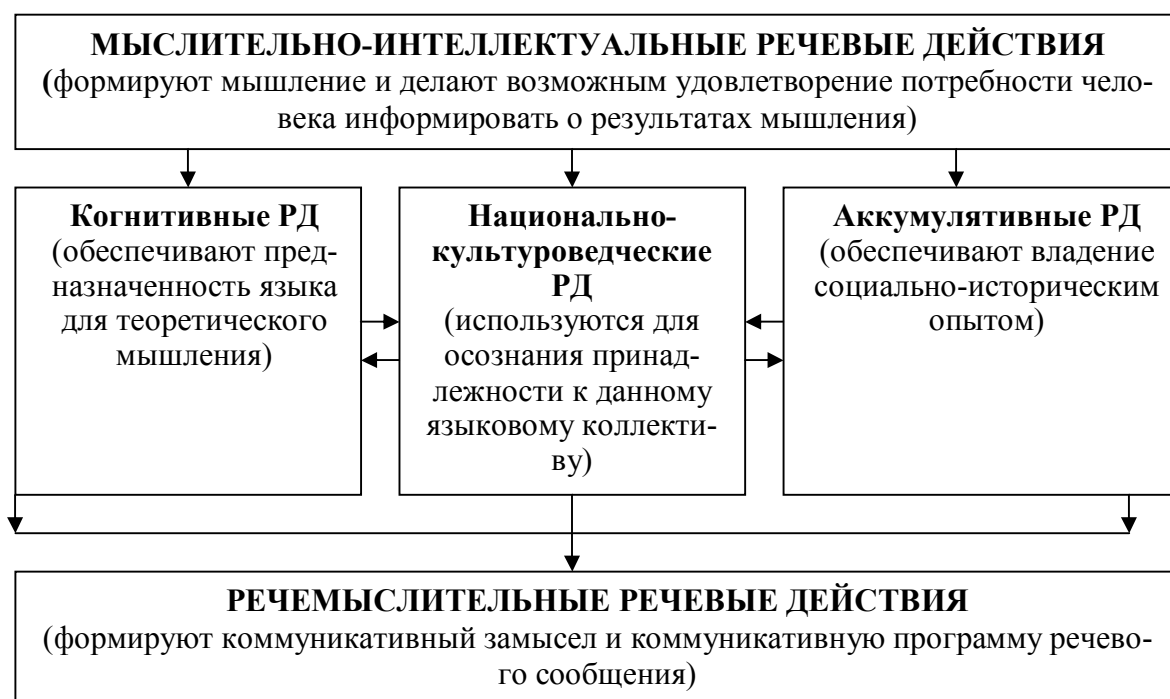
При нормальном интеллектуально-речевом развитии эти функции четко дифференцируются детьми независимо от усвоенного объема языковых средств. М. Холлидеем было также установлено, что любое речевое действие ребенка всегда выполняет лишь одну функцию. Например, если речевое действие инструментально по функции, то ребенок с его помощью удовлетворяет только материальную потребность, и ничего больше. Гораздо более сложным является речевое действие взрослого человека, у которого одно действие может реализовывать сразу несколько функций. По мере взросления число функций языка, используемых ребенком, постепенно сокращается, возможно, за счет слияния разных функций: например, инструментальная функция объединяется с регулирующей, эвристическая – с информативной и т. д. Но к уже существующим функциям, как правило, добавляются новые, недоступные для понимания, осмысления и реализации детьми. В результате у взрослого человека образуются и действуют двенадцать функций, о

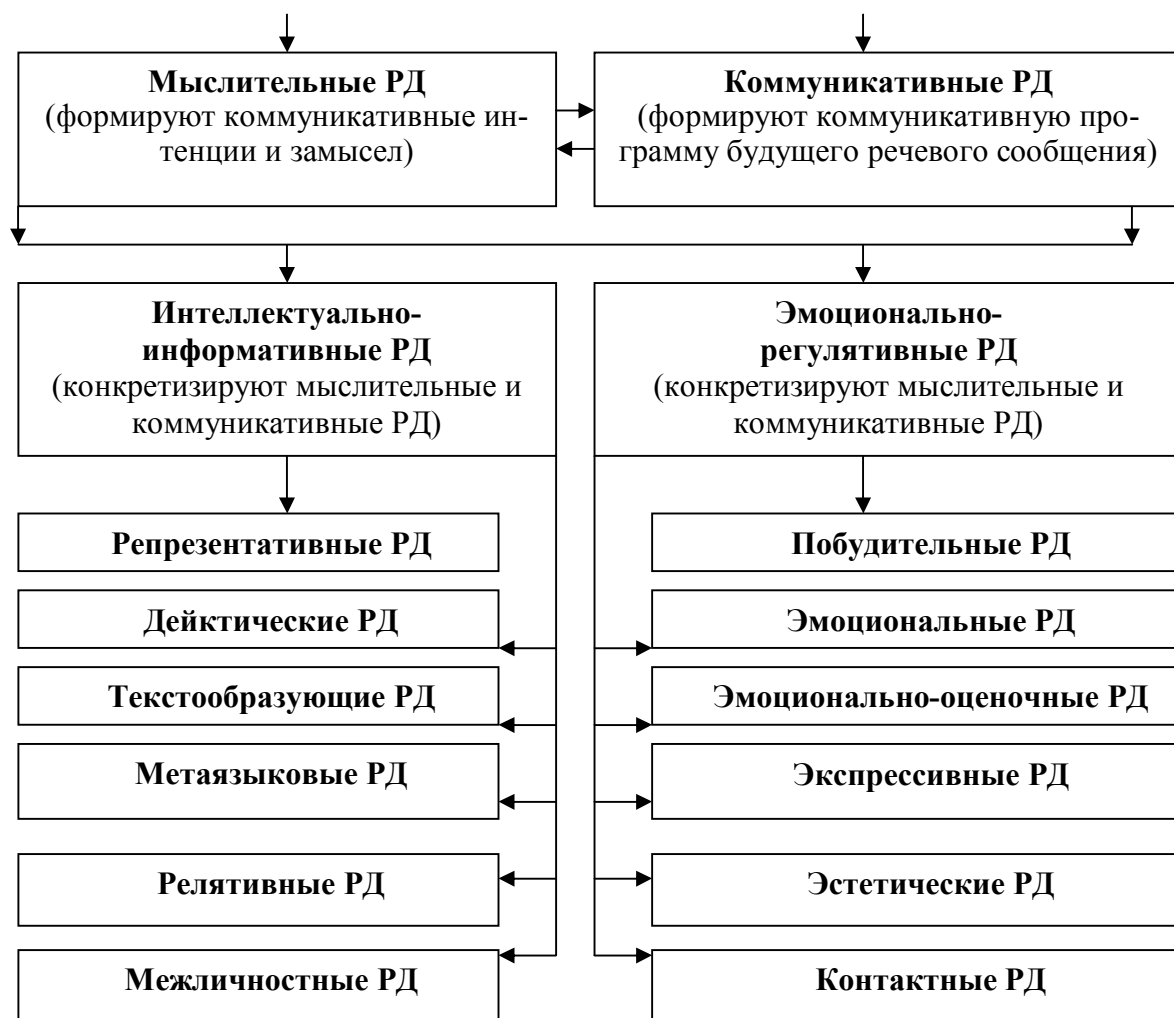
которых мы говорили выше. Эти функции, образующие интеллектуально-информативную и прагматическую группы можно укрупнить, представив их в виде двух типов взаимодействующих функций – мыслительного и коммуникативного. В свою очередь, если попытаться вывести эти функции на новый, более высокий уровень обобщения, то мы получим три основополагающие функции языка – познавательную (или когнитивную), национально-культурную и аккумулятивную. Постоянном взаимодействуя, эти функции будут составлять верхний ярус иерархической системы функций языка.

На основе рассмотренных выше функций языка можно построить соответствующую функциональную классификацию речевых действий (схему 4). Первые три функции, указанные в верхней части схемы, обслуживают коммуникацию на уровне мышления, а также делают возможным удовлетворение потребности человека информировать собеседников о результатах своей мыслительной деятельности. Эти три функции, реализуясь в речевых действиях, всегда присутствуют в сознании человека, но далеко не всегда эксплицитно выражаются языковыми средствами.

Информирование – это коммуникативная деятельность, включающая адресата. Она осуществляется благодаря интеллектуально-информативной функции. Однако, как правило, люди не просто информируют друг друга, но и выражают свое отношение к тому, что сообщают. Наличие потребности выразить свое отношение к сообщаемому и оказывать вербальное или невербальное воздействие друг на друга предопределяет существование прагматической, или эмоционально-регулятивной (воздействующей), функции языка.

Схема 4. Функциональная классификация речевых действий (РД)





Интеллектуально-информативная и эмоционально-регулятивная функции, конкретизируя мыслительную и коммуникативную функции, обладают различными характеристиками, что и позволяет произвести деление речевых действий на два больших класса. Причем, если речевые действия интеллектуально-информативного типа могут осуществляться в речи без участия речевых действий эмоционально-регулятивного типа, то речевые действия последнего типа всегда реализуются только при наличии речевых действий первого типа. При этом каждый из названных типов речевых действий имеет свои специфические средства выражения.

В отличие от функциональной классификации речевых действий интенциональная классификация имеет более дробную компонентную структуру, так как количество интенций превышает количество функций языка. С другой стороны, интенциональная классификация априорно подразумевает использование функциональных критериев, поскольку сами интенции существуют в границах конкретных языковых функций. По сути дела, интенциональная классификация речевых действий представляет собой более дробный фрагмент функциональной классификации. Ее построение диктуется не столько психологическими факторами, сколько лингвометодическими.

При построении интенциональной классификации за основу нами были взяты четыре базовых критерия, характеризующих речевые действия с точки зрения тех коммуникативных интенций, которые их формируют. К числу таких критериев относятся:

- *контактоустанавливающие речевые действия* (ориентированы на установление и поддержание коммуникативных контактов с собеседниками);
- *акционально-регуляционные речевые действия* (ориентированы на коммуникативное воздействие на собеседника);
- *оценочно-эмоциональные речевые действия* (ориентированы на выражение мнения, оценки и эмоционального отношения к лицам, предметам, событиям, фактам и действиям);
- *коммуникативно-информативные и информационно-дескриптивные речевые действия*.

В общем виде интенциональную классификацию речевых действий в социально-культурной, официально-деловой и повседневной сферах общения можно представить следующим образом (см. таблицу):

| Контактоустанавливающие речевые действия (ориентированы на установление и поддержание коммуникативных контактов с собеседниками) | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| свободное и непринужденное вступление в коммуникацию (на улице, работе, в офисе, вузе, магазине, транспорте и т. д.) | обращение к кому-либо с приветствием, вопросом, расспросами или просьбой дать что-либо или осуществить что-либо; обращение и установление контакта по телефону |
| знакомство с кем-либо, представление другого человека третьему лицу (знакомство без посредников, знакомство с помощью посредника, официальное знакомство и представление) | выражение благодарности за оказанную услугу (неофициальная и официальная формы общения), извинение, ответ на благодарность и извинение в соответствии с социальными ролями собеседников и нормами речевого этикета (неофициальная и официальная формы общения) |
| приветствие и прощание в соответствии с социальными ролями собеседников и нормами речевого этикета | инициирование, поддержание, изменение темы и направленности беседы, привлечение внимания с целью лучше понять собеседника, просьба повторить, дополнить, пояснить, переспросить, напомнить, завершение беседы |
| обращение к кому-либо по имени, по имени и отчеству, по фамилии при личном общении, в письмах и деловой корреспонденции, к группе людей, незнакомым людям | поздравление кого-либо с чем-либо (с днем рождения, праздником, юбилеем, новосельем, рождением ребенка, успешной сдачей экзаменов, получением диплома и т. п.), выражение пожелания в соответствии с ситуацией и нормами речевого этикета |
| Акционально-регуляционные речевые действия (ориентированы на коммуникативное воздействие на собеседника) | |
| побуждение собеседника к совершению вербального (речевого) и невербально- | выяснение намерения и пожелания собеседника |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| го (неречевого) действия в различных ситуациях и в соответствии с нормами речевого этикета, а также выражение адекватной реакции на побуждение к действию со стороны партнера по общению | |
| выражение просьбы дать что-либо, осуществить что-либо или разрешить осуществить что-либо на уровне инициативных и ответных реплик в различных формах и ситуациях общения | приглашение кого-либо куда-либо, напоминание кому-либо о чем-либо, выражение договоренности о чем-либо. |
| выражение совета, предложения, требования, приказа в различных формах, ситуациях общения и в соответствии с нормами речевого этикета | обращение за разрешением что-либо взять, сделать, совершить или предпринять; выражение запрещения в соответствии с ситуацией общения и нормами речевого этикета |
| выражение намерения и пожелания сделать что-либо самостоятельно, совместно с собеседником или с другими лицами | выражение реакции на просьбу или побуждение к действию со стороны собеседника в форме возражения, сомнения в целесообразности выполнения действия, обещания и т. д. |
| Оценочно-эмоциональные речевые действия (ориентированы на выражение мнения, оценки и эмоционального отношения к лицам, предметам, событиям, фактам и действиям) | |
| выражение собственного мнения в отношении лиц, предметов, фактов, событий, поступков и действий; оценка кого-либо, чего-либо в соответствии с ситуацией общения и нормами речевого этикета | выражение согласия / несогласия (согласия/несогласия в ответ на просьбу; согласия/несогласия с чужим мнением, взглядами, точкой зрения; согласия/несогласия с чьим-либо предложением) |
| выражение предпочтения чему-либо, избирательная оценка чего-либо или кого-либо: выражение интереса к новой информации, поступающей из любых источников, в том числе от собеседника | выражение уверенности / неуверенности, сомнения |
| выражение осведомленности / неосведомленности по поводу услышанного, прочитанного или увиденного | оценка целесообразности, эффективности, истинности, вероятности/маловероятности чего-либо; сравнение чего-либо с нормой, стандартом; выражение и выяснение у собеседника социально-правовой и морально-этической оценки поступкам и действиям конкретных лиц (оправдание, защита, обвинение, одобрение, похвала, осуждение, порицание, упрек и т. д.) |
| выражение предположения, его подтверждения или опровержения | выражение различного рода эмоций (радости, восторга, удовлетворения/неудовлетворения, сожаления, сочувствия, удивления, любопытства, восхищения, разочарования, раздражения, равнодушия, безразличия, заинтересованности, обеспокоенности, опасения, надежды и др.) |
| Коммуникативно-информативные и информационно-дескриптивные речевые действия | |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| получение и передача конкретной информации о людях, предметах, событиях, фактах и действиях; постановка вопросов, в том числе о наличии / отсутствии лица или предмета; о количестве, качестве, принадлежности предметов; о действии, времени, месте, причине и цели действия или события; о возможности, желательности, необходимости, вероятности, невозможности осуществления действия | объяснение, разъяснение, пояснение, дополнение, конкретизация, обобщение и анализ информации, о которой идет речь |
| выяснение у собеседника необходимой информации, расспрос, переспрос собеседника с целью лучше понять информацию, о которой идет речь | участие в дискуссии, обозначение и выявление ее проблематики, отстаивание и аргументация собственной точки зрения и т. д. |
| описание конкретных предметов, объектов, ситуаций, событий и персонажей, о которых идет речь | |

Лингвометодическая классификация речевых действий

Если с точки зрения психо- и социолингвистики количество речевых действий, равно как и количество коммуникативных интенций, теоретически неограничено, то с позиции лингводидактики это количество не так уже велико, особенно, если речь идет об обучении общению в определенных сферах коммуникативной деятельности. В составе речевого действия психолого-семантическая категория «коммуникативная интенция» является постоянным, независимым от любых обстоятельств ее употребления параметром. Например, интенция наличия какого-либо предмета может быть высказана в случае необходимости на уроке, в библиотеке, на улице, в магазине, в поезде и т. д. Следует также учесть, что между коммуникативной интенцией и средствами ее выражения нет жесткой зависимости. Высказывания типа У меня есть этот словарь; Я уже купил этот словарь; Я пользуюсь только этим словарем; Мне теперь уже не нужен словарь и другие выражают в той или иной степени интенцию наличия. Какое из этих высказываний будет использовано в конкретной ситуации, зависит от суммы всех компонентов, составляющих речевое действие. Именно интенции являются универсальными, общечеловеческими категориями, а поэтому все сказанное выше дает основание использовать названия интенций для номинации речевых действий. Вот почему с методической точки зрения более приемлема не функциональная, а интенциональная классификация речевых действий. Такая классификация, с одной стороны, учитывает наиболее важные и типичные аспекты общения в определенных сферах деятельности, а с другой – показывает, что по сравнению с бесчисленным множеством предложений, которые способен построить человек, владеющий системой языка, количество речевых действий относительно невелико. В этом можно легко убедиться, проанализировав конкретные фрагменты общения, где число речевых действий лимитируется кругом ситуаций, в

которых они используются. Именно в ситуациях общения, а не в отдельно взятом акте речи как раз и срабатывает механизм ограничения и выбора речевых действий.

Обычно в лингводидактике под ситуацией общения понимается набор речевых ситуаций, составляющих речевые действия и обеспечивающих их выполнение. Каждая речевая ситуация исчерпывается продуцированием одного высказывания и его восприятием. В принципе после реализации одной речевой ситуации общение может прекратиться, но если оно продолжается, т. е. производятся другие речевые действия с частично или полностью изменяющимися компонентами, то в этом случае мы уже сталкиваемся не с речевой ситуацией, а с ситуацией общения. Ситуация общения как формирует набор речевых действий, так и в существенной мере ограничивает их выбор. Чтобы понять, как детерминирован выбор тех или иных речевых действий и их количество, необходимо проанализировать роль и место каждого фактора ситуации речевого действия в конкретных ситуациях общения. Обычно к числу таких факторов психологи и методисты относят: социальные и коммуникативные роли участников коммуникации, тему общения, общие и тематически детерминированные понятия, формирующие ядерную структуру семантических понятий, уточняющих речевое поведение участников коммуникации, а также условия, место и время общения.

Ранее мы уже отмечали, что выбор речевых действий, формирующих и реализующих ситуацию общения, зависит не столько от внешнего по отношению к нему мотива и совокупности обстоятельств, сколько от психологической модели экстралингвистических факторов коммуникантов. Поэтому в психологии и психолингвистике, в отличие от лингвистики, исследователи говорят не о влиянии ситуации общения на речь, а об «обстановочной афферентации», «нервной модели обстановки», «модели прошедшего – настоящего», которые накладывают существенное ограничение на выбор речевых действий. При этом одним из важнейших параметров, формирующих «обстановочную афферентацию», являются социальные роли коммуникантов, т. е. типы их социального поведения.

Обычно перечень социальных ролей у носителей языка неодинаков и непостоянен. Например, муж и отец в семье, но он же врач или пациент в больнице, пассажир в транспорте, покупатель в магазине, зритель в театре, докладчик на конференции и т. д. При этом, если роли мужа, отца и врача являются постоянными, то роли пациента, пассажира, покупателя, зрителя и докладчика – переменными. Вступая в постоянный контакт с носителями других социальных ролей, человек устанавливает с ними определенные отношения: например, муж и отец – с женой, детьми, родственниками и знакомыми; врач – с коллегами по работе и пациентами; пассажир – с попутчиками, покупатель в магазине – с продавцом и т. д. Эти контакты с носителями других ролей в значительной

мере влияют на формирование ролевого репертуара каждого представителя языкового коллектива.

Между ролями участников коммуникации могут существовать существенные различия и дистанции. Они отражают деление ситуаций общения на симметричные и асимметричные. Симметричными ситуациями общения обычно считаются такие, в которых участвуют лица, имеющие одинаковые социальные признаки: равный социальный статус, примерно одинаковый возраст, один пол (например, общение врача с коллегами по работе). Напротив, асимметричными являются ситуации, участники которых различаются хотя бы одним из перечисленных признаков (например, общение врача с пациентами).

В ситуациях общения независимо от взаимосвязей, формируемых социальными ролями, между коммуникантами устанавливаются различные психологические отношения: формальные/неформальные, профессиональные/общекультурные, доверительные/настороженные, нейтральные/заинтересованные, отношения симпатии/антипатии и т. д. Эти отношения, равно как и социальные роли участников коммуникации, накладывают существенные ограничения на содержание и количество используемых речевых действий.

Социальные роли и психологические отношения дают возможность прогнозировать содержательное ядро общения, его качественное и количественное наполнение речевыми действиями, но элемент случайности при этом, конечно же, полностью не исключается. Дополнительная реплика одного из участников общения может в корне изменить коммуникативную ситуацию.

Вторым важным фактором, влияющим на выбор речевых действий и ограничивающим их количество, являются коммуникативные роли участников общения.

Обычно в научной литературе, посвященной изучению проблемы теории ролей, социальные и коммуникативные роли часто не разграничиваются. Между тем для понимания и осмысления теории коммуникации и коммуникативной деятельности такое разграничение вполне уместно и оправдано. Объясняется это тем, что в отличие от социальных ролей, которые в каждом конкретном акте общения являются категориями постоянными, коммуникативные роли выступают в качестве переменных категорий. По сути дела, коммуникативные роли – это постоянно меняющиеся в ситуациях общения тактики речевого поведения участников коммуникации. В качестве основных коммуникативных ролей можно назвать, по меньшей мере, восемь поведенческих и интенционных позиций: адресатно-позитивную, отвечающую за передачу знаний (говорение); адресантно-позитивную, реализующую уточнение своих знаний (расспрос); собственно позитивную, отвечающую за получение знаний (слушание); адресатно-суггестивную, реализующую проверку знаний (выяснение); адресантно-суггестивную, реализующую навязывание знаний (внушение, оказание давления на собеседника); ком-

промиссную (отступление от своей позиции под воздействием собеседника); негативную (неприятие точки зрения собеседника); индифферентную (безразличие к информации, излагаемой собеседником). Прогривание каждой из перечисленных коммуникативных ролей (тактик речевого поведения) требует определенного набора речевых действий и высказываний, которые их обслуживают. В совокупности все упомянутые тактики речевого поведения представляют собой комбинации двух групп: а) пяти поведенческих позиций (позитивной, суггестивной, компромиссной, негативной, индифферентной) и б) трех интенционных (адресатной, адресантной и нулевой).

Наряду с ситуацией общения, социальными, коммуникативными ролями участников коммуникации и психологическими отношениями между ними важную функцию при выборе речевых действий и ограничении их количества выполняет тема общения. Являясь базовым компонентом ситуации общения, тема коммуникации регулирует и лимитирует речевое поведение собеседников, обеспечивает их взаимосвязь и взаимодействие в содержательном плане. По существу, тема общения выступает в качестве семантической связующей категории высшего уровня в иерархии семантических единиц, используемых в конкретных актах речевой деятельности. Связи между остальными компонентами ситуации общения и пропозициями высказываний, относящихся к исходной теме коммуникации, могут быть или могут отсутствовать, но они обязательно существуют между темой и пропозициями, раскрывающими ее содержание, между темой и значениями языковых единиц. Вне темы коммуникации невозможно произвести минимизацию объема языкового материала при сохранении коммуникативного характера обучения. И наоборот, в зависимости от темы, плана раскрытия ее содержания (подтемы) или перечня видов речевых действий могут быть названы и отобраны слова и понятия «ядерной» тематической группы, уточняющие семантически, понятийно и содержательно речевое поведение коммуникантов в пределах избранной тематики общения. При этом с методической точки зрения «ядерная» тематическая группа должна быть минимальной по составу слов и понятий и достаточно специфической. А это значит, что в нее следует включать только те понятийные единицы, без которых невозможно достичь внеречевых целей деятельности.

Наконец, важными, хотя и не универсальными, критериями выбора и ограничения речевых действий являются критерии места и времени осуществления коммуникативной деятельности. Как известно, ситуации общения возникают, происходят и завершаются в пространстве и во времени. В зависимости от того, где реализуется общение, когда и как долго, можно судить о содержании, характере и количестве речевых действий, особенно в тех случаях, когда в качестве объектов обсуждения темы выступают зримые, непосредственно наблюдаемые предметы, явления и события. Например, беседа о футбольном матче на стадионе и в

квартире, очевидно, будет представлена различным качественным и количественным набором речевых действий.

Раздел 6

Языковая личность инофона и ее структура

Рассматриваемые вопросы: Языковая личность инофона и ее структура. Модели языковой личности:

лингвосоциопсихологическая (структурно-функциональная) модель языковой личности;

модель развития речевых способностей;

коммуникативно-интенциональная модель развития языковой личности.

Структура языковой личности

С точки зрения современного языкознания к определению структуры языковой личности как задаче исследования, объекту изучения и как исследовательскому приему можно прийти тремя путями. Первый – от психологии языка и речи (психолингвистический путь); второй – от закономерностей обучения языку (лингводидактический путь); третий – от изучения языка художественной литературы и ораторской речи (путь изучения языковой личности с точки зрения ее индивидуального творчества). В настоящем разделе мы коснемся анализа структуры языковой личности с позиции первых двух направлений – психолингвистического и лингводидактического.

По психолингвистическому пути, причем задолго до возникновения психолингвистики как науки, пошел известный лингвист и философ языка Бодуэн де Куртене. Он устранил из своих исследований литературного языка методы исторического анализа и историзм как мировоззрение. Его интересовала языковая личность как вмещилище социально-языковых форм и норм коллектива, как фокус пересечения и наложения разных социально-языковых категорий. Поэтому Бодуэну де Куртене проблема индивидуального творчества была чужда и язык литературного произведения мог интересовать его лишь с точки зрения отражения в нем социально-групповых навыков и тенденций, норм языкового сознания или как языковое мировоззрение коллектива. Современная психолингвистика, двигаясь по этому пути сосредоточила свое внимание на изучении речевой деятельности в узком смысле, т. е. формирование ментальных лексиконов, видов знаний и некоторых особенностей их функционирования, проблемы выводного знания, механизмов порождения и восприятия речи, особенностей и стратегий овладения иностранным языком, стратегий и тактик обучения, и поэтому касается проблем целостной языковой личности лишь тогда, когда выходит в смежные области, например, рассматривает закономерности взаимосвязи языка и мышления или решает вопросы языкового онтогенеза.

Весомые результаты в понимании и разработке структуры и содержания языковой личности были достигнуты и в современной лингводидактике. С лингводидактической точки зрения языковая личность трактуется как многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых действий разной степени сложности, действий, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны – по уровням языка, т. е. фонетика, грамматика и лексика. Лингводидактическое представление языковой личности отличается двумя принципиальными особенностями. Во-первых, языковая личность предстает в обобщенном виде, а способность пользоваться языком выступает как базовое специфическое свойство человека. Естественно, что структура и содержание языковой личности в таком представлении оказываются индифферентными к национальным особенностям языка, которым эта личность пользуется. Во-вторых, лингводидактика, ориентируясь на генезис языковой личности, отдает предпочтение синтезу перед анализом.

Что же следует понимать под термином «языковая личность»? Каково в самом общем виде содержание этого понятия? Отвечая на эти вопросы, ясно, что если объектом анализа становится не личность вообще, а языковая личность, то в этом случае ее интеллектуально-когнитивные характеристики должны быть выдвинуты на первый план. Интеллект наиболее ярко проявляется в речи и исследуется через речь. При этом, очевидно, что интеллектуальные способности человека отчетливо наблюдаются далеко не на всяком уровне владения языком и использования языка. Так, на уровне ординарной языковой семантики, на уровне смысловых связей слов, их сочетаний и лексико-семантических отношений у человека еще нет возможностей для проявления своей интеллектуальной индивидуальности. В крайнем случае на этом уровне мы можем констатировать нестандартность, неповторимость вербальных ассоциаций, которые сами по себе еще не дают сведений о языковой личности, о более сложных уровнях ее организации. Общение на уровне «как пройти», «где вы купили», «работает ли почта», так же как и умение правильно выбрать вариант – «экономный», «экономичный» или «экономический», «туристский» или «туристический», – не относится к компетенции языковой личности. Этот уровень исследования языка – нулевой для личности и в известном смысле бессодержательный, хотя совершенно очевидно, что он составляет необходимую предпосылку ее становления и формирования. Он попадает в поле зрения исследователя личности только в том случае, если речь идет о втором для нее языке. Между тем этот ординарно-семантический уровень, уровень нейтрализации языковой личности составляет главный объект изучения и теории речевых актов, и теории разговорной речи, и трансформационной теории, и многих других лингвистических и психолингвистических теорий, вне сферы внимания которых остается изучение содержания анализируемых и синтезируемых в их рамках речевых произведений, содержания, выходящего за пределы контекстной семан-

тики и относящегося к уровням «надтекста» и «затекста». Следовательно, языковая личность начинает отсчет своей деятельности по ту сторону обыденного языка, когда задействуются интеллектуальные силы, и первый уровень (после нулевого) ее изучения – выявление, установление иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира, в ее тезаурусе [Караулов Ю. Н., М., 2003].

Основной трудностью построения структурно-функциональной модели языковой личности является отсутствие у исследователей четкого представления о характере освоения действительности человеческим сознанием, а также признание того факта, что не может быть единой, совпадающей в деталях иерархии смыслов и духовных ценностей для всех людей, говорящих на данном языке. Между тем, известно, что завершенная, однозначно воспринимаемая картина мира возможна лишь на основе установления такой иерархии смыслов и ценностей для каждой отдельно взятой языковой личности. Тем не менее несмотря на это некоторая доминанта, определяемая национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией, существует, и как раз именно она обуславливает возможность выделения в общеязыковой картине мира ее «ядерной», общезначимой, инвариантной части. Последняя, вероятно, может расцениваться как аналог или коррелят существующего в социальной психологии понятия базовой личности, под которым понимается структура личности, общая для всех членов данного социума.

Первый уровень изучения языковой личности, опирающийся на достаточно значительное количество порожденных ею текстов, предполагает вычленение и анализ переменной, вариативной части в ее картине мира, части, специфической и неповторимой для данной личности. Очевидно, что этого можно достичь лишь при условии, что базовая, инвариантная часть картины мира, единая и общая для всех представителей данного социума, нам известна. Такое деление на константную и переменную части картины, или модели мира, конечно, условно, поскольку в историческом времени эволюционирует и инвариантная часть и границы между обеими частями становятся весьма расплывчатыми. Однако подобное деление представляется достаточно интересным и полезным, потому что оно облегчает изучение языковой личности и ее структуры по ряду причин. Во-первых, оно коррелирует с двумя важнейшими для характеристики языковой личности понятиями психологии – жизненной и ситуационной доминантами. Во-вторых, такое деление оказывается универсальным, поскольку затрагивает все уровни организации и изучения языковой личности в пределах функционирования каждого конкретного языка.

Выше мы уже упомянули о двух уровнях языковой личности – нулевом, структурно-языковом, или семантическом, отражающем степень владения обыденным языком, и о первом уровне, который можно назвать лингво-когнитивным и который предполагает отражение в описании языковой модели мира личности. Второй, более высокий по отношению к лингво-когнитивному уровень анализа языковой личности

включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих ее развитием, поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в ее языковой модели мира.

Существуя и развиваясь в процессе изучения языка языковая личность на каждом уровне своей организации имеет и еще приобретает как вневременные, так и временные, изменчивые, развивающиеся, образования; сочетание этих факторов как раз и создает наполнение каждого уровня. К вневременным образованиям следует отнести языковой тип и стандартную, устойчивую, часть вербально-семантических ассоциаций в пределах нулевого, семантического уровня организации языковой личности. На лингво-когнитивном уровне таковым образованием будет базовая, инвариантная часть картины мира; на высшем, мотивационном, уровне – порождаемые целями и мотивами устойчивые коммуникативные потребности и готовности, способные удовлетворить эти потребности. Потребности и готовности определяют специфику речевого поведения и в конечном счете информируют о внутренних установках, целях и мотивах личности. В свою очередь временные образования также дифференцируются по степени общности в зависимости от того, распространяются они, кроме личности, на все социальное сообщество или на более узкий языковой коллектив или относятся к определенным этапам становления только данной языковой индивидуальности и определяются конкретными ролями – психологическими, физиологическими, социальными, скрытыми и явными, – которые она реализует. При этом следует отметить, что так называемая вневременная часть в структуре языковой личности является таковой только в масштабе самой личности, по отношению к ее временным измерениям. Более того, инвариантный характер этой части также весьма условен и относителен, поскольку сама природа ее – статическая, и в пределах одного, например, общерусского языкового типа допустимы довольно существенные колебания: вариантность в его фонологическом оформлении и менее существенные колебания в грамматике. Естественны колебания и в базовой части картины мира, например, в связи с изменением социально-политической обстановки либо с сохранением у части населения религиозных верований. Наконец, статически усредненный характер носят и коммуникативные потребности, и черты носителей языка, поскольку мы знаем, например, что жители севера менее многословны, чем южане. Таким образом, то, что обычно мы именуем инвариантной частью в структуре языковой личности, на самом деле, несет в себе национальную специфику.

Характеризуя языковую личность и ее уровни, отметим, что для нее нельзя провести прямой параллели с национальным характером, но глубинная аналогия между ними все-таки существует. Она состоит в том, что носителем национального начала и в том и в другом случае выступает относительно устойчивая во времени, а значит, и инвариантная в масштабе самой личности, часть в ее структуре, которая является продуктом исторического развития и языкового опыта. Наличие национально ориентированного языкового типа (нулевой уровень структуры),

базовой части общей картины мира (первый уровень) и устойчивого комплекса коммуникативных черт, определяющих национально-культурную мотивированность речевого поведения (второй уровень), и позволяют говорить о национально ориентированной языковой личности. К переменным, вариативным компонентам структуры языковой личности следует отнести:

- на нулевом, семантическом, уровне – системно-структурные данные о состоянии языка в соответствующий временной период;
- на первом, лингво-когнитивном, уровне – социальные и социолингвистические характеристики национально-языкового коллектива, к которому относится рассматриваемая личность и который определяет иерархию и отношения основных понятий в картине мира;
- на втором, мотивационном, уровне – сведения психологического плана, обусловленные принадлежностью изучаемой личности к более узкой референтной группе и определяющие те ценностно-установочные критерии, которые создают уникальный и неповторимый колорит ее дискурса (ее речи, языка, всех порождаемых текстов).

Полное описание языковой личности в целях ее анализа и синтеза предполагает: а) характеристику семантико-строевого уровня ее организации (т. е. либо исчерпывающее описание уровня, либо дифференциальное, фиксирующее лишь индивидуальные отличия и осуществляемое на фоне усредненного представления данного языкового строя); б) реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности (на основе порожденных ею текстов или специального тестирования); в) выявление ее жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящихся отражение в процессах порождения текстов и их содержании, а также в особенностях восприятия чужих текстов. Каждый из указанных уровней зависит один от другого, но эта зависимость далеко не прямая и не однозначная: знание об устройстве и особенностях функционирования вербально-семантического уровня той или иной личности, например полный ее ассоциативный словарь, является необходимой предпосылкой, но еще не дает оснований делать заключение о языковой модели мира, т. е. от лексикона личности нельзя перейти непосредственно к ее тезаурусу; точно так же, если нам известен тезаурус личности, то это не значит, что мы можем делать выводы о мотивах и целях, управляющих ее речепорождением и речевосприятием.

Трехуровневую модель языковой личности, описанную выше, представляет таблица 6. Модель была разработана известным российским лингвистом Ю. Н. Карауловым, но вобрала в себя все самое лучшее и ценное, что было создано в российской лингвистике, семиотике, психо- и социолингвистике. Она хорошо коррелирует с психологическими идеями о трехуровневости процессов речевосприятия и речепонимания, которые оказываются конгруэнтными самому устройству языковой личности. Так, представленным в модели мотивационному, тезаурусному и вербально-семантическому уровням языковой личности в схеме смыслового восприятия соответствуют побуждающий, формирующий и реализующий уровни. Согласно теории речевого восприятия,

разработанной И. А. Зимней, побуждающий уровень объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу. Формирующий уровень функциональной схемы смыслового восприятия содержит четыре взаимосвязанные и взаимовключающие фазы: 1) фазу смыслового прогнозирования; 2) фазу вербального сличения; 3) фазу установления смысловых связей: между словами и между смысловыми звеньями и 4) фазу смыслоформулирования. Реализующий уровень на основе установления этого общего смысла формирует замысел ответного речевого действия. В структуре процессов речепонимания различают также: понимание замысла автора (отправителя) текста (это высший, второй уровень, соответствующий в модели языковой личности мотивационному уровню); понимание концепции текста (соответствует в названной модели первому, лингвокогнитивному, тезаурусному, уровню) и понимание смысла слов и их соединений на низшем – вербально-семантическом уровне. Соответственно в терминах вербально-смысловых (текстообразующих) объектов, подлежащих декодированию и пониманию на каждом уровне, можно говорить о понимании подтекста (второй уровень), текста (первый уровень) и лексико-семантических единиц и их комплексов (нулевой уровень).

Таблица 6. Трехуровневая модель языковой личности

| Философский аспект | Психологический уровень | Уровни языковой личности | ЭЛЕМЕНТЫ УРОВНЕЙ | | |
|--------------------|-----------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| | | | Единицы | Отношения | Стереотипы |
| язык | семантический | нулевой – вербально-семантический | слова | вербальная сеть: ▪ грамматико-парадигматические; ▪ семантико-синтаксические; ▪ ассоциативные | модели словосочетаний и предложений |
| интеллект | интеллектуально-когнитивный | первый – лингвокогнитивный (тезаурусный) | понятия (идеи, концепты) | семантические поля, «картина мира»: иерархически-координативные | генерализованные высказывания |
| действительность | прагматический | второй – мотивационный | деятельностно-коммуникативные потребности | коммуникативная сеть: ▪ сферы общения; ▪ коммуникативные ситуации; ▪ коммуникативные роли | образы (символы) прецедентных текстов культуры |

Анализируя модель языковой личности, отметим, что на каждом из трех уровней она формируется изоморфно из специфических элементов: а) единиц соответствующего уровня, б) отношений между ними и в) стереотипных объединений, свойственных каждому уровню. Так, на нулевом, вербально-семантическом, уровне в качестве основных операционных единиц выступают отдельные слова, причем отношения между ними охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей, совокупность которых суммируется единой «вербальной сетью», а стереотипами являются наиболее стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы типа ехать на автобусе, пойти в кино, купить хлеба, выучить уроки, которые выступают как своеобразные «паттерны» (patterns) и клише.

На лингво-когнитивном (тезаурусном) уровне в качестве основных операционных единиц выступают обобщенные теоретические или обыденно-жизненные понятия, крупные концепты, идеи, репрезентантами которых оказываются все те же слова нулевого уровня, но уже оформленные своеобразным дескрипторным статусом. Отношения между этими единицами – подчинительно-координативного плана – тоже принципиально меняются и выстраиваются в упорядоченную, достаточно строгую иерархическую систему, в той или иной степени отражающую структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить индивидуально-личностный тезаурус. В качестве стереотипов на этом уровне выступают устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящие выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках, из богатства и многообразия которых каждая языковая личность выбирает и присваивает именно те, которые соответствуют устойчивым связям между понятиями и концептами в ее тезаурусе. Исходя из этой общей характеристики двух уровней организации языковой личности, становится понятным и вполне аргументированным сделанное нами ранее утверждение, что собственно языковая личность начинается не с нулевого, а с первого, лингво-когнитивного, тезаурусного, уровня, так как только с этого уровня оказываются возможными индивидуальный выбор и личностное предпочтение одного понятия другому, допустимо придание статуса более важной в субъективной иерархии ценностей, в личностном тезаурусе не той идее, которая статистически наиболее часто претендует на данную роль в стандартно-усредненном тезаурусе соответствующего социально-языкового коллектива, а именно той из них, которую считает ценной и важной сама языковая личность. Нулевой же уровень – слова, вербально-грамматическая сеть, стереотипные сочетания (паттерны) – принимается каждой языковой личностью как данность, и любые индивидуально-интеллектуальные потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве, оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний, не в состоянии изменить эту генетически и статически обусловленную данность. Очевидно, что такие

параметры личности, как индивидуальность, субъективность, своеобразие ее коммуникативно-интеллектуального потенциала, могут проявить себя в тех случаях, когда речь идет о способах иерархизации понятий, способах их перестановок и противопоставлений при формулировке проблем, а также о способах их соединений при построении выводов, т. е. на субъективно-тезаурисном уровне.

Высший, мотивационный, уровень модели языковой личности еще более, чем тезаурисный уровень, подвержен индивидуализации и, вероятно, поэтому менее ясен по своей структуре. Все же можно полагать, что и этот уровень состоит из тех же трех элементов, которые представлены в структуре предыдущих двух уровней, т. е. из единиц, отношений и стереотипов. Понятно, что единицами здесь не могут быть ни семантические, языково-ориентированные элементы, каковыми являются слова, ни гностически-ориентированные строевые элементы тезауруса, каковыми являются понятия, концепты и дескрипторы. Ориентация единиц мотивационного уровня, как справедливо считает Ю. Н. Караулов, должна быть прагматической, и поэтому в рамках этого уровня следует говорить о коммуникативно-деятельностных потребностях личности. Очевидно, было бы неправомерным называть их только коммуникативными, поскольку в чистом виде таких потребностей не существует: необходимость высказаться, стремление воздействовать на собеседника, потребность в дополнительной аргументации, желание получить из текста или от коммуниканта информацию – все это не столько коммуникативные, сколько деятельностные потребности, которые задаются и формируются экстра- и прагматическими причинами. Полного перечня коммуникативно-деятельностных потребностей личности пока нет и создать его, видимо, не легче, чем составить словарь основных понятий и дескрипторов тезауруса. Тем не менее, не имея возможности их перечислить, мы вправе оперировать ими как единицами рассматриваемого уровня, отношения между которыми задаются условиями сферы общения, особенностями коммуникативной ситуации и исполняемых общающимися социальных и коммуникативных ролей. Эти отношения тоже, по-видимому, образуют свою сеть (в данном случае – коммуникативную), достаточно устойчивую и общепринятую в каждом конкретном языковом коллективе. Однако проследить динамику актуализации этой сети представляется исключительно сложной задачей в силу неповторимости и уникальности каждого акта общения. С другой стороны эта задача вполне выполнима, поскольку не возникает сомнения, что и сферы общения, и коммуникативные ситуации, и роли участников коммуникативных актов поддаются типизации и исчислению. Наиболее полно их перечень представлен в современной лингводидактике.

Таким образом, описанную выше трехуровневую модель языковой личности можно интерпретировать не только с точки зрения психолингвистики, но и с позиции лингводидактики.

В современной лингводидактике накоплены значительные данные, обобщен обширный опыт преподавания языка и языков, которые позво-

ляют утверждать по крайней мере о трех путях, трех способах репрезентации языковой личности, на которую ориентированы лингводидактические исследования описания языка и речи.

Первый путь построения модели языковой личности опирается на описанную нами трехуровневую модель речевой организации, состоящую из вербально-семантического, или структурно-системного, лингвокогнитивного, или тезаурусного, и мотивационного уровней. Эту модель мы назовем *лингвосоциопсихологической* (или *структурно-функциональной*) *моделью организации языковой личности*.

Второй путь построения модели языковой личности представляет собой попытку воссоздания языковой личности в трехмерном пространстве и включает: а) данные об уровневой структуре языка (фонетика, грамматика, лексика), б) типы речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение), в) степени овладения языком посредством установления для каждого уровня владения языком своих критериев, таких, например, как скорость реализации речевой программы, смысловая насыщенность, логическая и грамматическая правильность высказываний, адекватность выбора языковых средств, адекватная замена языковых средств и т. д. Условно эту модель назовем *моделью развития речевых способностей личности*.

Третий путь построения модели языковой личности ориентирован на отбор речевых действий на основе коммуникативных интенций, ситуаций и тем общения, социальных и коммуникативных ролей. Этот путь нами проанализирован в предыдущих разделах. Он опирается на систематизацию речевых умений, или готовности, языковой личности к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности и исполнению разного рода коммуникативных ролей. Условно эту модель можно назвать *коммуникативно-интенциональной моделью речевого развития личности*.

Лингвометодическая интерпретация трехуровневой модели организации языковой личности

Чтобы нагляднее представить и интерпретировать степень использования первой, трехуровневой модели организации языковой личности в лингводидактике, сфокусируем свое внимание на анализе трех компонентов модели – единиц, отношений и стереотипов, реализующих вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный уровни структуры языковой личности. При этом под языковой личностью мы будем понимать личность обучаемого, для которого язык, носителем которого он пытается стать, является не родным. В этом случае базовые операционные элементы, относящиеся к различным уровням индивидуального языкового сознания, могут быть представлены следующим образом (см. табл. 7).

Упорядоченные и определенные по уровням организации языковой личности сведения таблицы о перечне речевых навыков и готовности

дают достаточно полное представление об операционном наполнении понятия «языковая личность» и о ее речеготовностной модели. Эти сведения не противоречат ряду лингводидактических идей и концепций и в известной мере помогают обобщить и систематизировать некоторые лингводидактические подходы к установлению границ и содержания коммуникативных компетенций, которыми овладевают иностранные учащиеся в процессе изучения русского языка как средства общения в системе вузовского обучения.

Анализируя представленные в таблицах 6 и 7 уровни языковой личности и соответствующие им элементы, нетрудно заметить, что в сферу интересов лингводидактики попадает и лексика (словарный запас обучаемого) (см. табл. 7, А.1), и грамматико-семантические правила и законы (А.2), и развитие автоматических навыков использования типовых конструкций (А.3), и развертывание, продуцирование текста по темам и семантическим полям, а также компрессия, свертывание исходного текста до уровня «проблемного ядра» (Б.2), и соответствие языковых средств коммуникативным условиям их использования (В.2), и т. д. Кроме того, следует особо отметить, что некоторые фрагменты описанной выше трехуровневой модели языковой личности, а именно фрагменты А.3, Б.2 и В.1, в разное время являлись научным фундаментом лингводидактических теорий и концепций. Так, например, фрагмент А.3 отображает обучение по моделям или речевым образцам. К настоящему времени этот прием занимает достойное место в системе упражнений конструктивного типа и довольно широко используется в практике обучения и при построении современных учебников коммуникативного типа. Содержанием фрагмента Б.2 являются отношения между понятиями и концептами, которые схематизируют иерархию ценностей языковой личности. При этом связь в каждой паре концептов или предпочтительность одного другому могут быть интерпретированы как проблемные. Причем проблему формирует любое, даже ситуативно обусловленное противопоставление концептов, не только обозначающих жизненно важные для личности и социума понятия, но и относящихся к узкой предметной области (специальная проблема, научная проблема). Данное направление в изучении воздействия проблем и проблемных ситуаций на активность речемыслительной деятельности учащихся составляет методологическую основу познавательного, или проблемного, обучения. Обращение непосредственно к тезаурусу личности при таком подходе открывает широкие возможности целенаправленного воздействия на его качественное развитие. Наконец, фрагмент В.1, фиксирующий коммуникативные потребности личности, с точки зрения современной лингводидактики символизирует концепцию коммуникативно ориентированного обучения, в рамках которой акцент делается не столько на изучении языковой структуры, сколько на использовании языка в речи в конкретных ситуациях общения.

Таблица 7. Соотношение элементов уровней структурной организации языковой личности и ее речевых готовностей

| А. ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ (НУЛЕВОЙ) УРОВЕНЬ | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| А.1. Единицы | А.2. Регистрирующая структура: вербальная сеть | А.3. Стереотипы: манифестации структур |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность к номинациям; ▪ готовность к рецепции лексики; ▪ готовность к осуществлению выбора слов; ▪ владение специальной терминологии определенной области знаний; ▪ готовность использовать иноязычную лексику | <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность к рецепции грамматических структур; ▪ готовность к устной речи; ▪ каллиграфические готовности; ▪ владение нормами орфографии; ▪ готовность к письменной речи; ▪ готовность понимать и воспроизводить в речи значительное число средств выражения | <ul style="list-style-type: none"> ▪ качество чтения; ▪ готовность производить и воспринимать тексты повседневного использования (модуль общего владения языком); ▪ готовность к монологическому выступлению; ▪ владение умениями и темпом спонтанной речи |
| Б. ТЕЗАУРУСНЫЙ (ПЕРВЫЙ) УРОВЕНЬ | | |
| Б.1. Понятия | Б.2. Регистрирующая структура: тезаурус | Б.3. Стереотипы: правила |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность давать определение используемым понятиям; ▪ готовность отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в текстах (с опорой на ключевые слова, дескрипторы, понятия); ▪ готовность использовать иностранные понятия – для сопоставления или не критически | <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность придавать высказыванию модальную окрашенность; ▪ готовность к развертыванию аргументации; ▪ готовность к соединению реплик в диалоге при их неавтологичности; ▪ готовность к импровизации речи | <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность пользоваться внутренней речью; ▪ готовность к информирующей и оценочной передаче содержания чужой речи; ▪ готовность рефлексировать по поводу фактов родного языка (языковое сознание, проявляющееся в оценке плана выражения своей и чужой речи); ▪ готовность создавать и использовать универсальные (генерализованные) высказывания |
| В. МОТИВАЦИОННО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ (ВТОРОЙ) УРОВЕНЬ | | |
| В.1. Деятельностно-коммуникативные потребности | В.2. Коммуникативная сеть: сферы, ситуации, роли | В.3. Стереотипы: образы прецедентных текстов |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность учитывать в общении фактор адресата, его пресуппозицию, т. е. степень его осведомленности; ▪ готовность производить рациональное размещение элементов высказывания во времени; ▪ готовность управлять общением; | <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность оперировать подязыком разговорной речи ▪ готовность пользоваться различными конкретными подязыками и регистрами, т. е. умение с каждым собеседником говорить на его языке; ▪ готовность использовать стилистические средства | <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность воспринимать художественные тексты; ▪ готовность к эстетическому анализу текста; ▪ готовность к прогнозированию сюжетных линий художественного текста; ▪ готовность оперировать прецедентными текстами художественной культу- |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность целенаправленно строить высказывания, достигающие заданного эффекта, т. е. обладающие необходимой мерой воздействия | <p>того или иного подъязыка – в рецептивной и продуктивной деятельности;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность различать деловую и художественную прозу при продуцировании и восприятии письменного текста; ▪ готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте – в рецептивной и продуктивной деятельности | <p>ры;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ готовность оперировать видами словесности; ▪ готовность к художественной критике; ▪ готовность продуктивно пользоваться тропами; ▪ готовность версифицировать; ▪ готовность к использованию крылатых слов, афоризмов, пословиц и поговорок |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Трехуровневая модель организации языковой личности наглядно иллюстрирует структурную организацию обобщенного или индивидуального языкового сознания, однако она не отражает динамику его становления и развития. Иными словами, уровни структуры организации языковой личности не коррелируют с уровнями владения языком и уровнями развития речевых способностей. Анализируя эту модель, мы, с одной стороны, отмечаем готовность обучаемого осуществлять адекватный выбор лексических средств, связанный с необходимостью выразить в конкретном тексте на данном языке определенные смыслы; с другой стороны, в числе базовых готовностей фигурирует и готовность обучаемого к номинативной деятельности, относящаяся не к владению средствами конкретного языка, а к генетической способности человека оперировать знаковыми системами. Таким же образом, наряду с готовностью обучаемого к рецепции грамматических структур данного (например, русского) языка, можно говорить о готовности к усвоению грамматики вообще и оперированию грамматическими структурами в частности.

Требует дополнительного комментария в описании трехуровневой модели организации языковой личности вопрос о трансформируемости и вариативности набора готовностей, функционирующих на различных уровнях модели. Очевидно, что формирование набора таких готовностей управляется и определяется далеко не субъективными характеристиками и психологическими факторами, а в первую очередь социальными условиями и соответствующими ролями языковой личности. Одно дело, если мы говорим о готовностях среднего носителя языка, и другое дело, если речь идет о наборе готовностей филолога-русиста или преподавателя русского языка. Кроме того, очевидно, что и набор речевых готовностей двуязычной личности будет существенно отличаться от готовностей человека, который владеет только одним языком. Так, например, умение выступать на родном языке публично вовсе не означает о наличии готовности к публичной монологической речи на втором, иностранном, языке.

Не менее важный момент, требующий пояснения, касается системных отношений между самими речевыми готовностями. Интуитивно кажется ясным, что умения и готовности тесно связаны друг с другом. Они образуют отдельные группировки и объединения, в которых одна готовность может служить предпосылкой для формирования другой. Однако, исходя из анализа трехуровневой модели, остается невыясненным, какие готовности являются ключевыми, или системообразующими. Очевидно, например, что готовность к устной речи (фрагмент А.2) предполагает наличие сформировавшейся готовности к интериоризации, к пользованию внутренней речью (фрагмент Б.3), но последняя в свою очередь возможна лишь на основе уже сформированного тезауруса (фрагмент Б.2). Тем самым с позиции лингводидактики описанная выше модель характеризует саму структуру личности и взаимосвязь ее элементов, но не указывает на последовательность освоения фрагментов этой модели по мере продвижения языковой личности от низших уровней речевого развития к высшим.

Лингводидактическая интерпретация модели развития речевых способностей

Эта модель была разработана Г. И. Богиным. Автор именует свою модель лингводидактической. Ее особенность в том, что, соединяя данные об устройстве языка, о языковой структуре с видами речевой деятельности, данная модель представляет языковую личность в ее развитии, становлении, в ее движении от одного уровня владения языком к другому, более высокому. Тем не менее она не может быть охарактеризована как онтогенетическая, поскольку исследователь считает, что данная модель одинаково применима и к ребенку, овладевающему родным языком, и к взрослой личности, совершенствующей свое знание языка, так и к обучаемому, овладевающему вторым языком. Принципиально новым и интересным в этой модели является разработка автором концепции уровней владения языком.

Таких уровней в модели развития речевых способностей пять:

- *уровень правильности* – предполагает знание достаточно большого лексического запаса и основных строевых закономерностей языка и позволяет тем самым строить высказывания и продуцировать тексты в соответствии с элементарными правилами данного языка;
- *уровень интериоризации* – включает умения реализовывать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка;
- *уровень насыщенности* – выделяет с точки зрения отраженности в речи все разнообразия и богатства выразительных средств языка в области фонетики, грамматики и лексики;
- *уровень адекватного выбора* – оценивается с точки зрения соответствия используемых в высказывании языковых средств сфере общения, коммуникативной ситуации и ролям коммуникантов;

- *уровень адекватного синтеза* – учитывает соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу.

Схематически модель развития речевых способностей можно представить как трехмерное образование в виде своеобразного параллелепипеда, в основании которого одну сторону составляют виды речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо и чтение), другую – аспекты языка (фонетика, грамматика и лексика, но в принципе их может быть и больше, поскольку в грамматике можно противопоставить морфологию синтаксису или внутри морфологии выделить в качестве самостоятельных аспектов словоизменение и словообразование). В качестве третьего измерения (т. е. оси высоты) данной модели выступают уровни владения языком. В результате такой структурной репрезентации модель развития речевых способностей приобретает вид геометрической фигуры, изображенной в форме параллелепипеда, состоящей из шестидесяти малых ячеек, полученных в результате умножения четырех видов коммуникативной деятельности, трех аспектов языка и пяти уровней владения языком. Каждая из этих ячеек обозначает один из компонентов языковой личности, соотносимый с понятием речевой готовности в том или ином виде речевой деятельности, в конкретном аспекте языка и в конкретном уровне измерения. Если каждую ячейку обозначить словесно, то в этом случае мы будем иметь шестьдесят речевых способностей (из расчета по двенадцать на каждый уровень владения языком). Например, если мы рассматриваем уровень насыщенности в сфере аудирования и в аспекте лексики, то данную речевую способность можно обозначить как «восприятие на слух лексической насыщенности аудиотекста». Если же нас интересует фонетический аспект говорения на уровне адекватного выбора, то данную речевую готовность можно обозначить как «адекватный выбор фонетического варианта для устного выступления».

Оценивая данную модель развития речевых способностей, следует отметить, что она обладает достаточно высокой разрешающей диагностической силой и отчетливо выраженной системностью. Однако ее уязвимость состоит в том, что отображенные в ней уровни владения языком весьма условны в своих границах, поскольку в реальных актах овладения языком становление коммуникативной компетенции не имеет столь четкой уровневой градации: обучаемый достигает определенных позитивных результатов одновременно в нескольких указанных уровнях. Причем границы этих уровней будут чрезвычайно размыты, успехи в овладении одними видами коммуникативной деятельности и аспектами языка будут сочетаться с неудачами в других видах деятельности и языковых аспектах. Так, например, не вызывает сомнения, что фонетическим аспектом на уровнях правильности, интериоризации, насыщенности, адекватного выбора и адекватного синтеза учащийся овладевает раньше, чем, скажем, лексическим или грамматическим аспектом на тех же уровнях. Кроме того, эта модель, как нам кажется, «страдает» от своей глобальности, универсальности и приложимости к любой языковой

личности независимо от возраста (ребенок или взрослый человек), национальной специфики языка и от того, идет речь о родном языке или об иностранном.

Лингвометодическая интерпретация коммуникативно-интенциональной модели речевого развития личности

О коммуникативно-интенциональной модели речевого развития личности мы уже вели речь ранее, когда рассматривали интенциональную классификацию речевых действий. По своей сути, она носит явно выраженный методический характер, поскольку отражает последовательность и динамику становления коммуникативных компетенций учащихся при овладении ими иностранным языком.

Для создания целостной модели речевого развития учащихся при овладении ими иностранным языком следует помимо уже названных речевых действий, определяющих и формирующих структуру и содержание коммуникативной деятельности, попытаться перечислить и все другие факторы и компоненты, влияющие на качественную структуру и количество речевых действий.

К важнейшим компонентам, составляющим структуру и содержание коммуникативно-интенциональной модели речевого развития, помимо самих речевых действий, относятся: а) коммуникативные ситуации; б) темы общения и планы раскрытия их содержания; в) социальные и коммуникативные роли, которые должны выполнять учащиеся в учебном процессе и в реальном общении; г) общие и тематически специфические понятия, которыми учащиеся должны будут оперировать в ситуациях общения; д) виды процессуально-результативной и текстообразующей деятельности.

В качестве базовых компонентов нами выделено четыре группы интенционально ориентированных речевых действий: а) контактоустанавливающие РД, ориентированные на установление и поддержание коммуникативных контактов с собеседниками (эту группу составляют восемь типов РД, которые в свою очередь подразделяются на более дробные РД); б) акционально-регуляционные РД, ориентированные на коммуникативное воздействие на собеседников (эту группу составляют также восемь типов РД); в) оценочно-эмоциональные РД (в эту группу включены девять типов РД); г) коммуникативно-информативные и информационно-дескриптивные РД (эту группу образуют пять типов РД). В принципе, как показывает педагогическая практика, этого перечня речевых действий вполне достаточно для достижения учащимися минимально допустимого, порогового уровня владения языком. Если же нас интересует иной уровень владения языком, например уровень «среднего» носителя языка, то в этом случае набор речевых действий может быть расширен за счет увеличения количества речевых действий внутри

каждого из указанных типов РД и улучшения (с точки зрения возможностей языковой реализации) их качественной структуры.

Вторым компонентом структуры коммуникативно-интенциональной модели речевого развития являются коммуникативные ситуации. Важность этого параметра определяется тем, что сами речевые действия детерминируются главным образом ситуацией общения, или коммуникативным окружением. Чтобы понять, как происходит процесс ограничения РД, каждый компонент модели должен быть рассмотрен в отдельности. Среди компонентов, составляющих ситуацию общения, нет главных и второстепенных. Поэтому при анализе и прогнозировании коммуникативной деятельности необходимо оперировать ситуациями общения, которые в свою очередь конкретизируют темы и подтемы, в также дают ответ на вопрос, ради каких речевых целей совершается коммуникация.

В соответствии с целями и задачами обучения русскому языку как иностранному в системе вузовского образования учащиеся должны уметь достаточно свободно, легко и непринужденно ориентироваться и успешно реализовывать коммуникативные интенции в пределах своего образовательного статуса [как правило, в трех сферах общения – социально-бытовой (при обеспечении личных потребностей), социально-культурной (при удовлетворении познавательных и эстетических потребностей), официально-деловой (при решении социально-правовых вопросов)] в следующих социально, коммуникативно и психологически значимых ситуациях общения: в различных административных службах (в деканате, ректорате, офисе, дирекции предприятия, студенческого городка, на производстве, в посольстве, консульстве при оформлении документов и получении визы); в гостинице, общежитии; в магазине, киоске, кассе, на рынке; в аэропорту, на вокзале; на почте, в банке (при оформлении банковских счетов), пункте обмена валюты, налоговой инспекции, государственной автоинспекции; в мастерской по ремонту часов, обуви, теле- и радиоаппаратуры, пошиву одежды, в химчистке; в столовой, буфете, кафе, ресторане; в библиотеке, читальном зале; на занятиях, в университете, на курсах; в городе, на улице, в транспорте; в театре, кинотеатре, музее, на выставке, экскурсии; в поликлинике (в регистратуре, у врача), в аптеке; при разговоре по телефону.

Анализ социальных функций языка, речевых действий и коммуникативных ситуаций позволяют увидеть и проанализировать механизм использования языка как средства общения, а реальная ограниченность их при общении определенных групп людей дает возможность решить главную методическую задачу – определить содержательные, количественные и процессуально-результативные параметры понятия «владение языком как средством общения».

Каждая конкретная коммуникативная ситуация направляет, регламентирует и ограничивает использование речевых действий и их интенций. Ниже дан перечень основных типов коммуникативных заданий, которые должны уметь реализовывать иностранные учащиеся, достигшие

порогового уровня, или (в другой терминологии) уровня коммуникативной достаточности, т. е. относительно свободного владения языком в пределах повседневного общения. Обычно этот уровень характерен для иностранных учащихся, окончивших подготовительные факультеты и приступающих к обучению на основных факультетах по избранным специальностям.

Третьим важным компонентом содержательной структуры коммуникативно-интенциональной модели речевого развития являются темы и подтемы общения. Обычно они детерминируются и конкретизируются ситуациями общения, или коммуникативным окружением.

Так, например, в соответствии с общепринятыми учебными установками, целями, задачами и программами обучения в рамках порогового уровня владения языком иностранные учащиеся должны быть готовы к речевому общению (устно и письменно) в пределах следующего перечня тем:

- биография (рассказ о себе: детство, учеба в школе, работа, интересы и увлечения; официальная автобиография; рассказ о друге, знакомом, родственнике, описание внешности);
- семья (рассказ о семье, место проживания семьи, семейное положение, материальное обеспечение, работа, интересы и увлечения членов семьи, описание их внешности);
- учеба и работа (место учебы или работы, выбор профессии, специальности, мотивация выбора);
- иностранные языки в современном мире, их роль и значение в жизни человека; изучение русского языка;
- система образования в стране учащегося (в России, Беларуси): система школьного образования, система высшего образования, свободное время учащихся: отдых, интересы и увлечения;
- рабочий день, свободное время, отдых, каникулы, интересы, увлечения (спорт, музыка, театр, живопись, экскурсии и путешествия);
- страна, город, люди; география, природа, история и культура страны; государственно-политическое устройство и экономика страны; знакомство с Беларусью; столица Республики Беларусь; общая характеристика города и его проблем (жилищных, транспортных, экологических и др.);
- образ жизни человека, народа, общества; традиции, обычаи, национальные праздники;
- здоровье, медицинское обслуживание (поликлиника, больница, аптека), система здравоохранения;
- времена года, погода, климат;
- магазины, покупки;
- почта, телеграф, телефон, интернет;
- известные деятели науки и культуры;
- экология: экологические проблемы, охрана окружающей среды, природа и человек.

В рамках системы вузовского обучения, ориентированной на достижение иностранными учащимися уровня «среднего» носителя языка, список тем, в пределах которых обучаемые должны осуществлять рече-

вое общение, существенно расширяется. Помимо уже названных в этот перечень следует включить следующие темы:

- мужчина и женщина: проблемы взаимоотношений, брака и семьи; положение женщины в семье;
- людей неинтересных в мире нет;
- неповторимая студенческая жизнь; молодежь и ее проблемы;
- человек и общество;
- человек и политика; портреты государственных и политических деятелей и оценка их деятельности;
- человек и экономика; экономика и ее роль в жизни общества;
- человек и наука; ученый и общество; наука и общество; в мире науки и техники;
- важнейшие научные открытия XX столетия;
- известные деятели науки и культуры;
- человек и искусство; искусство и общество; духовное и эстетическое развитие человека;
- человек и природа; глобальная экология: экологические проблемы, охрана окружающей среды, национальные и государственные программы сохранения природы;
- земля – наш общий дом; глобальные проблемы современности;
- человек и освоение космического пространства; внеземные цивилизации: домыслы, гипотезы и достоверность.

Наряду с освоением новых тем на этом этапе обучения происходит существенное расширение, углубление и детализация уже знакомых учащимся, которые были освоены в рамках порогового уровня овладения языком. Так, например, тема «Страна, город, люди» приобретает следующее содержание: географическое положение, климатические условия, природа и природные ресурсы, история и культура, государственно-политическое устройство и экономика страны; основные политические, социальные и экономические проблемы в стране; население страны; основные виды занятий населения; знакомство с Беларусью; история Беларуси; культурные и исторические памятники, достопримечательности; столица Республики Беларусь; общая характеристика города и его проблем (жилищных, транспортных, экологических и др.); основные исторические и культурные памятники.

В свою очередь тема «Здоровье, медицинское обслуживание, система здравоохранения» может быть дополнена тематическим разделом «Достижения современной медицины и ее проблемы».

Каждая из названных тем может быть разделена на подтемы. Так, например, тему «Магазины и покупки» можно представить в виде нескольких подтем: «Продовольственные магазины», «Магазины одежды», «Магазины обуви», «Книжные магазины» и т. д. В случае необходимости возможна и более дробная дифференциация на подтемы и субподтемы. Например: «Покупка костюма», «Выбор и покупка верхней одежды», «Покупка косметики» и т. д.

Представленная выше система речевых действий, коммуникативных ситуаций и тем общения затрагивает лишь один, но очень важный пласт функционирования языка, именуемый модулем общего владения языком. Однако в идеале в системе вузовского обучения коммуникативная компетенция студентов-инофонов включает в себя два модуля: модуль общего владения языком и профессиональный модуль. Профессиональный модуль является дополнительным модулем по отношению к основному объему программного учебного материала, представленному в модуле общего владения языком. Освоение иностранными учащимися содержания данного модуля обеспечивает им высокий уровень коммуникативной, речевой и языковой компетенций в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах деятельности. Этот уровень позволяет иностранным учащимся осуществлять профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста филологического (в том числе в качестве переводчиков и журналистов), гуманитарного, естественнонаучного, инженерно-технического, медико-биологического и экономического профилей обучения.

В процессе решения конкретных коммуникативных задач, входящих в обязательный перечень для достижения уровня «среднего» профессионально ориентированного носителя языка, иностранный студент должен уметь в вербальной форме, в полном объеме и в соответствии с законами и нормами русского языка, реализовывать следующие типы и виды речевых интенций и коммуникативных программ, относящихся к учебно-профессиональной сфере общения:

- адекватно воспринимать необходимую учебно-профессиональную информацию письменных и устных текстов с последующей ее переработкой и изложением в устной и письменной формах;
- участвовать в коммуникации учебно-профессионального и учебно-научного характера;
- устанавливать контакт с собеседником, адекватно реагировать на его высказывания, задавать уточняющие вопросы, переспрашивать, обращаться с просьбой объяснить что-либо или повторить что-либо еще раз, дополнять, конкретизировать, обобщать, корректировать воспринимаемую информацию;
- давать оценку воспринятой информации, выражать согласие/несогласие с точкой зрения автора, приводить контраргументы;
- излагать свою точку зрения, разъяснять, уточнять, конкретизировать отдельные положения своего высказывания;
- запрашивать информацию о мнении собеседника по поводу того или иного факта, о его оценке явлений и событий;
- выражать заинтересованность, сомнение, уверенность в необходимости обсуждения той или иной проблемы;
- выражать понимание/непонимание мотивов речевого поведения собеседника;
- опираться на аргументы оппонентов или отталкиваться от них, приводить свои аргументы и доводы и обосновывать их;
- подводить итоги научных дискуссий, делать выводы;

- создавать письменные речевые произведения различных жанров: план, конспект, аннотация, рефераты разных типов, рецензия, курсовая и дипломная работы, доклад, научное сообщение.

Участие в профессионально ориентированном общении предполагает реализацию простых и комбинированных интенций, а также целых блоков интенций и коммуникативных задач в следующих ситуациях и сферах общения:

- **в учебной сфере** – коммуникативные ситуации, возникающие на лекциях, семинарах, практических занятиях, консультациях, зачетах, экзаменах, в библиотеке и т. п.;

- **в учебно-научной и профессиональной сферах** – коммуникативные ситуации, возникающие в ходе научно-практических семинаров, научно-теоретических студенческих конференций, в процессе обсуждения и защиты курсовых и дипломных работ.

В соответствии с целями и задачами профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранные учащиеся по мере достижения ими уровня коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности должны уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках общенаучной, специальной и узкоспециальной тематики, актуальной для реализации их коммуникативных целей и задач в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах общения.

В соответствии с профилем обучения и программой учебно-профессионального модуля иностранные учащиеся должны осуществлять речевое общение в пределах следующего перечня тем:

- наука и общественное развитие; роль конкретных наук в развитии общества;
- понятийный аппарат конкретной науки;
- основные разделы науки; их цели и задачи;
- научные теории, их описание и оценка;
- теоретические и прикладные аспекты науки;
- описание конкретных устройств, аппаратов и механизмов; их характеристика и назначение;
- характеристика научных фактов, явлений, событий, процессов; их сущность и оценка;
- описание процессов, опытов и экспериментов;
- выдающиеся ученые и их вклад в развитие науки;
- научная дискуссия, ее цели и задачи; аргументация и контраргументация; выводы и оценки.

В зависимости от темы, плана ее раскрытия (подтемы и субподтемы) или перечня речевых действий дифференцируются слова и понятия, уточняющие семантически, понятийно и содержательно речевое поведение участников коммуникативной деятельности. Так, например, для темы «Книжный магазин» или «Покупка книги в магазине» можно выделить ядерную группу слов, которая призвана реализовать данную тему на уровне конкретной коммуникативной ситуации: *магазин, книга*

(учебник, словарь, альбом, географический атлас), *давать (дать), показывать (показать), смотреть (посмотреть), платить (заплатить), покупать (купить), дорогой, недорогой, стоит, рубль, касса*. В принципе, как показывает практика обучения, этих слов оказывается вполне достаточно для осуществления речевой деятельности между покупателем и продавцом в процессе купли-продажи в книжном магазине. С другой стороны, очевидно, что не просто тема общения, а план ее раскрытия и виды речевой деятельности диктуют более строгое и адекватное понятийное выражение парадигмы «деятельность + речевая деятельность» в ситуациях общения. Так, например, приведенная выше ядерная группа слов, обслуживающая тему «Покупка книги в магазине», не может быть иной, потому что и в условиях социального контекста для наименования действий продавца достаточно использования слов *показывать (показать)* и *давать (дать)*, а для наименования действий покупателя – слов *покупать (купить), смотреть (посмотреть), платить (заплатить)*. Кроме того, все речевые действия, оформленные на уровне высказываний, идеально соотносятся с единичным актом деятельности в магазине – актом покупки книги.

Очевидно, что ядерная тематическая группа, обслуживающая ту или иную ситуацию общения, должна быть минимальной по составу ключевых слов и понятий и специфической по содержанию. А это значит, что в нее следует включить только те понятия, без которых невозможно достижение внеречевых целей деятельности. С другой стороны, несмотря на тематическую и предметно-содержательную специфичность этих понятий, часть из них достаточно широко распространены и используются во многих типичных ситуациях общения. Так, например, ядерная группа слов *давать (дать), показывать (показать), платить (заплатить), покупать (купить)* может обслуживать не только тему «Покупка книги в магазине», но и любую другую тему общения, относящуюся к акту купли-продажи. Специфичным в указанной ядерной тематической группе является слово *книга*, которое собственно и характеризует ситуацию, связанную с покупкой книги в магазине. Но и это слово, по большому счету, не является абсолютно специфичным, поскольку способно обслуживать не только обозначенную выше ситуацию, но и целый ряд других коммуникативных ситуаций, таких, например, как «Получение (выдача) книг в библиотеке», «Дарение книги», «Обсуждение прочитанной книги» и т. д. Именно эти универсальные особенности слов и понятий, входящих в ядерные тематические группы, позволяют объединить их в единую сеть средств выражения, обеспечивающих реализацию исходных коммуникативных ситуаций в рамках избранных тем общения.

Ядерные тематические группы слов образуют ряд, из которого впоследствии создаются высказывания, адекватно реализующие речевые действия. В отличие от предложений, выступающих в качестве базовых единиц системы языка, высказывания являются основными единицами коммуникации. Их семантика целиком зависит от социолингви-

стического контекста. Различия между двумя контекстами заключаются в том, что социалингвистический контекст сам является частью передаваемой семантической информации, т. е. его следует рассматривать в динамике, а лингвистический – это результат, в котором осуществлено слияние выраженной средствами языка информации с коммуникативными интенциями говорящего. В семантике высказывания следует особо выделить связи между собеседниками, устанавливаемые в процессе общения, потому что они, в конечном счете, являются основным генератором отбора значений и создания смыслов. Причем типы взаимосвязей собеседников, их коммуникативные интенции напрямую определяют характер и объем содержания, влияют на выбор средств выражения. Так, например, если один из участников коммуникативного акта скажет: *Вчера я посмотрел интересный фильм. Таких фильмов я уже давно не видел*, а другой ответит: *Надо и мне его посмотреть*, то в этом случае внутренняя интенция инициатора акта коммуникации посоветовать товарищу посмотреть этот фильм будет воспринята адекватно, хотя в его высказывании вербально совет не выражен. Следовательно, значения и смыслы не существуют в языковых формах в готовом виде, а являются результатом взаимодействия семантической структуры высказывания с социалингвистическим контекстом, интенцией говорящего и адекватным пониманием слушающего.

Формирование ядерной тематической группы и ее упорядочение в сознании человека – процедура достаточно сложная и глубоко индивидуальная, при которой очень трудно избавиться от субъективных оценок. Так, например, многие методисты полагают, что для единичного акта покупки книги вовсе не обязательно использование слов *смотреть* (*посмотреть*), *покупать* (*купить*), поскольку при обращении покупателя к продавцу *Покажите мне, пожалуйста, эту книгу* вовсе не обязательно произносить фразу *Я хочу посмотреть ее* или *Я хочу купить ее*. Еще более неуместным в данном случае является использование в качестве ядерных лексических образований слов *дорогой* и *недорогой*, хотя очевидно, что при покупке других товаров вполне возможно их использование (сравните: *Покажите мне, пожалуйста, какую-нибудь недорогую сумку* или *У моей жены сегодня день рождения. Я хотел бы купить для нее какой-нибудь дорогой подарок*).

Особую роль в формировании компонентно-содержательной структуры коммуникативно-интенциональной модели речевого развития выполняет ролевой статус участников общения. Этот компонент не является системообразующим и непосредственно не входит в структуру модели, но он формирует направленность развития речевых актов. В принципе, каждая коммуникативная ситуация может быть представлена в виде ролевых схем ее участников. Так, например, ситуация «В магазине» может быть представлена схемами коммуникативного взаимодействия «покупатель – продавец», «покупатель – кассир», «продавец – продавец», ситуация «В поликлинике» – схемами «пациент – работник регистратуры», «пациент – врач», «пациент – пациент», «врач – медицин-

ская сестра», ситуация «В аудитории» – схемами «студент – преподаватель», «студент – студент», ситуация «В деканате» – схемами «студент – работник деканата», «студент – декан», «декан – работник деканата» и т. д. Естественно, что набор речевых действий участника коммуникации будет определяться и формироваться в соответствии с его социально-коммуникативным статусом.

Последним параметром, формирующим компонентно-содержательную структуру коммуникативно-интенциональной модели речевого развития, являются виды процессуально-результативной и текстообразующей деятельности. О них мы скажем позже, когда будем вести речь о стратегиях владения и овладения языком в системе речепорождения, речепроизводства и речевосприятия.

Коммуникативно-интенциональную модель речевого развития достаточно сложно представить схематически, поскольку она включает в себя множество компонентов, соединенных между собой различными взаимонаправленными и взаимообусловленными связями и отношениями. В то же время она не только отражает сам процесс моделирования речевых способностей и готовностей, но и формирует методическую основу для обучения. В ней можно найти ответы на вопросы о количественном и качественном содержании речевых действий, требуемых для овладения иностранным языком как средством общения. Если все-таки попытаться построить такую модель, то, очевидно, представить ее можно в виде нескольких окружностей разного диаметра, расположенных друг в друге. Число окружностей будет соответствовать количеству выделяемых уровней владения языком. В каждой окружности будет представлена густо переплетенная сеть структурных компонентов, в число которых войдут: речевые действия (РД), их типы (ТРД) и виды (ВРД); коммуникативные ситуации (КС) с учетом социально-коммуникативного статуса участников общения и их психологических взаимоотношений; темы общения (ТО), регулирующие и лимитирующие речевое поведение коммуникантов и обеспечивающие их взаимодействие в содержательном аспекте; планы раскрытия содержания тем общения (ПРС), виды процессуально-результативной и текстообразующей деятельности (ВТД). В свою очередь темы общения будут включать в себя помимо планов раскрытия их содержания еще два структурных компонента: набор ядерных тематических слов и понятий (ЯТС) и список типичных высказываний (ТВ), реализующих речевые действия во внешней, языковой форме. Семантика этих высказываний и их языковая структура будут сформированы из единиц ядерной тематической группы и будут зависеть от социолингвистического контекста, возникающего в результате коммуникативного и невербального взаимодействия участников общения.

Способы формирования и формулирования мыслей и выбор средств их выражения, как известно, зависят от многих характеристик, в сумме составляющих структуру речевой деятельности. К ним относятся: а) вид общения (устный или письменный); б) характер активности, на-

правленности, обратной связи при продуцировании и рецепции речи; в) три формы речи – внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя; г) три фазы речепорождения – побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская и исполнительская; д) предметное содержание и ситуация общения. Так, например, известно, что в устной ситуации общения порождаемые и продуцируемые мысли могут быть настолько лаконично сформулированы говорящим, что для понимания и осмысления их посторонним человеком, непосредственно не участвующим в данной ситуации общения, их следует специально расшифровывать. Участникам же речевого акта в данном случае все понятно, потому что их интеллектуальная взаимосвязь, предшествующие акты коммуникации и сама ситуация восполняют недостающие языковые средства.

Раздел 7

Психологические и психолингвистические основы обучения русскому языку как иностранному

Рассматриваемые вопросы: Психологические основы овладения и пользования русским языком как иностранным. Общие и индивидуальные стратегии овладения русским языком как иностранным. Стратегии пользования русским языком как иностранным.

Стратегии обучения и их лингвометодическая характеристика. Стимуляция обучения языку как фактор активизации резервных возможностей учащихся.

Общие и индивидуальные стратегии овладения русским языком как иностранным

В современной лингводидактике, психологии обучения и экспериментальной психолингвистике накоплен обширный материал по проблемам овладения языком и выявления механизмов становления коммуникативных компетенций у различных категорий обучаемых. Исследователями, работающими в этой области, установлены десятки факторов, способствующих процессу овладения или, наоборот, существенно тормозящих его. И хотя до сих пор в лингводидактике нет описаний каких-то общих правил овладения языком, отсутствует теория, объясняющая как эмпирические, так и экспериментально проверенные факторы, никто из специалистов не сомневается в наличии особых, присущих каждому отдельному человеку стратегий (или стилей) овладения языком, в том числе и иностранным.

Важнейшими параметрами оптимизации учебного процесса являются поиск и установление количественных и качественных границ речевой организации учащихся, построение моделей речевого развития, выявление основных закономерностей в системе общих и индивидуальных стратегий овладения языком с целью построения учебного процесса

таким образом, чтобы он учитывал все составляющие механизмы процесса усвоения языка и овладения речью. Оценка рассмотренных выше моделей речевого развития, обобщение результатов их изучения и анализа, а также данные экспериментальных исследований и наблюдений позволяют предположить, что в общем виде речевая организация обучаемых при овладении ими иностранным языком содержит пять базовых компонентов (схема 5): а) переработку и упорядочение речевого опыта, включая индивидуальные способы запоминания и сохранения языкового материала, а также его формализацию; б) набор речевых действий, охватывающих весь спектр коммуникативных интенций в различных ситуациях и сферах общения; в) систему динамически функционирующих концептов, формируемых в процессе усвоения и восприятия речевого материала, и включение ее в общую концептуальную систему обучаемого; г) общие и индивидуальные стратегии овладения языком; д) общие и индивидуальные стратегии пользования языком в процессах речевосприятия и речепорождения.

Схема 5. Речевая организация и речевая деятельность в системе овладения иностранным языком

| РЕЧЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧАЕМОГО | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Переработка и упорядочение речевого опыта (ассоциативная, понятийная и интерпретационная рефлексия) | | Система концептов и стратегий пользования ими в процессах говорения и понимания речи. | |
| Набор речевых действий, охватывающих весь спектр коммуникативных интенций в различных ситуациях и сферах общения | | | |
| РЕЧЬ | Производство речи Понимание речи | Анализ, систематизация и описание языкового материала | ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА |
| | Языковой материал | Язык как система конструкторов и правил их использования | |

Специалистам в области изучения речевых процессов и процессов, связанных с овладением языков, известно насколько поразительными бывают успехи детей в освоении ими грамматической структуры родного и иностранного языков, в накоплении лексического запаса, в активном пользовании языком. Иное дело, если речь идет об овладении иностранным языком взрослыми. Здесь мы наблюдаем другую картину: одни овладевают иностранным языком быстро и весьма успешно; другие – хуже или совсем не справляются с поставленными задачами. Очевидно, что центральной проблемой при овладении любым иностранным языком является проблема выбора индивидуальной стратегии овладения: она может быть либо эффективной, либо неудачной.

При разграничении навыков и стратегий многие исследователи утверждают, что стратегии овладения языком функционируют на более высоком уровне, чем навыки; в таких случаях стратегии рассматриваются как процессы, которые руководят навыками и координируют их. Од-

ни ученые различают более общие и более специфичные стратегии, другие говорят о термине «стратегия», когда речь идет о наиболее общих категориях поведения обучаемых (например, стратегия овладения языком как системой, стратегия пользования языком как средством общения, стратегия мониторинга). Наблюдается также определенная динамика трактовки стратегий в плане соотношения осознаваемого/неосознаваемого при их использовании. Так, в одних работах под стратегиями овладения языком понимаются те мыслительные процессы, которые обучаемые осознанно выбирают при выполнении тех или иных учебных задач. В других трудах стратегии характеризуются как неосознаваемая или сознательная деятельность, которую совершают обучаемые, чтобы обеспечить оптимальный режим усвоения языка.

Нет в научной литературе единого мнения и относительно того, являются индивидуальные стратегии только мыслительными, прямо не наблюдаемыми действиями или это понятие распространяется и на физические действия обучаемых, которые используются ими, чтобы помочь себе понять, усвоить или сохранить в памяти новую информацию. Стратегии овладения языком есть комплекс процессов и процедур, посредством которых обучаемый аккумулирует новые правила изучаемого языка и автоматизирует уже имеющиеся знания через переработку воспринимаемого материала с целью упрощения, упорядочения и систематизации его с помощью имеющегося опыта. В общем виде стратегии представляют собой набор специфических способов переработки речевой информации, которые обеспечивают понимание, усвоение, сохранение языковой, предметной и концептуальной информации в памяти и воспроизведение ее посредством языка в речи. Отсюда следует, что теория овладения иностранным языком должна ответить по меньшей мере на два вопроса: как знание о языке структурируется и хранится в памяти и каким образом процесс овладения языком в конечном итоге приводит к автоматизированному пониманию и производству речи.

Процесс овладения любым иностранным языком, в том числе русским как иностранным, требует от учащихся принятия множества решений относительно воспринимаемого и используемого в учебном процессе языкового материала, а также совершаемых в ходе овладения языком учебных коммуникативно-познавательных действий (в том числе: членение потока речи на значимые элементы; идентификация формы, функции, значения и смысла последних при восприятии речи; выбор слов, грамматических конструкций; комбинирование и конструирование фраз при речепроизводстве). Индивидуальные стратегии овладения языком – это выбор обучаемыми одного из возможных вариантов действия, направленного на усвоение декларативных и процедурных знаний в области изучаемого языка. Стратегии овладения иностранным языком включают в себя глубинные психологические процессы, посредством которых обучаемые аккумулируют новые правила иностранного языка и автоматизируют их в новых ситуациях через переработку воспринимаемого материала путем его структурного упрощения с последующим включением в индивидуальную когнитивную схему обучаемого. Опти-

мально выработанные индивидуальные стратегии усиливают понимание, усвоение и сохранение в памяти всей необходимой учебной информации, приводят к автоматизированному пониманию и производству речи на изучаемом языке.

Некоторые исследователи, обращаясь к проблеме изучения количественного и качественного состава стратегий овладения языком, обращают внимание на то, что проблему стратегий в теории обучения нужно ставить не «вообще», а с учетом конкретных задач и реальных возможностей их формирования. В этом есть определенная доля истины, поскольку, к примеру, когнитивные конструкты и правила их построения могут значительно варьироваться в зависимости от того, на каком уровне языкового развития находится обучаемый. Так, очевидно, что на начальных этапах языкового развития обучаемому важно накопить некую критическую массу информации, для среднего уровня владения языком особую роль играет переструктурирование информации, а на высших уровнях речевого развития необходимы переструктурированные знания и подвижное применение специализированных схем. Исходя из такого понимания использования стратегий, можно предположить, что разные стратегии подходят для разных уровней владения знанием и разные формы доступа требуются для выявления этих разнообразных типов стратегий.

К числу стратегий, которые влияют на качество овладения языком, можно отнести: 1) стратегии выяснения (или подтверждения); реализуются в тех случаях, когда обучаемый просит дать пример использования слова или выражения в контексте; 2) мониторинговые стратегии (обучаемый стремится регулярно исправлять свои ошибки в произношении и употреблении слов, грамматике и стиле); 3) стратегии запоминания (обучаемый выбирает в качестве основных способов запоминания новых слов способы ассоциативного, семантического и двойного кодирования); 4) стратегии языкового и смыслового прогнозирования (обучаемый старается постичь смысл слов, исходя из контекста и ситуаций общения с опорой на ключевые слова); 5) стратегии дедуктивного рассуждения (обучаемый сравнивает явления изучаемого языка с другими явлениями этого языка, а также родного языка с целью выработать единые критерии для обобщения и систематизации этих явлений); 6) стратегии введения изучаемых единиц в речь (обучаемый экспериментирует с новыми словами и грамматическими конструкциями, вводит их в предложения и в различные контексты); 7) стратегии экспликации и продуцирования (обучаемый избегает перевода новых слов на родной язык, для их лучшего усвоения он пользуется такими приемами, как словообразовательный анализ, описание, пояснение значения посредством использования контекста); 8) стратегии взаимодействия при общении (в процессе коммуникации обучаемый старается заимствовать отдельные речевые блоки из высказываний своего собеседника).

Наконец особо следует сказать и об основополагающих психологических характеристиках, безусловно входящих в состав общих и индивидуальных стратегий овладения языком и имеющих прямое отношение

к содержанию и структуре процесса обучения. К их числу прежде всего относятся следующие характеристики: способность к изучению языка, уровень мотивации, простота/сложность языка и легкость/трудность овладения им, систематизация и структурирование материала, подлежащего изучению.

Общие и индивидуальные стратегии овладения и пользования иностранным языком подразделяются на: *метакогнитивные стратегии; когнитивные стратегии; социально-аффективные и социально-прагматические стратегии; коммуникативные стратегии; стратегии речевосприятия и речепроизводства* (см. табл. 8).

Особое место в процессе овладения иностранным языком отводится метакогнитивным стратегиям. В отличие от когнитивных стратегий, к числу которых относятся стратегии интериоризации и автоматизации знаний о языке, стратегии актуализации фоновых, декларативных и процедурных знаний, стратегии оценки коммуникативных ситуаций, стратегии запоминания информации и некоторые другие, метакогнитивные стратегии призваны решать иные задачи и на ином уровне. К ним следует отнести три базовых стратегии, обеспечивающих сам процесс овладения языком на должном мотивационно-потребностном и интенциональном уровне: а) стратегии, включающие процедуру пошагового обдумывания процесса овладения языком; б) стратегию планирования усвоения учебного материала; в) мониторинговую стратегию, обеспечивающую контроль за ходом процесса овладения языком. Таким образом, если когнитивные стратегии, являясь ментальными процессами, непосредственно направлены на переработку информации при обучении, то метакогнитивные ориентированы на осознание того, что обучаемый делает, какие стратегии применяет, а также знание самого процесса овладения языком и его отдельных звеньев, включая осознание конечной цели изучения языка с точки зрения достижения учащимся определенного уровня речевого развития. Эти стратегии, являющиеся рефлексивными по своей природе, включают способность обучаемого отслеживать и сознательно регулировать использование определенных тактик овладения языком в различных учебных ситуациях.

Таблица 8. Функционирование стратегий овладения и пользования иностранным языком

| Набор стратегии овладения и пользования иностранным языком | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Стратегии овладения иностранным языком | Стратегии пользования иностранным языком |
| Метакогнитивные стратегии: обдумывание и планирование процесса научения, контроль за пониманием или продуцированием речи по ходу их реализации, самооценка результатов научения | Стратегии владения готовыми речевыми моделями: стратегии припоминания, имитации и анализа по составляющим |
| Когнитивные стратегии: стратегии интериоризации и автоматизации знаний о языке, актуализация фоновых, | Стратегии владения творческой речью: стратегия аккумуляции нового знания (стратегия переноса + стратегия |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| декларативных и процедурных знаний, оценка коммуникативных ситуаций | сверхгенерализации) и стратегия автоматизации имеющегося знания (речевая отработка высказываний с фокусированием внимания на их формальных признаках и функционально-смысловой значимости) |
| Социально-аффективные и прагматические стратегии: кооперирование при научении, общение, взаимодействие, интроспекция, «внутренний диалог», пересмотр неэффективных стратегий и т. п. | Стратегии пользования языком при речепроизводстве: стратегии планирования, семантического и языкового упрощения, лексического наполнения и синтаксирования, стратегии корректирования и стратегии контроля |
| Коммуникативные стратегии: компенсация неадекватных речевых ресурсов, адекватный выбор средств, реализация смысловых замен, контекстуальная оценка речевых сегментов, оперирование языковым и речевым материалом и его трансформирование | Стратегии пользования языком при речевосприятии: стратегии поиска контекстуальных и внутриязыковых опор, активизации вербальных сетей и др. |

С лингводидактической позиции можно также выделить четыре базовых типа когнитивно-операционных процедур, формирующих и составляющих четыре типа стратегий овладения и пользования языком: *стратегии владения готовыми речевыми моделями; стратегии владения творческой речью; стратегии пользования языком при речепорождении и речепроизводстве; стратегии пользования языком при речевосприятии.*

Психологическую основу и лингвистический базис формирования стратегий овладения и пользования иностранным языком составляют процедурные и декларативные знания (схема 6), которые приобретают учащиеся в ходе учебной деятельности, реализуемой по двум основным направлениям: по линии усвоения языковых знаний и по линии овладения речевыми действиями и способами их реализации (схема 7).

Стратегии овладения готовыми речевыми моделями. Под готовыми моделями обычно понимают такие выражения, которые усваиваются целостно, без анализа составляющих их элементов. В структурном плане они представлены двумя типами моделей: моделями-клише и частично изменяющимися моделями, в которых отдельные позиции могут заполняться варьирующимися элементами, а также определенными последовательностями высказываний. Овладение готовыми речевыми моделями предполагает использование трех типов стратегий: *стратегии припоминания* (базируются на эффективных способах кодирования информации), *имитативной стратегии*, а также *стратегии анализа моделей по составляющим их элементам* (эта стратегия обычно применяется после аккумуляции учащимися определенного запаса готовых моделей).

Схема 6. Оперирование декларативными и процедурными знаниями при овладении и пользовании иностранным языком

ЗНАНИЯ ЯЗЫКА. ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ



Схема 7. Психологическое содержание учебной деятельности на иностранном языке

| Учебная деятельность на иностранном языке | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------|
| Усвоение знаний | | Овладение действиями и способами их реализации | |
| Языковые единицы | Правила оперирования языковыми единицами | Учебно-предметные действия | Контрольные действия |
| Совокупность усвоенных языковых знаний и сформированных программ действий (навыков и умений) | | | |

Стратегии овладения творческой речью. Овладение творческой речью включает два этапа: этап выработки *стратегии аккумуляции нового знания* и этап формирования *стратегии автоматизации имеющегося знания*. Первый этап предполагает осуществление двух типов процедур – формирование рабочих гипотез и их проверку. При формировании рабочих гипотез обучаемые пытаются разными способами облегчить свою задачу, прибегая к так называемому упрощению, которое достигается посредством реализации обучаемым одной из двух стратегий – стратегии переноса и стратегии сверхгенерализации. При переносе знание родного языка служит базой для формирования гипотезы о правиле изучаемого языка, а при сверхгенерализации уже имеющееся знание изучаемого языка распространяется на новые формы этого языка. Обе эти стратегии являются не только стратегиями овладения, но и

стратегиями пользования иностранным языком. В случаях, когда они не «срабатывают», обучаемые прибегают к процедуре выведения правила из воспринимаемого высказывания через его анализ или с опорой на сопровождающую его ситуацию.

Проверка индивидуальных рабочих гипотез может осуществляться одним из четырех способов: 1) рецептивно (через анализ воспринимаемого высказывания); 2) продуктивно (через порождение высказывания в соответствии с установленным правилом); 3) метаязыковым способом (посредством обсуждения данного вопроса с преподавателем или при обращении к учебнику и словарю); 4) интерактивно (посредством коммуникации, в ходе которой обучаемый получает от собеседника уже откорректированное высказывание).

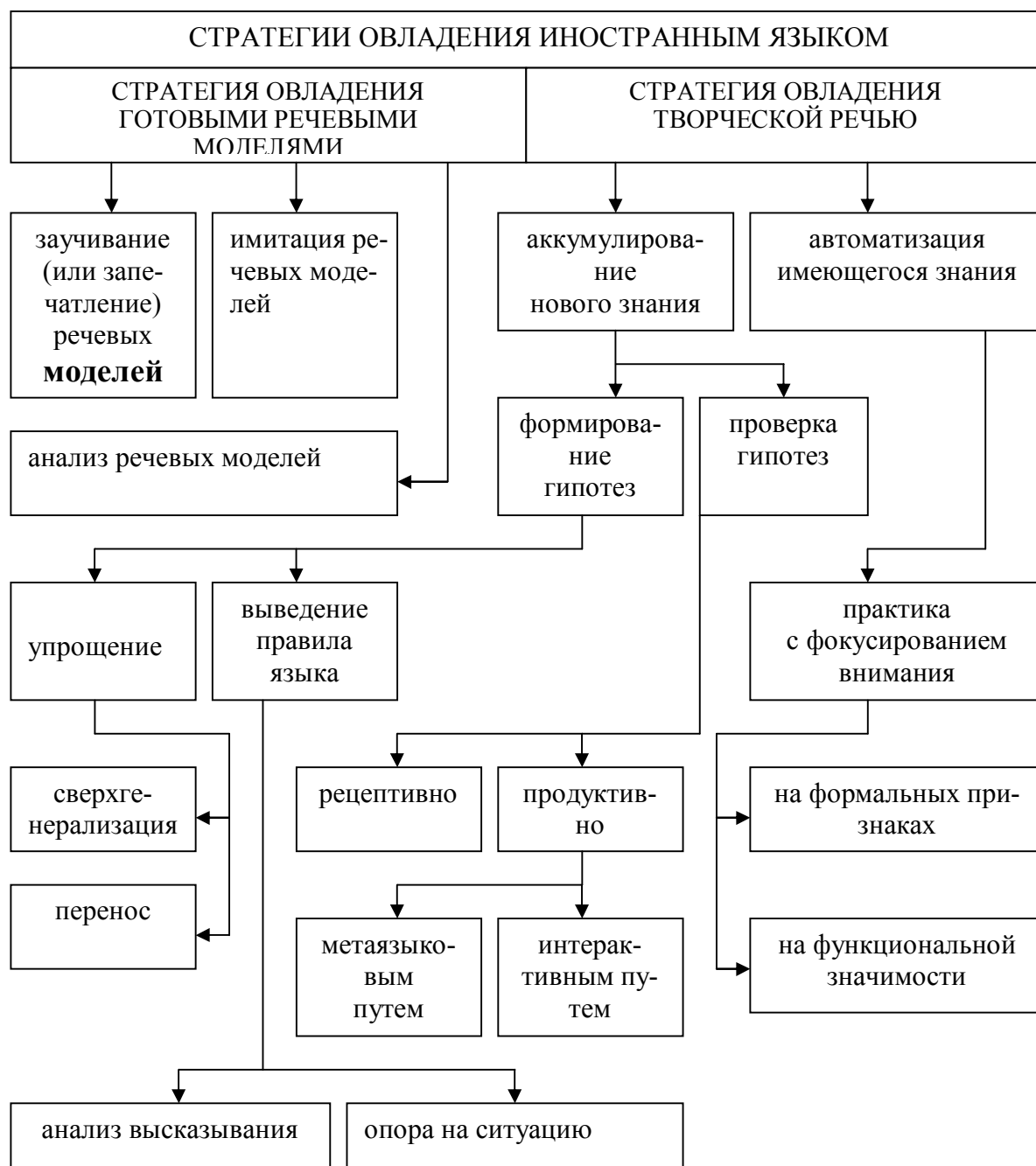
Второй этап овладения творческой деятельностью (этап автоматизации знания) предполагает речевую отработку высказывания с фокусированием внимания на его формальных признаках и функционально-смысловой значимости. Схема 8 в общих чертах иллюстрирует процессуальную динамику и содержательную направленность реализации стратегий овладения языком на уровне овладения учащимися готовыми речевыми моделями и творческой речью.

Стратегии пользования языком при речепроизводстве включают стратегии планирования, стратегии семантического и языкового упрощения (при семантическом упрощении обучаемый облегчает план высказывания через редуцирование элементов пропозиции, оставляя за слушающим задачу выведения редуцированного элемента с помощью экстралингвистических опор; при языковом упрощении происходит редукция служебных слов, аффиксов, а также упрощение стилистики и синтаксиса высказывания), стратегии корректирования и стратегии контроля.

В процессе реализации этих стратегий возможно возникновение целого ряда нарушений и ошибок, связанных с перефразированием, неправильным переносом, отклонением от темы высказывания, редуцированием высказывания до недопустимых пределов и т. д.

Стратегии пользования языком при речевосприятии включают пять типов стратегий: стратегии поиска контекстуальных и внутриязыковых опор, стратегии активизации ментального пространства (вербальных сетей), стратегии глубинной предикации, г) стратегии смысловых замен и стратегии формирования динамического концепта высказываний.

Схема 8. Стратегии овладения иностранным языком (уровни овладения готовыми речевыми моделями и творческой речью)



Учет перечисленных выше стратегий овладения и пользования иностранным языком в учебном процессе является важнейшим условием оптимизации обучения. Для того чтобы преодолеть различного рода негативные явления в обучении, связанные с затруднениями в поиске оптимальных форм и методов обучения, определяемых спецификой преподаваемого языка, контингентом обучаемых, а также различиями в их коммуникативных способностях, учебный процесс, равно как и сам процесс овладения языком, должен быть построен таким образом, чтобы учащиеся знали не только то, что им следует усвоить, но и то как это можно сделать более эффективно. С этой целью преподаватель обязан познакомить учащихся с наиболее перспективными стратегиями овла-

дения, указать на важность пользования ими, показать преимущества их применения для повышения оптимизации обучения. Уже тот факт, что каждая стратегия имеет свое название, существенно повышает уровень осмысления учащимися собственных когнитивных процессов и облегчает обучение пользованию такой стратегией. При описании той или иной стратегии преподаватель моделирует ситуацию ее применения через выполнение соответствующей задачи, сопровождаемое размышлением вслух о ментальных процессах, происходящих при овладении языком. После реализации этой процедуры учащимся предоставляется возможность отработать и применить данную стратегию на практике, что способствует формированию у обучаемого нового знания процедурного типа. Важно также научить учащихся оценивать успешность использования ими тех или иных стратегий. Для этой цели обучение стратегиям может включать запись стратегий сразу после выполнения некоторого задания, их обсуждение и анализ, а также обсуждение и анализ стратегий, использованных при выполнении разных коммуникативных задач, отсроченных во времени. Отработку стратегий целесообразно проводить по всем видам учебной деятельности, и в первую очередь по тем из них, которые вызывают у учащихся наиболее серьезные коммуникативно-языковые и когнитивные затруднения.

Основные типы нарушений в системе индивидуальных стратегий овладения языком и стратегии обучения

В системе индивидуальных стратегий овладения иностранным языком можно выделить две группы нарушений: межъязыковые и внутриязыковые (или «ошибки» речевого развития). Последняя группа нарушений в наибольшей мере отражает специфику овладения иностранным языком.

К наиболее типичным нарушениям, характеризующим динамику развития речевой способности иностранных учащихся при овладении ими русским языком, следует отнести:

- использование одной и той же тактики при овладении разноплановыми языковыми единицами;
- смешение кодов (перенесение правил из родного языка в изучаемый; явления межъязыковой интерференции);
- переключение кодов (альтернативное использование правил из двух языков и их универсализация и аппроксимация);
- сверхгенерализация, при которой обучаемые выходят за рамки соблюдения некоторого правила, поскольку не различают определенных явлений;
- игнорирование ограничений на применение некоторого правила, т. е. распространение правила на контексты, в которых оно не употребляется;
- неполное применение правила, связанное с тем, что обучаемый не осваивает более сложные структуры, считая достаточным для коммуникации использовать относительно более простые правила;

- формирование ошибочных гипотез в отношении изучаемых языковых явлений, семантическое упрощение высказываний с потерей базового смысла (редуцирование элементов пропозиции);
- функциональное редуцирование, при котором обучаемый старается избежать использования тех или иных речевых актов;
- неадекватное переструктурирование высказываний (словотворчество, подмена значений описанием, буквальный перевод, отход от темы высказывания и др.).

Особую группу составляют нарушения, которые не столько возникают по вине обучаемых, сколько провоцируются определенными недочетами в системе обучения. Чаще всего это происходит в случаях, когда преподаватель преподносит два и более языковых явления в определенной последовательности, которая приводит к смешению их в сознании обучаемых.

Стратегии пользования языком: коммуникативные, коммуникативно-компенсаторные и когнитивные

В принципе стратегии пользования языком, как мы уже отмечали, можно свести к двум основным типам: стратегии речепорождения и стратегии речевосприятия. Однако, с одной стороны, они являются составными частями более общей стратегии, именуемой в научной литературе коммуникативной, а с другой стороны, реализация их требует обязательного присутствия когнитивной стратегии, участвующей в оценке коммуникативных ситуаций, а также условий и перспектив их развития. Когнитивные стратегии сопровождают любой акт речевой деятельности, поскольку речевые процессы по своей природе и функциональной сущности являются продуктами речемыслительной деятельности. Коммуникативные и когнитивные стратегии сосуществуют в едином пространстве, так как целевая установка конкретного речевого действия, будь это речепорождение или речевосприятие, формируется в сознании индивида в соответствии с его абстрактными и рефлексивными моделями и связана с образом предвидимой и прогнозируемой цели. Как правило, всякое целенаправленное действие сопровождается предварительным или параллельным мысленным прогнозированием, в процессе которого предстоящее действие разлагается на ряд задач, решение которых, в соответствии с конкретной или коммуникативной ситуацией, обеспечивает достижение определенной промежуточной цели.

Источниками формирования коммуникативного вектора, обуславливающего активизацию речемыслительных процессов, является сознание индивида, включая концептуальную систему, определяющую его знание о мире, а также совокупность абстрактных концептуальных и рефлексивных моделей, детерминирующих его самосознание, т. е. представление о себе и своем месте в ситуации в рамках программируемой деятельности. Коммуникативная установка потенциального автора не

сводится к абстрагированному порождению текста «вообще». Она сопровождается конкретной целью и интенцией: что, как и кому сказать. В большинстве случаев автор имеет в виду конкретного реципиента и ставит перед собой задачу генерировать с помощью текста в концептуальной системе реципиента ту или иную абстрактную или рефлексивную модель. В качестве компонентов коммуникативного вектора, определяющих его параметризацию и адресацию, в этом случае будут выступать: а) цель и общий замысел будущего текста; б) подмножества виртуальных абстрактных и рефлексивных моделей, среди которых может находиться модель, в дальнейшем подлежащая вербализации; в) прогнозируемый облик реципиента, включая его коммуникативный портрет, а также представления о его концептуальной системе и тезаурусе; г) прогнозируемая модель будущего общения, в рамках которого говорящий будет рефлексировать ситуацию будущего общения и свое, а также реципиента место в этой ситуации.

Если когнитивные стратегии в основном затрагивают уровень ментальных реализаций, то под коммуникативными стратегиями обычно понимают творческую реализацию коммуникантом плана построения своего речевого поведения с целью достижения коммуникативной задачи. Используя различные подходы и критерии к дифференциации коммуникативных стратегий, можно предположить, что они весьма неоднородны. Множество речевых действий и связанных с ними целеполаганий (праксиологический аспект коммуникативной деятельности), реализуемых по ходу коммуникации, может быть классифицировано по трем основным направлениям, которые условно можно назвать информационным, побудительным и аффективным. Информационная цель инициирует порождение текста, основная задача которого состоит в передаче реципиенту некоторой информации, т. е. сообщение ему нового знания. Побудительная цель инициирует порождение текста, задача которого состоит в непосредственном или опосредованном побуждении реципиента к целенаправленным действиям в русле предметно-практической, познавательной или коммуникативной деятельности. Аффективная цель инициирует порождение текста, задачей которого является воздействие на эмоциональную сферу психики реципиента с целью изменить или, наоборот, стабилизировать его эмоциональное состояние. В соответствии с таким функциональным делением целей общения коммуникативные стратегии можно представить в виде трех основных групп: коммуникативно-информационные стратегии, стратегии побудительного воздействия и стратегии аффективного воздействия.

В тоже время в соответствии с основными аспектами общения, очевидно, стратегии устноречевого общения можно разделить на коммуникативно-информационные, интерактивные и перцептивные, которые, в свою очередь, включают целевые и компенсаторные.

Выступая в качестве базового инструмента воздействия на слушателей путем логического информирования, коммуникативно-информационные стратегии реализуются в процессе сообщения, запроса инфор-

мации, объяснения, обсуждения и убеждения. В случае затруднения выразить свою коммуникативную интенцию коммуникант может использовать тактики замены слова его лексическими синонимами, перефразирования, упрощения высказывания, объяснения мысли с помощью паралингвистических средств (мимики и жестов).

В отличие от коммуникативно-информационных стратегий интерактивные связаны с умением воспринимать и принимать на себя роль другого человека. Они призваны обеспечивать регуляцию поведения участников общения, направлены на поиск оптимальных способов речевого взаимодействия, адекватную оценку и реакцию на поведение партнеров по общению. Целевые тактики, используемые в рамках интерактивных стратегий, включают установление, поддержание, завершение контакта, привлечение внимания, реагирование и содействие диалогу. Для успешности интеракции собеседники могут прибегать к компенсаторным тактикам создания и поддержания положительной мотивации к общению в случае ее отсутствия, восстановления общения в случае прерывания, сбоя, смены темы разговора.

Перцептивные стратегии – это действия по восприятию и истолкованию смысла высказываний, действий, жестов. Эти стратегии определяют дальнейшую динамику коммуникативного процесса. Они помогают понять собеседника, определить его состояние, восстановить коммуникативный замысел услышанного и адекватно прореагировать. В случае затруднения понимания могут быть использованы уточнения, просьба повторить сказанное, информирование непонимание.

Составной частью перцептивных стратегий являются стратегии пользования языком при речевосприятии.

Помимо указанных типов коммуникативных стратегий в составе их можно выделить также стратегии выбора языковых средств, стратегии реализации смысловых замен, стратегии контекстуальной оценки речевых сегментов, стратегии комбинирования, стратегии конструирования фраз, стратегии компрессии, расширения и трансформации высказываний.

Особое место в системе стратегий пользования языком занимают коммуникативно-компенсаторные стратегии, которые используются обучаемыми в случае возникновения коммуникативных затруднений в процессе реализации речевой программы. Схема 9 иллюстрирует и обобщает данные многочисленных публикаций по проблемам стратегий преодоления коммуникативных затруднений в процессе речепорождения.

Установление максимально полного перечня общих и индивидуальных стратегий овладения языком с учетом имеющихся в их системе нарушений необходимо прежде всего для того, чтобы выработать оптимальные стратегии обучения. Очевидно, что эти стратегии должны охватывать все виды и формы деятельности учащихся, включая и те ментальные процессы, которые трудно вычленишь и проанализировать. Чтобы процесс овладения языком был успешным, эффективным и значи-

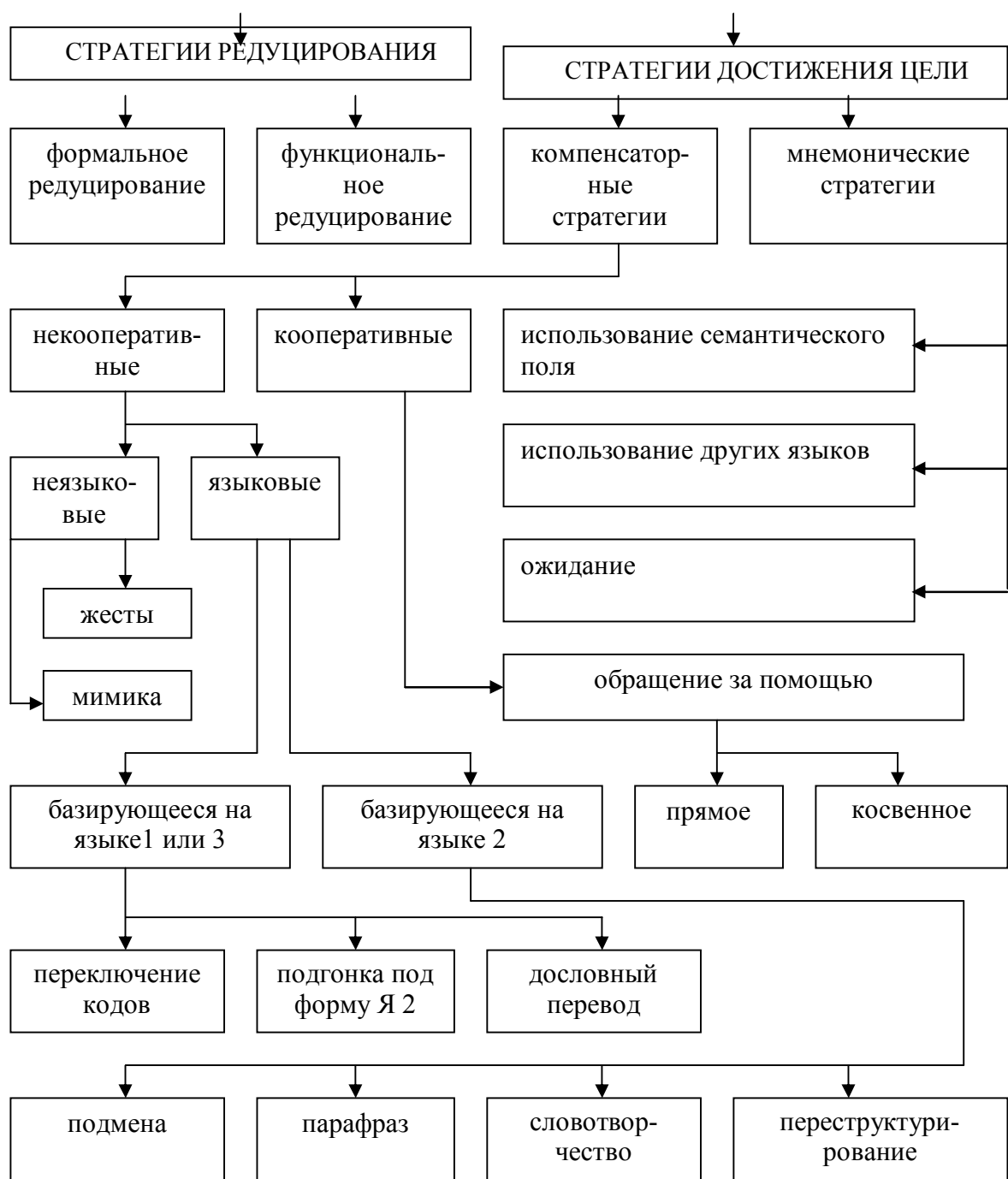
мым для самих учащихся, они должны, во-первых, осознавать все то, что им предстоит освоить; во-вторых, уметь связывать новые учебные единицы с уже известными; в-третьих, уметь путем аналитических и синтетических операций включать новые порции материала в свою когнитивно-мыслительную систему.

Сущность значимого и анализируемого овладения языком легче понять, сравнив его с непроизвольным, а следовательно, и с неанализируемым овладением, при котором отдельные правила, единицы языка запоминаются и затем употребляются в общении, но существуют сами по себе, вне состава мыслительной структуры, представляющей порождающую, динамичную систему. Различение анализируемого и неанализируемого видов овладения играет важную роль при формировании коммуникативной компетенции. Теоретически доказано и практически подтверждено, что значимое овладение более эффективно, чем непроизвольное, поскольку позволяет охватывать большие объемы нового материала и сохранять его в памяти в течение длительного времени. Эта качественная черта анализируемого овладения объясняется установлением внутренних системных связей со всем материалом, который был усвоен ранее. Однако не следует думать, что мыслительная структура, концептуальная система индивида, накапливает информацию, как вычислительная машина, и готова предъявить ее в полном объеме и без изменений в любой момент, когда это необходимо. Человек не только что-то осваивает, запоминает, но и что-то забывает. Можно предположить, что концептуальная система человека устроена так, что забывание происходит целенаправленно и системно. В памяти стираются отдельные примеры, но зато формируется сумма правил для построения им подобных. На начальном этапе учащиеся осваивают правила, определения, парадигмы, таблицы, схемы. И они значимы для них, поскольку облегчают овладение учебным материалом. Однако наступает такой момент, когда умения доводятся до автоматизма. И правила, парадигмы больше не нужны для нормального функционирования коммуникативной компетенции. Очевидно, что правы те методисты и психологи, которые полагают, что истинное владение языком начинается только тогда, когда забывается содержание учебной программы и материалов и приобретаются знания и умения для порождения оригинальных, индивидуальных, творческих высказываний.

В отличие от значимого и анализируемого овладения, неанализируемое, механическое овладение языком не гарантирует долговременного сохранения единиц в памяти. В этом случае они запоминаются хаотично, а когда забываются, то не заменяются правилами порождения подобных единиц.

Схема 9. Стратегии преодоления коммуникативных затруднений в процессе порождения речи

| |
|--------------------------------------------------------------------------|
| СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ ПРИ ПОРОЖДЕНИИ РЕЧИ |
|--------------------------------------------------------------------------|



Изучение общих и индивидуальных стратегий овладения языком различными категориями учащихся важно хотя бы потому, что каждая получает свое вполне конкретное наименование. Наличие у каждой стратегии своей номинации, значительно повышает уровень осознания студентом его когнитивных процессов и облегчает обучение пользованию такой стратегией. Преподаватель обязан объяснить студенту, как пользоваться той или иной стратегией, найти в его индивидуальных стратегиях изъяны и совместно со студентом наметить пути их устранения.

Обычно процедура работы со стратегиями овладения и пользования языком предполагает следующие этапы. После описания некоторой стратегии преподаватель моделирует ситуацию ее применения через

выполнение соответствующей задачи, сопровождаемое «думанием вслух» о ментальных процессах, которые при этом имеют место. Далее студентам предоставляется возможность практически применить стратегию при выполнении разнообразных задач, чтобы это в конечном итоге смогло привести к формированию знания процедурного типа. Отработка стратегий может проводиться во всех видах учебной деятельности студентов в больших и малых группах. При решении проблем и реализации индивидуальных стратегий студенты могут поочередно рассуждать вслух, затем обсудить свои стратегии с другими студентами. Сильные студенты могут помогать более слабым овладевать уже освоенными ими стратегиями. Важно при этом также научить обучаемых самостоятельно оценивать успешность использования ими тех или иных стратегий; для этих целей обучение стратегиям может включать запись стратегий сразу после выполнения студентами тех или иных задач. Дальнейшая работа предполагает перенесение освоенных стратегий на новые задачи.

Стратегии обучения

Стратегии обучения должны строиться на основе общих и индивидуальных стратегий овладения языком и с учетом имеющихся в их системе нарушений. В общем виде стратегии обучения должны включать в себя следующие типы частных стратегий:

- *конструктивно-обучающие* (или *метакогнитивные*) *стратегии*, предполагающие: а) эффективную презентацию учебного материала, основанную на дифференциации учебных групп в зависимости от коммуникативно-языкового типа обучаемых (коммуникативно активные, реактивные, инертные и пассивные учащиеся) и различных типов и видов запоминания и обработки информации, б) процессы планирования обучения, в) контроль за пониманием или продуцированием речи по ходу их реализации, г) коррекцию нарушений в обучении, д) оценку результатов обучения;

- *когнитивно-обучающие стратегии*, включающие отдельные тактические задачи обучения и эффективное манипулирование учебным материалом;

- *коммуникативно-обучающие стратегии*, включающие тактики и алгоритмы обучения овладению иностранными учащимися готовыми речевыми моделями, творческой речью, а также пользованием языком при речепроизводстве и речевосприятии;

- *компенсационно-обучающие стратегии*, ориентированные на устранение нарушений в системе индивидуальных стратегий овладения языком и тактических недочетов в системе обучения.

Выделение и дифференциация этих стратегий носит весьма условный характер, поскольку в реальном учебном процессе они взаимопереплетаются и образуют единое целое. В идеале стратегии обучения должны охватывать все сферы учебной деятельности и обеспечивать: 1) эф-

эффективную презентацию учебных материалов, основанную на дифференциации учебных групп в зависимости от коммуникативно-языкового типа обучаемых (коммуникативно активные, реактивные, инертные и пассивные), различных типов и видов запоминания и обработки информации, а также мотивационных факторов; 2) эффективное планирование учебного процесса; 3) разработку и внедрение в учебный процесс эффективных тактик и алгоритмов обучения; 4) проведение регулярного контроля за ходом выполнения учебных операций, речевых действий и коммуникативных программ; 5) выявление нарушений в обучении и их коррекцию; 6) своевременную оценку результатов обучения и достижений каждого студента в реализации учебных, коммуникативных и познавательных задач.

Стимуляция обучения языку как фактор активизации резервных возможностей учащихся

Одной из важнейших стратегий обучения в системе преподавания языков, в том числе русского языка как иностранного, является проблема стимуляции обучения. Обычно под стимуляцией обучения подразумевается увеличение полезных действий обучаемых за единицу времени, абсолютное и относительное увеличение учебного времени и его концентрация, проработка на более качественном уровне все увеличивающегося объема учебного материала. Внешне стимуляция обучения проявляется в повышении эффективности учебного процесса, внутренне – в повышении качества и расширении объема иноязычно-речевой компетенции обучаемых.

Одна из распространенных в методике ошибок связана с тем, что преподаватели нередко сводят подлинную стимуляцию обучения к использованию одной лишь ритуализации и некоторого методического декорума, разработанных в рамках так называемых интенсивных и суггестопедических методов. Между тем в системе указанных методов эффект подлинной стимуляции обучения наступает лишь при достижении суггестивного эффекта, при котором вскрываются резервы памяти, интеллектуальной активности, формируются качества социальной адаптации, возбуждается эмоциональная сфера как отдельной личности, так и целого коллектива обучающихся.

Добиться данного эффекта непросто. Он возможен только при определенных условиях, среди которых следует прежде всего выделить личность преподавателя. Его должны отличать, наряду с высоким педагогическим профессионализмом, такие качества, как способность к психологическому воздействию, блестящее знание языка, точное владение методической технологией и т. д. Преподаватель в любой ситуации, в любой момент должен уметь организовать, поддержать и направить беседу, предложить эффективную в коммуникативном отношении тему, заинтересовать учащихся, использовать тактику ролей – социально-

коммуникативных, игровых и пр. Эффективное коммуницирование на занятиях, стимуляция позволяют поддерживать требуемый напряженный режим, вызывают активность учащихся, их заинтересованность.

Решая проблему стимуляции обучения, следует исходить из двух основных аспектов. Первый – собственно методический аспект. Он связан с двумя группами проблем: 1) с психомотивационной поддержкой овладения русским языком как иностранным (методика проведения занятий, учебные материалы, личность преподавателя, контингент учащихся, организация аудиторной, внеаудиторной и рекреационной деятельности обучаемых, подключение их к языковой среде), 2) с исследованием, разработкой и обоснованием оптимальной стратегии и тактики становления, формирования и развития коммуникативной компетенции, представляющей собой в психологическом плане сплав знаний, умений и навыков.

Важнейшим фактором повышения мотивационного уровня учащихся является речевое общение, общение как цель, средство, технология обучения. Учащийся должен ощущать реальность достижения цели – научиться общаться с носителями языка, испытать себя в практике реальной коммуникации. В этом плане нельзя не обратить внимание на проблему консервации-реконсервации речевых умений и навыков, лингво-ориентированной актуализации жизненного опыта обучаемых для целей общения в конкретной коммуникативной ситуации. Думается, что эта проблема должна найти свое решение как в психологии речи, так и в методике.

Второй аспект решения проблемы стимуляции обучения – лингвистический. Он включает острую проблему качественного отбора экстралингвистического (или коммуникативного) содержания курса языка на различных этапах обучения. От адекватности решения этой проблемы зависит правильный отбор языкового и речевого материала или, точнее, отбор языковых знаков различных порядков: от морфемы до текста. Разумеется, есть стабильный инвентарь знаков, который определяется внутренними законами, структурой языка и не зависит от выражаемых идей. Это прежде всего грамматикализованные, наиболее частотные единицы лексического состава языка. Однако отбор всех других лексических единиц, из которых состоит активный и пассивный учебный запас учащихся, особенно на начальных стадиях обучения, остается серьезной проблемой.

Лингвистические аспекты стимуляции обучения русскому языку как иностранному ответственны за оптимизацию таких слагаемых методики, как методически целесообразная группировка лексико-грамматического инвентаря и его рациональное расположение в программе учебного процесса с учетом этапа обучения, требований межпредметной координации, учета родного языка обучаемых.

Одним из наиболее эффективных методов повышения стимуляции обучения является переход от преимущественно информативных к раз-

вивающим, активизирующим, интенсивным, игровым способам организации учебного процесса. Важное место среди них отводится проблемному обучению.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного под проблемным обучением понимается совокупность дидактических приемов, обеспечивающих активизацию мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения на всех этапах занятия путем создания проблемной ситуации. Реализация принципа проблемного обучения призвана обеспечить активизацию творческих и резервных возможностей студентов, развитие мышления, формирование у обучаемых потребностей осознать пути и средства решения тех или иных проблем. При проблемном подходе к обучению знания в значительной своей части не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Как правило, в системе проблемного обучения выделяются пять основных этапов: 1) создание проблемной ситуации, формулировка проблемы; 2) определение круга недостающих знаний, актуализация прежних знаний; 3) подготовка к решению проблемных заданий, поиск новых путей их решения; 4) выбор и формулировка оптимального решения на основе добытой информации, выход из проблемной ситуации; 5) включение усвоенного метода разрешения проблемы в опыт творческой деятельности учащихся, выход за пределы данной темы.

При использовании принципа проблемного обучения основной акцент переносится на развитие мышления: через постановку учебной проблемы, ее принятие и решение учащиеся усваивают и сами знания, и способы овладения ими. На проблемных уроках доминируют приемы сравнения, анализа, обобщения, доказательства и опровержения, а время урока расходуется в основном на выполнение системы разнообразных самостоятельных работ, обсуждения, дискуссии учащихся.

Раздел 8

Восприятие и понимание иноязычной речи

Рассматриваемые вопросы: Восприятие иноязычной речи. Трудности восприятия иноязычной речи. Трудности понимания научной речи на слух. Стратегии восприятия и понимания иноязычной речи. Стратегии идентификации терминов. Стратегии понимания смысловой информации на уровне изолированных высказываний, микро- и макротекстов. Диагностика интеллектуально-речевого развития студентов-инофонов. Экспериментальные методики восприятия иноязычной речи.

Трудности восприятия иноязычной речи на слух

К числу основных трудностей восприятия иноязычной речи на слух относятся:

1. Трудности, связанные с восприятием языковой формы. Например, установлено, что активные конструкции русского языка инофонами воспринимаются и понимаются легче, чем пассивные конструкции.

2. Трудности, связанные с восприятием содержания. Здесь можно выделить три типа трудностей: 1) трудности, связанные с пониманием предметного содержания, т. е. самих предметов, фактов, явлений; 2) трудности, связанные с пониманием логики изложения, т. е. связей между явлениями, фактами, событиями; 3) трудности, связанные с пониманием общей идеи (концепта) речевого произведения.

3. К трудностям восприятия устной речи следует отнести темп речи и ее интонационное оформление. Так, например, установлено, что слишком медленная речь воспринимается так же плохо, как и слишком быстрая речь.

4. Существуют трудности, связанные с восприятием определенного вида речи. Например, монологическая речь требует хорошо развитой слуховой памяти, развитого логического мышления, а в диалогической речи трудности связаны с необходимостью работать в темпе говорящего, с дефицитом времени на обдумывание ответов и восстановление элиминированных компонентов ситуаций общения и т. д.

Особенности и трудности понимания иноязычной научной речи на слух.

Приобретение новых научных знаний всегда осуществляется через восприятие и сепарацию получаемой информации. Научная информация образует мозаику сложных информационных структур, организованных в сети по ассоциативному, сочинительно-подчинительному и координативно-иерархическому принципам. Эти сети содержат сведения, относящиеся к разным научным отраслям. Восприятие информации, содержащейся в научном сообщении, является избирательным, оценивающим, акцентированным, зависящим от опыта, целей и ожиданий слуша-

телей. Любое восприятие, в том числе и речевое, нацелено не на буквальную репрезентацию стимула, а на получение значимой для субъекта информации. Оно всегда протекает через призму личного опыта и имеющихся у слушателей знаний. Новые знания и новый опыт могут противоречить, подтверждать или модифицировать имеющиеся знания. Результатом восприятия может стать изменение представления о мире, о тех или иных научных процессах, явлениях или фактах. Если же содержание, представленное в научном сообщении, лежит вне сферы знаний и опыта слушателей, то такая информация, скорее всего, останется неосвоенной.

Субъективность восприятия находит свое отражение в индивидуальных различиях приобретения новых знаний и во многом связана с несовпадением потребностей, прагматических установок и используемых слушателями когнитивных стратегий. Воспринимаемая информация присваивается слушателями неодинаково, что свидетельствует о специфичных для каждого человека стратегиях переработки информации. Восприятие и понимание научной речи во многом зависят от профессиональной компетенции слушателей и их психологической готовности воспринимать данную информацию. Трудности понимания научной информации могут быть вызваны недостаточным развитием психофизических параметров слушателей или несформированностью у них языковых и профессиональных навыков. Компонентами психологической готовности выступают интеллект, ментальный опыт, индивидуальная когнитивная база и мотивация. Первые три компонента коррелируют с индивидуальной логикой мышления, устойчивостью произвольного внимания, а также с определенными уровнями интеллектуального, когнитивного и языкового развития слушателей, четвертый компонент обеспечивает заинтересованность слушателей в получении новых знаний.

По степени результирующего эффекта в понимании устной научной речи, а также по уровню глубины и характеру освоения научной информации можно выделить три потенциальных ситуации, которые инициируются целевыми установками и мотивационной заинтересованностью слушателей в достижении конечного результата когнитивной деятельности. Первая ситуация имеет место тогда, когда процесс понимания научного сообщения мотивируется потребностью слушателей не только понять его содержание, но и по завершению этого процесса выразить свое мнение в отношении услышанного. Обычно такая ситуация наблюдается в научных дискуссиях и беседах на профессиональные темы с участием специалистов. Необходимость понимания слушателями научного сообщения с целью выражения собственного мнения предполагает продуктивное осмысление данного речевого продукта, включая аналитическое сопоставление всего хода его изложения. Это требует мгновенной аналитико-синтетической обработки всего материала и удержания его результатов в оперативной памяти слушателей. Оценка воспринятого – неотъемлемый компонент сознания, формируемый в хо-

де оперирования слушателями сходными предметно-понятийными содержаниями. Формирование собственного мнения и оценка воспринятого характеризуются актом выбора. Процедура их оформления предполагает соотнесение оцениваемого научного факта или явления с другими, сравнение их по определенным параметрам с однопорядковыми явлениями или нормами. По своей логической форме они представляют собой набор суждений, дополненных одним или несколькими аргументами. Понимание, основанное на оценке воспринятого, условно можно называть *оценочным*, или *интерпретационным, пониманием*.

Вторая ситуация имеет место тогда, когда процесс понимания научного сообщения мотивируется только целью понять его содержание без последующего использования этого содержания в речи. В этом случае слушатели выступают в роли «пассивных» участников коммуникативного акта. Обычно такая ситуация наблюдается в общении лектора и студенческой аудитории или докладчика на конференции и слушателей. Если в первом случае результат процесса понимания актуализируется для другого партнера, то во втором случае восприятие речи результируется для себя, проходя путь от внешнего плана к внутреннему плану самой системы слушателей. Основываясь на положениях Н. И. Жинкина о наличии внутреннего предметно-схемного кода, представляющего собой сложное семантическое образование, можно предположить, что во втором случае, в отличие от первого, в процессе когнитивной обработки научной информации освоение смыслового содержания речевого сообщения будет осуществляться более крупными ментальными шагами. Основные усилия слушателей в этом случае будут направлены на выделение только информативно значимых речевых сегментов, их соотнесение и увязывание в единый смыслообразующий комплекс с целью воссоздания общего смысла научного сообщения. Так как у слушателей в этом случае нет непосредственной установки выразить понятое, смысловое содержание рецептируемого научного сообщения может и не требовать переформулировки в полную, развернутую форму мысли, оставаясь на уровне понимания того, что «сказано для себя». Протекая в подобных условиях, процесс приема научного сообщения сопровождается достаточно высокой степенью концентрации внимания на основных опорно-смысловых сегментах сообщения. Перцептивно-когнитивное слежение слушателей за основными смысловыми «сгустками» информации служит той компенсаторной силой, которая обеспечивает наряду с глобальной смысловой обработкой научного сообщения и возможность его более тщательного анализа. Понимание, основанное на выделении информативно значимых сегментов речи и их увязывании в единый смыслообразующий комплекс, условно можно назвать *концептуальным пониманием*.

Помимо перечисленных случаев слушатель может оказаться и в такой ситуации, которую можно охарактеризовать как «пассивное восприятие», или «слышание» без целенаправленного слушания. При таком восприятии научной речи внимание слушателей будет направлено на

понимание основного содержания сообщения, а второстепенные детали и факты как бы останутся «за кадром». Как показывают экспериментальные наблюдения, в основном слушатели удерживают в сфере активного сознания только то, что коммуникативно или акцентно выделено в речи самим говорящим.

Очевидно, что при «пассивном восприятии» речевой материал, контрастирующий по физическим или семантическим признакам, или выделяющийся своей внутренней организацией, или находящийся в начале или в конце сообщения и подпадающий под действие «эффекта края», запечатлевается и обрабатывается в соответствии с закономерностями самой мыслительно-мнемической деятельности. В результате этого «пассивное восприятие» приводит слушателей только к фрагментарному, случайному отражению связей и отношений, представленных в речевом сообщении. Оно не может завершиться полным и адекватным пониманием мысли говорящего. Поэтому подобное понимание можно назвать *поверхностным*, или *фрагментарным*.

Понимание устной научной речи – объективно очень трудный процесс. Отличительная особенность этого процесса состоит в том, что индивидуальные различия в понимании научной речи лежат не столько в знании языка, как в случае с пониманием обиходной речи, сколько в знании той научной отрасли, которая нашла отражение в исходном речевом сообщении. Обычно это приводит к тому, что слушатели с различным набором исходных знаний испытывают разные трудности при понимании одних и тех же текстовых материалов. Понимание научной речи специалистами, в отличие от неспециалистов, отличается большей степенью «семантической мощности», которая проявляется в минимальной когнитивной дистанции между слушателем и текстом именно в силу сходства исходных научных знаний.

Научный язык чрезвычайно сложен как с точки зрения структурной организации, так и с точки зрения логико-понятийного содержания. Не случайно исследователи часто противопоставляют его «предметному» языку, желая подчеркнуть именно интеллектуальную сложность научной речи, которая обусловлена двумя причинами: природой самого содержания, отражающего взаимосвязи и закономерности научных понятий, фактов и явлений, и стремлением точно изложить это содержание. Любое событие или явление можно последовательно описать при построении речевого сообщения на «предметном» языке, и эта последовательность будет хорошо коррелировать со свойством линейности речи. Система же научных представлений является неким многомерным иерархизированным образованием, части которого между собой тесно связаны и не всегда могут быть осмыслены одна без другой. Поэтому в научной речи нередко возникает необходимость попутно с основной линией развития мысли указать на множество сопряженных фактов и связей. Отсюда возникает стремление выйти за рамки линейной организации речи. На уровне текста это проявляется в наличии в устном научном сообщении подтем, субподтем, дополнительных комментариев, поясне-

ний, отступлений, дублирующей информации, терминов, языковых связочных средств. Это приводит к тому, что структура устного научного сообщения представляет собой уже не цепочку с немногочисленными ответвлениями, отдельные фрагменты которой просто соположены, а сложную иерархизированную сеть взаимосвязей и взаимозависимостей. В функциональном плане сопряженные между собой научные высказывания представляет собой комплекс предикатов различных уровней, где каждый отдельный предикат является некоторым элементарным утверждением, которое может быть трансформировано в процессе переработки научного сообщения в самостоятельное утверждение и по форме. На указанную систему взаимосвязей, пронизывающую все научное сообщение от крупных фрагментов до элементарных утверждений, накладывается определенная логика развития мысли, логика построения научного текста, которая часто отражает логику фактов данной науки.

Усложняет структуру научного сообщения и часто возникающая в языке науки необходимость эксплицировать некоторое понятие, т. е. вскрыть все свойства и связи рассматриваемого научного явления. Термин или терминосочетание, называя это явление, одновременно в какой-то мере и описывает его. При этом говорящий выигрывает в компактности и легкости охвата явления в целом, но теряет в точности. При экспликации за счет употребления базовых предикативных моделей повышается точность и несколько упрощается смысловая и формальная структура научного высказывания, однако достигается это путем усложнения отношений между высказываниями, а также за счет существенного увеличения глубины связей между ними.

Термины и терминосочетания как базовые смысловые элементы научной речи употребляются на основе четкой понятийной структуры конкретной научной отрасли. Они выступают своеобразными наименованиями-интегрантами, замещающими некоторый сложный комплекс научных явлений. Выступая в роли высокоэкономичных и эффективных средств конденсации смысла, они являются таковыми лишь по форме, поскольку их содержание скрыто присутствует в научном сообщении, определяет логику его развития и при необходимости может быть развернуто в самостоятельный текст.

Известно, что образ мира, который вырабатывается совокупностью наук, страдает фрагментарностью, связанной с тем, что картина мира отдельных дисциплин – физики, химии, биологии, социологии и т. д. – во многом несоизмеримы между собой. Существуют виды знаний, связь которых со специфическими параметрами человеческого бытия можно обнаружить лишь в ходе развернутой гносеологической рефлексии. Таковы, например, физические и математические теории. Однако есть и такие области познания, в которых упомянутая связь очевидна. Прежде всего – это область гуманитарных наук, объектами которых является сам человек, процессы и продукты деятельности, их восприятие и понимание. Вероятно, именно поэтому речевая продукция, относящаяся к гуманитарному блоку дисциплин, объективно менее сложна для пони-

мания и требуют меньших интеллектуальных затрат слушателей, чем продукция, функционирующая в других сферах научного знания.

В гносеологии понимание рассматривается как включение нового знания в уже имеющееся. Оно является продуктом входной информации и предыдущего знания. Понимание, по мнению Г. И. Богина, есть ментальное освоение того, что присутствует или дается неявно и имеет субстанциональную и процессуальную стороны. Субстанциональная сторона – это способность человека понимать, а также все то, что получено или может быть получено благодаря этой способности. Процессуальная сторона понимания состоит из множества действий, процедур и техник, обеспечивающих переход от непонимания к пониманию, от неполного, фрагментарного понимания к полному, глубокому, детализирующему пониманию. Высокоразвитая, эффективная культура понимания предполагает достаточно сильное развитие как субстанциональных, так и процессуальных сторон. Успеху в понимании научной речи во многом способствует опыт действия слушателей со сходными текстовыми материалами. При понимании научных сообщений слушатели восстанавливают или создают многочисленные смыслы, сформированные на основе используемых в речевом сообщении средств текстопостроения. И средства, и смыслы не только воспринимаются, но и категоризируются. Процесс категоризации не наблюдаем, но отчитываясь о понятом, слушатели говорят и думают о том, что возникло из категоризации смыслов и средств – о метасмыслах, метасредствах и метасвязях. Схемы действия слушателей при понимании научного сообщения – это упорядоченные в каждый конкретный момент понимания наборы всех этих метаединиц. Эти схемы существуют только в динамике процессов их возникновения, развертывания, обогащения и действует на уровне бессознательного. Их осознание возникает обычно лишь при затруднениях, связанных с освоением смысла или установлением связей между понятиями или смысловыми блоками.

Экспериментальные наблюдения показывают, что процесс понимания научной речи существенно отличается от процесса понимания любой иной текстовой продукции, содержание которой не относится к научной сфере.

В процессе когнитивной обработки любого не научного речевого сообщения слушатели, как правило, сами устанавливают приемлемый уровень понимания, и если по каким-либо причинам им не удастся достичь максимального уровня, они могут ограничиться тем когнитивно достаточным уровнем, которого им все-таки удалось достичь. В условиях же обработки научной информации занижение уровня понимания абсолютно неприемлемо. Слушатели должны идентифицировать и увязать в единый понятийно-смысловой комплекс всю научную информацию, содержащуюся в речи. Научное сообщение невозможно освоить «по диагонали» или отдельными «вырванными» фрагментами. Даже незначительные пропуски информации, нарушения в точности идентификации понятий или установлении связей между ними могут привести к

существенным сбоям и неточностям, которые в конечном итоге не позволяют слушателю правильно воссоздать тот фрагмент научной отрасли, который представлен в исходном научном сообщении.

Структура научных представлений такова, что значимость отдельного факта в значительной степени обусловлена связями с другими фактами, а это означает, что независимость содержания некоторого фрагмента научного сообщения относительна и его адекватное понимание зависит от способности слушателей удерживать в зоне активного сознания длинные цепи предыдущих фактов и отношений между ними. Причем сфера активного и полного использования слушателями предыдущих фактов для понимания текущих в научной речи значительно шире, чем в обычном, не научном языке. Необходимость удержания в памяти довольно длинной цепи предыдущих фактов и их отношений для понимания текущего научного явления, трудность преобразования сложных иерархических структур зависимостей в ассоциативные, сочинительно-подчинительные и координативно-иерархические комплексы индивидуального тезауруса, а также многочисленные языковые трудности, возникающие в условиях иноязычного общения, свидетельствуют о том, что устная научная речь объективно очень сложна для понимания.

Как же протекает процесс понимания устной научной речи в условиях жесткого лимита времени, отводимого для ее рецепции и обработки? Если при восприятии речевых продуктов, не относящихся к научной сфере, процесс понимания характеризуется автоматичностью действий, направленностью ментальных процедур на освоение содержания, синтезом содержания по крупным смысловым блокам и свернутостью, то при восприятии устной научной речи слушателям приходится работать в очень напряженном режиме, а поэтому на передний план выдвигается анализирующая часть механизма переработки содержания. Это проявляется в том, что вместо мгновенного комплексного восприятия содержания речевого сообщения актуализируются расчлененные во времени действия, направленные на восприятие отдельных сторон организации содержания научной информации, к которым относятся термины, терминосочетания, синтаксические схемы, связи между понятиями и высказываниями, смысловые блоки, иерархия понятий и смыслов и т. д. Таким образом, в процессе понимания устной научной речи в сферу актуального осознания попадает вся информация, содержащаяся в научном сообщении. При этом сам процесс понимания характеризуется высоким уровнем аналитичности и расчлененности, степень которых изменяется лишь в зависимости от конкретных условий и новизны научной информации.

В отличие от процессов понимания обычной не научной речи, которую слушатели могут осваивать мгновенно, беглое освоение устного научного сообщения, содержащего незнакомую для слушателя информацию, невозможно. Если иногда о таком и приходится говорить, то речь в этом случае, скорее всего, будет идти не о понимании научной информации, а о процессах вспоминания или припоминания, так как

беглое освоение научной информации возможно только в том случае, если различие между слушателями и рецептируемым текстом по сумме знаний близко к нулю.

При изучении процессов понимания устной научной речи особую значимость приобретает вопрос о единицах понимания. Некоторые экспериментальные факты указывают на то, что постоянных единиц понимания не существует. Они могут быть разными в зависимости от условий восприятия научной информации, степени ее новизны, а также от стратегий ментального поиска, которые зависят от индивидуальных возможностей слушателей и когнитивных задач, которые они решают.

Научные высказывания, взятые вне текста, отличаются друг от друга по степени трудности их осмысления, а поэтому для достижения нужного уровня понимания всех высказываний, представленных в научном сообщении, необходимо компенсирующее воздействие контекста по отношению к некоторым из них, т. е. некоторые синтаксические явления в высказывании могут быть осмыслены слушателями лишь при выходе за рамки данного высказывания. Именно это обстоятельство приводит к необходимости изучения не только особенностей понимания устной научной речи разными категориями слушателей на различных иерархических уровнях (слово – высказывание – фрагмент сообщения, объединенный единой подтемой – целое научное сообщение), но и механизмов взаимообусловленности и взаимокоррекции понимания при переходе с одного иерархического уровня на другой.

Экспериментально установлено, что в процессе смысловой обработки научного сообщения его языковая форма подвергается многочисленным трансформациям, причем вычленение смысловой информации и синтезирование смысловых тем осуществляется независимо от того, как эта информация выражена: иногда тема соответствует части высказывания, а иногда она оформляется с помощью нескольких высказываний с пропуском какого-либо количества деталей. Подобное неравномерное распределение смысловой информации в любом речевом сообщении или высказывании свидетельствует о принципиальном несовпадении смысловых и формальных структур, а это существенно затрудняет выделение базовых единиц понимания. Очевидно, что если и говорить о возможности выделения некоторой постоянной единицы понимания устной научной речи, то это должна быть минимальная единица, а сам процесс понимания должен рассматриваться как переход от одной минимальной единицы к другой. Возможно, что такими минимальными единицами понимания являются ментальные предикаты, возникающие как продукты глубинных предикаций. На основе этих предикатов и отношений между ними происходит образование некоторых «промежуточных агрегаций», которые затем свертываются и переводятся в предметно-схемный код. Подобная «промежуточная агрегация» не является постоянной единицей, она может модифицироваться путем привнесения в нее дополнительных сведений, получаемых слушателем в результате

обработки других фрагментов речи, тематически сопряженных с исходным.

Операционные единицы понимания формируются по ходу обработки текущих высказываний. Очевидно, что при их формировании слушатели должны ориентироваться на такие поверхностно-синтаксические структуры научного сообщения, которые соответствовали бы по смыслу некоторым элементарным утверждениям. Однако этому требованию удовлетворяют далеко не все высказывания. Существует множество типов научных высказываний, в составе которых используются такие синтаксические конструкции, которые уже сами по себе являются некоторыми элементарными утверждениями. Для облегчения понимания высказываний с такими конструкциями слушатели часто прибегают к использованию разного рода трансформационных стратегий, направленных на упрощение их синтактико-смысловой структуры. Как показывают экспериментальные наблюдения, чаще всего к таким стратегиям слушатели прибегают при обработке высказываний с полипропозитивной семантикой (простейший пример – замены типа *при нагревании...* → *если мы нагреем...*). В этом случае упрощение смысловой структуры высказывания происходит на основе эквивалентных по смыслу замен.

Таким образом, с коммуникативной точки зрения минимальной текстовой единицей, при контакте с которой формируется минимальная единица понимания, является некоторое элементарное сообщение, которое в смысловом плане должно обязательно содержать предикат. Само научное сообщение в этом случае можно представить в виде цепи минимальных смыслообразующих единиц с указателями отношений между ними. Эта цепь будет служить основой схемы развития мысли и ее поэтапной обработки в процессе понимания научного сообщения. Успеху в понимании научного сообщения во многом способствуют своевременная идентификация смыслообразующих единиц и их увязывание в смысловые комплексы. Адекватное понимание научной речи в условиях устного предъявления будет зависеть и от того, насколько в процессе обработки текущей информации некоторый последующий элемент функционально-семантической цепи может быть предсказан по предыдущему. Априори трудно предположить, что в научном сообщении могут быть найдены зоны высокой предсказуемости, как это наблюдается на уровне отдельных высказываний, так как деятельность слушателя на уровне целого текстового продукта должна быть творческой и отличаться высокой степенью эвристичности. Однако, на наш взгляд, такие зоны высокой предсказуемости могут быть найдены не только на уровне отдельных высказываний, но и на уровне целого научного сообщения, особенно если в процедуре его обработки участвуют слушатели с высоким уровнем профессиональной компетенции, которым часто приходится иметь дело с текстовыми продуктами, имеющими сходную или стереотипную структурно-смысловую организацию.

Трудности в понимании устной научной речи могут быть вызваны самыми разными причинами. Обычно принято различать четыре группы

трудностей – случайные, тактические, модальные и онтологические. К первой группе относятся трудности, представляющие собой сознательное употребление говорящим сложных терминов, профессионального жаргона. Тактические трудности характеризуются желанием говорящего быть понятым только в определенной степени, поэтому информация подается как бы в завуалированном или эллиптическом виде. Если научное сообщение трудно для понимания в силу определенных различий культур, то такие трудности относят к группе модальных. Онтологические трудности – это неологизмы и другие языковые средства, не типичные для данного языка, например использование говорящим специфических по форме терминов вместо общепринятых.

Легкость/трудность понимания устной научной речи во многом зависит от способа изложения научной информации. Так, очевидно, что текст-описание будет восприниматься иначе, чем текст-повествование, текст-рассуждение или текст-доказательство. Причем различия будут затрагивать не только и не столько лексико-семантическую базу текстов, сколько саму лингво-когнитивную схему реализации речемыслительной деятельности, вербализованной в текстах.

Трудности в понимании устной научной речи могут возникнуть также вследствие отсутствия в научном сообщении четко сформулированной проблемы, нарушения логики рассуждения, наличия большого количества данных, длинных расчетов, имеющих второстепенное значение. На результативность понимания устной научной речи также огромное влияние оказывают темп предъявления информации, наличие/отсутствие в сообщении коммуникативно выделенных сегментов речи, соответствующих наиболее информативным смысловым единицам, количество информации в тексте, соотношение основной и избыточной информации, наличие/отсутствие в сообщении пояснительной или дублирующей информации, композиционно-логическая структура сообщения, синтаксическая структура и длина высказываний, языковая выраженность смысловых категорий, количество терминов, в том числе и узкоспециальных, с непрозрачной семантикой, языковая выраженность связей между смысловыми категориями и т. д. Кроме того, как показывают экспериментальные наблюдения, огромную трудность для понимания представляют также такие устные научные тексты, которые содержат целый комплекс деструктурирующих текстовых характеристик. К ним относятся ритмическое однообразие высказываний, их недостаточная и/или неправильная сегментация, инверсивный порядок слов, наличие многочисленных спонтанных изменений в речепорождающих программах, проявляющихся в различного рода отступлениях от темы изложения, наличие в структуре текста большого количества хезитационных элементов, неполных эллиптических, вставных и вводных конструкций, сегментов и конструкций с осложненной или размытой формально-грамматической структурой, смысловой диффузии, лексической тавтологии, различного рода инклюзий и сегментов, содержащих деформированные речевые элементы различных уровней (незакончен-

ные слова, ненормативное словоупотребление, морфологически несогласованные лексемы, синтаксически неправильные конструкции.

В устной научной речи используются разные по составу, семантике и функциональному статусу структуры и элементы разговорной речи. Лексически полноценные структуры и элементы разговорной речи обычно выступают либо в качестве текстосвязующих элементов-коннекторов, объединяющих научно-смысловые блоки речевого сообщения, либо в роли различного рода экспликаторов, комментариев, пояснений, разъяснений и добавлений, конкретизирующих и детализирующих информационно-содержательную составляющую научной речи. Использование этих структур и элементов в устной научной речи обусловлено стремлением говорящего упростить синтаксическую и информационно-смысловую структуру научного текста и сделать ее более легкой для продуцирования и более доступной для понимания.

Лексически неполноценные структуры и элементы, используемые в составе устной научной речи, свидетельствуют о коммуникативных сбоях и затруднениях говорящего в реализации речемыслительной программы на уровнях внутреннего планирования и прогнозирования и/или внешнего синтаксирования. Обычно в качестве лексически неполноценных структур, сигнализирующих о различного рода «речевых колебаниях» говорящего, выступают нелексические звуковые вставки и паузы, хезитационные сегменты конвенционального и идеосинкратического типов, деформированные структуры – незаконченные слова, ненормативные употребления слов, морфологически несогласованные лексемы, синтаксически неправильные конструкции, избыточные дополнения в виде видоизмененных повторов и др.

Наличие в составе устной научной речи чрезмерно большого количества лексически полноценных структур и элементов разговорной речи, с одной стороны, упрощает процесс ее понимания, а с другой – свидетельствует о научно-популяризаторском подходе говорящего к изложению научных фактов и явлений. Обычно такой подход используется лекторами во время выступления перед профессионально неподготовленной аудиторией, но неприемлем в ситуации, когда в научной дискуссии участвуют специалисты-профессионалы.

Наличие в составе устной научной речи чрезмерного количества хезитаций и лексически неполноценных структур чаще всего свидетельствует о возникновении у говорящего определенных коммуникативных затруднений, связанных либо с недостаточным знанием научной области, к которой относится порождаемый речевой продукт, либо с объективной сложностью его логико-категориального и предметно-языкового содержания.

В общем виде структуру процесса понимания устного научного сообщения можно представить в виде трехэлементной модели, включающей в себя а) рациональную составляющую (логический аппарат и гипотетико-дедуктивные ментальные построения); б) операциональную составляющую (операции и нормы анализа научных явлений и фактов,

стратегии и тактики когнитивной переработки научной информации); в) модельную составляющую (ментальные рабочие аналогии). Каждая из этих составляющих апеллирует не к индивидуальному опыту слушателей, а к общим понятийно-терминологическим структурам определенной научной отрасли и играет относительно самостоятельную роль в процессе приобретения новых знаний и осмысления действительности. При этом модельная составляющая предполагает создание слушателями гипотетических моделей понимания. Очевидно, что структура такой модели включает понимание общего содержания научного сообщения и его структурно-композиционных особенностей, разбивку научного сообщения на смысловые блоки, выявление денотатной структуры каждого смыслового блока и всего сообщения в целом, установление иерархии денотатов путем определения их логико-смысловых связей.

Понимание общего содержания научного сообщения начинается с восприятия и понимания смысла отдельных высказываний. Если воспринимаемые высказывания структурно сложны, они подвергаются ментальному переструктурированию и лишь затем обрабатываются. Это происходит не только при обработке высказываний с полипропозитивной семантикой, но и при «контакте» слушателей со сложными конструктивно-избыточными моделями высказываний, которые слушатели с помощью различных трансформационных стратегий чаще всего пытаются заменить базовыми моделями. По мере когнитивной обработки высказываний слушатели фиксируют наиболее информативные смысловые единицы, служащие смысловыми опорными элементами, которые, с одной стороны, подтверждают или уточняют избранную смысловую гипотезу, убеждая слушателей в том, что их ментальный поиск осуществляется без сбоев и в нужном направлении, с другой, – объединяются в смысловые сочинительно-подчинительные и координативно-иерархизированные комплексы-сети, ре-презентирующие фрагменты определенных содержательно-тематических блоков конкретной отрасли знаний. От понимания отдельных высказываний как минимальных единиц смысла посредством установления отношений с ними осуществляется переход к интеграции более крупных смыслообразующих единиц, которые в научном сообщении выступают как самостоятельные коммуникативные блоки. На этом этапе осуществляется анализ наиболее информативно важных глубинных структур научного сообщения, которые во внутренней речи слушателей «конденсируются» до уровня «комплекса смыслов». После осуществления ментальной разбивки научного сообщения на смысловые блоки и построения денотатной структуры каждого смыслового блока и всего сообщения в целом, представленной в виде иерархии денотатов и связей между ними, слушатели переходят к заключительному этапу, на котором происходит глобальное смыслоформулирование, которое завершается актом принятия решения относительно смыслового содержания исходного научного сообщения на уровне всего текста, а также его смысловых блоков и композиционных частей.

Стратегии идентификации терминов

Особенности функционирования терминов в научной речи больше всего проявляются в семиотической структуре простых терминов, представляющих собой совокупность трех разновидностей терминоединиц – элементарных, составных и усложненных. Эти термины используются для выражения специальных понятий, свойственных предметной области, на которую ориентировано научное сообщение. Идентификация таких терминов является обязательным условием не только их понимания, но и понимания речевого сообщения в целом. Она предполагает использование одной из двух стратегий опознания. В тех случаях, когда слушатели пытаются опознать термины, имеющие четко очерченный денотат, однозначно соотносящийся с легко выделяемым и опознаваемым референтом, представляющим ту или иную предметную область, они используют *стратегию денотативного отождествления*, сущность которой состоит в задании однозначного соответствия между термином-именем и понятием-значением. В тех же случаях, когда термины многозначны, т. е. имеют несколько денотатов, или его единственный денотат имеет неясные смысловые очертания, слушатели, вероятно, используют *стратегию десигнативного анализа*, т. е. они предпринимают попытку выделить основной признак, или признаки десигната и построить модель его концепта в виде комбинации семантических признаков.

Стратегии опознавания знакомых, малознакомых, нечетких и незнакомых терминов. В процессе восприятия устной научной речи слушателям приходится опознавать разные типы терминоединиц. Они могут быть знакомыми, внешне знакомыми, нечеткими и незнакомыми, однозначными и неоднозначными, производными и производными, простыми, сложными и составными. В роли терминов также могут выступать словосочетания, многокомпонентные термины и разного рода номенклатурные единицы. При контакте с разными типами терминов слушатели избирают различные идентификационные стратегии, которые в конечном итоге определяют положительную или отрицательную результативность их опознавания.

Целью экспериментального исследования, проведенного нами в рамках изучения основных единиц ориентирования в устной научной речи, явилось выявление и описание общих и специфических стратегий и механизмов опознавания терминоединиц, терминологических словосочетаний, неоднозначных и производных терминов, которыми пользуются слушатели в процессе восприятия устной научной речи.

Гипотетически можно предположить три потенциальных ситуации, в которых может оказаться слушатель в процессе его «контакта» с научными терминами при восприятии звучащей речи. Первая ситуация – это ситуация, когда термин, который необходимо опознать, хорошо знаком слушателю, а поэтому процедура его опознания не займет много времени и не потребует от слушателя больших усилий. Скорее всего, такой

термин будет опознан сразу, а весь тот минимальный отрезок времени, который будет затрачен слушателем на фокусировании внимания на этом термине, уйдет на то, чтобы осмыслить его предметное содержание и увязать его с определенным микрополем научного знания на уровне отдельных его понятий, категорий и связей между ними.

Вторая ситуация – это ситуация, когда слушатель контактирует с термином, который ему неизвестен ни в плане выражения, ни в плане содержания. В этом случае слушатель либо откажется от процедуры опознавания и, признав свою неудачу, перейдет к анализу следующего отрезка речевой цепи, либо попытается избрать другую стратегию и задействовать контекстуальные или иные перспективы функционирования данного термина. Очевидно, что второй путь может привести к положительному результату только при наличии определенных условий. К таким условиям можно отнести: а) наличие в номинативной оболочке термина качеств, свойств или признаков, свидетельствующих о достаточной прозрачности его внутренней структуры; б) наличие в термине имени элемента, который является носителем смысловой доминанты и отражает главный признак понятия, которое выражается исходным термином; в) наличие сильного контекстуального окружения термина, которое проявляется в тех случаях, когда на данный термин работает весь контекст. Очевидно, что на уровне отдельного предложения последнее условие может быть особенно эффективным, если опознаваемый термин будет находиться в рецептируемом предложении не в начальной, а в конечной позиции, т. е. после контекста, который его обслуживает. В этом случае процедуры восприятия термина и его опознания завершатся практически одновременно. Если же термин будет находиться в любой другой позиции (в начальной от контекста или в середине контекста), то восприятие термина и его идентификация окажутся разведенными во времени, т. е. опознание термина наступит после его рецепции и соответственно окажется отсроченным. Причем разница в отсрочке между восприятием термина и его идентификацией будет соответствовать временному интервалу, который понадобится слушателю для восприятия всего предложения в случае начальной или любой иной, неконечной, позиции термина или, по меньшей мере, части его в случае, если термин окажется в середине предложения, а границы контекста, обслуживающего его будут лимитированы самим термином.

Третья ситуация – это ситуация, когда слушатель сталкивается с термином, о содержании которого он имеет весьма расплывчатое, смутное или самое общее представление. В этом случае слушатель может либо обратиться к тем процедурам, о которых мы сказали выше, т. е. к анализу внешней оболочки термина, а также его контекстуального окружения, либо ограничиться тем неполным пониманием значения термина, которым он владеет. Очевидно, что при выборе последней тактики результативность опознания во многом будет зависеть от того, на каком уровне в иерархии научных понятий находится понятие, которое выражено исходным термином. Если оно не относится к верхним уров-

ням иерархии понятий, а является всего лишь понятием, функционирующим на уровне детализаторов, конкретизаторов или различного рода пояснителей и определителей, то опознание термина в целом пройдет удачно, ибо неконкретность в понимании его содержательности не затронет релевантных для исходной темы сообщения элементов.

В экспериментальном плане первая ситуация нам интересна тем, что, применив метод ассоциативно-содержательной корреляции значений терминов-понятий на уровне их смысловых и логических связей, мы можем проникнуть в суть процессов, которые характеризуют речемыслительную деятельность слушателя в процессе восприятия научной речи. Эти процессы отражают общую динамику мыслительных процедур, которые характеризуют опытного специалиста, профессионально оперирующего научными понятиями, входящими в сферу его научных и профессиональных интересов.

Значительный интерес представляют также вторая и третья ситуации, однако их аналитический и экспериментальный потенциал определяется несколько иными параметрами и характеристиками.

Во-первых, анализ стратегий, которыми пользуется слушатель при попытке опознать незнакомый или семантически нечеткий термин дает нам возможность не только проникнуть в специфику ментального поиска, предпринимаемого слушателем для выхода из сложной ситуации, но и определить перечень конкретных ментально-когнитивных процедур, которые в итоге позволяют слушателю адекватно идентифицировать опознаваемый термин. Очевидно, что выбор таких процедур и сама речемыслительная деятельность инициируются и направляются самим субъектом рецепции, но в каждом конкретном случае его индивидуальные стратегии и ментальные тактики формируются не произвольно, а под воздействием различных объективных факторов и характеристик, содержащихся в самих терминах и их окружении.

Во-вторых, если говорить о критериях «субъективности» или «индивидуальности» в подходах к выбору слушателями перцептивно-ментальных стратегий при опознании терминов, то их специфика определяется тем, способен ли слушатель в конкретных ситуациях восприятия воспользоваться всей информацией, содержащейся в речевой цепи, или многое из имеющихся сведений, таких, например, как контекст, способ присвоения имени термину, прозрачность его внутренней структуры и т. д., не готово своевременно актуализироваться, а поэтому может остаться вне сферы индивидуального сознания слушателя. Иначе говоря, вопрос о «субъективности» и «индивидуальной вариативности» в выборе стратегий опознавания терминов разными слушателями, по сути дела, лежит в плоскости установления различий между стратегиями, когда слушатели готовы воспользоваться всей имеющейся информацией, сопровождающей и обслуживающей рецептируемый термин, и стратегиями, когда слушатели пользуются лишь частью этих сведений. На основании указанных нами ситуаций можно выделить, по меньшей мере, четыре типа индивидуальных стратегий, к которым прибегают слу-

шатели, в процессе идентификации малознакомых, незнакомых или нечетких терминов. К ним относятся:

- *стратегии глобальной переработки информации*, учитывающие всю имеющуюся в речевой цепи информацию о термине;
- *стратегии формально-номинативной идентификации*, основанные на анализе словесной оболочки термина;
- *стратегии поиска смысловой доминанты*, базирующиеся на установлении основного признака понятия, стоящего за термином;
- *стратегии контекстуального анализа*, формирующиеся в процессе аналитической работы с контекстом, окружающим термин.

Если обратиться к анализу стратегий, которыми пользуются слушатели при опознавании внешне знакомых терминов, то может сложиться впечатление, что, для того чтобы опознать такие термины и понять их значение, достаточно иметь одну единственную стратегию, базирующуюся на хорошо развитом фонематическом слухе и прочном знании словарного значения исходных терминов. Непонимание значения терминов с этой точки зрения может иметь место либо при нарушении фонематического слуха, связанного с незнанием фонетической системы данного языка, либо при отсутствии знания словарного значения воспринимаемых терминов. Однако такого представления для описания процессов опознавания терминов, даже в случае если они кажутся слушателю хорошо знакомыми, оказывается явно недостаточным.

Анализ и оценка данных, полученных в ходе экспериментального исследования, позволили установить основные особенности опознавания слушателями терминов. Они базируются на хорошем знании языка и владении им, развитой когнитивной базе, а также на умении слушателей актуализировать из ряда возможных значений именно то значение термина, которое в данном случае является единственно верным или приемлемым. Во многом этому способствует как формальная или семантическая прозрачность самого термина, так и полнота контекста, который его обслуживает.

Проанализируем потенциальные возможности различных типов контекстов и определим их роль в процессе опознавания испытуемыми внешне знакомых, нечетких или незнакомых терминов на конкретных примерах, использованных нами в экспериментах. Для этого мы попытались создать такую экспериментальную ситуацию, в которой испытуемые прослушивали различные модификации предложений с одними и теми же терминами, но в контекстах, обладающих различной степенью насыщенности и информативности. Все предложения, имеющие в своем составе одинаковые термины, были сгруппированы нами в три группы. Первую группу составляли предложения, в которых термины были даны в ситуации неполного и нечеткого контекста. Вторую группу составляли предложения, в которых термины были употреблены в ситуации относительно четкого, полупрозрачного контекста. Третья группа предложений включала термины, использованные в окружении полного, информативно насыщенного и достаточно прозрачного контекста.

Контекстуально прогнозирующие способности любых лексических единиц, в том числе и терминов, могут проявляться достаточно отчетливо, если эти единицы и термины находятся в прозрачном и информативно насыщенном контексте и имеют высокую степень транспарентности структуры и/или содержания. Если хотя бы один из этих факторов отсутствует, то в этом случае результат опознания термина может быть отрицательным или нечетким. Так, например, несмотря на внешнюю «знакомость» термина *коннектор* для испытуемых, владеющих английским, испанским или каким-либо иным западноевропейским языком, его опознание в предложении «*Коннектор выполняет важную роль в объединении этих структур*» (предложение 1) для многих из них окончилось неудачей именно в силу непрозрачности и неполноты контекста, в окружении которого оказался термин. Большая часть испытуемых, пытаясь объяснить значение термина, правильно охарактеризовали его содержательный аспект, который в обобщенном виде можно представить как «механизм, прибор или элемент какой-то системы, обеспечивающий или устанавливающий связь или соединение». Однако отнести этот термин к какой-либо конкретной научной области и раскрыть его полное содержание не смог ни один испытуемый. Тот же термин, но в ином контекстуальном окружении был правильно воспринят почти всеми испытуемыми. Так, прослушав предложение «*В роли коннекторов могут быть использованы специальные лингвистические средства, которые выполняют роль внутритекстовых связей на уровне предложений*» (предложение 2), испытуемые не только правильно отнесли термин *коннектор* к предметной области лингвистики, но и установили, что данным термином обозначают специальные лингвистические средства, которые выполняют функцию связей между предложениями. Причем в данном контексте этот термин смогли правильно идентифицировать даже те испытуемые-инофоны, которые не владеют ни одним западноевропейским языком, а поэтому этот термин для них являлся незнакомым как по форме, так по содержанию.

Изучив прогнозирующие возможности смыслового и ситуативного контекстов на материале опознавания испытуемыми внешне знакомых, малознакомых и незнакомых терминов, мы попытались внести определенную ясность в понимание таких явлений, которые мы вкладываем в понятия «четкий, прозрачный, полный, информативно насыщенный контекст», «относительно четкий, полупрозрачный, недостаточно полный контекст», «нечеткий, непрозрачный, неинформативный контекст». Установив роль различных составляющих смыслового и ситуативного контекста в понимании терминов, можно предположить, что на уровне изолированных предложений четким, прозрачным, полным и информативно насыщенным контекстом для терминов является такой контекст, который позволяет опознаваемый термин включить в систему содержательно и логически связанных понятий, состоящих, по меньшей мере, из трех структурных элементов. Так, например, для термина *коннектор*, используемого в предложении 2, контекст будет полным, так как в этом

предложении при опознании термина слушателем строится ментальная репрезентация по схеме *коннектор* – (это) *специальные лингвистические средства* – (выполняют роль) *внутритекстовых связей на уровне предложений*. Причем данная схема реализуется на двух уровнях – на уровне детерминации значения термина и на уровне установления функциональной роли понятия, которое им выражается. Тот же термин, но в предложении 1 не может быть точно опознан, поскольку сам контекст, в котором он используется, является неполным, так как в ментальной репрезентации слушателя опознание термина строится по схеме, состоящей из двух элементов: *коннектор* – *объединение структур*. Из этого контекста неясно, во-первых, о каких структурах идет речь, а во-вторых, какова предметная природа референта, который выражается исходным термином. Если, к примеру, в этот контекст добавить к слову *структура* определитель (например *лингвистическая структура*), то в этом случае контекст станет более прозрачным, и слушатель сразу же сможет отнести термин *коннектор* к предметной области лингвистики. Но даже и в этом случае контекст останется полупрозрачным, поскольку будет неясным, что конкретно скрывается под термином *коннектор* – специальные слова или какие-либо иные внешне невыраженные лингвистические конструкторы. Если попытаться изменить предложение таким образом, чтобы в нем появился определитель к идентифицируемому термину, то в этом случае контекст становится полным (например: «*Коннекторы – это специальные языковые средства, которые выполняют важную роль в объединении лингвистических структур*» (предложение 3)). Однако, если из этого контекста убрать правую часть, он опять становится неполным (сравните: «*Коннекторы – это специальные языковые средства*»). Таким образом, полупрозрачным контекстом мы будем считать такой контекст, в котором имеется не более двух структурных звеньев, одно из которых обладает специальным маркером-определителем и которые слушатель может объединить в ментальную цепь (например: *коннектор* – *специальные языковые средства* или *коннектор* – *лингвистические структуры*). Причем, как это видно из примеров, разрешающая способность контекста, в котором используется определитель к самому термину будет значительно выше, нежели, когда определитель относится к другому, менее значимому, элементу обозначенной ментальной цепи. Так, зная содержательно-смысловую доминанту термина *коннектор*, которая состоит в «сцеплении» и «соединении» чего-либо, и уяснив, что в качестве коннекторов выступают специальные языковые средства, испытуемые имеют больше возможностей «достроить» образ предметной ситуации и прийти к выводу, что коннекторы являются специальными средствами связи между предложениями. Этот вывод подтвердили и наши эксперименты, когда в ответ на заданный вопрос испытуемым, какие конкретно языковые средства они могут отнести к коннекторам, то в ситуации контекста, обозначенного в предложении 3, такими средствами оказались союзы, и, прежде всего, союзы *и*, *потому что*, *поэтому* и т. д., а в ситуации контекста, используемого в предложении 2, перечень

таких средств оказался более насыщенным и, в принципе, правильно отражал понятийную суть коннекторов как лингвистических средств связи между предложениями. К таким средствам связи испытуемыми были отнесены языковые средства, которые обеспечивают структурно-содержательную, композиционную и логическую связь между предложениями, т. е. лексические повторы, местоименно-лексические и контекстуальные синонимы, местоимения, специальные слова и словосочетания типа *ниже, выше, отсюда следует, из сказанного ясно, в результате, таким образом, следовательно*.

Нечетким, неполным и непрозрачным смысловым и ситуативным контекстом можно считать такой контекст, в результате обработки которого слушателю не удастся построить полноценную двух- или трехкомпонентную схему ментальной репрезентации понятийного содержания термина, которая бы наряду с самим термином включала бы и другие содержательно или логически связанные с ним элементы, содержащиеся в рецептируемом предложении. Как правило, неполные контексты не содержат определителей ни к одному структурному звену предложения. Поэтому в структурном отношении при неполном контексте ментальная репрезентация может быть либо одночленной, либо двучленной, но и в том, и в другом случаях эта репрезентация не должна включать дополнительных атрибуций.

Исходя из определения понятия «контекст» и его дифференциации по степени полноты, четкости, прозрачности и информативной насыщенности для каждой из прослушанных испытуемыми групп предложений, используемых в экспериментах, можно предположить, что процедура опознавания даже внешне знакомых терминов в ряде случаев сталкивается с весьма серьезными затруднениями и может закончиться неудачно. Опытные слушатели и квалифицированные специалисты в ходе восприятия устной научной речи, пытаясь восстановить полноту контекста и усилить его четкость и прозрачность, обычно находят дополнительную информацию в предыдущих или последующих предложениях, а иногда им хватает и той информации, которая имеется в данном предложении, если частотность встречи слушателя с исходным термином и контекстом, в котором он обычно используется достаточно высока. В большинстве подобных случаев прогноз слушателя относительно значения термина может оказаться удачным, но обычно это происходит при условии, что идентифицируемый термин среди прочих своих значений имеет одно доминантное или высокочастотное значение. Если же такое значение в термине отсутствует или его не удастся своевременно актуализировать, тогда слушатель вынужден отложить процесс окончательной идентификации термина до появления в речевой цепи более четкого, прозрачного и информативно насыщенного контекста.

Таким образом, применяя ту или иную стратегию опознавания терминов, слушатели вынуждены обращаться к некоторым смыслоязыковым опорам или контекстуальным ключам, имеющимся в речи. Характер этих стратегий и их направленность определяется тем, какие

опоры и ориентиры задействуются в этом процессе. Оценивая процедуры опознавания терминов на конкретных примерах, используемых в экспериментах, можно предположить, что к базовым опорам опознавания терминов, относятся *контекстуальные, внутриязыковые и межъязыковые опоры*. Соответственно различными будут и стратегии, которыми пользуются слушатели при опознавании терминов. Так, в зависимости от типа используемых слушателем опор можно выделить три разновидности стратегий: *стратегии поиска и анализа контекстуальных опор*, учитывающие контексты, содержащиеся в близлежащем окружении терминов, в группе тематически и линейно сопряженных предложений, а также за пределами рецептируемого предложения; *стратегии поиска и анализа внутриязыковых опор*, учитывающие информацию, связанную с фонологией, морфологией (префиксами, суффиксами, корнями терминов, их частеречной принадлежностью, сочетаемостью, семантикой) и синтаксисом предложений, в которых они используются; *стратегии поиска и анализа межъязыковых опор*, функционирующие по линии родного языка и связанные с фонологией, морфологией, устойчивой сочетаемостью, семантикой, либо по линии другого языка и связанные с общим впечатлением или гипотезой о происхождении и значении идентифицируемых терминов.

Очевидно, что к стратегиям первого типа слушатели прибегают при опознавании внешне знакомых, малознакомых, нечетких или незнакомых терминов. Поиск и анализ контекстуальных опор в речевой цепи, окружающей термин, осуществляется с целью максимально полной идентификации понятийной отнесенности термина и определения его смысловой специфики. Процедура опознавания термина завершается в тот момент, когда слушатель окончательно убедится в правильности выдвинутой гипотезы относительно значения термина. Если термин представлен в контексте в конечной позиции и этот контекст для слушателя является прозрачным и информативно насыщенным, то восприятие и идентификация термина осуществляются одновременно. Если термин занимает в контексте начальную позицию, то его опознание является отсроченным и наступает в тот момент, когда завершается обработка представленного в речевой цепи контекста.

Процедура опознавания внешне знакомых, малознакомых, нечетких и незнакомых терминов может завершиться удачно: а) при наличии у рецептируемого термина сильного контекстуального окружения; б) при наличии в содержательной структуре термина транспарентной однозначной смысловой доминанты, основанной на высокочастотности использования этого термина в определенных значениях и контекстах; в) при наличии в словесной оболочке термина указаний на основные качества выражаемого им понятия; г) при наличии у термина только одного значения; д) при совпадении зон пересечения когнитивных пространств говорящего, продуцирующего данный термин, и слушателя, его воспринимающего и идентифицирующего.

Ситуация сильного контекстуального окружения нами была проанализирована на примере термина *коннектор*, использованного в экспериментах в различных контекстах – нечетких (или слабых), полупрозрачных, информативно насыщенных (или сильных). В этом же термине при соответствующей языковой подготовке слушателя, основанной на знании им словарного состава английского, итальянского или испанского языков, можно обнаружить и выделить его смысловую доминанту, суть которой состоит в «коннекции», «сцеплении» или «соединении» чего-либо с чем-либо. О принадлежности денотатного содержания данного термина к классу приборов, механизмов, средств или элементов, выполняющих функцию коннекции, сцепления, соединения, опытный слушатель может судить, исходя из анализа внешней оболочки термина и его словообразовательного анализа. При этом определенные сведения о денотатной отнесенности данного термина к классу механизмов, приборов, приспособлений и т. п. слушатель может получить на основе анализа значения его суффикса.

Каждый из перечисленных способов освоения содержания термина отражает специфику избранной слушателями стратегии. В ситуации поиска и анализа контекстуальных опор слушатель пользуется *стратегией контекстуального анализа*, в ситуации анализа и выделения смысловой доминанты терминологической единицы – *стратегией установления основного признака понятия, выражаемого термином*, в ситуации анализа словесной оболочки термина – *стратегией формально-номинативной идентификации*, и, наконец, в ситуации, когда слушатель использует два или более источника информации, – *стратегией глобальной переработки информации*.

Проиллюстрировать действие стратегии глобальной переработки информации можно на примере термина *коннектор*, когда освоение его содержания осуществляется слушателем, как минимум, двумя способами. Вначале слушатель устанавливает основную смысловую доминанту термина, определяющую функциональную специфику выражаемого им понятия и заключающуюся в «коннекции», «сцеплении» или «соединении» чего-либо с чем-либо, а потом на основе словообразовательного анализа и оценки суффикса (по аналогии с уже известными словами и терминами типа *карбюратор*, *трансформатор*, *аккумулятор*, *детектор* и т. д.) относит его предметное содержание к классу механизмов, приборов, приспособлений или специальных средств, функциональное назначение которых лимитируется реализацией функции установления связи или соединения.

Если к стратегиям поиска и анализа контекстуальных опор слушатели прибегают обычно при опознавании терминов, принадлежащих к верхним срезам уровневой иерархии предметной области (терминированная лексика, общенаучная и профильная терминология) или понятийно-семантического пространства (профильная терминология) или его узлам и фокальным точкам (профильная и узкоспециальная терминология), а поэтому являющихся максимально информативными содержа-

тельными единицами в речевой цепи, то к стратегиям поиска и анализа внутриязыковых опор слушатели чаще всего прибегают при попытке опознавания производных терминов, терминоединиц, имеющих в своем составе продуктивные словообразовательные элементы, а также при прогнозировании сочетаемостных возможностей терминов и единиц, сочлененных с ними.

Что же касается задействования слушателями стратегий поиска и анализа межъязыковых опор, то их использование обычно ограничивается двумя ситуациями: а) ситуацией, когда русский термин опознается слушателем-инофоном; б) ситуацией, когда термин иноязычного происхождения опознается слушателем, для которого русский язык является родным. И в том, и в другом случаях слушатели вначале пытаются оценить рецептируемый термин с позиции своего родного языка.

Иногда, особенно в случае контакта близкородственных языков, такое сравнение оказывается весьма эффективным, но чаще всего процедура опознавания терминов иноязычного происхождения при анализе межъязыковых опор оканчивается безрезультатно, и слушатель, убедившись в тщетности использования такого подхода, вынужден прибегнуть к иным, более эффективным стратегиям.

На основе анализа и оценки данных экспериментального исследования нами разработана классификация уровней понимания терминов разными категориями слушателей, различающихся между собой как степенью владения языком, так и степенью владения профессиональной компетенцией. Эта классификация включает пять уровней положительной идентификации, дифференцируемых на основании критериев точности, полноты и глубины проникновения слушателей в содержание понятия, стоящего за термином (табл. 9).

Обработка данных, полученных в ходе экспериментов, позволяет также построить другие классификации, базирующиеся на различных классификационных критериях. Так, в зависимости от направленности ментального поиска, а также широты охвата зон и масштаба освоения содержания терминов и их семантических полей можно выделить шесть уровней понимания (табл. 10).

В зависимости от избранных слушателями приемов и способов освоения содержания незнакомых терминов в ситуациях нечеткого контекста можно выделить четыре уровня понимания (табл. 11).

Особо следует сказать и о специальных приемах, которыми пользуются слушатели-инофоны при построении ментальных репрезентаций, отображающих содержание идентифицируемых терминов. С учетом того, что в этих ситуациях неизбежно влияние и задействование родного языка слушателей в качестве языка-опоры или языка-посредника, можно предположить, что стратегии освоения содержания терминов на неродном языке во многом будут напоминать стратегии, которыми пользуются переводчики. Очевидно, что этими же стратегиями пользуются и русскоязычные слушатели, когда сталкиваются с незнакомыми терминами иноязычного происхождения. Во всех этих слу-

чаях слушатели пытаются прояснить семантику идентифицируемого термина либо путем поиска эквивалента данному понятию в родном языке, либо путем подбора синонимичных единиц в иностранном языке, которые обладали бы более прозрачной семантикой и упрощенной структурой.

Таблица 9. Точность, глубина и полнота понимания терминов

| Уровни понимания терминов | Характеристика уровней понимания терминов |
|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Полнообъемное понимание содержания термина | Такое понимание отличается точным, глубоким и полным освоением содержания термина. Оно характеризует ситуацию, когда содержание идентифицируемого термина в своих понятийных границах полностью совпадает с исходным термином-понятием. Если представить семантическое содержание продуцируемого и воспринятого терминов в виде двух вложенных друг в друга окружностей, состоящих из ядерных и периферийных смысловых зон, то данная ситуация будет характеризоваться полным совпадением границ этих окружностей и их зон, т. е. окружность, отражающая ментальную репрезентацию понятийного содержания термина, построенную слушателем в процессе идентификации, в своих семантических границах полностью совпадет с окружностью, отображающей содержание термина, воспроизведенного в речи говорящим. Достижение полнообъемного понимания обычно характерно для слушателей, являющихся профессионалами в тех предметных областях, в которых функционирует исходный термин-понятие. Оно включает в себя весь спектр содержательных характеристик термина, в том числе его дефиницию, функциональное назначение предмета или понятия, обозначаемого термином, его видовую и субвидовую дифференциацию. Полнообъемное понимание формируется как снизу вверх по пути генерализации, так и сверху вниз по пути партикуляризации и конкретизации. Оно охватывает все параметры, отвечающие за содержательную квалификацию и родо/видовую, функциональную и антонимическую классификацию рецептируемого термина-понятия. |
| 2. Монообъемное (или узконаправленное) понимание содержания термина | Такое понимание характерно для ситуации, когда слушатель избирает лишь одну линию функционирования понятия, хотя контекст не накладывает подобных ограничений. Очевидно, что причиной монообъемного понимания является недостаточно профессиональное владение слушателями той предметной областью или отдельным ее фрагментом, к которым относится рецептируемое терминопонятие. |
| 3. Фрагментарное (или частичное) понимание содержания термина | Такое понимание характерно для ситуации, когда слушатель идентифицирует ядерный смысл термина, но не воспринимает семантику его периферийной зоны. |
| 4. Обобщенно-родовое (или поверхностное) | Такое понимание характерно для ситуации, когда слушатель идентифицирует лишь некоторую часть ядерного |

| | |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| понимание содержания термина | смысла термина или устанавливает его общую предметно-понятийную отнесенность. В этой ситуации вне сферы внимания слушателя остается не только определенная часть ядерной зоны содержания термина, но и вся его периферия. |
| 5. Нечеткое (или «размытое») понимание содержания термина | Такое понимание достигается в тех случаях, когда слушателю не удается освоить содержание незнакомого термина из-за нехватки контекстуальных ресурсов, содержащихся в ближайшем речевом окружении, и он прибегает к дополнительным процедурам, которые базируются на общелогических принципах, позволяющих анализировать, сопоставлять, противопоставлять и увязывать друг с другом явления или понятия, обозначаемые терминами, на основании определенных критических признаков. К числу таких признаков относятся антонимичность, синонимичность, родо/видовые отношения, отношения части и целого и др. В ряде случаев использование процедур, основанных на данных признаках, позволяет слушателям в определенной мере прояснить содержательный аспект терминов и направить ментальный поиск в нужное русло. |

Таблица 10. Классификация уровней понимания терминов в зависимости от направленности и масштаба освоения их семантических зон

| Уровни понимания терминов | Характеристика уровней понимания терминов |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Ядерно-периферийное понимание | Глобальное и глубокое освоение содержания термина. |
| 2. Ядерно-точечное понимание | Освоение ядерной семантической зоны термина. |
| 3. Периферийное понимание | Освоение периферийной семантики термина. |
| 4. Локальное понимание | Освоение определенного сегмента ядерной или периферийной зоны термина. |
| 5. Диффузное понимание | Освоение нечеткого фрагмента любой семантической зоны термина. |
| 6. Перекрестно-диффузное понимание | Является результатом пересечения понятийно-семантических ядер или периферийных зон двух сопряженных терминов – рецептируемого и ментально сопряженного с ним, но не представленного в рецептируемом фрагменте. Такое понимание свидетельствует о выходе слушателя за пределы семантического поля базового термина и «захвате» части семантического поля другого термина, тематически сопряженного в индивидуальном тезаурусе с рецептируемой терминой единицей. |

Таблица 11. Классификация уровней понимания незнакомых терминов в ситуациях нечеткого контекста в зависимости от избранных слушателями идентификационных стратегий

| Уровни понимания терминов | Характеристика уровней понимания терминов |
|----------------------------------|--------------------------------------------------|
|----------------------------------|--------------------------------------------------|

| | |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Категориально-обобщенное понимание | Реализует развитие идентификационной стратегии по линии восхождения снизу вверх и иллюстрирующее установление родовой характеристики термина. |
| 2. Классифицирующее понимание | Развивается по линии установления родо/видовых или видо/видовых отношений. |
| 3. Антонимическое понимание по аналогии | Базируется на построении дефиниций незнакомых терминов с противительным элементом по аналогии с дефинициями знакомых терминов без противительных элементов или наоборот. |
| 4. Структурно-компонентное понимание | Основано на выявлении в языковой структуре терминов знакомых словообразовательных элементов и выдвижении на их основе смысловых гипотез относительно предметного, процессного, признакового или функционального статуса понятия, стоящего за термином. |

Установление и разграничение основных, вариантных и контекстуальных значений терминов в процессе восприятия иноязычной речи часто подчинено определенным логико-семантическим закономерностям. Логическая основа такого процесса ясна уже из того, что в двух соотносимых слушателем-инофоном языках тождественность значения слов или терминов зависит от тождественности выражаемых ими понятий. Приемы логического мышления, с помощью которых слушатель раскрывает значение иноязычного термина в контексте и находит ему соответствие в родном языке принято называть ментальными лексико-семантическими трансформациями (МЛСТ). В семантическом отношении сущность МЛСТ заключается в ментальной замене переводимой лексической единицы словом или словосочетанием иной внутренней формы, актуализирующим ту слагаемую иностранного слова, которая подлежит реализации в данном контексте. В ходе обработки экспериментальных данных, анализа самоотчетов испытуемых-инофонов и их устного опроса нами было установлено восемь разновидностей МЛСТ. К их числу относятся: дифференциация, конкретизация и генерализация значений; антонимическое перекодирование; прием смыслового развития значений, или семантическая конверсия; прием целостного преобразования значений; формально-семантическая символизация терминов-значений; прием «переводческой» компенсации.

При этом отметим, что далеко не каждый инофон при восприятии научной речи пользуется всеми указанными МЛСТ. Перечень использования и диапазон их охвата, очевидно, зависят от уровня языкового, когнитивного и интеллектуального развития слушателя, а также от степени его операционной мобильности.

Стратегии опознавания неоднозначных терминов. Наряду с анализом стратегий опознавания знакомых, внешне знакомых, малознакомых, нечетких и незнакомых терминов значительный исследовательский интерес представляет анализ опознавания неоднозначных (или многозначных) терминов. В психолингвистике существует, по меньшей мере, три подхода, характеризующих этот процесс с точки зрения выбора слушателем стратегий доступа.

Согласно первому подходу, доступ к нужному значению термина осуществляется под влиянием контекста, который обеспечивает актуализацию лишь одного, наиболее релевантного, значения. Обычно такие стратегии именуется *стратегиями контекстуального доступа* и их не следует отождествлять со стратегиями контекстуального анализа. Различие этих стратегий состоит в том, что стратегии первого типа характеризуют процедуру опознавания с перцептивной стороны, а стратегии второго типа – с ментально-когнитивной. Иначе говоря, сама процедура доступа возможна лишь в момент приема термина, тогда как идентификация термина может наступить значительно позже, особенно в тех случаях, когда контекст следует за рецептируемой единицей.

Согласно второму подходу, доступ к нужному значению многозначного термина осуществляется путем последовательного перебора всех возможных значений в порядке их убывающей частотности. Подобные стратегии именуется *стратегиями последовательного доступа*. Они реализуются таким образом, что самое частотное значение термина актуализируется первым. Очевидно, что подобные стратегии, так же как и стратегии контекстуального доступа, не универсальны, однако их использование теоретически возможно, особенно, в тех случаях, когда слушатель путем перебора всех потенциальных значений термина пытается отыскать нужное значение, которое не является высокочастотным, а поэтому в индивидуальном тезаурусе слушателя находится намного дальше, чем ближайшее значение. При этом следует учитывать, что на использование данных стратегий накладываются весьма жесткие временные ограничения, связанные со спецификой восприятия устной речи. Эти ограничения проявляются в том, что в условиях такого восприятия процесс перебора значений не может быть чрезмерно длительным и чаще всего ограничивается анализом не более двух–трех значений, ибо в противном случае слушатель может потерять информацию, которая следует за термином.

Третий подход базируется на идее множественного доступа к значениям термина, хранящимся в индивидуальном тезаурусе слушателя. Согласно этому подходу, при контакте слушателя с термином одновременно актуализируются все значения, а выбор одного из них осуществляется в процессе анализа контекста. Подобные стратегии именуется *стратегиями множественного (или параллельного) доступа* и включают в себя элементы контекстуального анализа. Их реализация завершается в тот момент, когда выбор нужного значения оказывается мотивированным содержательной спецификой контекста. В определенной мере это сближает стратегии множественного доступа со стратегиями контекстуального анализа. Однако их принципиальное различие заключается в том, что в случае задействования стратегий первого типа необходимо обязательное наличие в индивидуальном тезаурусе слушателя представления обо всех известных значениях термина, тогда как при использовании стратегий второго типа процедура опознавания термина протекает «вслепую», т. е. у слушателя может не оказаться никаких первоначальных сведений о значениях термина.

Результаты экспериментальной проверки функционирования указанных выше стратегий в процессе опознавания неоднозначных терминов в целом подтверждают факт их реального существования и регламентируют правомерность их выделения в роли базовых стратегий доступа к нужным значениям, которыми пользуются слушатели в процессе речевосприятия. Однако их запуск и использование в реальных процессах опознавания терминов ограничиваются не только природой и спецификой самих терминов и контекста, в котором они функционируют, но и когнитивным опытом слушателя. Так, очевидно, что для реализации стратегии множественного доступа, которая в качестве отправного момента предполагает не только знание слушателями нескольких значений термина, но и одновременное оперирование ими в ситуации аналитической обработки контекста, необходимо соблюдение нескольких условий:

- в ситуации полного и прозрачного контекста термин должен занимать начальную позицию, а выбор одного из значений и его «ментальная семантизация» должны произойти ближе к концу контекста; любая другая позиция термина в таких контекстах не приемлема, ибо тогда становится невозможной сама идея множественного доступа;

- в ситуации нечеткого или полупрозрачного контекста термин может занимать любую позицию, как начальную, так и конечную;

- все из потенциально задействуемых значений термина должны быть достаточно частотными с точки зрения индивидуального опыта слушателя; в противном случае одно из значений будет доминировать, а это приведет к нарушению основного принципа функционирования данной стратегии – принципа параллельности доступа;

- все из потенциально задействуемых значений термина должны соотноситься с общедоступными понятиями и относиться к сфере общенаучной, специальной, но не узкоспециальной терминологии, т. е. в принципе они не должны вызывать серьезных трудностей у слушателя; необходимость соблюдения данного условия диктуется жесткими временными ограничениями, накладываемыми на процедуру идентификации термина при восприятии устной речи;

- некоторые из потенциально задействуемых значений термина могут относиться к сфере узкоспециальной терминологии, однако в этом случае слушатель должен обладать достаточно высоким уровнем речевого, когнитивного и профессионального развития.

Очевидно, что к стратегиям контекстуального доступа слушатель обычно прибегает в тех случаях, когда рецептируемый многозначный термин находится в окружении прозрачного и полного контекста, имеющего высокую разрешающую способность. Если контекст не обладает такими характеристиками, то вероятность использования данной стратегии уменьшается. При нечетком и неполном контексте актуализация подобной стратегии становится маловероятной. Слушатель в этом случае прекращает ментальный поиск и возвращается к идентификации термина лишь после появления нового, более прозрачного контекста.

К стратегиям последовательного доступа слушатель прибегает в тех случаях, когда рецептируемый термин имеет два или несколько зна-

чений, обладающих разными шансами на актуализацию. Эффективность подобных стратегий во многом зависит от результатов контекстуального анализа, который позволяет слушателю ограничить рамки поиска и сосредоточить свое внимание на одном из значений термина. Процедура перебора значений завершается после «увязки» наиболее приемлемого значения термина с ближайшим или ранее воспринятым контекстом.

К стратегиям множественного, или параллельного, доступа слушатель прибегает в тех случаях, когда рецептируемый термин имеет два или несколько значений и примерно одинаковые шансы на актуализацию любого из них. Подобные стратегии используются слушателем несколько реже, чем другие стратегии. Объясняется это тем, что для их актуализации необходимо, чтобы рецептируемый термин и его значения были не только знакомыми слушателю, но и достаточно частотными. Соблюдение этого условия обусловлено спецификой использования стратегий множественного доступа при идентификации терминов на слух в ситуации жесткого лимита времени, отводимого на обработку речевых сигналов. Если в сфере общеупотребительной лексики таких знакомых и частотных значений многозначных слов достаточно много, то в сфере терминологии научной речи преобладают термины с одним-двумя частотными значениями. Все же остальные значения являются менее частотными, а поэтому их активность будет подавляться более частотными значениями.

Стратегии опознавания производных терминов. Важным этапом экспериментального исследования восприятия устной научной речи является установление и анализ стратегий опознавания производных терминов. В научной литературе выявлено и проанализировано несколько типов таких стратегий. Одни из них регламентируют *формально-временные аспекты идентификации производных терминов* (например, *стратегии выделения аффиксов до момента лексического доступа, стратегии адресации целого термина*), другие – *способ и характер идентификации терминов* (*стратегии морфологической переработки; стратегии прямого доступа, основанные на извлечении ментального коррелята слова в качестве правила* (например, слово опознается на основе анализа семантической информации); *стратегии непрямого доступа, при которых опознание происходит посредством автоматизированного выхода на единицы более высокого уровня* (например, в составе некоторого словосочетания входящие в него слова и синтаксическая структура опознается автоматически за счет смысловых и синтаксических ограничений, накладываемых на их сочетаемость).

Использование тех или иных стратегий во многом зависит от того, с какими конкретно терминами имеет дело слушатель. Если речь идет о хорошо знакомых слушателю производных терминах, с которыми он часто контактирует, то, скорее всего, процедура их опознания пройдет по схеме адресации целого слова, без участия морфологического или словообразовательного анализа. Иное дело, если слушатель пытается опознать незнакомые или нечеткие полиморфемные термины. В этих случаях возможно использование нескольких стратегий, которые формируются и актуализируются в зависимости от степени незнакомости

или нечеткости рецептируемых терминов или составляющих их элементов.

Если незнакомой или нечеткой является вся полиморфемная терминоединица, то в этой ситуации, очевидно, могут быть задействованы две стратегии. Одна стратегия будет направлена на анализ семантики той части термина, которая по логике слушателя, может быть корневой, а другая на поиск и анализ других возможных словообразовательных элементов (префиксов, суффиксов). Иначе говоря, вся ментальная деятельность слушателя в подобных случаях будет ориентирована на поиски хотя бы каких-то идентификационных признаков, на основе которых можно было бы сформулировать предварительную гипотезу относительно содержания рецептируемого термина. Эту стратегию можно назвать *стратегией словообразовательно-семантического анализа*, или *стратегией поиска идентификационных словообразовательно-семантических признаков*.

Второй тип ситуаций, с которыми может столкнуться слушатель, объединяет факты опознавания производных терминов, у которых знакомой является корневая часть, а незнакомой или нечеткой – аффиксальная. Подобные случаи достаточно часто встречаются в экспериментальных ситуациях с участием слушателей-инофонов. Очевидно, что столкнувшись с такой проблемой, слушатель предпримет попытку отыскать в своей памяти (или ментальном опыте) уже освоенный термин с аналогичным префиксом или суффиксом. Если ему удастся найти подобный эталон, то в этом случае все признаки его аффиксальной части он перенесет на рецептируемый термин и попытается идентифицировать его по аналогии (*стратегия словообразовательно-аффиксального анализа по аналогии*). Если же подобных аналогий не будет найдено, то тогда опознание исходного производного термина останется на том уровне, который обеспечивается знанием корневой части термина.

Третий тип ситуаций, с которыми, по нашим наблюдениям, чаще всего сталкиваются слушатели (особенно инофоны) в процессе опознавания производных терминов, объединяют случаи, когда знакомой является аффиксальная часть термина, а незнакомой или нечеткой – корневая. Оказавшись в такой ситуации, слушатель не сможет освоить содержание термина, и, скорее всего, ограничится общими и весьма расплывчатыми выводами относительно его сущностных характеристик. Наибольшими идентификационными качествами в этом случае будут обладать суффиксы, знание которых позволит слушателю отнести опознаваемую незнакомую сущность, стоящую за термином, к классу предметов, приборов, деятелей, процессов, действий, признаков, атрибутивных характеристик и т. д. Подобную стратегию можно назвать *стратегией словообразовательно-категориальной идентификации по аналогии*.

В ходе экспериментального исследования восприятия и понимания производных терминов различными категориями слушателей, включая инофонов, нами были установлены следующие особенности их идентификации.

1. Производные термины занимают промежуточное положение между знаками-названиями и знаками-сообщениями. Формируясь, они

проходят путь от первого ко второму. Этот путь легче всего проследить на примерах, иллюстрирующих процесс создания новых производных терминов. Если при их создании соблюдены все правила словообразования и внутренней логики языка, то в этом случае мы получим достаточно четкий и семантически прозрачный термин. Для слушателя он будет понятным, если ему известно значение каждой словообразовательной части термина. Однако если окажется, что значение одной из частей термина слушателю неизвестно, он предпримет анализ незнакомой части, исходя из оценки знакомой, путем поочередного выдвижения различных суждений относительно того, что стоит за термином. По сути дела, этот процесс будет напоминать процедуру, которая лежит в основе создания термина. Так как в любой словообразовательной модели содержится обобщенное представление естественных суждений о предмете обозначения, которое является результатом свертывания и семантической компрессии определенных высказываний (например: *тот, кто участвует в заключении контракта* → *контрактант*; *относящийся к контракту* → *контрактный*; *относящийся к контрактации (процедуре заключения контракта)* → *контракционный*; *то, с помощью чего культивируют* → *культиватор*; *относящийся к культивации* → *культивационный*; *относящийся к культиватору* → *культиваторный* и т. д.), то задачей слушателя является попытка реконструкции этих суждений и высказываний. Обычно такая процедура осуществляется посредством перехода от формы термина к его развернутой ментальной дефиниции. Наиболее активно подобное ментальное синтаксирование осуществляется в случаях межчастеречного терминообразования. Однако, очевидно, что процесс создания производных терминов, равно как и процедура их идентификации, может осуществляться не только на базе внутреннего развернутого синтаксирования, но и по аналогии – в результате действия ассоциативных процессов механизма парадигматического связывания единиц, – номинирование по образцу и подобию представленных в языке и в ментальном опыте производных слов. В совокупности обе эти стратегии – *стратегия внутреннего синтаксирования* (или *стратегия универбации развернутой единицы*) и *стратегия анализа по аналогии* (или *стратегия словообразовательно-семантической реконструкции*) – составляют базовые идентификационные стратегии производных терминов. Определить, какой стратегией пользовались слушатели в каждом конкретном случае, можно лишь тщательно изучив их самоотчеты, реконструирующие ход и вербальные продукты индивидуальной аналитико-идентификационной деятельности, так как установление смысла деривата в принципе возможно на основе выявления его связи с производными с помощью словосочетания или предикативной единицы.

Как известно, в составе русского языка с высокоразвитой словообразовательной системой производные термины составляют основной массив терминологической лексики. Мотивированность значений производных терминов, опосредствованность связей их предметного содержания с внеязыковой действительностью, многосторонность связей с другими единицами лексической системы языка обуславливают такие

особенности их семантики, которые не свойственны значениям непродеривированных терминов. Лексическая многозначность одних типов деривированных терминов может быть очень близка к многозначности непродеривированных, многозначность других отличается своеобразием. Одни деривированные термины, как правило, вообще обречены на однозначность, другие, напротив, представляют собой открытые структуры: вмещают неограниченное количество прямых значений, связанных общностью производящей основы. Эти особенности обусловлены, с одной стороны, тем, к какому функциональному типу относятся деривированные термины, а с другой – какой словообразовательный тип они представляют. Знание свойств деривированных терминов оказывает огромное влияние на результативность их опознавания и понимания. При встрече с полиморфными терминовыми единицами слушателю важно знать, в какой мере возможно понимание этих лексических единиц по значениям составляющих их частей, все ли типы деривированных терминов одинаковы с этой точки зрения, существуют ли в сфере фразеологичности семантики деривированных терминов определенные закономерности. Знание свойств деривированных терминов оказывает огромное влияние на результативность их опознавания и понимания.

2. Все деривированные термины с точки зрения семантики делятся на две группы. Первую группу образуют деривированные термины, лексические значения которых полностью складываются из значений составляющих их частей, а поэтому эти термины не имеют фразеологичной семантики. Вторую группу составляют деривированные термины, лексические значения которых не представляют собой простую сумму значений их частей. Обычно такие термины отличаются фразеологичностью своей семантики, которая проявляется в том, что в их лексических значениях кроме значения морфем содержатся дополнительные смысловые компоненты, которых нет ни в значениях производящих основ, ни в значениях производящих аффиксов. Компоненты смысла, не получающие формального выражения, обычно называются смысловыми приращениями.

Очевидно, что идентифицировать деривированные термины, семантика которых нефразеологична, намного легче терминов с фразеологичной семантикой. Для этого необходимо лишь одно условие: слушатель должен знать значения составных частей терминов. Иное дело, если слушатель пытается опознать термины с фразеологичной семантикой. Значения этих терминов он не может полностью вывести из значений морфем. Так, например, зная, что термин *никель* обозначает твердый металл серебристо-белого цвета, используемый для получения коррозионно-стойких сплавов и для покрытия (никелирования) других металлов, а суффикс *-ин* обычно имеет предметное значение или обозначает лицо, любой слушатель, не говоря уже о слушателях-инофонах, не сможет путем сложения смыслов определить реальное лексическое значение термина *никелин* ‘сплав меди, никеля и марганца с высоким электрическим сопротивлением и стойкостью против коррозии, используемый для изготовления реостатов’, потому что он имеет индивидуальную семантическую структуру и содержит дополнительное смысловое приращение, которое нельзя вывести из словообразовательной структуры произ-

водного термина, его надо просто знать. Опытный слушатель, хорошо ориентирующийся в законах терминообразования в системе научной речи, впервые столкнувшись с термином *никелин*, в лучшем случае может опознать лишь часть его семантики, например, он может установить, что никелином является какое-то вещество, содержащее никель, но определить полный объем его семантики, включая ее ядерную и периферийную части, ему не удастся, поскольку в данном термине нет даже намека на присутствие таких химических элементов, как медь и марганец. Не зная, что в состав никелина наряду с никелем входят медь и марганец, и не владея информацией о свойствах этого сплава, слушатель не сможет установить не только семантическую структуру термина, но и область применения обозначаемого им вещества. Лишь немногие, наиболее опытные слушатели могут выдвинуть предположение, базирующееся на аналогии с термином *никель*, что никелин используется для покрытия других металлов с целью их защиты от коррозии. При этом неучтенными окажутся такие свойства вещества, как высокое электрическое сопротивление и термостойкость, которые наряду со стойкостью к коррозии позволят слушателям выдвинуть гипотезу, что никелин как сплав из никеля, меди и марганца может использоваться для производства реостатов и других аналогичных приборов и устройств.

Для того чтобы правильно прогнозировать и идентифицировать значение слов и терминов в процессе их опознавания, слушателям надо точно знать, почему, например, *дождевиком* в биологии называется гриб, вырастающий вскоре после дождя, а *жировиком* в медицине – доброкачественная опухоль. Слушателям в подобных случаях бесполезно использовать правила аналогии, которые весьма эффективны при опознавании производных терминов с нефразеологичной семантикой и неэффективны при идентификации терминов, имеющих в своей семантической структуре смысловые приращения, поскольку такие термины, даже в случае образования их от синонимичных основ одними и теми же или синонимичными аффиксами, могут обозначать настолько разные предметы или понятия, что по значению одного практически невозможно установить значение другого (сравните: *попутчик* и *подорожник* ‘дикорастущая трава’).

Таким образом, явление фразеологичности (или идиоматичности) семантики производных терминов понимается как невозможность или неполная возможность синтезировать значение целого из известных значений составных частей (терминоэлементов) или как невыраженность определенной части значения целого его морфемными составляющими. Эти два подхода – с точки зрения синтеза и с точки зрения анализа – могут иметь общие задачи и даже решения, но в основе своей принципиально различны.

В процессе восприятия производных терминов известные слушателю значения могут полностью распределяться между составляющими их частями. В то же время синтезирование этих значений, если они неизвестны слушателю, зависит от ряда условий. В случае многозначности производящей основы или производящего аффикса слушатель должен знать, какое из своих значений они реализуют в составе данного произ-

водного. Зачастую это непредсказуемо даже, казалось бы, в самых простых случаях. Так, синтезируя значение слова *писатель* ‘лицо, профессионально занимающееся литературной деятельностью), слушатель-инофон не может объяснить, почему в составе этого слова реализуется только одно значение глагола *писать* ‘заниматься литературной деятельностью’, а не другое, более универсальное (например, ‘писать, сообщать о чем-либо в письменной форме’, которое позволило бы закрепить за словом *писатель* (по аналогии со словом *читатель*) иное значение – ‘лицо, которое пишет, сообщает о чем-либо в письменной форме’. Непредсказуемым для слушателя, особенно инофона, может оказаться и использование суффикса *-тель* в значении лица, а не орудия, так как при другом значении глагола *писать* ‘изображать какие-нибудь графические знаки или слова на бумаге’ и предметно-орудийном значении суффикса это слово могло бы обозначать то, чем пишут (карандаш, ручку и т. п.). С аналогичными трудностями слушатели сталкиваются и при идентификации производных терминов. В ходе экспериментального исследования нами было установлено многочисленные факты неточностей в опознании, которые происходили в результате реконструкции испытуемыми смысла полиморфных и сложных терминов, исходя из анализа составляющих их элементов. Так, например, термин *графопостроитель*, используемый в предметной области «Информатика и вычислительная техника», был интерпретирован испытуемыми как ‘устройство компьютера, используемое для построения графов’ вместо нормативного значения ‘устройство компьютера, осуществляющее любую запись, в том числе и графическую’. Если оценить слово *писатель* и термин *графопостроитель* с точки зрения синтеза, то эти лексические единицы являются фразеологичными, а с точки зрения анализа – нефразеологичными, так как их значения распределяются по морфемным составляющим и не содержат смыслового приращения. Что же касается ошибки в идентификации термина *графопостроитель*, то она произошла из-за неверного понимания слушателями терминологического элемента *граф*, который был интерпретирован ими в соответствии с его буквальным значением *граф* ‘система точек, которые соединены отрезками’, тогда как на самом деле он является частью слова *grapho* ‘пишу’, заимствованной из греческого языка.

Чаще всего производные термины бывают фразеологичными (или нефразеологичными) и с точки зрения синтеза, и с точки зрения анализа. Термины, фразеологичные с точки зрения анализа, содержат формально не выраженное смысловое приращение, а поэтому могут быть различными по возможности синтеза их значения. Так, например, достаточно часто встречающееся в устной научно-профессиональной речи слово *нержавеяка* (разговорное название нержавеющей стали) может быть понято достаточно точно в соответствии с его значением, поскольку сочетаемость производящего слова крайне ограничена: прилагательное *нержавеющий* обычно сочетается со словом *сталь*. Такими же жесткими ограничениями сочетаемости обладает термин *оцифровка*, который несмотря на свою необычную внешнюю оболочку может быть легко идентифицирован, если будет встречен слушателем в прозрачном кон-

тексте, поскольку он, как правило, сочетается только со словами *фото- пленка* и *видео- пленка*.

В некоторых случаях возможность синтезировать значение обусловливается не столько языковыми факторами, сколько отложившимися в сознании привычными отношениями вещей. Например, термин *координатор* обычно интерпретируется слушателями как *‘лицо, осуществляющее координацию чего-либо’*, хотя его структура допускает иные значения: *‘устройство, обеспечивающее координацию работы составных частей или механизмов системы’*; *‘устройство, указывающее местонахождение или координаты данного движущегося объекта’*; *‘устройство, указывающее путь движения данного движущегося объекта’*; *‘устройство, обеспечивающее обнаружение какой-либо цели’*; *‘устройство, обеспечивающее наведение чего-либо (например, ракет или снарядов) на определенную цель’*, и др.

Таким образом, с точки зрения потенциальной возможности/невозможности прогнозирования и реконструкции смысла производных терминов в процессе восприятия научной речи можно выделить четыре группы терминоединиц. Первую группу образуют нефразеологичные, или неидиоматичные, термины (*контрактант, контракция* ← *контракт; изомерия, изомеризация* ← *изомер* и т. п.). Вторую группу представляют термины, фразеологичные (идиоматичные) с точки зрения синтеза (*графопостроитель* и т. п.). В третью группу входят термины, фразеологичные (идиоматичные) с точки зрения анализа (*нержавейка, оцифровка* и т. п.). Четвертая группа объединяет термины, фразеологичные (идиоматичные) как с точки зрения синтеза, так и с точки зрения анализа (*никелин, нейтрино, белок* и т. п.).

3. Очевидно, что в процессе восприятия устной научной речи наибольшие шансы для правильной идентификации имеют производные терминоединицы, относящиеся к первой группе, которую составляют термины, не имеющие идиоматичной семантики, к которым главным образом относятся различного рода модификационные образования типа *ультрасовременный, гиперинфляционный, сверхпроводимый* и синтаксические дериваты.

Сфера синтаксической деривации в русской терминологии представлена тремя словообразовательными типами: а) отглагольными существительными со значением отвлеченного действия, образованными различными суффиксами (*оцинковка, никелирование, прессование* и т. п.); б) отадективными существительными со значением отвлеченного признака типа *громкость, яркость, интенсивность, аморфность, инертность, пластичность, вязкость* и т. д.; в) отсубстантивными и отглагольными прилагательными, выражающими общее, неконкретизированное отношение к предмету или к действию, типа *ядерный, атомный, инертный, протеиновый, белковый, плавильный* и т. п.

В отличие от лексических терминов-дериватов, лексические значения которых не тождественны значениям производящих слов, синтаксические дериваты представляют собой формы производных терминов с тем же лексическим содержанием, что и у исходных форм, но с другими

синтаксическими функциями. Система грамматических замен, осуществляемых в рамках синтаксической деривации обычно именуется функциональной транспозицией. На основе анализа представленных выше сфер синтаксической деривации в русской терминологии можно выделить три доминирующих типа функциональных транспозиций: а) функциональная субстантивная и адъективная транспозиция глагола: *прессование, плавление, плавильный*; б) субстантивная транспозиция прилагательного: *интенсивность, вязкость, инертность*; в) адъективная транспозиция существительного: *ядерный, протеиновый, белковый*.

В отличие от синтаксических дериватов, лишенных идиоматичной семантики, лексические дериваты могут быть как идиоматичными по значению, так и неидиоматичными. Наиболее сложными для идентификации являются лексические термины-дериваты с идиоматичной семантикой. При этом наибольшие трудности у слушателей вызывают термины, относящиеся к группе терминов, идиоматичных и с точки зрения синтеза, и с точки зрения анализа. Наименее трудными для идентификации являются термины, входящие в группу терминов, идиоматичных с точки зрения анализа. Промежуточное положение по степени легкости/трудности идентификации занимают термины, относящиеся к группе терминов, идиоматичных с точки зрения синтеза.

В терминах, фразеологичных с точки зрения анализа, не выражена формально часть лексического значения, но определить его по составляющим в принципе возможно (например, прилагательное *аскорбиновый* предполагает только существительное *кислота*, а прилагательное *нержавеющий* – существительное *сталь*). В более сложной ситуации оказывается слушатель при попытке опознавания производных терминов, относящихся к группе терминов, фразеологичных с точки зрения синтеза, поскольку без знания того, какие значения производящих используются для мотивации производных, нельзя получить значение целого из составляющих его частей. Наконец, практически невозможно установить значение терминоединиц, фразеологичных и с точки зрения синтеза, и с точки зрения анализа. Все попытки определить значение таких терминов, как правило, оказываются неудачными, поскольку, исходя из анализа их составляющих, невозможно построить значение целого, хотя бы потому, что в структуре этих терминов часть лексического значения не находит формального выражения. Для того чтобы убедиться в невозможности восстановления смысла производных терминов, имеющих идиоматичную семантику с точки зрения анализа, и с точки зрения синтеза, достаточно проанализировать экспериментальную ситуацию, в которой оказались слушатели при попытке опознания термина *нейтрино*. Пытаясь установить значение этого термина по его составляющим, слушатели разбили его на две части. Первую часть они соотнесли с термином *нейтрон*, а вторую – с суффиксом латинского происхождения *-ino*, имеющим уменьшительное значение. В результате такой интерпретации слушатели пришли к выводу, что нейтрино – это нейтрон малых размеров или его базовая составная часть. На самом деле нейтрино – это стабильная нейтральная элементарная частица с массой покоя, равной нулю и спином $\frac{1}{2}$, которая возникает при бета-распаде атомных ядер и

при распадах элементарных частиц, тогда как нейтрон – это электрически нейтральная элементарная частица, почти равной массе протона и спином $\frac{1}{2}$. Таким образом, нейтрино не является ни частью нейтрона, ни его разновидностью. С точки зрения понятийной и функциональной сущности нейтрино относится не к классу нейтронов, а к классу лептонов – наиболее легких элементарных частиц, не имеющих бинарного заряда, но обладающих лептонным зарядом. Поэтому нейтрино в большей мере сопряжен не с нейтроном, а с такими понятиями, как электрон, тяжелый лептон, позитрон, мюон, античастицы. Установить все это в процессе анализа составляющих элементов термина *нейтрино* невозможно, а поэтому и невозможна его правильная идентификация. Очевидно, что сходным в терминах *нейтрон* и *нейтрино* является не сущностная тождественность и гомогенность их понятийных коррелятов, а используемый один и тот же принцип номинации, который позволяет ассоциативно соотносить и объединять две разноуровневые и разновеликие единицы в одном понятийном пространстве. Этот принцип основан на том, что термины *нейтрон* и *нейтрино* имеют один и тот же терминологический элемент, который формирует общую формально-смысловую доминанту для обоих понятий. Эта доминанта свидетельствует не о тождественности или близости предметного значения этих понятий, а об отнесении их к ряду нейтральных элементарных частиц, действующих на разных уровнях и имеющих различную физическую природу и свойства. Выявить это, исходя из анализа номинативной оболочки терминов, способны далеко не все слушатели, а лишь те из них, которые хорошо владеют понятийным аппаратом науки, в которой эти термины функционируют.

4. Идиоматичность семантики неодинаково присуща производным терминам, относящимся к разным частям речи. Более всего она свойственна терминам-существительным. Значительно менее характерна идиоматичность лексического значения для производных терминов-глаголов и терминов-прилагательных.

5. Наибольшую трудность при попытке прогнозирования и реконструкции смысла вызывают производные термины-существительные, имеющие предметную семантику. Объясняется это тем, что термины предметной семантики, независимо от типа их мотивации, как правило, относятся к классу идентифицирующих, собственно называющих терминов-единиц. Выступая в функции идентифицирующих единиц, названия предметов не бывают однопризнаковыми, поэтому их значения не могут быть сведены к указанию на один внешний признак.

Другим фактором, существенно затрудняющим опознание производных терминов-существительных предметной семантики, является отсутствие у них (за исключением некоторых семантических групп терминов) суффиксов с достаточно специфическими значениями, знание которых позволяет слушателям относить опознаваемые термины к определенным классам понятий.

Относясь к классу идентифицирующих единиц, предметные существительные обычно порождают производные термины с высокой степенью идиоматичности семантики. На первом месте в этом отношении находятся отсубстантивные существительные, среди глаголов и

прилагательных фразеологичной семантикой также обладают главным образом отсубстантивные производные.

Среди названий предметов менее всего склонны к конкретизации своего значения имена функциональные, непосредственно образованные от глаголов.

Сравнительно легко идентифицируются термины, относящиеся к классу личных отглагольных наименований. Единственным условием для их правильного отождествления является знание слушателями производящей основы.

Среди личных наименований наиболее сложными для идентификации являются отсубстантивные существительные, которые в силу своей конкретности являются максимально идиоматичными.

6. Трудность прогнозирования и идентификации смысла определенных словообразовательных типов субстантивных терминов часто объясняется их многозначностью или потенциальной предрасположенностью к многозначности. Обычно многозначность терминов-субстантивов находится в соответствии с количеством обозначаемых предметов, т. е. количество обозначаемых, как правило, соответствует количеству значений терминов.

7. Изучение и анализ текстового экспериментального материала, относящегося к разным подстилям научной речи, показывает, что простые, немотивированные или производные первой ступени термины, как правило, способны вмещать большее количество значений, чем термины сложной словообразовательной структуры. Этим фактом объясняется, почему производные первой ступени термины идентифицируются гораздо сложнее, чем термины сложной словообразовательной структуры.

Если рассматривать идентификацию производных терминов с позиции слушателей-инофонов, то для успешной реализации этой процедуры они должны владеть комплексом ментально-аналитических готовности: уметь анализировать конситуации, релевантные для развития лингвистической догадки, для установления значений словообразовательных элементов в производных терминах, относящихся к разным частям речи, быть готовыми к элементарному синтезированию смысла терминов с заданными мотивирующими и реестром значений деривационных аффиксов, к конструированию терминов разных частей речи по заданным синтаксическим моделям, а также уметь устанавливать и различать дериваты с неидиоматичной и идиоматичной семантикой.

С точки зрения результативности опознавания терминов, в том числе производных, можно выделить четыре потенциальных ситуации, в которых может оказаться слушатель.

1. В процессе восприятия речи идентифицируемый термин оказывается своевременно увязанным слушателем с соотносимым понятием, а сама связь приобретает устойчивую, четко оформленную в своих границах и осмысленную предметную содержательность; в этом случае можно говорить о максимально точном опознании термина и адекватном понимании его предметного содержания.

2. В процессе восприятия речи идентифицируемый термин опознается как незнакомый, но его понятийная сущность частично восстанав-

ливается за счет хорошо организованного контекста; в этом случае можно говорить о частичном или поверхностном понимании термина и его предметного содержания.

3. Несмотря на все попытки идентифицировать термин в сознании слушателя может так и не найтись адекватного корреляционного понятийного материала; в этом случае фиксируемая на уровне индивидуального тезауруса связь «номинация – осмысленная содержательность» оказывается разрушенной, а сам акт опознания завершается принятием слушателем решения о невозможности понять данный термин, нецелесообразности дальнейшей работы над ним и переходе к приему и обработке нового отрезка речи.

4. В процессе опознавания термина ему может быть ошибочно или по какой-либо иной причине приписано несколько иное содержание, которое в итоге сместит «объективную» содержательность либо в сторону разрушения истинной содержательности, либо приведет к созданию нового более глубокого содержания данного понятия, которое в целом не нарушит его «смысловые» границы, а лишь определенным образом расширит их. Очевидно, что в первом случае речь идет о неправильном или неточном понимании, а во втором – либо о поверхностном, весьма приблизительном понимании на уровне осознания релевантных свойств понятия, либо о глубоком, детализирующем понимании, выходящем за границы понятийного содержания рецептируемого термина и характеризующем высокоразвитую интеллектуальную личность, владеющую языком на высоком уровне и имеющую значительную профессионально-когнитивную базу знаний. В сущности в последнем случае речь идет о способности слушателя проникать в понятийную сферу термина настолько глубоко и квалифицировано, что такое проникновение в определенной мере способствует дальнейшему усовершенствованию терминологической базы данной научной отрасли. Обычно такое проникновение в предметно-понятийную сферу научной отрасли характерно для ученых, обладающих теоретическим складом ума, часто пользующихся в своих научно-теоретических изысканиях методами индукции, дедукции, генерализации, конкретизации и т. д.

Выбор эффективных стратегий опознавания терминов при восприятии устной научной речи во многом зависит от их функционально-смысловой характеристики и синтагматического построения.

Классифицируя термины по функционально-смысловому критерию, следует исходить из того, что термины выполняют две функции: с одной стороны, они служат средством передачи информации, относящейся к конкретной научно-предметной области, а с другой – являются средством ее описания, классификации и хранения.

При выделении и опознавании различных видов терминологических единиц и установлении их дифференциации опытный слушатель, очевидно, учитывает онтологию объектов, стоящих за ними, а также их образные или смысловые репрезентации, хранящиеся в индивидуальном сознании. Так, например, понять и осмыслить значение технических терминов *грейдер* или *грейдер-элеватор* можно либо путем воспроизведения в индивидуальном сознании реального грейдера, имеющего вид

специальной землеройной машины для профилирования дорог и планировки откосов, или грейдера-элеватора, имеющего в отличие от обычного грейдера приспособление для перемещения срезанного грунта в сторону, т. е. актуализировав в своем сознании денотаты соответствующих терминов, либо посредством уяснения сущности и функциональной специфики указанных объектов (например, грейдер – это специальная машина для выравнивания земельных участков, отведенных для строительства дорог, основным рабочим органом которой является специальное приспособление в виде криволинейного профиля с ножом; грейдер-элеватор – это грейдер, снабженный элеватором для перемещения срезанного грунта в сторону), т. е. актуализировав в своем сознании десигнаты этих терминов.

Исходя из онтологического представления предметов, понятий, процессов, признаков, действий и состояний, отображаемых терминами при реализации их классификационно-выразительной функции, все термины можно разделить на пять групп.

Первую группу образуют *предметные термины*, которые служат для обозначения различных предметов, приборов, приспособлений, механизмов, агрегатов и их конструктивных деталей и узлов. Предметные термины характеризуются четкостью денотата и его недвусмысленным соотношением с референтом. В интенционал десигната предметных терминов всегда закладывается признак (или сема) предметности. Этот признак является настолько важной семиотической характеристикой предметных терминов, что в большинстве языков он получает явное выражение в виде сопутствующих предметному лексическому знаку-сигналу грамматических знаков-сигналов типа суффиксов (например: *конденсация* → *конденсатор* ‘устройство, в котором пар, отработанный в паровом отсеке, охлаждается и превращается в воду’ или *конденсор* ‘система линз, используемая в оптических приборах для концентрации светового потока и равномерного освещения изображения’, где суффиксы *-тор* и *-ор* являются носителями предметных признаков, обозначающих приборы, устройства или различного рода приспособления; *конденсация* → *конденсат* ‘продукт, получающийся при сгущении паров в жидкость, например вода, образующаяся при охлаждении водяного пара, или жидкие продукты, образующиеся, при охлаждении паров нефти в процессе ее перегонки’, где суффикс *-ат* является носителем предметного признака, обозначающего продукт, получаемый в результате конденсации).

Вторую группу составляют *понятийные термины*, которые выступают номинациями различных научных понятий. Их идентификация в большинстве случаев протекает медленнее, чем опознание предметных терминов, поскольку в интенционале десигната понятийных терминов, как правило, отсутствует признак (или сема) понятийности. Систематизировать, классифицировать и разграничивать такие термины чрезвычайно сложно. Немногочисленными формальными показателями, которые иногда могут помочь слушателю установить отнесенность терминов к классу понятий, является наличие в них словообразовательных эле-

ментов типа *-циј-, -ениј-, -аниј-, -изм-* (например: *апперцепция, мировоззрение, антропоморфизм, ассоционизм, редукуционизм* и т. д.) и некоторых других. Однако даже в этих случаях у слушателя не будет полной уверенности в том, являются ли исходные термины обозначением понятий или они, например, выражают процессы. Например, при идентификации психологического термина *реминисценция* в ситуации нечеткого или неполного контекста слушатель не сможет сразу однозначно установить его содержательную отнесенность, поскольку этот термин может использоваться в двух значениях. Во-первых, этим термином может обозначаться понятие, которое характеризует ‘полное и точное воспроизведение в памяти материала по сравнению с первоначально заученным’; а во-вторых, им выражается сам ‘процесс запоминания и воспроизведение в памяти материала, который протекает при работе с большим объемом логически или предметно связанной информации, оказывающей на человека особое эмоциональное воздействие’. Еще большей неопределенностью в условиях нечеткого и неполного контекстов обладают такие термины, как *гипермнезия, прогнозирование, абулия, агнозия, аграфия, алексия, анестезия, апраксия, астения, аттракция, гомеостаз, деменция*, большинство из которых в равной мере можно отнести и к разряду понятийных единиц, и к терминам, обозначающим название процессов, и к терминам, выражающим результаты этих процессов. Очевидно, что для точной идентификации таких терминов слушателю необходимо прибегнуть к дополнительным операциям, например к поиску контекстуальных ключей, позволяющих установить сущностную природу явлений, стоящих за терминами.

Высокой степенью семантической неопределенности при попытке реконструкции и прогнозирования смысла обладают термины-понятия типа *делирий* ‘нарушение сознания, искаженное отражение действительности, сопровождающееся галлюцинациями, бредом, двигательным возбуждением’, *таксон* ‘совокупность дискретных объектов, связанных определенной общностью свойств и признаков, характеризующих эту совокупность’, *обсессии* ‘разновидность навязчивых состояний, проявляющихся в переживаниях и действиях, не требующих для своего возникновения определенных ситуаций’, *эхолалия* ‘подражательное, автоматическое повторение движений и действий других людей, наблюдаемое при некоторых психических заболеваниях’, которые в силу необычности своего формально-языкового оформления, по данным наблюдений, чаще всего относятся слушателями не к понятийным, а к процессным или к предметным терминам.

В третью группу входят *процессные термины*, отображающие названия различных процессов. Эти термины несут в себе признак процессуальности в виде специальных суффиксов и обычно выражаются существительными (*дизъюнкция, шлифование, сварка, ковка*).

Четвертую группу образуют *признаковые термины*, которые обозначают различные качественные характеристики, признаки, свойства предметов, процессов, явлений и понятий. Эта группа терминов может выражаться различными частями речи (существительными, прилагательными, причастиями) и реализовываться как изолированно (*изотоп-*

ность, пластичность, шаровидный, конусообразный, кристаллообразный, катализирующий и т. д.), так и в составе атрибутивных терминологических словосочетаний в виде их атрибутивных частей (*аналогово-цифровой преобразователь, эндотермический процесс* и др.).

В состав пятой группы входят *акционально-статальные термины*, которыми номинируются состояния различных объектов, а также действия, совершаемые с предметами, процессами, явлениями и понятиями. Они выражаются специальными терминологическими или терминированными глаголами-предикатами (*шлифовать, абсорбировать, растворяться, гальванизироваться* и т. д.).

Исходя из данных экспериментальных наблюдений, указанные выше типы терминов по степени трудности/легкости их идентификации занимают следующие позиции: наиболее трудными для понимания различными категориями слушателей являются понятийные и большая часть предметных терминов, наиболее легкими – акционально-статальные термины, промежуточную позицию занимают признаковые и процессные термины.

Огромную роль в процессе опознавания терминоединиц и восприятия научной речи в целом играет индивидуальный опыт слушателя, который может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на его познавательно-интеллектуальную деятельность. Применительно к восприятию речи индивидуальный опыт слушателя – это не только фиксированные формы ранее усвоенного опыта, но и оперативные формы опыта, которые отражают то, что происходит в ментальном опыте реципиента в момент восприятия речи, а также потенциальные формы опыта, отображающие «модель будущего», т. е. то, что может появиться в его ментальном опыте в качестве новообразований в будущем.

Стратегии понимания смысловой информации на уровне изолированных высказываний

Анализ экспериментальных исследований в области восприятия устной научной речи позволяет установить, что примерно в 90% случаев слушатели при восприятии речи ориентируются на отрезки, более или менее совпадающие с предикативной синтагмой. Следовательно, ключевая информация, позволяющая начать смыслоформулирование, как правило, содержится в предикате. А это означает, что величина отставания слушателя зависит от того, насколько велика часть принимаемого высказывания, стоящая перед предикатом. После восприятия предиката понимание исходного высказывания значительно облегчается, и отставание слушателя сокращается. Вследствие ключевой роли предиката в процессах восприятия и понимания речи можно предположить, что величина отставания слушателя (а именно это время необходимо для восприятия и оценки речевого сегмента) во многом зависит от особенностей синтаксиса исходного языка, на котором реализуется высказывание. Эту мысль подтверждают и некоторые экспериментальные исследования в области перевода: при переводе высказываний с немецкого

языка, в котором предикат обычно располагается в конечной позиции, переводчику требуется значительно больше времени на обработку речевого материала, чем при переводе, скажем, с английского, французского или испанского языков.

Глагольный предикат в научной речи выполняет принципиально иную роль и иную смысловую нагрузку, чем в других функционально-стилевых регистрах речи. Оставаясь структурным центром высказывания, глагольный предикат в научной речи уступает свое место в смысловой организации высказывания номинативным компонентам, которые образуют «скелетную» основу высказывания, его коммуникативные центры. В то же время предикат служит тем логическим связующим звеном, которое позволяет объединить номинативные структуры высказывания в единый смысловой ансамбль. Все это говорит о том, что несмотря на попытки некоторых исследователей преуменьшить роль синтаксиса в процессах смыслового восприятия речи, мы остаемся на позиции его ведущей роли в этих процессах, особенно если речь идет о понимании такого сложного объекта как научная речь.

В современной психолингвистике бытуют две прямо противоположные точки зрения относительно восприятия и переработки синтаксической информации. Одни ученые полагают, что слушатели на основе восприятия слов и установления связей между ними стремятся принять решение о текущей речевой цепи, не дожидаясь поступления информации о синтаксической конструкции в целом, другие исследователи считают, что в какой-то форме, например, в форме препроцессора в модели «анализа через синтез», синтактико-схемная информация воспринимается раньше, чем всякая другая информация. В решении этого вопроса мы не столь категоричны и придерживаемся компромиссной позиции. Мы считаем, что вопрос о первичности/вторичности обработки синтактико-схемной информации во многом зависит от того, какую конкретно информацию воспринимают слушатели, – новую или уже известную. Дело в том, что восприятие новой, незнакомой информации принципиально отличается от восприятия уже известной информации. При восприятии знакомых речевых единиц роль периферийного компонента снижается до минимума: слушатель выхватывает из речевого потока только один или несколько самых важных признаков, а вся остальная информация привносится в ментально порождаемую смысловую схему уже в виде активированной репрезентации. Подобное снижение роли перцептивно-периферического информационного компонента и повышение роли центрально-когнитивного компонента свидетельствует об усилении степени автоматизации восприятия и понимания речи, при которых слушатель начинает работать в режиме поиска и опознания только опорных ключевых слов, отбрасывая при этом все другие языковые структуры, субъективно воспринимаемые им как «несущественные» для исходного речевого сообщения. В отличие от «несущественной» или уже известной информации, информация, маркированная критериями новизны и смысловой значимости, требует иных способов обработки. Контактируя с новыми языковыми структурами, являющимися носителями такой информации, и прогнозируя их потенциальную значимость

для воспринимаемого речевого сообщения, слушатель пытается выделить максимальное количество признаков этих единиц путем задействования всех возможных контекстуальных связей – фонетических, лексических, грамматических, смысловых и ситуативных. Именно поэтому мы считаем, что при восприятии обиходной речи или научной речи со знакомым и не осложненным терминологическим составом слушатели принимают решение о текущей речевой цепи, не дожидаясь поступления информации о синтаксической конструкции в целом, а при восприятии научной речи с незнакомым или осложненным терминосоставом возможны ситуации, при которых синтактико-схемная информация будет восприниматься раньше, чем смысловая информация. Основной причиной подобного опережающего освоения синтаксической информации чаще всего выступает нехватка смысловых контекстуальных ресурсов, которая проявляется в том, что при понимании новой или осложненной информации слушателям довольно трудно строить и выдвигать текущие смысловые прогнозы без привлечения дополнительных сведений, в том числе и синтаксических. В этом случае слушатели должны мобилизовать и актуализировать всю информацию, содержащуюся в речевой цепи, и только после этого принимать окончательное решение относительно смысла воспринятого фрагмента речи. Синтаксические структуры научной речи могут нести в себе огромный объем информации, который чаще всего несоизмерим с объемом синтаксической информации, содержащейся в разговорно-обиходной речи. В процессе восприятия иноязычной научной речи, содержащей незнакомые термины, достаточно часто бывает так, что единственным контекстуально значимым источником, который позволяет слушателям начать процессы выдвижения текущего смыслового прогноза и смыслоформулирования, является информация о синтаксической структуре научного высказывания, которая помимо грамматических сведений содержит в себе еще и логико-смысловую информацию, позволяющую инициировать процессы категоризации, партикуляризации, генерализации и т. д. Предикативная основа высказывания – это предикат с теми грамматическими связями, которые необходимы для раскрытия его значения. Когда говорящему нужно выразить какое-либо значение, он прежде всего выбирает из группы близких по значению предикатов ту лексическую единицу, которая наиболее точно передает нужное значение, и уже свойством самого предиката формирует его синтаксические связи. На основе предикативных моделей строятся высказывания, выражающие определенные суждения или умозаключения говорящего относительно интересующих его научных фактов, событий, явлений или процессов. Это могут быть суждения или умозаключения различных типов. Одни из них выражают актуальные смыслы научной речи, к которым относятся кваликативная, терминологическая, партитивная, кваликативная, квантитивная, сравнительно-сопоставительная, статическая и динамическая характеристики предметов, явлений, фактов или процессов, другие – констатируют зависимость между явлениями или предметами, третьи – уточняют и расширяют высказывание, передаваемое его предикативной основой,

четвертые – уточняют и определяют какой-то один из членов конструкции.

Для выражения каждого актуального смысла, содержащегося в суждении или умозаключении, научная речь располагает соответствующим набором синтаксических средств, относящихся к разным уровням синтаксической системы: простое и сложное предложение, детерминантные именные группы, обособленные обороты во взаимодействии с предикативной основой предложения. Эти средства составляют смысловую парадигму, члены которой связаны системными отношениями, которые проявляются в том, что значение, функции и возможность употребления в определенных условиях контекста каждого члена определяются путем сопоставления его характеристик с характеристиками других членов парадигмы. Таким образом, предикативная основа научного высказывания – это не только грамматическая, но и прежде всего логико-смысловая структура, поэтому в процессе восприятия научной речи слушателям важно выявить и осмыслить не столько грамматическое строение предикативной основы высказывания, сколько ее логико-смысловое содержание. Однако решить эту проблему в условиях нехватки контекстуальных ресурсов можно только после обработки синтактико-схемной информации, которая в большинстве случаев способна актуализировать операцию субъективного отождествления и в рамках ее инициировать процессы категоризации и смыслоформулирования.

Научная речь, в отличие от обиходной, обладает огромным информативно насыщенным арсеналом синтаксических моделей, знание которых позволяет слушателям выдвигать текущие смысловые прогнозы и устанавливать связи между явлениями даже при частичном или полном незнании самих явлений. Так, например, сведения о классификации научных объектов без указания признака деления могут быть получены на основе анализа слушателями конструкций типа *что делится на что* и *что подразделяется на что*. Сведения о классификации научных объектов с указанием признаков, по которым производится их классификационное деление, слушатели могут получить, исходя из анализа конструкций *по чему различается что* и *по чему делят/подразделяют что на что*. Информация о родо-видовой характеристике научных объектов и об их принадлежности к определенному классу, группе, типу может быть получена на основе анализа слушателями конструкций типа *что относится/принадлежит к чему, что входит в состав чего, что является составной частью чего*. Сведения о строении научных объектов и их компонентном составе обычно устанавливаются на основе анализа конструкций *что входит в состав чего, что содержится в чем, что является составной частью чего, что состоит из чего, что содержит что, что включает в себя что*. Данные о качественной характеристике научных объектов могут быть получены на основе анализа конструкций *что обладает чем, что отличается чем и что характеризуется чем*. Информация о происхождении предметов или явлений обычно извлекается слушателями из анализа конструкций *что происходит/возникает/создается/образуется из чего*. Сведения об изменениях процессуальных характеристик предметов обычно устанавливаются, исходя из

анализа конструкций *что становится чем, что делается чем, что превращается во что*. Отметим, что недостающий смысловой контекст в том или ином объеме может быть восстановлен практически из любой синтаксической конструкции научной речи.

Таким образом, обработка синтаксической информации занимает особое место при восприятии устной научной речи. В отличие от восприятия обычной разговорной речи, обработка которой ведется главным образом по линии идентификации смысловой информации, для слушателей-инофонов, имеющих дело с научной речью и к тому же продуцируемой на неродном языке, синтаксическая информация выполняет важную функционально-смысловую нагрузку. Она является носителем той информации, на базе которой строится ментальная модель исходного текста. Очевидно, восприятие и обработка синтаксической информации слушателями-инофонами в процессе приема речи осуществляется по структурно-синтаксическим блокам, ограниченным с двух сторон синтаксическими опорными пунктами. В качестве таких синтаксических опорных пунктов обычно выступают различные формальные определители, отмечающие начало и конец фраз, предлоги, вводящие предложные выражения и т. д.

Для того чтобы понять научное высказывание слушатели должны установить смысловую связь между его компонентами. Элементарным проявлением смысловой связи в научной речи является межпонятийная связь, которая устанавливается между двумя понятиями при условии, что содержание обоих понятий включает хотя бы один общий признак. Основным типом межпонятийной связи, определяющим динамику научной мысли, является предикативная связь. Наряду с предикативной связью, которая формирует структуру научного высказывания, в нем могут содержаться общедополнительные связи, которые раскрывают основную предикативную связь по линии конкретизации, уточнения, расширения или обобщения отражаемых в высказывании предметных связей, существующих в самой объективной действительности. В процессе отражения действительности сознание человека способно формировать и более сложные, чем первичные, предметные, смысловые связи на основе соотнесения более простых смысловых связей между собой. Вторичные смысловые связи также могут быть соотнесены между собой, в результате чего образуются смысловые связи еще более высокого уровня. Очевидно, что чем выше порядок смысловой связи, тем она более абстрактнее, а следовательно, и более трудна для понимания.

В процессе понимания устной научной речи на уровне изолированных высказываний слушатели-инофоны задействуют различные типы стратегий – *трансформационные, логико-смысловые, прогностические, переводческие, когнитивные, метакогнитивные* и др. Трансформационные стратегии направлены на упрощение синтаксической структуры высказываний путем их синтаксического переструктурирования. В ходе экспериментального исследования нами были установлены две разновидности трансформационных стратегий – стратегии синтаксического переструктурирования и стратегии семантико-синтаксического преобразования. Стратегии синтаксического переструктурирования – наибо-

лее распространенный тип трансформационных стратегий. Они используются при различного рода перестановках компонентов высказываний, при замене высказываний с пассивными конструкциями ментальными репрезентациями с активными оборотами, при замене конверсных структур неконверсными, при синтаксическом упрощении высказываний с осложненной структурой, при трансформации высказываний в ментальные репрезентации с иным порядком слов и т. д. (например: *При переходе светового излучения из одной среды в другую его цвет сохраняется* → *Цвет светового излучения сохраняется при переходе светового излучения из одной среды в другую*).

Стратегии семантико-синтаксического преобразования занимают промежуточную позицию между трансформационно-синтаксическими и логико-смысловыми стратегиями. Они направлены на построение упрощенных ментальных репрезентаций с частичной редукцией семантики исходных высказываний, например: *Кварц служит основным материалом для изготовления высококачественного стекла* → *Высококачественное стекло делают из кварца*.

Большую и неоднородную группу составляют логико-смысловые стратегии обработки информации. Они включают ряд частных стратегий, к которым относятся стратегии логико-смыслового преобразования, стратегии глобальной переработки информации, стратегии контекстуального анализа, стратегии расщепления и фрагментации целостного предметно-понятийного объекта, стратегии пропозиционного анализа, стратегии логико-смысловой ориентировки в содержании научного сообщения, стратегии антонимических и синонимических замен и др. По данным экспериментальных наблюдений, наиболее распространенным типом логико-смысловых стратегий, используемых в процессе понимания изолированных научных высказываний, являются стратегии логико-смыслового преобразования. Они направлены на упрощение семантической структуры высказываний либо путем их ментальной конверсии (например: *При наличии ферментов скорость реакции увеличивается* → *Ферменты увеличивают скорость реакции*), либо путем глобального преобразования исходных высказываний, которое завершается формированием ментальных репрезентаций, построенных по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых средств, которых не было в рецептируемых высказываниях (например: *При переходе светового излучения из одной среды в другую его цвет сохраняется* → *Переход светового излучения из одной среды в другую не меняет его цвет* → *Цвет светового излучения сохраняется в разных средах*).

Стратегии глобальной переработки информации используются при понимании научных высказываний с относительно прозрачной семантикой и информативно насыщенным контекстом. Эти стратегии учитывают всю имеющуюся в речевой цепи информацию о значении терминов и смысле высказывания в целом. Составной частью стратегии глобальной переработки информации является стратегия контекстуального анализа, которая формируется в процессе аналитической работы

слушателей с узким или широким контекстом, содержащимся в высказывании. Обычно эта стратегия актуализируется в ситуациях, когда в составе высказываний имеются незнакомые термины, а сам контекст отличается высоким уровнем информативной насыщенности и прозрачности.

Стратегии расщепления и фрагментации целостного предметно-понятийного объекта используются при восприятии речевых сегментов с многоступенчатыми генетивными конструкциями. Эти стратегии отражают последовательность многоступенчатого анализа связей слов, входящих в исходную многокомпонентную генетивную конструкцию. С учетом признака включенности/невключенности любое сочетание имен в генетивной цепочке, если при порождении она составлена правильно, можно развернуть в последовательность умозаключений, в основе которых лежит процесс категоризации. Эта многоступенчатая логико-семантическая операция помогает слушателям не только понять содержание исходной генетивной конструкции, но и выйти за пределы непосредственного содержания данной терминологизированной единицы в предметную сферу той научной области, в которой она функционирует. Задействуя подобного рода стратегии, слушателям удается освоить не только содержание исходных генетивных конструкций, но и предметно-понятийное пространство и контексты, в которых могут использоваться как сами конструкции, так и составляющие их компоненты.

Стратегии пропозиционного анализа актуализируются при контакте слушателей с полипропозитивными высказываниями с многокомпонентными субъектными именными группами типа *Процесс изменения объема газа без теплового обмена энергией с внешней средой называется адиабатическим процессом*. Для того чтобы понять подобные высказывания на слух, слушателям необходимо в оперативном временном режиме осуществить целый ряд операций: вначале в субъектной именной группе, состоящей из девяти однозначных слов, выделить и проанализировать генетивную цепочку *процесс изменения объема газа*, затем внутри последующей детерминантной группы выявить связи стержневого слова *обмен* с зависимыми словами и лишь после этого установить связь самой детерминантной группы со значением сложного генетивного словосочетания, данного вначале высказывания. Понимание подобных поликомпонентных именных групп значительно облегчается, если слушателям удастся оперативно преобразовать составляющие их компоненты в предикативные структуры.

Стратегии логико-смысловой ориентировки в содержании научного сообщения запускаются после приема и обработки слушателями метадискурсивных высказываний, которые ориентируют их на прием новой научной информации, связанной с постановкой проблемы или переходом к новому объекту анализа. Эти стратегии также используются в ситуациях, когда говорящий с помощью метадискурсивных высказываний отсылает слушателей к предыдущим фрагментам научного сообщения с целью более углубленного прояснения их содержания и смысла.

Стратегии антонимических замен используются для актуализации антонимической связи в ситуациях, когда опознаваемые термины

цы имеют противительные элементы, либо атрибутивную часть с противительным элементом, например: *нетарифное регулирование* → *тарифное регулирование*, *беспатентная лицензия* → *патентная лицензия*. В свою очередь, синонимическая связь, составляющая основу для запуска стратегии синонимических замен, может быть актуализирована путем подбора слушателями близких по значению атрибутов и вводом этих атрибутов в исходное терминосочетание, например: *совокупный спрос* → *общий спрос*, а также посредством порождения различных ментальных трансформаций, например: *реструктуризация долга* → *перестройка структуры долга* → *изменение условий выплаты долга* → *изменение долговых обязательств* и т. д.

Третью группу составляют прогностические стратегии обработки научной информации, к числу которых относятся стратегии предвосхищающего опознания терминов по ключевым сигналам, стратегии анализа лексико-грамматических валентностей, стратегии анализа смысловых валентностей и стратегии анализа ситуативных валентностей. Подобные стратегии играют немаловажную роль в процессе достижения слушателями точной и полной идентификации терминов и адекватной оценки контекстов, в которых они используются. Их эффективность базируется на анализе валентностей, которые представляют собой заложенные в терминах и сопряженных с ними единицах прогнозы их предпочтительных сочетаемостей с другими лексическими единицами в речевой цепи, а также возможности использования этих единиц в определенных контекстах в зависимости от темы и ситуации общения. Образуя три группы прогнозов относительно сочетаемостей единиц в речи – формально-языковые, смысловые и ситуативные, валентности могут реализовывать свой потенциал на фонетическом, лексико-грамматическом, смысловом и ситуативном уровнях. На фонетическом уровне формально-языковые валентности лексических единиц или их составляющих позволяют опытным слушателям предсказывать сочетаемость определенных начальных звуковых цепочек с последующими звуковыми элементами внутри одной словоформы. На лексико-грамматическом уровне формально-языковые валентности лексических единиц позволяют слушателям предсказывать появление в речевой цепи других единиц, сопряженных с уже воспринятыми парадигматическими и синтагматическими отношениями. Знание подобных валентностей слушателями и оперирование ими в процессе обработки информации способствуют выдвиганию достаточно точных прогнозов относительно вероятности появления в речевой цепи определенных слов и словоформ. В отличие от лексико-грамматических валентностей смысловые валентности позволяют слушателям строить прогнозы сочетаемости лексических единиц на уровне смысловых связей и отношений. Близкими к смысловым валентностям, но не тождественными им, являются ситуативные валентности, которые регламентируют употребление речевых единиц на уровне ситуаций, в которых они используются.

Когнитивные стратегии обработки научной информации включают пять типов стратегий – стратегии ментального сравнения и ментальной

сериации, дескриптивно-идентификационные, субординатные и координационные стратегии, стратегии установления партитивных связей и др. Первые два типа стратегий используются в процессе понимания научных высказываний со сравнительными конструкциями при сравнении двух или нескольких научных объектов, а последние четыре типа стратегий актуализируются при идентификации терминов и установлении смысловых связей между ними.

Стратегии ментального сравнения базируют свою работу на операциях сравнения двух объектов по одному параметру или критерию измерения. Функциональная направленность этих стратегий состоит в том, что если сравнить два объекта по одному критическому признаку, то время принятия решения будет зависеть от того, насколько эти объекты отличаются друг от друга по этому признаку.

Стратегии ментальной сериации обычно задействуются в тех случаях, когда слушателям необходимо установить точное пространственно-смысловое расположение того или иного объекта в системе других объектов на основе одного критического признака. Подобные стратегии актуализируются в ситуациях, когда слушателям необходимо определить те или иные свойства объектов, опираясь на данные о критических признаках нескольких сопоставляемых объектов.

При определении «понятийной ценности» рецептируемых терминов в составе научных высказываний и их места в иерархии других терминоединиц, формирующих предметно-понятийный план исходной научной отрасли, слушатели обычно прибегают к использованию трех стратегий – дескриптивно-идентификационной, субординатной и координационной. Суть дескриптивно-идентификационной стратегии заключается в выявлении важнейших категориальных и предметных признаков понятий, стоящих за терминами. Действие субординатной стратегии направлено на установление слушателями связей между идентифицируемыми и сопряженными понятиями. Координационная стратегия ориентирована на определение иерархии понятий и установление согласования между их категориальными признаками.

Стратегии установления партитивных связей актуализируются при контакте слушателей с синтаксическими конструкциями, в которых указывается на связь двух терминов или обозначаемых ими объектов. Исходя из такой привязки, слушатели далеко не всегда могут понять значение незнакомых терминов, однако это не мешает им выдвинуть определенный прогноз относительно их иерархии и компонентного состава. Так, например, исходя из оценки научного высказывания со структурой *А входит в состав В*, слушатели, даже при условии абсолютного незнания терминов *А* и *В*, достаточно легко могут заключить, что *А* и *В* находятся между собой в отношении «часть – целое». Причем очевидно, что в зависимости от предметной области, в которой используется данное предложение, *В* может быть аппаратом или прибором в точных и инженерных науках, веществом – в химии, понятием или явлением – в блоке гуманитарных и экономических дисциплин, а *А* в этих же дисциплинах может быть конструктивным элементом или механизмом в точных и инженерных науках, химическим элементом в химии, составным

компонентом или частью понятия или явления в гуманитарных и экономических дисциплинах.

Метакогнитивные стратегии используются при понимании метадискурсивных высказываний. Эти стратегии не являются стратегиями понимания в буквальном смысле. Их функциональный потенциал состоит в том, чтобы сфокусировать внимание слушателей на определенном объекте или фрагменте сообщения, который будет рассмотрен и проанализирован говорящим далее. По сути дела, эти стратегии включают в себя две микростратегии – стратегию преднастройки внимания и стратегию смыслового упреждения. Причем последняя стратегия актуализируется не всегда, а лишь в тех случаях, когда слушатели к моменту приема речи уже владеют достаточной информацией об объекте, на котором собирается сосредоточить внимание говорящий. Метакогнитивные стратегии ориентировки в речи и преднастройки внимания формируются по мере обработки метадискурсивных высказываний. Они готовят базу для запуска когнитивных стратегий, которые актуализируются после приема нового фрагмента речи, в котором раскрывается то, на что было обращено внимание говорящим в метадискурсивном высказывании. Так, например, в ситуации готовности говорящего к разъяснению и уточнению значения нового термина у слушателей актуализируется определенный фрагмент понятийно-тезарусной сети, связанной с этими терминами, а это приводит к формированию и запуску соответствующей идентификационной стратегии, направленной на прояснение понятийно-содержательной составляющей термина (стратегия уточнения значения термина). В ситуации готовности говорящего разъяснить трудные для понимания фрагменты научного сообщения, в том числе и с помощью различного рода примеров и иллюстраций, слушатели готовят к запуску стратегию интерпретационно-конкретизирующего понимания содержания анализируемого фрагмента речи. Очевидно, что такую же стратегию слушатели готовы использовать и в ситуации, когда говорящий с помощью метадискурсивного высказывания отсылает слушателей к предыдущим фрагментам научного сообщения с целью повторного прояснения их содержания и смысла. Наконец, если функцией метадискурсивного высказывания является постановка проблемы или переход к новому объекту научного анализа, то слушатели в этом случае готовят к запуску стратегию логико-смысловой ориентировки в содержании научного сообщения.

Переводческие стратегии – это специальные стратегии, которыми пользуются слушатели-инофоны в процессе понимания научной речи. С учетом того, что в этих ситуациях неизбежно влияние и задействование родного языка слушателей в качестве языка-опоры или языка-посредника, можно предположить, что стратегии освоения содержания терминов на неродном языке во многом будут напоминать стратегии, которыми пользуются переводчики. Очевидно, что этими же стратегиями пользуются и русскоязычные слушатели, когда сталкиваются с незнакомыми терминами иноязычного происхождения. Во всех этих случаях слушатели пытаются прояснить семантику идентифицируемого термина либо путем поиска эквивалента данному понятию в родном языке, либо пу-

тем подбора синонимичных единиц в иностранном языке, которые обладали бы более прозрачной семантикой и упрощенной структурой. В ходе обработки экспериментальных данных, анализа самоотчетов испытуемых-инофонов и их устного опроса нами было установлено восемь разновидностей переводческих стратегий. К их числу относятся: стратегии дифференциации, конкретизации и генерализации значений; стратегии смыслового развития значений, или семантической конверсии; стратегии антонимического перекодирования; стратегии целостного преобразования значений; стратегии формально-семантической символизации терминов-значений; стратегии переводческой компенсации. При этом отметим, что далеко не каждый инофон при восприятии и понимании речи пользуется всеми указанными стратегиями. Перечень использования и диапазон их охвата, очевидно, зависят от уровня языкового, когнитивного и интеллектуального развития слушателей, а также от степени их операционной мобильности.

Рассмотренные выше стратегии обработки смысловой информации показывают, насколько труднен процесс понимания научной речи даже на уровне изолированных высказываний. Тем не менее этот процесс по степени трудности не идет ни в какое сравнение с процессом понимания научной информации на уровне макросообщений. При понимании изолированных высказываний у слушателей есть временной резерв, который позволяет уже после завершения обработки информации внести необходимую коррекцию в уже построенные ментальные репрезентации, отражающие смысл прослушанных высказываний. Может быть, именно поэтому арсенал используемых слушателями стратегий обработки смысловой информации на уровне изолированных высказываний так широк и разнообразен. Причем, на наш взгляд, это объясняется не только тем, что слушателям приходится участвовать в обработке сравнительно небольшого объема информации, но и тем, что понимание изолированных высказываний – это скорее не реальная, а экспериментальная ситуация, которая дает возможность слушателям тщательно подготовить ответы на вопросы, обдумать свои ментальные действия, а иногда попытаться и внести изменения в свои ответы уже после окончания эксперимента. Поэтому с полной уверенностью можно утверждать, что процессы понимания устной научной речи на уровне макротекстов будут существенно отличаться от процессов понимания изолированных научных высказываний. И дело здесь не только в различиях, касающихся набора используемых слушателями стратегий понимания, но и их принципиально иного качества, которое формируется под воздействием двух основных факторов – полифоничности смысловой структуры научного сообщения и временных факторов, связанных с темпом и условиями обработки научной информации, предъявляемой на слух. Было бы абсолютно неправильным полагать, что смысл воспринимаемого научного сообщения исчерпывается смыслами отдельных высказываний. Процесс понимания смысла целостного речевого сообщения намного сложнее и имеет совершенно иную психологическую структуру, которая выходит далеко за пределы лингвистических закономерностей. Анализ понимания смысла научного сообщения не может быть сведен к анализу после-

довательных высказываний. В сложных научных речевых сообщениях смысл целого отнюдь не сводится к последовательности смыслов частей и в процессе его реконструкции слушателями нуждается в сложнейших аналитико-синтетических процедурах, направленных на сопоставление и объединение в единое целое отдельных фрагментов сообщения, зачастую расположенных на значительных расстояниях друг от друга, на формирование текущих смысловых гипотез, для выдвижения которых иногда слушателям приходится выйти за пределы «внешнего» текста. В то же время все это вовсе не означает, что в процессе понимания речевого сообщения слушатели не пользуются теми стратегиями, которые они актуализируют при понимании отдельных высказываний. Эти стратегии используются слушателями и в процессе обработки смысловой информации на уровне макротекстов, однако прибегают они к ним лишь в тех случаях, когда речь идет о самой важной смысловой информации, поскольку на обработку избыточной или второстепенной информации у слушателей просто не хватает времени из-за тех временных ограничений, которые предъявляются к обработке научной информации, предъявляемой на слух. Хотелось бы также отметить и то, что в условиях восприятия устной иноязычной научной речи, слушатели-инофоны, в отличие от русофонов, из-за пробелов в своем речевом развитии, очевидно, будут использовать гораздо более широкий арсенал различных стратегий обработки информации, включая трансформационные и переводческие стратегии, несмотря на то, что их задействование будет приводить к существенным потерям смысловой информации.

Как показывают наблюдения, проблемы, возникающие при восприятии устной научной речи слушателями-инофонами, во многом совпадают с проблемами понимания устной научной речи любым реципиентом. Основными факторами, влияющими на степень адекватности понимания устного иноязычного научного текста, являются: количество информации в речевом сообщении; количество незнакомых терминов и степень прозрачности их содержательной структуры; длина высказываний; соотношение основной и избыточной информации; композиционно-логическая структура речевого сообщения и составляющих его высказываний; синтаксическая структура высказываний; языковая выраженность смысловых категорий; языковая выраженность связей между смысловыми категориями и т. д. В то же время важно отметить, что понимание научной речи – это в некотором смысле особое, специфическое понимание, отличающееся от понимания обычной разговорной речи, поскольку оно ориентировано на освоение сложной предметно-понятийной сферы, способной актуализировать различные фрагменты знаний и индивидуального опыта в самых различных формах и отношениях. В идеале такое понимание должно отличаться концептуальностью, точностью и глубиной проникновения в содержание воспринимаемого материала, смысловой завершенностью.

Под завершенностью понимания понимается обязательность окончательного вывода о содержании рецептируемого фрагмента. Если слушатель-неспециалист может довольствоваться весьма смутным пониманием отдельных элементов научного текста, то для слушателя-специа-

листа это недопустимо. Он вынужден так или иначе прийти к какому-то определенному решению – принять к сведению принятую информацию, ментально преобразовать, дополнить и конкретизировать ее, высказать критические замечания, свое мнение, привести аргументы и контраргументы и т. д. Все это требует максимально полного проникновения в содержание воспринятого речевого материала.

Пытаясь уяснить значение того или иного высказывания, репрезентирующего структуру научного изложения, слушатели-инофоны обычно сталкиваются с целым рядом проблем, которые для носителей языка нерелевантны. Им приходится решать, какие реальные отношения выражены теми или иными терминами, что конкретно обозначают те или иные слова, словосочетания, конструкции. Для того чтобы облегчить понимание научного аудиотекста, инофоны вынуждены прибегать к использованию различного рода переводческих преобразований – перестановок, замен, трансформаций синтаксических структур, конкретизаций, детализаций, генерализаций значений, антонимических замен, смысловых упрощений, переводческих компенсаций, добавлений. Иными словами, помимо обычного протекания процедуры «извлечения» содержания из текста, которое обычно происходит при восприятии научного речевого сообщения носителями языка, слушатели-инофоны преднамеренно или непреднамеренно задействует переводческие стратегии, т. е. как бы проецируют на оригинал возможные соответствия языка перевода и стремятся обнаружить в оригинале и связанном с ним контексте дополнительные сведения, которые позволят им выбрать наиболее оптимальный вариант реконструкции смысла воспринимаемого текста. Можно предположить, что наличие подобной проекции системы языка перевода и языка оригинала является отличительной чертой понимания научной речи высококвалифицированными инофонами-билингвами.

Стратегии понимания смысловой информации на уровне микро- и макротекстов

Обработка научной информации – сложный многоэтапный и многоуровневый процесс, направленный на реконструкцию смыслового содержания рецептируемого научного сообщения. Результативность этого процесса во многом зависит от эффективности стратегий, которыми пользуются слушатели в ходе его реализации. Стратегии восприятия и понимания научной речи – это общие и индивидуальные закономерности в реализации перцептивно-когнитивных программ при обработке речевой информации. Эти стратегии включают в себя глубинные психологические процессы, посредством которых происходит освоение рецептируемой информации. Оптимально выработанные индивидуальные стратегии улучшают и оптимизируют процессы понимания научной речи, а при регулярном их использовании приводят к эффекту автоматизации. Цель стратегий понимания – переработка воспринимаемого материала путем его структурно-смыслового упрощения с последующим включением в индивидуальную когнитивно-тезаурусную систему реципиента. Индивидуальные стратегии понимания основаны на выборе

слушателями одного из возможных вариантов действия, направленного на оптимизацию способов обработки смысловой информации. При разграничении навыков и стратегий многие исследователи утверждают, что стратегии функционируют на более высоком уровне, чем навыки; в таких случаях стратегии рассматриваются как процессы, которые руководят навыками и координируют их. Одни ученые различают более общие и более специфичные стратегии, другие – говорят о термине «стратегия», когда речь идет о наиболее общих поведенческих действиях слушателей. Наблюдается также определенная динамика трактовки стратегий в плане соотношения осознаваемого/неосознаваемого при их использовании. Так, в одних работах под стратегиями обработки речевой информации понимаются те мыслительные процессы, к которым слушатели осознанно прибегают при выполнении тех или иных когнитивных задач. В других исследованиях стратегии характеризуются как неосознаваемая или сознательная деятельность, которую совершают слушатели, чтобы обеспечить оптимальный режим восприятия и понимания смысловой информации. Нет в научной литературе единого мнения и относительно того, являются индивидуальные стратегии только мыслительными, прямо не наблюдаемыми действиями, или это понятие распространяется и на физические действия слушателей, которые используются ими, чтобы помочь себе понять, усвоить или сохранить в памяти новую информацию.

На наш взгляд, стратегии понимания – это комплекс процессов и процедур, посредством которых слушатели аккумулируют новые правила, сформулированные в ходе обработки речевой информации и автоматизируют уже имеющиеся знания через переработку воспринимаемого материала с целью упрощения, упорядочения и систематизации его с помощью имеющегося опыта. В общем виде стратегии понимания представляют собой набор специфических способов переработки речевой информации, которые обеспечивают понимание, усвоение, сохранение языковой, предметной и концептуальной информации в памяти. При этом, очевидно, что стратегии могут быть как *осознанными*, так и *автоматизированными*. *Осознанные стратегии* используются тогда, когда слушатели по ходу восприятия речи либо сталкиваются с какими-либо трудностями, например, при «встрече» с новыми терминологическими или незнакомыми понятиями, которые выражены терминами, либо хотят переструктурировать воспринимаемый материал с целью облегчения его освоения и понимания. К числу *осознанных стратегий* можно отнести рассмотренные нами в предыдущих разделах *трансформационные стратегии, стратегии логико-смыслового переструктурирования, переводческие стратегии, некоторые виды когнитивных и прогностических стратегий* и др. *Автоматизированные стратегии* делятся на две группы. Первую группу составляют общие, универсальные стратегии, которыми пользуются или пытаются пользоваться все слушатели независимо от уровня их когнитивного, интеллектуального и речевого развития. Вторую группу образуют стратегии, которые присущи только опытным слушателям и которые активизируются благодаря их частым контактам с подобным или аналогичным текстовым материалом.

К числу *общих, универсальных автоматизированных стратегий восприятия и понимания устной научной речи* можно отнести *стратегию уплотнения и сепарации воспринимаемых информационных потоков, стратегию перцептивно-когнитивной балансировки, стратегию предвосхищения восприятия и опережающей активации контекста, стратегию формирования ассоциативных цепей или бинарных ассоциативных файлов, стратегии категоризации, рубрификации и систематизации воспринимаемого когнитивного материала.*

Общие стратегии понимания устной научной речи

Основная функциональная задача *стратегии уплотнения и компрессии воспринимаемого информационного потока* состоит в снижении его емкости и повышении информативности. Выделение из речевого потока информации при восприятии устной научной речи осуществляется на основе принципа экономии. На каждом этапе восприятия научной речи происходит преобразование информации, поступающей с предыдущего этапа. По мере продвижения импульсов в нервной системе объем информационного потока сокращается, а информативность возрастает. Уплотнение информационного потока без потери его содержательности осуществляется на основе операции перекодирования, которое представляет собой изменение физической формы информации и состоит в перекомпоновке информационного потока и выражении его в форме, более удобной для последующей обработки. Перекодирование осуществляется на каждом уровне обработки информации, в связи с чем даже на рецепторном выходе информационный поток уже не имеет ничего общего с входом. Уменьшение объема информации и ее уплотнение продиктованы тем, что поступающая информация должна обрабатываться самым экономичным способом. Чем ниже уровень обработки информационно-речевого стимула, тем он проще, чем выше уровень, тем он сложнее. Естественно, что при таком подходе на самый верх допускается только весьма ограниченное количество информации.

Стратегия дифференциации и сепарации информационных потоков базирует свою работу на дифференцированном подходе слушателей к выделению и обработке в речевом потоке известной или новой информации. С этой стратегией тесно связана *стратегия перцептивно-когнитивной балансировки*, которая направлена на изменение соотношения перцептивного/периферического и когнитивного/центрального компонентов в процессе формирования ментальных репрезентаций в зависимости от новизны и смысловой значимости опознаваемых речевых единиц. При восприятии знакомых речевых единиц и выражаемых ими объектов роль периферического компонента снижается до минимума: слушатели «выхватывают» из речевого потока только несколько самых важных признаков, а вся остальная информация привносится в индивидуальное сознание активированным ментальным представлением. При восприятии новых речевых единиц и выражаемых ими объектов роль периферического компонента возрастает до максимума. В ходе этого процесса новый объект анализируется и соответствующее ему представ-

ление информационно насыщается. Каждое последующее восприятие данного слова или объекта сокращает роль периферического компонента и увеличивает значимость когнитивного компонента.

Таким образом, с помощью стратегий дифференциации и сепарации информационных потоков и перцептивно-когнитивной балансировки осуществляется отбор поступающих речевых сигналов с целью обнаружения в их структуре наиболее значимых информативных элементов и отсева избыточной информации. Подобный отбор и сепарация речевой информации посредством вытормаживания ее избыточной части способствует эффективному поиску опорных и ключевых речевых сигналов. Задействование этих стратегий помогает понять, каким образом слушателю удастся оперативно ориентироваться в звучащей речи, осуществлять перереботку информации по критическим информативным точкам, производить необходимые перекодировки, оперировать крупными смысловыми блоками, удерживать в памяти необходимую информацию и т. д. В совокупности обе стратегии составляют достаточно простую, но очень важную и эффективную стратегию слушателя, направленную на устранение информационного балласта и выделение только информативно значимой речевой информации. Умение пользоваться такой стратегией особенно важно для слушателей в условиях острого дефицита времени, отводимого на обработку речевой информации, воспринимаемой на слух. Очевидно, что в наиболее сжатом, усеченном и редуцированном виде эта стратегия проявляет себя тогда, когда большая часть информации воспринимаемого текста знакома слушателю и не вызывает у него особых трудностей. В подобных ситуациях эффект уплотнения информационных потоков достигается за счет использования слушателем в процессе поиска ключевых смыслообразующих элементов воспринимаемого текста *тактики «максимально широких шагов»*. Этот эффект приводит к компрессии информационных потоков и отсеву большого количества избыточной информации. Подобный эффект, характеризующийся минимальной развернутостью ментальной и внутриречевой программы слушателя, можно наблюдать при восприятии обиходной речи, различного рода текстов и информационных сообщений, построенных по стандартным образцам и канонам и с использованием большого количества знакомой или избыточной информации. При восприятии устной научной речи, использование *тактики «широких шагов»* ограничивается целым рядом условий. Очевидно, что использование этой тактики возможно лишь в тех случаях, если слушатель обладает развитой профессиональной компетенцией, насыщенной когнитивной базой и хорошим знанием языка. Если хотя бы одно из этих условий отсутствует, то неизбежно *«сужение ментальных шагов»* и увеличение времени, необходимого для обработки поступающих речевых сигналов.

Максимальную развернутость процедура уплотнения информационных потоков имеет при восприятии научной речи слушателями, не являющимися специалистами в исходной научной сфере, а также инфонами, обладающими низким потенциалом речевого развития и не сформированными аудитивными навыками. В этом случае длительность обработки речевых сигналов увеличивается и происходит это не только

за счет увеличения количества ментальных шагов, но и за счет укрупнения самой внутренней репрезентационной структуры.

Содержательная и процессуальная специфика *стратегии предвосхищения восприятия и опережающей активации контекста* состоит в том, что контекст определяет когнитивный компонент восприятия, которое почти всегда вторично и развивается по схеме, задаваемой исходным контекстом. Эта стратегия предусматривает обработку речевых стимулов по схеме «сначала прогноз, а потом его проверка». Это значит, что не поступающие речевые сигналы идентифицируются с находящимися в памяти следами предыдущих вербальных воздействий, а наоборот, имеющаяся в памяти информация, перекодируясь, конструирует ментальные конструкции, соответствующие воспринимаемым речевым сигналам. В самом общем виде контекст как когнитивно-мемориальная конструкция представляет собой информационную систему, обеспечивающую осуществление восприятия и понимания речи. В отличие от мемориального тезауруса, выполняющего иные задачи, требующие эпизодической активации тех или иных структур, восприятие – это перманентная функция, а поэтому определенная часть контекста должна постоянно находиться в состоянии активации. Это дает основание для разделения контекста на две подсистемы – активную, выполняющую оперативную функцию, и пассивную, служащую стратегическим резервом первой.

Контекстуальные системы индивидуально специфичны. Каждый индивид создает свои качественные и количественные критерии организации когнитивного материала, а поэтому многомерность принципа упорядоченности и стабильность создаваемых контекстуальных систем, равно как и характеристики и принципы организации воспринимаемого речевого материала, во многом индивидуализированы.

Отнесение контекста к той или иной психической функции весьма условно. Контекст, с одной стороны, – это продукт восприятия, поскольку формируется на основе обработки тех информационных потоков, которые получены в процессе восприятия, с другой – продукт когнитивной переработки этих информационных потоков, с третьей – хранилище информации и тем самым является памятью. Из этого следует, что контекст является неким информационным пулом полимодальной структуры. Его различные элементы имеют разное соотношение перцептивных и когнитивных компонентов. Так, например, если временная ассоциативная цепь в основном оперирует перцептивными элементами и доля их когнитивной обработки относительно невелика, то в понятийной системе отношения обратные, и в ней превалирует именно когнитивная обработка.

Восприятие научной речи нельзя свести к функции рецепторных систем. Оно требует участие многих центральных механизмов и постоянного обмена информационными потоками между центром и периферией. Структурой, обеспечивающей такое взаимодействие, служит опознавательно-оценочная система, где функцию центрального компонента, осуществляющего опознание и генерирующего установление связей между опознанными единицами, выполняет контекст. Тем самым кон-

текст – это не только совокупность разрозненных контекстуальных систем, участвующих в процессе опознания, но и своеобразная информационная конструкция, которая отвечает за систематизацию всего наличного когнитивного материала, осуществляемую на основе определенного системообразующего признака.

Индивидуальное представление, сформированное на основе восприятия научного объекта, обладает многими параметрами. Оно имеет пространственные координаты, временную проекцию, определенную локализацию во внутренней картине мира. Сформированное в процессе восприятия научной информации представление, равно как и его детали, становятся значимыми для слушателя, поскольку оно генерирует процесс установления связей согласно внешнему сходству, временной последовательности, причинно-следственным отношениям и т. д. Именно таким образом одно и то же представление включается в большинство контекстуальных систем и становится их общим, объединяющим элементом. Такая ситуация значительно расширяет возможности данной конструкции по установлению связей, приводит к большей ее гибкости и придает представлению коммутаторные функции, позволяя переходить от одной системы организации когнитивного материала к другой.

Таким образом, в процессе восприятия научной речи контекст призван реализовать три основные функции: а) обеспечить взаимодействие всех контекстуальных систем, задействованных в процессе восприятия; б) сформировать оперативный контекст; в) активировать оперативное знание. При этом первая функция контекста призвана обеспечить синхронизацию деятельности всех контекстуальных систем и их взаимодействие. Вторая функция контекста включает феномены преактивации, обеспечивающие информационное предвосхищение и прогнозирование, мобилизацию информации для участия в опознании, а также осуществление опознания путем формирования различного рода представлений. Третья функция контекста направлена на активацию прошлого опыта слушателя, связанного с рецептируемой ситуацией, который необходим для реализации текущей когнитивной деятельности индивидуальной опознавательной-оценочной системы.

Стратегия формирования ассоциативных цепей или бинарных ассоциативно-категориальных файлов – это универсальная стратегия, которой пользуются все слушатели. Вся система социализации человека, включая его познавательную деятельность, ориентирована на создание различных ассоциативных цепей. При этом каждый факт или событие выступает элементом не одной, а многих ассоциативных цепей. Следствием такой организации оказывается многократная и многоконтурная систематизация когнитивного материала, которая формируется на основе разных принципов установления связей. В зависимости от объема ассоциируемого когнитивного материала выделяются глобальные и локальные ассоциативные цепи. Глобальные цепи в основном осуществляют систематизацию материала и обеспечивают его поиск, локальные – устанавливают модальные связи и выполняют функции предвосхищения и значимостного переноса. Глобальные способы систематизации информации охватывают либо весь когнитивный материал, либо значи-

тельную его часть, и в этом плане они универсальны. Однако эта универсальность иногда не дает возможности выявить всю тонкость отношений, возникающих между объектами, и именно поэтому глобальные способы систематизации информации дополняются локальными связями. К глобальным ассоциативным цепям относятся объектно-понятийная опознавательльно-значимостная система, временной континуум, внутренняя картина мира, а к локальным – пространственно-временные локусы, причинно-следственные и локальные ассоциативные цепи, а также оперативный контекст. В ходе восприятия и понимания научной речи локальные связи позволяют слушателям устанавливать отношения между отдельными когнитивными элементами на основе признаков, присущих ограниченному числу ментальных конструкторов. Модальность локальных связей – это системообразующий фактор, который лежит в основе взаимодействия ментальных конструкторов. Он может варьироваться, обеспечивая неограниченные возможности обработки информационного материала.

Особую роль в процессе восприятия устной научной речи играют ассоциативно-категориальные бинарные файлы, действие которых основано на установлении элементарных логико-смысловых связей между опознаваемым термином и сопряженным с ним понятием.

Стратегии категоризации, рубрификации и систематизации когнитивного материала – основные операционно-когнитивные стратегии, которыми пользуются слушатели в процессе понимания научной речи с целью реконструкции ее логико-смыслового содержания. Существуют объективные и субъективные системообразующие факторы, по которым строится субъективная картина мира и производится систематизация воспринимаемого материала. Любая систематизация – это упорядоченность, в основе которой лежат определенные принципы. Наличный когнитивный материал, представленный в индивидуальном сознании слушателя в систематизированном виде, позволяет в процессе восприятия речи рубрифицировать каждую новую единицу информации, оперативно осуществлять поиск необходимого материала и устанавливать наиболее значимые связи между научными понятиями, объектами и явлениями. На основе этого анализа выделяются соответствующие признаки рубрификации, по которым и происходит распределение опознанного материала. Новый материал, распределенный по соответствующим рубрикам и ячейкам, дополняет и модифицирует индивидуальную систему организации когнитивного материала, делает ее более развитой и насыщенной. Если в последующем появляется дополнительный материал, то он соотносится с уже готовой системой и распределяется по соответствующим рубрикам. Такая последовательность операций вполне логична и аргументирована, однако она неприемлема для процессов понимания научной речи на слух, поскольку из-за временных ограничений поступающая информация должна пройти рубрификацию сразу, а не после ее накопления. А это означает, что система организации когнитивного материала либо должна существовать до приема информации, либо создаваться в процессе его. Сложность формирования системы по упорядочению когнитивного материала состоит в том, что в ней должно учиты-

ваться множество противоречивых параметров. С одной стороны, эта система должна отражать стабильность окружающего мира, константность вещей и отношений, а с другой – учитывать изменчивость и лабильность. Эта система также должна учитывать, что при восприятии научной речи на слух обрабатываемый речевой материал поступает не сразу, а последовательно. Дополнительная сложность состоит в том, что наличие связи между двумя объектами или событиями в процессе восприятия научной речи может устанавливаться не сразу, а значительно позже, например к моменту завершения звучания определенного фрагмента научного сообщения, связанного единой темой, субтемой или микротемой. Все это свидетельствует о том, что используемая слушателями система организации когнитивного материала должна быть, с одной стороны, стабильной, а с другой – достаточно гибкой и лабильной, так как она должна предусматривать возможность оперативной переконфигурации информации с целью выявления новых связей и зависимостей между идентифицированными объектами или событиями.

В научной литературе имеется несколько экспликативных моделей, объясняющих принципы объединения и систематизации когнитивного материала в индивидуальном языковом сознании слушателя в процессе восприятия и понимания речи. Согласно *кластерной модели* понятия, представленные в индивидуальном сознании слушателя, хранятся в систематизированном виде как кластеры, или скопления сходных элементов. Например, упоминание о конкретном радиоактивном элементе актуализирует воспоминания о других радиоактивных элементах, упоминание о конкретном металле инициирует воспоминания о других сопряженных с ним металлах и т. д. *Групповая модель* близка к кластерной модели и также предполагает, что понятия представлены в памяти слушателя в виде групп, или скоплений информации. Ее основная специфика заключается в том, что понятия объединяются в индивидуальном сознании не только по категориям, но и по признакам. Группа включает элементы некоторой категории, например группа «радиоактивные элементы» может содержать такие элементы, как уран, стронций, плутоний и т. д., а также атрибуты или свойства данной категории, например, период полураспада, химическая активность и т. д. *Модель сравнительных семантических признаков* предполагает, что понятия представлены в памяти в виде двух групп признаков, первую группу составляют определяющие признаки, т. е. такие признаки, без которых исходное словопонятие не может быть отнесено к данной категории; вторую группу образуют характерные признаки, которые свойственны только данному слову-понятию, но не существенные для отнесения его к той или иной категории. Согласно *сетевым моделям* понятия, представленные в памяти слушателя, являются независимыми единицами, объединенными в понятийно-семантические сети. По ходу восприятия речи активация одного понятия приводит к активации других понятий, расположенных в сети на минимальном или достаточно близком расстоянии.

На наш взгляд, ни одна из перечисленных моделей не может быть признана универсальной и объяснить все потенциальные случаи объединения понятийных структур в единые семантические комплексы в

процессе восприятия речи. Эти модели ориентированы на раскрытие механизма объединения в группы, кластеры и сети отдельных сопряженных друг с другом слов-понятий. Однако наряду с понятиями в состав индивидуального мемориально-когнитивного тезауруса слушателя входят также и более крупные смысловые объединения, к числу которых можно отнести различные дефиниции, сравнительные конструкции типа *алюминий легче железа, вода тяжелее воздуха, свинец пластичнее золота*, различного рода устоявшиеся суждения, утверждения и ментальные стереотипы типа *Солнце – источник жизни на Земле. Бытие определяет сознание. Всё течет, всё изменяется*) и т. д., которые составляют его индивидуальную понятийно-когнитивную базу. Перерабатывая информационный поток в процессе восприятия научной речи, слушатели создают различные ментальные конструкты, к которым относятся понятия, ментальные репрезентации, структуры, цепи, схемы, комплексы, системы, отображающие объекты и фрагменты определенной научной отрасли. По ходу восприятия речи эти конструкты вступают во взаимодействие, образуя более сложные ментальные конструкты, которые также вступают во взаимодействие, создавая еще более сложные логико-смысловые образования. Этот процесс продолжается до тех пор, пока не будет исчерпан весь конструкционный материал, отображающий логико-смысловое содержание рецептируемого научного сообщения.

Стратегии тезаурусно-сетевой реконструкции смыслового содержания научного сообщения по опорно-ключевым терминам. Условием превращения любого слова или словосочетания в термин является включение его десигната в некоторую достаточно четко очерченную систему понятий, относящихся к определенной систематизированной области науки и техники, которая отражает определенный участок объективной действительности. Обычно эту систему именуют терминополем, или терминологической сетью. Терминологическая сеть выступает как системное образование плана содержания. В плане выражения ему соответствует совокупность терминологических единиц, а также словообразовательных морфем и формальных синтаксических приемов, выражающих парадигматические (значимостные, валентностные) и синтагматические связи между терминами. Совокупность всех этих средств плана выражения составляют терминосистему. Комбинация терминологической сети (или означаемого) с терминосистемой (или означающим) образует двустороннее объединение, именуемое терминологической концептуально-понятийной системой (ТКПС). Очевидно, что коррелят такой системы представлен и в индивидуальном тезаурусе специалиста, работающего в данной предметной области. Поскольку входящие в такую систему термины имеют функциональную природу возникает вопрос, каким образом в индивидуальном тезаурусе обеспечивается ее устойчивость, если составляющие ее лексические единицы имеют с ней весьма неустойчивую функциональную связь. Очевидно, что эта устойчивость обеспечивается системой стабильности означаемого, т. е. понятий и связей, присущей в данный момент оригиналу рассматриваемой ТКПС, т. е. соответствующей отрасли знаний.

Исходным понятием при смысловом анализе терминов является понятие предметной области, которая служит целостным денотативным отражением в сознании индивида определенной области знаний. Эта предметная область делится в индивидуальном сознании на смысловые участки, в результате чего образуется иерархия, выступающая в качестве десигнативной репрезентации исходной отрасли знаний. Поскольку каждая предметная область достаточно сложна, охватывает большое количество объектов и связей и, таким образом, недоступна прямому наблюдению, то для осуществления анализа того или иного фрагмента научной речи, необходимо построение его десигнативной модели, которая отражала бы основные свойства исходной предметной области, представленной в данном текстовом фрагменте. Такая модель, воссозданная на уровне понятий, соответствует терминологическому понятийному пространству или терминологической сети. Эту терминологическую сеть можно разбить на участки и микросети вплоть до выделения значений отдельных терминов и связей, соединяющих эти значения. В результате такого моделирования может быть сформирована уровневая иерархия терминологической сети, где верхние уровни отводятся областям и подобластям, а на нижних располагаются конкретные значения отдельных терминов. Каждый уровень иерархии может быть описан набором семантических признаков. Чем выше уровень иерархии, тем более общий характер носят признаки. И наоборот, при движении от верхних уровней к нижним признаки получают все более конкретный и индивидуальный характер. При этом признаки более низкого уровня воплощают в себе семантические признаки высших уровней иерархии. В результате такого моделирования терминологическое понятийное пространство формирует поле признаков, которое является рабочим инструментом при описании системы понятий данной терминологической сети.

При построении терминологической сети семантические признаки используются в роли организующих элементов, вокруг которых группируются области, подобласти и микрообласти терминологического понятийного пространства. В конкретных же точках или узлах терминологической сети признаки обычно выступают в качестве наиболее актуальной, релевантной с точки зрения получателя или отправителя и ситуации семы для каждого из этих значений.

Терминологическая концептуально-понятийная система является знаковым образованием, структурная гомогенность которого обеспечивается планом его содержания. Научное речевое сообщение, которое воспринимается слушателем, представляет собой фрагмент такого системного образования. Поэтому моделирование ТКПС на уровне отдельного научного сообщения, вероятней всего, можно осуществить в такой последовательности: сначала с помощью тезаурусно-сетевой методики построить план содержания конкретной терминологической сети, участка терминологической сети или микросети, отраженного в звучащем тексте, а затем путем экспериментального исследования установить, в

каком объеме и с какой степенью точности слушателям удалось воссоздать данный участок терминологической сети. Если при этом возникнет необходимость развернуть конкретный участок воссозданной слушателями терминологической сети и представить его в форме синтаксически оформленного текста, являющегося аналогом исходного фрагмента речевого сообщения, то в этом случае нами (или самими слушателями) должен быть сформирован массив скрепов и коннекторов, которые отвечают за внутреннюю и внешнюю связь между терминами-понятиями, актуализированными в исходном речевом продукте.

Вероятно, что на внутреннем, глубинном уровне в качестве таких связующих единиц выступают ментально-когнитивные структуры, которые увязывают понятия в единый комплекс, репрезентирующий исходный фрагмент предметной области. Таковыми могут быть структурные единицы ментального уровня, отвечающие за категоризацию, конкретизацию, дифференциацию, генерализацию, концептуализацию, а также за реализацию смысло-компенсационных процедур, включающих синонимические и антонимические замены, перестановки, добавления, опущения, операции упрощения или смыслового развития значений и т. п.

На внешнем, поверхностно-синтаксическом уровне в качестве связующих единиц, вступающих в семантические и формально-логические отношения в исходном научном сообщении, могут быть использованы скрепы и коннекторы двух видов – признаковые и связочные. Признаковые единицы обозначают и характеризуют внутрисистемные и межкатегориальные связи между терминоединицами на основании определенных критических признаков, а связочные (словоформы, словосочетания и интонационные средства) – функционируют на уровне текстовой синтагматики и языковой парадигматики.

Текстовые/синтагматические и языковые/парадигматические скрепы и коннекторы, как и сами термины, имеют функциональную природу, которая проявляется в том, что ими может стать любой термин, терминосочетание или интонационный компонент (например, пауза), при условии, что эта единица используется для формального выражения определенного вида содержательной или логической для данной предметной области связи между терминами. Функциональная природа скрепов и коннекторов и их способность выполнять функцию связи в структурной форме высказывания (или ментальном фрейме) позволяет определить эти единицы как синтаксический речевой сигнал, в качестве референта которого выступает отношение между предметами или понятиями, а в качестве денотата – зафиксированная в индивидуальном сознании логико-смысловая ситуация. Десигнатом синтаксического речевого сигнала скрепового и коннекторного типов служит репрезентирующая типовую ситуацию структура высказывания.

Если обратиться к моделированию активационных понятийных структур, задействованных при восприятии конкретного научного сообщения, и попытаться воспроизвести процессы происходящие в инди-

видуальном сознании слушателя при опознании терминов и их увязывании друг с другом, то, исходя из общей динамики и направленности речемыслительной деятельности, можно предположить, что эти внутренние, глубинные процессы имеют две линии развития, формируемые, с одной стороны, выявлением и анализом содержательных отношений между понятиями, обозначаемыми терминами конкретной области знаний или ее разделов на субстантивном уровне, а с другой – выявлением и анализом логических отношений. При этом, очевидно, что содержательные отношения между понятиями будут затрагивать и регламентировать тематическую систему и упорядочение разделов одного уровня общности, а логические отношения между понятиями – систематизацию и упорядочение разделов разной степени общности. Например, при упорядочении экономических понятий на основе содержательных отношений между понятиями можно выделить разделы Общественное производство и Отраслевое производство. Первый из них затрагивает систему понятий, отражающих существенные свойства общественного производства как экономической категории, а второй – систему понятий, относящуюся к развитию различных отраслей производства в системе национальной экономики.

Логические отношения, имеющие место между определенными понятиями разделов общественного и отраслевого производства, позволяют выделить наиболее общие понятия в самостоятельный раздел. К числу таких понятий можно отнести понятия, которые выражаются следующими терминами и терминологическими сочетаниями: *производство материальных благ, выручка, прибыль, производительность труда, издержки производства, производственная мощность, оборотные фонды, основные фонды, спрос, предложение, максимизация прибыли* и др.

В пределах того или иного тематического раздела содержательная систематизация понятий осуществляется в зависимости от их принадлежности к категориям объектов, свойств, отношений, состояний, количеств, процессов и др. Данные категории являются средством обобщенной субстантивно-содержательной информации. Каждой из этих категорий в той или иной сфере научной области соответствует свой конкретный вариант. Так, в разделе *Рынки и их структура* к объектной категории можно отнести понятия *ценообразование* и *ценовая дискриминация*, тогда как в разделе *Финансовая и бюджетная политика государства* эти понятия трансформируются в понятия иного содержательного плана (сравните: *вмешательство государства в ценообразование, государственное регулирование ценообразования* и др.). Таким образом, с одной стороны, сохраняется специфичность понятийного содержания терминов в каждом разделе научного знания, а с другой стороны, наблюдается их связь с сопряженными терминами в других разделах науки.

Содержательная системность на уровне субстантивного знания в сфере экономической терминологии достигается также благодаря наличию различного рода межкатегориальных отношений типа *явление* –

свойство, объект – состояние, объект – отношение, объект – количество, объект – процесс и др., между понятиями одинаковой общности, принадлежащими различным категориальным подсистемам понятий. Например, в пределах раздела основных понятий, относящихся к области *инвестиционной политики и инвестиционной деятельности*, понятия *прямые инвестиции* и *приток прямых инвестиций* связаны между собой межкатегориальным содержательным отношением *объект – процесс*.

Следующим по степени убывания масштабности уровнем субстантивного научного знания выступает уровень классификационных групп понятий в пределах категориальных подсистем научных понятий. Содержательная системность задается здесь внутрикатегориальными отношениями *целое – часть, система – элемент, причина – следствие, независимое – производное* и т. д. Примером наиболее часто встречающегося отношения *целое – часть* в экономической сфере является отношение понятий типа *налог – налог на прибыль, вклад – депозитный вклад, капитал – ссудный капитал* и т. д.

Психологическое значение выделения межкатегориальных и внутрикатегориальных содержательных отношений между понятиями на уровне внутренних тезаурусных связей состоит в установлении особенности определения исходных понятий некоторой сферы экономики, связанных этими отношениями. Эта особенность может проявляться в видовом отличии соответствующих понятий, в объеме выражаемых им значений, в их функциональной нагрузке, а также в наличии в их составе определенных дифференциальных признаков.

Отдельный субстантивный уровень в пределах классификационной группы понятий образуют различные классификационные микрогруппы научных понятий, в основе которых лежат последовательные деления объема одного и того же родового понятия с помощью различных оснований деления. Содержательные отношения на этом уровне связывают понятия различных подобных групп. В таком отношении находятся, например, понятия *сделка* в системе *внутренней торговли* и *торговая операция* в системе *международной торговли*.

Наконец, в пределах классификационной подгруппы понятий различные соподчиненные понятия могут быть связаны содержательными отношениями, обусловленными спецификой признаков обобщаемых в этих понятиях объектов (явлений). В случае параллельного многоосновного деления содержания соответствующих соподчиненных понятий формируются посредством комбинации специфических признаков всех оснований деления. К примеру, в классификационной подгруппе понятий, относящихся к *инфляционным процессам и кризисным явлениям в экономике*, содержательно соотносятся понятия *безработица* и *стагфляция* ‘состояние экономической конъюнктуры, при котором инфляция сочетается с увеличением уровня безработицы’. В случае одноосновного деления содержательно могут соотноситься соответствующие соподчиненные понятия. Подобное отношение имеется, например, между понятиями *естественная безработица* и *фрикционная безработица*.

Помимо содержательных отношений в классификационных группах и подгруппах понятий, актуализируемых в индивидуальном сознании в процессе опознания терминов, имеют место логические отношения между родовыми и подчиненными им видовыми понятиями. Эти отношения основаны на возможности выведения содержания родового понятия из содержания видовых понятий при соответствующей экспликации слушателем логической формы данных понятий и правил вывода. Например, для экономистов вполне очевидно и закономерно наличие логических отношений между понятиями *барьеры для вхождения в отрасль* и *ценовая дискриминация*, поскольку в процессе восприятия речи содержание первого понятия может быть логически выведено слушателями из содержания второго.

Обычно понятия, систематизированные логическими отношениями, определяются с помощью классических ментальных процедур детерминации через род и видовое отличие, которые при этом должны удовлетворять требованию запрета порочного круга. Подобные определения составляют большую часть дефиниций научной области. Логические отношения понятий обеспечивают дефинициальную редуцированность видовых понятий к родовым и, в конечном итоге, к исходным понятиям научной области. Наиболее отчетливо подобная редуцированность проявляется в научных дисциплинах с определенным составом исходных понятий. В случае неопределенности состава исходных понятий научной области они могут выводиться с помощью содержательных отношений не к исходным, а к видовым понятиям.

Система определений, формируемых в индивидуальном сознании с учетом содержательных и логических понятийных отношений, репрезентирующих установившиеся связи и корреляции между понятиями на различных уровнях субстантивного научного знания, зачастую приобретает блочный характер. При этом совокупности логически соотносимых понятий обычно связываются между собой содержательными понятийными отношениями.

Стратегии смыслоформулирования и конструирования ментальных интерпретаций

Поставив перед собой задачу – расчленив ментальный процесс, происходящий в индивидуальном сознании слушателя при восприятии научной речи, на составляющие его этапы и процедуры, мы не претендуем на полноту охвата и анализа всех типов ментальных процедур, поскольку, вероятно, их бесчисленное множество. Процесс мышления так же уникален, как уникален каждый человек, его реализующий. Тем не менее, наши знания и представления о характере, структуре и природе индивидуальных знаний в памяти, о многоуровневости индивидуально-языкового сознания, взаимосвязи этих уровней и о специфике содержательных единиц языка мысли позволяют нам выделить несколько типов процессов, посредством которых реализуется мыслительная дея-

тельность. Мы считаем, что существует три крупных класса ментальных процедур, которые характеризуют и направляют мыслительную деятельность: а) понимание ментально-когнитивной ситуации и интеллектуальной задачи на уровне их осмысления; б) выработка принятия решения в виде умозаключений путем внутреннего рассуждения; в) окончательное принятие решения и оценка деятельности посредством суждений.

Основной целью первого этапа – этапа понимания и осмысления ситуации и задачи – является построение субъективных интерпретаций, которые касаются одновременно и элементов (того, что находится в ведении категоризации) и ситуации в ее целостности (того, что обнаруживается в самом акте понимания и осмысления). Результат этой деятельности есть репрезентация ситуации и задачи; она лежит в основе информации, исходя из которой осуществляется последующая переработка: конструирование знаний, разработка гипотез относительно действия, принятие решения.

Конструирование субъективных ментальных интерпретаций направляется задачей, которая может относиться как к разряду эпистемологических, так и к разряду прагматических. Построение интерпретаций может быть регламентировано одной из трех целей: а) понять ситуацию и задачу для того, чтобы что-то припомнить, т. е. сконструировать сеть связей; б) понять, чтобы модифицировать уже существующую сеть знаний, дополнить и переструктурировать ее; в) понять для того, чтобы сконструировать программу действий для получения конкретного результата. Очевидно, что продуктом интерпретации в данном случае является одновременная интерпретация всей ситуации и задачи, а также приписывание разным элементам смыслов, сопоставимых с их истинными семантическими значениями и с целостной интерпретацией. Объектами, на которые опирается эта деятельность, являются элементы ситуации, взятые из физической ситуации или из продукта речевой деятельности. В качестве средств, с помощью которых конструируются субъективные интерпретации, очевидно, будут использоваться: а) фрагменты знаний, существующие в памяти; б) умозаключения, касающиеся существования объектов, приписывания им свойств, наличия связей между ними, реализации действий; в) деятельность оценивания, которая позволяет верифицировать, насколько адекватны реализуемые действия требованиям исходной задачи.

Понимание и осмысление ситуации и задачи могут воплощаться в нескольких формах реализации:

а) как результат партикуляризации, конкретизации и детализации индивидуального фрагмента знаний;

б) как результат конструирования реляционной сети, которую индивид использует для переработки наиболее общих знаний, касающихся целых классов ситуаций, подлежащих переработке (например: *Что обозначает данное понятие? В каких сферах оно функционирует?* и т. д.); обычно эти знания уточняют тип информации, который должна содер-

жать в себе интерпретация, и тип запретов, которым должна удовлетворять интерпретация в ходе своего построения;

в) как результат конструирования отдельной ситуации, которая должна быть совместима с информацией общего характера, имеющейся в распоряжении слушателя;

г) как результат конструирования реляционной или процедурной структуры по аналогии с существующей путем ее модификации с целью адаптации к исходной структуре.

Иными словами, процедура понимания и осмысления ситуации и задачи в процессе речемыслительной деятельности при восприятии научной речи может идти по одной или нескольким линиям развития:

- по линии конструирования ментальной репрезентации через партикуляризацию, конкретизацию и детализацию схемы некоторого фрагмента индивидуального знания;

- по линии конструирования концептуальной структуры;

- по линии создания партикуляризованной модели ситуации;

- по линии конструирования репрезентации по аналогии с известной ситуацией.

Сутью *второго этапа* реализации речемыслительной программы в процессе восприятия устной научной речи является порождение и продуцирование умозаключений посредством внутреннего рассуждения. Природа и специфика этих продуктов позволяет в структуре мыслительной (речемыслительной) деятельности выделить два типа рассуждений с точки зрения их направленности: рассуждения, направленные на эпистемологию, и рассуждения, направленные на прагматику. Продукты первого типа рассуждений используются для конструирования интерпретаций (это типичные рассуждения, принимающие участие в диагностике, поиске причин, определении направленности ментального процесса). Продукты второго типа рассуждений используются при порождении целей действия, определении его плана действия, продуцировании последовательности действий.

Если рассматривать соотношение между степенью общности выводов и степенью общности посылок, можно выделить два типа рассуждений: рассуждения, выводы которых более общие, чем посылки, и рассуждения, выводы которых более специфичные по сравнению с посылками. Рассуждения первого типа обычно порождают генерализации, второго – партикуляризации, конкретизации, детализации. Рассуждения первого типа ориентированы на конструирование знаний, второго – на приложение существующих знаний к частным содержаниям.

Одновременно в двух типах рассуждений можно выделить два направления: восходящее и нисходящее, т. е. нацеленные как на эпистемологию, так и на прагматику. В первом случае граница проходит между индуктивными и дедуктивными рассуждениями, а во втором – различие проявляется не столь отчетливо: большинство рассуждений, направляемых прагматикой, бесспорно, ориентированны на партикуляризацию,

конкретизацию и детализацию, хотя можно найти немало примеров, когда они будут направлены на генерализацию.

Очевидно, что рассуждения продуцируют умозаключения, с одной стороны, посредством правил, которые определяют условия перехода от известной информации к выводам, с другой – используя знания, находящиеся в памяти, которые касаются прагматических схем рассуждения. Правила, составляющие основу рассуждения, не являются тождественными тем, которые используются в классической логике для определения условий валидности рассуждений. Это объясняется тем, что рассуждения служат не только для наглядности доказательства, но и для формирования гипотез и развития эвристики поиска.

В большинстве ситуаций валидность не является первичным качеством рассуждений, т. е., исходя из имеющейся в наличии информации, нельзя сделать никакого дедуктивного вывода о валидности. Качество рассуждения – это его способность быть продуктивным, т. е. это то, что направляет поиск или действие по тем путям, валидность которых не гарантирована, но где имеется максимум возможностей приблизиться к решению ментальной задачи.

Третий этап реализации мыслительной деятельности в процессе восприятия научной речи – процедура оценивания. В качестве базовых продуктов деятельности оценивания обычно выступают суждения, которые приписывают какой-либо объект или ситуацию к категории, расположенной на иерархической лестнице. Информация, используемая в деятельности оценивания, это, с одной стороны, информация об объектах и ситуациях, а с другой – нормы или критерии, которые надо принимать во внимание. Обычно оценивание совершается через категоризацию объектов по субъективным шкалам, соответствующим каждому из критериев оценивания, а затем посредством комбинации оценок. В качестве таких критериев слушатели, по-видимому, используют следующие комбинации оппозиций: «правильно/неправильно», «точно/неточно», «адекватно/неадекватно», «приемлемо/неприемлемо».

Стратегии конструирования репрезентаций через партикуляризацию, конкретизацию и детализацию схем. Конструирование репрезентации через партикуляризацию, конкретизацию и детализацию схемы некоторого фрагмента индивидуального знания состоит в селекции ментальной схемы и в замене ее переменных на специфическую информацию, пригодную для исходной ситуации.

Любая ментальная схема-репрезентация, задействованная слушателями в процессе опознания ключевого термина, способна выполнять две функции. Первая функция – *компенсаторно-прогностическая*. Ее суть состоит в том, что на основе сведений, содержащихся в ментальной схеме-репрезентации, профессионально подготовленные слушатели могут делать выводы относительно недостающей информации. Так, например, при когнитивной обработке научного высказывания *Сила трения зависит от вязкости среды* профессионально подготовленные слушатели, скорее всего, не ограничатся пониманием смысла данного вы-

сказывания, а попытаются «выйти за текст» и установить логико-смысловую зависимость между понятиями *вязкость среды* и *сила трения*. С этой целью, вероятней всего, они построят логическое умозаключение типа *чем больше вязкость среды, тем больше сила трения*. Осмыслив оба физических понятия и увязав их между собой, компетентный слушатель может достроить ментальную схему в двух направлениях – в направлении регламентации причин, условий и основных квалифицирующих признаков понятия *вязкость среды* и в направлении смыслового и сущностного развития понятия *сила трения*. Благодаря задействованию подобных когнитивных процедур в итоговой ментальной схеме появятся дополнительные элементы, которые существенно расширят и детализируют исходную схему. При необходимости слушатель может «развернуть» эту схему и преобразовать ее в речевое сообщение, в котором будет представлена информация, значительно превосходящая воспринятую как по количественному параметру, так и по качеству.

Вторая функция ментальной схемы – *обобщающая*. Ее суть состоит в том, что на основе сведений, содержащихся в ментальной схеме-репрезентации, профессионально подготовленные слушатели могут предпринять попытку интегрировать некоторое число элементов информации и свести их к более общему значению. Так, например, если слушателям, исходя из анализа фрагмента научного сообщения, стало известно, что *калий* и *натрий* характеризуются значительной химической активностью, и что эти химические элементы относятся к группе *щелочноземельных металлов*, то им не трудно заключить, что, скорее всего, *все щелочноземельные металлы характеризуются значительной химической активностью*.

Стратегии конструирования концептуальных структур. Процесс понимания научной речи посредством актуализации ментальных схем обычно осуществляется в тех случаях, когда слушатели пытаются соединить воедино отдельные части опознанной информации и интегрировать их в единый смыслообобщающий комплекс. Однако установить связи между опознанными элементами научного текста, равно как и восстановить недостающую информацию, удается не всегда. В этих случаях слушателям приходится конструировать концептуальную структуру постепенно, по мере прослушивания научного сообщения и освоения его содержания. Конструирование концептуальной структуры направляется информацией, полученной из текста, и последовательностью, в соответствии с которой эта информация доносится до слушателя. Результатом данной процедуры является построение реляционной сети, в которой сконструированные связи направляются либо от частного к общему, либо от общего к частному. Первый случай касается конструирования репрезентации для понимания текста-повествования или текста-описания, второй – для конструирования репрезентации для того чтобы действовать в соответствии с алгоритмами, данными в тексте-инструкции, или при формулировании выводов и различного рода обобщений в текстах-рассуждениях.

Конструирование концептуальной структуры, вероятно, протекает следующим образом. По мере приема научной информации слушатель переводит ее в пропозициональную систему. Переработка научного текста осуществляется циклами. Внутри каждого цикла слушателем отыскивается смысловой коннектор, который увязывает рецептируемые фрагменты с предыдущими и последующими фрагментами информации. Этот элемент устанавливается, исходя из соединений, существующих между уровнями семантических пропозиций через их аргументы. Для каждого уровня общности удерживается самая последняя пропозиция, а затем происходит остановка. Сочленение пропозиции нового цикла с пропозициями предыдущего цикла устанавливается каждый раз, если имеется, по крайней мере, хотя бы один аргумент, общий для пропозиций сопряженных циклов. При отсутствии такого аргумента процедура установления связи между пропозициями может оказаться безрезультатной. В этом случае слушатель попытается отыскать в своей индивидуальной памяти некую пропозицию, с помощью которой можно было бы установить соединение между сопряженными ментальными комплексами. При этом может случиться так, что этот поиск также окажется неэффективным, и слушателю не удастся отыскать нужное соединение, а поэтому рецептируемые фрагменты текста до определенной поры для него останутся не увязанными между собой. Подобное не редко происходит при восприятии иноязычной научной речи с участием слушателей-инофонов со слабым уровнем языковой и профессиональной подготовки. Их понимание содержания научного текста будет существенно отличаться от понимания, которого достигают профессионально подготовленные слушатели-русофоны. Чаще всего оно ограничивается освоением лишь наиболее общей информации научного текста и очень редко затрагивает нижние уровни его понятийно-смыслового содержания.

Поэтапное освоение содержания научного текста вынуждает слушателя укрупнять создаваемые концептуальные структуры путем конструирования макропропозиций, резюмирующих понятийно-смысловое содержание основных смысловых блоков воспринимаемого научного текста. Обычно процедура конструирования макропропозиций осуществляется в два этапа. Вначале посредством процедуры «сгущения» происходит «уничтожение» всех «избыточных» пропозиций, между которыми не была установлена связь, и которые не могут использоваться для интерпретации других пропозиций. Затем посредством генерализации осуществляется замена более частных пропозиций на более общую пропозицию. Так, например, если слушатели в процессе восприятия научной речи установили, что *калий* и *натрий* характеризуются значительной химической активностью, и что эти химические элементы относятся к группе *щелочноземельных металлов*, то на основе обобщения данных фактов им не составит труда заключить, что *все щелочноземельные металлы характеризуются значительной химической активностью*. Скорее всего, именно этот обобщенный смысл и будет зафиксирован в построенной слушателем концептуальной структуре. В случае необходи-

мости эта структура может детализироваться, и тогда слушатель с легкостью может воссоздать первичный смысл информации, содержащейся в рецептируемом тексте, например: (1) *щелочноземельные металлы* → (очень) *химически активны*; (2) *калий и натрий* → *щелочноземельные металлы*; (3) *калий и натрий* → (очень) *химически активны*. Аналогичным образом слушатели прибегают к процедуре генерализации в тех случаях, когда в рецептируемом тексте описывается способ реализации какого-либо действия или процесса. В этом случае способ реализации (или развертывания) действия во внутреннем ментальном плане, скорее всего, будет трансформирован в формулирование самого результата действия, без описания того, как этот результат был достигнут, и лишь при необходимости слушатель может «развернуть» внутреннюю концептуальную структуру и привести ее к первичному виду. Основанием для ментального разграничения результата действия и процесса его развертывания являются два обстоятельства: во-первых, некоторые глаголы действия выражают результат и вовсе не выражают процессуальность, а во-вторых, вся информация, касающаяся действия, относится не к одному и тому же уровню; она иерархична, и сама иерархия определяет порядок доступа. В то же время далеко не вся рецептируемая информация, относящаяся к действию или процессу, обязательно перерабатывается. Скорее всего, момент прерывания переработки определяет степень ее глубины. При этом главное место в иерархии, на наш взгляд, отводится той информации, которая касается результата действия. Объясняется это тем, что осмысление действия всегда проходит путь от периферии к центру, от результата к средствам, которые применяются для его достижения. Основным аргументом в пользу этого довода можно привести тот факт, что при восприятии текста-инструкции понимание того, что необходимо сделать, происходит быстрее, если сначала указывать результат, который надо получить, а уже затем способ его достижения по сравнению с обратным порядком изложения.

После приложения правил «сгущения» микропропозиции, которые конституируют примитивную основу рецептируемого научного текста, оказываются либо элиминированными, либо включенными в генерализованные конструкции, либо представленными изолированно в виде самостоятельных концептуальных конструкций. Все оставшиеся в результате подобных процедур микропропозиции, генерализованные пропозиции и концептуальные конструкции оцениваются в зависимости от того, вписываются они или нет в общую схему, реализующую смысловое содержание текста. При этом слушатель, очевидно, придерживается следующих правил интеграции пропозиций в макроструктуру: а) для любого научного текста существует несколько макроструктур, соответствующих разным уровням общности и объединенных в иерархическую схему; б) невалидная микропропозиция никогда не становится макропропозицией; в) валидная пропозиция, будь то микропропозиция, генерализация или концептуальная конструкция, всегда находит отражение в макроструктуре рецептируемого текста.

Стратегии конструирования партикуляризованных моделей ситуаций. Конструирование партикуляризованной модели ситуации состоит в построении специфической ситуации, партикуляризованной в ее мельчайших деталях, включая ее пространственные характеристики, исходя из информации, которая дается в тексте в обобщенном виде. Само построение модели ситуации реализуется посредством умозаключений, направленных на партикуляризацию, конкретизацию и детализацию. В отличие от реляционной сети, ее содержание является не пропозициональным, а образным, т. е. данная сеть содержит пространственные компоненты и индивидуализированные объекты.

Партикуляризованная интерпретация ситуации определяется тремя важными характеристиками.

1. Партикуляризованная информация, содержащаяся в рецептируемом научном тексте, может принимать одну из двух форм взаимосвязи между категориями и примерами. Первую форму взаимосвязи образует связь *род – вид* (или *общее – частное*), а ко второй форме взаимосвязи относится связь *функция – способ* (или *результат действия – развертывание действия*).

2. Партикуляризованная репрезентация ситуации строится на основе пропозициональной репрезентации, а, следовательно, она образует более глубокий уровень переработки информации. Поскольку процесс понимания реализуется поэтапно и характеризуется переходом от фрагментарного семантического понимания, при котором определяются и объединяются отдельные элементы, к обобщенному смысловому пониманию, в котором раскрывается основное содержание исходного фрагмента текста, то вначале поверхностное понимание научного сообщения приводит к формированию пропозициональных репрезентаций, а затем на основе этих репрезентаций происходит конструирование ментальной модели, структура которой аналогична той, которая выражена в рецептируемом тексте.

3. Любая партикуляризация использует образные репрезентации, потому что такие репрезентации, с одной стороны, сохраняют пространственные связи, играющие существенную роль в актуализации фреймов и скриптов, а с другой стороны, позволяют формировать соответствующие умозаключения наиболее экономным способом. В то же время не следует думать, что процесс формирования индивидуальных партикуляризаций, содержащих образные репрезентации, как и сами репрезентации, просты для понимания. На самом деле, индивидуальные партикуляризованные репрезентации являются в высшей степени концептуализированными, а поэтому интерпретировать их с максимальной точностью иногда бывает очень трудно.

Стратегии конструирования репрезентаций по аналогии с известными ситуациями. Конструирование репрезентации по аналогии с известной ситуацией требует обращения к памяти, и, следовательно, направляется знаниями. Все, что извлекается из памяти, очевидно, может относиться только к общей информации. Именно это происходит в слу-

чае построения репрезентации с целью понимания, и тогда извлеченная из памяти информация управляет процессом создания связей между объектами ситуации. Это может быть также информация, которая касается относительно специфической ситуации, и тогда наступает припоминание процесса решения аналогичных ситуаций. Подобное происходит и в случае конструирования репрезентации для того чтобы действовать. В этой ситуации решение конструируется через установление соответствия с уже известным процессом.

В аналогии используются знания, которые могут быть как общими (наподобие тех, которые репрезентируются в схемах), так и специфическими, касающимися какой-либо частной ситуации. Обычно к аналогии слушатели прибегают в том случае, когда не даны строгие условия приложения схемы, а имеются лишь приблизительные условия. В этом случае интерпретационная модель внутреннего рассуждения существенно отличается от того, что происходит при формировании партикуляционной схемы. По сути дела, аналогия является родовым понятием, охватывающим различные способы переработки информации от конструирования репрезентации посредством ассимиляции до конструирования репрезентации посредством коррекции. В то же время процедуры рассуждения по аналогии достаточно сильно отличаются друг от друга, если смотреть на них с точки зрения психологических механизмов, порождающих эти аналогии. В общем виде суть процедуры рассуждения по аналогии сводится к следующему: если можно установить некоторое соответствие между связями каких-либо двух предметных областей знания, и если существуют другие связи, являющиеся истинными в одной области, тогда можно выдвинуть гипотезу, что соответствующие связи могут вполне существовать и в другой области. Развивая закон аналогии, можно прийти к заключению, что если имеются три элемента, два из которых находятся в определенной связи, то аналогия будет состоять в том, чтобы найти четвертый элемент, который находился бы по отношению к третьему в той же самой связи, в какой находятся между собой два первых элемента. Правило аналогии пронизывает все сферы когнитивно-ментальной деятельности слушателей и затрагивает не только уровень элементов, понятий и областей знания, но и конкретных ситуаций.

Использование аналогий является естественным способом поведения слушателя в том случае, когда он соприкасается с новой областью. Между тем, исследования проблемы запуска аналогий еще крайне мало численны и в основном касаются изучения этой проблемы применительно к математике и физике. Наиболее известным примером подобных исследований является экспериментальная работа Гентнеров, в которой авторы сопоставили ответы испытуемых на вопросы об электрических цепях в зависимости от их субъективных представлений об электричестве. С помощью специального опросника авторам удалось выявить две модели запуска аналогий. Первая модель базируется на гидравлической аналогии, в соответствии с которой электрическую систему

можно сопоставить с гидравлической. В этой аналогии электричество уподобляется воде, которая циркулирует по трубам, напряжение понимается по аналогии с давлением воды в трубах, а сопротивление – по аналогии с сечением труб. Вторая модель – это модель «движения через дверцу». В ней электрический ток рассматривается как движение каких-либо элементов,двигающихся по дорожкам, которые в разных местах имеют сужения. Число элементов – это количество тока, сужение – сопротивление, а толкание этих элементов – напряжение. Результаты эксперимента показали, что испытуемые, которые при запуске аналогий опирались на гидравлическую модель, лучше отвечали на вопросы, касающиеся строения и функционирования электрических батарей, тогда как испытуемые, использовавшие модель движения по дорожкам успешнее выполняли задачи на сопротивление. Все умозаключения, которые делались испытуемыми в обоих описанных случаях, опирались на связи, которые обычно актуализируются в сфере референции.

В процессе формирования умозаключений, которые запускаются аналогиями, используются примитивные схемы, которые в научной литературе именуются феноменологическими примитивами. Эти примитивные схемы актуализируются в самых различных физических ситуациях. Для того чтобы установить специфику феноменологических примитивов, используемых при порождении умозаключений, формируемых в процессе решения какой-либо проблемы, обратимся к следующей экспериментальной ситуации. Начинаящим студентам-физикам было предложено высказать свое мнение, в отношении того, *каким будет шум мотора – более низким или более высоким, если придавить рукой наконечник работающего вентилятора*. Студенты, участвовавшие в эксперименте, разделились на две группы. Одни из них заключили, что поскольку работа мотора стеснена давлением руки, то его скорость уменьшится, а соответственно уменьшится и высота звука. Другие сделали противоположный вывод, аргументировав его тем, из-за препятствий, производимых рукой, скорость работы мотора значительно возрастет, а соответственно увеличится и высота звука. Несмотря на диаметрально противоположность выводов испытуемые в своих рассуждениях, очевидно, опирались на одни и те же феноменологические примитивы, вытекающие из закона Ома. Эти примитивные схемы состоят из трех элементов: натиска, сопротивления и результата. Используя правило аналогии, эти элементы хорошо коррелируют с самим законом Ома, выражаемым формулой $I = E - R$, в которой напряжение – это натиск, который сталкивается с сопротивлением, а результат есть некоторая интенсивность тока. Качественные связи, индуцированные данной экспликативной моделью, хорошо коррелируют с законом Ома, и поэтому эта модель может быть использована при объяснении данного закона начинающим студентам-физикам.

В процессе восприятия научной речи аналогии играют важную роль. Особенно часто они используются при попытке решения слушателями новых ситуаций. Эти попытки решения реализуются посредством

переноса процедур, известных слушателям при решении сходных ситуаций. Исходя из различий, существующих между актуальной ситуацией и той ситуацией-эталонном, из которой заимствуется данная процедура, можно выделить несколько случаев переноса по аналогии. Наиболее распространенным является случай, когда актуальная ситуация образует пару с ситуацией-эталонном по всем характеристикам в их совокупности, кроме числовых значений или семантических аспектов, для которых в семантической сети можно легко установить тождество. Этот случай соответствует восстановлению в памяти процесса решения проблемы, которая может быть соотнесена с актуальной проблемой с точностью до числовых значений или до семантического тождества, т. е. с информацией, нерелевантной процессу решения. Отличие этого случая аналогии от партикуляризации схемы состоит в том, что в этом случае в памяти восстанавливается частный процесс решения, тогда как схема проблемы всегда имеет общий характер, поскольку она содержит переменные и определяет процедуры, приемлемые для класса ситуаций.

По данным экспериментальных исследований, существует множество путей решения проблем, которые приводят к решению-результату. Некоторые из них могут рассматриваться как лучшие по сравнению с другими в зависимости от длины пути, т. е. от числа выполненных действий и ментальных трансформаций. Понятно, что наиболее оптимальным процессом является такой, которому соответствует самый короткий путь. Соответственно сложность решения проблемы можно измерить по количеству минимальных ментальных шагов, необходимых для решения, и на основе этого критерия сравнить сложность решения данной проблемы со сложностью решения большинства других научных проблем.

Стратегии конструирования рассуждений и умозаключений. По мере приема информации слушатель фокусирует внимание на наиболее важных смысловых участках научной речи, которые он категоризирует и оценивает с точки зрения принадлежности выраженной в них информации к классам объектов. Оценка полученной информации осуществляется с помощью внутреннего, ментального рассуждения, которое при переводе на вербальный уровень, в общих чертах напоминает текстовую модель рассуждения. С помощью ментальных рассуждений осуществляется процесс формулирования нового знания об идентифицируемых объектах в форме логического вывода, т. е. в форме отдельного умозаключения или цепи взаимосвязанных умозаключений. Ментальное рассуждение в отличие от внешнего, языкового рассуждения – это крайне редуцированная логико-смысловая пропозиционная конструкция. Если такую конструкцию восстановить, придав ей внешнесинтаксированную форму, то ее текстовая модель будет соответствовать текстовой модели обычного рассуждения и включать группу элементарных высказываний, в которой на основе отдельных конкретных признаков будет формулироваться один общий признак предмета. Если в текстопорождающих программах, построенных по схеме доказательства, отражается развитие

мысли от общего к частному, то в рассуждении обычно происходит движение мысли от частного к общему. Содержание внутреннего рассуждения обычно формируется в заключительной пропозиции. Именно в заключительной пропозиции содержится вывод, ради которого порождается ментальное рассуждение. Если внутреннее рассуждение, построенное из пропозиций, перевести на текстовый уровень, то можно выделить четыре типа текстопорождающих программ, реализуемых по схеме рассуждения. К первому типу относятся рассуждения, в которых характер связи между посылками и выводами определяется как частное – общее, причем посылки связаны между собой по принципу однородности или параллелизма.

Второй тип образуют рассуждения, в которых частные посылки и выводы переставлены местами. Чаще всего связь между ними выражается причинно-следственными отношениями. Ментальные умозаключения никогда не используются в полной форме. В основном они имеют либо крайне редуцированную пропозиционную форму, либо форму энтимемы, т. е. свернутого умозаключения. В свернутом умозаключении оказывается опущенной одна из посылок, чаще всего общая. Аналоги свернутых умозаключений можно часто встретить и во внешней речи. Так, например, иногда в устной научной речи используемые говорящим умозаключения могут быть свернуты до уровня высказывания со структурой простого предложения с предложной группой, выполняющей функцию придаточного предложения, например: *Благодаря присутствию свободных электронов в металлах последние являются хорошими проводниками тепла и электричества.* Для профессионально неподготовленных слушателей понимание подобных высказываний вызывает огромные трудности, поскольку для точной и полной реконструкции их смыслового содержания, слушателям необходимо ментально воспроизвести полную форму умозаключения, которая соответствует определенному фрагменту знания, например: *Все вещества, в молекулах которых присутствуют свободные электроны, хорошо проводят тепло и электричество. Металлы – это вещества, в молекулах которых есть свободные электроны. Именно поэтому металлы хорошо проводят тепло и электричество.*

Третий тип ментального рассуждения обычно оформляется энтимемой: частная посылка – вывод. Отношения между частями в этих рассуждениях не выступают открыто как причинно-следственные. На внешнем синтаксическом уровне такие рассуждения чаще всего имеют форму двух следующих друг за другом высказываний, связь между которыми подчеркивается контактными словами *это значит, следовательно.* На уровне внешней речи подобные ментальные рассуждения трансформируются в высказывания, которые содержат вывод и обычно занимают постпозицию, например: *Натрий на воздухе тускнеет и покрывается налетом. Значит, натрий легко окисляющийся металл.*

Четвертый тип рассуждения – это условное умозаключение, которое оформляется разными способами. Это могут быть умозаключения, в

которых устанавливается связь между общей посылкой и выводом. Если такие внутренние умозаключения перевести на уровень внешнего синтаксиса, то они приобретут следующий вид: *Если сила и перемещение перпендикулярны друг другу, то работа силы равна нулю (общая посылка)*. Следовательно, *при перемещении тела в горизонтальном направлении работа силы тяжести равна нулю (вывод)*. Данное умозаключение не полное, поскольку в ней опущена частная посылка: *при перемещении тела в горизонтальном направлении сила тяжести и перемещение перпендикулярны друг другу*. Ее пропуск, очевидно, объясняется тем, что, по мнению автора данного умозаключения, опущенная частная посылка выражает общеизвестный факт и не требует разъяснения. Очевидно также, что если слушатель обладает высоким уровнем профессиональной компетенции, то данная частная посылка не будет также активизирована и при порождении внутреннего умозаключения.

К числу условных умозаключений можно также отнести используемые в математике рассуждения, реализуемые по схемам $a > b; b > c \dots \rightarrow a > c$ или $a = b; b = c \dots \rightarrow a = c$. Чаще всего подобного типа рассуждения не ограничиваются одним умозаключением, они могут быть построены из двух и более взаимосвязанных умозаключений. При этом особенно сложными в структурном плане являются такие умозаключения, которые не просто последовательно следуют друг за другом, соединяясь общей посылкой, а находятся в позиции включения.

Индивидуальные стратегии понимания устной научной речи

Индивидуальные стратегии понимания устной научной речи формируются под влиянием различных факторов. Решающую роль в их формировании играют когнитивные стили, которыми владеют и пользуются слушатели.

Когнитивные стили – это индивидуальные способы переработки информации. В зарубежной и отечественной когнитивной психологии можно встретить описание более двух десятков когнитивных стилей. Проанализируем те из них, которые оказывают наибольшее влияние на формирование индивидуальных стратегий понимания устной научной речи. К числу таковых можно отнести следующие оппозиции когнитивных стилей:

- полезависимый/полнезависимый когнитивный стиль;
- узкий/широкий диапазон эквивалентности;
- узость/широта категории;
- ригдный/гибкий познавательный контроль;
- толерантность/нетолерантность к нереалистическому опыту;
- сглаживание/заострение;
- импульсивный/рефлексивный когнитивный стиль;
- узость/широта сканирования;
- конкретная/абстрактная концептуализация;

- когнитивная простота/сложность.

Полезависимый/полнезависимый (или контекстозависимый/контекстнезависимый) когнитивный стиль. Эта оппозиция когнитивных стилей была выделена исследователями в связи с изучением эффекта «фигура-фон» в тестах пространственной ориентации и эффекта «часть-целое» в вербальных тестах на аудирование. Тенденция контролировать влияние зрительного поля (или речевого контекста) за счет опоры на внутренний опыт и легко выделять часть из сложной фигуры или деталь из объекта получила название полнезависимости (ПНЗ), а тенденция полагаться на внешнее видимое поле и испытывать трудности при выделении частей целого – полезависимости (ПЗ). Представители полезависимого стиля опираются на зрительные впечатления или речевой контекст при оценке воспринимаемой информации и с трудом преодолевают видимое поле и контекстуальную ограниченность при необходимости детализации и структурирования идентифицируемого объекта или ситуации. Представители полнезависимого стиля, напротив, полагаются на внутренний опыт и легко абстрагируются от видимого поля и речевого контекста, быстро и точно выделяя детали из целостной ситуации.

Показатели ПЗ-ПНЗ имеют отношение к широкому спектру проявлений интеллектуальной активности слушателей в контексте восприятия научной речи. Наибольший интерес представляет связь этого стилевого параметра с когнитивной обработкой воспринимаемой информации. В частности, экспериментально установлено, что у слушателей, владеющих полнезависимым когнитивным стилем, легче происходит генерализация и перенос знаний, ярче выражена способность выбирать более рациональные стратегии запоминания и обработки речевого материала, более развиты стратегии переструктурирования и реорганизации воспринятой информации.

Узкий/широкий диапазон эквивалентности. Данная оппозиция когнитивных стилей характеризует индивидуальные различия в склонности использовать либо много, либо мало категорий при восприятии научной речи (т. е. демонстрировать строгие детализированные либо, напротив, более обобщенные критерии в оценке объектов). В работах отечественных авторов этот стилевой параметр интерпретируется как *аналитичность* и *синтетичность*. Представители аналитического стиля (или полюса узкого диапазона эквивалентности) склонны ориентироваться на различия объектов, обращая внимание главным образом на их детали и отличительные признаки. Представители синтетического стиля (или полюса широкого диапазона эквивалентности), напротив, склонны ориентироваться на сходство объектов, классифицируя их с учетом некоторых обобщенных категориальных оснований.

Узкий диапазон эквивалентности (*аналитичность*) соотносится с более низкими показателями произвольного и произвольного запоминания, познавательной ригидностью, низким темпом обучаемости и низкой учебной успеваемостью. Параметр *синтетичность* благоприят-

ствуется проявлению способности оперировать более обобщенными понятийными структурами, тогда как *аналитичность* свидетельствует о точности и конкретности используемой слушателем понятийной структуры. Следовательно, аналитичность может быть истолкована как результат использования жестких субъективных критериев или оценочных шкал с малой ценой деления, а синтетичность – напротив, как результат применения мягких критериев или слабо дифференцированных оценочных шкал. При восприятии научной речи слушатели, владеющие широким диапазоном эквивалентности (синтетики) всегда ориентируют свою умственную работу на поиск причин происходящего.

Узость/широта категории. Ширина категории отражает степень дифференцированности какой-либо одной категории (например, различные вариации значения категории *время* (*конкретное время, время как историческая категория, время в контексте теории относительности* и т. д.), *большой* (*большой, огромный, гигантский*), степень разграничения различных оттенков *красного цвета* (*красный, бордовый, алый, вишневый, малиновый* и т. д.). Таким образом, узкие категоризаторы склонны специфицировать свои впечатления и ограничивать область применения определенной категории, тогда как широкие категоризаторы, напротив, склонны подводить под одну категорию большое число подтверждающих ее примеров.

Ригидный/гибкий познавательный контроль. Эта оппозиция когнитивных стилей характеризует степень субъективной трудности при смене способов деятельности. Ригидный контроль свидетельствует о невозможности быстрого переключения с одной познавательной функции на другую в ситуации когнитивного конфликта или диссонанса в силу низкой степени их автоматизации, тогда как гибкий – об относительной легкости такого переключения в силу высокой степени автоматизации.

Основным показателем ригидности/гибкости является длина дистанции свободных словесных ассоциаций, формируемых в процессе восприятия речи. Чем больше этот показатель, тем более гибкий познавательный контроль присущ данному слушателю.

Толерантность/нетолерантность к нереалистическому опыту. Данный когнитивный стиль обнаруживает себя в ситуациях, для которых характерна неопределенность, противоречивость, двусмысленность. Толерантность к нереалистическому опыту предполагает возможность принятия впечатлений, не соответствующих или даже противоречащих имеющимся у слушателя знаниям, которые он оценивает как правильные и очевидные. Нетолерантные к нереалистическому опыту слушатели в заданиях на сортировку отличаются тенденцией формировать группы объектов по стандартным, легко предсказываемым основаниям.

Узость/широта сканирования. Данная оппозиция когнитивных стилей проявляется в индивидуальных особенностях распределения внимания, которые характеризуют степень широты охвата различных аспектов отображаемой ситуации, а также степень точности учета ее релевантных признаков. Первоначально этот стиль получил название *фоку-*

сирующего контроля, поскольку на первый план выходила способность испытуемого концентрировать внимание на некоторых объективно заданных характеристиках речевого стимула. Однако впоследствии вместо этого термина стал использоваться термин *сканирующий контроль*, ибо эффекты фокусирования внимания основывались на постоянном сканировании видимого или контекстуального поля.

За индивидуальными различиями в сканировании лежат два основных фактора: во-первых, различия в состояниях (т. е. различия в количестве информации, собираемой до порождения суждения), а во-вторых, различия в способности подавлять импульсивную экспрессию.

Сглаживание/заострение. Индивидуальные различия, зафиксированные в этом когнитивном стиле, имеют отношение к особенностям хранения и структурирования в памяти запомнившегося материала. У «сглаживателей» сохранение материала сопровождается его упрощением, потерей деталей, выпадением тех или иных фрагментов. Напротив, в памяти «заострителей» происходит выделение, подчеркивание специфических деталей и черт запоминаемого материала. Основным показателем заострения/сглаживания является количество ошибок. Обычно полюс заострения соотносится с незначительным количеством ошибок, а полюс сглаживания – с большим количеством ошибок.

Импульсивный/рефлективный когнитивный стиль. Данная оппозиция когнитивных стилей (склонность принимать решения быстро либо медленно) наиболее ярко проявляет себя в условиях неопределенности, когда требуется осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив. Слушатели, владеющие импульсивным когнитивным стилем, склонны быстро принимать решения, при этом гипотезы выдвигаются без достаточной их проверки и без учета всех возможных альтернатив. Для слушателей, владеющих рефлективным когнитивным стилем, характерен замедленный темп принятия решений, при этом гипотезы многократно уточняются на основе тщательного предварительного изучения свойств альтернативных объектов. Обычно в интерпретации импульсивности/рефлективности на первый план выходят индивидуальные различия в когнитивной темпе. Однако в последнее время все чаще высказывается мнение, что именно компонент «ошибки» является критическим в осмыслении природы этого когнитивного стиля.

В целом для полюса рефлективности характерны следующие особенности интеллектуальной деятельности (соответственно, противоположные особенности характеризуют полюс импульсивности): использование более продуктивных стратегий решения речевых задач и задач на понимание речи; более высокий уровень метапамяти в виде интроспективного знания об особенностях собственных стратегий запоминания и обработки речевого материала, контекстнезависимость; более высокие показатели в восприятии речи, большая выраженность вербального контроля за своим когнитивным и вербальным поведением.

Конкретная/абстрактная концептуализация. Данная оппозиция когнитивных стилей характеризует индивидуальные различия в особенно-

стях интерпретации (концептуализации) происходящего, обусловленные уровнем развития дифференциации и интеграции понятий в рамках индивидуальной понятийной системы. Полюс конкретности характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий, полюс абстрактности – высокой степенью дифференциации и интеграции понятий. В ходе онтогенетического развития происходит увеличение абстрактности индивидуальной понятийной системы, что обуславливается ростом числа альтернативных схем для восприятия и анализа одного и того же объекта, уходом от стандартных оценок за счет увеличивающейся способности к преобразованиям и комбинациям понятий.

Полюс абстрактности соотносится с высоким вербальным интеллектом, когнитивной сложностью, низким уровнем когнитивного догматизма, контекстнезависимостью, большей успешностью в решении задач по формированию понятий, а также высокими показателями креативности (по сочетанию таких показателей, как оригинальность и реалистическая направленность). Таким образом, данный когнитивный стиль имеет прямое отношение к структурной организации понятийной сферы субъекта рецепции. Конкретная концептуализация означает тенденцию изолирования идей, основанную на дискретном, жестком, непересекающемся наборе понятий. Абстрактная концептуализация предполагает существование взаимосвязанной системы понятий, основанной на вариативном и гибком их упорядочивании. Соответственно первый стиль характеризуется логикой отдельных понятий, тогда как второй – логикой семантических пространств.

Когнитивная простота/сложность. Слушатель понимает, интерпретирует, оценивает и прогнозирует действительность, представленную в речи, на основе определенным образом организованной системы личностных конструкторов. Конструкторы, являясь способом дифференциации объектов, могут быть применены к оценке конкретных ситуаций и объектов. Слушатели, обладающие когнитивно упрощенным стилем, понимают и интерпретируют воспринятое в упрощенной форме на основе фиксации ограниченного набора сведений (полюс когнитивной простоты). Слушатели, обладающие когнитивно усложненным стилем, напротив, склонны создавать многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон (полюс когнитивной сложности).

Таким образом, когнитивные стили – это тонкие инструменты, с помощью которых строится индивидуальная «картина мира». Они являются результатом сложного взаимодействия биологических и социокультурных факторов и выступают в качестве посредников между «ментальным миром» субъекта и «миром реальности», обеспечивая уникальность интеллектуальных возможностей людей, обладающих разным складом ума. Даже краткий анализ когнитивных стилей показывает, что стилевые параметры коррелируют с множеством самых разных психологических характеристик индивидуальности, начиная с особенностей сенсомоторики и заканчивая своеобразием когнитивной обработки ин-

формации. Сам факт наличия подобного рода связей подтверждает особую роль когнитивных стилей в регуляции психической активности в процессе восприятия научной речи.

В последние годы в исследованиях когнитивных стилей появился ряд новых тенденций. Прежде всего, расширился перечень тех индивидуальных различий, которые рассматриваются как когнитивные стили. Так, к когнитивным стилям стали относить: конвергентность – дивергентность (узкий, сфокусированный, логический либо широкий, открытый, ассоциативный способ решения проблем); адаптивный – инновативный стили (предпочтение конвенциональных, известных процедур либо склонность переформулировать, выделять новые перспективы при решении проблем), вербализацию – визуализацию (предпочтения в использовании вербальной либо визуальной стратегий в процессе переработки информации). Кроме того, наблюдается тенденция расширения значения термина «стиль». В стилевых исследованиях, наряду с когнитивными стилями, стали выделять стили интеллектуальной деятельности, характеризующие индивидуальные различия между людьми в характере постановки и решения проблем.

Интеллект – это психическая реальность, структура которой может быть описана в терминах состава и архитектоники ментального опыта. Индивидуальные интеллектуальные способности на уровне результативных, процессуальных и индивидуально-специфических свойств интеллектуальной деятельности выступают в качестве производных по отношению к особенностям устройства ментального опыта конкретной личности. Успешность той или иной деятельности, в том числе и восприятия речи, принято соотносить с индивидуальными способностями человека. Соответственно интеллектуальные способности – это индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешности решения определенных задач. К интеллектуальным способностям можно отнести: способность к обучению, изучению иностранных языков, способность раскрывать значения слов, мыслить по аналогии, анализировать, обобщать, сравнивать, выявлять закономерности, предлагать множество вариантов решения задачи, находить противоречие в проблемной ситуации, формулировать свой подход в изучении какой-либо предметной области и т. д. В научной литературе принято считать, что все интеллектуальные качества человека определяются наличием у него двух типов интеллектуальных способностей.

Первый тип – это ковергентные способности. Они обнаруживают себя в показателях эффективности переработки информации, в первую очередь, в показателях правильности и скорости нахождения единственно нормативного или возможного ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации. Ковергентные способности охватывают три вида свойств интеллекта: уровневые, комбинаторные и процессуальные.

Уровневые свойства интеллекта характеризуют достигнутый уровень развития познавательных психических функций (вербальных и невербальных), выступая в качестве процессов познавательного отражения

(таких, как сенсорное различение, скорость восприятия, объем оперативной и долговременной памяти, концентрация и распределение внимания, осведомленность в определенной предметной области, словарный запас, категориально-логические способности и т. д.).

Комбинаторные свойства интеллекта характеризуют способность к выявлению разного рода связей, соотношений и закономерностей.

Процессуальные свойства интеллекта характеризуют элементарные процессы переработки информации, а также операции, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности.

Ковергентные интеллектуальные способности характеризуют один из аспектов интеллектуальной активности, направленный на поиск единственно правильного результата в соответствии с заданными условиями и требованиями деятельности. Низкий либо высокий показатель выполнения определенного тестового задания говорит о степени сформированности у испытуемых конкретной ковергентной способности (способности запоминать и воспроизводить определенный объем информации, выполнять определенные речевые действия и задания, устанавливать связи между словами, анализировать их, объяснять смысл терминов и терминосочетаний, осуществлять те или иные мыслительные операции).

Второй тип интеллектуальных способностей образуют дивергентные способности (или креативность). В научной литературе этим термином обозначается способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности. Креативность в узком смысле слова – это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является готовность субъекта выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта. Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности человека, в том числе способности привносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон), порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем (М. Уаллах), выявлять и осознавать пробелы и противоречия, формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е. Торренс), отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд).

Критериями креативности обычно выступают: а) беглость (количество мыслей, возникающих в единицу времени); б) оригинальность выдвигаемых идей; в) восприимчивость к необычным деталям, противоречиям и неопределенности; г) умение быстро переключаться с одной идеи на другую; д) метафоричность (готовность работать в ирреальном контексте, умение использовать символические и ассоциативные средства для выражения своих мыслей).

Типичными для диагностики креативности слушателей при восприятии ими научной речи, являются экспериментальные задания типа: назвать все возможные контексты использования термина; построть по-

нятийно-тезаурус-ную сеть из заданных терминов; установить связь между понятиями; завершить текст, восстановить текст и т. д.

Третим типом интеллектуальных способностей является обучаемость, или способность к обучению. При широкой трактовке обучаемость рассматривается как общая способность к усвоению новых знаний и способов деятельности. В более узком смысле слова обучаемость – это величина и темп прироста эффективности интеллектуальной деятельности под влиянием тех или иных обучающих воздействий или методик.

Обычно в качестве критериев обучаемости выступают: количество дозированной помощи студенту при усвоении им определенного учебного материала; возможность переноса усвоенных знаний или способов действия на выполнение аналогичных заданий; потребность в подсказке при выполнении определенных речевых действий или лексико-грамматических заданий; количество необходимых студенту упражнений для усвоения тех или иных правил.

Особую разновидность интеллектуальных способностей представляют познавательные стили, которые охватывают четыре типа стилевых свойств интеллекта. Наряду с рассмотренными в этом разделе когнитивными стилями к познавательным стилям также относятся стили кодирования информации, интеллектуальные и эпистемологические стили.

Стили кодирования информации – это индивидуальные способы кодирования информации в зависимости от доминирования определенной модальности опыта. Принято различать четыре стили – слуховой, зрительный, кинестетический и чувственно-эмоциональный. К стилям кодирования можно также отнести способы обработки и запоминания языкового материала – механическое кодирование, ассоциативное кодирование, структурирование и группировка материала, семантическое кодирование, двойное кодирование, запоминание материала методом импринтинга.

Интеллектуальные стили – это индивидуальные способы постановки и решения проблемных задач. Принято выделять три типа интеллектуальных стилей – законодательный, исполнительный и оценочный.

Законодательный стиль присущ студентам, которые игнорируют детали. У них особые подходы к правилам и нормам, собственная оценка на происходящее. В обучении они приемлют диктаторские подходы и требуют преподавать язык им так, как они считают нужным и правильным. Другие стратегии обучения они субъективно считают неправильными. Если преподаватель принимает «правила игры» таких студентов, то зачастую это приводит к весьма негативным последствиям в обучении. В системе обучения языку законодательный стиль присущ арабским и западноевропейским студентам (особенно студентам из Великобритании и Германии).

Исполнительный стиль характерен для студентов, которые руководствуются общепринятыми нормами, склонных действовать по правилам, предпочитают решать заранее сформулированные, четко поставленные проблемы с использованием уже известных средств. Практиче-

ский опыт работы в иностранной аудитории показывает, что этот стиль присущ китайским, корейским, японским студентам, а также студентам из Африки, Латинской Америки, Восточной Европы и некоторых западноевропейских стран (Италия, Испания, Франция).

Оценочный стиль свойственен студентам, которые имеют некоторый минимум своих собственных правил. Они ориентированы на работу с готовыми системами, которые, по их мнению, можно и нужно модифицировать. При обучении языку эти студенты часто переструктурируют материал, который дает им преподаватель. Они склонны анализировать, критиковать, оценивать и усовершенствовать проблемы. Этот стиль не имеет ярко выраженной этнической доминанты. Им владеют некоторые группы учащихся независимо от их национальной принадлежности.

Эпистемологические стили – это индивидуальные способы познавательного отношения человека к происходящему, проявляющиеся в особенностях построения индивидуальной «картины мира». Принято разграничивать три эпистемологических стиля: эмпирический, рационалистический и метафорический.

Эмпирический стиль – это познавательный стиль, при котором студент строит свой познавательный контакт с миром на основе данных непосредственного восприятия и предметно-практического опыта. Представители этого типа склонны подтверждать истинность тех или иных суждений ссылками на конкретные примеры и факты.

Рационалистический стиль – это познавательный стиль, при котором студент строит свой контакт с миром путем использования широкого набора понятийных схем и категорий. Адекватность индивидуальных суждений оценивается студентом на основе логических выводов с использованием всего комплекса мыслительных операций.

Метафорический стиль – это познавательный стиль, который проявляется в склонности студента к максимальному разнообразию впечатлений и комбинированию внешне разных явлений.

Познавательные стили в виде выраженности тех или иных форм представления информации (типы кодирования), сформированности механизмов произвольного интеллектуального контроля (когнитивные стили), меры индивидуализированности способов постановки и решения проблем (интеллектуальные стили) либо степени интеграции когнитивного и аффективного опыта (эпистемологические стили) имеют самое непосредственное отношение к продуктивным возможностям интеллекта и могут рассматриваться в качестве особой разновидности интеллектуальных способностей.

В заключение отметим, что ментальные репрезентации, формируемые слушателями в процессе восприятия речи и обработки информации, выполняют особые функции в организации интеллектуальной деятельности. В пользу этого свидетельствуют многочисленные исследования индивидуальных различий в типе умственного видения проблемной ситуации между испытуемыми с разным уровнем интеллектуального развития. Результаты этих исследований позволяют выделить некоторые

универсальные дефициты репрезентационных способностей, обусловленных более низкой успешностью интеллектуальной деятельности в условиях столкновения с той или иной проблемной ситуацией. Эти универсальные дефициты репрезентационных способностей особенно ярко проявляются при восприятии устной научной речи и решении научных проблем слушателями-инофонами. К ним относятся:

- неспособность построить адекватное представление о ситуации без четких и исчерпывающих внешних указаний относительно ее природы и способов ее разрешения;

- неполное представление о ситуации, когда часть деталей вообще не попадает в поле зрения;

- опора на непосредственные субъективные ассоциации, а не на анализ объективных особенностей ситуации;

- глобальное представление ситуации без серьезных попыток подойти к ней аналитически, декомпозируя и переструктурируя отдельные ее детали и аспекты;

- неспособность построить адекватную репрезентацию на неопределенной, недостаточной, незавершенной информационной основе;

- предпочтение более простой, ясной и хорошо организованной формы репрезентации перед сложной, противоречивой и дисгармоничной;

- фиксация внимания на очевидных аспектах ситуации и неспособность реагировать на скрытые ее аспекты;

- отсутствие в репрезентациях высокообобщенных элементов в виде знаний об общих принципах, категориальных основаниях и фундаментальных законах;

- неспособность объяснить собственные действия при построении своего представления о ситуации;

- использование стратегии типа «сначала сделать, потом подумать», т. е. время на ознакомление и понимание ситуации резко сокращается за счет более непосредственного перехода к процессу ее решения;

- неспособность быстро и четко выделить два-три ключевых элемента ситуации с тем, чтобы сделать их опорными точками своих дальнейших размышлений;

- неготовность перестроить образ ситуации в соответствии с изменением условий и требований деятельности.

По мнению многих исследователей, в основе феномена репрезентации лежит идея, согласно которой все ментальные образы в виде впечатлений, инсайтов, схем являются продуктом определенных познавательных процессов – мышления, символизации, восприятия, речепорождения. У каждого человека складывается особый баланс этих познавательных процессов, на основе которого вырабатывается специфическая система субъективных «кодов». Поэтому разным людям присущи разные стили познавательного отношения к миру в зависимости от преобладающего типа когнитивного опыта, наличия определенных, субъек-

тивно предпочитаемых правил переработки информации и выраженности собственных критериев оценки достоверности своих знаний. Форма ментальной репрезентации может быть предельно индивидуализирована. Это может быть «картинка», пространственная схема, комбинация чувственно-эмоциональных впечатлений, простое словесно-логическое описание, иерархическая категориальная интерпретация, метафора, система утверждений и т. д. Однако в любом случае такая репрезентация отвечает двум базовым требованиям. Во-первых, это всегда порожденная самим субъектом ментальная конструкция, формирующаяся на основе внешнего контекста (поступающей извне информации) и внутреннего контекста (имеющихся у субъекта знаний) за счет включения механизмов реорганизации опыта: категоризации, дифференциации, трансформации, предвосхищения, перевода информации из одной модальности опыта в другую, ее селекции и т. д. Характер реконструкции этих контекстов и определяет своеобразие ментального видения человеком той или иной конкретной ситуации. Во-вторых, это всегда в той или иной мере инвариантное воспроизведение объективных закономерностей отображаемого фрагмента реального мира. Речь идет о построении именно объективированных репрезентаций, отличающихся своей объектной направленностью и подчиненностью логике самого объекта. Иными словами, интеллект – это уникальный психический механизм, который позволяет человеку увидеть мир таким, каков он есть в действительности.

Диагностика интеллектуально-речевого развития инофонов в контексте обучения

Любая интеллектуальная способность операционально может быть описана через показатели успешности интеллектуальной деятельности. В качестве последних могут выступать содержательно-результативные характеристики интеллектуальной деятельности (для ковергентных способностей – правильность ответа, дивергентных – оригинальность идеи или способа решения задачи, обучаемости – глубина и прочность усвоения знаний и навыков, познавательных стилей – мера индивидуального своеобразия отображения ситуации в познавательном образе), а также ее процессуально-динамические характеристики (для ковергентных способностей – скорость ответа, дивергентных способностей – беглость формулирования идей, обучаемости – темп обучения и объем усваиваемого материала в единицу времени, познавательных стилей – мера регулируемости процесса построения познавательных образов и ментальных конструкций).

Диагностика когнитивного опыта. Для диагностики и оценки когнитивного опыта учащихся российскими исследователями разработано и предложено несколько эффективных методик. Применительно к языковому обучению студентов-инофонов и с учетом языка их специальности наиболее перспективными из них являются три тест-методики: ме-

тодика анализа интегральных понятийных структур, методика понятийного синтеза, или конструирования семантического контекста на основе не связанных по смыслу понятий, методика структурирования языкового, речевого или текстового материала.

Методика анализа интегральных понятийных структур призвана определить степень сформированности понятийных структур, представленных в терминологическом аппарате языка специальности студентов-инофонов. Она включает два субтеста – субтест «Формулировка проблемы» и субтест «Семантический дифференциал».

Методика строится следующим образом: испытуемым предлагается несколько терминов-стимулов, на основе которых они должны сформулировать ряд проблем, которые, по их мнению, возникают в связи с исходными терминоединицами.

Субтест «Формулировка проблемы» оценивает сложность всех сформулированных студентами проблем, а также их количество. Обычно показатель «сложность проблем» обнаруживает высокие корреляционные связи с такими базовыми характеристиками индивидуальных понятийных структур студентов, как способность выделять в содержании исходных понятий некоторое множество частных и общих признаков, подбирать для этих понятий разнообразные категориально-родовые обобщения, формулировать их дефиниции.

Субтест «Семантический дифференциал» позволяет оценить способность студентов-инофонов к ассоциированию, возникающего в результате воздействия заданных терминов-стимулов, и построению семантических пространств.

Методика понятийного синтеза призвана измерить степень сложности семантического контекста, который создают испытуемые-инофоны на основе увязки двух, трех и более не связанных по смыслу понятий. Показателем сформированности понятийных структур является возможность объединения студентами-инофонами исходных понятий в осмысленные предложения в зависимости от сложности установленных межпонятийных связей.

В рамках методики понятийного синтеза студентам предлагаются несколько слов или терминов-понятий не связанных по смыслу и относящихся к разным категориям. По инструкции испытуемые должны установить любые варианты смысловых связей между заданными словами и записать каждый вариант в виде одного-двух предложений. Успешное или неуспешное выполнение данного тестового задания позволяет судить о возможности построения испытуемыми ментальных репрезентаций, основанных как на работе с признаками заданных слов-понятий, так и на актуализации реально отсутствующих связей между словами-стимулами.

Методика структурирования языкового, речевого или текстового материала предполагает использование различных типов заданий, ориентированных на объединение разных лексических единиц, фраз, предложений и фрагментов текста в единую систему.

Диагностика метакогнитивного опыта. Для диагностики и оценки метакогнитивного опыта могут быть использованы три методики: методика поиска адекватной информации в ситуации множественного выбора, методика свободной сортировки слов и методика прогнозирования.

Методика поиска адекватной информации в ситуации множественного выбора основана на использовании экспериментатором текстового материала, в котором содержится различная информация, в том числе и относящаяся к разным тематическим и понятийным блокам. Задача испытуемых отобрать информацию, относящуюся только к одному понятийному блоку.

С помощью *методики свободной сортировки слов* можно установить, каким познавательным стилем пользуется студент-инофон – аналитическим или синтетическим. Основным показателем в рамках этой методики является количество выделенных студентами групп слов и их качественная оценка.

Методика прогнозирования предполагает работу студентов с инструкцией, которая содержит в себе определенную проблему. Задача испытуемых – выдвинуть прогноз относительно решения данной проблемы. Критериями оценки выполненных заданий являются количество выдвинутых прогнозов и их качество.

Диагностика ковергентных способностей. Для диагностики ковергентных способностей может быть использована *вопросная методика*. С помощью этой методики можно определить уровень ковергентных способностей студентов-инофонов, исходя из количества правильных ответов на вопросы в условиях ограниченного времени. Вопросы, используемые в рамках этой методики, могут иметь самый разнообразный характер. Показателями успешности выполнения тестовых заданий являются: количество правильных ответов, содержательная (качественная) оценка ответов (точность, полнота, глубина), степень концептуальной сложности ответов.

Диагностика дивергентных способностей. Дивергентные способности инофонов можно диагностировать с помощью трех методик: методики восстановления смысловых лакун текста, методики завершения текста, методики восстановления композиции декомпозиционного текста.

Методика восстановления смысловых лакун текста позволяет диагностировать способность студента к смысловому прогнозированию. Данная методика предполагает использование двух типов тестов: тесты, содержащие смысловые лакуны в тексте с семантически прозрачным контекстом, и тесты, имеющие нечеткие контексты.

Методика завершения текста предполагает в качестве экспериментального материала незавершенные тексты, относящиеся к различным функционально-стилевым жанрам: художественным, газетно-публицистическим, научным, научно-техническим и т. д. Задача испытуемых – предложить свой вариант окончания текста.

Методика восстановления композиционной структуры декомпозиционного текста предполагает работу с текстами, имеющими нарушения в композиционном построении. Задача испытуемых – восстановить композицию заданного текста. Обычно в качестве экспериментального текстового материала с нарушенной композицией используются тексты-описания и тексты-сообщения.

В результате использования различных диагностических процедур, направленных на определение интеллектуально-понятийного и речевого развития студентов-инофонов, преподаватель может выявить и обосновать многие параметры, характеризующие студентов как потенциальных и реальных участников учебного процесса в системе вузовского обучения. К таким параметрам можно отнести: широту ментального кругозора, гибкость и многовариантность оценок происходящего, готовность к принятию предложенной модели обучения, гибкость сознания, быстроту актуализации необходимой информации в заданных ситуациях, умение выделять важное в информации, способность к категориальному мышлению, анализу, синтезу, понятийному обобщению. Знание этих и многих других характеристик учащихся-инофонов позволит преподавателю разработать и внедрить в учебный процесс наиболее эффективную модель обучения с учетом индивидуальных свойств памяти, способов запоминания и обработки информации, особенностей реализации ментальных операций, стратегий овладения языком и индивидуальных различий.

Учет индивидуальных особенностей учащихся и их различий позволяет преподавателю дифференцированно подходить к учебному процессу и к самим обучаемым. Это особенно важно, если речь идет об обучению инофонов, представляющих собой разные этносы, разные ментальности, разные культуры.

Психологические модели обучения

В современной психологопедагогической традиции разработан и предложен целый ряд психолого ориентированных моделей обучения. Среди них можно выделить: свободную, диалогическую, личностно ориентированную, обогащающую, развивающую, структурирующую, активизирующую, формирующую модели. Предложенный в данной работе подход, основанный на психологизации и индивидуализации обучения русскому языку студентов-инофонов, позволяет преподавателю для каждой группы учащихся выбрать из этого списка моделей обучения наиболее оптимальные и удачные.

1. *Свободная модель обучения* предполагает максимальный учет в процессе обучения внутренней инициативы студентов. Студенты сами определяют интенсивность работы над каждым конкретным учебным материалом, планируют свою деятельность, выбирают приемлемые типы и виды заданий, тематику текстов, ситуации для общения. По сути дела, эта модель обучения отвергает традиционную классно-урочную систему и предлагает в качестве наиболее приемлемого варианта – ре-

альное моделирование жизненных ситуаций: бытовых, учебных, профессиональных. Очевидно, что такая модель приемлема для студентов, которые отличаются высоким уровнем креативности и пользуются в своей деятельности полнезависимым, аналитическим и когнитивно усложненным когнитивными стилями.

2. *Диалогическая модель обучения* предполагает, что в центре внимания должно находиться целенаправленное развитие интеллекта учащихся, а также их коммуникативной и профессиональной компетенции. На первый план в рамках данной модели обучения выходит формирование диалогизма (в виде диалога культур, идей, знания). На уроках создаются условия для индивидуального творчества учащихся. Вместо обычных учебных текстов в данной модели используются страноведческие тексты, представляющие фрагменты русской культуры, а также философские и специальные тексты.

3. *Личностная модель обучения* ориентирует на такую организацию учебного процесса, которая использует следующие базовые дидактические принципы: обучение осуществляется на высоком уровне трудности; быстрый темп изучения учебного материала; осознанный характер учения; одновременная работа по развитию слабых и сильных учащихся. Методика работы должна отвечать требованиям многогранности (направленности внимания на развитие разных сторон личности учащихся), процессуальности (последовательного усложнения усваиваемого знания), проблемности (опоры на коллизии) и вариантности (гибкости в использовании форм и методов обучения в зависимости от сложившейся на уроке ситуации).

4. *Обогащающая модель обучения* предполагает решение двух методических задач: а) создание на уроке условий для актуализации ментального опыта учащихся (учет предпочитаемых способов кодирования информации, наличных когнитивных схем, особенностей имеющейся базы знаний, уровня сформированности научных понятий, своеобразия интеллектуальной саморегуляции и исходных интенций, индивидуального интеллектуального темпа, баланса конвергентных и дивергентных способностей, резервов обучаемости, доминирующего познавательного стиля и т. д.); б) создание условий для усложнения обогащения и наращивания индивидуального ментального опыта учащихся в максимально возможных пределах (формирование умения работать в режиме использования разных модальностей опыта, расширение набора когнитивных схем, дифференциация и интеграция системы индивидуальных значений, формирование понятийных психических структур, развитие основных компонентов метокогнитивного и интенционального опыта, а также создание условий для освоения широкого репертуара познавательных стилей).

5. *Развивающая модель обучения* характеризует такой тип обучения, который направлен на развитие основ теоретического мышления. Эта модель обучения может быть использована в группах слабых студентов, имеющих определенные пробелы в образовательном и интеллектуальном развитии. В рамках этой модели преподаватель учит сту-

дентов не только языку, но и организации учебной деятельности. Восполняя пробелы в школьном образовании, учащиеся учатся анализировать, сравнивать, обобщать информацию. Грамматический материал дается в виде схем и таблиц. Каждая грамматическая тема раскрывается с помощью нескольких таблиц, по-разному раскрывающих ее суть и содержание. При презентации лексического материала используются тематический и фреймовый принципы группировки. При вводе терминологической лексики, занимающей верхние уровни иерархии предметной области, преподаватель знакомит учащихся с наиболее яркими примерами каждого научного понятия, т. е. с прототипами.

6. *Структурирующая модель обучения*: в ней особое внимание уделяется организации учебной информации, которая выступает в виде специальных блоков. Обучение на основе этих блоков предполагает: совместное и одновременное изучение родственных, тематически сопряженных разделов, взаимосвязанность действий и операций; самостоятельное усвоение учащимися знаний на основе сравнения, обобщения и аналогии; учет единства образного и логического в мышлении; обратимость мыслительных действий при выполнении упражнений; выход на перспективы знания за счет свертывания и развертывания учебной информации.

7. *Активизирующая модель обучения* ориентирована на повышение уровня познавательной активности учащихся за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций, опоры на их познавательные интересы и коммуникативные потребности. В рамках этой модели сохраняются все основные элементы традиционного обучения, однако при этом учитываются два основных психологических фактора эффективности обучения: познавательная мотивация и мыслительная активность студентов в условиях разрешения учебных проблемных ситуаций.

8. *Формирующая модель обучения* основывается на педагогической идее, согласно которой влиять на интеллектуально-речевое развитие студентов-инофонов – значит осуществлять целенаправленное управление процессом усвоения знаний и умений. В соответствии с концептуальными установками формирующей модели обучения учащиеся должны в строгой последовательности пройти следующие этапы: мотивацию, составление схемы ориентировочной основы действий, выбор действий, реализация ментальной или коммуникативной программы. Разновидностью этой модели является программированное и алгоритмическое обучение.

Раздел 9

Порождение иноязычной речи

Рассматриваемые вопросы: Порождение иноязычной речи. Механизмы порождения иноязычной речи. Основные типы нарушений в системе речепорождения и речепроизводства на иностранном языке. Стратегии преодоления коммуникативных затруднений.

Порождение иноязычной речи

Каждый из нас продуцирует речь, но далеко не все представляют себе, что стоит за этим сложным и порой весьма трудно объяснимым процессом. Преподаватели-языковеды часто задают себе вопрос, почему их студенты не говорят или плохо говорят на том или ином языке, объясняя это недостатком способностей у студентов. Однако причина не в этом. Зачастую эффективность учебного процесса определяется не столько квалификацией в области преподаваемой дисциплины, сколько знанием психологической специфики обучения и психологии усвоения. Многие из нас не могут говорить на иностранном языке не потому, что не способны к усвоению данного языка, а потому что у нас не выработаны определенные навыки и умения, т. е. не сформированы определенные механизмы речи. Знать эти механизмы – фактически уметь говорить на том или ином языке или во всяком случае быть готовым к этому. Какие же это механизмы и как протекает процесс планирования и порождения речи?

Процесс порождения иноязычной речи и «формулирования» речевого высказывания имеет ряд этапов. В начале процесса порождения находится мотив. Затем возникает мысль – общая схема содержания, которое будет воплощено в высказывании, или замысел. Далее в действие вступает внутренняя речь. Она свернута, сокращена, но носит предикатный характер. Внутренняя речь участвует в перекодировании замысла в развернутую речь и в создании порождающей схемы развернутого речевого высказывания. Внутренняя речь есть механизм, который превращает внутренние субъективные смыслы в систему внешних развернутых речевых значений. Речь как средство общения является не столько комплексом лексических единиц (слов), сколько системой синтагм (целых высказываний).

Существует множество концепций речепорождения, среди которых наиболее популярными являются концепции А. Р. Лурии, А. А. Леонтьева и И. А. Зимней.

Согласно концепции речепорождения А. Р. Лурии, путь от мысли к речи 1) начинается с мотива и общего замысла, который с самого начала в самых общих чертах известен субъекту; 2) проходит через стадию внутренней речи, которая опирается на схемы семантической записи с ее потенциальными связями; 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры высказывания; 4) развертывается во внешнее

речевое высказывание, которое опирается на поверхностно-синтаксическую структуру.

Внутренняя речь пользуется особым внутренним кодом – «предметно-схемным». Отбор на всех уровнях порождения является универсальной операцией. Слова не хранятся в памяти в полной форме, но каждый раз синтезируются по определенным правилам. При порождении высказывания действуют особые семантические правила (сочетаемости слов в семантические пары), которые гарантируют осмысленность высказывания. Порождение текста начинается с зарождения замысла целого текста и предстает как его развертывание. С точки зрения содержания текст предстает как иерархия предикаций разного уровня (подтем и субподтем), ориентирован на реципиента и предполагает у последнего наличие некоторых знаний, общих для обоих коммуникантов, не выраженных в тексте и домысливаемых реципиентом.

Сходное представление о процессах речепорождения можно найти в работах А. А. Леонтьева. Согласно концепции А. А. Леонтьева, первым этапом речепорождения является *внутреннее программирование высказывания*. Внутренняя программа соответствует содержательному ядру будущего высказывания и представляет собой иерархию пропозиций, лежащих в его основе. Эта иерархия формируется у говорящего на основе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, которая зависит от «когнитивного веса» того или иного компонента этой ситуации. А. А. Леонтьев ввел понятия ситуации общения и ситуации-темы (ситуации, о которой говорится) (ср. «язык, на котором мы говорим» и «язык, о котором мы говорим»). Ситуация-тема имеет свою внутреннюю структуру, в том числе свои тему и рему. Внутренняя программа высказывания отражает именно психологическую структуру ситуации-темы. Кодом внутреннего программирования является предметно-схемный (предметно-изобразительный) код. Другими словами, в основе программирования лежит образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика (личный смысл по А. Н. Леонтьеву). Эта смысловая характеристика и есть предикат к данному элементу. Так, талантливость приписывается образу художника, интересность – образу картины. Далее художнику приписывается («преддицируется») написание картины: (*талантливый + художник*) + *пишет* + (*интересную + картину*). Такая же иерархизация предикаций во внутренней программе происходит и при порождении целого текста. Внутренняя программа и есть то содержание высказывания, которое удерживается в оперативной памяти при порождении дальнейших высказываний и которое является инвариантом перевода. Она является конечным звеном при смысловом восприятии высказывания.

Второй этап речепорождения – *грамматико-семантическая реализация*. На этом этапе выделяются: 1) тектограмматический подэтап, 2) фенограмматический подэтап, 3) подэтап синтаксического прогнозирования, 4) подэтап синтаксического контроля.

На *тектограмматическом подэтапе* важнейшими операциями являются операции перевода программа на объективный код. Единицы субъективного кода заменяются минимальным набором семантических признаков слова (обычно имени), которые ограничивают семантический класс и позволяют при дальнейшем порождении выбирать внутри этого класса различные варианты. Данным единицам приписываются дополнительные семантические признаки, которые потом воплотятся в предцирующие компоненты высказывания (глаголы, прилагательные). В результате тектограмматического подэтапа порождения получается набор иерархически организованных единиц объективно-языкового кода, которые еще не обладают полной семантической характеристикой, но уже нагружены дополнительной семантикой.

При переходе к *фенограмматическому подэтапу* вводится линейный принцип. Здесь важны следующие операции: распределение семантических признаков, ранее приписанных одной кодовой единице, между несколькими единицами (зависит от структуры конкретного языка); линейное распределение кодовых единиц в высказывании, которые еще не имеют, однако, грамматических характеристик. Очевидно, именно с этим подэтапом соотнесено актуальное членение высказывания.

Практически одновременно с фенограмматическим подэтапом, как только выделится исходный элемент высказывания (его топик, логический субъект), начинается *синтаксическое программирование*. Этому подэтапу соответствует лексико-грамматическая характеристика высказывания в ходе движения по нему слева направо. Последовательным элементам приписываются все недостающие им для полной языковой характеристики параметры: 1) место в общей синтаксической схеме высказывания; 2) грамматические обязательства – конкретная морфологическая реализация места в общей схеме, а также синтаксически нерелевантные грамматические признаки; 3) полный набор семантических признаков; 4) полный набор акустико-артикуляционных (или графических) признаков.

Как только складывается некоторое предположение о синтаксическом строении высказывания, включается механизм *синтаксического контроля*. Полученный прогноз соотносится с разными имеющимися данными: с программой, контекстом, ситуацией общения и т. д. Если противоречия нет, то происходит дальнейшее движение слева направо: на основании различных признаков выбирается очередное слово, ему приписывается полная характеристика и производится проверка на соответствие программе и другим факторам.

Согласно концепции И. А. Зимней, структуру процесса речепорождения составляют *мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический* (или *формирующий*) и *исполнительный* (или *реализующий*) уровни.

Первый уровень характеризуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели действия как будущего его результата. Динамика этого взаимодействия в структуре коммуникативной деятельно-

сти реализуется по следующей схеме. Основным источником – потребность, которая, однако, сама по себе не может определить конкретную направленность деятельности. Она получает свою определенность только в предмете деятельности, который становится ее мотивом, т. е. тем, что побуждает речевую деятельность. В свою очередь, мотив определяет динамику и характер протекания процесса речепорождения. Иначе говоря, наша мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши потребности и интересы, наши влечения и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективно-волевая тенденция.

Второй уровень речевой деятельности – аналитико-синтетический, или формирующий. Он направлен на исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение средств деятельности. Это уровень планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой программы. В контексте речепорождения данный уровень включает несколько взаимосвязанных фаз. Первая фаза – *смыслообразующая*. Она связана с понятийно-смысловым планом содержания мысли. Смыслообразующая фаза речепроизводства образует и развертывает общий коммуникативный замысел говорящего, формируя смысловую и логическую канву высказывания. В ходе реализации данной фазы проявляется весь лингвистический опыт говорящего, чувство языка и знание условий и правил употребления его единиц. Смыслообразующая программа речепроизводства представляет собой динамичное образование, создающееся в процессе развертывания коммуникативного замысла в пространственно-временной схеме. Она определяет, что сказать, в какой последовательности и как сказать. Общий смысловой образ соотносится с опосредствованием мысли во внутреннем слове, с внутреннеречевой схемой высказывания. За созданием общего смыслового образа высказывания, выраженного особым кодом внутренней речи, идет выбор слов, т. е. осуществляется перевод кода внутренней речи на единицы естественного, внешнего языка, представленные свернутыми опорными формами слов. Особый код внутренней речи – это алфавит смысловой связи, в котором смысл определяется как способ высказывания.

Вторая фаза аналитико-синтетического уровня речепорождения – *формулирующая*. Она представляет собой собственно синтаксическое оформление высказывания. Для этой фазы одинаково важными являются две речевые операции – операция выбора (или отбора) слов и операция комбинирования слов. В совокупности обе эти операции и составляют общий речезыкоязыковой механизм. Этот механизм может быть уподоблен устройству, программирующему грамматическое оформление свернутых опорных слов.

Третий уровень речепорождения – реализующий. Он может быть соотношен с фонационным механизмом речи. В числе основных факторов, реализующих внешнюю речь, можно выделить: артикуляционные команды, слогаделители, двигательные (или речепроизносительные) ме-

ханизмы, послоговую артикуляторную программу. Внешняя реализация смысловой стороны речи предполагает полную автоматизацию всех действий, обеспечивающих акт произнесения. Механизм внешней реализации речи состоит по меньшей мере из трех видов действий: 1) внешнего оформления (т. е. действий, относящихся к области произношения и интонирования); 2) внутреннего, структурного оформления (т. е. действий, относящихся к области грамматики) и 3) действий оперирования. Последний вид является не только средством актуализации первых двух видов действий, но и аппаратом построения внутренней пространственной схемы. К таким внутренним мыслительным действиям оперирования, обеспечивающим механизм построения и реализации речевого акта, относятся: сличение, сравнение, противопоставление, выбор (отбор), набор (составление) целого из частей, комбинирование (сочетание), перестановка, замена, сжатие (компрессия), принятие решения, построение и действие по аналогии. Фактически фонационная фаза является третьим, заключительным, уровнем процесса речепорождения, который именуется исполнительным, или реализующим.

В системе коммуникативной деятельности целевая установка каждого конкретного акта порождения речи формируется в сознании говорящего в соответствии с его субъективной смысловой моделью и связана с образом предвидимой и прогнозируемой цели. В ходе этого процесса предстоящее речевое действие разлагается на ряд задач, решение которых, в соответствии с конкретной предметной или коммуникативной ситуацией, обеспечивает достижение некоторой промежуточной частной цели. Источниками формирования коммуникативного вектора, обуславливающего характер и направленность речемыслительной деятельности говорящего в ходе порождения речи, являются его умение правильно выбрать общую смысловую концепцию будущего текста. Компонентами коммуникативного вектора, определяющими параметризацию и адресацию предполагаемой речевой программы говорящего, являются:

- 1) цель и коммуникативный замысел будущего высказывания;
- 2) прогностическое задействование нескольких потенциально возможных смысловых моделей, реализующих заданную цель и коммуникативный замысел, среди которых может находиться и та, которая в дальнейшем будет вербализована;
- 3) прогнозируемый облик будущего реципиента, которому предполагается адресовать данный фрагмент текста;
- 4) прогнозируемая смысловая модель будущего высказывания.

Как известно, целенаправленность одного и того же содержательного текста может быть различной. Сообщение о пожаре, адресованное возможному потерпевшему, продиктовано побудительной целью. Тот же текст, адресованный лицам, не причастным к пожару, – информативной. Таким образом, мотивация речемыслительной деятельности говорящего в процессе порождения речи уже на самой ранней стадии своего формирования связана с достижением некоторой конкретной цели, ко-

торая, по существу, неотделима от самого мотива и инициирует предстоящий коммуникативный акт. Эта цель (или система целей) определяет общий замысел текста и, соответственно, совокупность вероятных смысловых моделей, которые потенциально могли бы реализовать как исходную коммуникативную цель говорящего, так и его коммуникативный замысел.

Вопрос о переходе ко второй фазе процесса порождения текста – реализации текста во внешней речи – решается говорящим лишь после нахождения оптимальной смысловой модели. Если у говорящего возникают какие-либо сомнения в отношении точности и адекватности избранной им прогностической модели, то в этом случае речевая интенция не формируется, и переход ко второй фазе откладывается. Для продолжения работы в режиме речепорождения говорящий вынужден пересмотреть, модифицировать или изменить первоначальную смысловую модель вплоть до образования совершенно новой прогностической модели. Суммарным итогом подобных ментальных процедур является построение говорящим до-вербального сообщения.

В системе коммуникативной деятельности переход от довербального сообщения к вербальному осуществляется посредством комплекса процедур, реализуемых в двух фазах планирования: в ходе *м а к р о п л а н и р о в а н и я* говорящий отбирает и формирует информацию таким образом, чтобы ее выражение было подходящим средством для передачи исходного коммуникативного замысла; в ходе *м и к р о п л а н и р о в а н и я* происходит окончательное лексико-синтаксическое структурирование информации, которая должна быть передана каким-то высказыванием – фразой или эллиптическим предложением. Основными компонентами речемыслительной деятельности говорящего на этом этапе являются: 1) предварительный выбор стиля и жанра речевого высказывания; 2) линейная развертка вербализуемой модели и построение соответствующего каркаса высказывания; 3) мыслительно-языковая деятельность, включающая выбор конкретных лексических и грамматических средств, подбор синтаксических конструкций, формирование внутритекстовых связей и других средств языка с учетом смысловой специфики вербализуемых фрагментов высказывания и коммуникативного портрета его адресата; 4) фонацию устного или моторику письменного высказывания.

Контроль за ходом реализации речевой программы в процессе порождения речи осуществляется посредством использования говорящим двух взаимонаправленных программ, которые в совокупности обеспечивают корректность речепорождения. Одна из них – прямая программа – реализует поиск и выбор тех или иных лексических единиц или грамматических форм, необходимых для построения высказывания, вторая – обратная программа – осуществляет проверку правильности продуцирования высказывания, выбора той или иной грамматической формы или лексической единицы. Одновременное взаимодействие прямой и обратной программ позволяет говорящему в процессе порождения речи не-

прерывно соотносить уже построенную часть текста с целью коммуникативного акта и оценивать соответствие/несоответствие порожденной части текста этой цели. Благодаря совместной работе обеих программ обеспечивается порождение корректного текста на всем протяжении коммуникативной деятельности.

При всем многообразии и специфичности каждого конкретного акта порождения речи в его внутриречевых механизмах можно найти общие операционные фазы. В качестве таких операционных фаз обычно выступают два типа операций: первый тип – относительно устойчивая активация совокупности вербальных структур (соответственно удержание в сознании говорящего необходимых объектов речи), второй тип – вовлечение в структуру активационных процессов других элементов сети (соединение данного с новым, т. е. предикация). Первый тип составляет основу репродуктивного, второй – продуктивного аспектов речи. Действие указанных двух типов внутриречевых операций в ходе речепорождения достаточно очевидно, так же как и общепризнано наличие репродуктивной и продуктивной сторон речевого процесса.

Механизм внутренней речи как речи для себя и внутри себя определяется и регламентируется так называемой суммарной сокращенностью. Эта суммарная сокращенность складывается: 1) из синтаксической сокращенности, т. е. редуцированности речи до одного предиката (предикативность); 2) из редуцированности ее фонетической стороны, т. е. сведения слов до одного звука (внутренняя речь – это фактически речь без слов); 3) из доминирования смысловой, семантической стороны речи над синтаксической и фазической. Доминирование семантической стороны над фазической реализуется, во-первых, в доминировании смысла над значением; во-вторых, в семантической агглютинации, т. е. соединении, “слипании” значений слов, и, в-третьих, в переливании, взаимовлиянии образуемых слов. Последние две особенности, относящиеся к семантической стороне внутренней речи, определяют ее индивидуальность и, как следствие, ее непонятность.

Механизм внутренней речи реализует внутренний план процесса речепорождения. Его действие распространяется на четыре базовые операции: 1) внутренний способ формирования и формулирования мысли; 2) внутреннее действие, перенесенное вовнутрь в форме внутреннего текста; 3) внутреннее программирование и 4) внутреннее проговаривание. При этом важно отметить, что первая операция, т. е. внутренний способ формирования и формулирования мысли, функционирует на всем протяжении актуализации внутренней речи, входя в качестве неотъемлемого звена во все другие операции.

Вторую группу операций речепорождения составляет сложный, многокомпонентный механизм, отвечающий за реализацию внешнего способа формирования и формулирования мысли. Основу этого механизма образуют четыре операции: 1) отбор слов для выражения смысловой связи, которые регламентируются исходным предметом высказывания; 2) определение и построение иерархии уровней высказывания, что

выражается в логически последовательной структуре смыслового содержания речевого сообщения; 3) структурирование и комбинирование мысли на каждом из уровней высказывания; 4) внутриуровневая и межуровневая связность высказывания в целом речевом сообщении.

Механизмы порождения иноязычной речи

В качестве основных составляющих механизма, отвечающего за реализацию внешнего способа формирования и формулирования мысли, выступают шесть психофизиологических механизмов.

Первый механизм – это *механизм репродукции*, т. е. способность переводчика к воспроизведению содержащихся в его индивидуальном сознании уже готовых языковых и речевых моделей, которые автоматически извлекаются из постоянной памяти в каждом отдельном случае в определенной коммуникативной ситуации. Обычно исследователи различают три вида репродукции: 1) полная репродукция (воспроизведение фразы или высказывания без изменений); 2) частичная репродукция (передача содержания высказывания несколькими фразами, взятыми из текста-сообщения без изменений); 3) репродукция-трансформация (передача содержания какого-либо речевого произведения в новых формах). Как правило, процесс репродуцирования может протекать двояко: говорящий использует в процессе речепорождения готовые блоки для того, чтобы осуществить свою коммуникативную задачу, а может и репродуцировать нечто, просто потому что ему необходимо в данный момент это припомнить.

С механизмом репродукции тесно связан *механизм выбора слов*, словосочетаний, типовых конструкций и речевых моделей. На выбор этих языковых и речевых средств в процессе речепорождения влияет целый ряд факторов: смысловое задание сообщения, коммуникативная цель, ситуативное и языковое окружение, коммуникативная характеристика адресата и т. д. Такое влияние приводит к тому, что то или иное слово “обрастает” различными ассоциативными связями. Чем больше таких связей, тем проще его вспомнить. Немалое значение при этом имеют и ассоциации слов друг с другом: чем они прочнее, тем быстрее осуществляется выбор. Безусловно, выбор слов нельзя автоматизировать до той же степени, что и выбор структур. Но если можно хотя бы перечислить факторы, влияющие на выбор слов, то для речевых образцов вряд ли можно сделать даже это. Вероятно, одним из таких факторов можно считать ассоциативную связь грамматической формы с ее функциями в определенных речевых ситуациях, а также с коммуникативной целью.

Третий механизм речепорождения – *механизм комбинирования*, т. е. процесс формирования фраз и высказываний, при котором говорящий использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся в прошлом сочетаниях. Механизм комбинирования является одним из центральных базовых механизмов речевого умения, на котором

основывается одно из самых важных качеств речепорождения – продуктивность. От способности комбинирования зависит беглость речи и ее новизна. Механизмы репродукции и выбора подчинены механизму комбинирования. Фактически они работают на него. С другой стороны, репродукция и выбор совершенствуются именно в процессе комбинирования.

Четвертый механизм речепорождения – *механизм конструирования*. Суть его состоит в том, что при возникновении различного рода трудностей говорящему необходимо по-своему конструировать некоторые фразы и высказывания. Обычно подобного рода операции осуществляются не на основе правил, а на основе аналогии с теми абстрактными моделями, которые хранятся в индивидуальном сознании говорящего, на основе чувства языка, чувства допустимости той или иной конструкции, ее непротиворечивости структуре и духу языка. Конструирование может осуществляться на уровне фразы и высказывания. Механизм конструирования близко примыкает к механизму комбинирования, но не совпадает с ним. Ситуативные условия коммуникативной деятельности зачастую оказываются настолько вариативными, что требуется экстренное переконструирование имеющихся стереотипов.

Пятый механизм речепорождения – *механизм упреждения*, без работы которого невозможно ни одно высказывание говорящего, будь это уровень фразы или сверхфразового единства. Суть механизма упреждения состоит в том, что при произнесении говорящим первых слов другие уже как бы находятся наготове. Это позволяет породить высказывания без дополнительных пауз между словами и фразами. Обычно механизм упреждения реализуется на двух уровнях: на структурном и на смысловом. В структурном плане упреждение возможно на уровне фразы, когда при произнесении первых слов упреждается конструкция фразы, и на уровне высказывания, когда упреждается вся его конструкция, что позволяет породить высказывание в плавной форме без длительных пауз. В смысловом плане упреждение представляет собой предвидение исходов в речевых ситуациях. Такое прогнозирование помогает говорящему строить свое высказывание в соответствии с общим развитием коммуникативной ситуации.

Шестой механизм речепорождения – *механизм дискурсивности*. Если механизм упреждения отвечает за процесс подготовки речевого высказывания, то механизм дискурсивности управляет процессом его реализации, т. е. осуществляет речевую стратегию и тактику говорящего. Функционируя на уровне актуального осознания, этот механизм позволяет, во-первых, оценивать ситуацию в ее отношении к цели (стратегия речепорождения), во-вторых, воспринимать сигналы обратной связи и принимать решения на ходу (тактика речепорождения), и, в-третьих, привлекать необходимые знания о предмете речи, ситуации общения, характере межъязыковых соответствий и различного рода переводческих преобразований.

Основные типы нарушений в системе речепорождения и речепроизводства на иностранном языке

Как показывает практика, наибольшее число ошибок в системе речепорождения связано с нарушениями в области планирования и реализации речевых программ. Эти ошибки обусловлены определенными сбоями в работе речевого механизма говорящего. При обсуждении ошибок с позиций моделирования процесса речепроизводства в научной литературе обычно принято под общее название речевых ошибок подводить самые разнообразные явления, различающиеся по своему генезису, но объединяемые признаком неадекватности речевого действия по тем или иным параметрам. Как правило, ошибочные речевые действия соответствуют нарушениям узуса и характеризуются как действия, неуместные в данной ситуации. Кроме того, к типичным нарушениям в сфере переводческой деятельности можно отнести ошибочное программирование, ошибочные операции и ошибки, связанные с моторным программированием речи и с реализацией речевой программы.

На уровне внутреннего программирования речи ошибки в действиях говорящего могут затрагивать как процесс ориентировки в ситуации, так и процедуру ситуативно-смыслового синтаксирования. Нарушения в системе ориентировки в ситуации обусловлены определенным сбоем в работе речевого механизма, направленного на выделение в соответствии с замыслом высказывания предметов речи и связей между ними. Возникновение этих ошибок может быть объяснено неверным расщеплением «смысловых сгустков» при ориентировании в ситуации, когда требуется: 1) разведение субъекта и объекта действия; 2) субъекта действия и самого действия (или состояния); 3) действия и его объекта; 4) субъекта (объекта) действия и результата действия; 5) предмета и его признака; 6) нескольких действий; 7) нескольких субъектов разных действий.

Последний случай можно проиллюстрировать примером, взятым из телепередачи, когда в ответ на вопрос: *“Может ли призывник служить в армии с учетом приобретенной ранее специальности?”* – один из участников телепередачи уверенно ответил: *“Непосредственно придя в войсковую часть, командир будет решать, кем ему служить”*. В данном случае только предшествующий контекст, а также знание ситуации помогают понять, что придет в войсковую часть и там будет служить вовсе не командир, а призывник, о котором задан вопрос.

Ошибки и нарушения в системе ситуативно-смыслового синтаксирования, как правило, касаются логико-смысловых параметров высказываний. К числу наиболее типичных из них можно отнести: 1) недостаточное развертывание причинно-следственных отношений; 2) неэмплицированность логико-семантических конкретизаторов и ограничителей; 3) отсутствие конкретизации временных отношений (совмещение начала и конца действия; совмещение периода и его части; совмещение периода и повторяемости действия); 4) отсутствие уточнения дистрибу-

тивных отношений; 5) недостаточное развертывание пространственно-временных отношений.

Ниже представлена схема 10, иллюстрирующая наиболее типичные ошибки, возникающие в процессе порождения речи на уровне ориентировки в ситуации и ситуативно-смыслового синтаксирования. Эта схема показывает, что неизбежная на этапе внутреннего программирования «сжатость» действий как исходный момент ситуативно-смыслового синтаксирования требует, чтобы при переходе от целостного, неделимого образа ситуации к внутренним схемам производилась разбивка предложений, их развертывание, конкретизация причинно-следственных, временных и прочих отношений и связей: именно этого, на наш взгляд, и не произошло в приведенном выше примере, свидетельствующем о параллельности функционирования процессов, которые обозначены обеими ветвями схемы, в условиях производства правильных со всех точек зрения продуктов речи.

При рассмотрении этапа реализации программы речепорождения в системе иноязычной деятельности следует учитывать, что процессы синтаксирования и лексического наполнения могут протекать последовательно, параллельно и накладываться друг на друга. В качестве примеров ошибок, нарушений и сбоях на этом этапе следует назвать: 1) контаминацию как ненормативное соединение в результате интерференции компонентов двух и более конструкций, обладающих определенным семантическим и формальным сходством, и 2) семантическую индукцию, при которой одно слово заимствует способ сочетаемости у другого или других семантически близких слов, в результате чего само слово не искажается, но возникает его ненормативное сочетание.

Схема 10. Ошибки речепорождения, возникающие на уровнях ориентировки в ситуации и ситуативно-смыслового синтаксирования

| Внутреннее программирование | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ориентировка в ситуации | Ситуативно-смысловое синтаксирование |
| Выделение в соответствии с замыслом предметов и связей между ними | Переход от симультанного образа ситуации к внутренним схемам |
| Причины ошибок | Причины ошибок |
| <ul style="list-style-type: none"> ● неразличение субъекта и объекта действия ● неразличение субъекта действия и действия (состояния) ● неразличение действия и его объекта ● совмещение субъекта действия и результата действия ● совмещение объекта действия и его результата ● совмещение предмета и его признака (характеристики) ● совмещение субъектов разных действий ● совмещение нескольких действий | <ul style="list-style-type: none"> ● недостаточное развертывание причинно-следственных отношений ● неэксплицированность логико-семантических конкретизаторов (ограничителей) ● отсутствие конкретизации временных отношений: а) совмещение периода и его части; б) совмещение периода и повторяемости действия; в) совмещение начала и конца действия ● отсутствие дистрибутивных отношений ● недостаточное развертывание пространственно-временных отношений |

Ниже представлена схема 11 наиболее типичных ошибок и нарушений, возникающих в процессе порождения речи на этапе реализации речевой программы.

Схема 11. Типология ошибок, возникающих в процессе порождения речи на этапе реализации речевой программы

| Реализация речевой программы | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Синтаксирование | Лексическое наполнение |
| Нарушения синтаксического согласования: | Нарушения при кодировании информации: |
| <ul style="list-style-type: none"> ● ассимиляция при взаимодействии синонимических структур ● синтаксическая паронимия ● сходство формы и позиции слов родственных классов ● семантическая ассимиляция | <ul style="list-style-type: none"> ● контаминация (ненормативное соединение двух и более конструкций, обладающих определенным формальным или семантическим сходством): а) пересечение, б) наложение, в) сложение ● семантическая индукция (слово заимствует способ сочетаемости у другого слова) |

Данная схема объясняет представленные в ней ошибки с учетом совокупности последовательно осуществляемых переводчиком в процессе порождения речи операций поиска и извлечения языковых единиц из памяти, а также через действие специфического резонансного механизма, обуславливающего, например, образование контаминированных структур на основе разнообразных комбинаций простых и/или сложных признаков. Одновременно эта схема показывает пути и возможности формирования механизма контроля языковой правильности высказываний в ходе обучения речепорождения на иностранном языке.

Другим важным критерием для установления типологии речевых ошибок, возникающих в процессе порождения речи, может служить характер лексических ошибок на различных этапах иноязычной деятельности при преодолении переводчиком различного рода коммуникативных затруднений. В ряде научных публикаций на эту тему высказывается предположение, что функционирование подобных стратегий преодоления коммуникативных затруднений обеспечивается двумя важными условиями: во-первых, необходимостью обратной связи между этапами речепроизводства и сличения результата действия с образом результата действия на каждом этапе, а во-вторых, возможностью существования более одной речевой реализации одного и того же образа результата деятельности. Натолкнувшись на невозможность вербализации необходимых для адекватной передачи замысла признаков и убедившись в невозможности создания соответствующего первоначальному образу конечного результата действия, переводчик вынужден через обратную связь возвратиться к одному из предшествующих этапов речевой деятельности или остаться на ее последнем этапе – этапе поиска и выбора слов. Это позволяет предположить, что индивидуальные стратегии переводчика, направленные на преодоление коммуникативных затруднений, могут функционировать на разных этапах реализации замысла высказывания: на этапе смыслового программирования высказывания и на

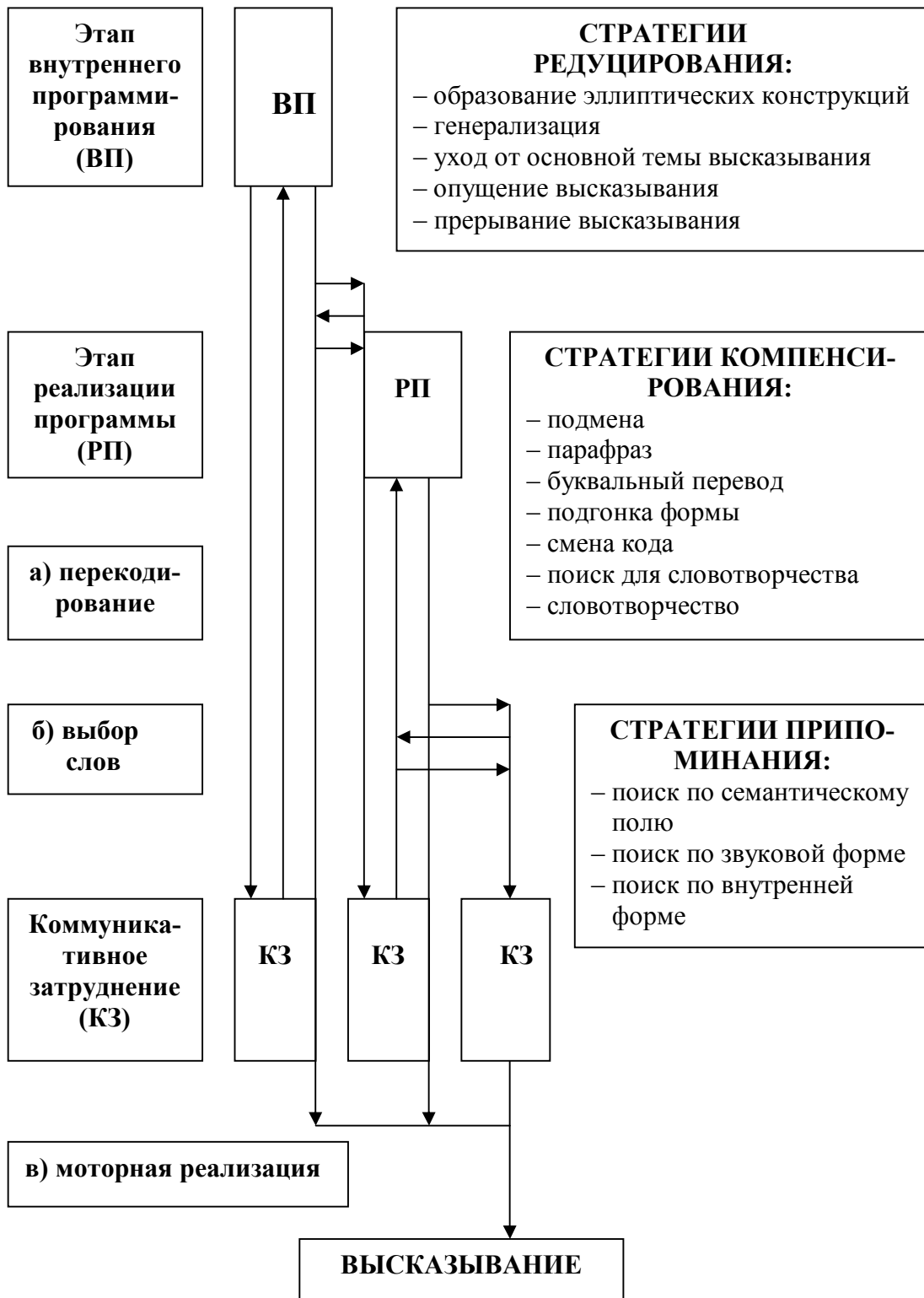
этапе реализации смысловой программы. Поскольку, в свою очередь, последний включает в себя ряд подэтапов, можно говорить также и о стратегиях, функционирующих на подэтапе выбора слов.

Ниже дана схема 12, отражающая специфику функционирования стратегий преодоления коммуникативных затруднений на различных этапах речепорождения, а также виды наиболее типичных ошибок, возникающих в ходе продуцирования речи. Данная схема в общих чертах иллюстрирует важнейшие этапы и механизмы процессов порождения речи, а также те трудности, с которыми может столкнуться говорящий в ходе реализации его коммуникативной программы. Верхний участок схемы обозначает образ результата действия, соответствующий определенному этапу речевого производства. Первая стрелка, направленная вниз, символизирует развертывание первоначальной программы для получения запрошенного результата. Дойдя до последнего этапа реализации программы – выбора слова, переводчик сталкивается с коммуникативными трудностями, возникшими либо в силу временной блокировки слова, либо в силу его отсутствия во внутреннем лексиконе. Не поддающийся реализации образ результата действия обозначен прямоугольной фигурой в нижней части схемы. Возвращение говорящего на предыдущие этапы речевой деятельности показано стрелкой, направленной вверх. Вторая направленная вниз стрелка отображает вторичную реструктурированную программу действия, которая приводит к преодолению коммуникативного затруднения. Поперечные стрелки обозначают возможность совершения переходов от одного этапа речевой деятельности с типичным для него набором стратегий к другому этапу и другому набору стратегий.

Данная схема позволяет выделить наиболее важные стратегии говорящего в процессе возникновения коммуникативных затруднений и соотнести его речевые ошибки с различными этапами речевого мышления. Натолкнувшись в процессе порождения речи на невозможность создать соответствующий первоначальному образу конечный результат действия, говорящий через обратную связь может возвратиться на этап смыслового программирования, где совершит реструктурирование, т.е. выберет для дальнейшей реализации иной признак, который позволил бы ему в определенной мере донести до адресата основной замысел высказывания и, хотя бы частично, преодолеть возникшее коммуникативное затруднение. Поскольку при таком реструктурировании происходит потеря некоторых признаков речевого продукта, стратегии подобного типа именуется *стратегиями редуцирования*. Говорящий, будучи не в состоянии подыскать в своем лексиконе единицу, соотносящуюся, по его мнению, с актуальными для передачи замысла высказывания дифференциальными признаками, не всегда возвращается на этап внутреннего программирования. Попытка преодолеть возникшее коммуникативное затруднение может быть предпринята через возвращение на подэтап перекодирования, к моменту развертывания более обобщенных признаков в более дифференцированные. При этом происходит переориентировка внимания говорящего на другие дифференциальные признаки, способные донести до адресата сущность ключевого

признака. Такие стратегии именуются *стратегиями компенсации*. И наконец, последние стратегии – *стратегии припоминания* – используются в тех случаях, когда говорящий, натолкнувшись на коммуникативное затруднение, не возвращается на предшествующие этапы речепроизводства, а проявляет настойчивость в поиске лексических единиц.

Схема 12. Функционирование стратегий преодоления переводчиком коммуникативных затруднений на различных этапах речепорождения



Для того чтобы получить полное представление о характере наиболее типичных речевых ошибок, возникающих в процессе порождения речи, остановимся на рассмотрении еще двух классификаций. Первая классификация учитывает наиболее частотные и распространенные типы ошибок, возникающих на ранних стадиях овладения иноязычной речевой деятельностью, когда особенно заметно интерферирующее воздействие родного языка. Согласно этой классификации можно выделить 5 типов ошибок, связанных с теми или иными аспектами и этапами процесса речеобразования. К их числу относятся:

- ошибки ложной идентификации значений соотносящихся слов в двух языках как продукт осознанного переноса в результате глубинного семантического межъязыкового отождествления понятийных систем исходного языка и языка перевода под влиянием ассимилятивного действия установки в речевом механизме;
- ошибки, свидетельствующие, что грамматическое структурирование идет по модели родного языка или первого неродного языка;
- ошибки, основывающиеся на соответствии смысловому замыслу по одному из семантических параметров без учета полного набора таких параметров;
- ошибки при поиске слова, когда ведущим оказывается некоторый признак формы слова, что приводит к подмене его близким по звучанию или написанию словом через ассимилятивное действие установки на этапе моторной реализации;
- ошибки, при которых избранное слово соответствует общему смысловому замыслу говорящего, но не вписывается в избранную грамматическую структуру и не может сочетаться с другими словами в предложении (или высказывании).

Вторая классификация основана на учете и дифференциации типичных ошибок в системе речеобразования при выборе слов говорящим в условиях спонтанной иноязычной речевой деятельности. Эту классификацию можно представить в виде таблицы 12.

Таблица 12. Классификация речевых ошибок в системе речеобразования в условиях спонтанной иноязычной деятельности

| Классификация речевых ошибок | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| по характеру действий и операций | по языковым аспектам и уровням |
| <ul style="list-style-type: none"> • замены • смещения • добавления • опущения | <ul style="list-style-type: none"> • лексические • синтаксические • морфологические • фонологические |
| контекстные ошибки | внеконтекстные ошибки |
| по направленности действия | по отношениям между источником и местом ошибки |
| <ul style="list-style-type: none"> • предвосхищение • повторение | <ul style="list-style-type: none"> • внутри одной единицы • между единицами |

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none">• перестановка• сдвиг | |
|--------------------------------------------------------------------------------|--|

Раздел 10

Психологические особенности овладения русским языком как иностранным.

Рассматриваемые вопросы: Психологические особенности овладения русским языком как иностранным. Коммуникативные типы личности инофонов контексте обучения.

Национальные ментальные стереотипы. Специфика национальных менталитетов и их отражение в академической сфере

Психологические особенности овладения русским языком как иностранным

Об овладении иностранным языком различными категориями и типами обучаемых, с точки зрения их речемыслительных и когнитивно-интел-лектуальных возможностей и способностей, в психологии обучения и в лингводидактике накоплен обширный материал. Выявлены десятки факторов, активизирующих процесс овладения языком или, наоборот, существенно затрудняющих его: степень зависимости овладения языком от технологии обучения (жестко детерминированной, средней, свободной); степень мотивации/эгоцентризма (неприятие культуры и языка другого народа); время занятий с преподавателем и самостоятельно; умение концентрировать внимание; качество и объем памяти; смелость в общении/боязнь допустить ошибки в речи; объективная сложность/простота учебного материала и легкость/трудность овладения им; соотношение анализируемого/неанализируемого в процессе овладения; интенсивность/экстенсивность обучения; завышение/занижение целей обучения и т. д. И хотя нет каких-то общих правил овладения языком, отсутствует теория, объясняющая все эти эмпирические, но в большинстве случаев экспериментально проверенные факторы, никто из исследователей не сомневается в наличии особой, присущей каждому отдельному человеку стратегии (или стиля) овладения языком.

Известный российский психолог Б. В. Беляев, выделивший два основных психологических типа (механизма, стиля) владения языком – интуитивно-чувственный и рационально-логический, писал: «Говоря о типах владения иностранным языком, мы вынуждены пока оставить открытым вопрос о том, вследствие каких именно причин они образуются – вследствие индивидуальных особенностей человека или же вследствие выбора определенной методики обучения. Если согласиться с мнением, что человек владеет языком так, как его обучали этому, то в этом случае типы владения языком следует считать следствием того, какой именно

метод использовался при обучении языку». И все же Б. В. Беляев был склонен считать, что индивидуальные особенности и способности человека играют определяющую роль в процессе овладения языком.

С точки зрения современной науки, способностями называются далеко не всякие индивидуальные особенности, а только те из них, которые имеют прямое отношение к успешности выполнения какого-либо вида деятельности, от которого, в конечном итоге, зависит возможность и успешность осуществления других видов деятельности. Они не сводятся к навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения. Многие психологи и лингвисты убеждены, что успехи или неудачи в реализации речемыслительных и когнитивно-интеллектуальных программ в процессе овладения иностранным языком целиком и полностью объясняются наличием/отсутствием именно языковых способностей. По мнению Е. М. Верещагина, в данном случае можно и нужно говорить о самостоятельной языковой способности человека, т. е. о его способности усваивать иностранный язык, и нельзя ее смешивать с иными способностями человека.

Очевидно, что овладение коммуникативной компетенцией – феномен исключительно специфический и индивидуальный. Языковую (речевую) способность, если она существует, нельзя смешивать с математической или музыкальной одаренностью. Любой человек в состоянии овладеть вторым (иностранном) языком. Однако скорость овладения им у всех людей, конечно, будет различной. Если определять языковую (речевую) способность человека количеством времени, затрачиваемым на усвоение предложенного языкового материала, то необходимо также принимать во внимание весь комплекс взаимосвязей психологических характеристик личности, условий учебного процесса и специфики учебника. К сожалению, как показывает педагогическая практика, иногда в разряд неспособных, более медленно усваивающих язык, попадают учащиеся, которым просто не подходит предлагаемая технология обучения. Очевидно, что давать оценку способностям при овладении коммуникативной компетенцией правомерно только тогда, когда технология обучения, представляющая собой органический синтез структурно-содержательной организации учебника и учебных действий, отвечает индивидуальным особенностям каждого учащегося.

Насколько важное значение имеет правильный подбор учебника (или учебных материалов) и технологии обучения применительно к стратегии овладения иностранным языком, можно проиллюстрировать на следующем примере. Из психологии известно, что студенты-дедукционисты (рационально-логический тип мышления) овладевают языком лучше и быстрее, если есть сформулированные правила; студенты-индукционисты (интуитивно-чувственный тип мышления) не нуждаются в этом, потому что обладают способностью самостоятельно обнаруживать закономерности построения высказываний в презентире-

мом материале. Предположим, что учащийся группирует предъявленный в тексте материал в соответствии с самостоятельно формулируемыми правилами, а другой ученик не в состоянии выполнить такие индуктивные умственные операции, хотя относительно легко пользуется этими же правилами, если они даются в эксплицитной форме в учебнике или объясняются преподавателем. Можно ли на основании этого сделать вывод, что у первого учащегося способности выше и поэтому результаты в овладении языком окажутся лучше? Вероятно, нет. Прогнозирующий тест выявит наличие лингвистической интуиции у одного учащегося и отсутствие ее у другого. При прочих равных условиях (если второму учащемуся будет предоставлена возможность иметь в своем распоряжении правила) его промежуточные и конечные результаты в освоении языка будут не хуже, чем у первого учащегося.

В последние годы психологами и методистами предпринимаются попытки выявить и описать компоненты, которые в сумме составляют способности к овладению языком. Подобная работа очень важна, поскольку является фундаментом, на котором базируется научная разработка теории стратегий овладения языком и стратегий обучения. В настоящее время влияние некоторых психологических характеристик и факторов на процесс овладения языком не вызывает сомнений ни у теоретиков, ни у практиков. К числу основных характеристик, входящих в состав стратегий овладения языком, относятся:

- скорость: а) имитации, узнавания и удержания в памяти фонетического и лексического материала; б) осознания функций слов в предложении (грамматическая чувствительность); в) запоминания и воспроизведения определенного количества слов; г) индуктивного обнаружения грамматических правил;

- способность к внутренней систематизации языкового материала и его структурированию;

- мотивация изучения языка;

- простота/сложность изучаемого языка и легкость/трудность овладения им.

При анализе этих характеристик и сопоставлении их друг с другом довольно легко обнаружить такие особенности владения иностранным языком, которые являются, во-первых, стержневыми для отдельного студента, а во-вторых, свойственными не только одному, но и многим другим, хотя далеко не всем. Принимая за аксиому наличие психологических различий у студентов-инофонов специалисты в области методики преподавания РКИ обязаны решить проблемы выявления и описания их в полном объеме, а также на их основе разработать принципы индивидуального подхода к формированию коммуникативных компетенций у различных категорий обучаемых.

Коммуникативные типы личности инофонов в контексте обучения

О том, что все мы разные и по-разному овладеваем иностранным языком, свидетельствуют многие факты. Обычно люди различаются по темпераменту, характеру, способностям, эмоциональным переживаниям, волевым усилиям, склонностям, притязаниям, поведению, функциональным состояниям. В данном разделе мы остановимся лишь на одном важном критерии – функциональной характеристике нервной системы, который разграничивает людей и имеет непосредственное отношение к характеристике их нервной системы с позиции речевой деятельности. Согласно этому критерию, можно выделить четыре группы людей (или учащихся): коммуникативно активные (КА), коммуникативно реактивные (КР), коммуникативно инертные (КИ) и коммуникативно пассивные (КП). В основе такого деления лежат психологические параметры деятельности: особенности зрительной и слуховой памяти, аналитичности/синтетичности мышления, произвольности/непроизвольности действия, осознанности/неосознанности приемов усвоения того или иного материала (в том числе речевого материала на иностранном языке). Первые два члена указанных оппозиций характеризуют лиц с лабильной нервной системой (КА и КР типы личности), вторые два члена – лиц с инертной нервной системой (КИ и КП типы личности). Различия между КА, КР, КИ и КП типами личности касаются как общей продуктивности в ходе интеллектуально-мыслительной и коммуникативно-познавательной деятельности, так и выбора индивидуальных стратегий в достижении поставленных целей. Так, например, КИ и КП типы личности характеризуются инертностью и пассивностью в общении; относительной успешностью овладения средствами изучаемого языка по сравнению с иноязычными речевыми навыками и умениями; направленностью внимания на языковую систему, а не на речь; преобладанием произвольного вида памяти, лучшей продуктивностью зрительной памяти; более высокой оценкой вербального интеллекта; сравнительно небольшим объемом языковой и речевой продукции при более качественном выполнении отдельных лингвистических задач; медленным восприятием и переработкой вербальной инструкции на слух; длительностью ориентировочных действий; медленным переключением с одного действия на другое; высокой скоростью решения аналитических задач; осторожностью в принятии решений; развернутостью действий. В свою очередь КА и КР типы личности отличаются активностью в общении; общей успешностью в обучении интенсивными методами; направленностью внимания на речевую деятельность; относительным равновесием произвольного и непроизвольного запоминания, лучшей продуктивностью слуховой памяти, более детальным воспроизведением материала; высокими скоростными параметрами умственной и речевой продукции; наличием некачественных ответов – стереотипностью речи, многократными повторе-

ниями и т. п.; неудачным решением задач, ориентированных на выявление языковых закономерностей; высокой невербальной оценкой; поспешностью реакций в ответ на стимул.

Специфика национальных менталитетов и их отражение в академической сфере

Рассмотрим роль и место основных составляющих учебного процесса в азиатской образовательной системе в сопоставлении с российско-белорусской традицией. Основное различие двух методических школ заключается в оценке роли студента и в характере использования учебного материала.

В современной российской и белорусской методической школе провозглашается принцип «студент – субъект обучения», поэтому взаимоотношения преподавателя и студента на уроке признаются партнерскими. Их участие в реализации методической цели урока считается равным.

Российский и белорусский преподаватели при подготовке к уроку никогда не ориентируется на одну книгу. Он, как правило, использует не менее 2–3 источников, комбинируя материал и выстраивая его в соответствии с поставленной методической целью. Строгая же привязанность преподавателя к одному учебнику считается нами недостатком в его работе. Всем известна фраза, критикующая преподавателя за его нетворческий подход к работе: «Он лекции по учебнику читает». Таким образом, в российской образовательной системе наиболее ценным признается творческое отношение к материалу и содержанию учебного курса.

Личностное восприятие и самостоятельная интерпретация иностранным студентом изучаемого материала признается нормой в российской методической школе. Поэтому естественны задания такого типа, как «выразите свою точку зрения», «сопоставьте две точки зрения и выразите свое отношение к ним», «дайте оценку событиям, ситуациям», «обобщите приведенные примеры», «сделайте выводы» и т. д.

Российскому и белорусскому преподавателям не свойственны «линейная» подача материала, т. е. точное следование порядку заданий, предложенных в каком-либо учебнике. Преподаватель выбирает лишь то, что наиболее точно соответствует методической цели урока.

Более того, всячески поощряется инициатива студента в учебном процессе. Он тоже его творец и рассматривается как создатель этого процесса. Давление преподавателя на студента минимально. Таким образом реализуется принцип сознательности в обучении. Процесс обучения строится на интересе студента и направлен на создание личностной мотивации каждого учащегося.

Азиатская образовательная традиция контрастирует с основными принципами российской и белорусской методики.

Урок по азиатской схеме построен по принципу жесткой субординации, где субъектом является только преподаватель. Студенту отводится роль объекта, обязанного пассивно, не анализируя, усваивать услышанный на лекции или прочитанный в учебнике материал. Расставаясь со студентами до следующего занятия, преподаватель обычно говорит: «На следующем занятии будем изучать 17-й параграф данного учебника». Выученная таким образом информация доносится до экзамена, не подвергаясь никакому анализу и интерпретации. Самостоятельный поиск студента и осмысление им информации не стимулируется преподавателем. Поэтому задания такого рода, как «выразите свою точку зрения или отношение к проблеме», которые предлагаются обычно на занятиях по русскому языку, часто ставят студентов в тупик, т. к. навык такого рода не сформирован. В этом случае учащиеся выражают свое удивление: «А нас никогда не спрашивали о нашей точке зрения».

Креативный тип заданий, таким образом, является проблемой для большинства студентов, хотя в последнее время в прессе некоторых стран Азии появляются статьи о реформе в образовательной системе. Суть предлагаемых изменений сводится к тому, что нужно учить прежде всего мыслить, порождать идеи. Однако эти изменения еще не затронули традиционной системы на всех ступнях обучения. До сих пор создание творческих работ (как, например, выпускная работа бакалавра на факультете русского языка по окончании четырехгодичного университетского образования) не предусматривается программой обучения. Основным методическим приемом остается давление со стороны преподавателя. Поэтому часто вызывают культурный шок ситуации, когда российский преподаватель не оказывает такого давления, а опирается на инициативу и заинтересованность студента в процессе познания нового. Поэтому от студентов можно услышать фразу типа: «Скажите мне строго, чтобы я не опаздывала на первый урок (чтобы делал домашнее задание и т. п.)». Из сказанного следует, что студент привык работать «из-под палки».

Ситуация непонимания действий преподавателя русского языка может возникнуть и в результате творческого обращения с учебной книгой, когда преподаватель нарушает последовательность заданий, предложенную в учебнике, или дополняет его другими материалами. Как уже говорилось, привычным для азиатских студентов является «линейный» принцип работы с учебником, т. е. механическое выполнение заданий и соблюдение их последовательности, когда и студент, и преподаватель находятся «в плену» у учебника. Поэтому в азиатской образовательной системе ученик занимает наиболее высокую позицию и определяет как содержание урока, так и его структуру. Таким образом функции преподавателя и студента сводятся к озвучиванию учебника, которому строго следует преподаватель, требуя от студента точного выполнения всех заданий и контролируя эту работу. Поэтому воспроизведение заученного текста не представляет труда для азиатских студентов. В

этом случае они демонстрируют прекрасное исполнительское мастерство, т. к. эти навыки отрабатываются в течение всей их школьной и университетской жизни. Следовательно, изучение русского языка имеет для учащихся особую познавательную и культурную значимость, т. к. в нем отражается национальная менталитетная специфика. А сам процесс овладения русским языком оказывается аналогичным процессу овладения неким инструментом познания иной действительности, иного национального и культурного мира.

А теперь обратимся к иной культуре, к иной системе ценностей.

Американские студенты ставят перед собой прежде всего прикладные задачи в изучении иностранного языка. Поэтому большое внимание они уделяют в первую очередь языковым средствам и речи, ставя своей целью научиться общению на изучаемом языке. Воспринимая язык как средство общения, американцы склонны считать, что он не отражает духовных ценностей, культуры народа. Для русских же восприятие языка как средства общения не исключает, а, наоборот, предполагает отношение к языку как к составной части культуры и средству передачи духовных ценностей.

Мотивация американцев к изучению русского языка может оказаться на первый взгляд неожиданной, например, любопытство или экзотика изучаемого языка, но она всегда определенно присутствует. В качестве наиболее распространенных причин изучения именно русского языка могут выступать как желание найти работу переводчика, вести бизнес с российскими партнерами, интерес к русской культуре, истории, искусству, так и наличие русского друга по переписке, семейные славянские корни, воспоминания о русских знакомых или возможность получить грант, стипендию для изучающих русский язык. Сферу потенциального применения языка они, как правило, представляют себе достаточно ясно и в связи с этим умеют точно формулировать свои коммуникативные потребности. От преподавателя русского языка, таким образом, требуется умение четко определить практическую цель урока и каждого конкретного задания, познакомить с ней учащихся и показать, как эта цель должна быть достигнута. Целесообразно также на практических занятиях по русскому языку ставить речевые задачи, требующие принятия решения. Хорошо, если такое задание будет представлять некоторую трудность для ее правильного решения или предлагать альтернативу.

Работая в американской группе, важно помнить и о своеобразном индивидуализме учащихся, который следует понимать как уникальность и непохожесть каждой отдельной личности. Поэтому понятно желание каждого получить равное внимание, реализовать себя и свои потребности в общении, извлечь из урока максимум пользы для себя. На уроке должно быть обеспечено равенство возможностей для всех. Наиболее распространенным недовольством ходом урока является замечание о

том, что преподаватель уделяет не равное внимание всем или предлагает задание, которое не каждый может выполнить.

Идея о равных возможностях и равных способностях каждого может стать причиной затруднений при выполнении заданий типа: попросите у друга совета в трудной ситуации; расспросите у более опытного и знающего товарища, как подготовиться к экзамену и т. п.

Не принято подсказывать друг другу, помогать, интересоваться успехами друг друга. Поэтому не следует объявлять оценки за выполненную работу в присутствии всех. Об этом можно говорить лишь в индивидуальной беседе, не забывая упомянуть о достигнутом прогрессе в знаниях. Для американских учащихся очень важно иметь знание об уровне, на котором они находятся, поэтому такое широкое распространение получили тесты, в которых с математической точностью в процентах вычисляется успех.

Склонностью американской аудитории к аналитическому мышлению объясняется тот факт, что дискуссия на уроке имеет высокий рейтинг в ряду других видов работ, т. к. новое знание добывается через наблюдение, вопросы, сопоставление фактов, т. е. при помощи того, что получает свое речевое оформление в виде дискуссии. И, следовательно, лекция или монолог преподавателя на уроке имеет низкий рейтинг среди американских студентов.

Если сравнить цели образования в России и Америке, то главным отличием, вероятно, следует считать то, что в России эта цель заключается в передаче предшествующего опыта и духовных ценностей, выраженных, в частности, в языке и при помощи языка. В Америке же эта цель формулируется как предоставление равных возможностей для всех, для реализации их способностей. Но и в России, и в Америке в системе образования приветствуется принцип – «студент – субъект обучения». Студент должен активно участвовать в процессе приобретения нового знания и вносить что-то свое в процесс обучения. Хотя нельзя отрицать, что роль и авторитет преподавателя в России намного выше, чем в США.

Общей чертой является и то, что и американской, и российской аудитории свойственна рефлексия. Самоанализ студента, анализ результатов своего учения заставляет его искать свой способ обучения, наиболее эффективный и оптимальный для него.

Изучение любого иностранного языка и, в частности, русского невозможно себе представить без соответствующей атмосферы, располагающей к общению на этом языке. И в американской, и в российско-белорусской аудитории этому придается первостепенное значение. Поэтому преподавателю необходимо иметь в своем арсенале такие задания, которые бы возбуждали интерес участников диалога друг к другу, создавали бы атмосферу непринужденности и заинтересованности в общении. В этом смысле эффективными являются задания, предполагающие групповые приемы работы, например, совместное обсуждение

какой-либо проблемы, создание группового проекта и т. п. Общей чертой российско-белорусской и американской системы образования является тип учебных заданий. Особенно наглядно это проявляется при изучении языка. Большинство заданий носит креативный характер, предполагающий создание своего речевого произведения, а также выражение критического мышления. Например, пересказ текста, который прекрасно выполняется азиатскими студентами, не следует предлагать американским учащимся. В последнем случае лучше предложить найти информацию для ответа на поставленные вопросы, предполагающие свою интерпретацию текста или выделяющие основную мысль текста. Целесообразно давать задания, направленные на поиск отношения автора к проблеме, характеристики действующих лиц и т. п.

Прагматическая направленность интересов диктует необходимость работы над реальными коммуникативными жанрами. Поэтому практическую ценность имеют такие виды заданий, как написание рецензии, резюме, объявления, статьи, заметки и т. п.

Как показывает опыт, меньше всего затруднений, вызванных проблемами межкультурного взаимодействия, преподаватель русского языка испытывает при работе с европейцами. Это и понятно, т. к. в европейской и русской культуре в целом и в образовательной сфере в частности много точек соприкосновения. Важнейшим моментом в оценке роли образования является признание необходимости обогащения предшествующим опытом цивилизации и духовными ценностями предшествующих поколений. В этой связи и овладение языком европейцем рассматривается как приобщение к культурным ценностям носителей изучаемого языка. Поэтому изучение русского языка европейцами никогда не сводится к усвоению грамматики и умению выразить ту или иную мысль. С их точки зрения, только тот урок и только тот учебный материал представляет интерес для них, если он имеет познавательную, эстетическую и культурную ценность. Таким образом, цель изучения языка в европейской аудитории заключается прежде всего в изучении России (Беларуси), ее современного состояния и культурных ценностей.

Суть наших выводов заключается прежде всего в том, что преподаватель русского языка, работая в многонациональной аудитории, сталкивается с различными образовательными традициями и различными системами ценностей, которые присущи его учащимся. Для успешной организации работы в такой аудитории необходимо учитывать специфику национальных менталитетов и выстраивать свою работу таким образом, чтобы в центре его педагогического внимания находился интерес каждого отдельного студента.

Преподаватель должен ощутить себя в сфере межкультурной коммуникации, создать такие условия, чтобы каждый коммуникант чувствовал себя комфортно и был заинтересован в этой коммуникации. Его задача – как можно быстрее снять культурный шок и академический стресс при изучении нового языка в новой академической обстановке. В

учебном процессе должен реализоваться принцип: «Я говорю, потому что мне интересно, потому что я хочу, чтобы мои собеседники знали, что я думаю. А мне интересно, что думают они». Каждый урок, таким образом, должен стать реализацией индивидуальной цели каждого учащегося, позволяющей ему оценить свой интерес.

Раздел 11

Обучение речевой деятельности

Рассматриваемые вопросы: Продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности. Их интегральные и дифференциальные характеристики. Виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Требования к системе упражнений по обучению видам речевой деятельности.

Формирование коммуникативных умений: особенности и закономерности.

Закономерности формирования коммуникативных умений. Закономерности формирования коммуникативных умений – умений аудирования, говорения, чтения и письма – пока еще остаются малоизученными. Тем не менее можно выделить несколько закономерностей обучения иноязычной речевой деятельности, на которые должен обратить внимание преподаватель.

1. *Научиться коммуникативной деятельности можно только в процессе коммуникативной деятельности.* В процессе развития умений аудирования, говорения, чтения и письма необходимо опираться на главную закономерность обучения любой деятельности: *научиться какой-либо деятельности можно только в процессе этой деятельности.* Именно эта закономерность лежит в основе принципа коммуникативности, предписывающего обучать иноязычному общению через иноязычное общение: говорению через говорение, чтению через чтение, аудированию через аудирование, письму через письмо. Вот почему самым важным условием формирования коммуникативных умений является практика студентов в соответствующих видах речевой деятельности.

2. *Формирование коммуникативных умений должно осуществляться регулярно, при этом необходимо обеспечить постепенное усложнение речевой практики.* Упражнения, предназначенные для развития коммуникативных умений, – речевые или коммуникативные – должны выполняться регулярно. В оптимальном случае обучение каждому виду речевой деятельности осуществляется на каждом учебном занятии. При этом от занятия к занятию постепенно возрастает объем общения (объем учебных текстов), усложняется языковой материал, возрастает скорость выполнения заданий, увеличивается количество незнакомых слов в текстах для аудирования и чтения, возрастает степень самостоятельности учащихся при выполнении учебных заданий и т. д.

3. *В процессе формирования коммуникативных умений необходимо опираться на механизм памяти учащихся.* Память – это механизм запо-

минания, сохранения и последующего воспроизведения того, что было в нашем прошлом опыте, с целью использования этого опыта в настоящем. Основным хранилищем накопленного человеком жизненного опыта, в том числе и речевого, является постоянная (долговременная) память. Именно в ней сосредоточены слухо-артикуляционные и графические образы слов, словосочетаний и предложений, правила и схемы их соединения, связи языковых форм с их значениями. Оперативная (кратковременная) память при чтении и аудировании обеспечивает удержание поступающей информации во всех фазах процесса речевого восприятия вплоть до ее мыслительной обработки и поступления ее части в долговременную память. При говорении и письме оперативная память обеспечивает кратковременное удержание речевых единиц, извлеченных из долговременной памяти в целях дальнейшего использования при порождении речевых высказываний.

У иностранных учащихся сформирован механизм вербальной памяти на родном языке, однако в процессе обучения русскому языку как иностранному необходимо его приспособление к иноязычному материалу. Для развития оперативной памяти рекомендуются следующие упражнения:

- слушание и повторение предложений, длина которых постоянно возрастает;
- восприятие на слух двух коротких простых предложений, объединение их в одно сложное;
- слушание ряда слов, воспроизведение тех из них, которые относятся к определенной теме;
- слушание предложения, его повторение и добавление к нему еще одного, связанного с ним по смыслу;
- пересказ текста по принципу «снежного кома»: первый студент говорит одну фразу, его сосед повторяет эту фразу и добавляет к ней еще одну, третий студент повторяет то, что сказали первые два, и добавляет третью фразу и т. д.;
- составление рассказа по цепочке (принцип тот же).

Долговременная память развивается в процессе регулярного заучивания наизусть слов, словосочетаний, предложений и текстов, а также в процессе систематизации усвоенного языкового материала.

4. *В процессе формирования коммуникативных умений необходимо развивать у учащихся механизм антиципации. Антиципация (или предвосхищение) – представление о предмете, явлении, результате действия и т. п., возникающее еще до того, как они будут реально восприняты или осуществлены. Механизм антиципации в рецептивных видах речевой деятельности выступает как механизм вероятностного прогнозирования воспринимаемого сообщения, а в продуктивных – как механизм упреждающего синтеза, обеспечивающий связность порождаемого высказывания.*

При аудировании и чтении прогнозируется как языковая форма, так и смысловое содержание воспринимаемого текста. При этом в области языковой формы вероятностное прогнозирование затрагивает все уровни

языка – от слога до текста. Ученые считают, что чем шире контекст и сложнее структура сообщения, тем больше восприятие зависит от вероятностной его оценки. При говорении и письме упреждающий синтез обеспечивает развертывание высказывания как на уровне его смысла, так и на уровне его вербального оформления, причем на уровне вербального оформления он также затрагивает все аспекты языка. Для развития механизма антиципации используют следующие упражнения:

- чтение вслух,
- восстановление слов в тексте (слова или отсутствуют, или даны в усеченной форме),
- составление словосочетаний (например, подбор к данным глаголам существительных, которые могут с ними сочетаться),
- завершение предложений,
- завершение текста,
- чтение заголовка и прогнозирование содержания текста.

5. *В процессе формирования коммуникативных умений необходимо развивать у учащихся механизм осмысления. Осмысление – это установление смысловых связей: связей между отдельными понятиями, между членами предложения, между новым и данным в суждении, между предложениями и между сверхфразовыми единствами. Правильно установленные смысловые связи на всех уровнях обеспечивают адекватность понимания смысла сообщения при чтении и аудировании и определяют цельность и связность высказывания при говорении и письме. Иностранцы учащиеся учатся устанавливать смысловые связи между понятиями и между членами предложения в процессе овладения лексико-грамматическими навыками. Умения устанавливать связи между новым и данным в суждении, между предложениями и между сверхфразовыми единствами формируются в процессе работы с текстом.*

Результатом работы механизма осмысления при аудировании и чтении является понимание смысла текста. Оно складывается постепенно, в ходе выполнения студентом следующих мыслительных операций:

- а) выделение в тексте существенных фактов;
- б) установление связи между фактами и объединение их в смысловые фрагменты;
- в) соотнесение смысловых фрагментов текста друг с другом (группировка фактов, их выстраивание в логической или хронологической последовательности);
- г) выведение на основе полученной информации суждения об основной идее текста;
- д) оценка и интерпретация изложенных фактов.

Результатом работы механизма осмысления при говорении и письме является связный устный или письменный текст. В процессе создания такого текста у студента:

- а) на основе определенного мотива формируется замысел текста;
- б) на основе замысла составляется план текста, причем продумываются не только основные пункты плана, но и детали будущего текста;

при составлении плана особое внимание уделяется порядку следования пунктов плана;

в) план трансформируется в собственно текст, при этом особое внимание уделяется связям между предложениями в составе смыслового фрагмента, выбору слов и связям слов в предложении;

г) текст оценивается с точки зрения его соответствия намеченному плану, при необходимости он подвергается коррекции.

б. *В процессе формирования коммуникативных умений необходимо специально обучать иностранных студентов анализу и конструированию текстов.* Поскольку в процессе общения люди обмениваются текстами или совместно создают новый текст, необходимо специально обучать иностранных студентов анализу и конструированию текстов.

Основной единицей обучения русскому языку иностранцев на подготовительном факультете считается типовое предложение (речевой образец). Вместе с тем анализ целевых установок в области аудирования, говорения, чтения и письма показывает, что иностранные студенты к концу обучения на подготовительном факультете должны овладеть умениями понимания и построения не только предложений, но и текстов. Для этого недостаточно уметь понимать и конструировать предложения – необходимо знать еще и основные закономерности построения текста.

В методике обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете учебный текст традиционно рассматривался как материал для обучения лексике и грамматике (через тексты вводился и закреплялся новый языковой материал). Лишь в 70–80-е годы XX века, когда получила развитие лингвистическая теория текста и методики обучения видам речевой деятельности, методисты стали рассматривать текст как особую единицу обучения языку, как целостное речевое произведение, обладающее специфической организацией.

С методической точки зрения оказывается важным различать **монологический** и **диалогический** тексты.

Монологический текст обладает определенной композицией. Многие тексты содержат вступление, главную часть и заключение (иногда вступление и заключение отсутствуют). Главная часть может быть разделена на смысловые фрагменты, причем внешне это деление выражается в членении текста на главы, параграфы и абзацы. В каждом смысловом фрагменте также можно выделить главную идею. В смысловых фрагментах, равных абзацу, главная идея обычно выражена ключевым предложением, которое чаще всего находится в начале или в конце абзаца. Если выписать эти ключевые предложения последовательно одно за другим, то такая запись будет представлять собой план текста. План текста может оформляться в форме назывных или вопросительных предложений.

Каждый смысловой фрагмент должен быть содержательно связан с предыдущим и последующим фрагментами. Существуют внешние средства связи смысловых фрагментов: лексические (*во-первых, во-вторых, значит, следовательно, таким образом, например, в частности* и др.) и

грамматические (местоимения, союзы и др.). Учащемуся необходимо помнить о них при построении собственного устного или письменного монологического текста.

Указанные знания о монологическом тексте являются основой следующих текстовых умений:

- определение темы текста;
- выделение главной и второстепенной информации;
- прогнозирование содержания текста по заголовку и первому абзацу;
- подбор заголовка к тексту;
- деление текста на смысловые фрагменты;
- составление плана текста;
- выделение средств связи смысловых фрагментов текста;
- сокращение или дополнение текста;
- умение восстановить пропущенные части текста.

Для формирования этих умений могут использоваться следующие виды упражнений:

- *Прочитайте текст и дайте ему название.*
- *Вберите из написанных на доске предложений то, которое выражает тему прослушанного текста.*
- *Выделите в тексте главное и второстепенное.*
- *Разделите текст на смысловые части, выделите в них ключевые слова (предложения), подберите название к каждой смысловой части.*
- *Составьте план текста.*
- *Расположите фрагменты текста в правильной последовательности (студентам даются тексты, разделенные на смысловые части).*
- *Прочитайте текст и его план; определите, соответствуют ли пункты плана содержанию текста; в случае необходимости расположите пункты плана в правильном порядке.*
- *Составьте текст из данных предложений (расставьте их в нужном порядке). Сравните свои варианты с оригиналом текста.*
- *Определите, соответствуют ли данные предложения содержанию текста.*
- *Прослушайте текст и определите, есть ли в нем логический переход от вступления к главной части, от главной части к заключению.*
- *Выделите в данном тексте абзацы. Сверьте свой вариант с оригиналом текста. В случае расхождений объясните свою точку зрения или точку зрения автора текста-оригинала.*
- *Прочитайте текст и скажите, какие языковые средства связывают его смысловые фрагменты.*
- *Восстановите в тексте пропущенные связующие элементы. Сравните свой вариант с оригиналом текста.*
- *Прочитайте текст, а затем его сокращенный вариант, скажите, какая информация опущена в сокращенном варианте.*
- *Прочитайте текст и его расширенный вариант, скажите, какая новая информация дополняет уже известную.*

– *Прочитайте текст и передайте его основную информацию несколькими предложениями.*

– *Допишите недостающие части текста.*

– *Закончите текст.*

Подобного рода задания оказываются полезными при формировании у иностранных студентов умений чтения, аудирования, устной монологической речи и письма. При этом в качестве средства для развития текстовых умений могут выступать и устный, и письменный текст, но на начальных стадиях обучения удобнее всего работать с письменным текстом.

Диалогический текст. Работа с диалогическим текстом имеет свои особенности. Диалог создается двумя лицами. Хотя его содержание иногда специально планируется одним из говорящих, эти планы в большинстве случаев полностью не реализуются: участники диалога часто перебегают с одного предмета беседы на другой, иногда вообще меняют тему разговора. Вот почему диалогический текст не всегда характеризуется цельностью и связностью. Вместе с тем такой текст тоже может служить средством развития следующих текстовых умений:

– выделение проблем, обсуждаемых в данном тексте;

– определение сферы и ситуации общения;

– умение охарактеризовать участников диалога;

– разделение текста на смысловые фрагменты;

– выделение средств связи смысловых фрагментов текста;

– определение речевых намерений говорящих в том или ином отрывке диалога;

– восстановление пропущенных реплик и целых смысловых фрагментов диалогического текста;

– расширение или сокращение реплик;

– передача содержания диалога в монологической форме.

Для развития этих умений можно использовать следующие виды упражнений:

– *Прослушайте (прочитайте) диалог и скажите, о чем говорят его участники. Какие проблемы они обсуждают?*

– *Скажите, как зовут участников диалога. Дайте краткую характеристику собеседников.*

– *Выделите основные смысловые фрагменты диалога.*

– *Восстановите начало диалога. (Закончите диалог.)*

– *Восстановите (дополните) пропущенные реплики.*

– *Расширьте (сократите) реплики диалога.*

– *Перескажите содержание диалога в монологической форме. Не забудьте о правилах перевода прямой речи в косвенную.*

Для правильного понимания содержания текста учащийся должен владеть не только языковыми средствами и умениями анализировать структуру текста, но также знаниями об окружающем мире и о стране изучаемого языка. При продуцировании он также должен соблюдать соответствие содержания данного текста экстралингвистическому контексту. Поскольку таковые знания у иностранных студентов чаще всего от-

сутствуют, задача преподавателя состоит в том, чтобы сообщить им необходимые сведения общеобразовательного и лингвострановедческого характера.

Раздел 12

Обучение аудированию

Рассматриваемые вопросы: Аудирование как вид речевой практики. Роль и место аудирования в реальной коммуникации и в учебном процессе. Цели обучения аудированию на начальном, продвинутом и завершающем этапах. Механизмы, обеспечивающие процесс аудирования. Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при аудировании.

Формирование умений аудирования.

Требования к системе упражнений по обучению аудированию. Типы подготовительных и речевых упражнений для обучения аудированию.

Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при аудировании

Таблица 13. Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при аудировании

| Навыки и умения | Механизмы |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Сегментация воспринимаемого на слух аудиотекста. • Опознание звучащей речи по ключевым сигналам. • Упреждающее опознание слов и речевых сегментов по линии звуковых обязательств (паузы, интонации, синтагматическое и актуальное членение предложений). • Выборочное опознание слов. • Демаркация границ между высказываниями. Поиск ключевых (опорных) слов, являющихся носителями «сгустков» смысла. | <ul style="list-style-type: none"> • Фонематический слух и оперативная слуховая память. • Механизм сличения и узнавания. • Механизм упреждающего анализа и синтеза, действующего по линии словесно-акустической стереотипии [предвосхищение спектральных характеристик звуков, узнавание слов по начальным и ключевым звуковым сигналам]. • Механизм поиска в тексте формальных демаркаторов (паузы, интонация, синтагмы) и эксплицитно выраженных внутритекстовых связей (к эксплицитным внутритекстовым связям относятся рекуррентия (полная или частичная), инцидентные и координатные типы связи). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Опознание ключевых слов, концентрирующих «сгустки» смысла и определяющих динамику тематического развертывания содержания текста. • Определение темы высказывания. • Выделение главной и дополнительной информации. • Установление отношений и смысловых связей между различными фрагментами звучащего текста и их иерар- | <ul style="list-style-type: none"> • Механизм ассоциативной, предметно-понятийной и интерпретационной рефлексии. • Механизм поиска и отождествления имплицитно выраженных внутритекстовых связей (к имплицитным связям относятся эллиптическая, тезаурусная и транзитивная типы связи). • Механизм активизации вербальных сетей и динамических ментальных про- |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| хизация. | <p>странств.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Механизм субъективного отождествления. Основу данного механизма составляют операции категоризации, генерализации, конкретизации, дифференциации, смыслового развития значений и целостного преобразования смысла. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Переход от фрагментарного семантического понимания текста к концептуально-смысловому пониманию. • Контекстуальное опознание «незнакомых» слов. • Формирование динамических концептов высказываний. • Формирование общего смысла. • Полное, точное и глубокое понимание текста, выход за «текст». | <ul style="list-style-type: none"> • Механизм активизации вербальных сетей и динамических ментальных пространств. • Механизм глубинно-имплицитной предикации (этот механизм объясняет, почему вербальная единица базисного уровня обобщения потенциально включает в себя все возможные денотаты понятий, расположенных выше и ниже базисного уровня, тем самым создавая реальную возможность для идентификации слов разных уровней обобщения и установления между ними смысловой связи в самом широком контексте). • Механизмы вероятностного прогнозирования, предвосхищения и смысловых замен (реализуется по линии лингвистических, контекстуальных и смысловых обязательств). • Механизм логико-смыслового анализа и синтеза (перестановка, замена, добавление, опущение, преобразование синтаксических структур, тематическая детализация, смысловая конкретизация, целостная репрезентация смыслового содержания текста). |

Внутритекстовые связи. В научной литературе принято выделять два типа внутритекстовых связей – *эксплицитные* (словесно выраженные) и *имплицитные* (словесно не выраженные). К эксплицитным типам внутритекстовой связи относятся рекуррентные, инцидентные и координатные связи, к имплицитным – эллиптические, тезаурусные и транзитивные связи.

Рекуррентные связи реализуются в тексте с помощью поликомпонентного коннектора, компоненты которого состоят из одинаковых (с точностью до форм словоизменения) знаменательных слов или слов, имеющих одну и ту же корневую морфему. В наиболее простом случае рекуррентная связь осуществляется с помощью бикомпонентного коннектора, оба компонента которого представлены одним и тем же словом в одном и том же значении. Принято различать полную и частичную рекуррентность. При полной рекуррентности оба компонента коннектора состоят из одинаковых слов или выражений, которые могут различаться лишь формой словоизменения. При частичной рекуррентности оба компонента коннектора образованы разными словами, но имеющими одну и ту же корневую морфему.

Инцидентными называют внутритекстовые имплицитно выраженные связи, устанавливаемые с помощью одно- или многокомпонентного коннекто-

ра, компоненты которого различны по своему лексическому составу. Инцидентные связи более разнородны и многообразны, чем рекуррентные. Обычно инцидентные связи реализуются с помощью специальных коннекторов, именуемых юнктивами и проформами. Принято различать несколько видов юнктивов: 1) конъюнкция (и, вместе с тем, кроме того и др.), 2) контраюнкция (*но, а, однако, напротив, тем не менее* и др.); 3) дизъюнкция (*или, либо* и др.); 4) субординация (*так как, тогда, в то время, как, потом, когда, теперь, итак* и др.).

Для связи компонентов текста часто, вместо повторения содержательных элементов сообщения, коммуниканты лишь обозначают их с помощью специальных слов бедных собственным содержанием. Эти специальные слова именуются проформами. В возникающей при этом связи между предложениями (блоками предложений) один из компонентов коннектора – содержательный (автосемантический) имеет автономное содержание, а другой его компонент (синсемантический) представлен проформой, то есть словом, актуализирующим свое значение на основе содержательного компонента. При этом содержательный компонент коннектора может быть представлен словом, частью предложения, отдельным предложением или отрезком текста, включающим несколько предложений. Соответственно значение проформы актуализируется на основе слова, части предложения или предложения, а иногда оно может быть «размыто» по целому фрагменту текста. К числу наиболее распространенных типов проформ относятся местоименные существительные (*он, что, кто, некто, тот* и др.), местоименные прилагательные (*такой*), местоименные наречия (*так, это*).

Координатные связи – это такие связи, в которых используется однокомпонентный коннектор. В качестве такого коннектора обычно выступает специализированное словосочетание или предложение, вставленное в текст и непосредственно указывающее местоположение (координаты) в данном тексте того или иного его фрагмента. Обычно к числу наиболее распространенных коннекторов координатной связи относятся такие слова, как: *выше, ниже, в дальнейшем* и др.

Эллиптические связи характеризуются наличием грамматической имплицитности, то есть эллипсиса, по крайней мере в одном из связываемых предложений. Эллиптичность присуща не только разговорной речи, но и письменным, в том числе научным и художественным, текстам.

Тезаурусные связи образуются по иерархическому принципу на основе сведений, лежащих в индивидуальном сознании личности. Для их обнаружения необходима реализация операций генерализации, конкретизации, дифференциации.

Транзитивной называется такая связь, при которой «сцепление» между компонентами коннектора в обоих связываемых предложениях устанавливается в процессе замыкания тезаурусных связей. Если результаты подобной расшифровки эксплицировать в первоначальном тексте, то это потребует дополнить текст одним или несколькими предложениями, которые в нем отсутствуют.

Формирование умений аудирования

В Типовой программе по русскому языку как иностранному для слушателей подготовительных факультетов и отделений высших учебных заведений Республики Беларусь (Мн.: БГУ, 2006) приводятся требования к уровню владения аудированием, который должен быть дос-

тигнут выпускниками подготовительных факультетов. При этом различаются требования к аудированию текстов в социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения.

Требования к аудированию текстов в социально-культурной сфере общения. Выпускник подготовительного факультета при слушании монологического текста должен уметь понять его тему, основную идею, главную информацию каждой его смысловой части. Для проверки этого умения учащимся однократно предъявляется монологический текст социально-культурной тематики (тип текста: сообщение, повествование, описание или текст смешанного характера).

Для проверки аудирования диалогической речи учащимся однократно предъявляется диалог бытовой или социально-культурной тематики (объем – 10–12 реплик, количество незнакомых слов – 2 %). Учащиеся должны понять на слух основное содержание диалога и коммуникативные намерения его участников.

В учебно-профессиональной сфере общения основная задача преподавателя – научить иностранных студентов понимать учебные лекции по специальным предметам, соответствующим профилю их подготовки (тему лекции, основное содержание лекции и ее отдельных смысловых частей), поэтому выпускникам подготовительных факультетов для проверки умений аудирования предъявляют специально подготовленную учебную лекцию. Объем такой лекции должен находиться в пределах 700–1000 слов, время ее звучания – 30 минут, количество незнакомых слов в лекции – 3 % (то есть 20–30 слов).

Достижение студентами высокого уровня умения понимать устную русскую речь предполагает регулярную целенаправленную работу преподавателя по обучению аудированию. Система этой работы представляет собой серию аудиотекстов, усложняющихся от урока к уроку, и специальных заданий, сопровождающих эти тексты.

Работа над каждым аудиотекстом на занятии включает три стадии: стадию предтекстовой работы, стадию аудирования текста и стадию послетекстовой работы. На стадии **предтекстовой работы** осуществляются:

- а) введение в тему аудиотекста;
- б) снятие лексических трудностей аудиотекста;
- в) развитие языковой догадки.

Введение в тему способствует переключению внимания студента на данный текст. Оно может осуществляться в форме небольшого сообщения преподавателя или в форме беседы преподавателя с учащимися. В процессе введения в тему аудиотекста преподаватели иногда используют средства изобразительной наглядности.

Включаемая в аудиотексты новая лексика может обладать разной функциональной значимостью: это могут быть или ключевые слова, без знания которых не будет понятна основная идея текста, или лексика, не влияющая на понимание основной идеи текста, отражающая избыточную, несущественную информацию. На стадии предтекстовой работы объектом особого внимания являются прежде всего ключевые слова.

Если студенты могут понять значение этих слов самостоятельно, используя словообразовательный анализ, знание интернациональных слов или контекст, то им даются задания на развитие языковой догадки. Если они не могут самостоятельно определить значение ключевых слов, преподаватель записывает эти слова на доске, объясняет их значение, при этом желательно, чтобы студенты переписали слова себе в тетрадь с переводом на родной язык. Но даже если эти слова объяснены, при аудировании студенты могут их не узнать, так как навыки их слухового восприятия пока еще не сформированы. По этой причине мы не рекомендуем использовать аудиотексты, ключевые слова, в которых являются новыми для студентов.

Лексика, не влияющая на понимание основной идеи текста, как правило, не является объектом работы преподавателя на предтекстовой стадии, но после предъявления аудиотекста и проверки его понимания целесообразно выписать ее на доске, семантизировать и дать прослушать фрагменты текста, в которых она встретилась.

После предтекстовой стадии начинается **собственно аудирование текста**. Этот процесс протекает намного более успешно, если сопровождается заданием, направляющим студентов на поиск какой-либо информации в тексте, – **притекстовым заданием**. Такие задания направлены не на языковую форму текста, а на его содержание, причем желательно, что они были связаны с главной идеей текста. Например:

– *Прослушайте текст и скажите, почему главные герои не смогли встретиться друг с другом в назначенный час.*

– *Какую специальность выбрал Сергей и почему?*

– *Прослушайте текст и скажите, почему между героями рассказа произошла ссора.*

– *Прослушайте текст и опишите внешность главного героя.*

Притекстовое задание активизирует мыслительную деятельность учащихся, направляет их внимание на поиск и запоминание необходимой информации и в конечном счете приводит к более внимательному восприятию всего аудиотекста.

После прослушивания текста осуществляется **послетекстовая работа**. Основная ее задача – проверка понимания аудиотекста. Проверяются выполнение притекстового задания, понимание основной идеи текста, ее развитие. Формы проверки: ответы на вопросы по тексту, тесты множественного выбора (выбор правильного ответа из ряда предложенных) или определение ложных и правдивых утверждений, основанных на информации из текста. На стадии послетекстовой работы преподаватель также семантизирует незнакомую студентам лексику.

Обычно подобная методика реализуется при работе с текстами, в которых заложена информация, не предназначенная для дальнейшего использования. В системе обучения аудированию на подготовительном факультете таких текстов большинство. Однако наряду с ними в процесс обучения уже в первом семестре включаются аудиотексты, которые не только прослушиваются студентами, но и являются базой для дальнейшего выхода в говорение и письмо. Это связано с особенностями полу-

чения образования в вузе – извлечением информации из устных и письменных текстов и ее дальнейшей репродукцией. Конспектированию учебных лекций иностранных студентов специально обучают во втором семестре, подготовка же к этому процессу начинается уже в первом: в систему обучения аудированию включаются тексты, предназначенные для их пересказа в устной или письменной форме.

Методика работы с такими аудиотекстами сложнее, чем методика работы с текстами, не предназначенными для воспроизведения, так как преподавателю необходимо добиться более полного и точного понимания текста студентами. Отметим особенности этой методики:

- на предтекстовой стадии, снимая лексические трудности аудиотекста, преподаватели сами семантизируют слова, необходимые для его понимания, не полагаясь на языковую догадку студентов, или дают студентам задание найти необходимые слова в словаре;

- на стадии собственно аудирования преподаватели предъявляют текст не один, а два, в некоторых случаях три раза; первое прослушивание аудиотекста обеспечивает его общее понимание, второе – детальное; во второй раз аудиотекст может предъявляться в более замедленном темпе, чем в первый, и с более длительными паузами между предложениями; в первые месяцы обучения между первым и вторым предъявлениями аудиотекста допустимо прочтение этого текста студентами;

- на послетекстовом этапе могут выделяться три разных вида работы: а) проверка понимания текста (причем проверяется не только общее, но и детальное понимание аудиотекста); б) выполнение языковых и условно-речевых упражнений, обеспечивающих усвоение новой лексики; в) различные виды репродукции текста – от составления назывного плана до подробного пересказа текста в устной или письменной форме.

Если аудиотекст предназначен для последующего его письменного изложения, то иногда после первого прослушивания проводится работа над его планом: преподаватель записывает на доске план текста, а затем вместе со студентами проговаривает текст с опорой на план (текст часто проговаривается в видоизмененной форме, то есть используются синонимы, перифразы), после этого следует второе прослушивание текста, и уже затем студенты пишут изложение.

Обычно в процессе обучения на подготовительном факультете преподаватель сам предъявляет учебные аудиотексты. Для иностранных студентов это всегда наиболее легкий вариант аудирования: во-первых, они привыкают к голосу своего преподавателя; во-вторых, они видят преподавателя, и такие зрительные опоры, как мимика, жесты, движения органов речи, способствуют пониманию смысла аудиотекста. Наконец, преподаватель следит за реакцией своих студентов и в случае необходимости может изменить темп речи, повторить какой-либо смысловой фрагмент, то есть облегчить аудитории слуховое восприятие текста. Однако преподаватель должен готовить студентов к разным условиям аудирования. Для этого следует включать в процесс обучения аудио- и видеозаписи, а также приглашать для предъявления аудиотекстов других преподавателей.

Раздел 13

Обучение говорению

Рассматриваемые вопросы: Обучение говорению. Взаимодействие говорения с другими видами речевой деятельности. Обучение говорению как форме речевого общения. Категории устно-речевого общения. Психологические механизмы говорения как вида речевой деятельности. Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при говорении (продукция и репродукция).

Понятия подготовленной и неподготовленной речи. Выбор тем и ситуаций общения.

Обучение диалогической речи. Специфические особенности диалогической формы речи, этапы обучения. Структура и типы учебных диалогов. Приемы и способы обучения диалогической форме общения, виды упражнений.

Система упражнений по обучению говорению (языковые, тренировочные, подготовительные, речеподготовительные, условно-речевые, речевые, коммуникативные упражнения). Использование аудиовизуальных и технических средств при обучении говорению.

Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при говорении (продукция и репродукция)

Таблица 14. Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при говорении

| Навыки и умения | Механизмы |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Формирование коммуникативного замысла, цели и темы высказывания.• Ориентировка в коммуникативной ситуации и ее оценка.• Внутреннее программирование высказывания, включающее: а) цель будущего высказывания; б) прогностическое задействование нескольких потенциально возможных смысловых моделей, реализующих заданную цель, среди которых может находиться и та, которая в дальнейшем будет вербализована; в) прогнозируемый облик будущего реципиента, которому предполагается адресовать данный фрагмент текста.• Ситуативно-смысловое программирование, включающее: а) формирование прогнозируемой смысловой модели будущего высказывания; | <ul style="list-style-type: none">• Механизм, побуждающий речевую деятельность.• Механизм ориентировки в коммуникативной ситуации.• Механизм внутренней речи, характеризующийся общей сокращенностью, которая складывается: а) из синтаксической сокращенности (редуцированности речи до одного предиката); б) из редуцированности фонетической стороны (сведение слов до одного звука); в) из доминирования смысловой стороны речи над синтаксической и физической.• Механизм активизации вербальных сетей (при порождении текста диффузное, генерализованное возбуждение вербальных структур постепенно специализируется, ограничиваясь отдельными узлами вербальной сети, формируются разного рода мозаики активности. При этом они складываются таким образом, что более |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>б) выбор стиля и жанра высказывания; в) прогнозируемую линейную развертку вербализуемой модели и построение соответствующего каркаса высказывания во внутренней речи.</p> | <p>стабильно задействуются те области сети, которые в наибольшей степени соответствуют предмету и теме будущего речевого сообщения).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Механизм, отвечающий за создание пространственно-понятийной и временной схемы речевого действия. В рамках этого механизма формирование речевой программы в процессе порождения речи проходит следующие ступени: а) возникновение словесно не выраженных языковых связей на уровне имплицитного подсознания; б) возникновение словесно не выраженной установки на порождение; в) отбор смысловых связей в диапазоне, определяемом установкой; г) формирование из отобранных связей семантических объектов, которые воплощаются в неполной, аморфной внутренней речи. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Внешняя реализация речевой программы на уровне внутреннего проговаривания, включающая: <ul style="list-style-type: none"> а) построение иерархии уровней высказывания; б) структурирование и комбинирование мысли на каждом из уровней высказывания; в) установление внутриуровневой и межуровневой связности на уровне конечного речевого продукта. • Внешняя реализация речевой программы на уровне внешней речи. • Синтаксирование и лексическое наполнение, включающие: <ul style="list-style-type: none"> а) актуализацию значений слов в процессе образования текста (выбор конкретных лексических и грамматических средств, подбор синтаксических конструкций, формирование внутритекстовых связей и других средств с учетом смысловой специфики вербализуемых фрагментов высказывания и коммуникативного портрета его адресата); б) их структурирование в соответствии с нормами грамматики и синтаксиса; в) фонацию устного или моторику письменного высказывания. | <ul style="list-style-type: none"> • Механизм, отвечающий за реализацию внешнего способа формирования высказывания и формулирования мысли. Основу этого механизма образуют три операции: а) определение и построение иерархии уровней высказывания; б) структурирование и комбинирование мысли на каждом из уровней высказывания; в) внутриуровневая и межуровневая связность высказывания в целом речевом сообщении. • Механизм репродукции, реализуемый в трех формах: а) полная репродукция (воспроизведение фразы или высказывания без изменений); б) частичная репродукция (передача содержания высказывания несколькими фразами); в) репродукция-трансформация (передача содержания в новых формах). • Механизм выбора слов, словосочетаний, типовых конструкций и речевых моделей. • Механизм комбинирования (использование знакомых языковых элементов в новых сочетаниях). • Механизм конструирования (конструирование фраз и высказываний). • Механизм дискурсивности. Этот механизм позволяет: а) оценивать ситуацию в ее отношении к цели высказывания (стратегии речепорождения); б) воспри- |

| | |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | нимать сигналы обратной связи и принимать решения на ходу (тактика речепорождения); в) привлекать необходимые знания о предмете речи, ситуации общения, характер межъязыковых соответствий и смысловых преобразований. |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Выбор тем и ситуации общения

С точки зрения современной коммуникативной лингводидактики целесообразно разграничивать три вида используемых в учебном процессе ситуаций: а) учебные ситуации; б) реальные ситуации учебного процесса; в) реальные ситуации.

Учебные ситуации – это задаваемые ситуации типа «Представьте себе, что ...». Они не создают у обучаемых внутреннего мотива и естественного стимула к разговору.

Задаваемые ситуации могут быть *закрытыми* и *открытыми*.

Закрытые ситуации содержат выраженные языковыми средствами смысловые опоры, позволяющие обучаемым развивать тему разговора с тем, чтобы привести ее к завершению. В отличие от закрытых ситуаций *открытые* подобных смысловых опор не содержат. Систематическое использование задаваемых ситуаций целесообразно на начальном этапе обучения. Оно способствует созданию у учащихся ориентировочной основы их речевых действий, что позволяет в дальнейшем перейти к работе над реальными ситуациями учебного процесса.

Реальные ситуации учебного процесса – это создаваемые ситуации. Их использование не вызывает у учащихся внутреннего мотива и, вслед за этим, естественного стимула к разговору. К реальным ситуациям учебного процесса можно отнести ситуации типа «Скажите мне, пожалуйста, какие виды спорта вы знаете?». После ответа на тот или иной вопрос беседа развивается естественным путем.

Реальные ситуации – это ситуации, возникающие в реальных условиях. Например: «в комнате стало холодно, надо закрыть окно» и т. д.

Соотношение понятий «ситуация» и «тема». Каждая ситуация получает свое выражение через тему разговора (беседы). Если тема зависит от возникшей ситуации, то:

- последняя представляет возможность говорить только на одну точно определенную тему (например, в ситуации «У зубного врача»);
- ситуация ограничивает выбор темы (например, в ситуации «На новосельи у друга» можно говорить сразу на несколько тем, но в целом их круг ограничен самой торжественной обстановкой);
- ситуация не ограничивает выбор темы (например, в ситуации «Разговор двух друзей на пляже во время отдыха»);
- ситуация позволяет осуществлять постепенный переход от одной темы к другой (например, в ситуации «Разговор в деканате перед поступлением в институт»);

- ситуация может способствовать резкому изменению темы (например, в ситуации «Один из гостей сделал неуместное замечание»).

Если же ситуация зависит от возникшей темы, то:

- тема ограничивает возможность выбора ситуаций, в которых она может возникнуть (например, переговоры с телефонисткой о заказе междугородного разговора могут иметь место дома или на переговорном пункте, но не в магазине или в парикмахерской);

- тема не ограничивает выбора ситуаций, в которых она может возникнуть (например, о спорте можно говорить и дома, и в такси, и в институте).

Анализ взаимоотношений между ситуациями и темами общения позволяет определить естественно вытекающую из этих взаимоотношений последовательность обучения:

- от работы на основе ситуаций к работе на основе тем;

- от ситуаций, предоставляющих возможность говорить только на одну тему (что позволяет преподавателю прогнозировать используемый студентами языковой материал), к ситуациям, ограничивающим выбор темы (что дает возможность постепенно расширять используемый языковой материал), к ситуациям, не ограничивающим выбора темы;

- от тем, ограничивающих выбор ситуаций, в которых они могут возникнуть, к темам, не ограничивающим такого выбора.

Формирование умений монологической речи

В методической литературе представлено два основных подхода к обучению иностранных студентов самостоятельной монологической речи, которые мы условно будем называть синтетическим и аналитическим (по аналогии с подходами к обучению диалогической речи).

Синтетический подход предусматривает постепенное движение от элементов монолога к развернутому монологическому тексту путем постепенного его наращивания. Можно выделить три этапа движения от элементов к целому:

1. Формирование умения самостоятельно строить одно предложение, соответствующее заданию. Возможные примеры заданий: *Что вам понравилось в этом тексте? Как зовут действующих лиц? Что вы видите на картинке? Почему Антон и Наташа решили поехать в Санкт-Петербург?*

2. Формирование умения самостоятельно строить высказывания, состоящие из нескольких логически связанных предложений и отражающие разные функционально-смысловые типы речи (повествование, описание, рассуждение). Возможные примеры заданий: *О чем говорится в этом тексте и что говорится об этом? Кто из действующих лиц вам понравился и почему? Охарактеризуйте место и время действия. Назовите людей, изображенных на картинке, и скажите, что они делают. Скажите, какой предмет вы видите на картинке, и кратко опи-*

шите его. Посмотрите на картинке и скажите, что произошло и почему?

3. Формирование умения строить законченный монолог. Возможные примеры заданий: *Дайте полное описание предмета или явления. Докажите правильность своей мысли. Какие события описаны в тексте? На материале прочитанных текстов подготовьте рассказ о... . Составьте рассказ по серии картинок.*

Аналитический подход к обучению монологической речи предполагает движение от текста-образца к составлению собственного монологического высказывания. Текст-образец традиционно предлагается учащимся в письменном виде как текст для изучающего чтения. Однако поскольку мы обучаем устной речи, то целесообразно организовать и прослушивание этого текста в исполнении преподавателя или в звукозаписи. Текст подвергается анализу на разных уровнях: а) анализируется главная идея, ее логическое развертывание, композиция, функционально-смысловой тип текста; б) анализируются особенности его фонетико-интонационного оформления; в) рассматриваются его лексико-грамматические особенности.

Синтетический и аналитический подходы к обучению монологической речи не противоречат друг другу. Синтетический подход чаще используется на начальных стадиях обучения, аналитический подход – на более продвинутых этапах стадиях.

Структура и типы учебных диалогов

Структуру учебных диалогов образуют предложения, которые содержат внешне выраженные побуждения к последующим высказываниям (1), или реакции на эти побуждения (2).

Основными структурными элементами диалогов на уровне учебных и естественных ситуаций общения являются: а) базисный элемент (**С**), выражающий на уровне предложения основную мысль реплики в виде побуждения к последующему высказыванию собеседника; б) базисный элемент (**Р**), выражающий основную мысль реплики в виде реакции на предыдущее побуждение; в) вторичный (комплиментарный) элемент – предложение, выражающее дополнительную мысль реплики (смысловой анализ естественной диалогической речи показывает, что данный элемент связывает воедино диалогическую и монологическую речь).

При разработке учебных диалогов следует различать три их типа (или модели):

- а) **С – Р** (предложение-побуждение → предложение-реакция);
- б) **С – (R+C)** (предложение-побуждение → предложение-реакция + предложение-побуждение);
- в) **С – (RC)** (предложение-побуждение → предложение-реакция + побуждение).

Таблица 15. Общая схема смысловой организации диалогической речи

| Смысловые группы и элементы взаимодействия | Партнеры диалогического акта | Способы отражения ситуации в смысловом содержании реплик |
|--------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Диалогическая смысловая группа | 1–2 | тема |
| Тематическая подгруппа | 1–2 | подтема |
| Основной смысловый элемент | 1 или 2 | В пределах темы или подтемы |
| Базисный элемент (С или R) | 1 или 2 | В пределах основного смыслового элемента |

Таблица 16. Последовательность работы в системе диалогической речи

| Степень спонтанности речи | Начальное содержание ситуации | Языковые формы выражения | Конечное содержание ситуации |
|---------------------------|-------------------------------|--------------------------|------------------------------|
| Подготовленная речь | Дано | Даны | Не дано |
| Спонтанная речь (1) | Дано | Не даны | Дано |
| Спонтанная речь (2) | Не дано | Не даны | Дано |
| Спонтанная речь (3) | Дано | Не даны | Не дано |

Таблица 17. Типы речевых актов

| Типы речевых актов | Типы речевых актов |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Информирование, сообщение, объяснение, уточнение, инструктирование | Просьба, уговаривание, побуждение к совместному действию, приглашение |
| Совет, предложение, рекомендация, предостережение | 4. Повеление, требование, разрешение, запрещение, команда |
| Возражение, отказ, поправка, одобрение, похвала, комплимент, неодобрение, осуждение, замечание, упрек | 6. Обещание, обязательство, согласие, подтверждение, согласие с поправкой, сомнение, вывод, дополнение |
| Выражение отношения к действиям, уверенность, необходимость, возможность/невозможность, целесообразность/нецелесообразность, неопределенность | Выражение эмоционального отношения к фактам: восхищение, сожаление, недовольство, возмущение, побуждение к действию |

Таблица 18. Типы интенций, которые должны реализовывать иностранные учащиеся для участия в спонтанных диалогах и беседах

| Типы интенций | Типы интенций |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| «вхождение», «включение» в коммуникацию, формальное общение | разочарование, недоумение, удивление, недоумение |
| начало разговора в беседе, дискуссии | безразличие |
| смена темы, дополнение информации | оценка |
| неготовность ответить | вовлечение собеседника в сопереживание |
| уклончивый ответ | активизация речи собеседника |
| | прерывание речи собеседника |

| | |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| согласие, уверенность | замечания по поводу настроения собеседника и его физического состояния |
| несогласие, неуверенность | оценка и характеристика речи и памяти собеседника |
| попутные замечания | связь с предыдущей информацией |
| выяснение правильности и точности информации | порядок следования информации |
| переспрос | мнение, точка зрения, способ выражения мысли |
| сомнение, неуверенность | подведение итогов |
| неопределенность, предположение | выход из коммуникации |

Виды и разновидности учебных диалогов: 1) информативный диалог; 2) сюжетный диалог; 3) диалог-унисон; 4) неосложненный полемический диалог; 5) полемический диалог (осложненный); 6) уточняющий диалог; 7) диалог-расспрос; 8) диалог-беседа; 8) диалог-объяснение; 9) диалог-возражение; 10) диалог эмоционального отказа.

| Типы диалогов | Примеры диалогов |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Информативный диалог | – Который час? – Половина (четверть) второго. |
| 2. Сюжетный диалог | – Который час? – А ты разве торопишься? – Да нет, я просто проголодался. – Половина второго. |
| 3. Диалог-унисон Схема диалога: стимул – утверждение, реакция – присоединение, дополнение. | – Он прекрасный педагог. – Безусловно. И очень талантливый. |
| 4. Неосложненный полемический диалог Схема диалога: реплика-стимул – утверждение, реплика-реакция – отрицание, оправдание. | – Ты ведь должен был принести словарь. – Так ведь сегодня суббота. Библиотека не работает. |
| 5. Уточняющий диалог Схема диалога: реплика-стимул – утверждение, реплика-реакция – переспрос. | – Сегодня экскурсия в музей. – Сегодня? Как сегодня? |
| 6. Диалог эмоционального отказа Схема диалога: реплика-стимул – утверждение, реплика-реакция – эмоциональный отказ. | – Ты обязательно должен сегодня выступить. – Ну конечно! Опять я! (Я! Опять я! Ни за что!; Почему же обязательно я?) |
| 7. Вопросно-ответный многорепликовый диалог Схема диалога: реплика-стимул – вопрос и утверждение, реплика-реакция – положительный ответ, отрицательная реакция. | – Кем вы собираетесь быть, переводчиком? – Переводчиком. – Преподавателем интереснее. – Нет. Переводчиком. Это мне больше подходит. |
| 8. Диалог встречного вопроса | – Экскурсия в музей будет в пятницу? – В пятницу? Кто тебе сказал, что в пятницу? |

Формирование умений диалогической речи. Модель (схема) обучения диалогической речи.

В методике сложилось два подхода к обучению диалогической речи синтетический и аналитический.

Синтетический подход представляет собой движение от элементов к целому, от отдельных диалогических единств к пространному диалогу, в котором реализуются различные речевые интенции. Система речевых упражнений в данном случае представляет собой серию учебных диалогов, усложняющихся от урока к уроку, и специальных заданий, предназначенных для работы с ними. Диалоги, изучаемые иностранными студентами на самых первых уроках, состоят, как правило, из одного, реже двух диалогических единств, причем эти фрагменты диалога часто однотипные.

В дальнейшем объем учебных диалогов постепенно увеличивается, и возрастает не только количество диалогических единств, но и количество речевых интенций, получающих отражение в совместном общении. Возрастает и степень самостоятельности учащихся.

Традиционно иностранным студентам новые диалогические единства предъявляются не в устной, а в письменной форме: студенты встречаются эти типовые фрагменты диалога в учебнике и работают с ним так же, как и с текстами для изучающего чтения. Это удобно, потому что письменная форма дает возможность быстро проанализировать все особенности данного диалогического единства и облегчает их запоминание. Однако любые диалоги являются принадлежностью не письменной, а устной речи, и поэтому уже на начальных стадиях обучения необходимо предъявлять новое диалогическое единство не только в письменной, но и в устной форме (в речи преподавателя или в звукозаписи), а затем постепенно переходить к преимущественно устному их предъявлению.

После предъявления и объяснения нового диалогического единства преподавателем учащиеся проговаривают его и выполняют подстановочные упражнения, в которых варьируется лексический состав реплик диалога. При этом на начальных стадиях работы лексика, используемая для подстановки, предлагается преподавателем или учебником, а на более поздних стадиях учащиеся выполняют данные упражнения без помощи преподавателя или учебника. Очень важно, чтобы студенты выучили новое диалогическое единство, которое и в дальнейшем будет являться для них речевым образцом.

Уже через полтора-два месяца после начала обучения на подготовительном факультете иностранные студенты овладевают набором диалогических единств, позволяющих им принимать участие в беседах на разные темы: о семье, о себе, о друге, о жизни в России и на родине и т. д. Однако для того чтобы студенты научились вести такие беседы, необходима подготовительная работа. В практике обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах наиболее распространен-

ным приемом обучения ведению беседы является вопросно-ответная тренировка учащихся. Преподаватель в довольно быстром темпе задает учащимся вопросы по изученной теме, а студенты на эти вопросы отвечают.

После режима беседы «преподаватель–студент» целесообразно переходить к режиму «студент–студент». В этом случае группа разбивается на пары и работает самостоятельно. Преподаватель дает студентам задание узнать об интересах и увлечениях своего собеседника и затем рассказать об этом всей группе. Соответственно, после парной работы каждый из студентов рассказывает о том, что он узнал о собеседнике.

Аналитический подход к обучению диалогической речи представляет собой движение от целого к элементам, от довольно большого по объему диалогического текста к входящим в его состав диалогическим единствам. При этом подходе иностранные студенты знакомятся с диалогом, который предъядвляется им в устной и письменной формах и подвергается анализу с точки зрения того, какие диалогические единства и лексико-грамматические явления он содержит. Кроме того, анализируются ситуация общения, социальные роли собеседников, а также невербальные средства общения, которые могут сопровождать данный диалог. Затем студенты читают данный диалог вслух, а преподаватель при этом следит за правильностью произношения. Дома студенты выучивают данный диалог наизусть, а на следующем занятии разыгрывают его ролям.

Выученный наизусть диалог становится образцом для построения подобных диалогов: происходит варьирование его лексического наполнения (изменяются имена и характеристики действующих лиц, место и характер действия, объект деятельности и т.д.). При введении таких изменений следует учитывать интересы, потребности, речевой и жизненный опыт учащихся. На последующих занятиях студенты разыгрывают диалоги с учетом этих изменений, что в конечном счете и подводит их к умению самостоятельного ведения диалога.

Построение диалога по образцу представляет собой упражнение условно-коммуникативного типа: все изменения в данном случае программирует преподаватель. Следующий этап работы связан с переходом к неподготовленному мотивированному выражению собственных мыслей в новых ситуациях.

Модель обучения диалогической речи включает четыре основных уровня: 1) ситуативный; 2) смысловой; 3) аудитивный; 4) языковой.

Схема обучения диалогической речи состоит из четырех стадий, каждая из которых направлена на то, чтобы придать характер деятельности.

Первая стадия – работа над учебным монологом. Задача заключается в том, чтобы учащиеся смогли ответить на задаваемые им вопросы, употребив соответствующие предложения заученного (проработанного, усвоенного) текста. На этой стадии мы имеем дело с задаваемой закры-

той ситуацией, которая не представляет выбора темы разговора. Преподавателем даются начальное содержание ситуации и языковые формы выражения. Реплики представляют собой только предложения-побуждения и предложения-реакции, причем они мало изменены по сравнению с заученным ранее монологом. Вид диалога – диалог-расспрос.

Вторая стадия – обучение диалогу. На этой стадии работа также проводится в условиях задаваемой закрытой ситуации, не представляющей выбора темы разговора, с указанием ее начального содержания и языковых форм выражения. Однако динамике развития диалогической речи на этой стадии содействует изменение переменных параметров модели: а) подключается работа в условиях создаваемых ситуаций, на этот раз не только ограничивающих выбор темы; б) кроме диалога-расспроса используется также и диалог-беседа; в) языковые средства побудительных и реагирующих реплик приобретают новое, более близкое к естественной речи синтаксическое оформление. В итоге работы на второй стадии диалогическая речь студентов становится все более ситуативной, постепенно появляются признаки синтаксического оформления речи: сокращенные синтаксические конструкции и наличие слов широкого семантического диапазона.

Две следующие стадии работы – это обучение спонтанной речи, что исключает представление обучаемым языковых форм выражения.

На третьей стадии отдельные реплики расширяются за счет добавления предложений, углубляющих их общий смысл. Работа проводится в основном в условиях создаваемых ситуаций с периодическим подключением задаваемых открытых ситуаций. Динамику развития диалогической речи на этой стадии определяет подключение новых переменных параметров: а) дается начальное и конечное содержание ситуации, которое может повлиять на разрыв темы; б) вводится диалог-объяснение; в) побудительные реплики исходят как от преподавателя, так и от студентов. В итоге речь последних приобретает явные признаки ситуативности, реплики становятся полнее, стилистическая маркировка речи характеризуется использованием эллипсисов, лексических блоков.

Четвертая стадия – это введение диалогических элементов в монолог, что наиболее близко к естественному общению. Движение переменных параметров модели, обеспечивающих динамику развития диалогической речи, приобретает новый характер. Преподавателем дается начальное содержание ситуаций, в которых выбор темы не ограничен, вводятся новые разновидности диалогов – диалог-возражение и диалог-спор. Наконец, на этой стадии осуществляется переход от обучения в условиях ситуаций к обучению на основе возникающих в ситуациях тем. Сначала тема ограничивает выбор ситуаций, в которых она может возникнуть, затем тема не ограничивает его, и наконец, тема влияет на изменение сложившейся ситуации. В диалогах-диспутах принимают участие только студенты.

Раздел 14

Обучение чтению

Рассматриваемые вопросы: Обучение чтению. Особенности чтения как вида речевой деятельности. Психологические механизмы чтения. Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при чтении.

Обучение технике чтения, виды упражнений, связь обучения технике чтения с вводно-фонетическим курсом.

Чтение как средство обучения. Взаимосвязь обучения чтению с обучением другим видам речевой деятельности. Принцип устного опережения.

Чтение как цель обучения. Классификация видов учебного чтения; чтение вслух / про себя, подготовленное / неподготовленное чтение, классное / домашнее чтение. Виды зрелого чтения в зависимости от целевой установки: поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее. Формирование умений чтения.

Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при чтении

Таблица 15. Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при чтении

| Навыки и умения | Механизмы |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Сегментация письменного текста.• Выборочное пошаговое опознание слов. Упреждающее опознание слов и текстовых фрагментов по линии звукобуквенных обязательств.• Поиски ключевых (опорных) слов, являющихся носителями «сгустков» смысла.• Демаркация границ между «смысловыми сгустками». | <ul style="list-style-type: none">• Оперативная речевая память• Механизмы сличения и узнавания.• Механизм упреждающего анализа и синтеза, действующих по линии словесной стереотипии (узнавание слов по начальным, ключевым или нескольким символам).• Механизм поиска формальных демаркаторов (абзацы, начало и конец предложений, повторяемость отдельных слов) и эксплицитно выраженных внутритекстовых связей (рекуррентия, инцидентная и координатные типы связи). |
| <ul style="list-style-type: none">• Опознание ключевых слов, концентрирующих «сгустки» смысла и определяющих динамику тематического развертывания содержания текста.• Определение темы высказывания.• Выделение главной и дополнительной информации.• Установление отношений и смысловых связей между различными фрагментами текста и их иерархизация. | <ul style="list-style-type: none">• Механизм ассоциативной, предметно-понятийной и интерпретационной рефлексии.• Механизм поиска и отождествления имплицитно выраженных внутритекстовых связей (эллиптическая, тезаурусная и транзитивная типы связи).• Механизм активизации вербальных сетей и динамических ментальных пространств.• Механизм субъективного отождествления (операции категоризации, генерали- |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | зации, конкретизации, дифференциации, смыслового развития значений и целостного преобразования смысла). |
| <ul style="list-style-type: none"> • Переход от фрагментарного семантического понимания текста к обобщенно смысловому пониманию. • Контекстуальное опознание «незнакомых» слов. • Формирование динамических концептов высказываний. • Формирование общего смысла. • Полное, точное и глубокое понимание текста, выход за «текст». | <ul style="list-style-type: none"> • Механизм активизации вербальных сетей и динамических ментальных пространств. • Механизм глубинно-имплицитной предикации. • Механизм вероятностного прогнозирования, реализуемый по линии лингвистических, контекстуальных и смысловых обязательств. • Механизм логико-смыслового анализа и синтеза (см. табл. 13). |

Формирование умений чтения

Существуют разные виды, или стратегии, чтения. В зависимости от целевой установки различают изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение. Соответственно, существуют разные подходы к обучению чтению, разные системы упражнений, формирующих умение читать. На подготовительном факультете иностранных студентов обучают двум видам чтения: ознакомительному и изучающему.

Ознакомительное чтение – это чтение без специальной установки на последующее использование или воспроизведение полученной информации. Это чтение ради удовлетворения собственных читательских интересов, ради получения эстетического наслаждения, ради отдыха. Объектом такого чтения являются художественные, газетно-публицистические и научно-популярные тексты.

Ознакомительное чтение – это довольно быстрый вид чтения: его темп составляет 180–190 слов в минуту. При таком темпе читающие редко перечитывают фрагменты текста: их интересует развертывание главной идеи текста, а не его детали. В результате читающие могут не понимать некоторых несущественных фактов, содержащихся в тексте, и не запоминать их, но это не влияет на понимание всего текста. Степень понимания информации в процессе ознакомительного чтения на иностранном языке составляет 75–100 %. Вот почему этот вид чтения иногда называют чтением с общим охватом содержания.

Изучающее чтение – это чтение с установкой на последующее использование или воспроизведение полученной информации. Основная его цель – точно и полно понять информацию, содержащуюся в тексте, критически ее осмыслить, сопоставить с уже имеющимися сведениями и запомнить. При этом поскольку информация выражена вербально, читающие иногда запоминают не только саму информацию, но и ее языковое выражение.

Изучающее чтение является одним из самых важных видов деятельности студентов, которые получают большую часть учебной ин-

формации из письменных источников, запоминают эту информацию, а затем используют ее в ответах на семинарах и на экзаменах. Основным объектом изучающего чтения являются тексты учебников, научных статей и монографий, рекомендуемых преподавателями-предметниками для подготовки к семинарам и экзаменам.

Изучающее чтение – это самый медленный вид чтения. Это обусловлено тем, что читающий в процессе такого чтения часто останавливается и обдумывает извлеченную из текста информацию, анализирует композиционную структуру и языковую форму текста, повторно перечитывает его отдельные фрагменты, произносит некоторые фрагменты текста про себя или вслух, стремясь запомнить информацию для последующего пересказа, обсуждения, использования в своей работе.

В Типовой программе по русскому языку как иностранному для слушателей подготовительных факультетов и отделений высших учебных заведений Республики Беларусь (Мн.: БГУ, 2006) выделены умения в области чтения, которые должны быть сформированы у выпускников подготовительных факультетов. К ним относятся следующие умения:

- использовать различные стратегии чтения в зависимости от коммуникативной установки;
- понимать как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, с достаточной полнотой, точностью и глубиной;
- понимать основную идею текста;
- адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора;

Тексты для ознакомительного чтения обычно больше по объему, чем тексты для изучающего чтения (их объем в конце курса обучения вполне может достигать 1000 слов), но при этом они легче для студентов. Они могут включать до 5 % незнакомых слов (то есть до 50 незнакомых слов при общем объеме текста 1000 слов), причем это будет либо избыточная лексика, которую можно опустить без ущерба для понимания содержания текста, либо лексика, значение которой можно определить при помощи языковой догадки. Все ключевые слова текста должны быть или знакомы студентам, или предварительно семантизированы.

Объем текстов для изучающего чтения обычно не превышает 500 слов. В то же время они более трудные для иностранных студентов. В них иногда включается до 10 % незнакомых слов (то есть до 50 незнакомых слов при общем объеме текста 500 слов), при этом неважно, ключевые это слова или не ключевые, но все же необходимые для понимания деталей текста, или избыточная лексика.

Очень важно, чтобы и преподаватели, и студенты понимали различия между изучающим и ознакомительным чтением и разный характер обучения этим видам чтения. Для этого преподаватель, начиная работу над конкретным текстом, должен сообщить студентам цель работы над текстом: либо быстро прочитать его и понять основное содержание, ли-

бо читать его медленно, вдумчиво с целью подготовки последующего пересказа, составления плана, собственного текста и т. д.

Рассмотрим **процесс обучения ознакомительному чтению**, который по многим своим признакам похож на процесс обучения аудированию. Система упражнений, формирующих умения ознакомительного чтения, представляет собой серию текстов, усложняющихся от урока к уроку, и специальных заданий, сопровождающих эти тексты. Работа над каждым текстом на занятии включает три стадии: предтекстовая стадия, собственно чтение текста и послетекстовая стадия.

На стадии **предтекстовой работы** преподаватель вводит студентов в тему текста и предлагает им задания, предназначенные для снятия лексических трудностей текста и развития языковой догадки.

После предтекстовой стадии начинается **собственно чтение текста (про себя)**, причем перед тем как студенты начнут читать текст, преподаватель также дает им притекстовое задание, активизирующее их внимание, оперативную память, механизмы вероятностного прогнозирования и осмысления.

Поскольку ознакомительное чтение – это быстрый вид чтения, то необходимо, чтобы студенты, читая текст, смогли уложиться в какое-то определенное время. Поэтому очень важно задавать им временные нормы чтения. Оптимальный темп ознакомительного чтения составляет 180–190 слов в минуту. Зная о том, какой по объему текст предстоит читать студентам, преподаватель может точно высчитать время, необходимое на его прочтение. Однако следует иметь в виду, что в самые первые месяцы обучения нельзя требовать от иностранных студентов, чтобы они читали тексты с такой же скоростью, как и носители языка. Вместе с тем опыт показывает, что данный темп ознакомительного чтения вполне достижим в иностранной аудитории уже в первом семестре подготовительного факультета.

На **послетекстовой стадии** преподаватель проверяет выполнение притекстового задания, понимание основной идеи текста, ее развитие. При этом используются такие формы проверки, как и при обучении аудированию:

- ответы на вопросы по тексту,
- тесты множественного выбора,
- установление ложных и истинных фактов.

Кроме этого могут использоваться и такие виды заданий:

- нахождение в тексте каких-либо фактов,
- выстраивание фактов в логической или хронологической последовательности,
- оценка прочитанного и ее аргументация.

Обычно работа над текстом, предназначенным для ознакомительного чтения и содержащим 600 слов, занимает на уроке не более 20 минут из расчета: 10 минут – на предтекстовую работу, 5 минут – на прочтение текста и 5 минут на послетекстовую работу.

Система обучения изучающему чтению отличается от системы обучения ознакомительному чтению рядом особенностей. Полное и точное понимание текста требует от иностранного студента не только языковой догадки, но также умений пользоваться словарями, справочниками и анализировать лексику и грамматику в тексте. Вот почему процесс обучения изучающему чтению более длителен и трудоемок, чем процесс обучения ознакомительному чтению. Прежде чем учащиеся научатся самостоятельно читать тексты с установкой на полное и точное их понимание, необходима большая подготовительная работа под руководством преподавателя.

На подготовительном этапе учащиеся под руководством преподавателя читают текст по предложениям вслух и анализируют его. После прочтения каждого предложения преподаватель проверяет, знают ли студенты встретившиеся слова и грамматические конструкции, и при необходимости семантизирует слова, объясняет значение грамматических форм. Иными словами, преподаватель показывает студентам, как нужно анализировать слова, предложения и текст в целом.

Следует отметить, что некоторые методисты считают чтение вслух вредным, так как оно приучает студентов к полному, развернутому проговариванию воспринимаемого материала и тормозит развитие скорости чтения про себя. Многие, напротив, полагают, что без чтения вслух невозможно обучить чтению про себя. Наконец, третья группа методистов полагает, что чтение вслух полезно для обучения не чтению, а говорению, так как способствует овладению звуко-буквенными соответствиями, становлению умений слитного произнесения слов в синтагмах, развитию механизма антиципации. В нашей книге мы не будем обсуждать все эти точки зрения и примем как аксиому, что на подготовительном этапе обучения изучающему чтению необходимо чтение вслух, так как оно формирует у студентов умения быстрого узнавания слова и мгновенного соотнесения графического образа слова с его слухо-моторным образом и со значением.

На подготовительном этапе преподаватель уделяет внимание развитию языковой догадки, умений работать с двуязычным словарем и грамматическим справочником. В целом этот этап можно назвать **этапом комментированного чтения**.

Следующий этап – это **этап самостоятельного изучающего чтения на учебном занятии** под контролем преподавателя. При его организации, как и при организации ознакомительного чтения, может проводиться предтекстовая работа, хотя это и не обязательно. Необязательными являются и притекстовые задания, ориентирующие студента на понимание главной информации текста: студент должен прочитать весь текст и понять в нем не только основное содержание, но и все детали. Однако перед тем как студенты начнут читать текст, преподаватель должен дать им установку на последующее использование информации этого текста. Кроме того, хотя изучающее чтение является более медленным по сравнению с ознакомительным, на этапе самостоятельного изу-

чающего чтения на уроке также необходимо сообщать студентам, за какое время они должны прочитать текст.

В сам процесс чтения, которое на этом этапе является уже чтение про себя, преподаватель, как правило, не вмешивается. Лишь иногда, если возникают проблемы, он отвечает на вопросы студентов.

Проверка понимания текста осуществляется в форме вопросов по его содержанию или в форме тестов. Иногда в целях проверки понимания деталей текста преподаватель организует его чтение студентами вслух по предложениям с анализом слов и грамматических форм (то есть используется тот же вид работы, что и на подготовительном этапе). Кроме того, студенты могут выполнять лексико-грамматические упражнения в целях усвоения содержащегося в тексте языкового материала и строить на его основе разного рода вторичные тексты: устные и письменные пересказы, планы, конспекты.

Прочитанный текст часто является средством для овладения другими видами речевой деятельности: говорением, аудированием, письмом. Преподаватель может путем умелой постановки вопросов побудить учащихся к монологическому высказыванию или к дискуссии.

Третьим этапом является **домашнее самостоятельное изучающее чтение**. Преподаватель дает студентам задание прочитать дома какой-либо текст (а иногда и подготовить на его основе вторичный текст), а на уроке или проверяет понимание прочитанного, или организует его обсуждение, или работает с вторичным текстом, или предлагает студентам лексико-грамматические упражнения и т. д.

Раздел 15

Обучение письму и письменной речи

Рассматриваемые вопросы: Обучение письму и письменной речи. Письменная речь как вид речевой деятельности. Связь работы над развитием письменной речи с работой над устной речью и чтением. Различие понятий «письмо» и «письменная речь».

Обучение технике письма (графика, каллиграфия, орфография). Формирование графических навыков.

Обучение письменной речи на различных этапах. Формирование умений письменной речи.

Значение пунктуации для правильного оформления мысли в письменной форме. Возможные ошибки при овладении русской графикой и орфографией, их причины и пути предупреждения.

Упражнения, направленные на формирование и совершенствование техники письма: а) имитативные упражнения; б) различные виды диктантов (зрительные, слуховые, самодиктанты и т. д.).

Обучение письменной речи как умению выразить мысли в письменной форме. Речевые упражнения при обучении письменной речи: составление плана, конспектирование, аннотирование, реферирование, сочинение. Формы контроля речевых навыков в письменной речи.

Формирование графических навыков

Графика – это совокупность начертательных средств того или иного письма, включающая графемы, знаки препинания, знак ударения и др.; система отношений между графемами и фонемами в фонематическом письме. Соответственно, графические навыки – это навыки владения этими средствами, навыки их использования при письме и узнавания при чтении. Другое их название, встречающееся в методической литературе, – навыки техники чтения и письма.

На подготовительном факультете графические навыки формируются параллельно с фонетическими. При этом следует иметь в виду, что вводимому звуку обычно соответствует четыре буквы: две печатные (прописная и строчная) и две рукописные (прописная и строчная), поэтому в сознании студентов должна быть установлена связь между каждым звуком и вариантами его графического изображения.

В процессе формирования звуко-буквенных связей у иностранных студентов могут возникать трудности, обусловленные расхождением между системами этих связей в родном языке учащихся и в русском языке. Для большинства учащихся (за исключением болгар, сербов, черногорцев, македонцев, украинцев и белорусов) русский алфавит является новым. Студенты, родной язык которых использует латинскую графику или которые изучали в школе европейские языки, встретят в русском:

- а) уже знакомые им буквы – а, в, с, к, о и др.,
- б) буквы, частично совпадающие с известными им буквами, – и, у;
- в) совершенно новые графические символы – г, ж, ц, ш, щ и др.

В процессе обучения в центре внимания преподавателя находятся главным образом две последние группы букв.

Русские буквы отличаются от латинских прежде всего начертанием. Многие буквы латинского алфавита пишутся выше строки (k, t, h, l), тогда как внешний вид русского рукописного слова характеризуется небольшим количеством букв, выходящих за строку, причем среди них преобладают буквы, выходящие за строку вниз. Под влиянием графических навыков родного языка иностранные студенты пытаются писать некоторые русские буквы (например «к» и «л») также выше строки. Вот почему на подготовительном факультете, особенно на начальных стадиях обучения, уделяют внимание **каллиграфии**, имея в виду следующее: учащийся должен овладеть техникой русского письма в такой степени, чтобы написанный им текст был понятен не только ему самому, но и любому носителю русского языка. При обучении написанию русских букв и слов допускаются те отклонения от норм каллиграфии, которые наблюдаются и у носителей русского языка (употребление в некоторых случаях строчных букв в качестве прописных с увеличением их размера, появление внутри букв новых элементов, чаще всего соединительных

линий). Следует также уделять внимание рациональному соединению букв между собой, так как именно это обеспечивает скорость письма.

Некоторые буквы, совпадающие в родном и русском языках, могут обозначать разные звуки. Например, буква «в» в русском языке обозначает губно-зубной согласный [в], а в английском, французском, немецком и других языках – губно-губной [б]. Эти различия могут быть причиной ошибок: некоторые учащиеся будут обозначать на письме звук [б] буквой «в»: *вивлиотека*. И наоборот, один и тот же звук в русском и родном языках может выражаться при помощи разных букв. Так, губно-губной глухой согласный [п] в русском языке обозначается буквой «п», а в ряде европейских языков – буквой «р», что также может быть причиной ошибок: на начальных стадиях обучения на месте русской «п» учащиеся пишут букву «р». Аналогичные ошибки возникают при написании русских букв «м», «н», «р», «у» и некоторых других.

Все эти объективные трудности преодолеваются путем объяснения и тренировки учащихся в написании новых букв. Уже на самых начальных стадиях обучения преподаватель вводит русский звук и сразу же соответствующую ему букву. При введении новой буквы рекомендуется показать на доске, как пишется она в целом, как пишутся ее элементы, особенно если они отличаются от элементов графики родного языка студентов. Кроме того, преподаватель показывает направления движения руки при написании изучаемой буквы и контролирует, как учащиеся повторяют за ним эти движения, списывая букву с доски.

Каждая буква вводится сначала изолированно. Она записывается в тетрадь, причем учащиеся пишут целую строчку таких букв по образцу. Затем эта буква пишется в сочетаниях с другими в составе слога и слова. При этом важно обратить внимание на случаи соединения букв, чаще всего вызывающие трудности у иностранных студентов: на соединение букв «л», «м», «я» с предшествующими буквами («ал», «ол», «см», «ам», «ия», «ая») и на соединение букв «а» и «о» с последующими буквами («ам», «ом», «ас», «ос»).

Для закрепления в сознании учащихся звуко-буквенных соответствий преподаватели используют следующие виды упражнений: а) чтение вслух слогов, слов, предложений; б) списывание букв, слогов, слов и предложений с доски, с учебника, с прописей; в) заполнение пропусков в слове, в предложении; г) диктанты (буквенные, слоговые, словарные и фразовые), в которых слова пишутся так же, как и произносятся; д) слушание и одновременное чтение слов, предложений и текстов, записанные на магнитофон.

В русском языке не все слова произносятся так, как пишутся. Это обусловлено отсутствием прямых соответствий между системами звуков и букв: что один звук может выражаться разными буквами, а одна буква может обозначать разные звуки. Поэтому иностранных учащихся обучают написанию слов – **орфографии**.

Когда русских учащихся в средней школе обучают орфографии родного языка, им сообщают правила, которые они должны запомнить, а затем применить. Многие из этих правил требуют знания грамматики, поэтому предварительно или одновременно с орфографией осуществляется и обучение грамматике. Например, прежде чем усвоить правила написания частицы *не* с различными частями речи, учащиеся должны иметь представление о частях речи, о полной и краткой формах прилагательных и причастий, о причастном обороте и т. д. В связи с этим обучение орфографии русского языка в средней школе – процесс длительный, растягивающийся на несколько лет.

Обучение иностранцев русской орфографии в идеале должно быть таким же. Однако условия обучения на подготовительном факультете отличаются от условий обучения русских детей в школе. За десять месяцев иностранные студенты должны научиться правильно записывать все выученные слова, и этого времени не хватает на то, чтобы усвоить всю русскую орфографию на уровне правил и вместе с соответствующей грамматикой. Вот почему преподаватели чаще всего не объясняют студентам орфографических правил, а предлагают им запомнить написание слова (именно так обычно овладевают написанием слов в английском языке). Соответственно, все виды упражнений направлены на то, чтобы сформировать в сознании учащегося целостный графический образ изучаемого слова.

В процессе формирования у учащихся орфографических навыков используются **списывание, чтение вслух, слушание параллельно с чтением, диктанты**. Орфографические диктанты могут быть разных видов:

- слуховые (запись воспринятых на слух слов, предложений и текстов);
- зрительные (на доске записываются слова или предложения, объясняются особенности написания слов, затем слова и предложения стираются, и учащиеся воспроизводят их по памяти);
- зрительно-слуховые (предложения и слова записываются в тетрадях и на доске, затем записанное обсуждается);
- предупредительные (предварительно анализируются особенности написания отдельных слов, дается установка на запоминание графической формы этих слов, а затем учащиеся записывают текст со слуха);
- самодиктанты (учащиеся пишут по памяти ранее выученный текст).

Наряду с диктантами используются и другие виды орфографических упражнений:

- группировка слов по орфографическому или фонетическому признаку; например, преподаватель напоминает учащимся, что буква «г» может обозначать три разных звука: [г] – *огонь*, [к] – *друг*, [в] – *моего*, – затем он дает учащимся ряд слов, содержащих букву «г», и предлагает

распределить эти слова на три группы в соответствии с тремя вариантами ее произношения;

– выбор слов по орфографическому, фонетическому или морфологическому признаку; например, из текста или данных в разбивку слов требуется выбрать слова, содержащие мягкий знак, выписать прилагательные и подчеркнуть их суффиксы и т. п.;

– заполнение пропусков в слова;

– слушание текста в записи и заполнение пропусков в предложениях;

– словообразовательный анализ.

Формирование умений письменной речи

Наиболее значимая для иностранных студентов разновидность письма как вида речевой деятельности в системе вузовского образования – это **конспектирование** как письменных текстов, так и лекций по специальности. Под личного пользования. В конспекте фиксируется предъявленная лектором (или автором первичного текста) информация, однако ее отбор, переработка и способ фиксации носят сугубо индивидуальный характер. Именно поэтому индивидуальный конспект не всегда доступен пониманию других читателей.

Одним из важных компонентов обучения конспектированию учебных лекций является **формирование навыков скоростной записи и навыков использования слов и словосочетаний лекторской речи**. Для этих целей используются следующие виды работы (сохранена их последовательность, предложенная автором):

- словарный диктант, письменные ответы на устные вопросы преподавателя;

- диктант на словосочетания, письменные ответы на устные вопросы преподавателя;

- фразовый диктант;

- фразовый диктант, свободный диктант;

- запись сообщений, построенных на лексике языка специальности, фразовый диктант, свободный диктант.

Навыки свертывания информации формируются при помощи следующих видов работы:

- выделение смысловых частей при чтении текста и их озаглавливание;

- составление плана к пройденному тексту;

- составление плана к пройденному тексту;

- выделение смысловых частей в воспринимаемом на слух тексте;

- запись сообщения, состоящего из знакомых фактов.

Навыки выделения главной информации формируется в такой последовательности:

- выделение опорных слов во фразе при чтении, составление опорных фраз к абзацам пройденного текста;

- выделение опорных слов во фразе при аудировании при аудировании, составление опорных фраз к услышанному тексту;
- выделение абзацев в аудируемом сообщении;
- пересказ текста с последующим составлением плана;
- письменный пересказ прослушанного текста с предварительным сокращением в процессе устного пересказа;
- запись «смешанного» (включающего известные и неизвестные студентам слова) устного сообщения, трансформация фразы;
- сокращение печатного текста;
- запись «смешанных» устных сообщений, сокращение печатного текста.

Для формирования навыка употребления сокращенных слов, аббревиатур и знаков рекомендуется использовать свободные диктанты с обязательным сокращением слов и домашнее конспектирование текстов учебных пособий с использованием уже известных сокращений.

Раздел 16

Языковые аспекты в методике преподавания РКИ

Рассматриваемые вопросы: Роль разных языковых аспектов в построении лингвометодических моделей обучения РКИ. Формирование аспектных речевых навыков: особенности и закономерности.

Особенности и закономерности формирования аспектных речевых навыков

Приступая к формированию аспектных речевых навыков, преподаватель должен иметь в виду несколько важных общих положений, которые будут приведены ниже.

1. *Каждый аспектный навык формируется поэтапно.* Можно выделить четыре общих этапа работы над речевым аспектным навыком:

- этап введения (предъявления, презентации) материала, на котором студенты осознают форму, значение и особенности употребления изучаемого языкового явления;
- этап первичного закрепления материала, на котором студенты выполняют упражнения, требующие применения полученных сведений;
- этап автоматизации навыка, на котором студенты выполняют упражнения, требующие многократного употребления данного явления языка в составе речевых действий; при этом сначала контекст данного явления остается неизменным, а затем он варьируется;
- этап совершенствования навыка, на котором студенты выполняют разного рода задания, непосредственно не связанные с работой над данным явлением языка, но при этом стремятся обеспечить правильность его употребления.

На втором, третьем и четвертом этапах используются разные по своему характеру упражнения. Для первичного закрепления материала

чаще всего используются *языковые упражнения*, при выполнении которых все внимание учащихся направлено на изучаемое явление языка, его связи с контекстом. Эти упражнения позволяют преподавателю проверить, правильно ли студенты поняли его объяснения.

Если языковое явление не вызывает трудностей у студентов, то после введения материала можно сразу перейти к автоматизации навыка, минуя этап первичного закрепления материала. Например, работа над речевым образцом «У меня есть словарь (книга, тетрадь и т. д.)» не требует выполнения языковых упражнений на учебном занятии, но если мы работаем над грамматическим явлением, обладающим многообразием форм (например, над формами множественного числа родительного падежа имен существительных), то такие упражнения необходимы сразу же после введения материала.

На этапе автоматизации речевого навыка используют *условно-коммуни-кативные упражнения*, моделирующие ситуации реального речевого общения. Они отличаются от языковых упражнений, во-первых, формой задания (задание формулируется в виде коммуникативной установки), во-вторых, обязательным наличием образца. При выполнении условно-коммуникативных упражнений внимание учащегося удваивается: оно направлено и на содержание речи, и на его форму.

Совершенствование формируемого аспектного навыка осуществляется в речевой коммуникации учащихся на русском языке, в общении с преподавателем и товарищами по группе. Такое специально организованное общение на учебном занятии некоторые методисты называют *подлинно коммуникативными упражнениями* и отмечают, что при выполнении таких упражнений все внимание учащихся переходит на содержание речи, а правильность употребления изучаемого явления языка контролируется произвольно.

Кроме того, аспектный речевой навык совершенствуется и при выполнении учащимися языковых упражнений, предназначенных для работы над другими явлениями языка.

2. *Процесс формирования аспектного речевого навыка во многих случаях вызывает у студентов трудности вследствие неизбежного действия интерференции других навыков.* В лингвистической, психологической и методической литературе существует множество определений интерференции. В нашем случае под интерференцией понимается отрицательное влияние навыков, сформированных ранее, на новые навыки. Различают два вида интерференции: межъязыковую (влияние навыков родного или первого иностранного языка) и внутриязыковую (влияние уже сформированных навыков изучаемого языка).

Новые и старые навыки взаимодействуют по-разному. Так, например, речевые навыки родного и изучаемого иностранного языков могут совпадать полностью или частично, а могут быть полностью различными. Это зависит от сходства явлений родного и изучаемого языков и различий между ними. На этапе введения материала наибольшую трудность для студентов представляют явления иностранного языка, не имеющие аналогов в их родном языке, поэтому преподаватель должен

уделить особое внимание объяснению этих явлений и контролю их понимания. Явления изучаемого языка, полностью или частично сходные с явлениями родного языка, на этапе введения материала, как правило, у студентов трудностей не вызывают. Однако в дальнейшем оказывается, что труднее всего студентами усваиваются не те явления русского языка, которые отсутствуют в их родном языке, а явления, частично сходные. Именно частичное сходство дает наибольшее количество случаев межъязыковой интерференции.

Например, какие бы два языка мы ни взяли, мы всегда найдем в них несколько сходных звуков. Это сходство создает у учащегося иллюзию того, что над этими звуками не нужно специально работать. Однако в каждом языке имеются свои правила сочетания этих звуков с другими и их изменения под влиянием соседних звуков. Отсутствие учета этого влияния и является одной из причин акцента в речи на иностранном языке.

Подобным образом проявляет себя и внутриязыковая интерференция: чем большим является формальное и семантическое сходство двух разных явлений русского языка, тем чаще эти явления смешиваются в сознании и речевой деятельности иностранных студентов. Наиболее типичный пример внутриязыковой интерференции – замещение форм изучаемого винительного падежа в значении направления движения изученными ранее формами предложного падежа в значении места (*Когда мы вернулись в деканате, там уже никого не было*), имеющее место в речи каждого иностранного студента на начальном этапе обучения русскому языку. К случаям внутриязыковой грамматической интерференции также можно отнести смешение форм выражения времени (*Это было в 15 декабря*), смешение форм винительного и дательного падежей в объектных значениях (*Я не знаю этому преподавателю*), смешение видов глагола и многое другое.

Для преодоления интерференции целесообразно на стадии введения материала указывать студентам на различия между двумя взаимодействующими явлениями, а на последующих стадиях включать в процесс обучения как языковые, так и условно-коммуникативные упражнения, направленные на дифференциацию этих явлений.

3. *Сформированный речевой аспектный навык может утрачиваться, то есть подвергаться или деавтоматизации, или качественно разрушению.* Современной методике известны два условия прочности речевых навыков: а) постоянная речевая практика, б) наличие у студентов языковых знаний.

Специфика организации учебного материала на подготовительном факультете такова, что на самых начальных стадиях обучения студенты овладевают наиболее важной с точки зрения повседневного общения лексикой и грамматикой. Языковые явления, изучаемые в этот период, как правило, хорошо усваиваются и меньше всего подвержены разрушению именно потому, что они почти ежедневно используются в речевой практике студентов. Однако в дальнейшем объем изучаемого материала возрастает, у студентов повышается пассивный запас слов и

грамматических конструкций и оказывается все меньше возможностей постоянно использовать изученный материал в своей речевой деятельности. В результате одни навыки могут не достигать необходимой степени автоматизации, а другие, достигнув автоматизации, начинают разрушаться.

В этих условиях единственно возможным средством противодействия разрушению навыков могут быть языковые знания студентов. В случае утраты навыка опора на выученное правило позволяет студентам самостоятельно восстановить его (по крайней мере, так обстоит дело с грамматическими навыками). Вот почему необходимо формировать у иностранных учащихся не только аспектные речевые навыки, но и языковые знания. В данном случае речь не идет о том, чтобы заставлять студентов выучивать формулировки языковых правил. Важно, чтобы студенты понимали эти правила, знали образцы речевых действий и умели при необходимости их использовать.

Таким образом, для того чтобы предотвратить разрушение аспектных речевых навыков, следует, во-первых, расширять возможности речевой практики у студентов, а во-вторых, обеспечивать формирование у студентов системных знаний о русском языке. Становлению таких знаний способствуют не только объяснения преподавателя на этапе введения материала и использование языковых упражнений, но и систематизация изученного материала.

4. *Все языковые явления в практическом курсе русского языка изучаются как изолированно, так и в контексте.* Обучение фонетике невозможно без постановки изолированных звуков, которые необходимы для того, чтобы сформировать в сознании учащегося адекватные представления о звуках-инвариантах и о русской фонетической системе в целом. Однако в речевой деятельности звуки почти никогда не выступают в изолированном положении: обычно они произносятся в окружении других звуков и частично изменяются под их влиянием в количественном и качественном отношении. Соответственно, при формировании фонетических навыков следует работать не только над изолированными звуками, но и над звуками в разном фонетическом окружении.

Работа над изолированным словом важна лишь для установления связей этого слова с другими словами в лексической системе русского языка. В речи же каждое слово сочетается с другими словами, и его значение зависит от этого окружения. При формировании лексических навыков этот контекст необходимо учитывать.

Точно так же должна осуществляться работа и над изолированным предложением, и над этим предложением в составе текста, так как любое предложение, являясь коммуникативной единицей, проявляет свои свойства в определенном контексте и в определенной ситуации.

Раздел 17

Обучение произношению

Рассматриваемые вопросы: Овладение навыками русского произношения как условие овладения навыками и умениями во всех видах речевой деятельности. Фонетическая (фонологическая) система и произносительная норма. Последовательность введения фонетического материала на начальном этапе. Учет фонетических особенностей родного языка студентов и его значение. Понятие акцента.

Типы фонетических курсов: вводно-фонетический, сопроводительный, корректировочный. Их характеристики.

Понятие фонематического слуха, артикуляционной базы. Обучение постановке звуков. Основные приемы, используемые при этом: благоприятная фонетическая позиция, осязаемые моменты артикуляции, звуки-помощники. Закрепление звуков в слогах, словах, предложениях.

Постановка ударения. Приемы работы над русской интонацией. Интонационные конструкции (ИК) русского языка и специфика работы над ними.

Система фонетических упражнений. Использование средств наглядности и ТСО.

Формирование фонетических навыков

Фонетические (или слухо-произносительные) навыки связаны со звучащей речью, с устными видами речевой деятельности (аудированием и говорением) и структурно делятся на две группы: слуховые и произносительные навыки. Такое деление довольно условно: с одной стороны, нельзя добиться правильного произношения, не формируя при этом слуховых навыков, а с другой, формирование речевого слуха будет более успешным, если оно будет осуществляться параллельно с обучением произношению. Параллельное формирование слуховых и произносительных навыков полностью соответствует принципу комплексности в обучении видам речевой деятельности.

Многие преподаватели подготовительных факультетов считают необходимым заниматься фонетикой лишь первые несколько недель, а затем переключаются на формирование лексических и грамматических навыков и обращаются к фонетике лишь эпизодически. В результате уровень сформированности фонетических навыков у большинства иностранных учащихся оставляет желать лучшего. Причина такого положения заключается в том, что формирование этих навыков является, вероятно, самым трудоемким процессом при обучении иностранному языку. Становление навыков приемлемого иноязычного произношения при регулярных занятиях языком обычно занимает не менее двух лет. При этом чем взрослее человек, тем труднее ему перестроить свою артику-

ляционную базу и тем больше времени ему необходимо, чтобы овладеть иноязычными произносительными навыками.

Вот почему формирование и развитие фонетических навыков должно иметь место в течение всего времени обучения на подготовительном факультете: в более концентрированном виде на начальных стадиях обучения и не менее одного часа в неделю на последующих стадиях. Особая важность работы над фонетикой в первые дни обучения обусловлена спецификой этого аспекта языка: прежде чем изучать слова и грамматику, прежде чем учиться говорить и понимать чужую речь на слух, необходимо овладеть фонетическими средствами языка.

Все обучение фонетике на подготовительном факультете можно разделить на две большие части: вводный курс и сопроводительный курс. Цель **вводного курса** – заложить основы речевого слуха и произношения. Обычно он рассчитан на 7–10 учебных дней. При этом студенты овладевают не только фонетическим аспектом языка: они учат слова и грамматику, усваивают речевые образцы, позволяющие им с первых дней обучения начать общение на русском языке. Вот почему учебники русского языка, предназначенные для студентов подготовительного факультета, обычно начинаются не с вводного курса фонетики, а с вводного курса языка, который закладывает основы в области не только фонетики, но и грамматики и лексики. Однако на самых начальных стадиях обучения введение лексики и грамматики все же определяется фонетическим аспектом. Так, введение грамматической темы «Множественное число имен существительных» оказывается возможным только после изучения звуков [и] и [ы].

Существуют два способа построения вводного курса. В национально ориентированных учебниках последовательность изучения фонетических явлений может быть обусловлена данными сопоставления родного языка учащихся и изучаемого языка. В этом случае ученые устанавливают сходства и различия фонетических явлений русского языка и родного языка учащихся и делают вывод о том, какой материал будет легче, а какой труднее для усвоения. Затем фонетический материал располагается по степени возрастания трудностей. Например, в испанском языке имеется звук, близкий русскому [х], но отсутствует звук [ж]. Соответственно, для того чтобы обеспечить постепенное нарастание трудностей, в учебнике для испаноговорящих студентов звук [ж] как более трудный будет вводиться после звука [х]. Во французском же языке, наоборот, имеется звук, близкий русскому [ж], и отсутствует звук [х]. В учебнике, предназначенном для франкоговорящих студентов, сначала будет вводиться русский звук [ж], а уже после него – звук [х].

В учебниках общего типа вводный курс строится без учета родного языка учащихся. В таком случае последовательность введения фонетического материала определяется спецификой русской фонетической системы.

Вводные курса всегда начинаются с работы над гласными звуками, так как это наиболее яркие звуки для восприятия, их можно тянуть, легко сравнивать друг с другом, на материале гласных легко обратить внимание учащихся на движения органов речевого аппарата. После гласных переходят к твердым согласным, потом вводят более сложные звуки (мягкие согласные, аффрикаты). От изолированных звуков и слогов последовательно переходят к словам и предложениям.

На этапе введения нового звука студенты слушают звучащий образец и объяснения преподавателя, проговаривают этот образец сначала про себя, а затем вслух, стараются запомнить положение органов речевого аппарата. Студенты воспроизводят изучаемый звук в изолированной позиции и в сочетании с другими звуками, знакомятся с рукописными и печатными его изображениями, записывают букву, соответствующую этому звуку.

При объяснении произношения звука преподаватели часто используют **прием опоры на осязаемые моменты артикуляции**. Осязаемыми моментами артикуляции называются положения органов речи, которые можно наблюдать, ощущать, чувствовать и, следовательно, контролировать. К ним относятся положение кончика языка (вверх – вниз), движение всего языка (вперед – назад), напряженность языка, место смычки или щели (если они образуются передней частью языка), форма губ (вытянуты вперед, растянуты в стороны, округлены), раствор ротовой полости (расстояние между верхними и нижними зубами), работа голосовых связок (наличие или отсутствие вибрации), характер воздушной струи (теплая или холодная, узкая или широкая), ее сила и направленность (вверх на небо, на альвеолы, на нижние зубы). Так, при постановке звука [ш] осязаемыми моментами артикуляции являются положение языка (язык оттянут назад, его кончик поднят вверх), форма губ (вытянуты вперед и округлены), работа голосовых связок (отсутствие вибрации), характер воздушной струи (воздушная струя теплая, направлена вверх, на небо). Объяснение артикуляции звуков удобнее всего предъявлять студентам на их родном языке или языке-посреднике, однако если это оказывается невозможным, преподаватели вводят звуки, сопровождая их демонстрацией схем речевого аппарата, просят студентов повторить те его движения, которые воспринимаются зрительно.

Следует иметь в виду, что осязаемыми являются не все движения речевого аппарата. Некоторые из них трудно и даже невозможно ощущать и контролировать. Кроме того, как было указано в предыдущем абзаце, в ряде случаев преподаватель не может объяснить студентам на языке, которым они владеют, какими движениями речевого аппарата порождается звук. В этом случае помогают звуки-помощники, то есть звуки, имеющие в своем составе те же движения, что и новый звук, и, соответственно, облегчающие его постановку. Так, при произнесении [ш] задняя часть спинки языка поднимается вверх, но это неосязаемое движение. Чтобы вызвать его, используют помощь согласных [х, г] и

гласных [у, о], которые произносятся, как и [ш], с поднятой задней частью спинки языка. Напряженное произношение звукосочетаний [кшу], [шу], [кшо], [хшо], [ушу], [ошо] поможет поднять эту часть языка вверх. Это и есть **прием использования звуков-помощников**.

Звуки сходной артикуляции помогают и при постановке согласных, различающихся по признаку глухости/звонкости. Например, в арабском языке, как и в русском, существуют пары согласных [т] – [д] и [с] – [з], но отсутствуют имеющиеся в русском пары [п] – [б], [ф] – [в], [ш] – [ж], так как в арабском языке нет звуков [п], [в], [ж]. При постановке этих звуков в арабской аудитории преподаватель объясняет студентам, что различие в произнесении [п] – [б], [ф] – [в], [ш] – [ж] такое же, как и в произнесении [т] – [д] и [с] – [з]. Иногда для этих же целей используют звуки, которые студенты изучали в средней школе на уроках иностранного языка. Так, студенты из арабских стран обычно изучают в школе французский или английский язык. В английском языке имеются звуки [п], [в], а во французском – [п], [в], [ж] примерно такой же артикуляции, как и в русском языке. В данном случае также допустим прием использования звуков-помощников, основанный на звуковой аналогии.

Осознать структуру звука студенту помогает **прием утрирования артикуляции**, когда звук произносится слишком четко, движения выполняются напряженно, с большим усилием. При этом все внимание студента сосредоточено на работе органов речи. Сначала звук проговаривается про себя, затем следует этап громкого произношения.

Поставив произношение звуков в изолированном положении и в слогах, переходят к работе над произношением слов, состоящих из этих звуков. При этом обращают внимание на место ударения в слове, на качество гласных звуков в ударном и безударных слогах, на качество гласных звуков в ударном и безударном слогах, на качество согласных в зависимости от положения в слове, в частности, на законы оглушения и озвончения.

Начинают постановку произношения слова обычно с односложных слов (*он, там, дом, друг*), так как на них легче всего отработать напряженность и длительность гласного в ударном слоге. Затем переходят к двусложным и трехсложным словам, причем обращают особое внимание на усвоение ритмической модели слова, демонстрирующей в абстрактной форме количество слогов в слове и место ударения. Обычно она изображается при помощи чередования крупного и мелкого шрифта (таТАта). Многие методисты считают, что усвоению ритмических моделей слова помогает **простукивание ритма** (то сильнее, то тише) и **произнесение ударных слогов громче, а безударных тише**.

Легкость произнесения звука в составе слова зависит от его положения в слове, поэтому работу над звуком начинают в наиболее благоприятной для произнесения позиции, а затем последовательно переходят к более трудным позициям. Это так называемый **прием использования благоприятной фонетической позиции**. Для глухих согласных наибо-

лее благоприятной фонетической позицией будет начальный ударный слог, для звонких – положение между гласными, первый из которых ударный, для мягких согласных – положение между гласными, первый из которых – ударный [и].

Осознать особенности произнесения звука в составе слова опять же помогает **прием утрирования артикуляции**, когда слово произносится более отчетливо, чем обычно. Так, например, студенты, родным языком которых является испанский, при произнесении смычных звонких согласных [б], [д], [г] в середине и конце слова часто заменяют их соответствующими щелевыми звонкими согласными [β], [ð], [ɣ]: доро[ɣ]а, по[ɣ]о[ð]а, со[β]рание. Прием утрирования артикуляции позволяет студентам осознать, что при произнесении этих звуков в любой фонетической позиции всегда имеет место смычка. Утрирование артикуляции часто сопровождается **замедлением темпа произнесения слова**. Замедленное произнесение слова помогает студенту проанализировать входящие в его состав звуки и правильно их произнести.

Для многих иностранных студентов особую трудность представляет произнесение стечений согласных в слове. В русском языке встречаются стечения двух согласных (*кто*), трех (*страна*), четырех (*лекарство*) и даже пяти (*бодрствовать*). При произнесении таких групп согласных иностранцы иногда вставляют редуцированные гласные: *встреча* [фысытыреча]. Для устранения этого явления используют **прием ускорения темпа произнесения слова**: студентам рекомендуют произносить слоги [тра], [стра], [фстра], [фстрия], [фстре] и т. д. в быстром темпе. Другая типичная ошибка иностранных студентов, допускаемая при произнесении стечений согласных, – выпадение согласных. Так, носители испанского языка иногда произносят слово *студентка* как [студенка], а слово *вставать* как [ставать]. При устранении этой ошибки помогают **приемы замедления темпа произнесения слова и утрирования артикуляции**.

В работе над предложением наиболее важными оказываются два аспекта: слитное произнесение слов и правильное интонирование. При произнесении русских предложений иностранные учащиеся обычно допускают следующие ошибки:

1. Центр интонационной конструкции располагается не на том слове, в результате чего меняется смысл предложения, например: *Я сдал экзамен* вместо *Я сдал экзамен* или *Вчера вы были в театре?* вместо *Вчера вы были в театре?*

2. Понижение тона в конце предложения (интонация завершенности).

3. Отсутствие слитности произнесения слов.

При постановке интонации методисты рекомендуют использовать следующие приемы:

а) произнесение всех частей интонационной конструкции с разной громкостью: предцентровую часть нормальным голосом, центр я громко, постцентровую часть – очень тихо;

б) использование движений руки: преподаватель рукой показывает изменение тона, учащиеся повторяют за ним это движение и произносят предложение сначала про себя, а затем вслух;

в) поэтапная отработка интонационной конструкции (ИК): сначала ставится движение тона (повышение или понижение голоса) в центре интонационной конструкции, затем учащиеся усваивают произношение центра и предцентральной части в ИК-1 (интонация повествовательного предложения) или центра и постцентральной части в ИК-3 (интонация вопросительного предложения без вопросительного слова), а далее учатся произносить всю интонационную конструкцию в целом.

После того как студенты осознают особенности произнесения звука, слога, слова или предложения, начинается следующий этап работы по фонетике – слушание и произнесение изучаемых явлений языка в процессе выполнения фонетических упражнений. Одновременно с фонетическими навыками формируются технические навыки чтения и письма, что приводит к установлению в сознании студентов прочных ассоциативных связей между устной и письменной формами речи: между звуками и буквами, слуховыми и графическими образами слов и словосочетаний, интонационным и пунктуационным оформлением предложений.

Фонетические упражнения обычно выстраивают в следующей последовательности:

1) наблюдение (слуховое и зрительное) изучаемой единицы без повторения за образцом в целях создания ее слухового образа и артикуляционной установки (оно включает и упражнения на дифференциацию изучаемых единиц);

2) слушание, повторение и коррекция сначала со зрительной опорой на артикуляцию или письменные знаки, затем без зрительной опоры (имитативные упражнения);

3) самостоятельное отсроченное воспроизведение.

От упражнений языкового типа, при выполнении которых внимание студентов направлено на изучаемое фонетическое явление, переходят к условно-коммуникативным упражнениям. При выполнении таких упражнений студентам дается установка совершить какое-либо речевое действие в соответствии с предложенной ситуацией: спросить о чем-либо, сообщить информацию, попросить что-либо сделать и т. д. Иными словами, основное внимание студента переходит с формы речи на ее содержание. Например, на занятиях можно предложить такую ситуацию: *Вы посмотрели новый фильм и хотите узнать, смотрел ваш друг этот фильм или нет. Спросите его об этом.* Выполняя это упражнение, студент должен задать общий вопрос с соответствующей интонацией: *Кумар, ты смотрел это фильм?* – но при этом основное внимание студен-

та будет направлено не на произносительную сторону, а на содержание предложения. Указанное упражнение может быть продолжено, если данный микродиалог будет представлен как речевой образец. Так, например, студенты могут интересоваться не фильмом, а книгой, которую кто-либо прочитал, спектаклем, который кто-либо смотрел.

Фонетические навыки совершенствуются при выполнении студентами: а) языковых и условно-коммуникативных упражнений, направленных на отработку нового фонетического явления; б) языковых и условно-коммуникативных упражнений, направленных на отработку лексики и грамматики; в) коммуникативных упражнений, развивающих навыки слушания и говорения.

Сопроводительный курс фонетики проводится после вводного курса параллельно с основными занятиями по языку. В отличие от вводного курса отбор фонетического материала здесь полностью определяется изучаемой лексикой и грамматикой.

Существуют два варианта организации сопроводительного курса. В первом случае планируется и проводится одно занятие в неделю, посвященное только фонетике. Так принято работать с будущими студентами-филологами. Во втором случае на фонетическую работу отводится 5–10 минут на каждом занятии (это так называемая фонетическая зарядка). Фонетическую зарядку лучше всего проводить в начале занятия: она помогает студентам переключиться на русский язык, обеспечивает настройку слухового и артикуляционного аппарата на русское произношение, позволяет снять фонетические трудности нового лексико-грамматического материала. Этот вариант организации сопроводительного курса обычно имеет место при обучении будущих студентов-нефилологов.

При отборе материала для фонетической зарядки преподаватель анализирует слова и грамматику, которые будут вводиться на данном занятии, и выбирает небольшой по объему материал (одно или два фонетических явления), который может вызвать у студентов затруднения. Затем он составляет упражнения, тексты для записи под диктовку и чтение вслух. Виды работы в сопроводительном и вводном курсах совпадают, однако в сопроводительном курсе большее место занимает работа с текстом (слушание текстов, написание диктантов, интонационная разметка, чтение вслух и др.). В ходе фонетической зарядки студенты могут произносить (хором или каждый отдельно) выученные заранее пословицы, поговорки, скороговорки, небольшие стихотворения и прозаические отрывки, петь песни. Пословицы и поговорки целесообразно анализировать и выучивать при повторении каких-либо трудных звуков, например:

[ш] – *Тише едешь, дальше будешь;*

[ж] – *Дружба дружбой, а служба службой.*

Отдельный аспект работы в сопроводительном курсе фонетики связан с дифференциацией изученных русских звуков.

Постоянное внимание преподавателя к фонетической стороне речи студентов, исправление ошибок при выполнении упражнений приводит к тому, что студенты сами начинают следить за своим произношением и стараются говорить по-русски без фонетических ошибок. Формированию самоконтроля способствуют запись речи студентов с последующим прослушиванием, контрольное чтение текстов в аудитории и самостоятельное исправление студентами ошибочного произношения.

Раздел 18

Обучение грамматике

Рассматриваемые вопросы: Практическая грамматика как основа для обучения видам речевой деятельности. Понятие грамматического минимума. Активная и пассивная грамматика. Типичные грамматические трудности русского языка для иностранцев. Учет интерферирующего влияния родного языка учащихся.

Принципы отбора грамматического материала: 1) принцип коммуникативной необходимости и достаточности; 2) тематико-ситуативный принцип; 3) принцип методической целесообразности; 4) принцип адекватного представления системы изучаемого языка в учебном материале. Предложение как основная коммуникативная единица.

Основные принципы организации учебного материала (грамматического) концентризм, комплексность, дидактический принцип «от легкого к трудному». Введение новых грамматических сведений на базе знакомой лексики. Дозированность нового грамматического материала. Введение нового грамматического материала с помощью предметно-образительной наглядности: предметной, глагольной и ситуативный путь.

Формирование грамматических навыков. Этапы работы над грамматическим материалом: объяснение нового явления – правило-конструкция – речевой образец – тренировка.

Формирование грамматических навыков

Когда говорят об обучении грамматике в практическом курсе русского языка как иностранного, прежде всего имеют в виду формирование грамматических навыков – продуктивных и рецептивных. Продуктивные грамматические навыки – это навыки выбора и употребления в речи синтактико-морфологических структур предложения, рецептивные грамматические навыки – это навыки узнавания и понимания этих структур. Таким образом, в основе каждого грамматического навыка лежит связь формы и функции. Суть навыка состоит в том, что воспринятая форма автоматически вызывает в сознании человека ее функцию, а необходимая функция автоматически вызывает соответствующую форму.

Наряду с грамматическими навыками важно формировать у иностранных студентов и грамматические знания – знания формы, значения

и особенностей употребления синтактико-морфологических средств русского языка. Наличие этих знаний является условием прочности формируемых навыков.

Грамматическим аспектом языка также можно владеть активно и пассивно. На подготовительном факультете одними явлениями русской грамматики иностранные студенты сразу же овладевают активно, другими сначала пассивно, а затем, через какое-то время, переводят эти явления в область активной грамматики, третьими, такими как причастные и деепричастные обороты, только пассивно.

Работа над грамматическим материалом, предназначенным для активного и пассивного усвоения, строится по-разному. Для пассивного усвоения необходимо, чтобы учащийся: а) осознал форму и функцию данного грамматического явления; б) выучил в качестве образца предложение, содержащее данное явление; в) встречал данное явление в текстах для чтения и аудирования. Для активного усвоения этого недостаточно, необходимо, чтобы учащиеся еще и выполняли упражнения, направленные на формирование грамматического навыка, и часто использовали изученное грамматическое явление в собственной речи.

Единицей обучения грамматическому аспекту речи в практическом курсе русского языка является не синтактико-морфологическая структура, а предложение, построенное на основе этой структуры, в единстве всех его аспектов: фонетического, графического, лексического и грамматического. Как мы уже писали выше, такое предложение методисты называют **речевым образцом**, подчеркивая тем самым две его характеристики: а) его речевой характер, возможность его включения в то или иное речевое окружение, в лингвистический и экстралингвистический контекст; б) образцовость, возможность по аналогии с ним строить ряд сходных по структуре предложений. Однако поскольку в качестве речевого образца могут выступать не только предложение, но и диалогическое единство, типовой фрагмент монологического текста (сверхфразовое единство) и даже текст, то более точным названием единицы обучения грамматике будет **типовое предложение**.

Грамматический материал в учебниках русского языка для подготовительных факультетов организован в виде серии таких типовых предложений, усложняющихся от урока к уроку. Обычно в структуре урока каждое такое предложение заключено в рамку, а новый материал выделен особым шрифтом.

Преподаватель, начиная работу над конкретной грамматической темой, предъявляет данное типовое предложение учащимся для прочтения, а также проговаривает его, обращая внимание студентов на интонацию. Затем он объясняет студентам значение изучаемого грамматического явления и особенности его употребления. Такие объяснения можно дать на родном языке учащегося, на языке-посреднике или на русском языке. Если же на начальных стадиях обучения это оказывается невозможным, то студентам придется догадываться о значении грамма-

тического материала на основе интуиции. В этом им помогает контекст или ситуация, сопровождающие данное предложение, а также средства наглядности. Однако как только студенты будут в состоянии понять объяснения преподавателя на русском языке, следует переходить от опоры на интуицию к опоре на сознательность, то есть сопровождать введение типового предложения его объяснением на русском языке.

Существуют два основных способа введения грамматических объяснений (правил): **индуктивный** и **дедуктивный**.

Индукция в широком смысле предполагает путь от частного к общему, а в нашем случае от наблюдения одного или нескольких примеров к самостоятельному выведению правила (преподаватель лишь направляет и корректирует этот процесс).

Дедукция предполагает путь от общего к частному: в нашем случае после предъявления типового предложения преподаватель сразу же сообщает студентам правило и иллюстрирует его дополнительными примерами.

Каждый из упомянутых способов введения грамматического материала обладает своими достоинствами и недостатками. Индуктивный способ развивает самостоятельность студентов, их мышление, языковую догадку, однако он занимает в процессе обучения много времени, и это может рассматриваться как недостаток в условиях обучения на подготовительном факультете. Кроме того, индуктивный способ невозможно использовать в тех случаях, когда изучаемое грамматическое явление не имеет аналогов в родном языке учащихся или в учебном материале, уже изученном на русском языке. Дедуктивный способ не обладает развивающей функцией, но он позволяет экономить учебное время.

К объяснениям, предлагаемым на этапе введения грамматического материала, предъявляются особые требования: это должны быть правила-инструкции, сообщающие учащимся, что они должны делать, чтобы правильно выразить собственную мысль или понять чужую. Некоторые методисты считают, что при формировании продуктивных методических навыков правила-инструкции должны формулироваться по принципу «от функции к форме». При формировании рецептивных грамматических навыков эти правила должны формулироваться по принципу «от формы к функции».

Для активного усвоения грамматического материала принцип формулирования правила-инструкции особого значения не имеет. Главное, чтобы в сознании студента установились прочные связи между формой и функцией изучаемого грамматического явления. Для этого могут быть использованы и объяснения по принципу «от функции к форме», и объяснения по принципу «от формы к функции». Преподаватель выбирает тот вид объяснения, который ему кажется более удобным. В процессе обучения важно добиться того, чтобы усвоенная форма автоматически вызывала ее функцию, а функция – форму. Это также не зависит от ха-

рактера правила-инструкции, это зависит от упражнений, предназначенных для формирования продуктивных или рецептивных навыков.

Если изучаемая синтаксическая конструкция имеет разные морфологические варианты, то все эти варианты предъявляются в обобщающей таблице. Кроме того, на этапе введения грамматического материала целесообразно использовать специально составленные микротексты, предназначенные для наблюдения и анализа функционирования данного речевого образца в контексте. Если в этот микротекст включаются все морфологические варианты изучаемого материала или большая их часть, то можно дать задание студентам выучить такой микротекст наизусть, с тем чтобы на следующем занятии они могли воспроизвести его в виде самодиктанта.

Становление продуктивных грамматических навыков осуществляется при помощи языковых и условно-коммуникативных упражнений. Если изучаемый языковой материал не обладает структурной сложностью и студенты могут сразу же запомнить все морфологические варианты изучаемой синтаксической конструкции, то можно сразу переходить к выполнению условно-коммуникативных упражнений, минуя языковые. Если же материал обладает сложной системой вариантов, то прежде чем включать изучаемое грамматическое явление в речь, следует предложить учащимся языковые упражнения. Так, например, родительный падеж имен существительных множественного числа обладает разветвленной системой форм, образование которых обусловлено родом существительного и типом основы. После объяснения закономерностей образования этих форм преподаватель предлагает студентам языковые упражнения, обеспечивающие первичное закрепление данного материала, и только после этого переходит к условно-коммуникативным упражнениям.

Обычно преподаватели используют следующие виды языковых упражнений:

– образование одних грамматических форм от других: а) изолированных (*Образуйте формы сравнительной степени от данных имен прилагательных*), б) в составе предложения (*Раскройте скобки, употребляя соответствующую грамматическую форму*);

– заполнение пропусков в предложении (*Вставьте вместо точек слова в нужной форме. Закончите предложения*);

– выбор правильной формы из нескольких предложенных;

– составление предложений: а) из заданных слов, б) с помощью подстановочной таблицы, в) на основе образца, г) с опорой на картинку;

– замена в предложении выделенных слов другими;

– трансформация предложений, например, объединение простых предложений в сложные, перевод прямой речи в косвенную;

– расширение и сокращение предложений.

Используются следующие типы условно-коммуникативных упражнений:

– имитативные, в которых речевой образец повторяется без изменения или почти без изменения (*Скажите, что вы делали то же, что и ваш собеседник. Подтвердите высказывание собеседника. Скажите, что сегодня все было как обычно. Согласитесь с высказыванием собеседника*);

– подстановочные, в которых меняется лексическое наполнение речевого образца (*Посоветуйте друг другу посмотреть фильм (прочитать книгу, рассказ), который вам понравился. Спросите, как пройти к известным музеям Санкт-Петербурга (например, к Русскому музею). Узнайте, где находится Мариинский театр (Зоологический музей и проч.). Пригласите друга в гости, не забудьте сообщить ему свой адрес*);

– трансформационные, предполагающие комбинирование, замену, сокращение или расширение заданных речевых образцов;

– репродуктивные (полутворческие), при выполнении которых студенты используют грамматические формы и лексические единицы, усвоенные в предыдущих упражнениях, самостоятельно выбирая языковые средства выражения.

Предлагая студентам условно-коммуникативное упражнение, преподаватель должен объяснить его цель (на самых начальных стадиях обучения это может быть сделано на родном языке учащихся) и продемонстрировать, как следует выполнять это упражнение. Затем на материале образца отрабатывается выразительная сторона речи: логическое ударение, эмоциональная окраска и т. п. После этого преподаватель разбивает учебную группу на пары, и студенты начинают выполнять это упражнение.

Каковы же особенности формирования рецептивных грамматических навыков?

Для того чтобы новые грамматические формы легко узнавались в текстах, необходимо обеспечить их повторяемость, и во многих случаях этого достаточно для формирования рецептивных грамматических навыков. Однако иногда оказывается, что студенты не распознают изученные грамматические явления, путают их с омонимичными формами. В целях предупреждения ошибок подобного рода необходимо время от времени обращаться к анализу данных форм в читаемых текстах. Кроме того, используются и языковые упражнения, аналогичные упражнениям, предназначенным для формирования продуктивных грамматических навыков. Иногда применяют и особые виды упражнений, направленные на:

- распознавание изучаемого грамматического явления;
- соотнесение формы изученного грамматического явления со значением;
- дифференциацию изучаемого грамматического материала и изученного ранее.

Иногда студенты должны усвоить и использовать в речи грамматическое явление, специальное изучение которого запланировано на более позднее время. В этом случае преподаватели используют так называемый **лексический способ** введения грамматического материала. Грамматическая форма при этом вводится вне системы, как отдельный языковой факт. Она не подвергается анализу и особой тренировке и запоминается студентами как готовая, нерасчленяемая единица. Так, например, уже на первом уроке студенты усваивают формы повелительного наклонения как единичные языковые факты, как отдельные слова, не зная закономерностей их построения. На более поздних стадиях обучения они будут работать над формами повелительного наклонения. Также на лексическом уровне вводятся многие этикетные формы и речевые клише.

Важнейшим этапом процесса обучения грамматике в практическом курсе русского языка как иностранного является систематизация изученного грамматического материала. В обучении на подготовительных факультетах сложилась практика проведения специальных повторительных уроков, целью которых является систематизация грамматических знаний, усвоенных студентами на занятиях в разрозненном виде в процессе формирования продуктивных и рецептивных навыков. Как правило, такие уроки проводятся один-два раза в месяц, после изучения определенного числа грамматических тем.

На повторительных уроках обычно используются таблицы изученных на занятиях форм, которые предлагаются студентам для анализа. При этом систематизации усвоенных знаний способствуют указания на сходства и различия изученных форм. Кроме того, систематизация оказывается успешной, если в учебный процесс включаются упражнения, при выполнении которых учащиеся должны делать сознательный выбор одной из конкурирующих форм в зависимости от контекста. Для дифференциации грамматических форм чаще используют языковые упражнения, хотя нельзя исключать и условно-коммуникативные упражнения.

Обобщение, дифференциация и дальнейшая систематизация изученного грамматического материала могут проводиться разными способами. В курсе русского языка как иностранного на подготовительном факультете обычно осуществляют систематизацию по принципам «от формы к значениям» и «от значения к формам».

Систематизация по принципу «от формы к значениям» проводится после того, как студенты изучили ряд речевых образцов, в которых одна и та же форма встречается в разных значениях. В ходе учебного занятия, на котором проводится систематизация, студенты повторяют и особенности данной грамматической формы (конструкции), например, все ее морфологические варианты, и все ее изученные значения и закрепляют свои знания выполнением языковых и условно-коммуникативных уп-

ражнений и чтением текстов. Для такой систематизации иногда используют обобщающие таблицы.

Систематизация по принципу «от значения к формам» используется в тех случаях, когда студенты изучили ряд форм, выражающих близкие значения, и необходима дифференциация этих форм. Для этого рассматривают систему значений, иногда представляя ее в таблицах. Как правило, такой вид систематизации грамматических форм доминирует во втором семестре. Об этом свидетельствуют и названия уроков многих учебников.

Как показывает опыт работы, наилучшие результаты в области овладения русской грамматикой показывают те иностранные студенты, у которых успешно протекает и процесс формирования грамматических навыков, и процесс формирования грамматических знаний.

Раздел 19

Обучение лексике

Рассматриваемые вопросы: Понятие лексического минимума и лексической единицы. Лексические трудности при обучении РКИ.

Принципы отбора лексических единиц. Слово, устойчивое словосочетание, фраза-клише как разные виды лексических единиц.

Обучение лексике как базе для формирования навыков и умений рецептивной и продуктивной речевой деятельности учащихся.

Активный и словарный запас учащихся и их соотношение в зависимости от этапа обучения. Проблема дозировки изучаемого лексического материала. Связь обучения лексике с обучением фонетике, грамматике, стилистике и формированием социокультурной компетенции учащихся.

Работа над новой лексикой, основные способы ее семантизации. Объяснение новых слов с помощью наглядности (изобразительной, предметной). Семантизация лексики путем использования синонимов и антонимов. Способ контекстологического анализа, опоры на известные слова и объяснения производных слов с помощью словообразовательного анализа.

Место перевода на родной язык (или язык-посредник) при семантизации новой лексики.

Специфика работы над безэквивалентной, фоновой и коннотативной лексикой и роль перевода в ней. Важность лингвистического и лингвокультуроведческого комментирования лексической единицы в условиях контекста. Учет стилевой характеристики слова и его национально-культурной окрашенности.

Учет лексико-грамматической характеристики слов и особенностей их сочетаемости как необходимое условие формирования лексического навыка. Тематико-понятийные классы, их сущность и значение для организации и введения новой лексики.

Пути расширения активного словаря учащихся. Способы закрепления новой лексики. Работа над лексикой, входящей в пассивный словарный запас учащихся. Базовый и потенциальный словарь.

Словари: орфоэпические, лингвострановедческие, идеографические, фразеологические, этимологические, орфографические, толковые, картинные и их роль в обучении студентов-филологов.

Формирование лексических навыков

В научной литературе принято различать продуктивные и рецептивные лексические навыки. Продуктивные лексические навыки – это навыки выбора и употребления слов при говорении и письме, рецептивные лексические навыки – навыки узнавания и понимания слов при чтении и аудировании. В основе лексического навыка лежит связь формы и значения. Суть лексического навыка состоит в том, что в сознании учащегося воспринятое слово (форма) мгновенно вызывает его значение, а необходимое значение вызывает соответствующую форму. Е. И. Пассов указывает также на значимость знания правил сочетаемости для выполнения лексических операций: и понимание слов, и их выбор зависят от контекста.

Наряду с лексическими навыками выделяют и лексические знания – знания формы, значения и особенностей употребления слова, а также связей этого слова с другими словами в лексической системе русского языка. Наличие этих знаний является необходимым условием формирования лексических навыков. Однако на начальном этапе обучения иногда бывает так, что студент выучил русское слово, знает его, но в своей речи не употребляет и с трудом опознает в тексте при чтении. Лексические знания оказываются недостаточными для включения изучаемых слов в речевую деятельность – необходимы лексические навыки.

С понятием *продуктивные и рецептивные лексические навыки* тесно связано и понятие *активное и пассивное владение языком*. Отличие активного владения языковым материалом от пассивного состоит в следующем:

а) при активном владении языком человек пользуется всеми видами речевой деятельности, а при пассивном – лишь рецептивными;

б) все виды речевой деятельности при активном владении языком осуществляются на более совершенном уровне, чем при пассивном.

Иными словами, активное владение языком (или активный словарь) опирается на сформированные у учащегося продуктивные и рецептивные навыки; пассивное владение языком (или пассивный словарь) опирается только на рецептивные навыки, а иногда – только на языковые знания.

Лексический минимум, представленный в образовательных программах для студентов-инофонов подготовительных факультетов, со-

ставляет 2800–3200 слов. Конечно, было бы оптимальным, если бы студенты могли все эти слова усвоить активно. В действительности же этого не происходит. По данным исследователей, за год обучения иностранные студенты могут усвоить 1500–1800 лексических единиц активно и 1000 лексических единиц пассивно. Это означает, что в конце курса обучения они смогут использовать при говорении и письме 1500–1800 слов, а понимать при чтении и аудировании 2500–2800 слов. Следует, однако, иметь в виду, что граница между активным и пассивным словарями подвижна: слово, усвоенное активно, со временем может стать пассивным, если его не использовать в речевой деятельности, особенно в говорении и письме. Слово же, усвоенное пассивно, в благоприятных условиях может быть активизировано и в нужный момент употреблено в речи.

В учебном процессе работа над лексикой, предназначенной для активного и пассивного усвоения, строится по-разному. Для пассивного усвоения лексики необходимо, чтобы учащийся: а) осознал особенности значения или комплекса значений нового слова; б) выучил данное слово; в) часто встречал его в текстах для чтения и аудирования.

Осознание особенностей значения слова происходит по-разному в зависимости от того, помогает учащемуся это сделать преподаватель или учащийся самостоятельно пытается определить значение слова. Преподаватель семантизирует слово, используя следующие приемы: 1) демонстрацию предметов, действий, изображений; жестикуляцию, мимику; 2) перевод слова соответствующим эквивалентом родного языка; 3) развернутое толкование значения слова на родном языке учащихся или на русском языке (указание на родовое слово и его конкретизация путем добавления ряда существенных признаков; перечисление основных семантических компонентов данного слова); 4) указание на контекст или ситуацию, в которых часто используется это слово; 5) опору на связи данного слова в лексической системе русского языка (использование синонимов и антонимов; указание на место слова в ряду уже известных студентам слов, объединенных общей темой; указание на родственные слова, включая анализ значений тех или иных частей слова).

В практике обучения иностранных студентов при объяснении значения слов часто используется не один, а несколько из указанных приемов: это помогает сделать семантизацию данного слова более точной.

Объяснение значения слова часто сопровождается объяснением его грамматических и фонетических характеристик. Например, если вводится новый глагол, преподаватель обращает внимание на его видовую характеристику, приводит глагол противоположного вида, указывает на особенности спряжения и управления данной пары глаголов, проставляет ударения в различных их формах.

При самостоятельной работе с текстом учащийся часто встречает новые слова. Для установления их значений он должен уметь работать с двуязычным словарем. Многих из них необходимо этому учить. Выше

мы уже писали о важности знания русского алфавита для быстрого поиска слов в словаре. Наряду с этим следует также объяснить учащимся, что не все формы слов, встречающиеся в тексте, они смогут найти в словаре, что в него включены только исходные (словарные) формы. Необходимо указать учащимся на эти исходные формы и тренировать их в образовании таких форм от тех, которые встречаются в тексте. Кроме того, очень важно обратить внимание студентов на типовое содержание словарной статьи, на используемые условные обозначения, а также на то, что русскому слову могут соответствовать несколько слов в родном языке учащихся, и тренировать студентов в выборе необходимого значения слова в зависимости от контекста. При этом могут использоваться следующие виды упражнений: 1) нахождение слова в словаре (на время); 2) называние исходной формы слова; 3) отнесение слова к определенной части речи.

При отсутствии словаря или в случаях, когда в словаре не указано значение, в котором слово встречается в данном контексте, студенты могут самостоятельно определить его, используя **языковую догадку**. При этом они опираются на: а) анализ контекста, б) анализ состава слова, в) знание интернациональных слов. Использование этих приемов позволяет в несколько раз увеличить пассивный словарь студентов. В этом случае методисты говорят о **потенциальном словаре**, понимая под ним слова, которых ранее не было в языковом опыте учащихся, но которые могут быть поняты ими на основе языковой догадки. Для развития умений языковой догадки используют следующие виды упражнений: 1) определение значения нового слова по словообразовательной модели; 2) выявление слов, внешне сходных со словами родного языка (интернационализмы), и определение их значения; 3) выведение значения слова на основе контекста.

Лучше, если при самостоятельном определении значения слова студент будет пользоваться не одним, а сразу несколькими приемами: и поиском значения в словаре, и анализом контекста, и словообразовательным анализом, и установлением сходства русского слова с интернациональным словом.

После того как особенности формы, значения и употребления нового слова будут осознаны учащимися, необходимо, чтобы это слово было выучено. Существуют разные приемы запоминания слов: 1) заучивание слов списком в той последовательности, в какой они встречались в тексте; 2) заучивание слов с опорой на их парадигматические связи (выучиваются слова одного лексико-семантического поля, гнездо родственных слов, слова с одной и той же приставкой, синонимы, антонимы); 3) запоминание слов в составе предложения, текста; 4) выписывание слов на карточки и запоминание этих слов в процессе многократного просмотра карточек; 5) заучивание русских слов с опорой на их ассоциативные связи со словами родного языка и т. д.

Учащиеся должны знать о существовании таких приемов, но выбор конкретного приема обусловлен их индивидуальными предпочтениями.

Как мы уже указывали выше, сам факт запоминания слова на начальном этапе обучения далеко не всегда приводит к его узнаванию в контексте. Чтобы процесс узнавания слова проходил легко, авторы учебников стремятся обеспечить встречаемость этого слова в учебных текстах. В научной литературе не существует единого мнения о том, сколько раз слово должно встретиться в учебных текстах для его успешного усвоения. Одни ученые считают, что достаточно пяти раз, другие пишу, что студент должен прочитать или услышать слово двадцать раз. Вероятно, число необходимых повторений зависит от индивидуальных особенностей учащегося (в частности, от опыта изучения иностранных языков) и от характера изучаемого слова. В любом случае, чем чаще учащийся встречает данное слово при чтении и аудировании текстов, тем более прочным оказываются рецептивные лексические навыки.

Для формирования продуктивных лексических навыков описанных выше приемов оказывается недостаточно: необходимо, чтобы изучаемое слово использовалось еще и в продуктивной речи учащегося. К подготовительным упражнениям продуктивного типа относятся следующие: 1) называние слов, обозначающих те или иные предметы или изображения на картинке; 2) перевод слов с родного языка на русский; 3) подбор слов, которые могут сочетаться с данным словом, и составление словосочетаний с ними; 4) заполнение пропусков в предложениях; 5) завершение предложений с использованием: а) слов из предложенного списка, б) слов из прочитанного текста, в) любых других слов, возможных в данном контексте.

Все описанные выше упражнения являются языковыми. Их польза очевидна, хотя они все еще не приводят к свободному использованию слов в продуктивной речи. Иноязычные лексические навыки формируются в условно-коммуникативных упражнениях. Так, например, полезными оказываются условно-коммуникативные подстановочные упражнения, когда на занятиях учащимся в качестве образца предлагается какой-либо учебный диалог, соответствующий определенной речевой ситуации, учащиеся проговаривают его, а затем составляют собственные диалоги на основе этого диалога-образца, меняя его лексическое наполнение.

Совершенствование лексических навыков осуществляется при выполнении учащимися подлинно коммуникативных упражнений, или, иными словами, путем практики студентов в аудировании, говорении, чтении и письме.

Для того чтобы сформированные лексические навыки не разрушались, необходимо наряду с ними формировать и лексические знания учащихся, в частности, знание того, с какими другими словами связано данное слово в лексической системе русского языка. В обучении иностранных студентов используются следующие виды упражнений, способствующие закреплению связей изучаемого слова с другими словами: 1) определение темы, к которой относятся данные слова; 2) поиск в словаре слов, необходимых для ведения беседы на данную тему; 3) распре-

деление слов по тематическим группам; 4) исключение слов, не относящихся к данной тематической группе; 5) поиск синонимов или антонимов к данным словам, замена данных слов синонимами или антонимами; 6) поиск слов с одним и тем же корнем, префиксом, суффиксом; 7) поиск слов, обозначающих: а) предметы, б) действия, в) качества; 8) разграничение слов, близких по значению. Все эти упражнения используются на этапах систематизации изученного лексического материала, обычно после изучения урока учебника или цикла уроков.

Рекомендуемая литература

Основная

Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.

Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского для иностранцев. М., 1990.

Вагнер В. Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. М., 2001.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Квалификация: лингвист, преподаватель. М., 2000.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку. Элементарный уровень. Базовый уровень. 1, 2, 3, 4 сертификационные уровни. М.: СПб., 1999–2000.

Гудков Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения: учеб. пособие. М., 2000.

Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2009.

Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Шукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2009.

Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006.

Кодохов В. И. Русский язык как иностранный: учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1985.

Лебединский С. И., Гончар Г. Г. Модель образовательных стандартов по русскому языку как иностранному: учебно-методическое пособие. Мн.: БГУ, 2003, 120 с.

Лебединский С. И., Гончар Г. Г. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа для иностранных студентов I–IV курсов нефилологических специальностей высших учебных заведений. Мн.: БГУ, 2003, 172 с.

Лебединский С. И., Гончар Г. Г. и др. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа для иностранных студентов филологических специальностей высших учебных заведений. Мн.: РИВШ БГУ, 2005, 224 с.

Лебединский С. И., Гончар Г. Г. и др. Русский язык как иностранный: типовая учебная программа для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений высших учебных заведений. Мн.: БГУ, 2006, 424 с.

Методика обучения русскому языку как иностранному. Л. В. Лысакова и др. СПб., 2000.

Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / учебное пособие. М.: РУДН, 2010.

Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. М., 1990.

Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / по ред. А. Н. Щукина. М., 1990.

Методика преподавания русского языка как иностранного: Программа курса для аспирантов и соискателей. М., 1999.

Методика преподавания русского языка как иностранного: учебная программа для высших учебных заведений по специальностям: 1-21 05 02 Русская филология, 1-21 05 06 Романо-германская филология, 1-21 05 07 Восточная филология, 1-21 06 01 Современные иностранные языки (преподавание) / сост. Л. Н. Чумак, А. А. Романовская. Мн.: РИВШ, 2004. 36 с.

Методика преподавания русского языка как иностранного: учебная программа для высших учебных заведений по специальностям: 1-21 05 02 Русская филология, 1-21 05 06 Романо-германская филология (для зарубежных студентов-филологов) / сост. Л. Н. Чумак. Мн.: РИВШ, 2004. 18 с.

Милославский И.Г. Культура речи и русская грамматика: курс лекций. М., 2002.

Молчановский В. В., Шепелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М., 2002.

Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000.

Программа-справочник по русскому языку (научный стиль речи) для иностранных магистрантов-лингвистов, обучающихся на филологическом факультете МГУ / Е. Л. Бархударова и др. М., 1998.

Программа курса «Методика преподавания русского языка как иностранного» для зарубежных студентов-филологов (включенное обучение). М., 1989.

Программа практического курса русского языка (включенный тип обучения студентов-иностранцев) / А.В. Березова и др. М., 1989.

Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР / под редакцией Н. А. Лобановой. М., 1988.

Программа курса «Методика преподавания русского языка как иностранного». Для государственных университетов / сост. Г. И. Рожкова, И. Д. Морозова, С. И. Хавронина. М., 2002.

Протченко И. В., Черемисина Н. В. Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного. М., 1995.

Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.

Дополнительная

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (Теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.

Бальхина Т. М. Структура и содержание российского филологического образования. Методические проблемы обучения русскому языку. М., 2000.

Бахтиярова Х. Ш., Щукин А. Н. История методики преподавания русского языка как иностранного. Киев, 1988.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М., 1999.

Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М., 2000.

Донченко Г. В. и др. Учебник по практическому курсу русского языка для иностранных студентов-филологов II-го курса включенного типа обучения: в 2 ч. Ч. I: Обучение грамматике; ч. 2: Речевое общение. М., 1989.

Европейский языковой портфель. Предложения по разработке / И. Крист, Трис и др. Страсбург, 1987.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 1999.

Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.

Капитонова Т. И., Щукин А. Н. Современные методы обучения русскому языку как иностранному. М., 1987.

Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1988.

Лебединский С. И. Восприятие устной научной речи: стратегии сегментации звучащей речи и идентификации терминов. Мн.: БГУ, 2008. 544 с.

Лебединский С. И. Восприятие устной научной речи: стратегии понимания смысловой информации на уровне микро- и макротекстов. Мн.: БГУ, 2009. 334 с.

Методика обучения русскому языку как иностранному: хрестоматия / сост. А. Н. Щукин. Воронеж, 1998.

Методика преподавания русского языка иностранцам / под ред. С. Г. Бархударова. М., 1967.

Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка / под редакцией А. А. Леонтьева, Т. А. Королевой. М., 1982.

Метс Н. А., Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981.

Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко и др. Мн., 1996.

Общеввропейская компетенция владения иностранным языком. Проект. Страсбург, 1996.

Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.

Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1983.

Сборник методических задач для изучающих русский язык / Е. И. Василенко, В. В. Добровольская. М., 2002.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 3 |
| Раздел 1. Русский язык как язык межнационального и межкультурного общения | 5 |
| О роли русского языка в современном мире и на рынке образовательных услуг... | 5 |
| Международные и национальные ассоциации преподавателей русского языка и литературы и их печатные органы | 7 |
| Конгрессы МАПРЯЛ как этапы становления РКИ | 7 |
| Система подготовки иностранных граждан по русскому языку как иностранному в России и Беларуси | 8 |
| Об экспорте образовательных услуг и современном состоянии обучения РКИ в белорусских вузах | 11 |
| Раздел 2 . Методика преподавания РКИ как наука | 13 |
| О целях и задачах методики преподавания РКИ | 14 |
| Общая, частная и специальные методики обучения РКИ | 15 |
| Этапы развития методики преподавания русского языка как иностранного | 15 |
| Коммуникативная компетенция, ее реализация и варианты | 27 |
| Раздел 3. Методы обучения РКИ | 30 |
| Роль и место методов обучения в методике преподавания русского языка как иностранного | 31 |
| Методы обучения и их характеристика | 33 |
| Сравнение и оценка методов обучения по степени их концептуальности, эффективности и результативности | 42 |
| Раздел 4. Коммуникативный подход к изучению русского языка как иностранного | 53 |
| Содержательные параметры понятия «владение языком» | 53 |
| Уровни владения русским языком как иностранным в системе вузовского образования | 55 |
| Раздел 5. Коммуникация, язык и культура | 61 |
| Коммуникация, язык и культура: цели, задачи и содержание коммуникативной деятельности на иностранном языке | 61 |
| Схема одноязычного общения | 73 |
| Речевое действие как базовая единица коммуникации | 78 |
| Классификация речевых действий в психолингвистике | 80 |
| Лингвометодическая классификация речевых действий | 87 |
| Раздел 6. Языковая личность инофона и ее структура | 91 |
| Структура языковой личности | 91 |
| Лингвометодическая интерпретация трехуровневой модели организации языковой личности | 99 |
| Лингводидактическая интерпретация модели развития речевых способностей ... | 103 |
| Лингвометодическая интерпретация коммуникативно-интенциональной модели речевого развития личности | 105 |
| Раздел 7. Психологические и психолингвистические основы обучения русскому языку как иностранному | 114 |
| Общие и индивидуальные стратегии овладения русским языком как иностранным | 114 |
| Основные типы нарушений в системе индивидуальных стратегий овладения языком и стратегии обучения | 123 |
| Стратегии пользования языком: коммуникативные, | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| коммуникативно-компенсаторные и когнитивные | 124 |
| Стратегии обучения | 129 |
| Стимуляция обучения языку как фактор активизации резервных возможностей учащихся | 130 |
| Раздел 8. Восприятие и понимание иноязычной речи | 133 |
| Трудности восприятия иноязычной речи на слух | 133 |
| Особенности и трудности понимания иноязычной научной речи на слух | 133 |
| Стратегии идентификации терминов | 145 |
| Стратегии понимания смысловой информации на уровне изолированных высказываний | 173 |
| Стратегии понимания смысловой информации на уровне микро- и макротекстов | 185 |
| Общие стратегии понимания устной научной речи | 187 |
| Стратегии смыслоформулирования и конструирования ментальных интерпретаций | 198 |
| Индивидуальные стратегии понимания устной научной речи | 210 |
| Диагностика интеллектуально-речевого развития инофонов в контексте обучения | 220 |
| Психологические модели обучения | 223 |
| Раздел 9. Порождение иноязычной речи | 226 |
| Порождение иноязычной речи | 226 |
| Механизмы порождения иноязычной речи | 233 |
| Основные типы нарушений в системе речепорождения и речепроизводства на иностранном языке | 235 |
| Раздел 10. Психологические особенности овладения русским языком как иностранным | 241 |
| Психологические особенности овладения русским языком как иностранным ... | 241 |
| Коммуникативные типы личности инофонов в контексте обучения | 244 |
| Специфика национальных менталитетов и их отражение в академической сфере | 245 |
| Раздел 11. Обучение речевой деятельности | 250 |
| Раздел 12. Обучение аудированию | 256 |
| Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при аудировании | 256 |
| Формирование умений аудирования | 258 |
| Раздел 13. Обучение говорению | 262 |
| Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при говорении (продукция и репродукция) | 262 |
| Выбор тем и ситуации общения | 264 |
| Формирование умений монологической речи | 265 |
| Структура и типы учебных диалогов | 266 |
| Формирование умений диалогической речи. Модель (схема) обучения диалогической речи | 269 |
| Раздел 14. Обучение чтению | 272 |
| Соотношение речевых навыков и умений и психофизиологических механизмов при чтении | 272 |
| Формирование умений чтения | 273 |
| Раздел 15. Обучение письму и письменной речи | 277 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| Формирование графических навыков | 278 |
| Формирование умений письменной речи | 281 |
| Раздел 16. Языковые аспекты в методике преподавания РКИ | 282 |
| Особенности и закономерности формирования аспектных речевых навыков | 282 |
| Раздел 17. Обучение произношению | 286 |
| Формирование фонетических навыков | 286 |
| Раздел 18. Обучение грамматике | 294 |
| Формирование грамматических навыков | 294 |
| Раздел 19. Обучение лексике | 299 |
| Формирование лексических навыков | 300 |
| <i>Рекомендуемая литература.....</i> | <i>301</i> |

**Лебединский Сергей Иванович,
Гербиц Людмила Францевна**

Методика преподавания русского языка как иностранного

Учебное пособие