БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

С. И. Лебединский

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ И СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ

МИНСК
БГУ
2019

УДК 811.161.1’243(072)
ББК 811.411.2-99р30
Л33

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
Белорусского государственного университета

Рецензенты:
доктор филологических наук *А. В. Зубов*;
доктор филологических наук *И. С. Ровдо*

Лебединский, С. И.

Л33 Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С. И. Лебединский. – Минск : БГУ, 2019. – 423 с.
ISBN 978-985-566-692-0.

Монография посвящена теоретическому обоснованию нового направления в теории и практике обучения русскому языку как иностранному – стратегической методики. Предложенное автором направление основано на изучении стратегий овладения иностранцами русским языком с последующим построением стратегической концепции обучения. Стратегический подход к обучению рассматривается как альтернатива традиционному обучению иностранным языкам, основанному на методах обучения.

Для специалистов в области лингводидактики, методики преподавания иностранных языков и психолингвистики.

УДК 811.161.1’243(072)
ББК 811.411.2-99р30

ISBN 978-985-566-692-0

© Лебединский С. И., 2019
© БГУ, 2019

ПРЕДИСЛОВИЕ

Монография представляет собой междисциплинарное исследование, выполненное на стыке лингводидактики, психолингвистики и когнитивистики. В ней представлено теоретическое обоснование нового направления лингводидактики – стратегической методики обучения русскому языку как иностранному. По сравнению с традиционной методикой обучения иностранным языкам, основанной на искусственно созданных методах обучения, построенных на определенных лингводидактических принципах и умозрительных догмах с четко заданной установкой на конкретные условия обучения, национальный состав учебных групп и целевой характер освоения учебного материала, стратегическая методика более естественна и универсальна. Она опирается на знание стратегий овладения языком, которыми пользуются все иностранцы независимо от национальности и методов обучения. Создание такой методики позволяет преодолеть кризисные явления в современной теории преподавания русского языка как иностранного и вывести современную лингводидактику на качественно новый уровень с основным акцентом не на умозрительных методах и принципах обучения, а на экспериментально установленных и теоретически обоснованных общих и индивидуальных стратегиях овладения языком.

Издание состоит из двух разделов. Первый раздел – психолингвистический. В нем обосновывается научный фундамент теории овладения русским языком как иностранным, анализируются типология и вариативность стратегий овладения русским языком иностранцами, экспериментально исследуются когнитивные стили переработки информации иностранцами при освоении русского языка. Второй раздел – методический. Он посвящен описанию стратегий обучения русскому языку как иностранному на уровне аспектов языка и видов речевой деятельности. С учетом широкого спектра проблем, относящихся к такому сложному психолингвистическому феномену, как теория овладения языком, автор попытался раскрыть лишь те из них, которые в наибольшей степени характеризуют это многомерное явление. Многие вопросы, затронутые в исследовании, требуют детализации и дальнейшей экспериментальной проработки.

Книга адресуется специалистам в области лингводидактики, психологии обучения языкам, методики преподавания иностранных языков и прикладной психолингвистики, а также всем, кто интересуется проблемами усвоения иностранного языка и овладения иноязычной речью.

РАЗДЕЛ 1

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Глава 1

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ – ОСНОВА ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

1.1. Традиционный и стратегический подходы к обучению русскому языку как иностранному

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) не может осуществляться без прочного теоретического фундамента, поскольку без теории, без знания психологии обучения процесс преподавания языка будет сводиться к трудноконтролируемому 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 способствуют существенному росту профессионального мастерства русистов, работающих в иностранной аудитории.

Кризис методики преподавания РКИ, который наметился в последние десятилетия, объясняется не только снижением интереса к самой науке со стороны преподавательского корпуса, и прежде всего молодых преподавателей, но и уязвимостью основных постулатов, которые навязывались нам десятилетиями. Практически вся история развития методики преподавания РКИ – это история борьбы различных методов обучения. Причин невозможности найти оптимальный метод обучения несколько, но главное, что сам по себе метод – это синтетическая конструкция, созданная на основе определенных лингводидактических принципов, которые, по мнению их разработчиков, считаются оптимальными для реализации в определенных условиях обучения. Методы обучения разрабатываются на основе произвольно избранных теоретических схем и умозрительных догм, в которых доминируют определенные векторы обучающей модели. Так, при аудиовизуальном методе обучения основной акцент делается на формировании языковых навыков и речевых умений с опорой на слуховую и зрительную наглядность. В сознательно-практическом методе обучения основной упор делается на практическом использовании языка и осознанности речемыслительных действий. При коммуника-

тивном обучении доминирующим вектором развития является формирование коммуникативных компетенций при значительном снижении внимания к формальной грамматике. При разработке обучающих методов исследователь, опираясь на теоретические знания и свою интуицию, отбирает основные положения и принципы, которые в дальнейшем формируют методическую концепцию обучения. Чаще всего в роли таковых используются следующие оппозиционные признаки [1; 2, с. 41–43]:

- коммуникативное/некоммуникативное овладение языком (овладение языком коммуникативно, если учащиеся овладевают системой языка в ситуациях общения. Метод обучения некоммуникативен, если учащиеся лишены возможности вступать в общение);
- анализируемое (сознательное)/неанализируемое (механистическое) 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. В методах, предполагающих механистические приемы и способы работы, направленные на выработку автоматизмов, овладение системой языка является целью обучения);
- аффективность/неаффективность метода обучения (метод, при котором учитываются мотивация, эмоциональный настрой, значимость изучаемого материала, считается аффективным);
- моделируемое/немоделируемое овладение языком (моделируемым считается такое овладение языком, при котором признается наличие управляемой правилами модели обучения, а учебный процесс направлен на постепенное формирование этой модели);
- независимая/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, или детерминируемой);
- глобальное/неглобальное 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);
- концентрическое (нелинейное) / неконцентрическое (линейное) овладение языком (при концентрическом овладении языком учащиеся не должны заучивать презентируемый материал раз и навсегда, так как в ходе учебного процесса они будут встречаться с ним многократно);
- интегрированное/последовательное овладение видами речевой деятельности (одновременное овладение аудированием, говорением, чтением и письмом характеризует метод как интегрированный; при последовательном овладении четырьмя видами речевой деятельности копируется последовательность усвоения родного языка);
- универсальное/специфическое содержание обучения (универсальное – это единое для всех коммуникативное содержание; специфическое содержание определяется необходимостью знать систему формальных средств выражения, а также коммуникативными потребностями учащихся и относительно конкретными средствами общения);
- системная/несистемная последовательность введения (освоения) учебного материала (системная последовательность презентации учебного материала означает, что каждое новое правило или явление соотносится со всей системой языка).

Проанализировав методические принципы, лежащие в основе методов обучения, можно сравнить их по степени концептуальности, эффективности и результативности. В научной литературе можно найти множество экспериментальных данных по опреде-

лению 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 более двух тысяч испытуемых. Цель эксперимента – сравнить грамматико-когнитивный, аудиолингвальный и комбинированный (аудиолингвальный + грамматико-когнитивный) методы обучения. 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: во-первых, определить, какая форма занятий более эффективна для каждого диагностируемого метода; а во-вторых, выявить, меняется ли отношение учащихся к изучаемому иностранному языку на разных этапах его изучения. В результате эксперимента было установлено: 1) технические средства, используемые на занятиях два-три раза в неделю, заметного влияния на уровень овладения языком не оказывают; 2) не существует оптимальной комбинации метода и формы занятий; 3) 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 [1]. Помимо этих 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 на приоритетное использование одного метода обучения.

Среди других экспериментов, ориентированных на установление эффективности и результативности методов обучения, наиболее известным является эксперимент, проведенный американскими исследователями Г. Шерером 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: ученые экспериментально доказали, что 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 [1].

Эксперименты по сравнению и оценке методов обучения, с одной стороны, показывают, что ни один из существующих методов не имеет особых преимуществ при овладении иностранным языком, а с другой стороны, поставили перед исследователями-методистами по крайней мере три важнейших вопроса, решение которых имеет принципиальное значение для построения оптимальной модели обучения. Суть их в следующем:

- одинаково или по-разному овладевают иностранным языком учащиеся, которых обучают по одному и тому же методу;
- целесообразно ли варьировать методы обучения в зависимости от контингента учащихся, целей и условий обучения;

• 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 и полное представление о процессе овладения иностранным языком, а также об индивидуальных стратегиях овладения и пользования языком при речепорождении и речевосприятии.

Кризис современной методики преподавания РКИ и невозможность создания оптимального метода обучения связаны прежде всего с тем, что 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 часто стремятся упростить сложный процесс овладения языком, свести его к сравнительно небольшому числу факторов и представить их в системе. Как показывает практика, внедрение нового метода – это постоянный компромисс между ограниченным количеством его составляющих и реальным числом факторов, 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 [1, с. 26].

Парадоксы современных подходов к обучению РКИ состоят в том, что многочисленные модели обучения, разработанные в современной методике РКИ и активно используемые в педагогической практике, не прошли экспериментальной апробации, часто принимаются преподавателями на веру, исходя из статусной роли и авторитетности их разработчиков, и не имеют научной связи с реальными процессами овладения языком. Умозрительность многих методических догм, принятых в отечественной и зарубежной лингводидактике, и их теоретическая и экспериментальная несостоятельность усугубляют и без того сложную ситуацию в области преподавания РКИ, в которой приоритет отводится не теории обучения, а педагогической интуиции, которая носит не научный, а умозрительный характер. Все это в значительной степени снижает потенциал современной методики преподавания РКИ и превращает саму научную отрасль в чисто прикладную дисциплину, лишенную прочного и научно обоснованного теоретического фундамента. На практике это часто оборачивается тем, что преподаватели, строго придерживаясь концепции избранного учебника, далеко не всегда способны объяснить цель конкретных учебных действий, спрогнозировать целесообразность их использования в конкретной учебной аудитории, установить причины несформированности у учащихся тех или иных речевых механизмов, выработать эффективные стратегии обучения, которые могут быть сформированы только на основе знания преподавателями индивидуальных стратегий овладения и пользования языком, переработки и структурирования информации, закономерностей в усвоении языковых правил и норм.

Создание фундаментальной и непротиворечивой теории овладения языком позволит преодолеть кризисные явления в современной теории преподавания РКИ и вывести методическую отрасль на качественно новый уровень. Такая теория способна переориентировать обучение РКИ, перевести его в подлинно научное русло и поставить прочный заслон на пути превращения РКИ из самостоятельной учебной дисциплины со

своими целями и задачами во вспомогательную дисциплину, в которой основной упор делался на изучении узкоспециальной терминологии, обслуживающей дисциплины специальности учащихся. Напомним, что полемика вокруг того, в какой мере преподавателям-русистам, работающим в иностранной аудитории, следует вторгаться в дисциплины специальности, должен ли преподаватель русского языка знать эти дисциплины, в какой мере в каждой из этих дисциплин отражен тот язык, который именуется языком специальности, в чем лингвистическая суть языка специальности – в терминологии или в синтаксисе, в методике преподавания РКИ ведется уже более 30 лет. На наш взгляд, эти долгие и бурные споры должны были завершиться в конце 1990-х – начале 2000-х гг. в связи с разработкой общеевропейской программы «Языковой портфель» и Типовых программ по РКИ, в которых, во-первых, язык специальности ограничился синтаксисом научной речи, а во-вторых, его действие распространилось на два пласта терминологической лексики – на общенаучную и отраслевую лексику. За пределами компетенции преподавателей-русистов оказалась узкоспециальная лексика, которая была признана наименее филологизированной, поскольку в узкоспециальном языке содержится минимум «языка» и минимум «синтаксиса». Терминология многих учебных дисциплин не имеет лингвистической перспективы ни в словообразовательном, ни в семантическом плане. К тому же грамматический синтаксис в узкоспециальном языке трансформируется в логический синтаксис, для освоения которого не требуется много времени, поскольку номенклатура логических отношений стереотипна, предельна и ограничивается небольшим числом логических связей. В собственно языковом смысле для языка узкой специальности характерны несколько синтаксических явлений: частое использование конверсных структур, генетивных цепочек и полипропозитивных высказываний. Все остальные грамматические явления не являются определяющими. Богатство языка узкой специальности состоит в его терминологии, однако преподаватель-русист не в состоянии знать, а тем более оценить все богатство семантической палитры узкоспециальной терминологии, поэтому такая терминология должна даваться в специальных словарях и не интерпретироваться в вольной трактовке преподавателями-русистами. Грань между тем, что знают об узкоспециальных терминах преподаватели-предметники и русисты, огромна. И если русист объясняет узкоспециальный термин, то это объяснение затрагивает лишь его поверхностный смысл и не касается его глубинной понятийной сути. Соответственно мало пользы от того, что преподаватель-русист, работающий, например, со студентами-химиками, объяснит всего лишь одно отличие щелочных металлов от щелочно-земельных. Для разграничения этих терминов необходимо знание преподавателем всех свойств этих металлов, а это условие вряд ли выполнимо, поскольку таковых отличительных свойств у этих металлов, по оценке специалистов, более двадцати. Мало пользы от того, что преподаватель-русист, работающий со студентами экономического профиля, объяснит термин *финансовый дериват* посредством термина *финансовый инструмент*. Для проникновения в понятийную суть этого узкоспециального термина преподавателю-русисту необходимо установить все видовое разнообразие деривативов, а это вынуждает его ознакомиться с другими узкоспециальными терминами, такими как *опцион, своп, варрант, фьючерс, форвард*. Узкоспециальная терминология находится на нижних этажах терминосистемы, а это означает, что для раскрытия ее понятийного содержания требуется максимум детализации, что требует от преподавателя-русиста специализированных знаний, которых у него просто нет. Конечно, экспериментировать с узкоспециальными терминами можно и преподавателям-русистам, однако среди них немного терминов, с которыми можно работать на уроках русского языка действительно продуктивно. Большинство узкоспециальных терминов максимально приближены к

номенклатурным единицам языка, у которых словесная оболочка выполняет всего лишь роль труднообъяснимого символа, который необходимо просто знать. Такие термины не обладают обучающим потенциалом. А поэтому их трудно использовать в качестве моделей-аналогий. Таким образом, использование языка специальности в учебном процессе по РКИ должно ограничиваться двумя терминологическими пластами – общенаучной и отчасти специальной лексикой. Что же касается узкоспециальной лексики, то она должна быть выведена за пределы компетенции преподавателей-русистов и переадресована преподавателям-предметникам. В то же время во многих отраслевых вузах эти доводы не учитываются, обучение ведется по старинке, что неизбежно приводит как к дискредитации РКИ как самостоятельной научной дисциплины, так и к упрощению дисциплин специальности, понятийный аппарат и содержание которых иностранные студенты усваивают редуцированно, упрощенно и неточно. Между тем хотелось бы, чтобы преподаватели РКИ в отраслевых вузах работали исключительно в пределах своей профессиональной компетенции и не возлагали на себя функции преподавателей-предметников, невольно превращаясь в профессиональных репетиторов, «натаскивающих» своих студентов на ту или иную учебную дисциплину, в которой сам преподаватель РКИ мало разбирается или не разбирается вовсе.

Таким образом, причины неудач в обучении РКИ следует искать не столько в отсутствии некоторых способностей у студентов, сколько в использовании методических установок, подходов и методов, которые навязываются студентам самими преподавателями. На практике часто получается так, что преподаватели пользуются теми методическими подходами, которые в большей мере удобны им самим, а не учащимся. Это относится и к используемым в учебном процессе учебникам РКИ, которые чаще всего выбираются преподавателями только лишь потому, что по ним легче работать самим преподавателям. При выборе учебников необходимо прежде всего учитывать учебные цели, задачи и национальную аудиторию, в которой работает преподаватель. Учебник должен на сто процентов соответствовать типовой программе, а с учетом языка специальности он не должен измеряться критериями интересно или неинтересно. Для него важны другие критерии, а именно удобен ли он для учащегося и полезен ли материал, используемый в учебнике, для освоения РКИ и языка специальности [3, с. 25–26].

1.2. Вариативность стратегий овладения языком

В прикладной психолингвистике накоплен обширный материал по проблемам овладения языком и выявления механизмов становления коммуникативных компетенций у различных категорий обучаемых. Исследователями, работающими в этой области, установлены сотни факторов, способствующих процессу овладения или, наоборот, существенно тормозящих его. И хотя до сих пор ни в психолингвистике, ни 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 и стилей овладения иностранным языком.

Способности к овладению иностранными языками – это комплекс умений, обеспечивающих овладение языковыми механизмами (фонетическими, грамматическими и лексическими) и видами речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование). Развитие языковых способностей происходит на основе накопления речевого опыта в результате целенаправленного обучения и под влиянием социальных воздей-

ствий [4, с. 109–113]. Американский ученый Д. В. Кэрролл установил четыре группы специальных когнитивных способностей, лежащих в основе успешного овладения иностранным языком:

• *способность к фонетическому кодированию*, которая включает восприятие звуков иностранного языка и звуковых форм слов и выражений, их «кодировку» в памяти и воспроизведение в нужный момент;

• *грамматическая чувствительность*, под которой понимается способность воспринимать грамматические отношения в иностранном языке и понимать роль грамматики в порождении высказываний и предложений;

• *ассоциативная память*, которая необходима для усвоения большого количества произвольных связей между словами и их значениями, которые необходимо освоить;

• *индивидуальная способность*, под которой Д. В. Кэрролл понимает способность учащихся видеть и выводить правила, управляющие формированием речевых стимулов [5].

Решающее влияние на процесс овладения иностранным языком оказывают индивидуальные особенности учащихся, которые определяются:

• их стереотипными представлениями об изучаемом языке;

• эмоциональными состояниями, которые учащиеся испытывают в процессе усвоения языка;

• их психологическими качествами и индивидуальными характеристиками, включая возраст и мотивацию к изучению языка;

• языковыми способностями и практическим опытом в изучении языков.

К ситуационным и социальным факторам относятся:

• условия, в которых происходит усвоение иностранного языка (обучение в естественных условиях или обучение в вузе);

• задания и задачи, которые стоят перед учащимися.

Стратегии овладения языком оцениваются по двум показателям: количеству и типу стратегий, а эффективность стратегий – скорости и качеству усвоения языка [6, с. 31–32].

Выявление полного перечня стратегий овладения языком и их детальное описание – это путь к созданию единой и непротиворечивой теории усвоения языка. Что же касается существующих теорий усвоения языка, то все они фрагментарны, умозрительны, фокусируют внимание лишь на некоторых аспектах усвоения языковой системы и вряд ли могут использоваться в качестве ориентировочной основы для создания стратегической модели обучения РКИ. Среди них можно выделить теорию врожденных знаний о языке Н. Хомского и теорию поэтапного формирования умственных действий при овладении и пользовании языком П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. Первая теория – теория Н. Хомского – пригодна для описания процессов усвоения языка детьми, хотя и не раскрывает этот процесс, а лишь указывает на некоторые закономерности в усвоении языка, которые Н. Хомский считает врожденными. Вторая теория – теория П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной – фокусирует внимание на процессах формирования речемыслительных действий при овладении и пользовании языком, предлагает алгоритм построения этих действий, но не объясняет сами механизмы усвоения языка, речепонимания и речепорождения. Процесс усвоения языка включает множество взаимосвязанных аспектов и компонентов. Этот процесс многовекторный, многоуровневый, чрезвычайно вариативный и имеет разные сценарии реализации для разных категорий учащихся. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно проанализировать сценарии усвоения языка по разным параметрам, дифференцирующим индивидуальные подходы учащихся к этому процессу.

1.2.1. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от степени анализируемости языковых явлений и автоматизированности речевых действий

Выполнение в процессе обучения разных коммуникативных задач связано с использованием учащимися различных видов знания – выученного и освоенного, эксплицитного и имплицитного, декларативного и процедурного, анализируемого и неанализируемого, автоматизированного и неавтоматизированного. Выученное, эксплицитное, анализируемое знание приобретается в ходе целенаправленного обучения; внимание фокусируется на формальные признаки изучаемого языка. Эти знания состоят из метаязыковых правил, которые могут использоваться только в качестве инструмента, регулирующего оперирование приобретенными знаниями. Выученное знание соотносимо с метаязыковыми, декларативными знаниями. Освоенное, автоматическое знание, напротив, приобретается автоматически через естественную коммуникацию; внимание фокусируется на значении сообщений. Этот вид знания соотносим с языковыми, процедурными знаниями. По мнению С. Крашена, эти оппозиционные виды знаний автономны, так как выученное знание не гарантирует владение правилами, а освоенное знание приобретается без выучивания правил [7; 8, с. 82; 9, с. 229–246].

Противоположной точки зрения на проблему автономности/неавтономности выученного и освоенного знаний придерживается Х. Селидж. Он считает, что у каждого обучаемого формируются его собственные, индивидуальные репрезентации выученных правил. Эти правила не описывают того внутреннего знания, которое используется в естественной коммуникации, а поэтому такие правила не могут обеспечивать речевое поведение. Вместе с тем такие правила фокусируют внимание обучаемых на тех «критических» признаках понятий, которые им предстоит самостоятельно вывести. На основании этого Х. Селидж делает вывод, что выученные правила облегчают усвоение знаний, а поэтому тесно связаны с освоенными знаниями [8, с. 83–84; 10]. Развивая идеи Х. Селидж, Е. Стевик допускает переход от выученного знания к освоенному и обратно. Выучивание правил, по Е. Стевику, связано со «вторичной» памятью, которая удерживает информацию в течение некоторого времени, но если материал не используется регулярно, он постепенно забывается. Освоение же языка связано с иным видом памяти, которая удерживает материал, даже если он не используется. Как и С. Крашен, Е. Стевик считает приобретение правил продуктом коммуникативного опыта, но допускает, что при этом может использоваться и недавно выученный материал. Если это происходит, то происходит и переход от выученного знания к освоенному [8, с. 83; 11]. В отличие от С. Крашена, который четко разграничивает выученные и освоенные знания, считая их автономными, и Х. Селиджа и Е. Стевика, утверждающих, что данные виды знаний различны, но не автономны, Е. Бялыстоk полагает, что модель овладения вторым языком базируется на тесном взаимодействии двух видов знания – имплицитном и эксплицитном. Под эксплицитным знанием исследователь понимает вербально формулируемые языковые правила. Оно может перейти в имплицитное знание через практику. Исходя из этого, Е. Бялыстоk делает вывод, что имплицитное знание может формироваться двумя путями: через неосознаваемое освоение и автоматизацию эксплицитного знания [8, с. 83; 12–14].

Интересная точка зрения в отношении взаимодействия выученного и освоенного видов знания представлена в работах А. А. Залевской, которая считает, что при описании процессов овладения иностранным языком необходимо учитывать неоднородность самого знания, условий его усвоения и стратегий обучения: иначе говоря, ставится во-

прос о взаимодействии ряда переменных. В частности, внимание А. А. Залевской акцентируется на взаимозависимости между использованием знания и его усвоением. Тип пользования языком определяет вид усваиваемого знания. Соответственно разные виды знания используются при разных типах пользования языком [8, с. 84].

В этом же русле описывают процесс взаимодействия выученного и освоенного видов знания С. Гэсс и Л. Селинкер [15], которые считают очевидным, что учащиеся поразному переводят во внутренний план воспринимаемую ими информацию. В то же время они ставят под сомнение правомерность, что при этом формируются две независимые системы, т. е. изученное не может стать частью того, чем обучаемый овладел. Но если свидетельством «овладения» является беглая, не контролируемая сознанием речь, то оказывается, что выученное никогда не будет использоваться в такой речи. К тому же хранение информации о некоторой грамматической структуре в двух раздельных системах было бы неэффективным при пользовании разными видами информации. Второе возражение против разграничения выученного и освоенного связано с теми, кто изучает иностранный язык только в учебной ситуации: некоторые из них обучаются через Я1 с помощью грамматико-переводных и сопоставительных методик, другие – через Я2 с помощью сознательно-практических и коммуникативных методик. По мнению некоторых исследователей (например, С. Крашена), у первых может образоваться только продукт выучивания при отсутствии реальной возможности пользоваться освоенным материалом, а у вторых возможности пользоваться освоенными знаниями гораздо выше, поскольку способность к продуцированию речи инициируется прежде всего через освоенное, а не через выученное знание. При этом у этих обучаемых будут наблюдаться существенные пробелы в пользовании выученным грамматическими правилами [8, с. 84]. Более подробно обзор различных подходов исследователей к соотношению выученных и освоенных знаний при овладении иностранным языком представлен в работах Р. Эллис [9, с. 229–246] и А. А. Залевской [8, с. 82–86].

Проанализируем сценарии усвоения языка по двум параметрам когнитивной переработки языкового материала – анализируемости речеязыковых явлений и автоматизированности речевых действий. Рисунок 1.1.1 иллюстрирует сценарии когнитивной переработки языкового материала – по взаимодействию этих 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 [8, с. 75].

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

Рис. 1.1.1. Когнитивная обработка языкового материала
в процессе овладения и пользования иностранным языком

Взаимодействие указанных двух переменных дает основания для следующих выводов [8, с. 76; 9; 13; 14]:

1) 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 степени трудности/легкости занимают случаи, маркированные 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) 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 возрастающей располагаются такие виды коммуникативной 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:

- обучаемый фокусирует внимание на формальных особенностях изучаемого языка при контролируемой переработке информации с опорой на заучивание правил;
- внимание к формальным особенностям изучаемого языка является периферийным, переработка – контролируемой, пользование иностранным языком происходит с опорой на имплицитное усвоение по аналогии;
- в ситуации теста или планового контроля внимание фокусируется на формальных особенностях языка, но переработка информации происходит автоматически;
- в спонтанно возникшей коммуникативной ситуации внимание обучаемого к формальным особенностям изучаемого языка является периферийным, а переработка, или попытка переработки, – автоматической.

1.2.2. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от коммуникативной активности или пассивности учащихся

Существенные различия в стратегиях овладения и пользования иностранным языком наблюдается по параметрам «коммуникативная активность» и «коммуникативная пассивность». Эти параметры основаны на различиях в функциональных характеристиках нервной системы учащихся, которые дифференцируют их с позиции активности/пассивности в реализации коммуникативной деятельности. Согласно этому критерию всех учащихся можно разделить на четыре группы: коммуникативно активные (КА), коммуникативно реактивные (КР), коммуникативно инертные (КИ) и коммуникатив-

но пассивные (КП). В основе такого деления лежат психологические параметры деятельности учащихся: особенности зрительной и слуховой памяти, аналитичности/синтетичности мышления, произвольности/непроизвольности действия, осознанности/неосознанности приемов усвоения учебного материала. Первые два члена указанных оппозиций – КА и КП – характеризуют учащихся с лабильной нервной системой, последние два члена – КИ и КП – с инертной нервной системой. Различия между КА, КР, КИ и КП учащимися 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 учащиеся 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 повторениями; неудачным решением задач, направленных на выявление языковых закономерностей; высокой невербальной оценкой; поспешностью реакций в ответ на речевой стимул [2, с. 181–182; 46; 122, с. 222–234].

Многие преподаватели знают, что опираться на коммуникативный метод обучения в чистом виде в китайской аудитории непродуктивно, потому что этот метод в большей мере приемлем для европейской аудитории, в которой учащиеся более равномерно распределены по четырем группам и делятся на коммуникативно активных, реактивных, пассивных и инертных. И если подобное деление учащихся хорошо работает в европейской аудитории, то китайская аудитория – это сплошь коммуникативно пассивные учащиеся, а поэтому для них в большей мере приемлем традиционный грамматический или грамматико-переводной метод, но не коммуникативный. Почему практически всех без разбору китайских студентов можно отнести к группе КП учащихся? Генетически они такие или таковыми стали в процессе обучения и социализации? Мы придерживаемся точки зрения, что таковыми они стали в процессе школьного, а может быть и дошкольного, обучения. В китайской школе и вузе доминируют явно выраженный авторитарный стиль обучения. Главное действующее лицо в аудитории не студент, а преподаватель. Студенты же делают только то, что навязывает им преподаватель. Именно поэтому для них коммуникативная методика в чистом виде неприемлема. Для них неприемлемо использование на занятиях разных учебников, творческих заданий, в которых необходимо выразить собственное отношение к прослушанному или прочитанному, пропуск в учебнике каких-то упражнений и т. п. Для европейских школьников и студентов вполне естественно на уроке использовать несколько учебных пособий, менять местами упражнения, перескакивать с одних видов деятельности на другие.

Остановимся более подробно на рассмотрении роли и места основных составляющих учебного процесса в китайской образовательной системе в сопоставлении с белорусско-российской, американской и европейской традицией. Основное различие этих методических школ заключается в оценке роли студента и в характере использования учебного материала. В современной 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. Белорусский или российский преподаватель при подготовке к уроку никогда не ориентируется на одну книгу. Хорошо это или плохо – это уже другой вопрос, но таково положение дел. Преподаватель, как правило, использует не менее двух-трех источников, комбинируя материал и выстраивая его в соответствии с поставленной методической целью. Строгая же привязанность преподавателя к одному учебнику считается чуть ли не главным недостатком в его работе. Таким образом, в белорусской образовательной системе наиболее ценным признается творческое отношение к материалу и содержанию учебного курса. Белорусскому преподавателю-русисту не свойственна «линейная» подача материала, т. е. точное следование порядку заданий, предложенных в учебнике. Преподаватель выбирает лишь то, что наиболее точно соответствует методической цели урока, поощряется инициатива студента в учебном процессе, а соответственно, давление преподавателя на студента минимально. Таким образом реализуется принцип сознательности в обучении, а сам процесс обучения строится на коммуникативно-познавательных интересах учащихся и направлен на создание личностной мотивации каждого из них.

Китайская и шире – восточноазиатская – образовательная традиция контрастирует с основными принципами белорусской и российской методики. Китайская система образования, в отличие от российской и белорусской, авторитарна, а поэтому китайские студенты абсолютно не готовы к «педагогике сотрудничества», принятой в белорусско-российской методике. Согласно традициям обучения национальной письменности китайские школьники должны усвоить около тысячи иероглифов. В связи с этим у китайских учащихся формируется особый тип учебной деятельности, опирающийся в большей степени на механическую память, чем на осмысление материала. Они лучше овладевают письменной речью, чем устной, что во многом связано с доминированием письменных форм работы. Экзамены также проводятся в письменной форме. В результате китайские студенты испытывают огромные трудности в овладении русской устной речью, чувствуя себя некомфортно в условиях применения интуитивных методов обучения.

В китайской системе преподавания иностранного языка приоритет отдается чтению, системному контролю, работе с таблицами и словарями, толкованию слов и заучиванию наизусть. Основной метод семантизации – перевод и толкование. Основной метод объяснения – инструктирование на родном языке, иногда на основе сопоставления языков. Основным критерием усвоения языка считается количество выученных новых слов. Обучение в китайской аудитории в условиях неязыковой среды ориентировано на заучивание неизменяемых клише, которые студент может употреблять в своей речи, т. е. стиль овладения иностранным языком не коммуникативный, а рационально-логический. Китайские студенты неохотно выполняют упражнения, связанные с коммуникативной активностью и реализующие коммуникативные цели обучения. Они привыкли пассивно, не анализируя усваивать услышанный на лекции или прочитанный в учебнике материал. Выученная таким образом информация доносится до экзамена, не подвергаясь никакому анализу и интерпретации. Самостоятельный поиск студента и осмысление им информации не стимулируется преподавателем. Креативный тип заданий, ориентированный на развитие дивергентных интеллектуальных способностей учащихся, является

непреодолимым препятствием для большинства китайских студентов. Основным методическим приемом остается давление со стороны преподавателя, который указывает студентам, что и как следует делать на уроке. Поэтому часто вызывают культурный шок ситуации, когда белорусский преподаватель не оказывает такого давления, а опирается на инициативу и заинтересованность студентов в процессе изучения нового. Ситуация непонимания действий преподавателя русского языка у китайцев может возникнуть и в результате творческого использования учебника, когда преподаватель нарушает последовательность заданий, предложенную в учебнике, или дополняет его другими материалами. Привычным для азиатских студентов является «линейный» принцип работы с учебником, т. е. механическое выполнение заданий и соблюдение их последовательности. Поэтому в азиатской образовательной системе учебник занимает центральную 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 учащихся точного выполнения всех заданий и контролируя эту работу. Воспроизведение заученного текста не представляет труда для китайских студентов. Как правило, они демонстрируют прекрасное исполнительское мастерство, так как подобные навыки отрабатываются со школьного возраста. Изучение иностранного языка имеет для китайцев особую познавательную значимость, а сам процесс овладения русским языком оказывается аналогичным процессу овладения неким инструментом познания иной действительности, иного национального и культурного мира. Из сказанного может сложиться впечатление, что китайская модель обучения хуже, а наша, белорусская или европейская, лучше. Однако это не так или не совсем так. Наша модель лучше не потому, что она совершенна и безупречна, а скорее потому, что мы к ней просто привыкли. Эффективность же моделей обучения проверяется практикой, а на практике наши результаты с китайцами в условиях языковой среды порой оказываются хуже, чем результаты, которых китайские студенты добиваются при изучении русского языка у себя на родине с использованием традиционной китайской модели обучения. О чем это говорит? Прежде всего о том, что китайцы при изучении языка привыкли опираться на ту модель, которая им ближе, а мы пытаемся им навязать модель, которая более привычна нам, не обращая внимания на то, что при таком методическом подходе нам приходится обучать не только новому и достаточно сложному языку, но и новой модели обучения.

Иные прикладные задачи в изучении иностранного языка ставят американские студенты. Основное внимание они уделяют языковым и речевым средствам, 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, рабо-

тающего в американской аудитории, таким образом, требуется умение четко определить практическую цель урока и каждого конкретного задания, ознакомить с нею 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. 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, так как 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 Беларуси (России) и США, то главным отличием, вероятно, следует считать то, что в Беларуси (России) эта цель заключается в передаче предшествующего опыта и духовных ценностей, выраженных, в частности, в языке и при помощи языка. В США же эта цель формулируется как предоставление равных возможностей для всех, для реализации их способностей. Но и в Беларуси, и в США 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 Беларуси или России намного выше, чем в США. Общей чертой является и то, что и американской, и белорусской 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 невозможно представить без соответствующей атмосферы, располагающей к общению на этом языке. В американской и белорусской аудитории этому придается первостепенное значение. Поэтому преподавателю необходимо иметь в своем арсенале такие задания, которые усиливали бы интерес учащихся к изучаемому языку, к своим партнерам, 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, участие в совместной деловой игре и т. п.

Общей чертой белорусско-российской и американской систем 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, так как в европейской и белорусской 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 связи с этим 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, урок и учебный материал представляет интерес, если они имеют познавательную и культурную ценность. Таким образом, цель изучения языка в европейской аудитории заключается прежде всего в изучении Беларуси (России), ее современного состояния и культурных ценностей.

1.2.3. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *контекстозависимость/контекстонезависимость*

Еще более значительные отличия иностранных учащихся мы обнаружим, если возьмем за основу типологию когнитивных стилей (КС), которыми пользуются они при овладении языком и переработке информации. КС – это индивидуальные способы переработки информации, оказывающие влияние на формирование когнитивного темпа переработки информационных потоков, процедур генерализации, дифференциации, рубрификации, систематизации, переструктурирования и реорганизации воспринимаемой информации. КС определяют индивидуальные подходы слушателей к дифференциации категорий, использованию строгих детализированных или обобщенных критериев в оценке научных объектов, широте охвата различных аспектов ситуаций, формированию ассоциативных цепей, особенностям структурирования воспринимаемой информации, ее насыщению или упрощению [34; 148]. По данным экспериментальных наблюдений, наибольшее влияние на формирование индивидуальных стратегий овладения языком и переработки информации оказывает когнитивно-стилевая оппозиция *контекстозависимость/контекстонезависимость* (КЗ/КНЗ). Основанием для деления учащихся на контекстозависимых и контекстонезависимых выступают пять когнитивных способностей [122, с. 222–234]:

- умение учащихся избирать рациональные стратегии запоминания, структурирования и рубрификации воспринимаемой информации;
- умение перерабатывать информацию в неполных контекстах, восстанавливать их и дополнять нужной информацией;
- умение находить в речи ключевую информацию и на основе ее строить «вторичные» тексты;

- умение переструктурировать текстовые продукты;
- умение обнаруживать логико-смысловые противоречия в текстах и устранять их.

Указанные компетенции свойственны контекстонезависимым учащимся и несвойственны контекстозависимым, испытывающим затруднения при освоении информации в неполных (лакунированных) контекстах, а также при переструктурировании текстов. С учетом того что контекстозависимость/контекстонезависимость – это два крайних стилевых полюса, можно предположить, что деление учащихся на контекстонезависимых и контекстозависимых носит весьма условный характер и между двумя полюсами существуют промежуточные КС, когда по некоторым позициям учащиеся приближаются к полюсу контекстонезависимости, а по другим – к полюсу контекстозависимости. Самым простым методом диагностики контекстозависимости и контекстонезависимости является метод оценки конспектов учащихся: учащимся предлагается прослушать и законспектировать фрагмент лекции, насыщенный разноуровневой терминологической лексикой, а затем с помощью разноцветных маркеров выделить в конспекте разными цветами информацию в зависимости от ее понятийной ценности. У контекстонезависимых учащихся конспекты окажутся более разноцветными, а следовательно, и более детализированными, и наоборот, у контекстозависимых учащихся контексты будут менее пестрыми с преобладанием одного-двух цветов, что будет свидетельствовать об определенных пробелах в способностях испытуемых к контекстонезависимости.

Выбор стилей переработки информации происходит неосознанно и определяется индивидуальными особенностями учащихся и их интеллектуально-когнитивным потенциалом. Очевидно также, что помимо психологобиологических факторов, формирующих когнитивные стили, огромную роль в их становлении отводится социально-этническим факторам. Так, опыт преподавательской работы в китайской аудитории показывает, что у китайцев слабо развиты навыки переструктурирования текстов, и по этому параметру практически всех китайских учащихся можно отнести к контекстозависимым. В отличие от европейцев или арабов в процессе переработки научной информации китайцам требуются более насыщенные и нелакунированные контексты. Причина этого, на наш взгляд, кроется в специфике китайской системы обучения языкам, в которой почти полностью отсутствуют творческие формы работы с текстом, а основной упор делается исключительно на дословный пересказ текстов. При освоении языка за рубежом китайцам приходится переучиваться и менять традиционные для них алгоритмические формы работы с текстом на творческие, к которым относятся переструктурирование текстов и восстановление контекстов на основе языкового и смыслового прогнозирования. Некоторые затруднения в переструктурировании научных текстов можно встретить и у арабов, но они обусловлены другими причинами. Для них высказанная мысль авторитетным ученым или преподавателем является своеобразным эталоном, а поэтому она, по мнению арабов, как и текст Корана, должна заучиваться наизусть и не должна подвергаться переструктурированию, которое может привести к деформации смысла. Подобное отношение арабов к общепринятым и устоявшимся научным дефинициям обусловлено их этноцентрическим отношением к тому, что, по их мнению, является единственно правильным и нормативным. А поскольку единственно правильным и нормативным, по мнению арабов, является мысль авторитетного специалиста или преподавателя, то и переформатировать ее не следует [122, с. 222–234].

Теория когнитивных стилей в разных этнокультурах имеет свои особенности. Так, например, наблюдения показывают, что белорусы или россияне пользуются контекстозависимым и контекстонезависимым стилями в среднем поровну, т. е. половина студен-

тов контекстозависимы, а половина – контекстонезависимы. Примерно такие же пропорции можно наблюдать и среди европейского контингента учащихся (немцы, шведы, австрийцы, французы, итальянцы и др.). Однако эти пропорции не соблюдаются в китайской, арабской или туркменской аудитории. Подавляющее большинство учащихся из Китая, арабских стран и Туркмении – контекстозависимы. Отметим, что показатели КЗ/КНЗ имеют отношение к широкому спектру проявлений интеллектуальной активности учащихся. Наибольший интерес представляет связь этого стилевого параметра с характеристиками обучения. Независимые от контекста учащиеся включаются в процесс обучения скорее как его активные участники. Обучение же контекстозависимых учащихся оказывается более успешным в ситуации внешнего подкрепления. В целом академическая успеваемость выше у контекстонезависимых учащихся. У них легче происходит генерализация и перенос знаний, ярче выражена способность выбирать более рациональные стратегии переработки информации. При конспектировании лекций контекстонезависимые студенты подвергают текст большей переработке (сокращая количество слов, перефразируя мысли). Интересные экспериментальные данные были получены в процессе изучения связей показателей КЗ/КНЗ с особенностями межличностных отношений. Контекстозависимые учащиеся более чувствительны к социальной информации, склонны держать более короткую физическую дистанцию в условиях реального общения. Зависимые от контекста учащиеся ждут от окружающих поддержки и помощи, а поэтому для них более приемлемы групповые формы занятий. Присутствие других учащихся и интерактивные формы работы интенсифицируют деятельность контекстозависимых учащихся [30, с. 291].

1.2.4. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *склонность к детализации/генерализации*

Основанием для деления учащихся на детализаторов-аналитиков и генерализаторов-синтетиков является склонность учащихся при переработке информации использовать строгие детализированные либо, напротив, более обобщенные критерии в оценке идентифицируемых объектов и понятий. На практике это означает, что понятийные детализаторы-аналитики при переработке информации оперируют намного бóльшим количеством категорий, чем генерализаторы-синтетики. Они склонны выявлять различия в ряду объектов и понятий, тогда как генерализаторы акцентируют внимание преимущественно на выявлении сходства между объектами. Крайним проявлением аналитичности считается компартментализация, под которой понимается склонность учащихся при переработке информации выделять чрезмерно большое количество групп, в состав которых входит один и тот же объект [30, с. 292; 33, с. 60–65]. Крайним проявлением синтетичности является сверхгенерализация, которая проявляется в попытках учащихся отнести идентифицируемый объект к группе разнородных объектов, имеющих минимальную степень общности [122, с. 234–239]. Например, учащийся-синтетик может объединить в одну группу понятия «время» и «информация», если понятие «информация» он привяжет ко времени ее возникновения: *старая, устаревшая, новая, оперативная, текущая, срочная информация*. Понятие «время» учащийся-синтетик также может объединить с понятием «пространство», так как пространство всегда существует во времени, а время – в пространстве. Однако подобное соотнесение понятий не способствует точности их идентификации, поскольку затрагивает лишь периферию, а не главные

системообразующие признаки. Из этого следует, что понятийная общность в контексте речепонимания – величина относительная. Для учащихся она может быть очевидной или неочевидной, максимальной или минимальной, прямой или опосредованной. Так, например, между техническими терминами *карданный вал* и *зубчатый вал* имеется определенная связь, реализуемая либо на основе дифференциации принципа работы данных механизмов (*функциональная связь*), либо на основе принадлежности этих деталей к определенным техническим изделиям: карданный вал как механизм двигателя автомобиля, зубчатый вал как деталь часового или иного механизма (*связь «часть – целое»*). Если иностранцу из-за пробелов в языковом и/или профессиональном развитии не удается установить подобную связь, то в этом случае он может ограничиться установлением весьма условной и обобщенной связи, которая не несет системообразующей ценности с точки зрения разграничения исходных понятий. Например, оба понятия учащийся может отнести к изделиям, изготовленным из металла (*верхний предел минимальной общности*), либо к предметам, обладающим весом, плотностью, размером (*нижний предел минимальной общности*) [122, с. 234–239]. Таким образом, сверхгенерализация позволяет установить некоторую весьма условную связь между понятиями, хотя такая связь в силу отсутствия в ней системообразующей ценности особой роли в процессе речепонимания не играет. Она служит промежуточным «техническим» этапом когнитивной деятельности, в ходе которого учащемуся удается удерживать необходимую информацию в зоне активного внимания посредством ее привязки к синибулярным понятиям, обладающим весьма условной связью с исходным понятием. Между компартментализацией и сверхгенерализацией существует большое пространство когнитивных решений, которые базируются на двух операциях – дифференциации и генерализации. Количество этих решений зависит от глубины дифференциации, с одной стороны, и уровня генерализации – с другой. В зависимости от уровня насыщенности дотекстовой пресуппозиции учащихся процессы дифференциации и генерализации могут осуществляться поэтапно или скачкообразно (т. е. с пропуском некоторых этапов). Установлено, что параметр «аналитичность» соотносится с более низкими показателями запоминания, познавательной ригидностью, низким темпом обучаемости и низкой учебной успеваемостью. Параметр «синтетичность» благоприятствует проявлению любознательности, способности оперировать обобщенными понятийными структурами [30, с. 292].

1.2.5. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *склонность к спецификации/унификации*

На основе данного когнитивно-стилевого параметра всех учащихся можно разделить на узких (спецификаторы) и широких (унификаторы) категоризаторов. Основанием для подобного деления является склонность учащихся при переработке информации пользоваться разными когнитивными стилями: 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 [30, с. 293; 33, с. 65–68; 122, с. 239–245]. Например, унификаторы под категорию *большой* могут подвести любой смысловой вариант этой категории: *крупный, огромный, значительный, внушительный, громадный, гигантский, сверхгигантский*, а под категорию *красный цвет* – любой оттенок красного цвета: *алый, огненно-красный, красноватый, вишневый, малиновый, бордовый,*

гранатовый. При этом в конструируемых ими репрезентациях все примеры, иллюстрирующие варианты базовых категорий, не специфицируются, а входят в более общие категории, что часто приводит к потере важной смысловой информации, а следовательно, и к неточности понимания и смысловым ошибкам при построении вторичных текстов. Эти смысловые неточности особенно очевидны в языке науки, где каждое научное понятие имеет свои индивидуальные характеристики, свойства и признаки. Например, огненно-красная окраска химического раствора для специалиста-химика сигнализирует о том, что в этом растворе присутствует нитрат серебра. Игнорирование унификаторами точного цветового оттенка данного химического раствора (*огненно-красный*) и его замена более общей категорией (*красный*) качественно изменяет и само представление об этом растворе, поскольку при такой замене исчезает самая важная часть информации, в которой содержится указание на то, что в растворе присутствует нитрат серебра. Существенную потерю в точности передачи смысла научной информации можно также наблюдать при замене унификаторами терминосочетаний *сверхновая звезда* (астрономия) и *галопирующая инфляция* (экономика) словосочетаниями *новая звезда* и *высокая инфляция*. В первом случае оказалась утраченной информация, касающаяся яркости звезды и количества выделяемой ею энергии (для новой и сверхновой звезд эти показатели разные), во втором – информация, касающаяся темпов роста инфляции и ее последствий для экономики (высокая инфляция – признак неустойчивого развития экономики; его количественные показатели колеблются в пределах 5–10 процентов в год и выше, тогда как для галопирующей инфляции, которая приводит к тяжелым социально-экономическим последствиям, характерны показатели от 20 до 200 процентов в год; ниже 5 процентов в год – это умеренная инфляция, а выше 200 процентов в год – гиперинфляция, сигнализирующая о коллапсе национальной экономики). Указанные примеры показывают, как замена дифференцированных категорий более общими способна изменить смысл научной информации. Широкие категоризаторы, используя подобные замены, часто проигрывают в точности при передаче смысла научной информации, но выигрывают в экономии затрачиваемых когнитивных усилий. Узкие категоризаторы, напротив, склонны к спецификации различных категорий и их дифференциальных вариантов и закреплению каждого из них за определенным понятийным контекстом, что устраняет смысловые неточности, но и требует дополнительных когнитивных усилий, а это негативно отражается на темпе и результатах переработки научной информации, особенно в условиях ее устного предъявления [122, с. 239–245].

1.2.6. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *когнитивная ригидность/гибкость*

Данная стилевая оппозиция была выделена для дифференциации субъективных трудностей, возникающих при смене видов и способов деятельности, а также при переходе с одного когнитивного действия на другое. Было установлено, что учащиеся, склонные к когнитивной ригидности, не могут быстро переключаться с одной познавательной функции на другую в силу низкой степени их автоматизации, в то время как учащиеся, придерживающиеся когнитивной гибкости, относительно легко меняют когнитивные тактики и переключаются с одной функции на другую. В такой интерпретации эта оппозиция когнитивных стилей была представлена в работах Р. Гарднера [121], Д. Бровермана [123], Б. Риеманна и Р. Мак-Нейлли [124], М. А. Холодной [33; 235; 236],

В. А. Колги [125], И. В. Тихомировой [16], В. В. Кочеткова и И. Г. Скотниковой [17; 18]. На способности (или на отсутствие способностей) к переключению познавательных функций в процессе когнитивной деятельности обратили внимание не только психологи-когнитивисты, но и специалисты по лингводидактике. В лингводидактике особенности этих стилей мы изучали в контексте взаимосвязанного обучения видам иноязычной речевой деятельности, в процессе которого учащимся приходится многократно переключаться с одного вида деятельности на другой. В частности, было установлено, что коммуникативно активные учащиеся, предпочитающие обучаться по коммуникативным и интенсивным методикам, с легкостью осуществляют подобные переключения, в то время как коммуникативно пассивные учащиеся, предпочитающие обучение по грамматико-переводным методикам, делают это с большим трудом [2, с. 181–182].

Коммуникативная ригидность и гибкость как два противоположных когнитивных стиля могут проявляться не только при смене видов деятельности, но и при переключении внимания учащихся с одного объекта или когнитивного действия на другие. Наиболее ярко такое переключение внимания проявляется при переработке учащимися научных текстов, имеющих сложную композиционно-смысловую структуру и насыщенный терминологический состав, которые требуют эффективных способов категоризации, рубрификации, систематизации и переструктурирования информационного материала. Способность к переключению в данном случае означает умение учащихся осуществлять переработку научной информации глобально, с привлечением всех когнитивных ресурсов и источников информации (тематическое и понятийное ассоциирование, категоризация, детализация, семантическое упрощение, переструктурирование, выполнение ментальных операций по аналогии и т. д.). Вся смысловая информация, полученная таким путем, собирается воедино, апперцептивно обогащается и трансформируется в более сложную смысловую конструкцию, которая по уровню смысловой насыщенности значительно превосходит смысловые конструкции, полученные при переработке научной информации учащимися, которые пользуются когнитивно негибкими (ригидными) тактиками [122, с. 245–250]. Основными показателями когнитивной ригидности/гибкости являются количество, длина и смысловое разнообразие словесных ассоциаций, порождаемых учащимися в процессе переработки информации, скорость порождения бинарных и многокомпонентных ассоциативных файлов и их смысловая насыщенность, скорость и результативность категоризации и рубрификации, свернутость/развернутость когнитивных действий, способность/неспособность к переструктурированию информации и т. д. Учащиеся, склонные к когнитивной гибкости, быстрее и легче формируют бинарные и многокомпонентные ассоциативные файлы, рубрифицируют, категоризируют, систематизируют и переструктурируют воспринимаемый материал, причем делают они это более качественно, информационно богаче и разнообразнее. Они способны одинаково эффективно работать как с однотипными текстовыми материалами, так и с текстами смешанного типа, содержащими разные способы изложения научной информации (описание, повествование, рассуждение, доказательство) [122, с. 245–250]. У учащихся, склонных к когнитивной ригидности, напротив, наблюдается дефицит таких способностей, но зато их отличает высокая скорость решения аналитических задач, связанных с выявлением языковых особенностей воспринимаемых текстовых продуктов. Например, они быстрее и тоньше реагируют на языковые неточности в речи, а также на необычные структурные построения высказываний (ненормативный порядок слов, дистантное (прерывистое) расположение компонентов словосочетаний, некорректное словоупотребление), часто встречающиеся в разговорной речи и в устной форме научной речи [122, с. 245–250].

1.2.7. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от узости/широты сканирования информации

Индивидуальные различия в сканировании проявляются прежде всего в количестве и качестве собранной учащимися информации, в распределении внимания, учете возможностей контекстов, широте охвата различных аспектов ситуаций и точности учета их релевантных признаков [30, с. 297; 33, с. 74–78; 122, с. 250–261]. Широкие сканировщики способны максимально учитывать возможности контекста, увязывать предыдущий контекст с настоящим, оценивать текущую ситуацию комплексно и разносторонне, учитывать ее релевантные признаки и концентрировать внимание не только на главном, но и на деталях. Узкие сканировщики не обладают этими качествами. Они испытывают трудности в распределении внимания и контекстуальной оценке ситуации, не способны к широкому охвату затронутой проблемы и выделению в ней сущностных признаков. В основе использования учащимися двух разных подходов к сканированию информации – широкого и узкого – лежит их природная склонность к осуществлению подобных процедур именно таким, а не иным способом. В то же время потенциал этих КС зависит от интеллектуально-когнитивных и пресуппозиционных способностей учащихся, их индивидуальных особенностей в распределении внимания, широте охвата различных аспектов ситуаций и точности учета их релевантных признаков, а также от уровня их речевого и профессионального развития.

Использование учащимися стратегий широкого сканирования значительно повышает результативность понимания, а поэтому об экстенсивности сканирования можно судить и исходя из результатов понимания. Чем они точнее, тем чаще учащиеся при переработке информации пользовались стратегиями широкого сканирования. О наличии у учащихся способностей к использованию стратегий широкого сканирования достоверно можно утверждать только в том случае, если в эксперименте они продемонстрируют максимальную результативность понимания. В этом случае максимальный уровень результативности будет свидетельствовать о развитой способности испытуемых к использованию стратегий экстенсивного сканирования и наоборот, минимальный уровень результативности понимания – об отсутствии у испытуемых способности к экстенсивному сканированию. Однако высокая результативность понимания далеко не всегда является показателем того, что при освоении содержания прослушанного текста использовались исключительно стратегии широкого сканирования. Очевидно, что возможны и такие ситуации, когда воспринимаемый текст окажется легким для всех учащихся, включая и узких сканировщиков, однако это не означает, что при переработке такого текста узкие сканировщики изменят свои стратегии и автоматически перейдут в разряд широких сканировщиков. Для такого перехода необходимо наличие у них развитых языковых, профессионально-компетентностных, интеллектуально-когнитивных, прогностических и репрезентационных способностей, включающих эффективную слуховую память, стратегии запоминания, умение быстро перерабатывать принимаемую информацию на слух и фокусировать внимание на главном, избирать эффективные стратегии переработки информации, задействовать широкий контекст и оценивать ситуацию в целом и по деталям. Однако у узких сканировщиков многие из этих способностей не развиты, а поэтому они неизбежно будут испытывать трудности при переработке других, более сложных текстов. Возможны и пограничные случаи, когда у учащихся не развиты одни способности, но хорошо развиты другие. Экспериментальные наблюдения показывают, что среди всех перечисленных выше способностей, влияющих на формирование стратегий экстенсивного сканирования, наиболее значимыми являются мнемонические, ап-

перцептивные и прогностические способности, наличие которых в определенной мере компенсирует пробелы в языковом и профессионально-компетентностном развитии учащихся [122, с. 261].

1.2.8. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *когнитивное сглаживание/заострение*

Данная стилевая оппозиция отражает индивидуальные различия учащихся при переработке, структурировании, запоминании и хранении научной информации. Различие этих стилей касается масштаба и глубины переработки воспринимаемой информации, а также способов и форм ее репрезентации в индивидуальном сознании учащихся. У когнитивных «сглаживателей» переработка и сохранение информации обычно сопровождается ее упрощением, потерей деталей, выпадением тех или иных фрагментов и смыслов, которые учащиеся, пользующиеся стратегией когнитивного сглаживания, не различают вовсе либо осознают как несущественные для реконструкции смыслового содержания рецептируемого текста. У когнитивных «заострителей», напротив, происходит выделение, подчеркивание специфических деталей и сущностных характеристик перерабатываемой информации [30, с. 298; 33, с. 78–79; 121; 122, с. 262–280]. Деление учащихся на когнитивных «сглаживателей» и «заострителей» подчеркивает, с одной стороны, субъективное отношение учащихся к воспринимаемой информации с точки зрения ее значимости для реконструкции смысловой структуры воспринятого текста, а с другой – потенциальные возможности учащихся к глубокому, детализированному или поверхностному, обобщенному освоению воспринимаемой информации. Как и в случае с узким и широким сканированием, индивидуальные различия между когнитивными «сглаживателями» и «заострителями» проявляются прежде всего в количестве и качестве собранной ими информации. Когнитивные «заострители», как и широкие сканировщики, способны максимально учитывать возможности контекста, увязывать предыдущий контекст с настоящим, оценивать текущую ситуацию комплексно и разносторонне, учитывать ее релевантные признаки и концентрировать внимание не только на главном, но и на деталях. Когнитивные «сглаживатели», как и узкие сканировщики, не обладают этими качествами. Они испытывают трудности в распределении внимания и контекстуальной оценке ситуации, не способны к широкому охвату затронутой проблемы и выделению в ней сущностных признаков. В отличие от «заострителей» «сглаживатели» хуже контролируют свои вербальные реакции, им труднее переключаться с одного объекта или когнитивного действия на другие, а поэтому большинство из них предпочитают пользоваться когнитивно ригидными тактиками. И наоборот, когнитивные «заострители», задействуя контекстуальные возможности информационного потока, с легкостью переключаются на другие объекты и действия, а поэтому склонны к использованию когнитивно гибких тактик переработки научной информации.

Когнитивное сглаживание и заострение тесно связаны и с другими когнитивными стилями. Например, для когнитивных «заострителей» характерна ориентация на глубокую и масштабную переработку воспринимаемой информации. Такая переработка предполагает наличие у «заострителей» хорошо развитых способностей избирать рациональные стратегии запоминания и структурирования воспринимаемой информации, перерабатывать информацию в неполных контекстах, восстанавливать их и дополнять нужной информацией, обнаруживать логико-смысловые противоречия и устранять их, переструктурировать текстовые продукты. Указанные компетенции характерны также и

для контекстонезависимых учащихся и несвойственны контекстозависимым, которые испытывают затруднения при освоении информации в неполных (лакунированных) контекстах, а также при переструктурировании текстов. В экспериментах о стратегиях когнитивного сглаживания и заострения обычно судят по нескольким параметрам [122, с. 275]:

• по количеству, качеству, глубине и масштабности переработки воспринимаемой информации;

• способностям испытуемых избирать рациональные стратегии структурирования воспринимаемой информации, перерабатывать информацию в неполных контекстах, восстанавливать их и дополнять нужной информацией, обнаруживать логико-смысловые противоречия и устранять их, переструктурировать тексты;

• склонности испытуемых выделять специфические детали и сущностные характеристики перерабатываемой информации или, напротив, перерабатывать информацию, упрощая ее, теряя детали, редуцируя отдельные смыслы и фрагменты текста, которые слушатели не различают вовсе либо осознают как несущественные для реконструкции смыслового содержания рецептируемого текста.

При построении вторичных текстов когнитивные «сглаживатели» и «заострители» пользуются разными стратегиями. Когнитивные «сглаживатели» при реконструкции смыслового содержания первичных текстов в основном используют стратегии смыслового упрощения текстов, а поэтому их речевые продукты отражают содержание первичных текстов в крайне упрощенном, редуцированном виде. Когнитивные «заострители» при восстановлении смыслового содержания первичных текстов задействуют три типа стратегий [122, с. 276–277]. Первый тип – построение модифицированных высказываний, в которых структурно сложные и не до конца понятые информационные участки заменяются более простыми и доступными для понимания и репродукции структурами. Такие модификации смысла характерны для иностранных испытуемых с ограниченными языковыми, когнитивными и интеллектуальными возможностями. Второй тип – построение модифицированных высказываний, в которых структурно сложные, семантически нечеткие информационные участки заменяются логически обоснованными фактами, существенно дополняющими смысл оригинальных высказываний. Такие модификационные высказывания характерны для иностранцев и носителей языка, которые обладают развитой профессиональной компетенцией. Третий тип – построение модифицированных высказываний, в которых большая часть информации взята из других информационных источников. Такие модификации характерны в основном для носителей языка.

Модификация, трансформация и дополнение смысла оригинальных высказываний, к которым часто прибегают испытуемые при воссоздании смысловой структуры первичных текстов, демонстрируют важнейшую особенность восприятия речи, которая до сих пор не нашла объяснения в современных теориях речепонимания. Суть этой особенности можно сформулировать так: *каким образом* и *зачем* слушатели модифицируют объект восприятия, привнося в него иное смысловое содержание и трансформируя его фактически в новый объект восприятия. Судя по перечисленным типам модификаций смысла первичных текстов, причин подобного видоизменения объекта восприятия в сторону его информационного насыщения, смысловой компрессии или трансформации смысла несколько. Во-первых, это делается с целью достижения слушателем когнитивной оптимальности, которая выполняет роль балансира между когнитивной сложностью и когнитивной простотой. Обычно этот когнитивный эффект достигается слушателем в результате замены сложных информационных участков текста более простыми, доступными и логически обоснованными фактами, воссозданными при опоре на дотекстовую

пресуппозицию. Во-вторых, это делается с целью экономии когнитивных усилий, которая достигается в результате смысловой компрессии оригинального текста, устранения в нем субъективно несущественных деталей и перевода его в более доступную для репродуцирования форму. В-третьих, это делается с целью компенсации недостающих когнитивных ресурсов, которая достигается в результате устранения в ментальной схеме слушателя непонятых текстовых фрагментов и их замены другими информационными фактами уточняющего, корректирующего и дополняющего характера, взятыми из иных информационных источников.

Таким образом, основным стимулом, подталкивающим слушателей к изменению объекта восприятия, является их желание упростить процесс понимания за счет достижения ими трех когнитивных эффектов – когнитивной оптимальности, экономии когнитивных усилий и компенсации когнитивных ресурсов. Отметим, что использование подобного рода модификаций при ментальной реконструкции смысловой структуры воспринятого НТ является отличительной чертой когнитивных «заострителей». В отличие от них когнитивные «сглаживатели» при ментальной реконструкции смыслового содержания первичного текста в основном пользуются упрощенными либо обобщающими структурами, порождаемыми в результате конденсации смысла воспринятых высказываний с частичной потерей некоторых смысловых деталей, которые когнитивные «сглаживатели» считают несущественными или избыточными. С учетом того что у когнитивных «сглаживателей» переработка и сохранение информации сопровождается ее упрощением и потерей деталей, а у когнитивных «заострителей», напротив, происходит выделение, подчеркивание специфических деталей и сущностных характеристик перерабатываемой информации, логично предположить также, что полюс «когнитивного сглаживания» в некоторых его чертах соотносим с широким диапазоном эквивалентности, или синтетическим когнитивным стилем, а полюс «когнитивного заострения» – с узким диапазоном эквивалентности, или аналитическим когнитивным стилем.

1.2.9. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *когнитивная импульсивность/рефлективность*

Различие между когнитивной импульсивностью и когнитивной рефлективностью наиболее отчетливо проявляется в условиях неопределенности, когда учащимся необходимо осуществить выбор одного варианта решения из некоторого множества альтернативных решений. Когнитивная импульсивность – это психологическая предрасположенность некоторых учащихся к быстрому принятию решений без тщательной проверки выдвигаемых гипотез и без учета других альтернативных решений. В свою очередь когнитивная рефлективность – это психологическая черта тех учащихся, которые предпочитают медленный темп принятия решений и многократное уточнение выдвигаемых гипотез путем проверки всех имеющихся в их распоряжении альтернативных вариантов. Первоначально данная оппозиция когнитивных стилей была выделена психологами-когнитивистами для дифференциации темпа переработки информации, однако в последнее время некоторые ученые (например, М. А. Холодная) высказывают мнение, что критическим признаком в осмыслении природы когнитивной импульсивности и рефлективности является не только когнитивный темп переработки информации, но и связанные с ним ошибки, которые часто встречаются у когнитивно импульсивных и практически отсутствуют у когнитивно рефлективных учащихся [30, с. 298; 33, с. 79–83; 122, с. 280–294]. Другие ученые (например, Б. Мессер), оценивая когнитивный потен-

циал импульсивных и рефлективных учащихся, считают, что рефлективные учащиеся не только тратят больше времени для проверки своих гипотез, но также собирают больше информации до момента принятия решения [23], а это сближает когнитивно рефлективный стиль с другими стилями и в первую очередь с контекстонезависимостью, широкой категоризацией, гибким познавательным контролем, широким сканированием и когнитивным заострением.

Наблюдения показывают, что если опираться на критерии темпа переработки информации и количества допускаемых при этом ошибок, то среди носителей русского языка процентное соотношение между когнитивно импульсивными и рефлективными примерно одинаковое, возможно, с чуть большим превосходством когнитивной рефлективности. Такое же процентное соотношение в основном характерно и для многих европейцев. Среди представителей азиатских стран соотношение между этими двумя стилями может быть иным. Так, например, среди арабов преобладают когнитивно импульсивные, а у китайцев наблюдается обратная тенденция: количество когнитивно рефлективных превышает число когнитивно импульсивных. Опыт преподавания русского языка в иностранной аудитории показывает, что подобные тенденции, наблюдаемые у представителей разных лингвокультур, достаточно устойчивы, что свидетельствует по меньшей мере о трех вещах:

- о влиянии национального темперамента, характера и стиля поведения на выбор быстрого или медленного темпа переработки информации (арабы более импульсивны, чем китайцы);
- влиянии на выбор темпа переработки информации национальных образовательных систем, включая методы обучения языкам, используемые в разных странах (у китайцев обучение языку ориентировано на грамматические методы, предполагающие актуализацию разнообразных аналитических процедур, связанных с осмыслением изучаемого материала, в то время как в системе языковой подготовки арабов доминируют коммуникативные методики, не требующие глубокого анализа изучаемых языковых явлений);
- влиянии на выбор темпа переработки информации когнитивно-интеллектуального потенциала слушателей, который дифференцирует их по параметрам деятельности, особенностями зрительной и слуховой памяти, аналитичности/синтетичности мышления, произвольности/непроизвольности действий, осознанности/неосознанности стратегий и тактик переработки информации и усвоения речевого материала на иностранном языке. Так, например, учащиеся с лабильной нервной системой склонны к коммуникативной активности и когнитивной импульсивности. Они отличаются лучшей продуктивностью слуховой памяти, высокими скоростными параметрами умственной и речевой продукции, наличием некачественных ответов, неудачным решением аналитических задач, высокой невербальной оценкой, поспешностью реакций в ответ на стимул и др. В свою очередь учащиеся с нелабильной нервной системой склонны к коммуникативной пассивности и когнитивной рефлективности. Они отличаются преобладанием произвольного вида памяти, лучшей продуктивностью зрительной памяти, более высокой оценкой вербального интеллекта, медленным восприятием и переработкой информации на слух, длительностью ориентировочных действий, медленным переключением с одного действия на другое, высокой продуктивностью решения аналитических задач, осторожностью в принятии решений, развернутостью действий [2, 181–182; 46].

Очевидно, что в основе использования учащимися импульсивного и рефлективного подходов к переработке информации лежит природная склонность учащихся к осуществлению подобных процедур именно таким, а не иным способом. В импульсивности

гораздо больше биологического, взятого от темперамента человека, чем в рефлективности, где социальное, основанное на опыте человека, доминирует над биологическим и подталкивает его к осмысленной интеллектуальной деятельности. В то же время потенциал этих когнитивных стилей в большей (в случае рефлективности) или в меньшей (в случае импульсивности) мере зависит от интеллектуально-когнитивных и пресуппозиционных способностей учащихся, их индивидуальных особенностей в аналитичности/синтетичности мышления, произвольности/непроизвольности действий, осознанности/неосознанности стратегий и тактик переработки информации, а также от уровня их речевого и профессионального развития.

Опыт преподавания русского языка в иностранной аудитории и эксперименты с участием иностранцев показывают, что различия в двух стилях переработки научной информации – когнитивно-рефлективном и когнитивно-импульсивном – проявляются не только при сортировке слов и переструктурировании высказываний, но и также и при восстановлении незавершенных и деформированных научных высказываний и текстов. Так, в ходе проведенных учебных экспериментов было установлено, что подобные процедуры легче выполняются когнитивно-рефлективными испытуемыми, у которых лучше развиты не только способности к переструктурированию, но и прогностические способности, реализуемые в формах языкового и логико-смыслового прогнозирования. Эта категория испытуемых более «чувствительна» к логико-смысловым и структурным нарушениям в тексте, легче обнаруживает и устраняет их. И наоборот, когнитивно импульсивные слушатели при восстановлении незавершенных высказываний и деформированных текстов часто испытывают когнитивные затруднения, вызванные различными причинами: объективной сложностью текстового материала, его структурной организации и терминологического состава, пробелами в речевом развитии, нехваткой контекстуальных ресурсов, недостаточной сформированностью дотекстовой пресуппозиции и ее разбалансированностью с внутритекстовой пресуппозицией [122, с. 293]. Результаты экспериментов с участием иностранных студентов позволили установить, что при структурировании воспринимаемой информации, отборе ключевых терминов и построении на их основе вторичных текстов когнитивно рефлективные и когнитивно импульсивные испытуемые прибегают к разным стратегиям переработки информации. Если когнитивно рефлективные испытуемые пытаются максимально широко использовать логико-смысловые принципы переработки информации, включая генерализацию, партикуляризацию, конкретизацию и детализацию, и восполнять дефицитарность контекста за счет дотекстовой пресуппозиции, то когнитивные усилия когнитивно импульсивных испытуемых направлены прежде всего на попытку верифицировать свои предположения о содержании перерабатываемой информации на внутритекстовом уровне. С учетом того что максимально точное и полное понимание речи достигается только при тесном взаимодействии импликационной (внутритекстовой) и дотекстовой пресуппозиций при доминирующей роли в этом процессе последней, можно предположить, что отрицательные результаты в понимании речи у когнитивно импульсивных испытуемых объясняются сбоями и рассогласованиями в такой связи, которые проявляются в том, что для когнитивно импульсивных испытуемых доминирующей является не дотекстовая, а внутритекстовая пресуппозиция. Очевидно, что в силу специфики когнитивного развития эта категория испытуемых не доверяет своим дотекстовым знаниям и каждую новую информацию, встреченную в тексте, старается оценить именно в том контексте, в котором она употреблена [122, с. 293]. Отдельно следует сказать и об особенностях когнитивно рефлективных учащихся, для которых при переработке информации характерно постоянное обращение к своему индивидуальному опыту. Будучи важнейшим

психофизиологическим механизмом, определяющим процессуальную направленность восприятия, рефлексия выступает в качестве своеобразного связующего звена между извлекаемым из памяти опытом и ситуацией, которая представлена в речевом отрезке. С помощью рефлексии осваиваемый образ ситуации не только получает доступ к уже освоенным ситуациям, но и способствует их качественному преобразованию. Эти преобразования, вносимые в рефлектируемый совокупный образ ситуации, дают новый опыт, содержательно превышающий старый по целому ряду параметров. Эффективность, способ реализации и целенаправленность рефлективных процессов определяются уровнем социально-предметного, операционного и языкового развития слушателя. По мере становления и формирования его коммуникативно-профессиональной компетенции происходит поступательное развитие его рефлективной способности. Реализуясь, такая тенденция способствует созданию все более широкого спектра возможностей для преодоления различного рода трудностей, связанных с пониманием/непониманием речевых продуктов, за счет привлечения в операционную схему восприятия более разнообразного, более насыщенного и более отдаленного от содержания речевых продуктов индивидуального опыта. Особенно отчетливо такая тенденция проявляется при достижении слушателем максимально полного языкового и рефлективного развития. В этом случае сформированность рефлективных процессов оказывается настолько высокой, что начинает действовать закон, при котором чем сильнее непонимание, тем более широк «рефлективный скачок» [24, с. 18–19].

1.2.10. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *конкретная/абстрактная концептуализация*

В основе деления учащихся на конкретных и абстрактных концептуализаторов лежат их различия в способах дифференциации и интеграции понятий. Наиболее ярко эти различия проявляются при категоризации, систематизации, переструктурировании и интерпретации информации, переработке информации в неполных контекстах, восстановлении незавершенных или деформированных текстов. Полюс конкретной концептуализации характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий, а полюс абстрактной концептуализации – высокой степенью дифференциации и интеграции понятий [30, с. 299; 33, с. 83–87; 122, с. 294–310].

По мнению когнитологов (О. Харвей, Д. Хант, Г. Шредер, М. А. Холодная), для конкретных концептуализаторов характерно наличие одной схемы понимания текста, стандартизированность суждений, стереотипность оценок, неразвитая способность к переструктурированию и комбинированию понятий, контекстозависимость, когнитивная простота, догматизм, низкая результативность в решении задач по формированию понятий, низкие показатели креативности. Конкретные концептуализаторы испытывают значительные трудности при переработке сложных текстов. Для абстрактных концептуализаторов, напротив, свойственно наличие нескольких альтернативных схем для восприятия одного и того же текста, нестандартность суждений, нестереотипность оценок, развитая способность к переструктурированию и комбинированию понятий, контекстонезависимость, когнитивная сложность, высокий вербальный интеллект, низкий уровень догматизма, высокая результативность в решении задач по формированию понятий, высокие показатели креативности, особенно по сочетанию двух параметров – оригинальность идей и их реалистическая направленность [19; 33].

По мнению Ч. Носала [20], «конкретная концептуализация означает тенденцию изолирования идей, основанную на дискретном, жестком, непересекающемся наборе понятий, тогда как абстрактная концептуализация предполагает существование взаимосвязанной системы понятий, основанной на вариативном и гибком их упорядочивании. Соответственно, первый когнитивный стиль характеризуется логикой отдельных понятий, а второй – логикой понятийных пространств» [30, с. 300]. С учетом того что абстрактная понятийная система учащихся формируется в ходе их онтогенетического развития, можно предположить, что учащиеся, у которых имеются пробелы в профессионально-языковом развитии, будут отнесены к полюсу понятийной конкретности, а учащиеся с высоким уровнем развития профессионально-языковых способностей – к полюсу понятийной абстрактности. Однако в действительности такая корреляция когнитивных стилей и уровней развития профессионально-языковых способностей учащихся осложняется другими факторами, которые оказывают существенное влияние на выбор учащимися когнитивных стилей переработки информации. Среди этих факторов важная роль принадлежит когнитивно-интеллектуальным способностям учащихся, включающим развитые прогностические и репрезентационные способности, эффективные стратегии запоминания, развитую слуховую память, умение быстро перерабатывать принимаемую информацию на слух и фокусировать внимание на главном, избирать эффективные стратегии переработки информации, задействовать широкий контекст и оценивать ситуацию в целом и по деталям. У абстрактных концептуализаторов эти способности развиты наиболее сильно, а поэтому они часто компенсируют пробелы в профессионально-языковом развитии. У конкретных концептуализаторов, напротив, многие из этих способностей не развиты, а поэтому неразвитость одних способностей (когнитивно-интеллектуальных) лишь усиливает недочеты в других способностях (профессионально-языковых). Именно поэтому нельзя однозначно судить о конкретной/абстрактной концептуализации только лишь исходя из профессионально-языковых способностей учащихся. Необходим комплексный анализ этих КС, который возможен только в эксперименте.

Опираясь на базовые характеристики конкретной и абстрактной концептуализации, диагностику этих оппозиционных стилей можно осуществить с помощью нескольких экспериментальных методов. Самым распространенным методом экспериментальной диагностики конкретной и абстрактной концептуализации является *метод реконструкции понятийных пространств*. Эксперименты, проводимые по данному методу, предполагают реконструкцию индивидуальных понятийных пространств испытуемых на основе стимульных опорных терминов. Одной из разновидностей таких экспериментов является прогнозирование испытуемыми смысловой структуры научного текста на основе его заглавия. Подобные эксперименты часто проводятся при обучении РКИ и служат основой для развития смысловой догадки иностранных студентов. В качестве стимульных терминов в экспериментах по реконструкции индивидуальных понятийных пространств обычно используются термины, относящиеся к верхним этажам терминологических пространств. Такие эксперименты наиболее легки для испытуемых, поскольку при их реализации им приходится восстанавливать понятийное пространство путем постепенного ментального движения по терминологическому графу сверху вниз. В других модификациях эксперимента в роли стимулов могут выступать термины из средних или даже нижних этажей терминологических пространств. В этих случаях испытуемым приходится двигаться по терминологическому графу в обе стороны – снизу вверх и сверху вниз, как в случае срединного расположения стимульного термина, либо в одну сторону – снизу вверх, если стимульный термин находится в нижней части

терминологического пространства. Такие эксперименты более трудны для испытуемых, требуют бóльших когнитивных и интеллектуальных усилий, но гораздо точнее дифференцируют их когнитивные стили и интеллектуальные возможности. Показателем конкретной и абстрактной концептуализации в этих экспериментах является понятийная насыщенность воссозданных испытуемыми терминологических пространств, включая их количественные и качественные показатели. Чем насыщеннее по содержанию понятий и связям между ними выглядят воссозданные испытуемыми терминологические графы, тем ближе они к полюсу абстрактной концептуализации и, наоборот, чем беднее выглядят построенные испытуемыми терминологические графы, тем ближе они к полюсу конкретной концептуализации.

Второй метод диагностики конкретной и абстрактной концептуализации – *метод комбинирования понятий*. В зависимости от уровня развития профессионально-языковых и интеллектуальных способностей испытуемых им предъявляется список терминов, которые они должны объединить в понятийный комплекс. Чем больше связей между терминопонятиями установят испытуемые, тем ближе они к полюсу абстрактной концептуализации, и наоборот, чем меньше связей между терминопонятиями установят испытуемые, тем ближе они к полюсу конкретной концептуализации. Данный метод диагностики базируется на теории уровней развития индивидуальных концептуально-понятийных систем (ИКПС), разработанной Х. М. Шредером [25] и дополненной М. А. Холодной [26; 27]. Согласно этой теории если за основу дифференциации ИКПС, запускающих и регулирующих процессы идентификации терминов, взять их структурную организацию, а также концептуальную сложность, отображающую зависимость, с которой элементы понятийной системы оказываются дифференцированными и одновременно связанными между собой некоторым множеством способов, то в этом случае можно выделить уровни организационного усложнения ИКПС, где каждый последующий уровень организации отражает не только структурное усложнение системы, но и усиление ее концептуальной сложности. Рост интегрированности понятийных систем в этом случае будет отождествляться не только с увеличением дифференциации понятий и усилением связей между ними, но и с расширением внутреннего субъективного пространства возможных альтернативных комбинаций впечатлений за счет увеличения количества правил комбинации, сравнения и интерпретации признаков воспринимаемого объекта [25, с. 174–191; 187]. Описание уровней ИКПС позволяет установить их содержательную и операционную специфику, обусловленную различиями в типах освоения воспринимаемого материала, а также особенностями перцептивно-когнитивного поведения слушателей в процессе идентификации понятийной лексики. Наиболее удачная классификация уровней ИКПС представлена в трудах М. А. Холодной [27]. Эта классификация включает четыре уровня. *Первый уровень* характеризуется минимальным проявлением у слушателей способности к дифференциации и интеграции понятий, изолированностью отдельных понятий, наличием жестких фиксированных правил их комбинации. Каждый отождествляемый объект в этом случае может быть интерпретирован только одним способом. По сути, именно этот уровень и является полюсом конкретной концептуализации. *Второй уровень* характеризуется определенным ростом дифференциации в сочетании с недостаточной интеграцией, проявлением способности слушателя к использованию альтернативных оценок и правил: например, один и тот же объект может быть отнесен к двум разным явлениям или категориям. *Третий уровень* характеризуется наличием достаточно высоких показателей дифференциации и интеграции, учетом множества признаков отождествляемого объекта; восприятие становится многоаспектным; поле альтернативных интерпретаций слушателя значительно расширяется. *Четвертый уровень* характеризуется наличием максимально высоких показателей дифференциа-

ции и интеграции, способностью слушателя к соотнесению и увязыванию между собой самой разнородной информации. Достижение этого уровня сигнализирует о переходе слушателя на теоретический (причинный, категориальный) уровень понимания. Этот уровень отождествляется с полюсом абстрактной концептуализации и отличается высокой познавательной активностью, увеличением альтернативных схем для восприятия одного и того же объекта, уходом от стереотипных оценок за счет все более увеличивающейся способности к внутренним понятийным преобразованиям, самостоятельным порождением слушателем новых правил и схем интерпретации происходящего, предельной гибкостью и адаптивностью его ментального поведения в сложных ситуациях [27, с. 87–90]. По мере усиления концептуальной сложности ИКПС и продвижения ее от низших уровней к высшим усложняются и ее структурные свойства, которые формируются по линии усиления: а) четкости в осознавании границ между отдельными понятиями: недифференцированность → дифференцированность; б) связей между понятиями: компартментализация → полная связность; в) степени значимости определенного понятия в его отношениях с другими понятиями: центральность → периферийность; г) степени восприимчивости понятийной системы к внешним событиям и ее готовности варьировать формы интерпретации ситуации: закрытость → открытость [27, с. 90].

Третий метод диагностики конкретной и абстрактной концептуализации – *метод переструктурирования текста*. Способность/неспособность к переструктурированию информации – важнейшая когнитивная черта слушателей. Она определяет темп переработки научной информации, результативность ее уплотнения, структурирования, категоризации и рубрификации, качество смыслоформулирования и точность понимания. Переструктурирование информации – важнейшее условие ее уплотнения и перекодирования, а поэтому все слушатели, независимо от того, каким когнитивным стилем они пользуются – контексто зависимым или контексто независимым, конкретным или абстрактным, когнитивно упрощенным или когнитивно усложненным, вынуждены прибегать к этой процедуре, используя собственные правила переструктурирования. По критерию затрачиваемых слушателями когнитивных усилий переструктурирование может быть эффективным или неэффективным, по достигнутым результатам и качеству исполнения – удачным или неудачным, по глубине производимых преобразований – поверхностным или глубоким. Именно по этим критериям осуществляется деление слушателей на контекстозависимых и контекстонезависимых, конкретных и абстрактных концептуализаторов. Чем глубже производимые преобразования и чем больше дополнительных понятий и связей появляется в новом, вторичном тексте, тем ближе испытуемые к полюсу абстрактной концептуализации, и наоборот, чем поверхностнее преобразования и чем меньше дополнительных понятий и связей появляется во вторичном тексте, тем ближе испытуемые к полюсу конкретной концептуализации.

Четвертый метод диагностики конкретной и абстрактной концептуализации – *метод дополнения* (или *восстановления*) *текста*. Эксперимент, основанный на этом методе, во многом аналогичен эксперименту, основанному на методе переструктурирования текста. По результатам этого эксперимента деление на конкретных и абстрактных концептуализаторов осуществляется по двум параметрам: по качеству производимых слушателями дополнений и их смысловой насыщенности и по количеству используемых ими понятий и связей между ними. Чем глубже производимые дополнения и чем больше новых понятий и связей появляется во вторичном тексте, тем ближе испытуемые к полюсу абстрактной концептуализации, и наоборот, чем поверхностнее дополнения и чем меньше новых понятий и связей появляется во вторичном тексте, тем ближе испытуемые к полюсу конкретной концептуализации.

1.2.11. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *когнитивная упрощенность/усложненность*

При овладении языком учащиеся понимают, оценивают и интерпретируют воспринятую информацию, задействуя индивидуальные опознавательно-оценочные системы, которые формируются и регулируются личностными конструктами. Эти конструкты могут быть простыми и сложными. Соответственно стили и стратегии, которыми пользуются слушатели при переработке научной информации, могут быть когнитивно упрощенными или усложненными. Разные по сложности конструкты, стили и стратегии переработки информации формируют разные схемы понимания речи. При когнитивной усложненности индивидуальных конструктов слушатели воспринимают научную информацию, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон, и напротив, при когнитивной упрощенности этих конструктов понимание, интерпретация и оценка воспринимаемой информации осуществляются в упрощенной форме на основе оперирования ограниченным набором сведений [22; 30, с. 301; 33, с. 87–93; 122, с. 310–322]. Опираясь на основные характеристики когнитивной упрощенности и усложненности, диагностику этих стилеобразующих стратегий можно осуществить с помощью разных методов, среди которых наиболее эффективным является *метод суждений испытуемых* [19; 21]. Обладая высоким исследовательским и обучающим потенциалом, этот метод используется не только в экспериментальной, но и в педагогической практике, особенно при обучении иностранных учащихся языку специальности и научному рассуждению. Эффективность этого метода обусловлена двумя причинами. Во-первых, его основу составляет стимульно-реактивная парадигма, позволяющая испытуемым строить суждения о стимульных понятиях не с «нуля», а с уже имеющейся инициальной реплики, которая задает тематическую проекцию будущих суждений. Во-вторых, в отличие от метода пересказа, основанного на репродуктивной деятельность испытуемых, метод суждений основан на продуктивной, творческой деятельности испытуемых, исходя из анализа которой можно оценить не только логику и последовательность совершаемых испытуемыми мыслительных операций, но и качество порожденных ими суждений. Эксперимент, основанный на методе суждений, обычно проводится по следующей схеме: испытуемым по очереди предлагается высказать суждение по поводу конкретного научного факта или события, например: «*Я считаю, что правила...*». Показателем конкретной и абстрактной концептуализации в этом эксперименте выступает качественная оценка степени концептуальной сложности всех предложенных испытуемым суждений. Примерами конкретной концептуализации являются ответы типа «*Я считаю, что правила... нужны для того, чтобы им следовать*» (упрощенный вариант) или «*Я считаю, что правила... нужны для того, чтобы им следовать. Они могут быть нарушены только в исключительных, экстремальных ситуациях*» (усложненный вариант). Примером абстрактной концептуализации является ответ типа «*Я считаю, что правила... важны для всякого человека, но понимать и объяснять их можно различными способами. Это прежде всего зависит от точки зрения того, кто с ними сталкивается, а также от конкретной ситуации. Правила имеют смысл только при условии их соблюдения всеми членами общества*» [30, с. 300]. С помощью метода суждений можно выявить не только различия учащихся в уровнях дифференциации и интеграции понятий, но и установить индивидуальные стратегии понимания, интерпретации, оценивания и прогнозирования объектов, фактов и событий, которые направляются системой личностных конструктов учащихся и реализуются в двух формах – когнитивно упрощенной, оперирующей ограниченным набором сведений, и ког-

нитивно усложненной, оперирующей максимально полным набором сведений об отображаемом явлении.

В последние годы в исследованиях когнитивных стилей появился ряд новых тенденций. Прежде всего расширился перечень индивидуальных различий, которые рассматриваются как когнитивные стили и оказывают влияние на процессы овладения иностранным языком. Так, к когнитивным стилям стали относить: конвергентность – дивергентность (узкий, фокусированный, логический либо широкий, открытый, ассоциативный способ решения проблем); внутренний – внешний локус контроля (различия в ориентациях на себя либо на факторы окружения); 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).

Разнообразие рассмотренных когнитивных стилей переработки информации свидетельствует о высокой вариативности индивидуальных стратегий, которыми пользуются учащиеся при переработке информации и овладении языком. КС – это «тонкие инструменты, с помощью которых строится индивидуальная "картина мира"» [30, с. 312]. Они являются результатом сложного взаимодействия биологических и социокультурных факторов и коррелируют «с множеством самых разных психологических характеристик индивидуальности, начиная с особенностей сенсомоторики и заканчивая своеобразием когнитивной переработки информации» [30, с. 309]. При переработке информации учащиеся пользуются разными кодовыми системами, а поэтому им присущи разные стили и стратегии освоения информации, которые зависят от преобладающего типа когнитивного опыта, уровня интеллектуального развития и предпочтений в способах переработки информации. Формы ментальных репрезентаций воспринимаемой информации могут существенно варьироваться. Это могут быть фреймы, скрипты, прототипы, понятия, схемы, словесно-логические описания, интерпретации, оценочные суждения. С помощью таких репрезентаций и специальных когнитивных процедур (уплотнение информации, опережающая активация контекста и его насыщение, категоризация, детализация, конструирование репрезентаций через преобразование схем и по аналогии, перевод информации из одной модальности опыта в другую и др.), реализуемых по индивидуальным схемам, осуществляется реконструкция смысловых проекций текстов, которые отражают специфику ментального представления учащимися отраженных в них предметных ситуациях. Использование учащимися неэффективных стратегий обусловлено не только пробелами в их языковом и профессиональном развитии, но и отсутствием у них определенных репрезентационных способностей.

1.2.12. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от интеллектуальных и эпистемологических стилей учащихся

Успехи или неудачи в овладении иностранным языком зависят не только от эффективности когнитивных стилей, которыми пользуются учащиеся, но и от эффективности используемых ими интеллектуальных и эпистемологических стилей. **Интеллектуальные стили** – это индивидуальные способы постановки и решения проблемных задач. Принято выделять три типа интеллектуальных стилей – законодательный, исполнительный и оценочный. ***Законодательный стиль*** присущ учащимся, которые игнорируют детали. У них особые подходы к правилам и нормам, собственная оценка происходящего. 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. По нашим наблюдениям, в системе обучения русскому языку законодательный стиль присущ арабским и западноевропейским студентам (особенно студентам из Великобритании и Германии). ***Исполнительный стиль*** характерен для учащихся, которые руководствуются общепринятыми нормами и склонны действовать по правилам, предпочитают решать заранее сформулированные, четко поставленные проблемы с использованием уже известных средств. Практический 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 учащимся, которые имеют некоторый минимум собственных правил. Они ориентированы на работу с готовыми системами, которые, по их мнению, можно и нужно модифицировать. При обучении языку эти учащиеся часто переструктурируют учебный 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 [6].

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 учащиеся строят 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 учащиеся строят свой контакт с миром путем использования широкого набора понятийных схем и категорий. Адекватность индивидуальных суждений оценивается учащимися на основе логических выводов с использованием всего комплекса мыслительных операций. ***Метафорический стиль*** – это познавательный стиль, который проявляется в склонности учащихся к максимальному разнообразию впечатлений и комбинированию внешне разных явлений.

В табл. 1.1.1 представлена обобщенная информация о влиянии различных параметров на вариативность стратегий овладения иностранным языком. Отметим, что этот список далеко не полный и отражает лишь часть того, что в действительности оказывает влияние на выбор и формирование стратегий овладения иностранным языком.

Таблица 1.1.1

Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от различных факторов

Факторы, формирующие стратегии	Комментарий
Анализируемость языковых явлений и автоматизированность речевых действий	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. Автоматизированность увязывается с относительной легкостью доступа к разным единицам индивидуального языкового сознания

Продолжение табл. 1.1.1

Факторы, формирующие стратегии	Комментарий
Коммуникативная активность/пассивность	В основе деления учащихся на коммуникативно активных и пассивных лежат психологические параметры деятельности учащихся: особенности зрительной и слуховой памяти, аналитичности/синтетичности мышления, произвольности/непроизвольности действия, осознанности/неосознанности приемов усвоения учебного материала
Контекстонезависимость/контекстозависимость	Основанием для деления учащихся на контекстонезависимых и зависимых выступают пять когнитивных способностей: умение/неумение учащихся избирать рациональные стратегии запоминания, структурирования и рубрификации воспринимаемой информации; перерабатывать информацию в неполных контекстах, восстанавливать их и дополнять нужной информацией; находить в речи ключевую информацию и на основе ее строить «вторичные» тексты; переструктурировать текстовые продукты; обнаруживать логико-смысловые противоречия в текстах и устранять их
Аналитичность (склонность к детализации) / синтетичность (склонность к генерализации)	На основе этих параметров учащихся можно разделить на понятийных детализаторов-аналитиков и генерализаторов-синтетиков. Основанием для подобного деления является склонность учащихся при переработке информации использовать строгие детализированные либо, напротив, более обобщенные критерии в оценке идентифицируемых объектов и понятий. На практике это означает, что понятийные детализаторы (аналитики) при переработке информации оперируют намного бóльшим количеством категорий, чем генерализаторы-синтетики. Они склонны выявлять различия в ряду объектов и понятий, тогда как генерализаторы акцентируют внимание преимущественно на выявлении сходства между объектами
Узкая/широкая категоризация	На основе этих параметров учащихся можно разделить на узких (спецификаторы) и широких (унификаторы) категоризаторов. Основанием для подобного деления является склонность учащихся при переработке информации пользоваться разными когнитивными стилями: 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
Когнитивная ригидность/гибкость	Данная стилевая оппозиция выделена для дифференциации субъективных трудностей, возникающих при смене видов и способов деятельности, а также при переходе с одного когнитивного действия на другое. Установлено, что учащиеся, склонные к когнитивной ригидности, не могут быстро переключаться с одной познавательной функции на другую в силу низкой степени их автоматизации, в то время как учащиеся, придерживающиеся когнитивной гибкости, относительно легко меняют когнитивные тактики и переключаются с одной функции на другую

Продолжение табл. 1.1.1

Факторы, формирующие стратегии	Комментарий
Узость/широта сканирования информации	Индивидуальные различия в сканировании проявляются в количестве и качестве собранной учащимися информации, в распределении внимания, учете возможностей контекстов, широте охвата различных аспектов ситуаций и точности учета их релевантных признаков. Широкие сканировщики способны максимально учитывать возможности контекста, увязывать предыдущий контекст с настоящим, оценивать текущую ситуацию комплексно и разносторонне, учитывать ее релевантные признаки и концентрировать внимание не только на главном, но и на деталях. Узкие сканировщики не обладают этими качествами. Они испытывают трудности в распределении внимания и контекстуальной оценке ситуации, не способны к широкому охвату затронутой проблемы и выделению в ней сущностных признаков
Когнитивное сглаживание/заострение	Данная стилевая оппозиция отражает индивидуальные различия учащихся при переработке, структурировании, запоминании и хранении научной информации. Различие этих стилей касается масштаба и глубины переработки воспринимаемой информации, а также способов и форм ее репрезентации в индивидуальном сознании учащихся. У когнитивных «сглаживателей» переработка и сохранение информации обычно сопровождается ее упрощением, потерей деталей, выпадением тех или иных фрагментов и смыслов, которые учащиеся, пользующиеся стратегией когнитивного сглаживания, не различают вовсе либо осознают как несущественные для реконструкции смыслового содержания рецептируемого текста. У когнитивных «заострителей», напротив, происходит выделение, подчеркивание специфических деталей и сущностных характеристик перерабатываемой информации
Когнитивная импульсивность/рефлективность	Различие между когнитивной импульсивностью и когнитивной рефлективностью наиболее отчетливо проявляется в условиях неопределенности, когда учащимся необходимо осуществить выбор одного варианта решения из некоторого множества альтернативных решений. Когнитивная импульсивность – это психологическая предрасположенность некоторых учащихся к быстрому принятию решений без тщательной проверки выдвигаемых гипотез и без учета альтернативных решений. В свою очередь когнитивная рефлективность – это психологическая черта тех учащихся, которые предпочитают медленный темп принятия решений и многократное уточнение выдвигаемых гипотез путем проверки всех имеющихся в их распоряжении вариантов
Конкретная/абстрактная концептуализация	В основе деления учащихся на конкретных и абстрактных концептуализаторов лежат их индивидуальные различия в способах дифференциации и интеграции понятий. Наиболее отчетливо эти различия проявляются при категоризации, систематизации, переструктурировании и интерпретации информации, переработке информации в неполных контекстах, восстановлении незавершенных или деформированных текстов. Полюс конкретной концептуализации характеризуется незначительной

Окончание табл. 1.1.1

Факторы, формирующие стратегии	Комментарий
	дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий, а полюс абстрактной концептуализации, напротив, – высокой степенью дифференциации и интеграции понятий
Когнитивная упрощенность/усложненность	Учащиеся понимают, интерпретируют и оценивают информацию, задействуя индивидуальную опознавательно-оценочную систему (ООС), которая формируется и регулируется личностными конструктами. Эти конструкты могут быть простыми и сложными. Соответственно и когнитивные стили, которыми пользуются учащиеся при переработке информации, могут быть когнитивно упрощенными и когнитивно усложненными. Разные по сложности ООС формируют разные схемы понимания речи и разные стратегии овладения языком. При когнитивной усложненности ООС учащиеся воспринимают отображенные в речи ситуации и объекты, выделяя в них множество взаимосвязанных сторон, и напротив, при когнитивной упрощенности ООС учащихся понимание, интерпретация и оценка происходящего «осуществляются в упрощенной форме на основе оперирования ограниченным набором сведений
Интеллектуальные стили: законодательный, исполнительный, оценочный	Демонстрируют различия учащихся в индивидуальных способах постановки и решения проблемных задач. Законодатели игнорируют детали; имеют особые подходы к правилам и нормам, собственную оценку изучаемого материала и того, как надо его изучать. Исполнители руководствуются общепринятыми нормами в обучении, склонны действовать по правилам, предпочитают решать заранее сформулированные, четко поставленные проблемы с использованием уже известных средств. Оцениватели имеют некоторый минимум собственных правил в изучении языков, ориентированы на работу с готовыми системами, которые, по их мнению, можно и нужно модифицировать
Эпистемологические стили: эмпирический, рационалистический, метафорический	Демонстрируют различия учащихся в индивидуальных способах познавательного отношения к происходящему, проявляющиеся в особенностях построения индивидуальной «картины мира». Эмпирики строят свой познавательный контакт с миром на основе данных непосредственного восприятия и предметно-практического опыта. Рационалисты строят свой контакт с миром путем использования широкого набора понятийных схем и категорий. Метафорики склонны к максимальному разнообразию впечатлений и комбинированию внешне разных явлений

Глава 2

СТРАТЕГИИ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

2.1. Стратегии овладения языком и их типология

Путь, который проходят взрослые, осваивающие иностранный язык, по многим параметрам отличается от усвоения родного языка в детстве. Очень немногие взрослые способны достичь уровня компетенции, свойственного носителям языка, хотя многие дети, начав изучение второго или третьего языка в раннем возрасте, в принципе, способны освоить язык в совершенстве, что, однако, встречается нечасто из-за прерванного или отложенного обучения, отсутствия контакта с языковой средой, фоссилизации и деформации фонетических навыков и других причин.

С психолингвистической точки зрения основу коммуникативной компетенции составляют пять базовых компонентов:

- переработка и упорядочение речевого опыта, включая индивидуальные способы запоминания языкового материала и его формализацию;
- набор речевых действий, охватывающих весь спектр коммуникативных интенций в различных ситуациях и сферах общения;
- система динамических концептов, формируемых в процессе усвоения и восприятия речевого материала, и включение ее в общую концептуальную систему учащегося;
- общие и индивидуальные стратегии овладения языком;
- общие и индивидуальные стратегии пользования языком при речевосприятии и речепорождении.

В психолингвистике введен специальный термин **интеръязык**, под которым понимается динамическая форма языка, формирующаяся в сознании человека, изучающего иностранный язык, но еще не достигшего полноценного владения. При изучении русского языка иностранцами интеръязык манифестируется в их устной и письменной речевой продукции, которая является основным материалом для теории усвоения иностранного языка. Первоначально попытки описания индивидуальных интеръязыков были основаны на сравнительно-сопоставительном анализе родных языков учащихся и изучаемых языков и на анализе допускаемых ими языковых и речевых ошибок, однако эти подходы не обладали достаточной универсализацией для объяснения и прогнозирования всех возможных ошибок, возникающих в процессе усвоения иностранного языка, поскольку помимо ошибок интерферирующего типа в речи иностранцев возникают и такие ошибки, которые невозможно объяснить только интерференцией.

Действительно, на начальном этапе процесс усвоения иностранного языка неизбежно сопровождается взаимодействием родного и изучаемого языков. Учащиеся осваивают иностранный язык сквозь призму родного языка. В то же время связь между мышлением и родным языком и мышлением и иностранным языком не так однозначна, как кажется на первый взгляд. Одни ученые (например, Р. К. Миньяр-Белоручев) убеждены, что мышление непосредственно связано только с родным языком, другие (например, Б. В. Беляев) допускают возможность существования непосредственной связи с мышлением изучаемого языка, третьи (например, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев) считают, что мышление реализуется не на каком-либо национальном или иностранном языке, а на особом языке, вырабатываемом каждым человеком. Такие разные подходы к трактовке феномена связи мышления с языком существенно меняют целевые установки в обучении иностранным языкам. В первом случае задача преподавателя – научить учащихся говорить на иностранном языке при допущении, что мыслить они будут на своем родном языке, во втором – научить учащихся говорить и мыслить на изучаемом языке, в третьем – научить учащихся говорить на изучаемом языке при допущении, что мыслить они будут не на иностранном, а на своем индивидуальном языке. Последний подход, на наш взгляд, представляется наиболее обоснованным по нескольким причинам. Во-первых, мышление на иностранном языке, достижение которого, по мнению преподавателей, считается идеалом обучения иностранному языку, реализуется по схеме непосредственного включения индивидуальной внутренней речи в механизм порождения иностранной речи. Во-вторых, овладевая иностранным языком, учащиеся приобретают умение оформлять свои мысли с помощью средств чуждой для них языковой системы, поэтому переход от одного языка к другому – это не простая механическая замена слов родного языка словами иностранного языка, а сложный психологический процесс, требующий многочисленных внутренних перекодировок и коррекций. В-третьих, при освоении иностранных слов учащиеся неизбежно соотносят их с имеющимися в их памяти понятиями о тех или иных предметах, при этом связь между словами и предметами имеет не прямой, а опосредованный характер. Задача преподавателя – помочь учащимся установить эту связь, так как за лексикой иностранного языка скрывается несколько иная система понятий, чем в родном языке учащихся. Например, для передачи информации о способах перемещения носитель русского языка пользуется разными глаголами движения: *идти пешком, ехать на лошади, лететь на самолете*, в то время как француз во всех перечисленных случаях выразит идею движения с помощью одного глагола *aller*: *aller a pred, aller a chevale, aller en avion*. Данные примеры показывают, с одной стороны, принципиальное различие языков по способам выражения одних и тех же понятий, а с другой – что мышление представителей разных лингвокультур, несмотря на то что они пользуются разными кодовыми системами, абсолютно одинаково с точки зрения его психологических особенностей, касающихся процессов образования понятий, суждений, обобщений, умозаключений [28]. В-четвертых, о том, что мышление реализуется не на родном, а на внутреннем, индивидуальном языке, свидетельствуют и другие факты, например единый, универсальный принцип формирования промежуточных языков мозга – ассоциатов, фреймов, скриптов, когнитивных схем, репрезентаций по аналогии, понятийных структур и т. д. у носителей разных языков. Благодаря этим унифицированным единицам мышления носителям разных языков удается достичь взаимопонимания даже при их некорректной языковой реализации. Приведенные выше аргументы свидетельствуют о двух путях освоения лексики иностранного языка:

- первый путь – *уподобительный*, при котором освоение иностранных слов происходит через поиск эквивалентов в родном языке;

• второй путь – *корректирующий*, при котором освоение иностранных слов осуществляется посредством обращения к индивидуальным языкам учащихся, которые перекодируют информацию и позволяют представить ее в субъективном смысловом формате.

Процесс освоения иностранных слов в этих случаях можно представить в виде формирования в сознании обучаемых комплекса значений слов, часть которых может полностью или частично совпадать с лексико-семантическими вариантами значений слов родного языка, а другая часть, напротив, не иметь аналогов в родном языке учащихся. При совпадении семантических структур эквивалентов слов в двух языках и одновременном соответствии глубинных моделей связей между словами в родном и изучаемом языках родной язык становится языком-помощником, а при рассогласовании в наборах семантических компонентов соотносимых слов учащиеся вынуждены прекратить поиски аналогий в родном языке и задействовать индивидуальные языки, которые позволят внести необходимые корректировки в семантические структуры изучаемого языка [28]. Благодаря таким корректировкам соотносимые слова войдут в разные парадигматические ряды и сформируют разные виды связей на уровне синтагматики.

Аналогичным образом происходит усвоение грамматики изучаемого языка. Как утверждает А. А. Леонтьев, независимо от грамматических особенностей конкретного языка существуют некоторые более-менее универсальные особенности организации высказываний, поэтому может быть выработан такой алгоритм осмысления грамматической структуры родного языка, который можно полностью или частично перенести на изучаемый язык [29]. При должной корректировке такого алгоритма с учетом особенностей грамматической структуры изучаемого языка он может быть достаточно эффективным. По своей природе грамматика любого языка имеет конструктивный характер, а поэтому учащимся при освоении иностранного языка необходимо овладеть правилами перехода от речевых операций родной речи к речевым операциям иноязычной. Сопоставительное исследование грамматических моделей контактирующих языков позволяет учащимся установить сходство и различие в построении высказываний в этих языках. Сходные правила построения высказываний учащиеся могут использовать в качестве основы для построения аналогичных по структуре высказываний, а несовпадения в правилах синтаксирования высказываний в соотносимых языках позволят учащимся выбрать необходимые опоры для производства корректирующих моделей высказываний на изучаемом языке.

В психологическом плане основное отличие усвоения родного языка от усвоения иностранного состоит в разнонаправленности этих процессов. Усвоение родного языка происходит «снизу вверх», т. е. ребенок с детства владеет функциональной грамматикой родного языка, при этом умения его спонтанны, интуитивны, во многом не осознанны и непроизвольны, а усвоение иностранного языка происходит «сверху вниз», т. е. учащийся, осваивающий иностранный язык, проходит путь от осознания системы языка через коммуникативно ориентированные упражнения к свободному владению речью. Отметим, что дети в раннем возрасте по схеме усвоения родного языка усваивают также и иностранный язык, особенно если овладевают они им в языковой среде. Неосознанность (или частичная осознанность) в усвоении изучаемого языка позволяет детям добиться поразительных результатов в обучении. Основными факторами в достижении этих целей являются неанализируемость детьми языковых явлений изучаемого языка и автоматизированность речевых действий. Овладение языком в этом случае осуществляется посредством имитаций и визуализации предметов и действий, которыми оперируют дети. У взрослых все происходит иначе. Элемент осознанности и анализируемости языковых явлений изучаемого языка повышается, а автоматизированность речевых действий замедляется. Таким образом, осознанность в усвоении иностранного языка

взрослыми, с одной стороны, выступает фактором, повышающим эффективность освоения языковой системы и моделей иноязычных высказываний, а с другой – замедляет процесс освоения иностранного языка по всем параметрам, в том числе и по параметру автоматизированности речевых действий.

Овладение и пользование языком требует от учащихся принятия множества решений относительно воспринимаемого и используемого языкового материала и совершаемых действий (в том числе членение речевого потока на значимые элементы; идентификация их формы, функции, значения и смысла при восприятии речи; выбор слов, грамматических конструкций; комбинирование и конструирование фраз при речепроизводстве). Закономерности в принятии решений в ходе коммуникативно-познавательной деятельности, а таковой как раз и является процесс овладения языком, в общем виде называют стратегиями усвоения или овладения.

Индивидуальные стратегии овладения языком – это выбор учащимися одного из возможных вариантов действия, направленного на усвоение декларативных и процедурных знаний в области изучаемого языка. 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 индивидуальных стратегий овладения: они могут быть либо эффективными, либо неудачными. Задача исследователя – установить все возможные стратегии, которыми пользуются учащиеся при овладении языком, отобрать из них наиболее эффективные, а затем на основе их разработать эффективные стратегии обучения. В этом и состоит суть стратегической методики обучения иностранному языку, которая должна прийти на смену традиционной, основанной на методах обучения. Анализ имеющихся в настоящее время отечественных и зарубежных исследований стратегий овладения языком свидетельствует о неоднозначности трактовки феномена стратегии, об использовании различных оснований для выделения тех или иных видов стратегий, об отсутствии единой и непротиворечивой их классификации, способной учесть все наиболее важные параметры и связи. 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 [8, с. 320]. Одни ученые различают более общие и более специфичные стратегии, другие говорят о стратегиях, когда речь идет о наиболее общих категориях поведения обучаемых (например, стратегия овладения языком как системой, стратегия пользования языком как средством общения, стратегия преодоления коммуникативных затруднений, 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 мыслительные процессы, которые учащиеся осознанно выбирают при выполнении тех или иных учебных задач [31, с. 92]. В других исследованиях стратегии характеризуются как неосознаваемая или осмысленная деятельность, которую совершают обучаемые, чтобы обеспечить оптимальный режим усвоения языка [32, с. 212]. В психоанализе под стратегией понимается бессознательная программа действия, совершаемая в автоматическом режиме. В психологии и психолингвистике представлен многокомпонентный состав понятия «стратегия», которое включает и понятие плани-

рования, и понятие проектирования действий, и определенный концептуально-теоретический компонент, но программные и теоретические схемы в развертывании этого понятия оказываются подчиненными реализации стратегий. При этом в психологии и психолингвистике постулируется, что отдельные схемы в стратегиях могут меняться местами или трансформироваться, но общая направленность реализации стратегии остается неизменной [64, с. 2019]. Нет в научной литературе единого мнения и относительно того, являются ли индивидуальные стратегии только мыслительными, прямо не наблюдаемыми действиями или они распространяются и на физические действия обучаемых, которые используются ими, чтобы лучше понять, усвоить и сохранить в памяти новую информацию [8, с. 322]. В нашем понимании стратегии овладения языком – это комплекс глубинных психологических процессов, 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 обучаемых. Существуют и другие трактовки стратегий овладения языком. Так, например, в «Словаре новых методически терминов и понятий» В. Г. Азимова и А. Н. Шукина под стратегиями овладения языком понимаются комбинации интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и формирования речевых навыков и умений [35]. Стратегии применяются учащимися для того, чтобы решить определенную познавательную задачу или выполнить текущее учебное задание; при этом специфика задачи или задания предопределяет выбор необходимой стратегии или комбинации стратегий. Использование учащимися стратегий овладения языком может быть осознанным и неосознанным. Стратегии могут быть поведенческими или ментальными; действие первых стратегий наблюдаемо, действие вторых – нет. Использование стратегий зависит не только от вида задания, но и от личных предпочтений учащихся. В последнем случае речь идет об индивидуальных стратегиях овладения языком [6, с. 11; 9]. Оптимально выработанные индивидуальные стратегии усиливают понимание, усвоение и сохранение в памяти всей необходимой языковой, предметной и концептуальной информации, приводят к автоматизированному пониманию и производству речи на изучаемом языке. Отсюда следует, что теория овладения иностранным языком должна прояснить по меньшей мере два вопроса:

- как знания о языке структурируются и хранятся в памяти – разрозненно или системно, в виде специальных графов, сетей или последовательно расположенных дескрипторов;
- каким образом процесс овладения языком приводит к автоматизированному пониманию и производству речи.

Еще со времен господства генеративной грамматики Н. Хомского и генеративной семантики Ч. Филмора известны два пути присвоения знаний о языке. Первый путь – наличие у обучаемого большого ментального словаря + малого перечня грамматических правил объединения слов в предложения. Второй путь, противоположный первому, – малый словарь + большой перечень правил конструирования фраз. Однако, несмотря на предпринимаемые попытки, установить эти перечни до сих пор так никому и не удалось. Неоднозначны взгляды ученых и на типологию стратегий овладения языком. Одни ученые выделяют *основные* и *вспомогательные типы стратегий*, другие делят стратегии на *прямые* и *косвенные*. Так, например, Р. Оксфорд [36; 37] под прямыми стратегиями подразумевает стратегии, которые непосредственно затрагивают процесс мыслительного усвоения изучаемого языка, а под косвенными стратегиями – стратегии, которые оказывают косвенное влияние на познавательный процесс посредством концентрации внимания, планирования, когнитивных усилий и других процедур. Согласно данной

классификации к прямым стратегиям относятся: стратегии запоминания, когнитивные стратегии, компенсационные стратегии, а к косвенным – метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии. В свою очередь прямые и косвенные стратегии делятся на подвиды. Например, категория «практические стратегии» включает пять подвидов: стратегии повторения, формальной практики, воспроизведения формул и шаблонов, рекомбинации и естественной практики. На наш взгляд, несомненное достоинство этой классификации стратегий овладения и пользования языком состоит в возможности ее дальнейшего наполнения. В то же время мы считаем, что все стратегии, которыми пользуются учащиеся, являются основными и прямыми, поскольку в овладении языком нет второстепенных вещей. Язык осваивается индивидуально, и если для одного учащегося что-то воспринимается как второстепенное, то для другого оно является основным. Суммируя все данные, описанные в различных психолингвистических работах по проблемам усвоения иностранных языков, можно выделить одиннадцать типов стратегий овладения и пользования иностранным языком (русским языком как иностранным), которые представлены в табл. 1.2.1.

Таблица 1.2.1

Классификация стратегий овладения и пользования иностранным языком при целенаправленном и высокомотивированном изучении языка

Тип стратегий	Характеристика стратегий
1. Метакогнитивные стратегии	
Стратегии обдумывания и планирования процесса усвоения языка	Создание четких представлений о принципах и характере предстоящей учебной деятельности
Стратегии направленного внимания	Фокусирование внимания на определенной познавательной задаче
Стратегии селективного внимания	Фокусирование внимания на определенных языковых фактах, которые следует усвоить до момента использования этих фактов в речи
Стратегии планирования использования освоенных языковых правил в речи	Подготовка языковых средств для использования в речи (в задании)
Стратегии контроля за пониманием и продуцированием речи	Контроль за пониманием и продуцированием речи
Стратегии самооценки результатов усвоения языковых фактов	Самооценка достигнутых результатов в освоении языковых правил и речевых образцов
2. Когнитивные стратегии	
Прогностические стратегии	Прогнозирование значений слов и понятий
Стратегии кодирования информации	Спонтанный или осознанный выбор стратегии кодирования информации. Чаще всего иностранцы пользуются двумя стратегиями: установлением ассоциативной связи между запоминаемым словом и сходным по звучанию словом родного языка; созданием легко воспроизводимой связи с запоминаемым словом
Стратегии образного освоения информации	Соотнесение новой информации с визуальными представлениями, хранящимися в памяти, путем визуализации предметного содержания лексических единиц

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Стратегии аккумуляции данных о языковых фактах	Определение значений слов и понятий и их использование в речевых моделях
Стратегии актуализации декларативных и процедурных знаний	Актуализация декларативных и процедурных знаний
Стратегии интериоризации и автоматизации языковых и речевых навыков	Интериоризация и автоматизация языковых и речевых навыков
Имитационные стратегии	Имитация звуковых и речевых моделей, включая повторение вслух и про себя
Переводческие стратегии	Использование родного языка в качестве языка-опоры при осмыслении фактов иностранного языка
Стратегии структурирования информации	Реорганизация или переструктурирование речевого материала
Поисковые стратегии	Поиск ключевых слов в высказываниях
Трансферные стратегии	Использование ранее усвоенных лингвистических и понятийных знаний для решения текущих учебных задач
Стратегии конспектирования или устной фиксации информации	Фиксация ключевых слов, словосочетаний, важной информации
Дедуктивные стратегии	Сознательное применение правил с целью понимания или продуцирования на изучаемом языке
Стратегии комбинирования высказываний	Конструирование высказываний по образцам и по заданным стимулам
Контекстуальные стратегии	Расширение высказываний. Использование высказываний в новых контекстах
Трансформационные стратегии	Переструктурирование высказываний
Аналоговые стратегии	Конструирование высказываний по аналогии
Стратегии умозаключения	Использование имеющейся информации для прогнозирования содержания и понимания новых явлений
3. Аффективно-прагматические стратегии	
Стратегии кооперирования при овладении языком и интерактивные стратегии	Кооперирование с одногруппниками при моделировании языковой активности
Интроспективные стратегии	Наблюдение за своим вербальным поведением, «внутренний диалог»
Стратегии пересмотра неэффективных стратегий	Пересмотр неэффективных стратегий и их замена эффективными стратегиями
4. Стратегии усвоения грамматических форм и синтаксических конструкций	
Стратегии первичного анализа грамматических явлений	Концентрация внимания на новом грамматическом явлении и его первичный анализ

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Сравнительно-сопоставительные стратегии	Сравнение грамматического явления с аналогичными или близкими по смыслу грамматическими явлениями родного языка, выявление сходств и различий
Стратегии выработки алгоритма усвоения грамматического явления	Выработка алгоритма усвоения изучаемого грамматического явления путем его привязки к грамматическим явлениям родного языка, если эти явления имеют сходные черты, либо путем создания индивидуальной системы кодов или дескрипторов, посредством которых несходные грамматические явления фиксируются в языковом сознании учащихся в новом репрезентационном формате
Стратегии упрощения посредством переноса (межъязыковая интерференция)	При переносе знание родного языка служит базой для формирования гипотезы о правиле изучаемого языка. В пределах языковых контактов различают речевую мутацию и языковую диффузию. Внутри речевой мутации в зависимости от направления языкового воздействия выделяется интерференция, иллюстрирующая влияние родного языка учащихся на изучаемый язык, и интерференция, демонстрирующая влияние изучаемого языка на родной язык. Интерференция может протекать как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровнях, т. е. на уровне набора единиц каждой подсистемы языка и на уровне правил их сочетаемости. В парадигматическом плане выделяют три типа интерференции: сверхдифференциацию, недодифференциацию и реинтерпретацию языковых различий
Стратегии упрощения посредством сверхгенерализации (внутриязыковая интерференция)	При сверхгенерализации уже имеющееся знание грамматики изучаемого языка распространяется на новые формы этого языка
Корректирующие стратегии	Используются, когда изучаемое грамматическое явление осваиваемого языка не вписывается в грамматическую систему родного языка. В этом случае когнитивное усилие учащегося направлено на определение специфики данного грамматического явления и поиск для него специальных способов декодирования
Стратегии кодирования	Анализ грамматического явления, ментальное отображение этого явления, его схематизация и кодирование
Репродуктивные стратегии	Многократное развертывание по определенным правилам свернутого ментального отображения усвоенного грамматического явления во внешней речи – на уровне фраз, высказываний и коммуникативных ситуаций
5. Стратегии усвоения иноязычной лексики	
Стратегии запоминания (кодирования) новых слов	Основаны как на механических способах запоминания, так и на ассоциативно-мыслительных операциях (ассоциирование, структурирование, конструирование логических связей и построение логических структур, образное кодирование)
Стратегии припоминания	Направлены на быстрое извлечение из памяти нужных лексических единиц для использования их в речи

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Когнитивные стратегии	Включают стратегии реконструкции и конструирования слов по аналогии, прогностические стратегии, стратегии контекстуального анализа, стратегии анализа, аргументации и умозаключения
Стратегии активизации новой лексики	Использование новых слов в новых контекстах и ситуациях
6. Стратегии речепорождения и речепродуцирования	
Стратегии формирования интенционального плана высказывания	Формирование коммуникативной интенции
Стратегии смыслового синтаксирования, или внутреннего программирования высказывания	• Формирование цели высказывания (*определить, уточнить, спросить, попросить, призвать, осудить, одобрить, посоветовать, потребовать* и т. п.); • выделение предмета и темы высказывания, т. е. говорящий уже знает, *о чем следует сказать*, но еще не знает, *как это выразить лучше*; • формирование общего замысла высказывания, в ходе которого решается, как лучше донести коммуникативную интенцию до адресата; • программирование смысловой схемы высказывания, моделирование его семантической записи; при этом формирование «грамматики мысли» протекает в форме создания пространственно-понятийной схемы (т. е. схемы соотношения понятий) и схемы временной развертки мысли
Стратегии семантического синтаксирования	Семантико-синтаксическое развертывание высказывания, т. е. преобразование продукта смыслового синтаксирования в форму, подчиненную правилам семантического синтаксиса или так называемой глубинной грамматики. Основными единицами программирования на этом уровне являются уже не смыслы, а значения, которые удовлетворяют требованиям последующего поверхностно-грамматического структурирования. Эти стратегии реализуются с помощью четырех операций, каждую из которых также можно представить как самостоятельную стратегию: • отбор слов для выражения смысловой связи, которые регламентируются исходным предметом высказывания; • определение и построение иерархии уровней высказывания, что выражается в логически последовательной структуре смыслового содержания речевого сообщения; • структурирование и комбинирование мысли на каждом из уровней высказывания; • внутриуровневая и межуровневая связность высказывания в целом речевом сообщении
Стратегии внешнего синтаксирования	Преобразование глубинной структуры высказывания в поверхностную структуру, организованную по правилам конкретного языка. В этом процессе используются языковые операции синтагматического (линейная организация слов) и парадигматического типа (выбор слов). В качестве основных

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
	стратегий, отвечающих за реализацию внешнего способа формирования и формулирования мысли, выступают шесть стратегий
Стратегии репродукции	Формируются на основе способности говорящего 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. Различают четыре вида репродукции: • полную репродукцию – воспроизведение фразы или высказывания без изменений; • частичную репродукцию – передачу содержания высказывания несколькими фразами, взятыми из текста-сообщения без изменений; • редуцированную репродукцию – усечение фраз, уплотнение информации; • репродукцию-трансформацию – передачу содержания высказывания в новых формах
Стратегии выбора слов, типовых конструкций и речевых моделей	На выбор этих языковых средств влияют: смысловое задание сообщения, коммуникативная цель, ситуативное и языковое окружение, коммуникативная характеристика адресата. Такое влияние приводит к тому, что слово «обрастает» различными ассоциативными связями. Чем больше таких связей, тем проще его вспомнить. Чем точнее подобраны ассоциации и чем они прочнее, тем быстрее осуществляется их поиск в памяти
Стратегии комбинирования	Отвечают за формирование фраз и высказываний; при реализации этих стратегий говорящий использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся ранее сочетаниях. Стратегии комбинирования являются главными стратегиями, которые формируют одно из важнейших качеств речепорождения – продуктивность. От способности комбинирования зависит беглость речи и ее новизна. Механизмы репродукции и выбора подчинены механизму комбинирования. Фактически они работают на него. В то же время репродукция и выбор совершенствуются именно в процессе комбинирования
Стратегии конструирования	Суть этих стратегий 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 языка
Стратегии упреждения	Суть стратегий упреждения состоит в том, что при произнесении говорящим первых слов следующие уже как бы находятся наготове. Это позволяет порождать высказывания без дополнительных пауз между словами и фразами. Обычно

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
	механизм упреждения реализуется на двух уровнях: структурном и 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 порождать высказывание без длительных пауз
Дискурсивные стратегии	Если стратегия упреждения отвечает за процесс подготовки речевого высказывания, то стратегия дискурсивности управляет процессом его реализации, т. е. осуществляет речевую стратегию и тактику говорящего. Функционируя на уровне актуального осознавания, эти стратегии позволяют, 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 и направленности действий
Стратегии фонологического и моторного программирования	Перевод лексико-морфологической программы высказывания в звуковую форму, предусматривающую реализацию сегментарного (звуковое оформление речи) и суперсегментарного уровней (интонационно-мелодическая окраска речи, ритмико-акцентная организация речи)
7. Компенсаторные стратегии	
Кооперативные компенсаторные стратегии	Используются, когда при возникновении какой-либо проблемы, решить ее помогает собеседник
Некооперативные компенсаторные стратегии	Используются, когда говорящий пытается самостоятельно справиться с возникшей проблемой. К числу некооперативных стратегий можно отнести следующие операции: переключение кодов, подгонка под формы Я2, буквальный перевод, замена некоторой формы Я2 другой формой, использование описания вместо называния, словотворчество, переструктурирование
Стратегии семантического упрощения	Упрощение плана высказывания через редуцирование элементов пропозиции
Стратегии языкового упрощения	Редукция служебных слов, аффиксов, а также упрощение стилистики и синтаксиса высказывания
Стратегии перефразирования	Включают два вида операций: а) аппроксимацию, т. е. использование лексических единиц или конструкций, которые, по мнению говорящего, имеют много сходных признаков с искомыми речевыми единицами; б) словотворчество, т. е. использование говорящим придуманных им слов, которые, по его мнению, имеют подходящую семантику
Стратегии переноса	Включают: а) буквальный перевод, при котором говорящий слово за словом переводит высказывание с родного языка на изучаемый; б) переключение кодов: говорящий использует слова родного языка в изучаемом

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Стратегии избегания	Включают: а) уклонение от темы: говорящий не говорит о чем-то, если не располагает соответствующей лексикой и структурами; б) отказ от продолжения высказывания, когда говорящий останавливается, не договорив фразу, из-за отсутствия необходимых средств выражения задуманного
Стратегии редуцирования первоначального плана высказывания	Используются с целью снять возникшую проблему посредством отказа от какой-либо составляющей цели
Стратегии редуцирования формальной стороны высказывания	Используются, когда говорящий избегает правил изучаемого языка, в которых говорящий не уверен или которыми он еще не овладел в достаточной мере
Стратегии функционального редуцирования	Используются, когда говорящий избегает использования тех или иных речевых актов, использования определенных тем (или замещает их другими темами)
Стратегии достижения цели	Используются, когда говорящий решает сохранить первоначальный замысел высказывания и ищет для этого средства компенсации недостающих или неподходящих ресурсов (т. е. применяет компенсаторные стратегии) или делает попытку извлечь необходимые ресурсы из своей памяти (т. е. активизируются стратегии припоминания)
8.1. Общие коммуникативные стратегии	
Дискурсивные стратегии	Оценка коммуникативных ситуаций
Речепорождающие стратегии (все типы)	Оперирование языковым и речевым материалом и его трансформация
Контекстуально-оценочные стратегии	Оценка речевых контекстов
Компенсаторные стратегии	Компенсация неадекватных речевых ресурсов
Манипулятивные стратегии (стратегии речевого воздействия)	Манипуляции и речевое воздействие
8.2. Частные коммуникативные стратегии	
Стратегии пользования устойчивыми и варьируемыми этикетными формами русского языка	*Легок на помине. Сколько лет, сколько зим! Пожалуйста, помоги мне*
Стратегии вербального реагирования	*Конечно, сделаю, если обещал. Я тебя слушаю, продолжай*
Стратегии информирования	*Я хотел бы тебе кое о чем рассказать. Каникулы я провел прекрасно. Игоря все-таки отчислили за неуспеваемость*
Дескриптивные стратегии	*Она невысокого роста, стройная. У нее короткие темные волосы и очень красивые и выразительные глаза. Эта деталь по форме напоминает удлиненный конус*
Экспликативные стратегии	*Сначала вы идете прямо, метров через двести свернете налево, пройдете метров сто и там увидите. Ты должен помнить, что если раствор приобретает огненно-красную окраску, значит, в нем присутствует нитрат серебра*

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Стратегии инструктирования	*Куда ты едешь? Пропусти машины справа и только после этого начинай движение. Найди на панели левую нижнюю кнопку, нажми ее, после этого нажми верхнюю белую кнопку*
Стратегии уточнения и конкретизации	Сопровождаются словосочетаниями и конструкциями: *то есть, другими словами, иначе говоря, я хочу уточнить*, хотя возможны и ситуативные уточнения без специальных лингвистических средств, например: *Неужели не видишь?! Смотри на полку, выше, еще выше, чуть правее, еще правее. Встретимся завтра вечером, после девяти, лучше даже в десять. Хочу вас поправить, собрание не завтра, а послезавтра*
Стратегии детализации	*Хищных птиц можно определить не только по размеру. У них должны быть массивные и крепкие когти и большой клюв*
Стратегии выражения совета, предложения, рекомендации	*Поступай как знаешь, ты уже взрослый, но я советую тебе этого не делать. Чем лежать целый день на диване, сходи лучше куда-нибудь*
Стратегии выражения просьбы в открытой и подразумеваемой форме	*Дай мне на пару дней учебник по экологическому праву. У тебя классная ручка, мне бы такую. Как жаль, что у меня нет такой ручки*
Стратегии побуждения к совместному действию	*Помоги мне убрать в квартире. Давай сходим куда-нибудь*
Стратегии выражения приглашения	*Приходите ко мне на день рождения. Если будешь проходить мимо, зайди ко мне, надо поговорить*
Стратегии выражения предостережения	*Лучше не ходи туда, там тебя неправильно поймут. Осторожно, на улице скользко*
Стратегии выражения требования, приказа, разрешения, запрещения	*Ты должен сделать это до завтра. Я не разрешаю тебе гулять допоздна. Не трогай это руками. Не разговаривай на уроке. Стойте, предъявите ваш пропуск*
Стратегии возражения и отказа	*Нет, вы не правы, мой проект безупречен. Я не согласен с вами, пусть это делает кто-нибудь другой*
Стратегии выражения одобрения, неодобрения, комплимента, осуждения, замечания, упрека	*Я одобряю (не одобряю) ваш выбор. Я не могу одобрить его поступок. Его поступок все осуждают. Ты всегда опаздываешь на деловые встречи. Сегодня вы выглядите великолепно*
Стратегии выражения уверенности, неуверенности, необходимости, ненужности, возможности, невозможности, неопределенности	*Я уверен в своих силах. Если не уверен, то не следует браться за эту работу. Необходимо все сделать в срок. Тебе не нужно было встревать в их разговор. Эти вещи мне уже не нужны, надо отдать их кому-нибудь. Я не знаю точно, когда я завтра освобожусь. Может быть, часов в восемь*
Оценочные стратегии	*Она молодец, все сделала в срок. Он совершенно не умеет работать в коллективе. Он всегда отличался вредным характером. Какой толк от твоего дорогого скоростного автомобиля, если везде на дорогах стоят ограничители скорости*
Стратегии выражения сомнения	*Я сомневаюсь, что этот путь самый короткий. Я сомневаюсь в его искренности и порядочности*

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Стратегии выражения согласия, несогласия	*Я согласен с вами, но частично. Я не согласен работать бесплатно*
Стратегии резюмирования и формулирования выводов	*Из твоих слов можно сделать вывод, что ты не будешь участвовать в нашем проекте. Я внимательно ознакомился с двумя теориями и понял, что ни одна из них не применима к объяснению того, как возникла наша Вселенная*
Стратегии выражения эмоционального отношения к фактам (восхищение, сожаление, недовольство, возмущение)	*Мать недовольна поведением сына в школе. Я сожалею, что вчера не смог прийти на ваш концерт. Родители восхищены успехами дочери. Все возмущены вашей вчерашней выходкой*
9. Стратегии речевосприятия и речепонимания	
Стратегии сегментации звучащей речи	Сегментация звучащей речи
Стратегии понимания нечетких и незнакомых слов (терминов): стратегии контекстуального анализа; стратегии установления доминантных признаков слов (понятий); стратегии формально-номинативной идентификации слов	Этими стратегиями слушатели пользуются при поиске и анализе контекстуальных опор, при попытке установить доминантные смысловые признаки идентифицируемых слов (понятий), при анализе словесной оболочки слов (терминов)
Стратегии опознания производных слов (терминов): *стратегии внутреннего синтаксирования* (*или стратегии универбации развернутой единицы*);	Основу этих стратегий составляют процедуры, которые напоминают процессы, лежащие в основе создания терминов. Так как в любой словообразовательной модели содержится обобщенное суждение о предмете обозначения, которое является результатом свертывания и семантической компрессии высказываний (например: *тот, кто участвует в заключении контракта → контрактант*; *относящийся к контракту → контрактный; относящийся к контрактации (процедуре заключения контракта) → контрактационный*), то задачей слушателя является попытка реконструкции этих суждений и высказываний
стратегии анализа по аналогии (*или стратегии словообразовательно-семантической реконструкции*)	В зависимости от степени новизны производных слов (терминов) эти стратегии можно представить в трех вариантах: как *стратегию поиска идентификационных признаков*, которая актуализируется при попытке опознания полностью незнакомых полиморфемных слов (терминов); как *стратегию семантического уподобления,* которая используется при опознании слов (терминов), у которых знакомой является корневая часть, а незнакомой или нечеткой – аффиксальная; как *стратегию словообразовательной реконструкции по аналогии*, которая актуализируется при опознании слов (терминов), у которых знакомой является аффиксальная часть, а незнакомой или нечеткой – корневая
Стратегии понимания высказываний (трансформационные, логико-смысловые, прогностические и др.)	Ментальная переработка высказываний, их переформатирование и упрощение

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Трансформационные стратегии: *стратегии синтаксического переструктурирования;*	Используются при 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.
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
Стратегии логико-смыслового преобразования	Направлены на упрощение семантической структуры высказываний либо путем их ментальной конверсии, либо путем глобального преобразования исходных высказываний, которое завершается формированием ментальных репрезентаций, построенных по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых структур, которых не было в рецептируемых высказываниях
Стратегии контекстуального анализа	Используются в процессе аналитической работы слушателей с узким или широким контекстом, содержащимся в высказывании
Стратегии пропозиционного анализа	Актуализируются в процессе понимания полипропозитивных высказываний с многокомпонентными субъектными именными группами. Понимание подобных поликомпонентных именных групп значительно облегчается, если слушателям удается преобразовать составляющие их компоненты в предикативные структуры
Стратегии антонимических замен	Эти стратегии используются для актуализации антонимической связи в ситуациях, когда опознаваемые слова (термины) имеют противительные элементы либо атрибутивную часть с противительным элементом, например: *нетарифное регулирование → тарифное регулирование, беспатентная лицензия → патентная лицензия*
Стратегии синонимических замен	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.
Прогностические стратегии: стратегии анализа лексико-грамматических, смысловых и ситуативных валентностей	Образуя три группы прогнозов относительно сочетаемостей единиц в речи – формально-языковые, смысловые и ситуативные, валентности могут реализовывать свой потенциал на фонетическом, лексико-грамматическом, смысловом

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
	и ситуативном уровнях. На фонетическом уровне формально-языковые валентности лексических единиц позволяют предсказывать сочетаемость определенных начальных звуковых цепочек с последующими звуковыми элементами внутри одной словоформы. На лексико-грамматическом уровне формально-языковые валентности позволяют предсказывать появление в речевой цепи других единиц, сопряженных с уже воспринятыми парадигматическими и синтагматическими отношениями. Смысловые валентности позволяют 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: *стратегии ментального сравнения;*	Эти стратегии 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;	Эти стратегии 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
дескриптивно-идентификационные стратегии (при понимании научных высказываний);	Направлены на выявление важнейших категориальных и предметных признаков понятий, стоящих за терминами
субординатные стратегии (при понимании научных высказываний);	Направлены на установление слушателями связей между идентифицируемыми и сопряженными понятиями
координационные стратегии (при понимании научных высказываний);	Направлены на определение иерархии понятий и установление согласования между их категориальными признаками
стратегии установления партитивных связей (при понимании научных высказываний)	Актуализируются при контакте слушателей с синтаксическими конструкциями, в которых указывается на связь двух терминов или обозначаемых ими объектов. Исходя из такой привязки, слушатели могут выдвинуть определенный прогноз относительно их иерархии и компонентного состава

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Переводческие стратегии: стратегии дифференциации, конкретизации и генерализации значений; стратегии смыслового развития значений, или семантической компрессии; стратегии антонимического перекодирования	При восприятии русской речи иностранцами неизбежно задействование их родного языка, а поэтому стратегии понимания высказываний и содержащихся в них слов (терминов) во многом будут напоминать стратегии, которыми пользуются переводчики
Текстовые стратегии: *стратегии уплотнения и сепарации информационных потоков и поиска ключевых слов;*	Основаны на дифференцированном подходе слушателей к выделению и переработке в речевом потоке известной или новой информации, отбору значимой и отсеву избыточной информации. Они ориентированы на перекодирование воспринимаемой информации до такого уровня, чтобы минимальными средствами можно было достичь максимума информативности
стратегии опережающей активации контекста;	Формируются в соответствии с прогностической «моделью будущего» на основе выявленных в тексте контекстуальных опор. Точное и правильное опознание речевых структур невозможно вне контекста, поэтому слушатели не только конструируют новые репрезентации, но и каждый раз модифицируют старые, подгоняя их под имеющийся контекст. При этом активированный контекст выполняет двойную функцию: с одной стороны, он создает алгоритм консолидации информационных потоков; с другой – служит оценочным критерием степени соответствия этого объединения
стратегии насыщения и детализации контекста;	Насыщение и детализация оперативного контекста осуществляются с помощью двух типов стратегий – стратегий формирования ассоциативных файлов и стратегий категоризации. Эти стратегии реализуются посредством ассоциативных и категоризирующих процедур и направлены на создание ассоциативных цепей и понятийных схем, в которых каждый элемент или понятие становится компонентом не одной, а многих цепей или иерархических схем. Следствием такой организации оказывается многоконтурная систематизация когнитивного материала, которая формируется на основе разных принципов установления связей по линии ассоциирования или категоризации
стратегии категоризации, рубрификации и систематизации воспринимаемой информации	Запуску этих стратегий способствуют объективные и субъективные системообразующие факторы, по которым строится картина мира и производится систематизация воспринимаемого материала. Новый материал, распределенный по соответствующим рубрикам и ячейкам, дополняет и модифицирует индивидуальную систему организации когнитивного материала, делает ее более развитой и насыщенной. Если по ходу восприятия речи появляется новая информация, то она соотносится с уже готовой системой и распределяется по соответствующим рубрикам

Продолжение табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Стратегии смыслоформулирования и конструирования ментальных репрезентаций посредством преобразования когнитивных схем	Конструирование ментальных репрезентаций посредством преобразования (детализации) когнитивных схем
Стратегии конструирования ментальных репрезентаций по аналогии	Конструирование ментальных репрезентаций по аналогии
Стратегии конструирования концептуальной структуры	Конструирование концептуальной структуры текста
Стратегии понимания новой информации	Понимание новой информации (синибуляризация + детализация)
10. Стратегии овладения готовыми и частично модифицируемыми речевыми моделями	
Стратегии запоминания и припоминания	Базируются на эффективных способах кодирования информации, благодаря которым учащимся в нужный момент удается извлечь из памяти подходящую речевую модель или клише
Имитативные стратегии	Базируются на операциях многократного повторения, заучивания и воспроизведения речевых образцов и их компонентов в речи. При работе с готовыми речевыми оборотами и клише имитативные стратегии задействуются одновременно со стратегиями запоминания, а при работе с частично модифицируемыми моделями – после анализа речевых образцов и предшествуют этапу самостоятельного конструирования высказываний
Стратегии анализа моделей по составляющим их элементам	Используются после аккумулирования учащимися определенного запаса готовых моделей и предполагает использование процедур лексико-грамматического, словообразовательного, лингвокультурологического анализа
Стратегии пользования этикетными формулами и эллиптическими конструкциями	Использование этикетных формул и эллиптических конструкций в разных ситуациях
Стратегии пользования модифицируемыми речевыми моделями	Использование модифицируемых речевых моделей в разных контекстах и ситуациях
11. Стратегии овладения творческой речью	
Стратегии аккумулирования нового знания	Включают два типа процедур – формирование рабочих гипотез и их проверку. При формировании рабочих гипотез иностранцы пытаются разными способами облегчить задачу, прибегая к так называемому упрощению, которое достигается посредством осуществления одной из двух стратегий – стратегии переноса или стратегии сверхгенерализации. При переносе знание родного языка служит базой для формирования гипотезы о правиле изучаемого языка. При сверхгенерализации уже имеющееся знание изучаемого языка распространяется на новые формы этого языка. В случаях, когда эти

Окончание табл. 1.2.1

Тип стратегий	Характеристика стратегий
	стратегии не «срабатывают», иностранцы прибегают к процедуре выведения правила из воспринимаемого высказывания через его анализ или с опорой на сопровождающую его ситуацию
Стратегии автоматизации знания	Ориентированы на речевую отработку высказывания с фокусированием внимания на его формальных признаках и функционально-смысловой значимости. На формальные признаки в первую очередь обращают внимание коммуникативно пассивные учащиеся, а на функционально-смысловую значимость – коммуникативно активные учащиеся. Этап автоматизации знания достигается пошагово путем редукции репрезентационной структуры до минимально допустимой и оперативного развертывания ее в случае необходимости. Фактически речь идет о формировании гибкой модели, основанной на использовании тактик широких ментальных шагов
Прогностические стратегии	Прогнозирование значений слов и понятий
Стратегии образного освоения информации	Соотнесение новой информации с визуальными представлениями, хранящимися в памяти, путем визуализации предметного содержания лексических единиц
Стратегии аккумуляции данных о языковых фактах	Определение значений слов и понятий и их использование в речевых моделях
Стратегии актуализации декларативных и процедурных знаний	Актуализация декларативных и процедурных знаний
Стратегии умозаключения	Использование имеющейся информации для прогнозирования содержания и понимания новых явлений
Стратегии структурирования информации	Реорганизация или переструктурирование речевого материала
Поисковые стратегии	Поиск ключевых слов в высказываниях
Трансферные стратегии	Использование ранее усвоенных лингвистических и понятийных знаний для решения текущих учебных задач
Стратегии конспектирования или устной фиксации информации	Фиксация ключевых слов и важной информации
Дедуктивные стратегии	Сознательное применение правил с целью понимания или продуцирования на изучаемом языке
Стратегии комбинирования высказываний	Конструирование высказываний по образцам и по заданным стимулам
Контекстуальные стратегии	Расширение высказываний. Использование высказываний в новых контекстах
Трансформационные стратегии	Переструктурирование высказываний
Аналоговые стратегии	Конструирование высказываний по аналогии
Стратегии конструирования ментальных репрезентаций посредством преобразования когнитивных схем	Конструирование ментальных репрезентаций посредством преобразования (детализации) когнитивных схем

Психологическую основу и лингвистический базис формирования стратегий овладения и пользования иностранным языком составляют: процедурные (процессы, действия и стратегии) и декларативные знания (правила и речевые блоки), 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 (знание языковых единиц, правила оперирования языковыми единицами, учебно-предметные действия, контрольные действия, совокупность усвоенных языковых знаний и сформированных программ действий).

В контексте усвоения языка к процедурным знаниям относятся:

- когнитивные стратегии для овладения языком, оперирующие средствами для интериоризации и/или автоматизации знания языка;
- когнитивные стратегии для пользования языком в процессе общения, процессы и стратегии продуцирования и восприятия речи, оперирующие средствами автоматизированного использования имеющихся ресурсов;
- коммуникативные и компенсаторные стратегии, оперирующие языковыми, речевыми, коммуникативными средствами, а также средствами компенсации неадекватных и/или недостаточных ресурсов.

К декларативным знаниям относятся:

- система языковых конструктов и правил их комбинирования;
- анализ, систематизация и описание языкового материала;
- знания о знаниях и о деятельности, которые актуализируются: а) для получения новых знаний; б) для получения новых способов решения языковых, коммуникативных и других учебных задач.

2.2. Стратегии овладения русским произношением

Способность к изучению иностранных языков во многом зависит от фонетических способностей учащихся. Под фонетическими способностями понимается уровень функционирования сенсорно-перцептивных и моторных механизмов, при котором осуществляется опознание и различение звуков, акцентно-ритмических моделей и интонационных структур изучаемого языка и их артикуляционная реализация. Способность к слуховому анализу часто является причиной различий в способности к изучению иностранных языков. Именно качество осуществления слухового анализа, демонстрирующего способности учащихся к различению звуков и установлению звуко-знаковых связей, выступает главным фактором, позволяющим дифференцировать иностранцев, которые в ходе обучения способны достичь хороших результатов, и тех, кто попадет в группу слабоуспевающих [129, с. 221].

Овладение русской фонетикой предполагает овладение системой русских звуков и формирование навыков их сенсорного (при восприятии речи) и артикуляторного различения (при продуцировании речи). Основные трудности, встречающиеся в ходе овладения иностранцами русским произношением, обусловлены тем, что они, привыкнув к звукам родного языка, часто не различают дифференциальные особенности иноязычных звуков [127, с. 136]. Исследуя психологические закономерности овладения фонетической системой иностранного языка, Б. В. Беляев отмечал, что слуховую дифференциацию звуков не следует смешивать с артикуляторной дифференциацией, которая всегда следует за слуховой. «Если иметь в виду только слуховую дифференциацию звуков, то на слух легче различать звуки, которые непохожи друг на друга, чем те, кото-

рые имеют много общего. Поэтому иноязычные звуки, которые мало чем отличаются от звуков родного языка, учащимся бывает трудно отличать от звуков родного языка, вследствие чего они испытывают значительные трудности при их воспроизведении. Если же иметь в виду только артикуляторную дифференциацию звуков, то оказывается, что учащимся также легче воссоздать иноязычные звуки, отличные от звуков родного языка, чем звуки, которые почти не отличаются от звуков родного языка. Однако воссоздание новых звуков всегда осложнено отсутствием соответствующей артикуляционной базы. Получается, что хорошо распознаваемые на слух звуки легче артикулируются, а звуки, не распознаваемые на слух, не могут и артикулироваться. В этом плане иностранцев уже в самом начале обучения фонетике можно распределить по четырем группам: одни из них характеризуются хорошей слуховой и артикуляционной чувствительностью (**группа А**); у других хорошая слуховая чувствительность сочетается с плохой артикуляционной чувствительностью (**группа В**); третьи, наоборот, имеют плохую слуховую чувствительность и хорошую артикуляционную чувствительность (**группа С**); для четвертых характерна плохая слуховая и артикуляционная чувствительность» (**группа D**) [127, с. 136–140]. Из этого следует, что в процессе обучения иностранцев русскому произношению преподаватель должен:

- регулярно проводить диагностику и осуществлять дифференцированный подход к учащимся с учетом развитости или неразвитости у них способностей к слуховой и артикуляционной дифференциации;
- учитывать особенности фонетической системы родного языка учащихся для выделения в сопоставляемых языках сходных (частично или полностью) и различительных фонетических явлений, а также для предупреждения возможных произносительных ошибок в русской речи иностранцев, которые могут быть вызваны межъязыковой интерференцией;
- использовать разнообразный арсенал стратегий обучения произношению с учетом реальных возможностей и способностей учащихся.

Существует два подхода к освоению иноязычного произношения: имитационно-интуитивный и сознательно-аналитический. В рамках ***имитационно-интуитивного подхода*** принято выделять *имитативные* (*подражательные*) *стратегии*. Такие стратегии активно используются в учебном процессе, однако их эффективность ограничена рядом условий. Как показывают наблюдения, имитативные стратегии наиболее приемлемы для иностранцев, у которых хорошо развиты способности слуховой и артикуляционной чувствительности (**группа А**), т. е. такие стратегии приводят к положительным результатам только при наличии у учащихся специальных фонетических способностей. Как отмечает С. Н. Бернштейн, случаи более или менее точного усвоения иноязычного произношения без аналитической работы над звуками и фонетической проработки встречаются гораздо реже, чем принято думать, и к тому же относятся преимущественно к детскому возрасту, поскольку у детей подражательные способности в области произношения развиты лучше, чем у взрослых. Это связано с тем, что речевые навыки родного языка у детей менее прочны и менее автоматизированы [128, с. 5–49]. К тому же дети достаточно легко воспроизводят иноязычные звуки, абстрагируясь от фонетической системы родного языка, которая усваивается ими неосознанно, т. е. без аналитической проработки, а это означает, что их речь в меньшей мере подвержена воздействию межъязыковой интерференции. Подобный вывод позволяет сформулировать интересную лингвопсихологическую гипотезу, которая во многом подтверждается наблюдениями над процессами овладения иностранцами русским произношением. Суть этой гипотезы состоит в том, что если исходить из того, что воздействию межъязыковой интерференции в большей мере подвержены взрослые учащиеся, чем дети, и что глубокая аналитическая прора-

ботка фонетического материала, препятствующая эффективному использованию имитативных стратегий обучения, характерна только для учащихся, у которых хорошо развита абстрактная система мышления, которая служит фундаментом для аналитической работы над звуками и текущих фонетических межъязыковых сопоставлений, то можно предположить, что имитативные стратегии более пригодны для иностранцев, у которых такая система мышления не развита. Отсутствие стремления к аналитическому осмыслению фонетических явлений у таких учащихся открывает им путь для более эффективного подражательного овладения русским произношением. Исходя из этого, можно сформулировать и другую гипотезу, которая во многом также подтверждается практикой. Согласно этой гипотезе у иностранцев, не обремененных стремлением к сознательному и аналитическому освоению иноязычных звуков, изначально способности слуховой и артикуляционной чувствительности развиты лучше, чем у учащихся, которые предпочитают осмысленно осваивать фонетические явления изучаемого языка.

Если для иностранцев, не склонных к фонетической аналитике, имитативные стратегии являются доминирующими, а все другие лишь дополняют их, то для иностранцев, предпочитающих осмысленно осваивать произносительные нормы русского языка, имитативные стратегии – это всего лишь один из видов стратегий, с помощью которых контролируется способность учащихся-аналитиков к правильному произношению русских звуков, слов, фраз и высказываний. Основной недостаток имитативных стратегий во взрослой иностранной аудитории, который часто игнорируется преподавателями-русистами, – отсутствие понимания того, что подавляющее большинство иностранцев воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. Обладая устойчивыми навыками восприятия и произнесения звуков родного языка, они подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков изучаемого языка [128, с. 5–49]. Как отмечает С. Н. Бернштейн, «фонетическая система родного языка воздействует на восприятие звуков чужой речи так, что в большинстве случаев неверными оказываются уже те слуховые образы, которые учащиеся пытаются воплотить в своем произношении. <...> Безусловно, что правильно мы слышим только те звуки речи, которые умеем произносить. <...> Ставка на точное, непредвзятое слуховое восприятие у учащихся – это основной недостаток имитационно-интуитивного метода. Никакие аналогии с детьми, усваивающими родную речь (излюбленный довод сторонников «прямого метода»), тут не могут иметь места: в одном случае слуховое сознание воспринимающего – это *tabula rasa*, в другом – это прочный апперцептивный фон, искажающий в восприятии акустическую данность. Не обладая адекватным слуховым представлением того или иного звука изучаемого языка, учащийся лишен возможности самостоятельно найти ту комбинацию произносительных движений, которая создает нужный слуховой эффект. К тому же он не замечает расхождения между своим произношением и слуховым образом, которому он подражает. Вот почему учащиеся склонны отождествлять иноязычные звуки с теми или иными звуками родного языка. <...> Даже в тех редких случаях, когда учащийся сразу создает себе правильное слуховое представление иноязычного звука, он далеко не всегда способен выявить это представление о своем произношении, поскольку обладает определенными произносительными навыками, привычными приемами использования произносительного аппарата, устойчивыми сочетаниями произносительных движений, свойственными его родному языку. Неудивительно, что в иноязычном произношении он, сам того не замечая, постоянно соскальзывает в привычную колею» [128, с. 5–49]. Именно поэтому, по мнению С. Н. Бернштейна, имитативные стратегии обучения не вооружают учащихся сознательностью и аналитичностью. Они дают только условия задачи, но не указывают путей к ее решению. Для того чтобы создать подходящую ассоциацию между слуховым

и артикуляторным представлениями, необходима комбинированная тренировка слуха и произносительных органов, а также тренировка внимания, приучающая иностранцев осознавать и запоминать слуховое впечатление как эффект определенных, осознанных и закрепленных в памяти произносительных движений [128, с. 5–49].

В отличие от имитационно-интуитивного подхода ***сознательно-аналитический подход*** к усвоению русского произношения требует, чтобы обучение протекало не в русле простого, недифференцированного подражания, а в русле сознательного усвоения произносительных движений и их акустических эффектов. Отметим, что пребывание в русскоязычной языковой среде иностранцев само по себе недостаточно для того, чтобы без целенаправленного обучения и четко продуманной методики качественно усвоить русское произношение. С другой стороны, не следует недооценивать фактор языковой среды, который в определенном смысле оказывает компенсирующее воздействие на недостатки и издержки в системе целенаправленного обучения. Максимально используя возможности языковой среды, преподаватели должны направлять внимание иностранцев на те или иные звуки или категории звуков в речи носителей языка, предлагать им систематически производить соответствующие наблюдения, сравнивать изолированные звуки, звукосочетания и акцентно-интонационные явления с фонетическими явлениями родного языка и, применяя методы фонетического анализа и синтеза, воспроизводить эти звуки, звукосочетания и акцентно-интонационые явления в собственном произношении [128, с. 5–49].

С учетом того что задача обучения иностранцев русскому произношению состоит в том, чтобы научить их воспринимать слуховые образы, осознавать произносительные движения, расчленять целостные артикуляции на составные элементы, синтезировать эти элементы в новые сочетания звуков, модифицировать произнесение звуков в контекстных позициях согласно нормам русского произношения, а также автоматизировать произносительные навыки в тренировке, в рамках сознательно-аналитического подхода можно выделить по меньшей мере четыре вида стратегий – аналитические (или стратегии фонетического анализа), конструктивные (или стратегии синтезирования звуков в слоги и слова), комбинаторные (или стратегии манипулирования звуками, включающие перестановки и подстановки звуков в словах, произнесение близких по способу образования звуков в специально подобранных словах, произнесение ударных и безударных гласных, групп согласных и т. п.) и аналитико-имитационные.

Аналитические стратегии при овладении произношением ориентированы на знакомство иностранцев с фонологической системой русского языка и отчасти с фонологической системой их родного языка; системой позиционных фонем в русском языке и их коррелятов в родном языке; характером артикуляционной базы русского языка и ее отличиями в артикуляционной базе родного языка; способами артикуляции русских звуков; характером звукобуквенных соответствий и правилами чтения и произношения; характером возможных фонетических интерференций; особенностями акцентологической и интонационной систем русского языка. В идеале в рамках стратегии фонетического анализа иностранцы должны научиться анализировать звуковую сторону русской речи с точки зрения возможной интерференции; анализировать собственное произношение и сознательно владеть артикуляционным аппаратом; устанавливать и анализировать акцент собеседников; следить за процессом формирования слухо-произносительных навыков на изучаемом языке и в случае необходимости вносить соответствующие коррективы.

Со стратегиями фонетического анализа тесно связаны *конструктивные стратегии*, или стратегии синтезирования звуков в слоги и слова. Как подчеркивает С. Н. Бернштейн, сознательно-аналитический подход к овладению иноязычным произношением

требует расчленения звуковой стороны слов на звуки и далее на составляющие их произносительные движения, а затем синтезирование этих движений и иноязычных звуков в целостные словесные комплексы. Эти приемы фонетического анализа и последующего синтеза, как отмечает исследователь, вызывают определенные возражения со стороны некоторых методистов, которые высказывают опасения, что изучение отдельных звуков представляет собой «возврат к старому синтетико-конструктивному методу», который оказался малоэффективным. Однако, по мнению С. Н. Бернштейна, это возражение следует признать безосновательным, поскольку «конструктивная работа», против которой возражают методисты, состоит в «синтезировании» языковых воплощений мыслей и фраз из отдельных слов. Такой метод действительно не может привести к выработке навыков свободной речи, но произношение – это чисто механическая сторона речи и к синтактико-смысловым конструктивным процедурам, в которых учащиеся оперируют смысловыми единицами, это фонетическое «конструирование» не имеет отношения. Более того, в случае с произношением речь идет о механической сноровке, а такие операции, как правило, быстро автоматизируются и становятся механическими навыками, т. е. в результате целенаправленного применения технических приемов, ответственных за расчленение звуков и их синтезирование, дробные артикуляторные импульсы заменяются общими автоматическими действиями [128, с. 5–49].

Комбинаторные стратегии (или стратегии манипулирования звуками) включают серию операций, ориентированных на перестановку и подстановку звуков в словах, произнесение близких по способу образования звуков в специально подобранных словах, произнесение ударных и безударных гласных, групп согласных, на отработку русских звуков в различных позициях в целях повышения качества формирования слухового и артикуляторного образов.

Аналитико-имитативные стратегии – это промежуточный тип стратегий, объединяющий имитативные и сознательно-аналитические стратегии. Они включают серию микростратегий, которые ориентированы на последовательную реализацию следующих операций: осознанную имитацию артикуляции звуков; имитацию, основанную на осознании различий в произнесении звуков; дифференциацию звуков на слух; произнесение звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний за преподавателем или диктором; транскрибирование слов на слух и при чтении; произнесение скороговорок, пословиц и поговорок за преподавателем или диктором; фонетическую проработку стихотворений и песен.

В соответствии с предпочтениями иностранцев в выборе и использовании определенных типов стратегий овладения русским произношением условно их можно разделить на имитаторов, аналитиков и дифференциаторов. **Имитаторы** быстро принимают решения и не любят заниматься аналитикой. У них хорошо развиты подражательные способности и слуховые навыки, позволяющие им достаточно точно различать русские звуки и устанавливать звукознаковые связи, однако в случае возникновения интерференционных ошибок они не анализируют их, а пытаются исправить путем многократных прослушиваний и повторений. Условно всех имитаторов можно разделить на три группы. Первую группу составляют имитаторы, которые склонны к использованию подражательных стратегий из-за отсутствия у них навыков аналитической работы с фонетическим материалом и наличия существенных пробелов в их компетентностной сфере. Это так называемые ***технические имитаторы***. Вторую группу составляют имитаторы, у которых доминирует явно выраженный когнитивно импульсивный стиль освоения фонетического материала. В силу особенностей темперамента они принимают решения сразу и не любят заниматься аналитикой. Это так называемые ***импульсивные имитаторы***. Третью группу составляют имитаторы, у которых изначально хорошо развита слухо-

вая и артикуляционная чувствительность, а поэтому они с легкостью различают русские звуки и достаточно качественно их артикулируют. Потенциально такие учащиеся могут обращаться к процедурам фонетического анализа, но не делают этого или делают редко, так как в этом, по их мнению, нет необходимости. Это так называемые ***стратегические имитаторы***.

Аналитики – это по большей части когнитивно рефлективные учащиеся, которые не ограничиваются использованием имитативных стратегий и почти всегда прибегают к фонетическому анализу и другим аналитическим процедурам, включая сравнительно-сопоставительные операции между изучаемыми фонетическими явлениями и их аналогами в родном языке учащихся. Обращение аналитиков к подобным процедурам несколько замедляет процесс формирования слухо-произносительных навыков, но в конечном итоге делает их более качественными и прочными. Очевидно, что склонность иностранцев к использованию аналитических процедур в освоении фонетических явлений русского языка отчасти можно объяснить наличием пробелов в их слуховой и/или артикуляционной чувствительности (**группа D**). Если бы этих пробелов не было, то, вероятно, аналитики, так же как и имитаторы, в соответствии с принципами когнитивной оптимальности и экономии когнитивных ресурсов в первую очередь использовали бы более простые имитативные стратегии, хотя мы и допускаем, что аналитичность для некоторых учащихся является доминирующей чертой развития психики, а поэтому даже при наличии у таких студентов хорошо развитой слуховой и артикуляционной чувствительности они будут склонны к выполнению аналитических процедур.

Дифференциаторы – это иностранцы, которые попеременно используют имитативные и аналитические стратегии. В отличие от аналитиков, которые анализируют почти все изучаемые фонетические явления, дифференциаторы прибегают к использованию аналитических процедур только в осложненных или затруднительных ситуациях, когда понимают, что с помощью имитативных стратегий овладеть правильной артикуляцией изучаемых звуков им не удастся. По нашим наблюдениям, к дифференциаторам относятся иностранцы двух групп. Первую группу составляют те из них, у которых хорошая слуховая чувствительность сочетается с плохой артикуляционной чувствительностью (**группа B**), а во вторую группу входят студенты, которые имеют плохую слуховую и хорошую артикуляционную чувствительность (**группа C**).

В условиях целенаправленного обучения эффективность избранных иностранцами стратегий овладения русским произношением в огромной мере зависит от предложенной преподавателями технологии обучения. Это объясняется тем, что идеальным произношением без помощи преподавателей овладевают лишь немногие взрослые иностранцы. Если грамматикой изучаемого языка, в принципе, они могут овладеть самостоятельно, то освоить фонетическую систему чужого языка без соответствующей коррекционной работы со стороны преподавателя невозможно. Произношение – это та область изучаемого языка, где интерферирующее воздействие родного языка учащихся максимально. В лучшем случае иностранцы могут самостоятельно выявить и проанализировать свои фонетические ошибки и при помощи артикуляционных схем или иных приемов попытаться исправить их, но проверить точность откорректированных вариантов без помощи преподавателя он все равно не смогут.

Интерференция характеризует взаимодействие языковых систем в речи билингва на всех лингвистических уровнях, включая и фонетику. Она обусловлена объективными и субъективными причинами – особенностями языков и недостаточной компетенцией в одном из них [134, с. 134]. Фонетическая (или фонологическая) интерференция возникает при несоблюдении звуковых и интонационных различий между контактирующими языками, т. е. при ошибочном установлении соответствий между ними, что проявляется

в замене звуков изучаемого языка звуками родного языка, в несоблюдении последовательности фонем в словах изучаемого языка, в перенесении признаков фонем родного языка в иностранный, в неправильном отождествлении явлений просодии родного и изучаемого языков [53]. Фонетическая интерференция является причиной возникновения фонетических ошибок, искажающих звуковую форму и смысл слов, например: *афтобус* вместо *автобус*, *мат* вместо мать в русской речи китайцев и других иностранцев. К примерам фонетической интерференции можно также отнести случаи неразличения русских гласных [и] и [ы] в русской речи большинства иностранцев, согласных [р] и [л] в русской речи японцев и китайцев и другие отклонения от норм.

Лингвисты различают четыре типа фонетической интерференции: *недодифференциация* – недостаточная дифференциации фонем неродного языка, смешение, неразличение фонем вторичной языковой системы при употреблении их в речи; *сверхдифференциация* – внесение в фонологическую систему изучаемого языка релевантных признаков родного языка, отсутствующих в системе изучаемого; *субституция* – вид интерференции, при котором происходит отождествление фонем изучаемого языка со сходными фонемами родного языка; *ресегментация* – форма интерференции, проявляемая на синтагматическом уровне – на уровне закономерностей слогоделения и сочетаемости гласных и согласных в звуковой цепи.

Русская фонетика трудна практически для всех иностранцев – западноевропейцев, американцев, африканцев, арабов, китайцев, японцев. Так, например, для англофонов особенно трудным и непривычным является произношение русских мягких согласных во всех позициях. В звуковой системе английского языка некоторые мягкие согласные (обычно губные) слышатся и произносятся в позиции перед звуком [j], что позволяет сравнить произношение русских мягких согласных с произношением английских согласных именно в этой позиции, например: *бьют – beautiful, пью – pew, вид – view, фильм – few, мир – mew, mun – situation*. Поэтому при постановке русских мягких согласных в англоязычной аудитории целесообразно использовать опору на навык учащихся в произношении английских согласных в данной позиции. При постановке мягких согласных можно также опираться на артикуляцию гласного звука [и]. При этом необходимо сообщить (или продемонстрировать на материале артикуляционных таблиц) учащимся, что мягкость согласного возникает в результате того, что спинка языка поднимается к твердому нёбу как при произнесении гласного [и].

Интерферирующее влияние родного языка у англофонов прослеживается в ошибках, связанных с оппозицией *долгота – краткость* гласного, которая отсутствует в русском вокализме, а в английском языке является основной характеристикой гласного, а также в ошибках, связанных с озвончением русских согласных в абсолютном конце слова. Трудными для англоговорящих являются также русские твердые согласные [ж] и [ш], которые похожи на английские согласные [s] и [sh] в словах *pleasure* и *shall*, но произносятся значительно тверже и на более низком тоне. Отличие в артикуляции русских согласных [ж], [ш] и английских согласных [s], [sh] состоит в том, что при произнесении русских звуков кончик языка поднят вверх к верхнему нёбу, т. е. к тому месту, где артикулируется русский согласный [р]. При произнесении же английских [s] и [sh] кончик языка направлен вперед. Положение языка при произнесении этих русских и английских согласных можно продемонстрировать путем сравнения в произнесении русских и английских слов *может – measure* и *шёл – show*. Особую трудность у англофонов вызывают русские согласные [ц], [р], [х], [щ], гласный звук [ы] и йотированные гласные *я*, *е*, *ё*, *ю*, которые не имеют артикуляторных и акустических аналогов в английском языке. Отметим, что произнесение этих русских звуков является трудным практически для всех иностранцев из стран дальнего зарубежья, в том числе китайцев и арабов.

Китайский язык существенно отличается от русского прежде тем, что в китайской фонетике ведущую роль играет слог. Максимальное количество звуков в слоге – четыре, причем располагаться они могут лишь в определенной последовательности – сначала согласные, а затем гласные. Поэтому в китайском языке невозможны закрытые слоги и стечения согласных внутри слога. Все это вызывает у китайцев дополнительные трудности при произношении и написании слов, в фонетическом отношении отличных от привычного для китайцев звукового и графического облика. Часто возникает интерференция, когда китайцы переносят на изучаемый язык особенности привычной слоговой структуры родного языка. В частности, можно наблюдать явления эпентезы, когда китайцы вставляют для облегчения произношения гласные звуки между согласными. Эта ошибка проявляется и в устной, и в письменной речи, например: *с*[ы]*пасибо* вместо *спасибо, мес*[ы]*то* вместо *место, руч*[и]*ка* вместо *ручка, луч*[и]*ше* вместо *лучше*. Более того, иногда китайцы переносят ударение на эпентетический гласный, например: *к*[ы]*ровать* вместо *кровать, обыч*[и]*но* вместо *обычно, однаж*[ы]*ды* вместо *однажды, государ*[и]*ство* вместо *государство* [145].

Стремление не произносить сочетания консонантов, не употребляемых в китайском языке, приводит к появлению диерезы, когда не произносится один из согласных, например: *пратический* вместо *практический, уный* вместо *умный, нём* вместо *днём*. В артикуляции китайского языка есть две особенности, которые делают трудным овладение русской фонетикой: а) дыхание во время речи в китайском произношении сильнее, чем в русском; б) напряжение органов речи при произношении китайских звуков значительно сильнее, чем в русском произношении. Как показывают наблюдения, самое большое количество фонетических ошибок в русской речи китайцев бывает при произношении русских согласных. Так, для китайцев непривычно различение звонких и глухих согласных звуков [б] – [п], [д] – [т], [г] – [к]. Эти согласные различаются в китайском языке по другому признаку – есть или нет придыхание, поэтому данные русские звуки произносятся китайцами с дополнительным придыханием, похожим на русский звук [х], и устранить эту ошибку в русской речи китайцев достаточно трудно, например: гру[б]а вместо группа, м[унока] вместо много, [б]е[г]ин вместо Пекин [145].

Особенно трудными для китайцев являются русские звонкие согласные [б], [д] и [т], которые обычно произносятся ими как глухие [п], [т] и [к]. Многие китайцы хорошо слышат разницу между своими придыхательными и русскими непридыхательными звуками, но они не слышат разницы между звонкими и глухими русскими согласными, так как не могут определить наличие/отсутствие колебания голосовых связок, а поэтому такие слова, как *когда – как-то, там – дам, год – кот, гости – кости, вода – вата, дело – тело, башня – пашня* – звучат для них почти одинаково. Это приводит китайцев к достаточно устойчивым ошибкам в произношении, например: *город* – [корат], *бабушка* – [папушкха], *здравствуй* – [страстхфуи], *книга* – [кхника], *ботинки* – [патинкхи]. Огромную трудность для китайцев представляет русский согласный звук [ч'], который произносится мягко, а китайский согласный звук [ch] всегда твердый и придыхательный. Такое различие звуков приводит к фонетической интерференции, ср.: *человек* – [chы]*ловек, чужой* – [chy]*жой, четвертый* – [chы]*твертый*. Трудным для китайцев является также произнесение русского шипящего [ш']. В китайском языке нет такого звука, а поэтому китайцы заменяют его звуком [с'], что приводит к фонетической интерференции, например: *щёки* – [с']*ёки, щенок* – [с']*енок*. Нет в китайском языке и русского звука [р], а поэтому китайские студенты часто произносят вместо него звук [л], похожий по способу образования на китайский [l], или произносят сочетание звуков [аыр], или заменяют его долгим звуком [ж] или звуком средним между [р] и [л], например: *инте*[л]*есный* вместо *интересный, те*[р]*епе*[л]*едача* вместо *телепередача, к*[л]*асная п*[р]*ощадь* вместо *Красная*

площадь. Поскольку оппозиция звуков [р] и [л] в русском языке является смыслоразличительной, то, естественно, как и в случае со звонкостью/глухостью, китайцы допускают не только фонетические, но и фонологические ошибки, неверно определяя фонемный состав слов и смешивая похожие словоформы [133; 145]. Из анализа перечисленных примеров следует, что знание причин межъязыковой фонетической интерференции позволит предупредить ошибки, возникающие в русской речи китайцев, и сделать задачу их исправления более легкой.

С определенными трудностями при овладении русским произношением сталкиваются японцы. Сравнительная характеристика гласных звуков японского и русского языков показывает, что полное их тождество отсутствует; формальному же тождеству соответствуют четыре фонемы, которые отличаются от русских аналогов ненапряженностью и огубленностью. При овладении русским языком японцами эти фонемы легко усваиваются и реализуются. Специфическими в японском языке являются фонемы [ю], [у], [о], [и], произношение которых частично совпадает с произношением их русских аналогов. Критерий отсутствия фонетической единицы, проявляющийся в системе гласных, реализуется в варианте фонемы [ы], которая отсутствует в японском языке. Наибольшее количество отклонений наблюдается в консонантной системе. Характерное отличие русских звуков от японских – их напряженность. По меткому замечанию одного японского ученого, при переходе с японского языка на русский нужно «переключить» напряжение со 110 японских вольт на 220 русских. По мнению известного специалиста по лингвистической интерференции разноструктурных языков Н. Н. Рогозной, это замечание справедливо, так как оно дает точную энергетическую характеристику работы артикуляционного аппарата при обучении русскому произношению японцев [41]. Консонантный характер русского языка и гармония согласных с гласными в японском языке позволяют спрогнозировать наличие большой амплитуды произносительных отклонений в русской речи японцев. Основу интерференции образуют корреляции по глухости/звонкости, палатализованности/непалатализованности, напряженности/ненапряженности. Например, палатализация в русском языке имеет дополнительный признак и обусловлена фонематической позицией согласного перед гласными переднего ряда или перед [й] или различительным признаком в тех случаях, когда она не определяется позицией: например, в русском языке палатализованные согласные возможны и перед гласными заднего ряда, и в абсолютном конце слова [146]. В японском языке, наоборот, палатализация предопределяет развитие всей артикуляционной картины, характерной для класса мягких согласных. Например, фонетически значимой в японском языке является корреляция согласных по степени напряженности/ненапряженности. Если сравнить этот признак в сопоставляемых языках, то в русском языке звуки будут более напряженными по сравнению с японскими. Сопоставительный анализ показывает, что полное тождество отсутствует в фонологических системах сравниваемых языков. Формальное тождество проявляется в 15 случаях, несовпадение – в 6 случаях и отсутствие фонетической единицы – в 14 случаях. Из этого следует, что акцент в русской речи японцев будет базироваться на частичном совпадении, несовпадении и критерии отсутствия фонетических единиц [40; 41]. Отметим, что данные позиции хуже всего поддаются постановке и коррекции, а именно поэтому японцам трудно избавиться от акцента.

Значительные фонетические трудности при овладении русским произношением испытывают арабские студенты. Трудности семантического восприятия русской речи арабами возникают как в связи с особенностями русской звучащей речи, так и в связи с системными характеристиками двух языков – русского и арабского. Рассмотрим трудности, с которыми сталкиваются арабские студенты при овладении русским произношением, более подробно. Несмотря на кажущуюся близость некоторых гласных звуков

русского и арабского языков, они значительно различаются как по артикуляции, так и на уровне комбинаторных изменений в потоке речи. Дело в том, что из шести гласных звуков русского языка в арабском языке имеют частичное соответствие только три: [а], [и] и [у], но даже при произнесении вслух этих гласных арабские студенты не умеют их четко дифференцировать. Так, например, [а] перед некоторыми согласными приближается к [э]: *атом – этом*; [у], хотя и лабиализуется, но не так сильно, как в русском языке, в силу чего его произношение в ряде случаев сближается с [о]: *урок – орок*. К числу других типичных фонетических нарушений, выявленных в русской речи арабов, можно отнести следующие устойчивые ошибки:

• неразличение [ы] и [и] в любых фонетических позициях, например: *откр*[и]*вать* вместо *открывать*, *пл*[и]ть вместо *плыть*, *покр*[и]*вать* вместо *покрывать*, *б*[и]*стро* вместо *быстро*, *в*[и]*сокий* вместо *высокий*, *гор*[и] вместо *горы*. Особенно устойчив акцент у арабов в реализации позиционного варианта и на стыке слов и морфем: например, *в* [и]*нституте* вместо *в* [ы]*нституте* и т. д. Основной причиной интерференции в данных случаях является недифференциация. Это выражается в том, что арабы не различают дифференциальных признаков русского языка, отсутствующих в их родном языке. Особые трудности арабские студенты испытывают при произнесении гласного [ы] после согласных [т], [д], [с], [з];

• ошибки в реализации фонемы [*е*] выражаются в неразличении ее открытого и закрытого вариантов: арабский [*е*] значительно больше продвинут вперед, чем закрытый русский [е], и существенно отодвинут назад по сравнению с русским [*е*]. Вследствие этого в русской речи арабы допускают ошибки типа *ц'елый* вместо *целый, тень* вместо *т'ень, день* вместо *д'ень* и т. п.;

• арабские гласные [а], [и] и [у] могут быть долгими и краткими, а поэтому эти черты арабского вокализма часто переносятся на соответствующие им гласные русского языка. Кроме того, арабские гласные не характеризуются дорсальным укладом, не имеют дифтонгового характера, не подвержены аккомодации, как русские, а поэтому для арабов достаточно трудно дифференцировать такие пары слов, как *мат – мать, мят – мять;*

• смешение звуков [о] – [у] в арабском акценте связано с особенностями позиционной реализации арабских гласных [u:] и [u]. После губных и зубных согласных, а также [j] фонемы [u:] и [u] реализуются звуками, приближающимися к русскому [о]. Смешение гласных [о] – [у] в арабском акценте усиливается в безударных позициях, например: *с*[о]*став* вместо *сустав*, *вкл*[о]*чает* вместо *включает*, *г*[о]*ляю* вместо *гуляю*. Это связано с тем, что в русском языке в безударных позициях длительность гласных сокращается, а арабский краткий [u] по структуре особенно близок к русскому [о].

Важное отличие арабского вокализма от русского составляет фонологическая оппозиция по долготе/краткости. Краткие гласные арабского языка при наличии в слове долгих гласных всегда безударны и в беглой речи могут подвергаться выпадению. Ассоциируя арабские краткие гласные с редуцированными гласными русского языка, арабы часто не произносят безударные гласные в русских словах: ср. *пожал*[i]*ст* вместо *пожалуйста*.

Специфика функционирования русских гласных определяется действием количественной и качественной редукции. Арабскому языку редукция гласных не свойственна. На начальном этапе обучения русскому произношению арабы, как правило, «следуют» при чтении за орфограммой: *в*['е]*сна* (*весна*), [о]*кно* (*окно*). При этом важно отметить, что редукция широко распространена в арабских диалектах. Наличие редукции в родном языке учащихся способствует тому, что позиционные изменения русских гласных арабы усваивают легче, чем, например, испанцы, в родном языке которых вообще отсутствует редукция. Так, арабы достаточно легко привыкают к тому, что в первом пред-

ударном слоге на месте [о] после твердых согласных произносится [а], на месте [е], [а], [о] после мягких согласных – [ие]. Тем не менее и в арабской аудитории работа над редукцией сопряжена с большими сложностями, так как закономерности редукции в русском и арабском языках не совпадают. В арабском языке в большинстве случаев на месте редуцированных гласных произносится звук [ə] – гласный среднего ряда среднего подъема. Кроме того, в арабских диалектах редукция осуществляется непоследовательно: она может происходить, а может и не происходить, быть более или менее сильной. В некоторых случаях арабские гласные редуцируются до нуля звука. Эту «факультативность» арабы переносят на русский язык. В интерферированной русской речи арабов наблюдаются три типа явлений: отсутствие редукции, например *в*['е]*сна*; недостаточная количественная редукция при наличии качественной редукции, например [malako]; слишком сильная редукция гласных вплоть до их выпадения, например *родстве*[nk]*и*. Наиболее сложны для арабов звуки [ь] и [ъ], несмотря на наличие редуцированного [ə] в арабских диалектах. Скорее всего, это связано с тем, что его существование не осознается говорящими. Очень часто в арабском акценте на месте русских [ь] и [ъ] либо произносятся гласные полного образования, либо вообще отсутствует гласный [135–138].

Все перечисленные факты свидетельствуют о том, что постановка русских гласных звуков требует последовательной работы в арабской аудитории во избежание значительного числа фонетических ошибок. Русский и арабский языки – языки ярко выраженного консонантного типа. В то же время русская и арабская консонантные системы типологически различны. Арабские согласные противопоставлены по пяти признакам: по месту образования, способу образования, глухости/звонкости, наличию/отсутствию фарингализации и долготе/краткости. Очевидно, что только три из указанных признаков совпадают с признаками, характеризующими систему русских согласных. Два признака – наличие/отсутствие фарингализации и долгота/краткость – определяют типологическое своеобразие арабского консонантизма. Наличие/отсутствие фарингализации обусловливает противопоставление простых согласных эмфатическим. Акустический анализ эмфатических согласных показывает, что областью «эмфазы» служит не мягкое нёбо, как у веляризованных согласных, а гортань. Подтверждением того, что эмфатические согласные отличаются от веляризованных, являются наблюдения над арабским акцентом в русской речи. Чаще всего на месте твердых и мягких русских согласных арабы произносят звуки, соответствующие арабским неэмфатическим, которые русскими воспринимаются как полумягкие. Тем не менее при намеренном усилии произнести твердый согласный арабы нередко произносят звуки, соответствующие арабским эмфатическим, которые на слух значительно отличаются от русских твердых – они ниже по тембру: ср. [tö] вместо *ты*, [sö]н вместо *сын*, [sö]р вместо *сыр*.

Исследования показывают, что на некоторых участках фонетической системы фонологический объем русского языка шире арабского; на других участках, наоборот, шире оказывается фонологический объем арабского языка. А. А. Реформатский отмечал, что в иностранном акценте наблюдаются две тенденции: 1) подгонка разного чужого под одно свое, когда меньший фонемный репертуар своего языка накладывается на больший материал чужого языка, и 2) выделение иррелевантных фонетических признаков в более скудном фонологическом репертуаре изучаемого языка [139]. Соответственно в арабском акценте возникают ошибки двух типов. Под действием первой тенденции в арабском акценте смешиваются согласные, парные по твердости/мягкости, а также звуки [б] – [п], [б] – [в], [ч] – [ш':], [ц] – [с]. Действие второй тенденции проявляется, например, в замене русского [к] арабским увулярным [q] в некоторых позициях, например *бан*[q]*а*. Это связано с тем, что в арабском языке, в отличие от русского, помимо заднеязычного ряда имеется увулярный ряд согласных [135; 141].

Многие русские согласные имеют в арабском языке «мнимые» аналоги, которые заменяют соответствующие русские звуки в акценте. Один из наиболее ярких примеров – замена русских заднеязычных щелевых [х/х'] арабским увулярным твердым [х].

Важным отличием арабского консонантизма от русского является наличие категории долготы/краткости. На месте «удвоенных» согласных в арабском языке всегда произносятся долгие звуки, в два раза превосходящие краткие по длительности. В русском языке звуковые оболочки слов могут различаться противопоставлением долгих и кратких согласных лишь в отдельных случаях: ср. *спинной – спиной*. Как указывает Л. А. Вербицкая, в фонологической системе русского языка долгие и краткие согласные не противопоставлены [140]. Именно поэтому возможно упрощение согласных, в результате которого вместо двух согласных произносится один. Фонетическая вариативность, существующая в русском языке в области произношения сочетаний двух одинаковых согласных букв, «сбивает» арабских учащихся, и они часто не произносят долгие звуки там, где эти звуки произносятся или могут произноситься: например *о*[t]*иск* вместо *оттиск*. В то же время иногда, наоборот, долгие звуки произносятся там, где их нет: *А*[nn]*юта* вместо *Анюта*. Еще одним фактором возникновения фонетических ошибок является то, что в арабском языке удвоенные согласные произносятся со значительно большим напряжением, чем в русском языке. Вследствие этого русские удвоенные согласные обычно воспринимаются арабами как неудвоенные звуки. Одной из немногочисленных позиций в русском языке, в которых, как правило, сохраняется долгота согласного, считается позиция начала слова перед гласным: *вводный*, *ссора*. В арабском языке, напротив, удвоенные согласные в абсолютном начале слова невозможны. Это приводит к устойчивым ошибкам, связанным с появлением гласных вставок в позициях между двумя идентичными согласными: [va]*водный*, [sə]*сора* [135; 141].

Анализ ошибок арабов в области произношения долгих/кратких согласных показывает, что черты арабского акцента в русской речи могут быть обусловлены не только разницей в составе фонем и характеризующих их признаков, но и несовпадением позиционных закономерностей звукового строя родного и изучаемого языков. Сопоставление русских и арабских звуков позволяет говорить о типологическом несходстве русского и арабского языков в области функционирования согласных фонем. В русском языке позиционные закономерности сводятся в основном к чередованиям звуковых единиц; в арабском они определяются главным образом ограниченной дистрибуцией фонем и «жесткой» структурой слога. Так, например, в арабском слове невозможны сочетания фонем /nr/, /nl/, /rl/, /ln/, /lr/, /mf/, /bf/, /mb/, /fb/, /fm/. Соответственно русские слова типа *карлик, жанр, обман, нормально, тумба*, содержащие подобные сочетания согласных, очень трудны для арабов. Некоторые позиционные закономерности русского консонантизма имеют «мнимые» соответствия в арабском языке. Так, для русского языка характерна регрессивная ассимиляция согласных по глухости/звонкости и мена звонких шумных согласных на глухие в абсолютном конце слова. В арабском языке также возможна ассимиляция согласных по глухости/звонкости и мена звонких шумных согласных на глухие в абсолютном конце слова, однако осуществляются эти закономерности крайне непоследовательно. В результате в арабском акценте нередко встречается произношение звонких согласных перед глухими и в абсолютном конце слова, а также произношение глухих согласных перед звонкими: *горо*[d], *арбу*[z], [v] *Сирии,* [s] *девушкой*. Такие ошибки характеризуются высокой устойчивостью. В то же время, в отличие от русского языка, в арабском возможна мена глухих шумных согласных на звонкие в позиции начала слова перед гласными или в середине слова между гласными: ср. примеры из каирского диалекта: *tawi:l* [dawi:l] '*длинный*', *daka:ki:n* [daka:gi:n] '*магазины*'. В результате

в арабском акценте часто происходит неправомерная мена глухих шумных на звонкие в указанных позициях: *фотогра*[v]*ировать* (*фотографировать*) [135].

При работе над русскими согласными следует помнить, что согласный звук в арабском языке может быть либо твердым, либо мягким, поэтому нужно предоставить возможность арабским студентам четко уяснить суть феномена «твердость – мягкость» в русском языке. Наиболее трудными для арабов случаями артикуляции являются русские мягкие согласные: *мать, день, говорю, пять*. Кроме того, арабы, как правило, озвончают согласные в конце слов *мать, мощь*. В отличие от русского языка в арабском допускаются сочетания не более двух согласных, в то время как в русском языке встречаются сочетания трех или четырех согласных. Для арабов привычны сочетания согласных в конце слова (*парк, четверг*), а сочетания согласных в середине слова воспринимаются как две согласные, относящиеся к разным слогам, между которыми появляется полугласный (*от*[и]*крыл, дол*[о]*го*).

Во избежание фонетических ошибок в русской речи арабов следует исходить из того, что в отличие от русского консонантизма, имеющего одиннадцать пар, противопоставленных по глухости/звонкости, в арабском языке таких пар только пять, в частности, отсутствует пара [п] – [б], что ведет к характерной фонетической ошибке арабских студентов, например: *баба* вместо *папа, бочка* вместо *почка*. В арабском языке также нет звука [в], поэтому в русской речи вместо него часто арабами произносится билабиальный звук [у]. В арабском консонантизме представлен ряд эмфатических согласных, характеризующихся низким гортанным тембром (*т, д, с, з*). Артикуляционных аналогов этих звуков в русском языке нет: русской артикуляционной базе свойственно дорсальное произношение. Поэтому во избежание неправильного произношения требуется тщательная отработка русских согласных [д], [т], [с], [з] в различных позициях и звуковых сочетаниях [135; 141].

Существенные различия наблюдаются также в динамике и структуре русского и арабского слогов. Особенности арабского слога заключаются в следующем:

- слог всегда начинается с одного согласного и завершается одним согласным или гласным;
- слоги типа *ссг* и *гсс* невозможны, между согласными происходит обязательная вставка гласного;
- независимо от ударения слоги сохраняют долготу и краткость, которая обусловлена фонологическим противопоставлением гласных;
- арабскому языку чуждо оглушение звонких согласных в конце слова;
- невозможна также регрессивная ассимиляция по глухости/звонкости, как в русском языке (например, *сказка, наш дом, в школе, отдых*);
- арабские конечные смычные согласные, в отличие от русских, произносятся имплозивно, отсюда в русской речи арабов возможны ошибки типа *не...* вместо *нет, студен...* вместо *студент, та...* вместо *так* [135].

В русском языке способ фонологического использования степени палатализации в различных позициях, влияние твердости — мягкости на реализацию гласных фонем, система звуковых противопоставлений, характер ударения и интонации организованы специфически и принципиально отличаются от арабского языка. Поэтому в арабской аудитории очень важно, чтобы при постановке звуков формировался фонематический слух. Параллельно необходимо тщательно изучать артикуляционные и акустические характеристики звуков, особенно те, которые слабо выражены или отсутствуют в фонетической системе арабского языка.

Следует отметить, что большинство фонетических ошибок в русской речи арабов можно было бы избежать, если бы в фонетических курсах, представленных в учебниках

и учебных пособиях по РКИ, изначально были учтены некоторые трудности, с которыми могут столкнуться арабские студенты, особенно на начальных этапах речевого развития. Так, например, анализ имеющейся учебной литературы, используемой в арабской аудитории, позволил выявить две важные проблемы. Первая проблема связана с тем, что в существующих фонетических курсах отражены главным образом особенности, касающиеся функционирования фонем в русском языке. Специфика функционирования фонем в иноязычных системах обычно учитывается не столь последовательно. Между тем различия в функционировании фонем в родном и изучаемом языках служат одной из основных причин появления иностранного акцента в русской речи. Например, и в русском, и в арабском языках имеется звонкая щелевая палатальная фонема [j], при этом в русской речи арабов отмечено выпадение звука [i] в позиции после гласных [и], [е], нередко сопровождающееся удлинением гласного: ср. *русск*[i] вместо *русский*, *мурав*[i:]*ник* вместо *муравейник*. Данное отклонение обусловлено особым характером реализации арабской фонемы [j] в некоторых позициях. Эта фонема практически всегда реализуется нулевым звуком после гласных [i] и [i:]. Косвенным подтверждением связи указанной ошибки с особенностями функционирования арабской фонемы [j] является тот факт, что в сочетаниях других русских гласных с [i] выпадение глайда в арабском акценте не зафиксировано: ср. *больш*[oi]. Вторая проблема связана с тем, что в большинстве учебных пособий по русской фонетике учитываются в основном те участки фонетической системы, где фонемный репертуар в русском языке шире, чем в родных языках учащихся, и в меньшей степени уделяется внимание анализу тех участков, на которых фонологический репертуар русского языка у́же. Во втором случае несовпадение фонологических объемов в родном и изучаемом языках ведет к «утрированию» несущественных, нефонологических признаков в иностранном акценте. А между тем известно, что подобные акцентные отклонения наиболее устойчивы в речи и трудны для коррекции [135].

Наблюдения над русской речью арабов показывают, что их акцент охватывает все стороны фонетической системы языка: а) его фонемный состав в отношении разных признаков, дающих характеристику фонем как дифференциальных единиц; б) систему варьирования фонем в зависимости от позиций любого типа; в) сами позиции. Поэтому преодоление акцента – это прежде всего «преодоление интерферирующего влияния фонологических норм своего родного языка» [128, с. 22]. В русской речи арабов нарушение языковой системы проявляется на всех уровнях, однако фонетическая интерференция признается наиболее устойчивой и частотной, поскольку фонетические автоматизмы наименее осознаваемы. Источником фонетической интерференции оказывается каждый момент различия между двумя фонетическими системами независимо от того, какая из систем является первичной [142, с. 73]. При этом важную роль играет типологическое сходство/различие контактирующих языков, что определяет качественный и количественный характер фонетической интерференции, которая проявляется на разных уровнях звуковой системы языка: фонетическом и фонологическом. Исследование фонетических нарушений в русской речи арабов убеждает в том, что действие фонетической интерференции было бы неправомерно сводить лишь к так называемому отрицательному влиянию только первичной языковой системы, т. е. родного языка. Во-первых, этому препятствует то, что фонетические нарушения в русской речи арабов, как правило, отражают уровень их языковой компетенции, сформированной в процессе овладения родным и русским языками. Во-вторых, говоря о фонетической интерференции, нельзя не учитывать и особенности звуковой системы изучаемого языка, который в свою очередь также может спровоцировать появление фонетических искажений. Таким образом, в психолингвистическом плане фонетическая интерференция есть нарушение (искаже-

ние) вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных систем родного и изучаемого языков. Искажение проявляется через интерференцию слуховых и произносительных навыков, сформированных на базе данных взаимодействующих систем. Фонетическая интерференция проявляется в речи как при восприятии, так и при производстве. Это означает, что она затрагивает сенсорно-перцептивную и артикуляционную базы, проявляясь в нарушении иерархии и взаимодействии слухопроизносительных навыков в речи на языке вторичной (в нашем случае – русской) языковой системы. По мнению Ю. Г. Лебедевой, существует две основные причины интерференции: психолингвистическая и психофизиологическая. Психолингвистической причиной является фонологизм восприятия иноязычной речи при овладении неродным языком. Психофизиологическая причина заключается в том, что существует ассоциативная система временных нервных связей в коре головного мозга, контролируемая и регулируемая фонологической программой, т. е. совокупностью сведений о фонемном коде языка и правил комбинирования фонем в речевую последовательность [143, с. 65].

Одно из фундаментальных различий русского и арабского языков, определяющих значительную часть акцентных отклонений в русской речи арабов, касается организации слога. В русском языке допустимы закрытые и открытые, прикрытые и неприкрытые слоги, длинные консонантные последовательности (кластеры) и вокалические сочетания. В арабском языке разрешены лишь слоги, построенные по определенным моделям, причем в разных арабских диалектах допустимы разные типы слогов. В результате указанных различий в интерферированной русской речи арабов в местах консонантных кластеров возникают следующие устойчивые нарушения:

- протеза, т. е. вставка гласного звука в начале слова, например [i]*з'д'эс'* вместо *здесь*;
- выпадение согласных в составе консонантных кластеров, например *каче*[sv] вместо *качеств*, *трансп*о[rt]*ый* вместо *транспортный*, *вещес*[t] вместо *веществ,*[s]*третимся* вместо *встретимся*;
- выпадение гласных в составе вокалических сочетаний, например *участв*[e]*т* вместо *участвует*, *пр*[i]*зошло* вместо *произошло*;
- выпадение безударных гласных между согласными, например *чер*[s] вместо *через*;
- выпадение гласных с целью устранения открытых слогов, например *получ*[ø]*ный* вместо *полученный;*
- эпентеза, т. е. вставка дополнительных гласных в консонантных кластерах, например *с*[i]*твол* вместо *ствол,* [pi]*тица* вместо *птица*, *жи*[zi]*нь* вместо *жизнь*), [va]*зрослый* вместо *взрослый,* [mi]*не* вместо *мне*;
- согласные вставки в начале неприкрытых слогов, например *по*[b]*общаться* вместо *пообщаться*, *тво*[j]*и* вместо *твои*);
- согласные вставки с целью устранения открытых слогов, например *выраж*[d]*ены* вместо *выражены*), *выра*[s]*ботка* вместо *выработка*;
- замена гласных, входящих в состав вокалических сочетаний, согласными звуками, например *понят*[n'a] вместо *понятия*;
- перестановка согласных, например [sork] вместо *срок*, [per]*ятного аппетита* вместо *приятного аппетита*;
- метатеза, т. е. перестановка согласных и гласных звуков, например [б'ир]*гада* вместо *бригада*, [в'эр]*дный* вместо *вредный* [135].

К числу устойчивых фонетических ошибок арабов можно также отнести *утрату отдельных звуков или их сочетаний в беглой русской речи*, например [наэрна] вместо *наверное*, [смар'эл] вместо *смотрел*, [с'ор'эм'а] вместо *всё время*. Особенно часто сильной де-

формации в потоке речи подвергаются высокочастотные слова, например [друк] вместо *вдруг,* [нач'ит] вместо *значит*, [т'эр'] вместо *теперь,* [с'эс'] вместо *здесь* и т. д.

С серьезными трудностями арабские студенты сталкиваются при овладении русской просодики, что связано с фонетической интерференцией в системе ритмической организации слов в русском и арабском языках. В русском языке ударение качественно-количественное; в арабском языке в словах с одним ударным слогом – силовое, в словах с несколькими ударениями – сило-тональное. Ввиду разной фонетической природы ударения в рассматриваемых языках арабские учащиеся испытывают затруднения при определении места ударения в русских словах. Кроме того, в русской речи арабов ударный гласный нередко ошибочно выделяется по интенсивности, иногда на нем происходит восходящее движение тона, например: *хорошѐо*. Как правило, возникновение акцентологических ошибок у арабских студентов связано с неправильным выбором места ударения в слове, например ***у**чился* вместо *уч**и**лся*, *откр**ы**вал* вместо *открыв**а**л*, *иссл**е**дов**а**ние* вместо *иссл**е**дование*, что обусловлено его разноместностью (т. е. способностью ударения падать на любой слог слова и на разные морфемы) и подвижностью (т. е. способностью ударения перемещаться с одного слога на другой, с одной морфемы на другую при образовании грамматических форм слова).

При работе над ритмикой слова, слогоделением, словесным ударением необходимо учитывать, что в арабском языке место и характер ударения зависят от типа и количества слогов, что арабское слово может иметь главное и второстепенное ударение. Особенность русского языка заключается в наличии большого количества многосложных фонетических слов [147]. В арабском языке имеются относительно длинные слова, однако функционируют они преимущественно в литературном языке. В разговорной речи длинные слова обычно заменяются короткими. В силу двух причин – частотность дополнительного ударения и отсутствие многосложных слов в арабских диалектах – арабы часто произносят русские слова с одним или двумя дополнительными ударениями. Особенно часто подобное отклонение встречается в словах с большим количеством заударных слогов. Кроме того, если конечный слог закрытый, основное ударение падает на него, а ударный слог выделяется дополнительным ударением. Так, в словах *молодость*, *исторический* арабские учащиеся расставляют ударение следующим образом: *мо́лодо́сть*, *и́сторическ**и́**й*. На гласном с основным ударением (иногда ошибочно поставленным) часто происходит повышение тона, например: *хи́мическ**и́**й*. Нередко арабские учащиеся «проглатывают» части длинных слов или разбивают одно слово на два: ср. [svoi vremena] вместо *своевременно*. Все это может изменить звуковой облик русского слова до неузнаваемости [135].

Исходя из анализа перечисленных фонетических ошибок в русской речи арабов, можно сделать вывод, что все они обусловлены межъязыковой интерференцией, а поэтому при обучении арабов русскому произношению необходима сознательная многоаспектная опора на всестороннее сопоставление двух языков. Соответственно курс русской фонетики для арабов должен быть разработан с учетом их родного языка, в котором особое внимание должно быть уделено произношению гласных в начальной позиции, редукции и сочетаний гласных, сочетаний согласных, удвоенных согласных, а также противопоставлению русских гласных [а] – [е], [и] – [е], [о] – [у] и согласных [д] – [т], [с] – [з], [п] – [б] в различных позициях. Необходимо также учитывать различия в русском и арабском письме, поскольку на интерферированное русское произношение арабов влияет ряд факторов, связанных с особенностями арабской графики. К их числу относятся такие, как письмо справа налево и преобладающая однозначность букв арабского алфавита.

2.3. Стратегии усвоения грамматических форм и синтаксических конструкций

Основными предпосылками качественного владения иностранным языком являются знание учащимися лексико-грамматических средств языка и умение их использовать в речи. Процесс усвоения грамматических явлений и правил можно представить как набор последовательно реализуемых тактик, направленных на актуализацию нужных навыков, которые способны пошагово реализовать несколько когнитивных процедур: первая процедура – концентрация внимания на новом грамматическом явлении и его первичный анализ; вторая – сравнение его с аналогичными или близкими по смыслу грамматическими явлениями родного языка, выявление сходств и различий; третья – выработка алгоритма усвоения изучаемого грамматического явления путем его привязки к грамматическим явлениям родного языка, если эти явления имеют сходные черты, либо путем создания индивидуальной системы кодов или дескрипторов, посредством которых несходные грамматические явления фиксируются в языковом сознании учащихся в новом репрезентационном формате.

При усвоении нового грамматического явления учащиеся пытаются разными способами облегчить задачу, прибегая к так называемому упрощению, которое достигается посредством стратегии переноса или стратегии сверхгенерализации. При *переносе* знание родного языка служит базой для формирования гипотезы о правиле изучаемого языка. Например, в арабском языке всего три падежа (именительный, родительный и винительный), а поэтому все значения шести русских падежей арабы пытаются распределить по трем падежам арабского языка. Если исходить из того, что каждый падеж в русском языке имеет множество значений (согласно Типовой программе по русскому языку [39, с. 105–109] род. п. имеет 24 значения, дат. п. – 15 значений, вин. п. – 12 значений, тв. п. – 10 значений, пред. п. – 6 значений), то можно представить, насколько сложной окажется русская падежная система с точки зрения ее репрезентативности в языковом сознании арабских студентов.

В зависимости от характера переработки языковой информации и от того, на чем фокусируют внимание иностранцы, можно выделить четыре возможные ситуации:

- учащиеся фокусируют внимание на формальных особенностях изучаемого языка при контролируемой переработке информации с опорой на заучивание грамматических правил;
- внимание к формальным особенностям изучаемого языка периферийно, переработка – контролируема, пользование иностранным языком осуществляется с опорой на имплицитное усвоение по аналогии;
- в ситуации выполнения контрольных тестов внимание иностранцев фокусируется на формальных особенностях языка, но переработка информации происходит автоматически;
- в спонтанно возникшей коммуникативной ситуации внимание учащихся к формальным особенностям изучаемого языка является периферийным, а переработка, или попытка переработки, – автоматической.

При использовании стратегии переноса неизбежно влияние интерференции. Общей причиной интерференции при изучении иностранного языка является смешение дифференциальных признаков изучаемого и родного языков в сознании учащихся. Некоторые исследователи (например, Л. И. Баранникова) под интерференцией понимают любое воздействие одной языковой системы на другую, как положительное, так и отрицательное [52]; другие ученые (например, Е. Н. Ершова) видят в ней положительный

фактор, способствующий овладению иностранным языком [53]. Некоторые лингвисты (например, В. В. Алимов) считают, что интерференция проявляется не только на уровне систем контактирующих языков, но и на уровне навыков, умений, знаний и даже памяти, и в этом плане интерференция может нести в себе как конструктивный, так и деструктивный потенциал [54]. Большинство исследователей вкладывают в понятие «интерференция» пейоративный смысл. Э. Хауген трактует интерференцию как лингвистическое переплетение (overlap), при котором осваиваемая лингвистическая единица оказывается одновременно элементом двух систем [55, с. 50]. Особый интерес представляет определение интерференции, данное А. Е. Карлинским в рамках разработанной им комплексной теории взаимодействия языков и их смешением в сознании учащихся. В пределах языковых контактов А. Е. Карлинский различает *речевую мутацию* и *языковую диффузию*. Внутри речевой мутации в зависимости от направления языкового воздействия выделяется интерференция, иллюстрирующая влияние родного языка учащихся на изучаемый язык, и интерференция, демонстрирующая влияние изучаемого языка на родной язык. В формате языковой диффузии различают *трансференцию* и *транскаляцию* [56]. Под трансференцией понимается незначимая для коммуникативного взаимодействия, нерегулярная интерференция минимального типа, действующая на лексико-семантическом уровне, например *поставить* вместо *положить* в русской речи англофонов, поскольку в английском языке глагол *to put* имеет оба эти значения [60]. Транскаляция связана с процессом «включения» в русскую речь иноязычных единиц и их сочетаний [61].

Ученые выделяют несколько причин возникновения интерференции:

- структурные расхождения между родным и изучаемым языком;
- сложившаяся в сознании билингвов программа пользования родным языком;
- недостаточное знание иностранцами лексического и грамматического материала русского языка и отсутствие прочных умений и навыков применения усвоенного материала;
- психологический барьер, проявляющийся в боязни учащихся вступать в иноязычную коммуникацию.

С психологической точки зрения интерференция представляет собой перенос навыков, при котором ранее приобретенные навыки оказывают влияние на образование новых [57]. Психологическую природу интерференции можно объяснить следующим образом. Деятельность как непременное условие овладения языком складывается из отдельных целенаправленных действий. В результате многократного повторения одного и того же действия возникают автоматизмы, или навыки. Приступая к освоению иностранного языка, учащиеся, еще не располагая нужными для осуществления этой деятельности навыками, пытаются использовать (чаще бессознательно, чем осознанно) те навыки, которые у них имеются. Такое использование уже имеющихся навыков, выработанных при решении языковой (речевой) задачи А, в действительности связанной с языковой (речевой) задачей Б, называется переносом навыков или трансфером. В современной психологии различают два вида переноса навыков: *фацилитацию* и *интерференцию*. В первом случае речь идет о положительном переносе, способствующем успешному овладению нового языкового или речевого явления, во втором – об отрицательном переносе, мешающем овладению языком или речью, когда сложившиеся навыки затрудняют образование новых навыков либо снижают их эффективность. Наличие двух разных типов переноса навыков связано со степенью сходства между новым действием и ранее усвоенным. При их максимальном сходстве возникает фацилитация (трансференция), при частичном сходстве – интерференция, при отсутствии сходства перенос вообще становится невозможным, а поэтому учащиеся вынуждены строить ментальные репрезентации о новом грамматическом явлении иными средствами [57].

Таким образом, психологический смысл интерференции можно свести к следующей схеме: в процессе овладения родным языком (Я1) у учащегося вырабатываются автоматические навыки, связанные с использованием в речевой деятельности единиц и правил этого языка. При овладении иностранным языком (Я2) учащийся пытается использовать уже имеющиеся навыки родного языка в изучаемом языке. При этом перенос навыков зависит, во-первых, от отношения между системами Я1 и Я2, а во-вторых – от степени владения индивидом системой Я2. В зависимости от признаков, определяющих характер интерференции, различают несколько видов интерференции. Так, например, различают языковую и речевую интерференцию. В речи первостепенными факторами являются восприятие элементов другого языка и мотивы этого заимствования, а в языке главный интерес представляет фонетическая, грамматическая, семантическая и стилистическая интерференция иноязычных элементов.

По источнику интерференции различают межъязыковую и внутриязыковую интерференцию. При межъязыковой интерференции обучаемый, введенный в заблуждение общими свойствами и признаками контактирующих языков, отождествляет все остальные свойства этих языков и переносит всю программу речевого поведения с родного языка на иностранный. В результате этого в сознании учащегося формируется произвольная система соответствий (т. е. третья, промежуточная система), в которой смешиваются дифференциальные признаки контактирующих языков. Межъязыковая интерференция затрагивает в контактирующих языках все виды расхождений – звуковые, структурные и семантические, а поэтому она проявляется на всех уровнях языка: фонетическом, грамматическом и лексическом [57].

Под грамматической интерференцией понимается перенесение дифференциальных признаков из родного языка в систему иностранного, а также несоблюдение дифференциальных признаков иностранного языка вследствие отсутствия их в родном языке. Практика обучения русскому языку иностранцев показывает, что в большинстве случаев причиной несоблюдения дифференциальных признаков русского языка является не только отсутствие их в родном языке учащихся, но и отсутствие навыков их использования в иностранном языке. Таким образом, под грамматической интерференцией понимается появление в русской речи иностранцев дифференциальных грамматических признаков, несвойственных русскому языку, что происходит в результате переноса речевых навыков из родного языка иностранцев [57]. Обычно различают два уровня грамматической интерференции: морфологический (заимствование грамматических формантов, перенесение флексий и др.) и синтаксический (грамматическое калькирование, т. е. копирование грамматических моделей одного языка средствами другого). Примерами грамматической интерференции в русской речи иностранцев являются отсутствие согласования в роде, числе, падеже, нарушение порядка слов, употребление в русской речи вместо нормативных моделей синтаксических моделей из родного языка, например *памятник Пушкина* вместо *памятник Пушкину* в русской речи поляков, *у меня ухо шумит* вместо *у меня в ушах шумит* в речи иранцев, *я читаю книга* вместо *я читаю книгу* в русской речи арабов.

В коммуникативном плане в системе грамматических отношений можно выделить несколько типов интерференции:

- копирование грамматических отношений родного языка, явно передающее не то значение, которое имел в виду говорящий;
- копирование грамматических отношений родного языка, при котором нарушается существующая в изучаемом языке реляционная модель, из-за чего либо высказывание вообще утрачивает смысл, либо его значение можно установить только исходя из дополнительного контекста;

• применение определенного типа грамматических отношений в изучаемом языке, в котором выражение такого отношения не требуется [58].

Синтаксическую интерференцию можно представить в виде четырех подвидов:

• конструктивной синтаксической интерференции, демонстрирующей нарушения в структуре и построении высказываний;

• позиционной синтаксической интерференции, отображающей нарушения порядка слов;

• интерференции глагольного управления, проявляющейся в отклонениях от закономерностей русского глагольного управления;

• интерференции синтаксического согласования, демонстрирующей нарушения в нормах согласования.

Лексическая интерференция является следствием межъязыковой идентификации лексических единиц – морфем, слов, словосочетаний, фразеологических единиц. Межъязыковая интерференция в лексической сфере может проявляться:

• как результат разных способов выражения одного понятийного содержания в разных языках, вследствие чего наблюдается алломорфное распределение лексических единиц в рамках лексико-грамматических полей в контактирующих языках: например, русскому слову *говорить* соответствуют английские *to speak, to tell, to say, to talk* и немецкие *sprechen, sagen*;

• как результат расхождения в категорийном поведении слов: например, русское выражение *быть на свежем воздухе* соответствует английскому выражению *to be in the open*;

• как следствие употребления в речи ложных когнатов: например, *accurate* – англ. яз. – *точный*, рус. яз. – *аккуратный*; *artist* – англ. яз. – *художник*, рус. яз. – *артист*.

Лексическая интерференция проявляется при поиске нужного слова, актуализации семантического поля, выборе лексико-семантической группы, поиске слова в синонимической группе. Внутри лексической интерференции можно выделить семантическую интерференцию, причиной которой являются многозначность, омонимия, синонимия, расхождения в номинации понятий: например, рус. *черный хлеб* соответствует англ. *brown bread*, рус. *без головного убора* соответствует англ. *with the open head*. Семантическая интерференция особенно часто проявляется на начальном этапе овладения русским языком иностранцами, когда учащиеся, имея ограниченный словарный запас, дословно переводят русские слова, калькируя структуры родного языка [57].

Интерференция может протекать как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровнях, т. е. на уровне набора единиц каждой подсистемы языка и на уровне правил их сочетаемости. В парадигматическом плане выделяются три типа интерференции: сверхдифференциация, недодифференциация и реинтерпретация языковых различий. *Сверхдифференциация* – это перенос какого-либо дифференциального признака из родного языка в изучаемый, в котором этот признак отсутствует (Я1+, Я2–): например, использование англофонами и некоторыми другими группами иностранцев глагольной формы *есть* (глагола *быть*) в ситуациях, когда в русском языке употребление этой глагольной формы не требуется.

Недодифференциация – это использование дифференциального признака изучаемого языка в случае его отсутствия в родном языке (Я1–, Я2+). Типичными примерами недодифференциации являются употребление глагольной формы настоящего времени вместо формы будущего времени (простого и сложного); употребление прилагательного в полной форме вместо прилагательного в краткой форме: *она больная* вместо *она больна*; употребление глаголов с постифксом *-ся* в безличных конструкциях: *меня интересуется политика* вместо глаголов без постифкса *-ся,* как этого требует нормативная конструк-

ция: *меня интересует политика* или глаголов без постифкса *-ся* в личных конструкциях: *она расплакала* (построена по модели *она плакала*) вместо нормативных постфиксальных глаголов: *она расплакалась*.

При *реинтерпретации языковых различий* происходит перераспределение различительных признаков: дифференциальный признак изучаемого языка заменяется дифференциальным признаком родного языка (Я1+, Я2+), т. е. реинтерпретация языковых различий возникает при наличии разных дифференциальных признаков в обоих языках в одних и тех же позициях. Типичной иллюстрацией этого явления является перераспределение англофонами и некоторыми другими группами иностранцев значений русских предлогов *в – на, из – с, у – от* и их смешение.

В рамках синтагматической интерференции выделяют *плеосегментацию*, под которой понимается увеличение количества элементов в речевой цепи под влиянием дистрибутивных закономерностей родного языка, и *репласацию*, т. е. перестановку элементов [44].

Различают также *прямую* и *косвенную* интерференцию: первая приводит к ошибкам, вторая – к отклонениям от стилистической нормы. Например, в области фонетики прямая интерференция приводит к возникновению акцента в речи на неродном языке, в области лексики – к употреблению в речи ложных когнатов, в области грамматики – к смешению падежей и падежных окончаний, видов глаголов, к ошибкам в выборе нужных глаголов движения и т. д. Интерферирующее воздействие родного языка наблюдается на различных уровнях освоения иностранцами русского языка и русской картины мира, о чем свидетельствуют многочисленные лингвистические и психолинвистические исследования, в том числе и экспериментальные [27; 40–45; 59; 61]. Результаты этих исследований позволяют выделить некоторые универсальные дефициты репрезентационных способностей, которые особенно ярко проявляются при овладении русским языком иностранцами. 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;
- 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 дальнейших размышлений;
- неготовность перестроить образ ситуации в соответствии с изменением условий и требований деятельности [27, с. 101–102].

Необходимость сопоставительного анализа и использование его данных в объяснении стратегий овладения языком, причин возникновения ошибок и выработке оптимальных стратегий обучения обусловлена тем, что сопоставительный анализ не просто констатирует сходство и различие языковых явлений в контактирующих языках, он органично «вписывается» в психолингвистическую концепцию, построенную на учете неизбежного взаимодействия родного языка учащихся и изучаемого ими иностранного языка. Подобное взаимодействие имеет двусторонний характер: с одной стороны, оно может вызвать отклонение от нормы в виде интерференции, с другой – способствовать созданию благоприятных условий для освоения иностранного языка в виде транспозиции. Если сущность интерференции состоит в том, что в сознании учащегося образуется некоторая промежуточная система, в которой смешиваются дифференцирующие признаки родного и иностранного языков, т. е. учащиеся устанавливают ложные соответствия между единицами и правилами родного и изучаемого языков, то транспозиция – это механизм противоположного действия, представляющий собой положительное влияние системы родного языка на систему изучаемого языка, т. е. перенос идентичных признаков родного языка в систему изучаемого языка [28]. Таким образом, при обучении иностранному языку задача преподавателя – обратить внимание учащихся на наличие в контактирующих языках двух групп элементов и структур – идентичных и неидентичных. Идентичные элементы и структуры контактирующих языков для учащихся должны быть понятны и осознанны. Если этого удается достичь, то к этим элементам и структурам учащимся уже не придется возвращаться в дальнейшем, так как трансферирующее воздействие их родного языка облегчит запоминание этих элементов и их использование в речи. В свою очередь неидентичные элементы и структуры контактирующих языков должны быть осознаны учащимися в контрасте с их родным языком. Как показывают наблюдения за процессом усвоения иностранного языка учащимися, интерферирующее воздействие их родного языка затрудняет осознание неидентичных элементов и структур, особенно их употребление в речи, вследствие чего учащимся приходится часто повторять их, так как только таким образом можно преодолеть устойчивое интерферирующее влияние родного языка на процесс овладения иностранным языком. Например, при изучении русских глаголов движения транспозиция в области эквивалентных лексико-семантических вариантов семантической структуры, выявленных в результате сопоставительного анализа, будет способствовать более прочному их усвоению и закреплению. Сопоставительный же анализ сходных, но не совпадающих по семантическому объему лексико-семантических вариантов с позиции преподавателя будет способствовать предотвращению возможной интерференции, а с позиции обучаемых – осознанному использованию тех или иных значений слов. Зная сходство и различие в лексической и грамматической семантике контактирующих языков – родного языка учащихся и иностранного языка, преподаватель может еще до введения этого материала предположить типологию возможных интерференционных ошибок в речи учащихся. Ошибки с этой точки зрения являются важным источником информации о процессе овладения иностранным языком. Анализ таких ошибок позволяет, во-первых, объяснить причины их возникновения, во-вторых, проследить динамику ошибочного действия, в-третьих, определить степень сформированности навыков и умений употребления языковых явлений в речи [28].

Таким образом, в системе индивидуальных стратегий овладения русским языком иностранцами можно выделить две группы ошибок: межъязыковые и внутриязыковые (или «ошибки» речевого развития). Межъязыковые ошибки вызваны влиянием родного языка учащихся, в то время как внутриязыковые не связаны с интерферирующим влиянием родного языка учащихся, а отражают специфику овладения иностранным языком.

К наиболее типичным нарушениям, характеризующим динамику развития речевой способности иностранных учащихся при овладении русским языком, следует отнести [2, с. 142]:

- 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);
- сверхгенерализацию, при которой обучаемые выходят за рамки 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).

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.

Поиск причин ошибок – важный этап в построении оптимальной методической модели обучения. Например, при освоении иностранцами русского языка наиболее часто встречаются ошибки, связанные с семантическими особенностями русских глаголов движения, прежде всего с категорией однонаправленности и многонаправленности, которая является важным семантическим признаком противопоставления членов глагольной пары. В связи с этим возможны следующие ошибки в речи иностранцев: *Мой друг учится ехать на машине. Завтра я пойду в Москву. Он еще не шел к врачу*. Категория однонаправленности – неоднонаправленности тесно связана с категорией однократности – многократности движения, следовательно, велика вероятность ошибочного использования иностранцами русских глаголов движения, иллюстрирующих эти противопоставления. В русском языке для определения повторяющихся действий используются специальные лексические показатели кратности: *часто, иногда, каждый день, вчера*. Соответственно в речи иностранцев возможны ошибки типа *В каникулы он каждый день шел в кино*. Существует также вероятность ошибочного употребления глаголов движения, связанного с компонентом «способ передвижения». Поскольку русское противопоставление *идти – ехать – летать* во многих языках нейтрализуется одним глаголом, возможны следующие высказывания в речи иностранцев: *Автобус идет по дороге. Мой отец часто ходит в командировки.* Правильное употребление русских однонаправленных, многонаправленных, однократных и многократных глаголов требует от иностранных учащихся осуществления определенных аналитических операций выбора и правил использования соответствующих конструкций в речи, и сопоставительный анализ во

многом помогает им осмыслить семантико-грамматическую специфику использования в речи русских глаголов движения.

В русской речи иностранцев можно встретить огромное количество ошибок, связанных с употреблением русских приставочных глаголов движения, однако большинство из них не являются следствием интерферирующего влияния их родного языка. То же самое можно сказать и об ошибках, связанных с неправильным употреблением времен, смешением личных форм глагола и инфинитива. Что же касается лексической семантики русских глаголов движения, то здесь не исключены ошибки, связанные со специфическими для русского языка лексико-семантическими вариантами значения тех или иных слов. Так, например, в русской речи франкофонов могут встретиться высказывания типа *Как вы идете*? вместо *Как вы поживаете*?, поскольку для передачи смысла последней фразы франкофоны обычно используют глагол *aller* (*идти*).

Интерферирующее влияние родного языка на изучаемый на разных этапах усвоения иностранного языка действует по-разному. Наиболее сильное влияние родного языка на процесс овладения изучаемым языком ощущается на начальном этапе обучения. Это объясняется тем, что в начале обучения учащиеся неизбежно компенсируют нехватку языковых ресурсов ресурсами родного языка. К тому же на данном этапе учащиеся активно анализируют языковые явления изучаемого языка, сопоставляя их с языковыми явлениями родного языка. Усвоение учащимися новых языковых явлений позволяет использовать их в речи и постепенно довести употребление до уровня автоматизации. На следующем этапе обучения интерферирующее воздействие родного языка на изучаемый язык становится несколько меньшим, поскольку для данного этапа характерна определенная осознанность лексико-грамматических особенностей изучаемого языка и автоматизированность речевых действий, учитывающих данные особенности. На продвинутом этапе овладения иностранным языком сопоставительный анализ контактирующих языков практически не применяется, так как на этом этапе интерферирующее воздействие родного языка учащихся на изучаемый язык практически не ощущается. Исключение составляют лишь некоторые ситуации языковых затруднений и случаи намеренного использования сопоставительного анализа с целью углубления знаний о семантической структуре слов и их грамматической и стилистической специфике [28].

В данной работе под интерференцией мы будем понимать только явления интерлингвистического, межъязыкового типа, а интралингвистический, внутриязыковой перенос мы будем рассматривать в контексте стратегий сверхгенерализации. Причиной сверхгенерализации является наличие в изучаемом языке немотивированных особенностей и внутриязыковых оппозиций, а также сходных языковых явлений, одни из которых более употребительны, а другие менее частотны, поэтому вторые часто конструируются иностранцами по аналогии с первыми. Психологический смысл сверхгенерализации состоит в том, что учащийся подсознательно стремится привести все известные ему элементы и правила иностранного языка в формально-логическое соответствие с уже известными ему фактами, т. е. привести их к некоему усредненному стандарту или эталонному формату. Таким образом, вторая стратегия, которой пользуются иностранцы при освоении грамматических явлений изучаемого языка и которая часто приводит к ошибкам, – это *стратегия сверхгенерализации*, или *внутриязыкового переноса*. Эта стратегия так же, как и стратегия межъязыкового переноса, направлена на упрощение усвоения языковых явлений. При сверхгенерализации уже имеющееся знание грамматики изучаемого языка распространяется на новые формы этого языка. Типичным примером сверхгенерализации является перенос некоторыми иностранцами (например, итальянцами) окончания *-у* в вин. падеже на все случаи использования вин. падежа.

Источником сверхгенерализации являются речевые навыки, сформированные в изучаемом языке. Как правило, межъязыковой и внутриязыковой переносы действуют на разных стадиях овладения языком. На начальной стадии изучения русского языка действуют преимущественно механизмы, отвечающие за межъязыковой перенос, а механизмы внутриязыкового переноса включаются в работу позже, лишь через 2–3 месяца после начала освоения языка. В дальнейшем действие механизмов межъязыкового переноса ослабевает, а внутриязыкового переноса – усиливается. Анализ языковых и речевых ошибок в русской речи иностранцев показывает, что внутриязыковой грамматический перенос и особенно внутриязыковой лексический перенос на продвинутом этапе изучения русского языка занимает значительное место. Наиболее сильно интерференционные внутриязыковые сдвиги наблюдаются при восприятии речи на слух, в процессе аудирования, а поэтому формировать навыки слухового восприятия нужно с первых занятий освоения языка. Именно прочные аудионавыки являются основой дифференциации смешиваемых русских грамматических форм, синтаксических конструкций и лексем и способствуют предупреждению грамматических и лексических ошибок интралингвистического типа.

В основе механизмов сверхгенерализации (или внутриязыкового переноса) лежат ошибочные ассоциативные связи, сформированные иностранцами на базе изучаемого ими русского языка. Как показывают наблюдения, эти ошибочные ассоциации действуют на протяжении всего процесса изучения русского языка иностранцами на всех языковых уровнях. Таким образом, внутриязыковой перенос можно охарактеризовать как психический процесс взаимодействия языковых и речевых навыков внутри изучаемого языка, следствием которого являются отклонения от нормы данного языка. В зависимости от действия различных психологических механизмов можно выделить несколько типов внутриязыкового лексико-грамматического переноса: парафазию, образование по ложной аналогии и контаминацию [59].

Суть *парафазии* состоит в ошибочном употреблении в речи одного слова или словосочетания вместо другого на основе их подобия. В русской речи иностранцев можно наблюдать парафазию трех видов: *формальную, формально-содержательную* и *содержательную*. При формальной парафазии в сознании обучаемого устанавливаются ошибочные связи между словами русского языка в силу их звукового и графического формального сходства: *Он попросил ее, что она хочет* (смешение глаголов *спросить – попросить* + смешение синтаксических моделей *спросить, что... – попросить, чтобы...*). Формально-содержательную парафазию составляют однокоренные русские лексемы, различающиеся префиксами. Случаи формально-содержательной парафазии граничат с межъязыковой интерференцией, источником которой может выступать несовпадение объема понятий (*вспоминать, вспомнить, помнить, запоминать, запомнить; напоминать, напомнить; вызывать, вызвать*). Зону внутриязыковой содержательной парафазии составляют русские слова, близкие по семантике и часто входящие в один семантический ряд (*уделять внимание – обращать внимание, верить – уверен* и др.) [59]. Большое количество внутриязыковых ошибок при овладении русским языком иностранцами приходится на контаминацию. Контаминация представляет устойчивый тип внутриязыкового переноса, суть которого состоит в том, что близкие по смыслу слова и конструкции сливаются в одно смешанное слово или форму: *Я благодарен всех преподавателей* вместо *Я благодарен всем преподавателям*, где возникновение ошибки обусловлено смешением конструкций *благодарен кому? за что?* + *благодарить кого? за что?* Некоторые ошибки, вызванные внутриязыковым переносом или действием стратегии сверхгенерализации, нарушают коммуникацию, другие затрудняют ее. Сравните: *После этого разговора он разрешил (вместо решил), что надо немедленно сходить к врачу*; *Они решили согласить* (вместо *согласовать*)

свои позиции. Обе стратегии – стратегия межъязыкового переноса и стратегия сверхгенерализации (внутриязыкового переноса) – являются не только стратегиями овладения, но и стратегиями пользования иностранным языком. В случаях, когда они не «срабатывают», учащиеся 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: рецептивно (через анализ воспринимаемого высказывания); продуктивно (через порождение высказывания в соответствии с установленным правилом); метаязыковым способом (посредством обсуждения данного вопроса с преподавателем или при обращении к учебнику и словарю); интерактивно (посредством коммуникации, в ходе которой обучаемый получает от собеседника уже откорректированное высказывание) [8, с. 332].

Третья стратегия, которой пользуются иностранцы при освоении грамматических явлений изучаемого языка, – *корректирующая*. Она используется при осознании учащимся того, что усваемое грамматическое явление изучаемого языка не вписывается в грамматическую систему родного языка. В этом случае когнитивное усилие учащегося направлено на выявление специфики данного грамматического явления и поиск для него специальных способов кодирования. Например, при установлении дифференциальных характеристик русских глаголов движения типа *идти* и *ходить* иностранцы могут репрезентировать их в своей памяти в нескольких форматах: *идти* с пометами *один раз* или *в одном направлении*, *ходить* – с пометами *многократно, регулярно, в двух направлениях, туда и обратно* и т. п.

Сторонники прямых методов считают, что освоение грамматики иностранного языка можно существенно упростить, если грамматический материал в учебнике расположить в той последовательности, в которой его усваивают дети. Отметим, что усвоение грамматических форм и синтаксических конструкций детьми осуществляется по схеме: от менее абстрактных, конкретных форм к более абстрактным, от простого, формального выражения к более сложному, что проявляется, например, в онтогенетической последовательности усвоения детьми грамматических форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени и т. д. Однако у взрослых отрабатывать грамматику в такой последовательности возможности нет. Они вынуждены осваивать ее не от простого, конкретного к сложному, абстрактному и не методом проб и ошибок, как делают это дети, а в той последовательности и в том виде, как она представлена в коммуникативных актах, освоение которых предписано программой коммуникативного обучения. К тому же в отличие от детей, которые осваивают грамматику интуитивно и неосознанно и пользуются примитивными аналогиями и схемами, и носителей языка, которые при освоении грамматики родного языка пользуются стратегиями формального анализа грамматических явлений и многочисленными ментальными подсказками типа *что делал*?, *что сделал*? в случае возникновения затруднений при определении вида глагола, иностранцы в основном пытаются задействовать логико-смысловые схемы экспликации грамматических явлений, с помощью которых они постигают суть и логику данного явления. Конечно, любой учебник строится с учетом пошагового усложнения вводимого грамматического материала, однако сами коммуникативные акты, которые отрабатываются в учебном процессе, включают в себя сразу несколько грамматических явлений и расположить их в нужной последовательности с соблюдением всех психологических принципов упрощения усвоения языка удается не всегда. При наличии в учебных текстах или коммуникативных ситуациях нескольких грамматических явлений преподаватели обычно объясняют лишь некоторые из них, а остальные разъясняют позже на при-

мере новых текстов и коммуникативных ситуаций. Главный аргумент в пользу такого выборочного объяснения грамматических явлений – методическая установка, лежащая в основе коммуникативного обучения, согласно которой чрезмерное внимание к грамматике препятствует реализации коммуникативного акта, прерывая его развитие и переориентируя внимание учащихся со смысла высказываний на их форму. Однако отметим, что грамматическое явление, не объясненное вовремя, не остается не замеченным учащимися: они все равно самостоятельно пытаются освоить его и, возможно, при этом выдвигают ошибочные прогнозы, что отрицательно отражается на результатах речевой деятельности. Устойчивость грамматического правила, в том числе и некорректного, может быть проверена с помощью специального задания, если предложить учащимся применить это правило в новой ситуации к другому языковому материалу. Если в новой ситуации и на новом языковом материале учащиеся допускают те же ошибки, значит, они устойчивые и должны быть устранены путем корректировки и дополнительного разъяснения.

Ошибки в русской речи иностранцев, связанные с неправильным выбором грамматических форм или применением некорректных грамматических правил, достаточно частотны, особенно на ранних стадиях овладения языком. Некоторые из них являются следствием неправильно избранных стратегий, например сверхгенерализацией, т. е. распространением нового правила на уже изученный материал, на который распространяются иные правила, другие – интерферирующим воздействием родного языка учащихся, вследствие которого произошло смешение правил родного и иностранного языков, третьи – это так называемые ошибки речевого развития, которые неизбежны при попытке быстрого вхождения учащихся в коммуникацию, четвертые связаны с ошибками в избранной технологии обучения, когда преподаватель «навязывает» студентам такую последовательность освоения грамматических явлений и правил, которая не совсем удобна самим студентам, или вводит новое грамматическое явление без учета того, что в родном языке учащихся и в изучаемом языке это грамматическое явление интерпретируется по-разному.

Если интерференционные ошибки в употреблении грамматических форм в русской речи специфичны для каждой этнической группы учащихся, то ошибки, обусловленные сверхгенерализацией, универсальны для всех иностранцев. Среди них наиболее частотны ошибки, связанные с употреблением глагольных форм, построенных по образцу более легких для усвоения форм, например *вставаю* вместо *встаю*, *даваю* вместо *даю* и т. д. Речь иностранца в этом случае напоминает речь ребенка, который способен употребить те же формы потому, что ему проще использовать одну стандартизированную форму глаголов вместо нескольких нестандартных форм, образованных по иным правилам. К типичным ошибкам сверхгенерализирующего типа можно также отнести ошибки, связанные с употреблением падежных форм. Причем такие ошибки возникают не только потому, что иностранцы смешивают падежные окончания или закрепляют за отдельными падежами более частотные окончания (например, *много стулов* вместо *много стульев*), но и из-за методических просчетов в технологии обучения. Так, например, ошибка в неразличении значений падежей может возникнуть потому, что преподаватель не разъяснил учащимся принципиальной разницы между отдельными значениями падежей, а попытался отработать с учащимися тот или иной падеж целиком, без дифференциации и семантической нюансировки каждого из его значений. Например, при экспликации изъяснительного значения предложного падежа преподавателю следует обратить внимание иностранцев на слова типа *сад, мост, угол, берег*, которые в данном значении имеют, как и другие существительные мужского рода единственного числа с основой на твердый согласный, окончание *-е* (*о саде, о мосте, об угле, о береге*), хотя

при употреблении в местном значении предложного падежа эти слова имеют окончание *-у*: *в саду, на мосту, в углу, на берегу*. В практике преподавания РКИ встречаются даже анекдотичные случаи неправильного использования падежных форм, вызванного внутриязыковой сверхгенерализацией. Так, в русской речи туркменских студентов нами были выявлены случаи использования падежных форм у несклоняемых существительных, например: *На экзамен я ехал на таксе* (вместо *такси*). *Я опоздал на экзамен, потому что долго ждал таксю. На таксях ездить дорого*.

В зависимости от того, какими стратегиями переработки грамматических явлений изучаемого языка предпочитают пользоваться иностранцы – стратегиями переноса, сверхгенализации или логической переработки, условно можно разделить их на «переводчиков», «свергенерализаторов» и «корректировщиков». **«Переводчики»** при отработке грамматических форм стремятся максимально использовать грамматико-переводческий потенциал родного. Для них в психологическом плане больше пригодна грамматико-переводная модель обучения, которая основана на сопоставлении контактирующих языков и поисках переводческих эквивалентов на лексическом и грамматическом уровнях. **«Сверхгенерализаторы»** при освоении грамматики в большей мере склонны под новые правила подгонять уже известные правила. Для них наиболее приемлемой формой обучения является коммуникативная модель обучения, которая, с одной стороны, стимулирует порождение упрощенных, стандартизированных высказываний, а с другой – благосклонно относится к незначительным грамматическим промахам учащихся в пользу непрерывности коммуникативного процесса. **«Корректировщики»** – наиболее независимая, интеллектуально продвинутая группа иностранцев, которые пытаются освоить грамматику русского языка логическим путем через осмысление значений и функций каждого грамматического явления и правила. Эта группа учащихся имеет некоторый минимум собственных правил усвоения грамматики и использования грамматических форм в речи. Они все подвергают анализу и ориентированы на работу с готовыми системами, которые, по их мнению, можно и нужно модифицировать. При овладении языком «корректировщики» часто переструктурируют учебный материал, который дает им преподаватель. Они склонны оценивать и усовершенствовать грамматические правила, подгоняя их под удобные для использования индивидуальные ментальные репрезентации. Формы ментальных репрезентаций воспринимаемой грамматической информации могут существенно варьироваться. Это могут быть схемы, словесно-логические описания, интерпретации, оценочные суждения. С помощью таких репрезентаций осуществляется реконструкция грамматических правил и их своевременное извлечение из памяти для использования в новых ситуациях и языковых контекстах.

На практике отличия «переводчиков», «сверхгенерализаторов» и «корректировщиков» можно обнаружить по следующим признакам: например, при уяснении видовых различий между русскими глаголам «переводчики», скорее всего, прибегнут к переводу конструкций с видовыми парами на родной язык и попытаются оценить их путем сравнительного анализа; «сверхгенерализаторы» попытаются запомнить эти глаголы в стимульных фразах или использовать их в новых ситуациях, т. е. освоить их функционально-контекстуальную специфику; «корректировщики» сконцентрируют внимание на логических категориях дифференциации видов глаголов – процессуальности и результативности, дополнив исходные выражения с этими глаголами другими примерами. В первом случае видовые различия русских глаголов будут освоены частично с учетом данных о переводческой эквивалентности видовых пар, а нюансировка видовых различий, скорее всего, останется вне сферы внимания «переводчиков». Во втором случае освоенным окажется функциональное использование глаголов разных видов в заданных ситуациях и, возможно, в аналогичных или частично модифицированных ситуаци-

ях. В последнем случае освоенным окажется сам принцип логико-видовой дифференциации русских глаголов, что позволит «корректировщикам» в дальнейшем корректно строить любые высказывания с глаголами обоих видов.

На глубинном уровне овладение грамматическим материалом предполагает реализацию трех стратегий: *аналитической*, *стратегии кодирования* и *репродуктивной*. Реализация первых двух стратегий включает анализ грамматического явления, ментальное отображение этого явления, его схематизацию и кодирование. Репродуктивная стратегия включает многократное развертывание по определенным правилам свернутого ментального отображения усвоенного грамматического явления во внешней речи – на уровне фраз, высказываний и коммуникативных ситуаций. В идеале во избежание ошибок и различного рода языковых затруднений формирование у учащихся всех трех стратегий должно учитываться преподавателем и проводиться под его контролем.

Обучение русскому языку иностранцев с «нуля» предполагает продуманную систему способов представления грамматического материала и четкое осознание необходимости формирования грамматических навыков в координации с освоением лексического материала и формированием произносительно-интонационных навыков. Первичное предъявление нового грамматического явления должно быть ситуативно-контекстуальным, причем на уровне А1 предпочтительно еще и с опорой на визуализацию, которая даст учащимся возможность лучше освоить смысл высказывания и использованные в нем грамматические формы. Обычно учащимся предъявляется грамматическая конструкция в ситуативно-предметном контексте (например, реплики преподавателя: *Это стол, Это окно, Это дверь. Это книга* каждый раз могут быть сопровождены указанием на соответствующий предмет). Далее учащиеся повторяют фразы, соотносят их звуковой облик с графическим, а затем снова воспроизводят их в устной форме. Затем они записывают грамматическую конструкцию и вновь повторяют ее устно. После этого выработку грамматического навыка целесообразно совместить с формированием речевых умений, например предложить учащимся подтвердить истинность или ложность предъявленных высказываний по схеме: *Это стол? – Да, стол. Это окно? – Нет, это не окно. Это дверь* [51].

Упражнения с заданиями, ориентированными на усвоение новых грамматических явлений, должны дополняться речевыми упражнениями, в которых эти грамматические конструкции используются. Автоматизация грамматических навыков происходит наиболее эффективно, когда лексическое наполнение упражнений не усложняет учебной задачи, а грамотная последовательность упражнений от простых к усложненным обеспечивает относительную безошибочность и быстроту выполнения предлагаемых заданий. К тому же психологи полагают, что надежное усвоение грамматического явления обеспечивается его семи- – девятикратным повторением, а это означает, что используемые в учебном процессе упражнения должны содержать достаточное количество однотипных и частично модифицированных речевых конструкций [51]. Типичные грамматические ошибки, выявленные в речи иностранцев, следует исправлять даже в ущерб решению коммуникативных задач, поскольку своевременная коррекция грамматических ошибок способна сформировать у учащихся чувство грамматической правильности, которое со временем позволит им безошибочно определять, является ли услышанное или порожденное высказывание правильным относительно некоторого языкового стандарта [50, с. 71].

Существует два подхода к освоению грамматических явлений: дедуктивный и индуктивный. В табл. 1.2.2 проиллюстрирована последовательность действий учащихся в рамках этих подходов.

Таблица 1.2.2

Алгоритм действий учащихся при дедуктивном и индуктивном подходах к освоению грамматических явлений

Алгоритм действий учащихся при дедуктивном подходе к освоению иноязычной грамматики	Алгоритм действий учащихся при индуктивном подходе к освоению иноязычной грамматики
Знакомство учащихся с правилом, которое дается в готовом виде	Ориентирующая инструкция (или замечание)
Демонстрация грамматического правила в контексте	Иллюстрация грамматического явления в контексте
Контроль понимания	Контроль понимания посредством контекстуального использования грамматического правила
Тренировка в системе устных речевых упражнений (имитация, подстановка, трансформация, репродукция, комбинирование)	Тренировка в системе устных речевых упражнений (имитация, подстановка, трансформация, репродукция, комбинирование)
	Формулирование правила (в отличие от дедуктивного пути освоения грамматического явления правило формулируется самими учащимися)

Как видно из таблицы, индуктивный подход к освоению иноязычных грамматических явлений является более трудным, но и более эффективным, особенно в контексте активизации речемыслительной деятельности учащихся. Первым шагом в реализации этого подхода выступает ориентирующая инструкция, или замечание, под которой понимается установка преподавателя, призванная сориентировать учащихся на то, что нужно им сделать, чтобы достичь необходимого эффекта при освоении нового грамматического явления. По сути, ориентирующая инструкция – это своеобразная подсказка, которая помогает учащимся выполнить задание по определенному алгоритму или образцу. Она должна содержать определенную информацию для совершения предстоящих действий, т. е. основная цель ориентирующей инструкции – подвести учащихся к тому грамматическому правилу, которое они должны самостоятельно сформулировать после выполнения заданий. С психологической точки зрения ориентирующая инструкция – это условие, которое необходимо соблюсти, чтобы достичь нужного эффекта. Обычно она реализуется по схеме: *Если вы хотите достичь X, то используйте Y.* В качестве ориентирующих инструкций могут использоваться инструкции-подсказки типа: *Расскажите, что вы собираете делать в выходные дни. Если вы уверены, что вы это сделаете, используйте глаголы в форме простого будущего времени, а если нет, то тогда употребите форму сложного будущего времени*. При необходимости инструкции-подсказки могут детализироваться: *В данных ниже предложениях для обозначения результативности действия используйте только глаголы совершенного вида* или *В данных ниже предложениях используйте только глаголы движения с приставкой в-, которые имеют значение* ‘*движение внутрь*’. В данных примерах ориентирующие инструкции содержат подсказки относительно правил, которые должны сформулировать учащиеся после выполнения заданий. Например: в первом случае итоговое правило приобретет вид формулировки: *для обозначения результативности действия используются только глаголы совершенного вида*, а во втором – *глаголы движения с приставкой в- обозначают направленность движения внутрь*.

Если детализирующие инструкции-подсказки обычно используются при вводе новой грамматической информации, то при отработке уже освоенной грамматики детализиру-

ющие инструкции-подсказки заменяются более пространными инструкциями, которые акцентируют внимание на всех важных признаках грамматического явления. Определенные требования предъявляются и к самим правилам, которые могут быть сформулированы как вербально, так и схематически. Как показывают наблюдения, вербальный способ презентации грамматических правил предпочтителен для «переводчиков»-индукционистов, а схематический – для «корректировщиков»-дедукционистов. Для «сверхгенерализаторов» приемлемы оба способа ввода грамматических правил: вербальный способ помогает этой категории учащихся уяснить суть грамматических правил, а схематический – распространить действие этих правил на все возможные случаи. С учетом того что в группах иностранцев, изучающих русский язык, обычно представлены все типы учащихся, мы считаем целесообразным использовать оба способа ввода грамматических правил: вербальный – в качестве ориентировочной инструкции, а схематический – для закрепления и автоматизации грамматических навыков.

Согласно концепции поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина при освоении иноязычного грамматического явления в первую очередь следует выделить те структурные элементы, или «критические точки», по Ч. Фризу, которые не согласуются с грамматическими элементами родного языка учащихся. Эти «критические точки» должны стать объектом ориентировочной деятельности учащихся. Наиболее удачной формой репрезентации структурных отношений осваиваемых языковых явлений, по мнению М. М. Гохлернера, является их схематическая модель. Такая модель строится с учетом «критических точек», иллюстрирующих возможное взаимодействие контактирующих языков, и должна удовлетворять нескольким требованиям. Во-первых, она должна быть структурно-функциональной, делающей объектом действия структурно-функциональные отношения вербального текста. Во-вторых, алфавит модели должен быть достаточно прост, чтобы не требовалось сложной перекодировки. В-третьих, для обеспечения запоминания грамматических форм модель должна содержать субстанциональные элементы. В-четвертых, синтаксические отношения в модели должны воспроизводить синтаксис реальных речевых структур. Работа с моделями-схемами, постоянный переход от объекта к схеме и наоборот вырабатывают у учащихся стратегию переноса знаний, перехода от абстрактной схемы к вербальному тексту и от него к схеме. Такой подход к освоению моделей-схем формирует ориентировочную основу действий по упорядочиванию языкового материала в условиях коммуникации сокращенно, а не дискурсивно [83].

Важным компонентом ориентировочного действия при освоении грамматических явлений является алгоритм действия по распознаванию учащимися схемы, структуры явлений и по воспроизведению этих явлений по схеме. Для того чтобы учащиеся могли работать с такими схемами, они должны ознакомиться как со структурой грамматического явления, так и с алгоритмом действий с ним. Только комплексное сочетание этих факторов способно обеспечить усвоение способа действия с заданным грамматическим материалом. Под алгоритмом действия в данном случае понимается инструкция, данная учащимся в форме алгоритмического предписания. Эти предписания формулируются в двух форматах: в формате алгоритма распознавания грамматических явлений при восприятии речи и в формате алгоритма построения грамматических элементов при порождении речи. Использование этих алгоритмов зависит от трех условий: 1) от коммуникативной задачи, решение которой является целью усвоения данной грамматической структуры; 2) коммуникативной значимости грамматической информации, содержащейся в изучаемом грамматическом явлении; 3) уровня трудности усваиваемого грамматического материала, который зависит а) от наличия у учащихся предварительного речевого опыта; б) степени соответствия данного грамматического явления грам-

матическому явлению родного языка; в) степени совпадения признаков опознавания и форм образования; г) места данного грамматического явления в общей грамматической системе языка [83]. С учетом этих данных освоение новых иноязычных грамматических явлений должно строиться по следующей схеме: знакомство с новым языковым явлением; презентация учащимся схемы-модели грамматической структуры высказываний с данным грамматическим явлением; презентация учащимся алгоритма действия с осваиваемым грамматическим материалом; работа со схемой и алгоритмом на уровне выполнения языковых упражнений (на этом этапе целью действия является способ действия, а поэтому грамматические операции совершаются в развернутой форме); выполнение коммуникативных упражнений с дополнительным языковым заданием; выполнение коммуникативных упражнений с отсроченной временной реакцией (в период этого временного интервала учащиеся имеют возможность соотнести отдельные операции по заданному алгоритму); выполнение коммуникативных упражнений в быстром темпе, что в конечном итоге способно привести к полной автоматизации отдельных операций, включая использование освоенных грамматических явлений в новых ситуациях и контекстах [83].

2.4. Стратегии усвоения иноязычной лексики

Уровень владения языком во многом зависит от степени сформированности лексико-грамматической компетенции, объема и насыщенности словарного запаса, способности к корректному использованию лексических единиц в речи. Лексическая компетенция – важнейший компонент речевой способности, который формируется пошагово и насыщается постоянно в течение всего процесса усвоения языка. В отличие от грамматики, объем которой определен, тематически упорядочен и достаточно четко распределен по этапам обучения и уровням владения языком, лексический фонд языка практически безграничен и требует соответствующей минимизации. Его объем и компонентный состав лимитируются целями изучения, а это требует выработки особых подходов к отбору лексики, распределению ее по этапам обучения, функционально-стилевым регистрам (обиходная и профессиональная лексика), целям усвоения и использования (активная и пассивная лексика), тематическим блокам, лексико-семантическим группам и т. д. Эта проблема существенно усложняется из-за наличия разных подходов к усвоению различных пластов лексики. Так, например, лексика для активного и пассивного использования усваивается по-разному и требует разных стратегий переработки. Если при усвоении лексики для активного использования учащиеся задействуют весь потенциал мнемонических, когнитивных, аналитических и контекстуально-прогностических стратегий, то для освоения пассивной лексики специальных кодирующих процедур не требуется, и она, видимо, опознается в каждый текущий момент на основе переработки контекстов, в которых эта лексика используется. Разные стратегии усвоения применяются также при переработке обиходной и профессиональной лексики. Если обиходная лексика осваивается и консолидируется в языковом сознании учащихся по тематическим, ситуативным и ассоциативным принципам объединения слов, то освоение и консолидация профессиональной лексики осуществляется по иерархически-координатным принципам, формирующим понятийно-терминологические графы, в которых все понятия взаимосвязаны и каждое понятие нижнего уровня входит в состав понятий более высокого уровня. Такой способ консолидации профессиональной лексики обусловлен не только спецификой построения научного знания, но и тем, что в когнитивной базе специ-

алиста 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 фрагментов научной картины мира. Особенности когнитивной базы учащихся характеризуют их профессиональную компетентность, т. е. психологическое качество, которое выступает в качестве критерия развития индивидуального интеллекта. Высокий уровень профессиональной компетентности предполагает высокий уровень понимания проблемы в конкретной научной области, опытность при выполнении сложных речемыслительных действий, в том числе с научным текстом, эффективность суждений и оценок относительно происходящих в этой области явлений и процессов. Особо следует сказать и о различиях в уровнях владения профессиональной лексикой носителями языка и иностранцами. Очевидно, что даже в идеальных случаях показатели владения профессиональным языком русскоязычными пользователями значительно превышают показатели владения языком иностранцами сразу по нескольким параметрам: по богатству языка, наличию/отсутствию в речи коммуникативных сбоев, языковых и понятийных неточностей, синтаксических упрощений, неточных дефиниций, смысловых пропусков, стилистических ошибок. Различия также касаются количественных и качественных показателей активного и пассивного словарей. Так, например, если для иностранцев, владеющих русским языком на уровне С2, количественный предел пассивного словаря в лучшем случае составляет не более 30 тыс. слов, то для носителей языка он практически не имеет пределов.

Если лексику, функционирующую в научных языках, легко систематизировать и упорядочивать по принципу отнесения ее к определенным отраслям знаний и включенности одного понятия в другое, то лексика, функционирующая в модуле общего владения языком, далеко не всегда обладает очевидными систематизирующими признаками. Иногда сгруппировать эту лексику очень трудно. Чаще всего она группируется по ассоциативным признакам, а сами ассоциации далеко не всегда являются устойчивыми и воспроизводимыми. Большую часть лексики русского языка трудно осваивать по определенным стандартизированным схемам, которые используются, например, при освоении грамматических форм и синтаксических конструкций, а поэтому при усвоении такой лексики иностранцы вынуждены в основном опираться на свою память и пользоваться предельно индивидуализированными стратегиями переработки лексических единиц. Описать в полном объеме все стратегии усвоения русской лексики иностранцами трудно еще и потому, что определенная часть лексики осваивается не в результате целенаправленного обучения, а стихийно, например в процессе общения иностранцев с носителями языка, самостоятельного изучения слов по словарю, чтения произвольно избранной литературы. К тому же многие специалисты считают, что основные недостатки в освоении иноязычной лексики заключаются не столько в проблеме эффективности запоминания слов и их систематизации, сколько в проблемах оперирования этими словами в речи вследствие отсутствия у иностранцев развитого контекстуального мышления [64].

Наблюдения показывают, что подавляющее большинство иностранцев, обучающихся в вузах Беларуси, не владеет рациональными стратегиями усвоения слов. Не помогают им в этом и преподаватели, которые редко на уроках русского языка обращают внимание иностранцев на то, как эффективно осваивать новые слова, группировать их, объединять в тематические и ассоциативные блоки. Многие иностранцы в отсутствие эффективной помощи со стороны преподавателей вырабатывают собственные стратегии работы со словами, которые отличаются крайне низкой эффективностью. Так, некоторые иностранцы, осваивая язык в тексте, выписывают из него все незнакомые

слова, а затем проверяют их по словарю. Этот список получается настолько объемным, что запомнить все слова, а тем более сгруппировать их по блокам иностранцы не могут. К тому же из словаря часто выписывается несколько значений слов, включая значения, не соответствующие контексту, причем некоторые слова повторяются в пределах одного списка, так как иностранцы забывают, что ранее уже выписывали их. Такой способ усвоения новой лексики нерационален и неэффективен и приносит больше вреда, чем пользы. Успешность усвоения лексики иностранцами во многом зависит от их интеллектуальных способностей к запоминанию слов, эффективному кодированию, прогнозированию, установлению аналогий, обобщению, широте сканирования информации, выполнению аналитических процедур, связанных с переработкой контекста и поиском контекстуальных ограничителей.

Базовыми стратегиями освоения иноязычной лексики являются:

- стратегии запоминания (кодирования) новых слов, основанных как на механических способах запоминания, так и на ассоциативно-мыслительных операциях (ассоциирование, структурирование, глубинная переработка, конструирование логических связей и построение логических структур);
- стратегии припоминания, направленные на быстрое извлечение из памяти нужных лексических единиц для использования их в речи;
- когнитивные стратегии, включающие стратегии дедуктивного и индуктивного умозаключения, анализа и аргументации, реконструкции и конструирования слов по аналогии, контекстуальные и прогностические стратегии;
- стратегии использования новых слов в речи.

Стратегии запоминания базируются на эффективных способах кодирования информации. Чаще всего иностранцы, кодируя информацию неосознанно, имеют весьма смутные представления о том, как следует эффективно запоминать и перерабатывать ее. Оперативная память участвует в реализации трех процедур: сличения и опознания поступающей информации; удержания этой информации в памяти до тех пор, пока она не будет закодирована; выбора эффективной ориентировки в запоминаемом материале. Такая ориентировка предполагает несколько стратегий кодирования.

Механическое запоминание. Как доминирующая и постоянно используемая стратегия запоминания слов она не эффективна, но как тактика, используемая в специальных целях, вполне уместна и оправданна, поскольку реализует сразу две целевые установки: освежает удерживаемую в оперативной памяти информацию, чтобы предотвратить ее забывание; способствует переводу информации о повторяемых элементах в постоянную память, повышая тем самым прочность следов памяти. Среди стратегий запоминания механическое проговаривание является наименее эффективным способом кодирования, но именно им чаще всего пользуются иностранцы, изучающие русский язык. К сожалению, как показывает практика преподавания РКИ, преподаватели редко обучают иностранцев тому, как эффективно запоминать учебную информацию. Обычно эта проблема решается самими учащимися на основе интуитивно избранных ими стратегий запоминания.

Ассоциативное кодирование. Суть этого способа запоминания можно представить следующим образом: слова *собака, велосипед* и *портфель* можно запомнить, внутренне проговорив их, а можно – мысленно представив себе собаку, которая едет на велосипеде и держит в лапах портфель. Для некоторых учащихся, склонных к образному кодированию, дает устойчивый эффект запоминания. Эффективность ассоциативного кодирования объясняется тем, что в результате формирования мысленных образов три предъявленных слова хранятся в памяти вместе, как элементы одного взаимодействия.

Считается, что кодирование слов в двух модальностях – вербальной и образной – значительно улучшает их запоминание.

Семантическое кодирование. Суть этого способа состоит в том, что в процессе запоминания слов им приписываются определенные семантические маркеры. Например, испанское слово *primavera* – весна (в транскрипции «примавера») можно легко запомнить, если соотнести первую часть слова (*прима*) с лидером балетной труппы (или с названием дешевых сигарет), а вторую (*вера*) – с женским именем (или с уверенностью, убежденностью в чем-либо).

Двойное кодирование. В процессе запоминания слов учащиеся пользуются одновременно (или с небольшой отсрочкой) двойной системой кодирования, например ассоциативной и семантической. Эффективность двойного кодирования вытекает из основного принципа эффективного запоминания, который выражается следующей зависимостью: чем больше информации или способов запоминания использовано в процессе кодирования, тем лучше усваивается кодируемая информация и тем легче и быстрее она вспоминается.

Структурирование материала. Это произведенная на основе определенных классификаторов группировка запоминаемого материала, в результате которой этот материал становится более компактным. Усвоение новых слов считается эффективным, если они осваиваются не изолированно, а включены в сложную систему лексико-семантических отношений, которая интегрирует четыре типа структурных отношений на уровне лексических единиц – ассоциативные, синтагматические, парадигматические и категориальные. Синтагматические, или горизонтальные, связи – это уровень развертывания слов в словосочетания, фразы, высказывания. Синтагматические ассоциации позволяют соединить слово *стакан* со словом *молоко*, прилагательное *хороший* со словом *студент*. Парадигматические, или вертикальные, связи слов включают не только формальный уровень лексико-грамматических парадигм (т. е. на уровне различных форм слова), но и уровень семантических полей и микросистем, куда входят синонимы, антонимы, другие слова, близкие по контексту, а поэтому парадигматические (или категориальные) ассоциации позволяют объединить слово *хороший* со словами *плохой, прекрасный* или *великолепный*, а слово *стакан* со словами *кружка, чашка* или *бокал*. Психологи считают, что установление прочных парадигматических связей слов обеспечивает прочность и эффективность их запоминания, а значит, и мгновенное извлечение их из памяти для использования в речи. Без этого навык объединения слов друг с другом на уровне синтагматических связей может быть бесполезным.

Для структурирования лексики необходимы два условия: во-первых, учащийся должен найти самостоятельно или с помощью преподавателя оптимальный классификатор, который позволит объединить запоминаемые слова в систему; во-вторых, структурирование облегчается, если объединяемые слова обладают каким-то внутренним сходством, родством, позволяющим образовывать некую обобщающую единицу, обладающую функцией классификатора. В частности, согласно психологическим законам если группа словесных стимулов имеет структуру, соответствующую какому-то коду в постоянной памяти, то можно ожидать, что эти стимулы сложатся в структурную единицу, соответствующую этому коду.

Многообразие лексических единиц, сложность их внутренней структуры, их тесная связь с внеязыковой действительностью, а также насыщенность, подвижность и изменчивость лексической системы существенно затрудняют классификацию слов. Очевидность некоторых связей слов недоступна и для иностранцев, которые не знают всех классификаторов, по которым можно группировать усваиваемую лексику, а поэтому при объединении слов в группы они пользуются ограниченным набором классификаторов.

Наблюдения показывают, что чаще всего они объединяют слова в группы по ассоциативным, тематическим, функциональным и формальным основаниям. Причем делают это в автоматическом режиме, поскольку такие способы группировки лексики для них уже стали привычными. Задача преподавателя – ознакомить учащихся со всеми возможными способами группировки лексических единиц, а для этого учащиеся должны освоить все классификаторы, на основании которых можно группировать лексические единицы. Чем больше классификаторов будут использовать учащиеся при структурировании лексики, тем лучше она будет усвоена.

В табл. 1.2.3 перечислены некоторые возможные способы группировки лексических единиц на основе формальных, семантических и когнитивных классификаторов. Некоторые классификации перекрещиваются, поскольку одни и те же слова могут одновременно входить в разные группы. Трудность объединения слов в независимые, изолированные группы объясняется тем, что любое слово может быть связано с другими словами самыми разнообразными отношениями. Охватить и учесть все связи слов практически невозможно, а поэтому всякая классификация лексики оказывается в значительной степени условной [72, с. 56]. В то же время знание этих классификаций и умение строить их на новом лексическом материале значительно улучшают запоминание лексики, ее извлечение из памяти и использование в новых ситуациях и контекстах.

Таблица 1.2.3

Перечень возможных способов группировки лексики

Классификатор	Классифицируемое явление	Примеры
Ассоциативный	Группировка слов на основе различных типов ассоциаций	*Поле: футбол, стадион;* *поле: зеленое, широкое, бескрайнее*
Ассоциативно-тематический	Группировка слов на основе семантических ассоциаций по смежности, связанных определенной темой	*Погода: ненастье, дождь, мороз, гроза, град, ливень, радуга, молния, роса, туман, снег, иней;* *хмурится, морозит, холодает, теплеет;* *холодно, ясно, морозно*
Ассоциативно-семантический (по лексической сочетаемости слов)	Группировка слов на основе лексической сочетаемости слов	*Читать: книгу, журнал, статью, текст;* *писать: письмо, доклад, сочинение;* *ходить: в школу, магазин, на работу, стадион, по городу, магазинам*
Ассоциативно-семантический (по сходству значений)	Группировка слов по сходству их значений (лексико-семантическая группа слов)	*Ходить, приходить, уходить, выходить, переходить, идти, прийти, уйти, зайти, выйти, бежать, лететь, ползти, ехать* и др.
Ситуативно-тематический	Ситуативно или тематически связанные слова	*Поликлиника, регистратура, медицинская карточка, запись к врачу* (*к окулисту*), *талончик к врачу, прием врача*
Логический (родо-видовой)	Группировка слов по родо-видовым отношениям	*Мебель: шкаф, стол, стул, кресло, кровать, диван;* *обувь: туфли, ботинки, сапоги;* *одежда: пальто, платье, костюм, брюки, юбка*

Окончание табл. 1.2.3

Классификатор	Классифицируемое явление	Примеры
Детализирующий	Группировка слов на основе детализации	*Автомобиль: салон, капот, багажник, двигатель, карбюратор, радиатор*
Генерализирующий	Группировка слов на основе генерализации	*Двигатель: автомобиль; стол: мебель*
Антонимический	Слова, объединенные антонимической связью	*Большой, маленький; хороший, плохой; добрый, злой; часто, редко; всегда, никогда*
Синонимический	Слова, объединенные синонимической связью	*Большой, огромный, громадный; барьер, преграда, препятствие; работать, трудиться, пахать*
Морфо-семантический	Объединение слов, для которых помимо семантической близости характерно наличие общего аффикса или основы	Группировки слов по принципу названий деятельности, орудий, способов деятельности и т. д.
Словообразовательный	Объединение в группы однокоренных слов	*Читать, читатель, читательский, читальный зал, чтение*
Функционально-грамматический	Группировка слов по частям речи	Существительные, глаголы, прилагательные и т. д.
Смысловой	Группировка слов по семантическим основаниям	*Замужем, не замужем, женат, не женат, холост, в разводе*
Функционально-ролевой	Группировка слов по функционально-ролевым признакам	Действие, субъект действия, объект, над которым совершается действие
Фреймовый	Объединение слов во фреймы: • по линии заполнения терминалов словами, характеризующими исходный предмет или понятие; • по линии включения одного фрейма в другой, более крупный (группировка фреймов по типу матрешки)	*Болезнь* (*заболевание*), *грипп, высокая температура, озноб, боль в глазах, насморк;* фрейм *зрачок* входит в состав фрейма *глаз*; фрейм *глаз* – в состав фрейма *лицо* и т. д.
Скриптовый	Группировка слов в соответствии со сценарной последовательностью развития ситуации	*Простудиться, вызвать врача, осмотреть больного, назначить постельный режим, выписать рецепт, сходить в аптеку, купить лекарства, принять лекарства, лечиться, выздороветь*

Из таблицы видно, что лексика обладает большим потенциалом к систематизации и что слова могут быть связаны друг с другом самым разнообразным, а иногда и необычным образом. Ярким доказательством этому служат изречения типа *все гениальное просто, гениальность сродни сумасшествию, от великого до смешного*, где слова и их значения связаны самым непредсказуемым образом. Однако таких непредсказуемых связей между словами немного. В большинстве случаев связь между значениями слов более

очевидна и предсказуема. Некоторые виды системных отношений известны всем, и ими активно пользуются иностранцы при группировке лексики. Это отношения между омонимами и паронимами, которые основаны на общности их формы. Отношения между значениями многозначных слов, синонимов (отношения равнозначности) и антонимов (отношения противоположности) базируются на семантической общности. На логико-смысловой общности основаны родо-видовые группировки лексики. Подобные гипергипонимические связи «пронизывают» весь словарный запас русского языка, организуя его в сложную иерархию субподчинительных связей, основанных на принципе включенности: например, слово *луг* ассоциируется со словами *трава, полевые цветы*, которые также могут дифференцироваться по признаку *виды трав* или *полевых цветов*. К основным видам семантической связи относятся также синонимическая и антонимическая связь. В отличие от вертикальных родо-видовых связей синонимы и антонимы организуют лексику на отдельных участках иерархической системы по горизонтали, т. е. самостоятельные подгруппы лексики, образуемые синонимами и антонимами, связаны друг с другом не непосредственно, а через вертикальные родо-видовые связи [73].

К более крупным лексическим объединениям относятся тематические и лексико-семантические группы слов. Они имеют четко организованный центр и периферию, где связи слов ослабевают. Так, в тематическую группу наименований отрезков времени входят три ряда слов:

- *миг*, *момент*, *мгновение*, *минута*, *секунда*, *час*, *день*, *ночь*, *сутки*, *неделя*, *месяц*, *год*, *десятилетие*, *столетие*, *век*, *тысячелетие*, *эра*;
- *заря*, *закат*, *восход*;
- *Новый год*, *Рождество*.

Слова первой группы образуют центр, второй и третьей – периферию. Через периферию тематические группы связаны друг с другом. Например, слова *заря, восход, закат* входят не только в группу наименований отрезков времени, но и в группу явлений природы, в которую входят слова *ненастье, дождь, метель, мороз, гроза, град, ливень, радуга, молния, роса, туман, снег, иней*. Разные участки семантического пространства языка имеют разную плотность «заселения» и разную степень упорядоченности, что обусловлено различиями в мере освоения и важности соответствующих областей человеческого познания и деятельности [73].

Различия между лексико-семантическими и тематическими группами слов в научной литературе описываются по-разному. Одни исследователи (Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткина, И. И. Щеболева) считают, что лексико-семантические группы больше по объему и могут включать в себя несколько тематических групп. Например, лексико-семантическая группа «наименования предметов комнатной обстановки» базируется на нескольких родовых семах – «мебель», «предметы для хранения пищи», «покрытие»: *диван, шкаф, стол, стул, кресло, холодильник, буфет, хлебница, ковер, палас*, а поэтому в составе лексико-семантической группы может быть несколько тематических групп. Другие исследователи (например, З. К. Тарланов) полагают, что главное отличие между двумя группами слов состоит в том, что в тематических группах язык отражает внеязыковые реалии внешнего мира, а в лексико-семантических – связи между словами в языке [73].

Разумеется, что группировки слов, которые создают иностранцы в процессе переработки и систематизации осваиваемой лексики, существенно отличаются от лексических группировок, которые выделяют лингвисты. Так, например, при группировке синонимов иностранцы, вероятно, пользуются индивидуальным подходом к выбору синонимов и их не интересует лингвистическая градация синонимических вариантов, а поэтому в их ментальном пространстве все типы синонимов будут представлены в ком-

плексе, т. е. в него войдут как абсолютные и неполные (идеографические, стилевые и стилистические) синонимы, так и слова, которые к синонимам можно отнести весьма условно. Аналогичным образом иностранцы поступают и при подборе антонимических пар, в которые могут входить не только лексические варианты антонимов (например, *длинный – короткий* = длина*; тяжелый – легкий* = вес; *день – ночь* = сутки), но и репрезентанты индивидуальных противопоставлений (например, *дверь – окно* в контексте комнаты, кабинета, аудитории или другого помещения или *стол – стул* в контексте совершения возможного действия: за столом можно есть или работать, а на стуле можно только сидеть; в то же время без стула невозможно за столом ни есть, ни работать). Под категорию антонимов подпадают также ситуативно-речевые варианты слов, например *зеленые ягоды* в значении 'неспелые' и *красные ягоды* в значении 'зрелые, спелые'.

Фреймовый и скриптовый подходы к группировке лексики. Существенное место в группировке лексики занимают классификации, основанные на функционально-смысловых и когнитивных способах объединения слов. К ним можно отнести контекстуальные, логические группировки лексических единиц, а также объединения слов во фреймы и скрипты. Объединение слов по контекстуальному признаку осуществляется на основе частотности использования этих слов в определенных контекстах; логические группировки основаны на иерархических, соподчинительных принципах объединения слов по типу включения одних слов с видовым значением в другие с родовым значением, а фреймовые и скриптовые подходы к группировке слов базируются на принципах систематизации лексических единиц, реализуемой по схеме: от когнитивного уровня к языковому, т. е. основой систематизации в данном случае служит ментальная модель определенного фрагмента предметного мира, выраженная словами.

Согласно фреймовой теории М. Минского знания человека организованы в виде набора иерархических структур – фреймов, на верхнем уровне которых содержится базовая информация об объекте, а на низших уровнях-слотах – конкретные значения и данные. Каждый слот включает условие, которое должно выполняться при установлении соответствия между значениями [71]. Фреймы образуют фреймовые ансамбли. Любой объект восприятия может быть проанализирован с помощью одного или нескольких фреймов. Таким образом, фреймы – это схематизированные представления о тех или иных стереотипных объектах, состоящих из обобщенного каркаса, воспроизводящего устойчивые характеристики этого объекта, и «узлов», которые чувствительны к ее вероятностным характеристикам и которые могут наполняться новыми данными. Каркасы фреймов характеризуют устойчивые отношения между элементами ситуаций, а «узлы», или «слоты» этих каркасов, – вариативные детали данных объектов. При извлечении необходимого фрейма в процессе опознавания слова или термина он оперативно приводится в соответствие с характеристиками ситуации путем дозаполнения своих «узлов». Например, фрейм *кабинет врача* имеет некоторый единый каркас в виде обобщенного представления о медицинском кабинете вообще, узлы которого каждый раз, когда человек воспринимает кабинет врача или думает о нем, могут заполняться новой информацией (например, *кабинет окулиста, стоматологический кабинет, операционная* и т. д.). Актуализированный в новой ситуации фрейм в ходе переработки информации конкретизируется, видоизменяется или дополняется новой информацией.

Таким образом, фреймовый подход к группировке лексики имеет принципиальное отличие от других способов консолидации лексических единиц. Фреймовая организация лексики предполагает выделение лексических групп, каждая из которых представляет единое целое, поскольку является лексическим представителем некоторой единой схематизации опыта на когнитивном уровне. Для того чтобы понять значение одной из лексических групп, учащимся необходимо соотнести ее с соответствующим фреймом. По-

скольку знание, которое лежит в основе фреймового объединения слов каждой группы, постигается как целостная сущность, группировка этих слов по фреймовому принципу представляется естественной и логически обоснованной [63]. Естественность фреймового подхода к группировке лексики, к которому осознанно или неосознанно прибегают учащиеся при освоении слов, подтверждаются также существующими теориями строения индивидуальных тезаурусов, в которых фреймы наряду с другими когнитивными структурами выступают базовыми языками знания и мышления. В процессе овладения языком и группировки лексики актуализируются разные когнитивные схемы и фреймы, которые могут «встраиваться» одна в другую. Например, когнитивная схема «хрусталик глаза» или «зрачок» является субсхемой «глаз», когнитивная схема «глаз» в свою очередь является субсхемой, встроенной в схему «лицо», и т. д. С помощью фреймовой теории можно объяснить многие особенности опознания слов по ходу восприятия речи. Вместе с тем эта теория не описывает процессуально-временные особенности протекания познавательных процессов, не объясняет индивидуальные различия в познавательной активности, не выявляет роль сознания в их регуляции [30, с. 20].

Говоря о когнитивно-семантических связях слов, известный американский лингвист Ч. Филлмор указывает на близость категории фрейма понятию семантического поля Й. Трира. Понимание значения слова у Й. Трира сводится к пониманию структуры, в которой это слово используется, и эта структура существует именно потому, что существуют другие слова. Ч. Филлмор убедительно доказывает, что лексическое значение в большей мере связано со своим понятийным основанием, чем со стоящими в одном с ним ряду словами. В то же время значение слова не существует вне некоторой совокупности других лексем, связанных с этим словом по смыслу. Носитель языка в полной мере осознает значение слова лишь в том случае, если ему известны значения других слов из того же семантического поля. Таким образом, по мнению Ч. Филлмор, в теории семантического поля Й. Трира понятия «поля» являются аналогами фреймов. Отличается теория семантических полей от семантики фреймов прежде всего своей ориентацией на выделение групп лексем ради них самих и интерпретацией лексико-семантических областей как собственно языковых феноменов, т. е. различия, по Ч. Филлмору, определяются тем, где именно концентрируется поиск структуры – в языковой системе или вне ее [70; 63].

Фреймы могут быть как статическими, так и динамическими. Динамические фреймы обычно называются скриптами или сценариями. *Скрипты* представляют собой когнитивные структуры, способствующие реконструкции временной и ситуативной последовательности событий. В отличие от фреймов, которые являются минимально необходимыми совокупностями признаков объектов или явлений, позволяющими вычленить их из класса других объектов или явлений и идентифицировать как данность, скрипты представляют собой структуру признаков, определяющих некоторую стереотипную ситуацию, например пребывание в кабинете врача, проведение опыта в химической лаборатории, добычу нефти или золота, производство чугуна или стали, сборку автомобиля и т. д.

Особый уровень группировки лексики – **концептуальный**, однако, как показывают наблюдения, этот способ объединения слов реализуется иностранцами преимущественно на высших этапах речевого развития. К концептуальным классификациям можно отнести три группировки слов:

- группировку слов, состоящих из индивидуальных концептов, например *родина: страна, мать, дом, земля, семья, родители*;
- группировку слов, способных передавать национально детерминированные смыслы на уровне членения мира, ср. различие смысловых оттенков в значениях слов *далеко, недалеко, близко; вдали, вблизи; сегодня ночью, вчера ночью* в различных этнокультурах;

• группировки слов, способных передавать национально детерминированные смыслы на уровне концептосферы, ср. различие смысловых оттенков в значениях слов *момент, минута, мгновенье* в разных этнокультурах.

Специфическим образом систематизируется научная лексика. При переработке и усвоении научной терминологии процессы ассоциирования и категоризации часто переплетаются, взаимодействуют и сменяют друг друга. Их принципиальное отличие – в характере установления связей между понятиями и степени осмысленности этих процессов. При переработке научной терминологии порождаемые учащимися ассоциации носят целенаправленный характер, поскольку они формируются под влиянием опережающего контекста, который направляет ассоциативную и когнитивную деятельность учащихся в нужное русло. Если порождаемые ассоциации задают тематическую проекцию оперативного контекста, лимитируя его содержание количеством понятий, формирующих ассоциативную цепь, то категоризация способствует насыщению и детализации этого контекста. Она реализуется посредством отнесения единичных понятий к классу понятий и установления их общих и дифференциальных характеристик. Категоризация – это базовая форма упорядочивания индивидуального опыта через присвоение и трансформирование учащимися различных категорий, эталонов и прототипов. Она протекает в трех иерархически-координатных проекциях – по линии генерализации, детализации или сопряжения равновеликих понятий. В первом случае категоризация направлена на установление общих признаков понятий, а в последних двух случаях – на градуализацию признаков понятий, которые дифференцируют и объединяют их в группы, подгруппы, субподгруппы. Благодаря категоризации контекст насыщается, расширяется, детализируется и преобразуется в контекстуально-тезаурусную иерархическую схему, напоминающую денотатный граф с заданным набором понятий и связей между ними. Обычно связи, устанавливаемые между ассоциативными и категориальными структурами, порождаемыми в процессе переработки научной информации, характеризуются тремя критериями: а) критерием, на основе которого устанавливается ассоциативная или категориальная связь; б) степенью предпочтительности именно данного маршрута прохождения информации; в) длиной ассоциативной цепи или масштабом и глубиной категоризации. В зависимости от степени «очевидности» и частоты использования учащимися критерия, на основе которого устанавливается связь между номинантами и ассоциатами или категоризирующими понятиями, а также объема перерабатываемого материала можно выделить два типа связей – глобальные и локальные [148, с. 170–172]. Глобальная связь – это наиболее общая связь, которая объединяет научные понятия без привязки их к конкретным системообразующим признакам [74, с. 62–63]. Объединение понятий на основе глобальной связи осуществляется в тех случаях, когда учащиеся испытывают трудности при опознании новых терминоединиц и у них нет возможности установить их точное значение. Тогда некоторые из них предпринимают попытку «привязать» данные термины к определенной тематической области или ее разделам, например: *дефлятор* → *экономика* или *дефлятор* → *инфляция*; ср.: *дефлятор* ‘один из измерителей инфляции, представляющий собой частное от деления номинального ВВП на реальный ВВП’ [75, с. 362]. Таким образом, глобальные связи могут объединять значительную часть когнитивного материала, и в этом плане они универсальны. Однако такая универсальность в ряде случаев не дает возможности учащимся выявить всю тонкость и специфичность индивидуальных отношений, возникающих между объектами или понятиями, и поэтому глобальные связи дополняются локальными. В отличие от глобальных связей локальная связь объединяет ограниченное количество понятий на основе какого-либо одного системообразующего параметра. Обычно такие связи устанавливаются по внешнему виду, функциональному назначению, компонентному со-

ставу, родо-видовым, классификационным, системообразующим, тематическим, логическим, пространственно-временным, причинно-следственным и другим параметрам. Основная функция локальных связей – предвосхищение появления понятия в когнитивном пространстве слушателя, его свойств, значимости, а также формирование оперативного знания путем предвосхищения последствий взаимодействия, формирование оперативного контекста и оперативного знания. Формирование локальных связей происходит под влиянием множества факторов. Они крайне индивидуализированы, вариативны и специфичны, и именно этим обеспечиваются неограниченные возможности переработки поступающей информации. Таким образом, при переработке научной информации когнитивная деятельность учащихся ориентирована на насыщение и детализацию текущих контекстов, на создание различного рода ассоциативных и категориально-понятийных объединений, выстраиваемых по разным принципам. При этом каждый научный объект, факт, событие, понятие выступает элементом не одного, а многих объединений. Доступ к каждому элементу такой системы в нужный момент всегда открыт и может быть множественным. Наиболее эффективно такая система работает, когда когнитивный материал системно увязан. При такой организации значительно облегчается процесс переработки поступающей информации, так как в этом случае связи между научными объектами, фактами, событиями, понятиями могут «разматываться» по цепочкам, соприкасаясь в узловых точках с другими локальными комплексами, функционирующими по иным принципам. В результате такой процедуры опытный учащийся может достичь любого элемента или узла исходной терминологической системы [74, с. 63; 148, с. 170–172].

Бинарные и поликомпонентные ассоциативные файлы. Особую роль в насыщении и детализации текущих контекстов и систематизации лексики играют бинарные файлы, действие которых основано на установлении элементарных логико-смысловых связей между опознаваемым термином и сопряженными с ним понятиями, хранящимися в индивидуальном тезаурусе учащихся. Бинарные файлы характеризуются тем, что все порождаемые понятия, входящие в них, находятся в одних и тех же отношениях с порождающими понятиями [76, с. 105]. Обычно бинарная связь отражает такие виды логико-содержательных и категоризирующих отношений, как часть – целое, род – вид, система – элемент, понятие – типичный признак понятия, деятель – действие, действие – объект действия, объект – свойство объекта, объект – состояние объекта, объект – процесс, причина – следствие и т. д. Например, термин *налог* соотносится с термином *акциз* как ‘родовое понятие – видовое понятие’, словосочетание *осуществлять банковские операции* соотносится со словом *кредитовать* как ‘общее понятие – специальное понятие’, термин *маркетолог* соотносится со словосочетанием *изучать рынок* как ‘деятель – действие’. Файлы могут формироваться из понятий, которые с порождающими понятиями обладают одним или несколькими общими признаками. Например, слово *нефть* предполагает в качестве общего классификатора маркер ‘полезные ископаемые’, а поэтому в систему его предметно-понятийных ассоциатов могут быть включены такие слова, как *газ, железная руда, калийные соли, каменный уголь, боксит* и т. д. Один и тот же номинант может порождать файлы различных «направлений». Например, термин *железная руда* может развиваться в сторону активизации признака ‘сырье для производства стали’ (*железная руда, марганец, кокс* и др.), *нефть* – в сторону активизации признака ‘сырье для производства горюче-смазочных материалов’ (*нефть, бензин, мазут, дизельное топливо* и др.) или ‘высокодоходный объект добычи’ (*нефть, газ, золото, алмазы* и др.). Различным типам файлов можно присвоить соответствующие имена, например файлы, связывающие понятия и их отличительные признаки (*уран* → *радиоактивный, титан* → *сверхпрочный, вольфрам* → *тугоплавкий*), можно назвать *кон-*

цептуальными; файлы, инициируемые контекстуальными и тезаурусными связями (*инфляция → обесценивание денег, избыточность денежной массы, рост цен, снижение уровня жизни*) – *контекстуально-тезаурусными*; файлы, порождаемые антонимическими, синонимическими или словообразовательными ассоциациями (*резидент → нерезидент; капиталовложения → предпринимательские инвестиции; инфляция → гиперинфляция; инвестирование → реинвестирование*) – *релятивными*; файлы, связанные со специфическими задачами речемыслительной деятельности, – *специальными* [151, с. 224–226]. Основным свойством бинарных файлов является их флюктуация, поэтому при повторной актуализации в аналогичных или других контекстах созданные учащимся файлы для исходного номинанта могут не совпадать ни по количеству компонентов, ни по составу [76, с. 105]. Таким образом, по ходу переработки научной информации опознанные понятия начинают устанавливать отношения с контекстуальными системами и «вписываться» в них. Базовыми функциями контекста в процессе восприятия научной речи являются взаимодействие контекстуальных систем, формирование оперативного контекста и оперативного знания. В роли контекстуальных систем обычно используются не только сведения грамматического, лексического, смыслового и ситуационного характера, но и внутренняя картина мира, локальные ассоциативные цепи, пространственно-временные, причинно-следственные и понятийные локусы [74, с. 191]. Оперативный контекст осуществляет подготовку к опознанию речевых единиц, антиципацию их свойств и значимости. Он формируется объектами предыдущего опознания. Каждое новое опознание речевой единицы производит изменение оперативного контекста путем его сдвига по тезаурусному графу. Оперативное знание – это часть оперативного контекста, необходимая для принятия решения, формирования стратегий понимания и их реализации. Это информационный архив учащегося, из которого черпаются знания оперативного характера, необходимые в каждый конкретный момент восприятия научной речи. Восприятие научной речи всегда контекстуально и вне контекста осуществляться не может [74, с. 191]. Это означает не только то, что учащийся в процессе переработки научной информации постоянно активизирует контекстуальные ресурсы, но и то, что эти ресурсы проецируются в его сознании в опережающем режиме, т. е. контекст упреждает восприятие и создает информационную базу, на основе которой осуществляются процессы понимания научной речи.

Категоризация. Сценарии категоризации. Готовность учащихся к категоризации обусловлена не только спецификой мыслительной деятельности, но и строением индивидуальной концептуально-понятийной системы, которая состоит из множества тематических микроансамблей, именуемых концептами. С психологической точки зрения концепты выполняют функцию категоризации. Формируясь, они позволяют говорить об одном и том же объекте на разных уровнях общности, а не только на специфическом, т. е. уровне физической сущности. Концепты – это базовые когнитивные сущности, осуществляющие связь смысла с рецептируемым словом или термином. Результатом категоризации является отнесение опознаваемых терминов к определенным категориям и «увязывание» их в единые микроансамбли. Рассмотрим, как протекает процесс категоризации на примере экономических терминов. Известно, что в когнитивной лингвистике термин рассматривается как воплощение нерасчлененной единицы мышления. Каждый термин обозначает определенное научное понятие. Многие экономические понятия характеризуются высокой степенью обобщенности. В то же время экономическая терминология имеет тесные внутрисистемные связи как с базовыми экономическими терминопонятиями, так и с понятиями других общенаучных дисциплин. Например, при успешной идентификации содержания общенаучного термина *система*, используемого в различных отраслях знания, нетрудно догадаться и о содержании таких специальных

экономических терминов, как *экономическая система, налоговая система, финансовая система, система внешней торговли, система распределения доходов* и т. д. [151, с. 91–94].

Для учащихся, владеющих определенной терминосистемой, огромное значение в процессе восприятия научной речи приобретает умение выявлять и устанавливать содержательные и логические отношения между различными понятиями на субстантивном уровне. Принципиальное различие этих отношений заключается в том, содержательные отношения между понятиями обычно устанавливаются для тематической систематизации разделов одного уровня общности, а логические отношения – для систематизации разделов разной степени общности [78, с. 47–54]. Например, при соотнесении экономических понятий на основе содержательных отношений между понятиями можно выделить разделы *общественное производство* и *отраслевое производство*. Первый из них затрагивает систему экономических 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 производства и отраслевого производства, позволяют выделить наиболее общие понятия в самостоятельный раздел. К числу таковых можно отнести экономические понятия, которые выражаются следующими терминами и терминологическими словосочетаниями: *производство материальных благ, выручка, прибыль, производительность труда, издержки производства, производственная мощность, оборотные фонды, основные фонды, спрос, предложение, максимизация прибыли, цена, стоимость* и др. [151, с. 91–94].

В пределах конкретного 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 субстантивной 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 (ср.: *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 [78, с. 47–54]. 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. Психологиче-

ское 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 [78, с. 47–54]. 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 учащихся 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 [78, с. 47–54]. 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 учащимися из содержания второго [151, с. 91–94].

Обычно понятия, систематизированные логическими отношениями, определяются с помощью классических ментальных процедур детерминации через родовое или 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 [78, с. 47–54; 151, с. 91–94]. 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, часто приобретает блочный характер. При этом совокупности логически соотносимых понятий обычно связываются между собой содержательными отношениями.

Категории, которые фиксируют наиболее общие характеристики объектов, включаемых в человеческую деятельность, выступают в качестве базовых структур человеческого сознания. Они универсальны, поскольку любые объекты могут стать предметами деятельности и в любых объектах обнаруживаются атрибутивные характеристики, которые развивающаяся практика и познание выявляют в предметном мире и фиксируют в форме категорий. К наиболее общим, базисным категориям относятся категории времени, пространства, движения, предмета, свойства, количества, качества, меры, формы, содержания, причинности, случайности, возможности, необходимости и др. Категории как наиболее общие формы значений (понятий) выступают родовыми терминами, метаязыком по отношению к более частным значениям. Являясь понятиями метауровня, категории образуют систему связей и отношений с другими категориями этого уровня и конкретизируют свое содержание в рамках этой целостной системы. В то же время категории имеют собственную сложную семантическую организацию и в отношениях с другими категориями выступают как «текст в тексте». Семантически категория представляет собой свернутую в одно понятие целостную систему представлений, знаний, выработанных человечеством, о некоторой содержательной области. Например, категория времени вбирает в себя представления теории относительности о взаимоотношениях пространства и времени, космологические представления об эволюции материи, биологические сведения о времени жизни живого организма, представления о психологическом времени личности, об историческом времени и т. п. Наличие системных связей категорий высшего уровня, образующих категориальную матрицу, ее проработанность и рефлексия выступают организующим фактором для установления отношений и взаимосвязей между содержательными пластами каждой конкретной категории, позволяя реализовывать принцип методологического управления в организации каждой конкретной науки [77, с. 35]. Так, например, если *философская категория* может представлять собой понятийное образование, разворачивающееся в достаточно стройную систему взаимосвязанных суждений и представлений по поводу той или иной атрибутивной характеристики бытия, то *категории обыденного сознания* представляют собой синкретические, достаточно расплывчатые обобщения, а в качестве их носителя могут выступать образы, символы и различного рода метафоры. Причем грань между категориями-понятиями научного сознания и категориями-значениями обыденного сознания может быть достаточно условной, так как последние, развиваясь и обрастая системными связями и отношениями, могут подниматься до уровня научных понятийных форм.

Важной проблемой, относящейся к сфере определения содержания концептов в индивидуальном сознании личности, является проблема репрезентации динамических объектов, или действий, и их группировка. Очевидно, что действие можно рассматривать в двух аспектах. Первый аспект – развертывание действия. Этот этап предполагает выполнение действия и определение способа его реализации. Второй аспект – результат действия. Основанием для эксплицитного отделения результата действия от его развертывания является тот факт, что некоторые глаголы действия выражают результат и вовсе не выражают процессуальность. Так, например, глагол *прибыть* несет в себе только информацию о результате перемещения, но не дает никаких сведений о способе, посредством которого осуществляется это перемещение: *пешком, на велосипеде, на машине, на поезде*. Вероятно, что вся информация, касающаяся действия, относится не к одному и тому же уровню. Она иерархична, и сама иерархия определяет порядок доступа. В то же время не вся информация обязательно перерабатывается. Скорее всего, момент прерывания переработки определяет степень ее глубины. Ряд исследователей полагают, что на первом месте в иерархии находится та информация, которая касается результата действия. Так, например, Ж. Пиаже неоднократно подчеркивал в своих работах, что осоз-

нание 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 хотя бы 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). Очевидно, что индивидуальные знания относительно действия структурированы точно так же, как и знания относительно объектов, а точнее, возможные действия над объектами являются свойствами самих объектов с той лишь разницей, что в данной плоскости эквивалентные связи «категория – примеры» трансформируются в связи «результаты действия – способы реализации действия». В пользу этого вывода говорят данные, полученные при изучении понимания текстов, связанных с описанием действий [80].

Глубинная переработка лексики предполагает ее осмысленное запоминание. Суть этой стратегии заключается в том, что след памяти является побочным продуктом перцептивно-когнитивной переработки материала, а его прочность и длительность сохранения – функцией глубины этой переработки. Переработка запоминаемого материала может осуществляться на одном из четырех уровней, связанных с выделением физических, акустических, ассоциативных и семантических признаков. При этом внутри каждого уровня обработки можно выделить формы анализа, которые в свою очередь также различаются по глубине: например, «вертолет» может быть понят как то, «на чем летают» или как «аппарат тяжелее воздуха, идея которого впервые была высказана великим Леонардо да Винчи». Оперативная память в этом случае представляет собой скорее континуум, чем дискретную цепочку блоков. Уровень переработки материала определяется самим субъектом. Поскольку познавательная активность при глубинной переработке материала обычно направлена на установление значения предметов и событий, то очевидно, что такая стратегия способствует максимально длительному сохранению информации. По сути, осмысленное запоминание включает различные стратегии кодирования информации, в том числе словообразовательный анализ, попытку этимологического анализа, группировку слов по каким-либо параметрам, их классификацию. Напомним, что любая группировка информации способствует ее эффективному запоминанию, а поэтому преподавателям в ходе учебного процесса следует продемонстрировать учащимся все возможные способы систематизации слов, которые им предстоит запомнить.

Несмотря на сложную природу запоминания слов, различия в способах кодирования и извлечения их из памяти для реализации речемыслительных процедур, можно с уверенностью утверждать, что в отличие от детей взрослые учащиеся не усваивают слова мгновенно: они осваиваются постепенно в ходе многократных повторений. В этом процессе можно выделить шесть этапов: первый этап – первичный контакт учащихся со словом; второй – создание четкого представления о форме нового слова – визуального, слухового или комплексного; третий – запоминание значения слова; четвертый – установление прочной ментальной связи между формой и смыслом слова, включая вычленение его номинативной функции; пятый – усвоение сочетаемостных возможностей слова с грамматическими структурами и другими словами; шестой – употребление заученного слова в речи в разных ситуациях и контекстах [65; 66]. Для того чтобы пройти путь от незнания слова к возможности правильно использовать его в речи, учащиеся должны успешно преодолеть все этапы. Невозможно прочно усвоить и корректно использовать слово в речи, если его написание, произношение и значение не выучены должным образом. Важны также четвертый и пятый этапы, поскольку если учащиеся не смогут установить долговременную ментальную связь между формой и значением слова

(четвертый этап) и сочетаемостные возможности слова с грамматическими структурами и другими словами (пятый этап), то все усилия, затраченные учащимися на реализацию первых трех этапов, будут напрасными. В процессе усвоения новой лексики все этапы должны быть объединены в единое целое. В этом случае усвоение иноязычной лексики будет осуществляться по схеме: рецептивное усвоение – продуктивное использование. Под рецептивными лексическими навыками понимается способность распознавать форму и вспоминать значение в процессе слушания и чтения, а под продуктивными – способность извлекать и использовать корректные разговорные или письменные формы слова в речи [67]. В то же время рецептивное освоение слов не всегда ведет к формированию продуктивных знаний. Для этого необходимы два условия – знание контекстов и речевая практика. Контекстуальный путь освоения новой лексики считается наиболее эффективным. При вводе новой лексики контекст выполняет роль семантического ограничителя. Семантические ограничения, налагаемые контекстом на употребление лексических единиц, выполняют две функции: во-первых, они демонстрируют взаимообусловленность лексических единиц в составе высказываний, а во-вторых, нейтрализуют проблему многозначности слов. Контекстный путь освоения лексики позволяет учащимся установить семантические и функциональные особенности употребления новых лексических единиц в конкретных речевых ситуациях.

Когнитивные стратегии включают стратегии реконструкции и конструирования слов по аналогии, прогностические стратегии, стратегии контекстуального анализа, стратегии анализа, аргументации и умозаключения.

Для того чтобы качественно владеть языком, учащиеся должны обладать определенным словарным запасом, из которого можно извлечь нужные единицы для использования в текущие моменты речи. Нужные лексические единицы отбираются посредством выдвижения гипотез о смысловой и формальной структуре воспринимаемых или порождаемых высказываний. В этом процессе задействуются множество речемыслительных стратегий, которые управляют процессами выбора слов, комбинирования фраз и конструирования высказываний. На ранних этапах речевого развития чаще всего фразы и высказывания конструируются по аналогии с уже освоенными образцами, в которых модифицируются лишь отдельные языковые позиции. Определенную роль в процессе конструирования высказываний выполняет информация, которая легла в основу произведенных учащимися на этапе кодирования новых слов лексических группировок. Например, тематические группировки позволяют учащимся очертить тему высказывания на уровне конкретных словесных реализаций. Знание лексической сочетаемости слов позволяет учащимся правильно сочетать слова и объединять их в словосочетания, конструкции и фразы. Благодаря знанию правил словообразования учащиеся могут строить новые слова по аналогии с уже освоенными словами, а также прогнозировать значение новых слов, построенных по известным словообразовательным моделям. Знание скриптов и умение строить их помогают учащимся предвидеть перспективу развертывания сценария процессов, действий и ситуаций. Умение группировать слова по фреймам позволяет учащимся глубже освоить семантику базовых слов и их реализаций на уровне конкретных терминалов и слотов, а также «переключаться» с одних фреймов на сопряженные с ними другие фреймы: например, посредством замены некоторых членов в терминале фрейма «стоматологический кабинет» можно легко перейти к репрезентации и освоению слотов фреймов «кабинет окулиста» или «хирургический кабинет». Таким образом, с помощью различных классификаций, которые задействуются учащимися в процессе кодирования новых слов, им удается быстрее и глубже освоить лексику изучаемого языка, расширить словарный запас и увязать его в систему. Именно поэтому помимо количественных показателей лексического запаса (т. е. количества слов, которые

следует освоить иностранцам в процессе овладения русским языком на каждом этапе обучения), существуют также качественные факторы, которые характеризуют глубину его освоения, демонстрирующую, насколько хорошо владеют иностранцы освоенными словами. Не случайно некоторые исследователи считают, что процесс овладения иноязычной лексикой принципиально отличается от процесса овладения иноязычной грамматикой. Если при овладении грамматикой процесс формирования грамматической компетенции ограничивается усвоением грамматических правил, моделей, которые их иллюстрируют, а также правил использования этих моделей в речи, то процесс овладения лексикой – это непрерывный, поступательный процесс, не ограничивающийся установлением буквальных значений слов и направленный на постепенное обогащение уже усвоенных слов новыми связями с другими словами и возможностью использования их в новых контекстуальных и метафорических значениях [68, с. 255–271; 69, с. 789–814].

Владение лексикой предполагает наличие у учащихся не только насыщенного словарного запаса, но и развитых лексических навыков, основные качества которых совпадают с качествами других аспектных навыков, хотя и имеют свои особенности. К ним можно отнести:

- автоматизированность лексических навыков, включающую низкий уровень напряженности и достаточно высокую скорость извлечения слов из памяти и использования их в речи;
- гибкость лексических навыков, предполагающую возможность функционирования навыка в новых ситуациях на новом речевом материале;
- сознательность актуализации лексических навыков, включающую способность к самоконтролю и самокоррекции;
- устойчивость и прочность лексических навыков, нейтрализующие отрицательное интерферирующее воздействие родного языка;
- большую логико-семантическую осознанность лексических навыков в сравнении с грамматическими навыками, что проявляется в корректном выборе слов и их правильном сочетании с другими словами.

В методических целях лексические навыки условно принято делить на четыре группы: рецептивные, продуктивные, речевые интуитивные и языковые навыки оперирования лексическими единицами вне контекста. Рецептивные лексические навыки – это навыки узнавания и понимания слов в процессе восприятия речи. Продуктивные лексические навыки – это навыки использования усвоенных лексических единиц в речи. Речевые интуитивные навыки – это навыки интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации [62, с. 120]. Языковые навыки оперирования лексическими единицами вне контекста включают операции по анализу слов, словообразованию и конструированию словосочетаний. Стратегии, обеспечивающие формирование лексической компетенции по всем группам лексических навыков, формируются в течение всего процесса усвоения иностранного языка и усложняются по мере продвижения учащихся от низших уровней речевого развития к высшим. На этом пути учащиеся допускают много ошибок, большинство из которых вызвано интерферирующим воздействием родного языка, хотя встречаются и ошибки, связанные с внутриязыковой интерференцией.

Как показывают наблюдения, наиболее часто иностранцы (особенно из азиатских стран) пользуются ассоциативными стратегиями. Считается, что индивидуальная память – это хранилище ассоциаций, а их возникновение и разрушение лежат в основе процессов обучения. На основании анализа ассоциативных полей и механизмов ассоциирования можно исследовать не только внутренний лексикон учащихся, но и механизмы порождения и понимания речи. На основе понимания принципов группировки

слов в ассоциативные поля и путей воспроизведения лексических единиц в речи можно прогнозировать эффективность запоминания слов при предъявлении их в различных комбинациях иностранцами и давать определенные рекомендации в отношении введения и тренировки новой лексики в процессе обучения русскому языку. Для успешного формирования и расширения словарного запаса учащихся необходимо соблюдать базовые принципы освоения иноязычной лексики. Их несколько, но учет их обязателен. Во-первых, словарные минимумы должны быть ограничены не только количественно, но и рационально. Во-вторых, вводимые слова должны быть сгруппированы по разным классификационным рубрикам и отработаны в речи в разных ситуациях и контекстах. В-третьих, при вводе слов должно учитываться интерферирующее воздействие родного языка учащихся.

Одной из наиболее разработанных концепций переработки и усвоения иноязычной лексики является лингвокогнитивная концепция трехуровневой структуры формирования лексического знания О. А. Лазаревой. Она включает элементарное, системное и концептуальное лексическое знание, которое формируется в процессе усвоения русской лексики иностранцами [81]. По О. А. Лазаревой, трехуровневая структура лексического знания формируется последовательно путем расширения лексических знаний и автоматизации лексических навыков. Она хорошо коррелирует с трехуровневой моделью развития языковой личности Ю. Н. Караулова [82, с. 56], поскольку учитывает дифференцирующие подходы к усвоению обиходной лексики, функционирующей в рамках модуля общего владения языком, и терминологической лексики, функционирующей в формате профессионально ориентированного модуля владения языком. В табл. 1.2.4–1.2.7 перечислены некоторые группы слов, на которые иностранцы в процессе освоения лексической системы русского языка должны обратить особое внимание, поскольку, как показывает практика преподавания РКИ, именно при использовании этих слов возможны ошибки в словоупотреблении, вызванные смешением этих слов и их значений в сознании учащихся [88].

Таблица 1.2.4

Глаголы, которые наиболее часто смешиваются иностранцами и приводят к ошибкам в словоупотреблении

Беспокоиться, заботиться	Объяснять, выяснять
Бояться, пугаться, опасаться	Отказывать, отказываться
Висеть, вешать	Отклоняться, уклоняться
Владеть, обладать	Переносить, отменять
Вспоминать, напоминать, запоминать	Повернуться, обернуться, отвернуться
Возражать, противоречить	Расписываться, подписывать
Вступать, поступать	Посещать, навещать
Выполнять, исполнять	Посылать, высылать, отсылать
Давать, отдавать	Приготовить, подготовить
Действовать, поступать	Приготовиться, подготовиться
Действовать, влиять	Провожать, сопровождать
Договариваться, соглашаться	Рассказывать, разговаривать, говорить
Дополнять, пополнять	Различать, отличать

Окончание табл. 1.2.4

Достигать, добиваться	Различаться, отличаться
Заблуждаться, ошибаться	Решать, решаться
Занимать, одалживать	Слушать, слышать
Заплатить, оплатить, уплатить	Смотреть, видеть
Знать, уметь	Снимать, арендовать, брать напрокат
Значить, означать, обозначать	Спрашивать, просить
Звать, называть, называться	Спрашивать, расспрашивать
Избирать, выбирать	Спускать, опускать
Изучать, учить, учиться, заниматься	Спускаться, опускаться
Изучать, овладевать, усваивать	Ставить, класть, вешать
Усваивать, осваивать	Стараться, стремиться
Использовать, пользоваться	Стараться, пытаться
Использовать, употреблять, применять	Пытаться, пробовать
Исправлять, поправлять	Стоять, вставать, ставить
Исправлять, чинить, ремонтировать	Удерживаться, сдерживаться
Лежать, ложиться, класть	Угадывать, догадываться
Ломать, разбивать, портить	Уметь, мочь
Мешать, препятствовать	Утверждать, подтверждать
Нравиться, любить	Хранить, беречь, сохранять
Объявлять, заявлять	Ценить, оценивать

Таблица 1.2.5

Существительные, которые наиболее часто смешиваются иностранцами и приводят к ошибкам в словоупотреблении

Количество, число, численность	Авария, крушение, катастрофа
Число, цифра	Название, имя, наименование
Обстоятельство, обстановка	Название, заглавие, заголовок
Обстоятельство, условие	Образование, обучение
Последствие, следствие	Заявление, заявка
Задача, задание	Заявление, объявление
Продукт, продукция	Область, отрасль
Привычка, обычай, традиция	Строительство, стройка
Причина, повод	Постройка, строение
Ступень, степень	Пакет, сверток, посылка, бандероль
Орудие, оружие	Поездка, командировка, путешествие
Событие, происшествие, случай	Погода, климат

Таблица 1.2.6

Прилагательные, которые наиболее часто смешиваются иностранцами и приводят к ошибкам в словоупотреблении

Безграничный, неограниченный	Единственный, единый, единичный
Безнадежный, ненадежный	Знакомый, известный
Беспокойный, неспокойный	Короткий, краткий
Бесполезный, напрасный	Личный, частный, собственный
Беспорядочный, непорядочный	Мокрый, сырой, влажный
Близкий, ближний, ближайший	Молодой, младший
Быстрый, скорый	Низкий, нижний
Весь, целый	Обычный, обыкновенный
Вражеский, враждебный	Одинаковый, равный
Выгодный, полезный	Особый, особенный
Высокий, верхний	Практический, практичный
Гладкий, ровный	Производственный, производительный
Далекий, дальний, отдаленный	Разный, различный
Естественный, натуральный	Решительный, решающий
Настоящий, подлинный, истинный	Старый, старший
Долгий, длительный, продолжительный	Старый, старинный, древний, ветхий
Дружеский, дружественный	экономный, экономичный

Таблица 1.2.7

Наречия, которые наиболее часто смешиваются иностранцами и приводят к ошибкам в словоупотреблении

Аккуратно, тщательно, подробно	Сейчас, сейчас же, сразу
Аккуратно, осторожно, внимательно	Сначала, вначале
Близко, вблизи, поблизости	Сначала, прежде всего
Быстро, скоро, вскоре	Впервые, в первый раз
Вместе, совместно	Потом, затем, после
Всегда, все время	Раньше, заранее
Всегда, навсегда	Поспешно, наспех, торопливо
Далеко, вдалеке	Наспех, второпях
Долго, давно	Полностью, целиком
Долго, надолго	Опять, еще раз
Домой, на дом, дома	Опять, снова, вновь
Сейчас, теперь	Снова, заново

Терминологическая лексика и ее классификации. Важнейшей отличительной особенностью научной речи, которая делает ее уникальной на фоне других функционально-стилевых разновидностей речи, является наличие в ней специфического лексико-терминологического состава, с помощью которого оформляется предметно-понятийное содержание различных научных дисциплин. Выступая в качестве базовых структурно-содержательных единиц, формирующих предметный план определенной научной отрасли, термины выполняют роль информационно-смысловых «сгустков», образующих скелет речевого научного сообщения и служащих своеобразными ориентирами при его реконструкции в процессе речепонимания.

Условием превращения любого слова или словосочетания в термин является включение его сигнификата в некоторую систему понятий, относящихся к определенной систематизированной области науки и техники, которая отражает определенный участок объективной действительности. Обычно эту систему именуют терминополем. Терминополе выступает как системное образование плана содержания. В плане выражения ему соответствует совокупность лексических единиц, а также словообразовательных морфем и формальных синтаксических приемов, выражающих парадигматические (значимостные, валентностные) и синтагматические связи между лексическими единицами. Совокупность всех этих средств плана выражения составляют терминосистему. Комбинация терминополя (или означаемого) с терминосистемой (или означающим) образует двустороннее объединение, именуемое терминологической системой. 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 рассматриваемой терминологической системе, т. е. соответствующей отрасли знаний.

Исходным понятием при смысловом анализе термина 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 сигнификативной 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 конкретного фрагмента научной речи необходимо построение его сигнификативной модели, которая отражала бы основные свойства исходной предметной области, представленной в данном текстовом фрагменте. Такая модель, воссозданная на уровне понятий, соответствует семантическому пространству или терминополю. Это терминополе можно разбить на участки и микрополя вплоть до выделения значений отдельных терминов и связей, соединяющих эти значения. В результате такого моделирования может быть сформирована уровневая иерархия терминополя, 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 семантическое пространство формирует поле признаков, которое является рабочим инструментом при описании системы понятий данного терминополя.

При построении терминополя семантические признаки используются в роли организующих элементов, вокруг которых группируются области, подобласти и микрообласти семантического пространства. В конкретных же точках или узлах терминополя признаки обычно выступают в качестве наиболее актуальной, релевантной с точки зрения получателя или отправителя и ситуации семы для каждого из этих значений.

Терминологическая лексико-семантическая система является знаковым образованием, структурная гомогенность которого обеспечивается планом его содержания. Любой научный текст представляет собой фрагмент такого системного образования. Если обратиться к моделированию понятийных структур, актуализируемых при восприятии конкретного научного текста, и попытаться воспроизвести процессы, происходящие в индивидуальном 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 тематическую систему и упорядочение разделов одного уровня общности, а логические отношения между понятиями – систематизацию и упорядочение разделов разной степени общности. Связь между понятиями и объединение их в единый понятийный комплекс, репрезентирующий исходный фрагмент предметной области, может быть установлена с помощью различных операций, среди которых доминирующими являются ассоциирование, категоризация, детализация, генерализация, концептуализация и др.

Функции терминов в различных сферах деятельности определяются особенностями их семантики. В научных терминах на первый план выступает связь с понятием, а в технических и других типах терминов – с называемым предметом. Именно поэтому производственные, технические и другие термины семантически близки к общеупотребительным словам; причем граница между производственно-техническим термином и общеупотребительным словом может быть проведена лишь при помощи контекстуального анализа. Ср.: *береза* – сырье деревообрабатывающих заводов и *береза растет у меня под окном*. В первом случае в зависимости от коммуникативной ситуации *береза* может обозначать предмет и выражать понятие, а во втором случае актуализируется связь «слово – предмет».

С учетом многоуровневого тезаурусного строения любой научной отрасли и ключевой роли в ней терминов можно установить перечень процедур, которые должны уметь реализовать учащиеся в процессе усвоения терминологии. Эти процедуры включают: 1) построение классификационной схемы наиболее общих понятий данной научной отрасли; 2) выявление синтаксических моделей, присущих терминам этой отрасли; 3) приведение в соответствие системе понятий научной отрасли системы терминов, построенной по типичным моделям; 4) закрепление за каждым термином оптимальной субстанциальной, функционально-структурной, тезаурусной или системной (комплексной) дефиниции; 5) приведение каждой дефиниции в удобный для дальнейшего использования вид путем ее упрощения, редуцирования или схематизации.

Виды дефиниций терминов. При организации учебной деятельности иностранных студентов введение нового термина всегда связывается с раскрытием его содержания. Понятие – это форма мысли, с помощью которой познается сущность предметов, явлений, обобщаются их существенные признаки и стороны. Категория – это понятие самой высокой степени обобщения. Все понятия имеют свой объем и дефиницию. Объем

понятия – это совокупность объектов, элементов, связей, которые составляют конкретное понятие. Дефиниция (определение, формулировка понятия) – это выражение, в котором раскрывается основное содержание понятия в единстве его элементов, признаков и связей. В научной дефиниции указываются ближайшее родовое понятие – более широкая группа явлений, к которым относится определяемое явление, а также ее видовые сущностные признаки, которые выделяют его из других явлений того же рода [232, с. 52]. Использование разных подходов к формулированию дефиниций и толкованию терминов определяется возможностями учащихся, а также самими терминами, которые в разных научных дисциплинах имеют свои особенности. Так, в естественно-научных, медико-биологических и инженерно-технических дисциплинах преобладают субстанциальные дефиниции, которые применимы к наукам, в которых каждое терминопонятие имеет четко выраженную предметно-понятийную сущность, а в гуманитарных и экономических науках – тезаурусные дефиниции, которые применимы к наукам, в которых объяснение значения одного понятия требует его увязки с другими понятиями.

Субстанциальные дефиниции ориентированы на установление понятийной субстанции термина, т. е. состава его семантического поля и перечня свойств, которые делают данное понятие уникальным на фоне других понятий. Обычно субстанциональные дефиниции соответствуют дефинициям понятий, которые приводятся в специализированных словарях. Главный недостаток субстанциальных дефиниций с точки зрения обучения языку специальности состоит в том, что они не учитывают вариативность некоторых понятий и подталкивают учащихся к трафаретному мышлению, которое не предполагает иных трактовок понятий.

Другой подход к толкованию понятий заложен в **функционально-структурных дефинициях**, которые некоторыми своими чертами сходны с тезаурусными дефинициями. С учетом того что понятийные смыслы терминосистемы связаны между собой сетью связей и отношений, можно представить дефиницию понятия через структуру связей и отношений между понятиями. Для этого нет необходимости детально раскрывать понятийный смысл каждого термина, а достаточно маркировать термин и отразить отношение содержания данного маркера к содержанию других маркеров. Разумеется, что такая процедура требует, во-первых, установления значимости каждого смысла в поле смыслов дефинируемой терминосистемы, а во-вторых, толкование принципов дефиниции через структурные характеристики должно быть уточнено: либо это значимость понятия каждого партитивного яруса терминосистемы в соответствии с родовидовой парадигматической классификацией, либо это валентностная синтагматическая характеристика более общих, родовых понятий в классификации [231, с. 72].

Тезаурусные дефиниции используются в тех случаях, когда объяснение значения одного понятия требует его увязки с другими понятиями, которые в терминологическом графе расположены выше, ниже или на одном уровне с рассматриваемым понятием. Такая увязка терминопонятий позволяет фокусировать внимание на определенном фрагменте терминологического графа и при объяснении значения исходного понятия выстраивать комплексную картину фрагмента научного знания.

Комплексные (системные) дефиниции предполагают использование всех перечисленных дефиниций терминов для лучшего их усвоения. По сути, системная дефиниция – это такое сочетание форм дефиниций, при котором из структурной информации заимствуется представление о наиболее вероятной субстанциальной характеристике понятия, из субстанциальной информации – наиболее вероятные структурные взаимодействия элементов поля терминосистемы, так что вместе эти два аспекта обеспечивают целостное представление о рассматриваемом понятии. Субстанциальные и структурные дефиниции в составе системных (комплексных) дефиниций могут быть дополнены те-

заурусными дефинициями, которые увяжут все контактирующие с исходным термином понятия в единую систему.

Помимо классических видов дефиниций, которые фиксируются в специализированных отраслевых словарях и заучиваются учащимися в ходе освоения лексики, возможно также построение индивидуально специфичных ментальных дефиниций. Базовый принцип лингвистической семантики гласит, что число семантических компонентов, входящих в план содержания некоторого слова-понятия, определяется набором противопоставлений, в которых участвует эта единица. Из этого принципа следует, что научное понятие, обозначаемое термином, тем богаче по содержанию, чем более разработанной и дифференцированной является наука, в которую оно входит [77, с. 17]. Научное понятие включает в себя целый пласт системных связей, которые содержатся в нем в свернутом виде. Раскрытие содержания понятия слушателем в процессе его идентификации предусматривает реконструкцию этих системных связей. При переработке научной информации каждое идентифицируемое понятие может быть интерпретировано разными способами. Так, при идентификации понятия *окружность* слушатель может соотнести его содержание с различными объектами, входящими в объем данного понятия (любой предмет круглой формы), т. е. попытается сформулировать его **остенсивную дефиницию**. Другой возможный способ освоения содержания понятия *окружность* ориентирован на установление слушателями его **операциональной дефиниции**, которая обычно формируется как результат, достигаемый субъектом при совершении определенных предписанных действий. В этом случае под окружностью будет пониматься то, что получится на листе бумаги, если поставить на нее циркуль и совершить вращательное движение [77, с. 15]. Близким к операциональному определению понятия является его **функциональная дефиниция**, которая также раскрывает содержание понятия через действие, но не по построению объекта, а по его использованию в практической деятельности [77, с. 15]. Пытаясь сформулировать такое определение, слушатели-математики могут закрепить за понятием *окружность* значение '*геометрическая фигура, перекрывающая максимально возможную площадь при заданном периметре*', а неспециалисты, скорее всего, ограничатся весьма условной формулировкой, имеющей вид речевой цепи: *окружность* → *округлые предметы* → *предметы, имеющие округлую форму, могут вращаться или катиться*. Опытные слушатели-математики могут воссоздать смысл данного понятия, раскрыв его содержание через систему отношений с другими значениями. При использовании такой стратегии идентификации понятие *окружность* может быть интерпретировано как '*геометрическое место точек, равноудаленных от центра и соединенных между собой сплошной изогнутой линией*'. В такой **логико-понятийной дефиниции** понятие *окружность* раскрывается через отношение к понятиям *точка, равноудаленность, центр, сплошная изогнутая линия* [77, с. 15]. В числе возможных может оказаться такой способ идентификации семантики понятия, когда под окружностью будет пониматься геометрическая фигура, стоящая в оппозиции к другим фигурам – квадрату, треугольнику и т. д. **(ассоциативно-контрастивная дефиниция)**. Причем, исходя из принципа минимального контраста, эту группу геометрических фигур можно сократить до одного максимально вероятного ассоциата. Согласно этому принципу ассоциация двух элементов будет максимально высокой в том случае, если эти элементы образуют контрастирующую пару по одному признаку [77, с. 48]. Поскольку такими свойствами обладают антонимы, а с логической точки зрения антонимичными среди указанных понятий являются пары *окружность – квадрат* (антонимический признак – логическая противопоставленность понятий *круглый – квадратный*) и *четырехугольник – треугольник* (антонимический признак – наличие в геометрических фигурах разного количества углов), можно предположить, что

наибольшая вероятность ассоциативной связности будет наблюдаться именно у этих пар терминов [77, с. 61].

Говоря о видах дефиниции и их спецификации, важно помнить, что раскрытие полного содержания понятия возможно лишь путем подробного описания его сущностных черт, а это требует учета контекста, в том числе и широкого. Сама же по себе дефиниция не предназначена для полного раскрытия содержательной специфики понятия, а лишь указывает на наиболее существенные его стороны, знание которых позволяет специалистам логически вывести и обосновать все остальные содержательные параметры, например по аналогии. С другой стороны, в учебном процессе граница между краткой дефиницией в форме наименования и полной, расширенной дефиницией, толкованием и полным описанием содержания понятий весьма условна и определяется целями обучения. Иногда краткое толкование может быть расценено как подробная дефиниция, а краткая дефиниция, особенно если она редуцирована до двух-трехсловного сочетания, может быть отождествлена с наименованием. Различия этих способов формулировки значений терминов состоит в том, что выраженные в дефинициях признаки должны определять существенные признаки понятий, тогда как в наименованиях обычно представлен любой набор понятийных признаков [231, с. 78].

Функционально-смысловая классификация терминов. Выбор эффективных стратегий освоения и запоминания терминов 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 и классификации. При разграничении различных видов терминов и установлении их дифференциации учащимся следует учитывать онтологию выражаемых ими объектов, а также их образные или смысловые репрезентации, хранящиеся в индивидуальном сознании. 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 терминоединиц, 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 сознании сигнификаты этих терминов [149].

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

Первую группу образуют **предметные термины** (или термины с предметной семантикой), которые служат для обозначения различных предметов, приборов, приспособлений, механизмов, агрегатов и их конструктивных деталей и узлов. Предметные термины характеризуются четкостью денотата и его недвусмысленным соотнесением с референтом. В интенсионал сигнификата 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 специальных суффиксов (например, *конденсация* → *конденса-*

тор ‘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). Разновидностью предметных терминов условно можно считать термины с личной семантикой: *экономист, бухгалтер, аудитор, банкир, хозяйственник* и др., которые также имеют специфические суффиксы [149].

Вторую группу составляют **понятийные термины** (термины-понятия, термины-концепты), которые выступают номинациями различных научных понятий. Их идентификация в большинстве случаев протекает медленнее, чем опознание предметных терминов, поскольку в интенсионале сигнификата понятийных терминов, как правило, отсутствует признак (или сема) понятийности. Систематизировать, классифицировать и разграничивать такие термины чрезвычайно трудно. Немногочисленными формальными показателями, которые иногда могут помочь иностранцам установить отнесенность терминов к классу понятий, является наличие в них словообразовательных элементов типа *-ацij-, -енцj-, -анцj-, -изм-* (например, *апперцепция, мировоззрение, антропоморфизм, ассоционизм, редукукционизм* и т. д.). Однако даже в этих случаях у иностранцев 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 иностранец 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 воспроизведения 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 психологические термины, как *гипермнезия, прогнозирование, абулия, агнозия, аграфия, алексия, анальгезия, апраксия, астения, аттракция, гомеостаз, деменция,* большинство из которых в равной мере можно отнести и к терминам-понятиям, и к терминам, обозначающим название процессов, и к терминам, выражающим результаты этих процессов. Очевидно, что для точной идентификации таких терминов иностранцам необходимо прибегнуть к дополнительным операциям, например к поиску контекстуальных ключей, позволяющих установить сущностную природу явлений, выражаемых терминами [149].

В третью группу входят **процессные термины**, отображающие названия различных процессов. Эти термины несут в себе признак процессуальности и обычно выражаются существительными (*дизъюнкция, инфляция, 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 (существительные, прилагательные, причастия) и реализовываться как изолированно (*изотопность, шаровидный, конусообразный, кристаллообразный, катализирующий, экономический, народнохозяйственный, совокупный, конкурентный*), так и в составе атрибутивных

терминологических словосочетаний в виде их атрибутивных частей (*аналогово-цифровой* преобразователь, *эндотермический* процесс и др.) [149].

Пятую группу образуют **акционально-статальные термины**, которые обозначают действия, совершаемые с предметами, процессами, явлениями и понятиями. Они выражаются специальными терминологическими или терминированными глаголами-предикатами (*шлифовать, абсорбировать, гальванизироваться, производить(ся), стабилизировать, классифицировать(ся), интерпретировать(ся), трансформировать(ся)* и т. д.).

Классификация терминов по составу:

- простые (односоставные): *налог, прибыль, инвестиции*;
- сложные: *народнохозяйственный, макроэкономический*;
- составные: двусоставные – *макроэкономический анализ, галопирующая инфляция, совокупный спрос, система налогообложения*; многосоставные – *налог на добавленную стоимость, внутренний валовой продукт*;
- термины-аббревиатуры: *ВВП, ВНП* и др.;
- номенклатурные единицы.

Непроизводные и производные термины. В русском языке производные термины составляют основной массив терминологической лексики. Они 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 учащихся он будет понятным, если им известно значение каждой словообразовательной части термина. Однако если окажется, что значение одной из частей термина им неизвестно, они предпримут анализ незнакомой части, исходя из оценки знакомой, путем поочередного выдвижения различных суждений относительно того, что стоит за термином. По сути, 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) → контрактационный; то, с помощью чего культивируют → культиватор; относящийся к культивации → культивационный; относящийся к культиватору → культиваторный* и т. д.), то задачей учащихся 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 учащиеся в каждом конкретном случае, можно лишь тщательно изучив их самоотчеты, реконструирующие ход и вербальные продукты индивидуальной аналитико-иденти-

фикационной деятельности, так как установление смысла деривата, в принципе, возможно на основе выявления его связи с производными с помощью словосочетания или предикативной единицы.

Среди производных терминов различают синтаксические и лексические дериваты. В основе их разграничения лежит идея соотношения значений производных основ со значениями производящих. Если лексическое значение производного не тождественно лексическому значению производящего, то такие производные являются лексическими дериватами. В отличие от них статус синтаксических дериватов имеют производные, лексическое значение которых тождественно лексическому значению производящего, но отличается от него принадлежностью к другой части речи, а следовательно, общекатегориальным значением и синтаксической функцией [230, с. 10]. 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. Сфера синтаксической деривации в русской терминологии представлена тремя словообразовательными типами:

• отглагольными существительными со значением отвлеченного действия, образованными различными суффиксами: *исследование, классифицирование, оцинковка, никелирование, прессование*;

• отадъективными существительными со значением отвлеченного признака типа *громкость, яркость, интенсивность, аморфность, инертность, пластичность, вязкость, релевантность, экономичность, эффективность*;

• отсубстантивными и отглагольными прилагательными, выражающими общее, неконкретизированное отношение к предмету или к действию, типа *финансовый, налоговый, экономический, инфляционный, инертный, протеиновый, белковый, ядерный, атомный, плавильный*.

На основе этих словообразовательных типов синтаксической деривации в русской терминологии можно выделить три доминирующих типа функциональных транспозиций (грамматических замен):

• функциональная субстантивная и адъективная транспозиция глагола: *прессование, плавление, плавильный*;

• субстантивная транспозиция прилагательного: *интенсивность, вязкость, инертность*;

• адъективная транспозиция существительного: *ядерный, атомный, протеиновый, белковый*.

Мотивированность значений производных терминов, опосредствованность связей их предметного содержания с внеязыковой действительностью, многосторонность связей с другими единицами лексической системы языка обусловливают такие особенности их семантики, которые не свойственны значениям непроизводных терминоединиц. Лексическая многозначность одних типов производных терминов может быть очень близка к многозначности непроизводных, многозначность других отличается своеобразием. Одни производные 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 производные термины, а с другой – какой словообразовательный тип они представляют.

Все производные термины с точки зрения семантики делятся на две группы: первую группу образуют производные термины, лексические значения которых полностью

складываются из значений составляющих их частей, а поэтому эти термины не имеют фразеологичной семантики; вторую группу составляют производные термины, лексические значения которых не представляют собой простой суммы значений их частей. Обычно такие термины отличаются фразеологичностью семантики, которая проявляется в том, что в их лексических значениях кроме значения морфем содержатся дополнительные смысловые компоненты (смысловые приращения), которых нет ни в значениях производящих основ, ни в значениях производящих аффиксов. В отличие от синтаксических дериватов, лишенных идиоматичной семантики, лексические дериваты могут быть как идиоматичными по значению, так и неидиоматичными. Прогнозировать значения поизводных терминов, семантика которых нефразеологична, намного легче, чем терминов с фразеологичной семантикой. Для этого необходимо лишь одно условие: учащиеся должны знать значения составных частей терминов. Иное дело, если они пытаются опознать термины с фразеологичной семантикой. Значения этих терминов они не могут полностью вывести из значений морфем. Например, зная, что термин *никель* обозначает твердый металл серебристо-белого цвета, используемый для получения коррозийно-стойких сплавов и для покрытия (никелирования) других металлов, а суффикс *-ин* обычно имеет предметное значение или обозначает лицо, любой носитель языка, не говоря уже об иностранцах, 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 производного термина, его надо просто знать. Учащиеся, впервые столкнувшись с термином *никелин*, в лучшем случае могут опознать лишь часть его семантики, например, они могут установить, что никелином является какое-то вещество, содержащее никель, но определить полный объем его семантики, включая ее ядерную и периферийную части, им 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, учащиеся не смогут установить не только семантическую структуру термина, но и область применения обозначаемого им вещества. Лишь немногие из них 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 учащимся выдвинуть гипотезу, что никелин как сплав из никеля, меди и марганца может использоваться для производства реостатов и других аналогичных приборов и устройств [149].

Значения производных терминов могут полностью распределяться между составляющими их частями. В то же время синтезирование этих значений, если они неизвестны учащимся, зависит от ряда условий. В случае многозначности производящей основы или производящего аффикса учащиеся должны знать, какое из своих значений они реализуют в составе данного производного. Иногда это непредсказуемо даже, казалось бы, в самых простых случаях. Так, при синтезировании значения слова *писатель* ‘лицо, профессионально занимающееся литературной деятельностью)’ иностранцам трудно понять, 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 иностранцев 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 иностранцы сталкиваются и при прогнозировании значений производных терминов. В ходе экспериментального исследования нами были установлены многочисленные факты неточностей в опознании, которые происходили в результате реконструкции испытуемыми смысла полиморфемных и сложных терминов, исходя из анализа составляющих их элементов. 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 терминоэлемента *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 [149].

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, достаточно часто встречающееся в устной научно-профессиональной речи слово *нержавейка* (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 учащимися в прозрачном контексте, поскольку он, как правило, сочетается только со словами *фотопленка* и *видеопленка*. В некоторых случаях возможность синтезировать значение обусловливается не столько языковыми факторами, сколько отложившимися в сознании привычными отношениями вещей. Например, термин *координатор* обычно интерпретируется учащимися 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. [149].

Таким образом, с точки зрения потенциальной возможности/невозможности прогнозирования значений производных терминов можно выделить четыре группы терминоединиц. Первую группу образуют нефразеологичные термины (*контрактант, контрактация ← контракт; изомерия, изомеризация ← изомер*). Вторую группу представляют термины, фразеологичные (идиоматичные) с точки зрения синтеза (*графопостроитель*). В третью группу входят термины, фразеологичные (идиоматичные) с точки

зрения анализа (*нержавейка, оцифровка*). Четвертая группа объединяет термины, фразеологичные (идиоматичные) как с точки зрения синтеза, так и с точки зрения анализа (*никелин, нейтрино, белок*). Очевидно, что наибольшие шансы для точного прогнозирования значений имеют производные термины, относящиеся к первой группе, которую составляют термины, не имеющие идиоматичной семантики, к которым главным образом относятся модификационные образования типа *ультрасовременный, гиперинфляционный, сверхпроводимый* и синтаксические дериваты. Наиболее трудными с точки зрения прогнозирования значений являются лексические термины-дериваты с идиоматичной семантикой, особенно те из них, которые идиоматичны и с точки зрения синтеза, и с точки зрения анализа, а наименее трудными – термины, идиоматичные с точки зрения анализа. Промежуточное положение по степени легкости/трудности прогнозирования значений занимают термины, идиоматичные с точки зрения синтеза [149].

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 оказываются учащиеся при попытке прогнозирования значений производных 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, идиоматичных и с точки зрения анализа, и с точки зрения синтеза, достаточно проанализировать экспериментальную ситуацию, в которой оказались испытуемые при попытке прогнозирования значения термина *нейтрино*. Пытаясь установить значение этого термина по его составляющим, испытуемые 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 испытуемые 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 1/2, которая возникает при бета-распаде атомных ядер и при распадах элементарных частиц, тогда как нейтрон – это электрически нейтральная элементарная частица с массой, почти равной массе протона, и спином 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 терми-

ноэлемент, 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 разряду нейтральных элементарных частиц, действующих на разных уровнях и имеющих различную физическую природу и свойства. Выявить это, исходя из анализа формальной оболочки терминов, способны далеко не все учащиеся, а лишь те из них, которые хорошо владеют понятийным аппаратом науки, в которой эти термины функционируют [149].

Идиоматичность семантики неодинаково присуща производным терминам, относящимся к разным частям речи. Более всего она свойственна терминам-существительным. Менее характерна идиоматичность лексического значения для производных терминов-глаголов и терминов-прилагательных. 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 терминоединиц. 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 прогнозирование значений 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 [149].

Среди названий предметов менее всего склонны к конкретизации своего значения имена функциональные, непосредственно образованные от глаголов. Сравнительно легко прогнозируются значения терминов, относящихся к классу личных отглагольных наименований. Единственным условием для их правильного отождествления является знание учащимися производящей основы. Среди личных наименований наиболее сложными для прогнозирования значений являются отсубстантивные существительные, которые в силу своей конкретности являются максимально идиоматичными. Трудность прогнозирования значений 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 [148; 149].

Классификация терминов по степени нарастания (усиления) трудности освоения их содержания (на уровне прогнозирования значений) студентами-инофонами:

1) акционально-статальные → процессные → признаковые → термины с личной семантикой → предметные → понятийные;

2) на уровне производных терминов:

• термины с неидиоматичной семантикой: модификационные образования → синтаксические дериваты → термины с личной семантикой → термины с предметной семантикой (функциональные наименования типа *распространитель*);

• термины с идиоматичной семантикой: термины с личной семантикой → термины с предметной семантикой;

• вторичная производность (более длинный термин) → первичная производность (более короткий термин) [39; 205; 241; 242].

Алгоритмизация процесса усвоения понятийно-терминологической лексики предполагает реализацию следующего комплекса процедур:

- вычленение термина из речевого потока на основе критерия его новизны и фокусировка на нем внимания;
- предварительная оценка значимости нового термина в речевом потоке;
- формально-смысловой (а для производных терминов еще и словообразовательный) анализ термина и прогнозирование его значения на уровне формы, смысловой доминанты или контекста;
- построение ментальной дефиниции термина – субстанциальной, функционально-структурной, тезаурусной или системной (комплексной) посредством актуализации категоризирующих процедур, направленных на выделение отличительных характеристик конкретизируемого понятия;
- подстройка ментальной дефиниции к контексту;
- обогащение, накапливание и дифференциация опыта применения освоенного термина путем расширения возможных аспектов осознания его содержания и использования в новых контекстах;
- перенос, применение усвоенного терминопонятия в практических ситуациях, в том числе и в условиях самостоятельного выстраивания отдельных частей (или аспектов) их содержания;
- свертывание ментальной дефиниции, т. е. представление образа понятия в свернутой, редуцированной форме [27, с. 97–98].

Перечисленные процедуры хорошо коррелируют с положениями теории управления познавательной деятельностью, в соответствии с которыми процесс усвоения терминологии должен осуществляться при последовательном поэтапном выполнении логически взаимосвязанных операций и целенаправленном управлении процессом изменения состояния обучаемого путем организации специальных информационных воздействий на него. Алгоритмы управления усвоением понятийно-терминологического аппарата по изучаемым дисциплинам интерпретируются как алгоритмы выработки учебных заданий, которые должны определяться объективными законами познания и избираемой технологией обучения. При этом алгоритмизируемая учебная деятельность учащихся в рамках ее организации предполагает реализацию этапов усвоения терминологической лексики по следующей схеме: постановка и принятие учебной задачи; учебные действия по выполнению актуализируемой учебной задачи; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку; возможная коррекция, переходящая в самокоррекцию [232, с. 53; 233, с. 117]. Оптимально строить процесс усвоения терминов следует по принципу «от простого к сложному», т. е. научные понятия должны осваиваться по схеме: от образных понятий – к необразным, от менее сложных – к более сложным, от конкретных понятий – к абстрактным понятиям, которые могут быть конкретизированы только через другие понятия [234, с. 55]. Однако на практике реализовать этот принцип довольно трудно, так в процессе обучения языку специальности учащиеся вынуждены опираться на тексты, терминологический потенциал которых формируется не по принципу «от простого к сложному», а по тематико-ситуативному принципу, который предусматривает отработку разных по сложности терминов. Эти термины отражают фрагменты научного знания, которые концептуализируются не по схеме конкретной/абстрактной концептуализации и когнитивной упрощенности/усложненности, а по иным основаниям. Намеренно же упрощать учебный материал ради реализации принципа «от простого к сложному» нецелесообразно. Маневрировать преподавателю в реальных условиях обучения можно лишь в пределах изучаемой темы, однако возможностей для маневра при контекстном, текстовом способе презентации терминов немного.

2.5. Стратегии пользования языком при порождении и продуцировании речи

Исследование процессов продуцирования речи осложнено тем, что они недоступны прямому наблюдению, и судить о них можно только по тем речевым продуктам, которые порождают говорящие. Психолингвистами разработано множество моделей порождения речи, среди которых наиболее популярными являются модели А. Р. Лурии [113; 114], А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой (Ахутиной) [103; 106; 108; 115], И. А. Зимней [92; 104], А. А. Залевской [105; 119], В. Фромкина [116], М. Гарретта [117], Л. Барсалоу [118] и др. Несмотря на специфичность каждой из этих моделей, их объединяют общие принципы описания процессов порождения речи, к которым можно отнести:

1) многоуровневость процессов продуцирования речи со специфическими репрезентациями порождаемых речевых продуктов на каждом уровне;

2) разделение синтаксических и лексических операций, результаты которых объединяются через функционирование специфического механизма – фрейма – с заполнением соответствующих позиций (слотов);

3) разделение процедур выбора слов и выбора форм слов и соответственно различных уровней синтаксиса;

4) трактовка продуцирования речи как взаимодействия прямых (сверху – вниз) и обратных связей (снизу – вверх) при наличии конкурирующих стратегий [103, с. 95–96].

В психологическом плане более обоснованными и аргументированными являются модели продуцирования речи, разработанные российскими учеными Т. В. Ахутиной и И. А. Зимней, однако для использования в лингводидактике, на наш взгляд, они малопригодны, поскольку, во-первых, они слишком сложны для преобразования их в обучающие модели и в большей мере ориентированы на одновременное действие всех уровней, где каждое звено одного уровня является компонентом другого уровня [92, с. 81], а это затрудняет вычленение операций, которые можно отработать в учебном процессе при обучении иностранцев продуцированию речи на русском языке, а во-вторых, они чрезмерно детализированы и громоздки и в большей мере пригодны для описания трудных случаев речепорождения, которые требуют максимально полной разверстки всех ментальных процедур, теоретически возможных при продуцировании речи, в то время как порождение обычных, не осложненных высказываний (а их в учебном процессе большинство) обычно протекает по редуцированной схеме с пропуском или уплотнением некоторых процедур. Так, исходным компонентом в указанных моделях речепорождения является мотив, и в этом состоит принципиальное отличие российских моделей от американских, в которых описание процессов речепорождения начинается с уровня глубинного смыслообразования. Например, модель речепорождения В. Фрумкина реализуется по схеме: формирование смысла, который должен содержаться в высказывании, – конструирование синтаксической схемы высказывания с установлением слотов для слов, которые следует отобрать, – отбор нужных слов и заполнение ими синтаксической схемы высказывания в соответствии с грамматическими нормами и правилами согласования и управления – артикуляторная реализация высказывания. Отсутствие в модели В. Фрумкина мотивационного звена делает ее весьма уязвимой для критики, поскольку в действительности это звено является определяющим, и без него невозможно представить речемыслительную деятельность. Однако вопрос о том, насколько важен учет мотивационного звена при обучении продуцированию речи, остается открытым, поскольку в учебном процессе это звено чаще всего формируется либо самим преподавателем и оформляется в его установочных инструкциях, либо в инструкциях учебных

заданий, данных в учебнике (например: *Попросите у товарища книгу. Расскажите, как вы провели выходные дни. В аудитории душно. Что надо сделать, чтобы в аудитории стало прохладнее*?), а поэтому звено, отвечающее за формирование мотивов порождения высказываний, не требует специальной проработки на уроке. Конечно, можно смоделировать специальные ситуации, в которых иностранцам самим придется формировать мотив речевого поступка, но в любом случае он не будет строиться с нуля, поскольку любая подсказка преподавателя подготовит необходимую ориентировочную основу для формирования учащимися нужного мотива. Пожалуй, о самостоятельном формировании иностранцами мотивов порождения высказываний можно говорить только в ситуациях порождения спонтанной речи, но таких случаев в учебном процессе немного. Более частотными, как показывают наблюдения, являются случаи, когда учащиеся, испытывая определенные коммуникативные затруднения, допускают речевые сбои и логико-смысловые неточности и преподаватель не может понять, что именно хотел сказать учащийся. В таких случаях преподаватель либо обращается к учащимся с вопросом типа *Что вы хотели (этим) сказать*?, либо просит их перефразировать высказывания для приведения их в более корректный логико-смысловой формат.

Наиболее приемлемым для учебного процесса вариантом модели речепорождения является некий усредненный вариант, включающий начальное звено модели И. А. Зимней и последующие звенья моделей Т. В. Ахутиной, В. Фрумкина и Л. Барсалоу. Согласно такому варианту схему речепорождения можно представить следующим образом: формирование коммуникативной интенции и программирование внутренней структуры высказывания в соответствии с исходным смысловым замыслом → конструирование адекватной смысловому замыслу синтаксической схемы высказывания с установлением позиций (слотов) для слов (значений), которые следует отобрать → выбор правил комбинирования слов и самих слов для внесения их в синтаксическую схему высказывания → дополнение схемы нужными компонентами или модификация (преобразование, детализация) схемы с учетом внесения в нее детализирующих сведений→ корректировка высказывания на основе дискурсивной оценки ситуации и условий общения и получателя высказывания → внешняя реализация уточненного (откорректированного) варианта высказывания. Реализацию этой схемы можно проиллюстрировать примерами, которые были выявлены в речи иностранцев, находящихся на начальных этапах речевого развития. Иностранец, не имеющий учебника по русскому языку, решил попросить его у товарища. Не владея нужными формами речевого этикета, он обратился к нему со словами: *Я хочу эта книга*, по сути, вербально выразив мотив своего речевого поступка (*желание получить книгу*), но не оформив должным образом коммуникативную интенцию (*просьбу дать книгу*). Моделируя данную ситуацию и зная, в каком направлении у иностранцев, изучающих русский язык, происходит становление речевой способности, можно предположить, что после освоения учащимся падежных форм существительных, форм повелительного наклонения глаголов и формул речевого этикета, необходимых для выражения просьбы, он сможет оформить свою мысль более корректной фразой *Дай мне учебник на пару дней*. Вполне вероятно, что эта просьба будет удовлетворена собеседником. Если же этого не случится, то говорящий предпримет попытку модифицировать свою речевую программу путем ее детализации, например: *Дай мне учебник хотя бы минут на десять, я сделаю копии нужных страниц*, или ввода в нее аргументов, усиливающих просьбу и оказывающих более сильный эффект на собеседника: *Дай мне учебник, спасай, ты же знаешь, что на следующем уроке меня будут опрашивать по всем темам*.

Таким образом, процесс продуцирования речи включает интенцию, отбор нужной информации, которая должна быть выражена для реализации этой интенции, и ее упо-

рядочение. Суммарный итог этих ментальных процессов – программирование и построение на уровне глубинного смысла довербального сообщения. Для перевода этого сообщения в вербальную форму говорящий должен иметь доступ к двум видам знания – процедурным и декларативным. Процедурные знания необходимы говорящему для того, чтобы он мог строить высказывания по схемам, по которым ранее уже строил высказывания, задействуя *аналоговые стратегии*, а также конструировал концептуальную структуру высказывания последовательно по мере заполнения позиций в его синтаксической структуре нужными словами и словоформами, соблюдая правила русской грамматики на уровне парадигматики и синтагматики, т. е. задействуя *стратегии конструирования концептуальной структуры высказывания*. В свою очередь декларативные знания необходимы говорящему для того, чтобы при построении высказываний он мог использовать готовые блоки информации, известные ему из разных источников, а также модифицировать концептуальные схемы высказываний посредством их преобразования и детализации (*стратегии преобразования схем*). Подвидами декларативных знаний являются лексико-грамматические знания, благодаря которым говорящему удается строить грамматически правильные высказывания, а также ситуационное, или дискурсивное, знание, которое позволяет говорящему оценить ситуацию и условия, в которых происходит порождение высказывания, и интеллектуально-образовательный потенциал и семиотический статус собеседника, которому адресуется это высказывание. Отметим, что большинство из упомянутых процедур в полном объеме не осознаются носителями языка и используются в автоматическом режиме. Что же касается иностранцев, то у них степень автоматизированности и осознаваемости операций, реализуемых при продуцировании речи, находится в прямой зависимости от уровня владения языком: чем он выше, тем ниже осознанность и выше автоматизированность речемыслительных действий, и наоборот, на ранних этапах становления речевой способности большинство ментально-речевых операций, производимых иностранцами, протекают в осознанной, неавтоматизированной форме. Это дает возможность выделить некоторые специфические стратегии, которыми пользуются иностранцы при продуцировании речи на начальном этапе овладения русским языком.

Согласно Р. Эллису при речепорождении иностранцы задействуют две группы макростратегий, одна из которых связана с общим ходом этого процесса, который обычно выглядит более упрощенным по сравнению с тем, как те же мысли выражают носители языка, а другая включает различные способы поиска иностранцами выхода из сложного положения, когда они не располагают необходимыми коммуникативными средствами и ищут им замену [8; 9, с. 176–180]. При реализации стратегий первого типа иностранцев условно можно разделить на две группы. Первую группу составляют **«планировщики»**, которые тщательно планируют каждый конституент высказывания до перехода к программе артикулирования, поэтому они действуют медленно, но правильно. Вторую группу составляют **«корректировщики»**, которые осуществляют планирование только частично, поэлементно переходя к артикулированию, поэтому они действуют быстро, с меньшими паузами, но им приходится больше контролировать себя и обращаться к компенсаторным стратегиям [8, с. 336; 9; 121]. Стратегии пользования языком иностранцами при продуцировании речи на русском языке включают:

- стратегии планирования, или внутреннего программирования речи;
- стратегии корректирования;
- стратегии семантического упрощения;
- стратегии языкового упрощения.

Различают две фазы порождения речи: довербальную, которая связана с появлением у говорящего замысла будущего высказывания, и вербальную, когда личностные смыслы

обретают словесное выражение. На этапе внутреннего программирования формируется коммуникативное намерение говорящего, которое конкретизирует цель будущего высказывания (определить, уточнить, спросить, попросить, призвать, осудить, одобрить, посоветовать, потребовать и т. п.). На этом этапе говорящий выделяет предмет и тему высказывания, т. е. он уже знает, *о чем следует сказать*, но еще не знает, *как это выразить лучше*. Далее формируется общий замысел высказывания, в ходе которого решается, как лучше говорящему донести коммуникативную интенцию до адресата, определяется смысловая схема высказывания, моделируется его «семантическая запись». Формирование «грамматики мысли» протекает в форме создания пространственно-понятийной схемы (т. е. схемы соотношения понятий) и схемы временной развертки мысли. Внутреннюю программу речепорождения следует отличать от внутреннего проговаривания и внутренней речи. Это – наиболее глубинный и абстрактный уровень речевой деятельности. Многие элементы внутренней программы авербальны, т. е. не связаны с каким-либо конкретным языком. Они больше связаны с общечеловеческими способностями к членению мира и построению высказываний. Суть внутренней программы определяется следующими свойствами: ее структура носит линейный характер; компонентами внутренней программы выступают надсловные единицы (субъект, предикат, объект); внутреннее программирование оперирует не лексическими значениями, а личностными «смыслами»; оно реализуется в акте предикации. Преобразование мысли в речь сопряжено с трансформированием многомерного мыслительного образа в одномерное, линейное высказывание [120]. Таким образом, суть **внутреннего программирования** состоит в переходе от аморфного представления о замысле сообщения к более расчлененному и структурированному ментальному образованию. Программирование осуществляется по логическому принципу «данное – новое», или «топик – коммент» [103]. На этом этапе также происходит формирование интенционального плана высказывания (выбор подходящей интенции) и формы реализации интенции, например прямое, локутивное выражение просьбы (*Дай мне почитать эту книгу*) или формулирование непрямой, подразумеваемой, иллокутивной просьбы (*Я давно хотел прочитать эту книгу и не знал, что у тебя она есть*). Смысловое программирование не имеет прямой связи с языковым уровнем порождения высказываний, но генетически оно зависит от последнего [8; 103; 104]. Установить, как происходит внутреннее программирование и формирование интенционального плана высказывания у носителей языка, невозможно в силу быстротечности этого процесса и отсутствия сбоев в ходе его реализации. Отчасти реконструировать этот процесс можно на основе анализа формы реализации интенции на уровне поверхностного синтаксиса. Результаты такого анализа позволяют строить предположения о некоторых процедурных особенностях внутреннего программирования и формирования интенционального плана высказывания. Однако более полную и четкую картину этого процесса можно получить, если исследовать процесс формирования интенций у иностранцев, особенно у тех из них, которые имеют значительные пробелы в речевом развитии и испытывают трудности при порождении высказываний на изучаемом языке. Как правило, у таких иностранцев процессы овладения предметным миром и семантикой языка оказываются разделенными во времени и часто протекают в неавтоматизированной форме, что позволяет судить об определяющих факторах порождения речи как на уровне внутреннего программирования, так и на уровне перехода от интенционального плана высказывания к форме выражения интенции. При этом реконструировать процесс формирования интенций помогают два фактора – более медленный темп порождения высказываний иностранцами по сравнению с носителями языка и наличие в них речевых ошибок, оговорок, более продолжительных пауз обдумывания, исправлений в виде замен слов, форм слов, структуры фраз, которые свидетельствуют о возникших

коммуникативных затруднениях и сбоях в работе речемыслительного механизма говорящих. Причем для исследователей интересны не столько сами ошибки, сколько попытки иностранцев их исправить. Именно коррекция ошибок самими иностранцами позволяет судить о том, какими в идеале они видят собственные интенции и способы их внешней реализации.

Перевод внутренней программы (внутреннее синтаксирование) во внешнюю (внешнее синтаксирование) требует не только безупречно выполненного смыслового программирования, но и знания грамматических и логико-грамматических правил, а поэтому результативность такого перевода ментальной программы в речевую требует интеллектуальной зрелости говорящих, сформированности у них ментально-когнитивных процессов и языковой компетенции. Соответственно всю модель порождения речи в этом случае можно представить в виде четырехкомпонентной парадигмы, реализуемой по схеме: смысловое синтаксирование → семантическое синтаксирование → грамматическое структурирование → моторное программирование [103]. Как отмечает Т. В. Ахутина, кроме глобальной стратегической задачи на этапе **смыслового программирования** – отбора нужной информации – смысловой синтаксис решает и вторую, не менее важную задачу – организации отобранного содержания с позиции слушателя. Включение слушателя в поле внимания говорящего делает наиболее важным нахождение общей точки отсчета – «данного», которое уточняется «новым» [103, с. 192]. При этом должны быть учтены особенности коммуникативной ситуации: степень осведомленности слушателя в теме сообщения, специфика ситуации, в которой происходит общение, и др.

В перечисленной схеме речепорождения наименее изученным является уровень **семантического синтаксирования**. Вероятно, это обусловлено тем, что данный уровень выполняет своего рода посредническую функцию между смысловым и внешним синтаксированием. Если принять за основу концепцию речепорождения Т. В. Ахутиной, то из нее следует, что семантико-синтаксическое развертывание высказывания преобразует продукт смыслового синтаксирования в форму, подчиненную правилам семантического синтаксиса или так называемой глубинной грамматики. Основными единицами программирования на этом уровне являются уже не смыслы, а значения, которые удовлетворяют требованиям последующего поверхностно-грамматического структурирования. Базовыми правилами **семантико-смыслового программирования** являются:

- выбор синкретичного имени ситуации, включающего синкретичное имя деятеля + синкретичное имя действия (или название объекта или орудия действия);
- синкретичного имени деятеля и его качества;
- синкретичного имени действия (имя орудия или объекта) [106, с. 131].

Концептуально данный уровень порождения высказывания обозначен, но в описании реальных или предполагаемых процессов, происходящих на этом уровне, авторы часто смешивают его с уровнем смыслового синтаксирования. Граница между этими двумя уровнями представляется весьма условной и относительной. Не случайно во многих исследованиях уровни смыслового и семантического синтаксирования объединяются в интегральный уровень порождения высказывания [103].

Внешнее синтаксирование представляет собой процедуру преобразования глубинной структуры высказывания в поверхностную структуру, организованную по правилам конкретного языка. В этом процессе используются языковые операции синтагматического (линейная организация слов) и парадигматического типа (выбор слов).

Фонологическое и моторное программирование высказывания позволяет лексико-морфологическую программу высказывания перевести в звуковую форму, предусматривающую реализацию сегментарного (звуковое оформление речи) и суперсегментарного уровней (интонационно-мелодическая окраска речи, ритмико-акцентная организация речи).

При **семантическом упрощении** учащийся облегчает план высказывания редуцированием 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. В процессе реализации этих стратегий возможно возникновение ошибок, связанных с перефразированием, неправильным переносом, отклонением от темы высказывания, редуцированием высказывания до недопустимых пределов. Несмотря на стремление иностранцев семантически и синтаксически упрощать порождаемые ими высказывания, можно также наблюдать и противоположную тенденцию, когда иностранцы при конструировании высказываний вместо упрощенного варианта синтаксической конструкции используют семантически усложненную синтаксическую конструкцию, которая, по-видимому, им кажется более уместной и простой. Например: *У меня возникли подозрения в том, что его слова правдивы* вместо синтаксически упрощенного варианта *У меня возникли сомнения в правдивости его слов* или *Мне не нравится, что ты всегда обижаешься на всех* вместо синтаксически упрощенного варианта *Мне не нравится твоя обидчивость*. Эти примеры показывают, что иностранцы испытывают определенные трудности при употреблении конструкций с синтаксическими деривата-ми, с помощью которых можно «свернуть» части информации и упростить синтаксическую структуру высказываний. Неумение пользоваться синтаксическими дериватами приводит иностранцев к семантико-синтаксическому усложнению порождаемых ими высказываний, которое проявляется в их пропозитивном насыщении.

Помимо перечисленных стратегий Д. Ларсен-Фримен, М. Лонг, Р. Эллис и Е. Тарон [9, с. 182–185; 32, с. 127; 107] выделяют:

- **стратегии перефразирования**, включающие две операции: а) аппроксимацию, т. е. использование лексических единиц или конструкций, которые, по мнению говорящего, имеют много сходных признаков с искомыми речевыми единицами; б) словотворчество, т. е. использование говорящим придуманных им слов, которые, по его мнению, имеют подходящую семантику;
- **стратегии переноса**, включающие: а) буквальный перевод, при котором говорящий слово за словом переводит высказывание с родного языка на изучаемый; б) переключение кодов: говорящий использует слова родного языка в изучаемом;
- **стратегии избегания**, включающие: а) уклонение от темы: учащийся не говорит о чем-то, если не располагает соответствующей лексикой и структурами; б) отказ от продолжения высказывания, когда говорящий останавливается, не договорив фразу, из-за отсутствия необходимых средств выражения задуманного;
- **стратегии редуцирования** первоначального плана высказывания с целью снять возникшую проблему посредством отказа от какой-либо составляющей цели. При этом могут задействоваться: а) ***стратегии редуцирования формальной структуры*** высказывания, когда происходит избегание правил изучаемого языка, в которых говорящий не уверен или которыми он еще не овладел в достаточной мере; б) ***стратегии функционального редуцирования***, при котором говорящий избегает использования тех или иных речевых актов, определенных тем (или замещает их другими темами);
- **стратегии достижения цели**, функционирующие в случаях, когда обучаемый решает сохранить первоначальный замысел высказывания и ищет для этого средства компенсации недостающих или неподходящих ресурсов (т. е. применяет ***компенсаторные стратегии***) или делает попытку извлечь необходимые ресурсы из своей памяти (т. е. активизируются ***стратегии припоминания***).

Компенсаторные стратегии могут быть *некооперативными*, когда обучаемый пытается самостоятельно справиться с возникшей проблемой, и *кооперативными*, когда в

решении проблемы помогает собеседник; в таких случаях обращение может быть как прямым, так и косвенным (через паузу, взгляд). К числу некооперативных стратегий можно отнести следующие операции: переключение кодов, подгонку под формы Я2, буквальный перевод, замену некоторой формы Я2 другой формой, использование описания вместо называния, словотворчество, переструктурирование.

При всем многообразии и специфичности каждого конкретного акта порождения речи в его внутриречевых механизмах можно найти общие операционные фазы. В качестве их обычно выступают два типа операций: первый тип – относительно устойчивая активация совокупности вербальных структур и удержание в сознании говорящего необходимых объектов речи; второй тип – вовлечение в структуру активационных процессов других элементов сети или тезаурусного, денотатного графа (соединение данного с новым, т. е. предикация). Первый тип составляет основу репродуктивного, второй – продуктивного аспектов речи.

Механизм внутренней речи определяется и регламентируется так называемой суммарной редуцированностью, которая слагается:

- из синтаксической редуцированности, т. е. редуцированности речи до одного предиката (предикативность);
- редуцированности ее фонетической стороны, т. е. сведения слов до одного звука (внутренняя речь – это фактически речь без слов);
- доминирования смысловой, семантической стороны речи над синтаксической и фазической.

Доминирование семантической стороны над физической реализуется в доминировании смысла над значением; в семантической агглютинации, т. е. соединении, «слипании» значений слов, а также в переливании, взаимовлиянии отбираемых и комбинируемых 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, каждую из которых можно представить в качестве самостоятельной стратегии:

- внутренний способ формирования и формулирования мысли;
- внутреннее действие, переносимое в форму внутреннего текста;
- внутреннее программирование;
- 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. Его основу образуют четыре операции, каждую из которых также можно представить как самостоятельную стратегию:

- отбор слов для выражения смысловой связи, которые регламентируются исходным предметом высказывания;
- определение и построение иерархии уровней высказывания, что выражается в логически последовательной структуре смыслового содержания речевого сообщения;
- структурирование и комбинирование мысли на каждом из уровней высказывания;
- внутриуровневая и межуровневая связность высказывания в целом речевом сообщении.

В качестве основных стратегий, отвечающих за реализацию внешнего способа формирования и формулирования мысли, выступают шесть стратегий. Первый тип стра-

тегий – **стратегия репродукции.** Она формируется на основе способности говорящего 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. Различают четыре вида репродукции:

- ***полная репродукция*** – воспроизведение фразы или высказывания без изменений;
- ***частичная репродукция*** – передача содержания высказывания несколькими фразами, взятыми из текста-сообщения без изменений;
- ***редуцированная репродукция*** – усечение фраз, уплотнение информации;
- ***репродукция-трансформация*** – передача содержания какого-либо речевого произведения в новых формах.

Как правило, репродуцирование может протекать двумя способами: говорящий использует в процессе продуцирования речи готовые блоки информации для того, чтобы осуществить свою коммуникативную задачу, а может и репродуцировать нечто просто потому, что ему необходимо в данный момент это припомнить.

Со стратегией репродукции тесно связана **стратегия выбора слов, типовых конструкций и речевых моделей**. На выбор этих речеязыковых средств в процессе продуцирования речи влияет целый ряд факторов: смысловое задание сообщения, коммуникативная цель, ситуативное и языковое окружение, коммуникативная характеристика адресата. Такое влияние приводит к тому, что слово «обрастает» различными ассоциативными связями. Чем больше таких связей, тем проще его вспомнить. Чем точнее подобраны ассоциации и чем они прочнее, тем быстрее осуществляется их поиск в памяти. 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.

На выбор слов оказывают влияние семантика, синтактика и прагматика. Эти аспекты значения слов автономны, т. е. независимы друг от друга. При выборе слов они должны обязательно учитываться говорящим, поскольку в противном случае возможны неточности в передаче смысла сказанного. Различия между этими аспектами значения слов можно проиллюстрировать следующими примерами. Так, ***семантический аспект*** значения слова, иллюстрирующий отношения языковых знаков к объектам, проявляется, например, при выборе точного варианта слова для обозначения толстой тетради, в которой учащийся записывает задания, а учитель – темы уроков, оценки учащимся и их пропуски занятий. В первом случае речь идет о дневнике, а во втором – о журнале. Это разные предметы, «вписывающиеся» в разные контексты, и этим определяется различие в значениях и названиях данных слов [126, с. 5].

Синтаксический аспект значения слова, иллюстрирующий отношения между языковыми знаками, проявляется при выборе точного варианта слова для обозначения транспортного средства, перевозящего грузы. В зависимости от того, о каком транспорте идет речь, говорящий использует разные прилагательные. О поезде он скажет *товарный*, о самолете – *транспортный*, об автомобиле – *грузовой*. Выбор конкретного определения диктуется отношениями между словами на уровне их сочетаемости, или комбинаторики [126, с. 6]. В некоторых ситуациях и контекстах возможно употребление однословных вариантов: *товарняк* в значении ‘товарный поезд’, *транспортник* – в значении ‘транспортный самолет’, *грузовик* или *самосвал* – в значении ‘грузовой автомобиль’.

Прагматический аспект значения слова, иллюстрирующий отношения между языковыми знаками и говорящим, проявляется при выборе точного варианта слова для обозначения, например, очень подвижного или непослушного ребенка. В этом случае говорящий окажется перед дилеммой, как точно передать в одном слове все качества такого ребенка. Его можно назвать *непоседой, егозой, пострелом, сорванцом, сорвиголовой, вождем краснокожих* и даже описательным словосочетанием *управы на него нет*. При этом в данных названиях нарастает отрицательная оценка, которую говорящий дает поведению ребенка. Получается, что выбор конкретного слова может зависеть не столько от самого объекта, сколько от отношения к нему говорящего [126, с. 6].

Таким образом, в процессе продуцирования речи выбор слов зависит от явных и скрытых целей высказывания, внутренней установки говорящего, речевой стратегии и тактики, правил диалога, направленных на достижение эффективности общения, ситуативных контекстов, коммуникативного фона общения, а также прагматической позиции говорящего, которая определяет его отношение к обозначаемому и слушателю. Отметим, что под углом зрения прагматики можно рассматривать любой речевой акт, однако установить точный смысл интенции, которую хотел выразить говорящий, можно только в конкретном контексте. Анализируя работу «Прагматика извинения» немецкой исследовательницы Ренаты Ратмайр, Б. Ю. Норман в книге «Лингвистическая прагматика» отмечает: «Мы начинаем понимать не только *зачем* говорящий приносит свои извинения (то ли он хочет загладить свою вину, то ли поправить свою репутацию в глазах собеседника, или продемонстрировать свою коммуникативно более низкую позицию, или закрепить в памяти, что то, что он сделал, плохо), но, обращаясь к прагматическому аспекту, мы узнаем еще и то, *как именно и почему именно так* он это сделал. Дело в том, что для выражения извинения в русском языке существует множество форм, например: *Виноват*; *Прости*(*те*); *Извини*(*те*); *Пардон*! *Признаю себя виноватым* (или *виновным* – в другом контексте); *Приношу свои извинения*; *Мне очень жаль*; *Как неудобно* (*нехорошо*) *получилось*; *Видит бог, я не хотел*; *Я нечаянно*; *Я больше не буду*; *А ничего нельзя исправить*? и т. п. Даже вопросы типа *Ты не спишь*? или *Я вас не оторвал*?, просьбы *Не сердись*! или *Пойми меня* можно рассматривать как формы извинения. И, конечно, для каждой из этих фраз нужны соответствующие условия, свой контекст. Маленький мальчик, разбив чашку, скажет: *Я больше не буду*, а в устах подсудимого на уголовном процессе естественно будет звучать фраза *Признаю себя виновным*. <...> С другой стороны, даже такая стандартная форма извинения, как *Извините*, при необычном интонационном произнесении (*Ну из-ви-ни-те*!!) может использоваться в совсем другом, «неизвинительном» значении, например в значении несогласия. <...> Нередко при выборе слова его прагматический компонент для говорящего обладает гораздо большим «весом», чем собственно семантический компонент. Это значит, что говорящему в некоторых ситуациях важно не столько передать объективную информацию, сколько обозначить свое отношение к выражаемой им информации или к собеседнику, т. е. в данном случае фатическая и эмотивная функции языка нейтрализуют собственно коммуникативную функцию» [126, с. 8–9].

Несмотря на разное количество выделяемых типов речевых актов, можно считать, что, в принципе, они универсальны и присутствуют в каждом языке. Осуществление этих актов, как отмечает Б. Ю. Норман, требует соблюдения универсальных постулатов общения, которые были сформулированы в теории речевых актов П. Грайса:

- высказывание должно содержать не больше и не меньше информации, чем требуется в конкретном случае;
- высказывание должно быть истинным;
- продуцируя высказывание, говорящий не должен отклоняться от темы;

• говорящий не должен использовать в речи непонятных и неоднозначных выражений; мысль должна быть оформлена кратко и ясно [126, с. 21].

Соблюдение этих постулатов лишь идеал, а на практике говорящие нередко нарушают их. У иностранцев это происходит вследствие интерферирующего влияния родного языка или коммуникативных затруднений, связанных с нехваткой речевых ресурсов, у носителей языка – из-за чрезмерного уплотнения речевой программы или преднамеренно, как специальный речевой прием. Например, вопросная реплика *У вас есть дети*?, произнесенная молодым человеком и обращенная к молодой женщине, согласно устоявшимся в языке правилам диалогической речи требует однозначного ответа *Да* или *Нет*. Однако часто в подобной ситуации из уст молодой женщины можно услышать другую ответную реплику *Я еще не замужем*, которую собеседник может расценить двояко: во-первых, этой репликой женщина хочет привлечь к себе внимание и подчеркнуть, что она свободна и не обременена детьми; во-вторых, этой репликой женщина подчеркивает свою нравственную жизненную позицию, согласно которой детей можно и нужно иметь только в браке. Причем сама женщина может не считать свой ответ отклонением от темы диалога, поскольку передаваемая ею информация для нее является не менее важной, чем информация, содержащаяся в однословном ответе.

Трудности построения русских высказываний иностранцами во многом обусловлены влиянием их родного языка. Так, в болгарском языке для выражения вежливой просьбы обычно используются формы сослагательного наклонения: *Бихте ли ми направили едно кафе* (букв. *Вы бы сварили мне кофе*). В русском языке для выражения этой интенции обычно используется форма повелительного наклонения (*Сварите мне, пожалуйста, кофе*) или будущего времени с отрицанием (*Вы мне не сварите кофе*?) [126, с. 22–23]. Исходя из этого, нетрудно предположить, что на начальном этапе обучения болгары будут испытывать определенные трудности при построении формул вежливой просьбы, вызванные рассогласованием правил русского и родного языков. Ситуация усугубляется еще и тем, что при построении русских формул вежливой просьбы болгарам трудно задействовать переводческие аналогии, поскольку на начальном этапе обучения им еще не известны правила образования и употребления русского сослагательного наклонения, которые осваиваются только на среднем этапе обучения.

Наиболее трудными для освоения иностранцами являются непрямые речевые акты, в которых слова и выражения обычно используются не в прямых, а в подразумеваемых значениях. Таких актов в естественной русской речи достаточно много. Для их конструирования и понимания иностранцам необходимо различать локуцию (то, что непосредственно говорится) и иллокуцию (то, что имеется в виду). Одна и та же иллокутивная интенция может быть воплощена в разных высказываниях, в том числе и в таких, которые, казалось бы, имеют совсем другой смысл. Так, если говорящий хочет, чтобы некто закрыл окно в автобусе, он может выразить свое пожелание следующим образом: *Закройте, пожалуйста, окно. Вам не трудно закрыть окно*? *Вы не смогли бы закрыть окно*? *Вам не кажется, что из окна дует*? *А вам не холодно*? *Что за манера вечно оставлять окна открытыми*! *Знаете, как опасны сквозняки*? *Может быть, вы пересядете на мое место, а то я боюсь простудиться*? Анализируя данные выражения, Б. Ю. Норман отмечает, что в первой фразе *Закройте, пожалуйста, окно* локутивное и иллокутивное содержание совпадают, но уже во второй фразе наблюдается разрыв между локуцией и иллокуцией, так как на вопрос *Вам не трудно закрыть окно*? нельзя ответить *Не трудно* и остаться сидеть на месте. За этим вопросом скрывается просьба, а поэтому собеседник должен отреагировать на нее более адекватно [126, с. 19].

В табл. 1.2.8 продемонстрированы разрывы между локуцией и иллокуцией в непрямых речевых актах, которые более подробно описаны в книге «Лингвистическая прагматика» Б. Ю. Нормана [126, с. 20].

Таблица 1.2.8

Примеры разрывов между локутивными и иллокутивными интенциями в непрямых речевых актах

Высказывание	Локуция	Возможная иллокуция
Звонят	Констатация факта	Просьба: открой дверь
Сегодня на улице мороз	Констатация факта	Совет: надень шапку
Вы выходите (в автобусе)	Вопрос	Просьба: дайте пройти
Когда ты зайдешь?	Вопрос	Приглашение в гости
У тебя есть конспект?	Вопрос	Просьба одолжить
Я поговорю с твоими родителями!	Обещание	Угроза, предостережение
Что-то у меня голова болит сегодня	Констатация факта	Извинение или отказ
А когда у вас обычно обедают?	Вопрос	Просьба покормить
Будьте здоровы!	Приказание	Этикетная реплика
Здра-асте!!	Приветствие	Категорическое несогласие

Третья стратегия – **стратегия комбинирования**, которая отвечает за формирование фраз и высказываний. При реализации этой стратегии говорящий использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся ранее сочетаниях. Стратегия комбинирования является важнейшей стратегией, которая формирует одно из важнейших качеств речепорождения – продуктивность. От способности комбинирования зависит беглость речи и ее новизна. Механизмы репродукции и выбора подчинены механизму комбинирования. Фактически они работают на него. В то же время репродукция и выбор совершенствуются именно в процессе комбинирования.

Четвертая стратегия – **стратегия конструирования.** Суть этой стратегии состоит в том, что при возникновении различного рода трудностей говорящему необходимо по-своему конструировать некоторые фразы и высказывания. Обычно подобного рода операции осуществляются на основе не правил, а аналогии с теми абстрактными моделями, которые хранятся в индивидуальном сознании говорящего, на основе чувства языка, допустимости той или иной конструкции, ее непротиворечивости структуре и правилам 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 часто оказываются настолько вариативными, что требуется экстренное переконструирование имеющихся речевых схем.

Пятая стратегия – **стратегия упреждения**, без работы которой невозможно ни одно высказывание, будь это уровень фразы или сверхфразового единства. Суть стратегии упреждения состоит в том, что при произнесении говорящим первых слов следующие уже как бы находятся наготове. Это позволяет порождать высказывания без дополнительных пауз между словами и фразами. Обычно механизм упреждения реализуется на двух уровнях: структурном и 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 порождать высказывание 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.

Шестая стратегия – **стратегия дискурсивности.** Если стратегия упреждения отвечает за процесс подготовки речевого высказывания, то стратегия дискурсивности управляет процессом его реализации, т. е. осуществляет речевую стратегию и тактику говорящего. Функционируя на уровне актуального осознавания, эти стратегии позволяют, 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 и направленности действий.

Основные типы ошибок при речепорождении. Как показывает практика, наибольшее число ошибок в системе речепорождения связано с нарушениями в планировании и реализации речевых программ. Это обусловлено определенными сбоями в работе речевого механизма говорящего. При обсуждении нарушений 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 [108, с. 78–79]. Как правило, ошибочные речевые действия соответствуют нарушениям узуса и характеризуются как действия, неуместные в данной ситуации. Кроме того, к типичным нарушениям в сфере речепорождения 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 сбоями в работе речевого механизма, направленного на выделение в соответствии с замыслом высказывания предметов речи и связей между ними. Возникновение ошибок может быть объяснено неверным расщеплением «смысловых сгустков» при ориентировании в ситуации, когда требуется разведение: субъекта и объекта действия; субъекта действия и самого действия (или состояния); действия и его объекта; субъекта (объекта) и результата действия; предмета и его признака; нескольких действий; нескольких субъектов разных действий. Последний случай можно проиллюстрировать примером, взятым из телепередачи, когда на вопрос: *Может ли призывник служить в армии с учетом приобретенной ранее специальности*? – один из участников 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, порождаемых говорящим. К наиболее типичным из них можно отнести:

- недостаточное развертывание причинно-следственных и пространственно-временных отношений;
- неэксплицированность логико-семантических конкретизаторов и ограничителей;
- отсутствие конкретизации временных отношений (совмещение начала и конца действия, периода и его части, периода и повторяемости действия);
- отсутствие уточнения дистрибутивных отношений.

Таблица 1.2.9 иллюстрирует наиболее типичные ошибки, возникающие в процессе порождения речи на уровнях ориентировки в ситуации и ситуативно-смыслового синтаксирования. Она показывает, что неизбежная на этапе внутреннего программирования «скомпрессованность» действий как исходный момент ситуативно-смысло-

вого 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 [8, с. 226–227; 105, с. 55–56; 110].

Таблица 1.2.9

Типы ошибок, возникающих в процессе речепорождения 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: • 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	Причины ошибок: • 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

При рассмотрении этапа реализации программы речепорождения в системе деятельности говорящего следует учитывать, что процессы синтаксирования и лексического наполнения могут протекать последовательно, параллельно и накладываться друг на друга. В качестве примеров ошибок, нарушений и сбоев на этом этапе следует назвать:

1) *контаминацию* как ненормативное соединение в результате интерференции компонентов двух и более конструкций, обладающих определенным семантическим и формальным сходством;

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.

В табл. 1.2.10 представлены наиболее типичные ошибки и нарушения, возникающие в процессе порождения речи на этапе реализации речевой программы [8, с. 227; 109, с. 56–57]. Данная таблица объясняет представленные в ней ошибки с учетом совокупности последовательно осуществляемых говорящим в процессе порождения речи операций поиска и извлечения языковых единиц из памяти, а также через действие специфического резонансного механизма, обусловливающего, например, образование контаминированных структур на основе разнообразных комбинаций простых и/или сложных признаков [110, с. 37]. Одновременно эта схема показывает пути и возможности формирования механизма контроля языковой правильности высказываний в ходе обучения иностранному языку.

Таблица 1.2.10

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
• ассимиляция при взаимодействии синонимических структур • синтаксическая паронимия • сходство формы и позиции слов родственных классов • семантическая ассимиляция	• 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

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 говорящим различного рода коммуникативных затруднений. В ряде публикаций на эту тему высказывается предположение, что функционирование подобных стратегий преодоления коммуникативных затруднений в системе коммуникативной деятельности 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, говорящий вынужден через обратную связь возвратиться к одному из предшествующих этапов речевой деятельности или остаться на последнем ее этапе – этапе поиска и выбора слов. Это позволяет предположить, что индивидуальные стратегии говорящего, 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 последний включает в себя ряд подэтапов, можно говорить также и о стратегиях, функционирующих на подэтапе выбора слов.

Рисунок 1.2.1 иллюстрирует специфику функционирования стратегий преодоления говорящим коммуникативных затруднений на различных этапах речепорождения, важнейшие этапы и механизмы процессов порождения речи, а также те трудности, с которыми может столкнуться говорящий в ходе реализации его коммуникативной программы [111]. Верхний участок схемы обозначает образ результата действия, соответствующий определенному этапу речепроизводства. Первая стрелка, направленная вниз, символизирует развертывание первоначальной программы для получения нужного результата. Дойдя до последнего этапа реализации программы – выбора слов, говорящий 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 прямоугольником в нижней части схемы. Возвращение говорящего на предыдущие этапы речевой деятельности показано стрелкой, направленной вверх. Вторая направленная вниз стрелка отображает повторную реструктурированную программу действия, которая приводит к преодолению

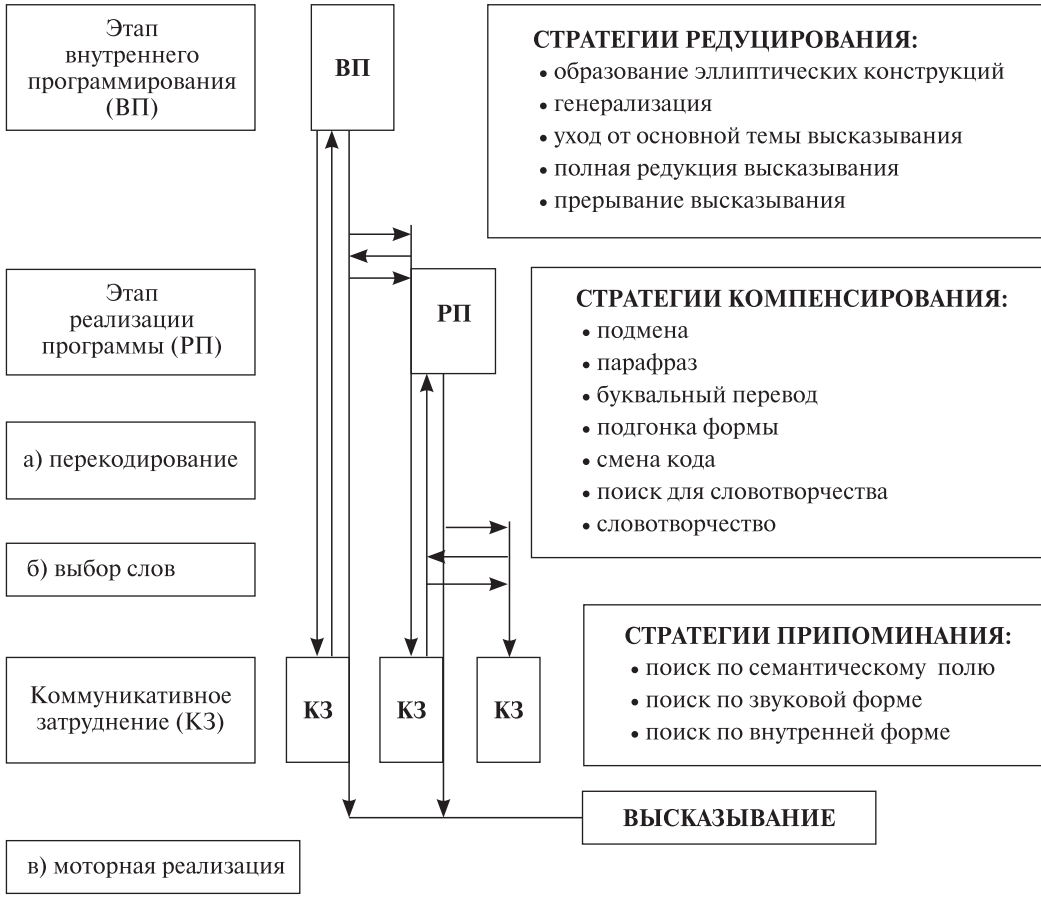

Рис. 1.2.1. Функционирование стратегий преодоления коммуникативных затруднений на различных этапах речепорождения

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 [30, с. 230]. Данная схема позволяет выделить наиболее важные стратегии говорящего в процессе возникновения коммуникативных затруднений и соотнести его речевые ошибки с различными этапами речемыслительной деятельности. 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 переструктурирование, 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 переструктурировании происходит потеря некоторых признаков речевого продукта, стратегии подобного типа именуются *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 про-

граммирования [8, с. 230; 111]. Попытка преодолеть возникшее коммуникативное затруднение может быть предпринята через возвращение на подэтап перекодирования, к моменту развертывания 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 компенсирования*. И наконец, последние стратегии – *стратегии припоминания* – используются в тех случаях, когда говорящий, натолкнувшись на коммуникативное затруднение, не возвращается на предшествующие этапы речепроизводства, а настойчиво пытается подыскать нужные слова.

Для того чтобы получить полное представление о характере наиболее типичных речевых ошибок, возникающих в процессе порождения речи, остановимся на рассмотрении еще двух классификаций. Первая 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 пять типов ошибок, связанных с теми или иными аспектами и этапами процесса речепроизводства [112]:

- ошибки ложной идентификации значений соотносящихся слов в двух языках как продукт осознанного переноса в результате глубинного семантического межъязыкового отождествления понятийных систем изучаемого (иностранного) и родного языков под влиянием генерализирующего (ассимилятивного) действия установки в речевом механизме;
- ошибки, свидетельствующие, что грамматическое структурирование идет по модели родного языка или первого неродного языка;
- ошибки, возникающие при формулировании смыслового замысла по одному из семантических параметров без учета полного набора таких параметров;
- ошибки при поиске слова, когда ведущим оказывается некоторый признак формы слова (звуковой или графической), 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 высказывании.

Вторая классификация основана на учете и дифференциации типичных ошибок в системе речепроизводства при выборе слов говорящим в условиях спонтанной иноязычной речевой деятельности. Эта классификация представлена в табл. 1.2.11 [109, с. 56–57, 61].

Таблица 1.2.11

Классификация речевых ошибок в системе речепроизводства в условиях спонтанной иноязычной деятельности

Ошибки по характеру операций	Ошибки по языковым аспектам	Контекстные ошибки	Внеконтекстные ошибки
Замены Смешения Добавления Опущения	Лексические Синтаксические Морфологические Фонологические	Предвосхищение Повторение Перестановка Сдвиг	Внутри одной единицы Между единицами

Для неразвитой спонтанной речи иностранцев характерны следующие нарушения и деформации:

- снижение темпа продуцирования речи на уровне внутренних (мыслительных, когнитивных) процессов, участвующих в конструировании высказываний и отборе слов, и внешней реализации речи;
- использование длительных пауз обдумывания;
- упрощение синтаксиса высказываний, сужение и стереотипизация словаря и синтаксических конструкций;
- частое употребление незавершенных слов, сопровождающееся изменениями в структуре высказываний;
- частые самокоррекции как на уровне выбора слов, так и на уровне целых высказываний;
- перестановки отдельных слов из грамматически правильных позиций в высказываниях в неправильные позиции;
- уменьшение длины слов, выбираемых для выражения мысли, и словарного разнообразия речи.

2.6. Стратегии пользования языком при речевосприятии и речепонимании

Стратегии пользования иностранным языком, в принципе, можно свести к двум основным типам – стратегиям речепорождения и стратегиям речевосприятия. Однако, с одной стороны, эти стратегии являются составными компонентами более общей, коммуникативной стратегии, а с другой – реализация их требует обязательного присутствия когнитивных стратегий, участвующих 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 речепонимание, 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 прогнозированием, в процессе которого предстоящее действие распадается на ряд задач, решение которых, в соответствии с конкретной или коммуникативной ситуацией, обеспечивает достижение определенной промежуточной цели.

Источниками формирования **коммуникативных стратегий** являются концептуальная система говорящего, определяющая его знание о мире, а также совокупность абстрактных концептуальных и рефлексивных моделей, детерминирующих его представление о себе и своем месте в ситуации в рамках программируемой деятельности. Коммуникативная установка говорящего не сводится к абстрагированному порождению текста «вообще». Она сопровождается конкретной целью и интенцией: *что, как* и *кому сказать*. В большинстве случаев говорящий имеет в виду конкретного слушателя и ставит перед собой задачу генерировать с помощью текста в концептуальной системе адресата 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 виртуаль-

ных 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 рефлектировать ситуацию будущего общения и свое речевое поведение в этой ситуации.

Когнитивные стратегии включают стратегии интериоризации и автоматизации знаний о языке и предметном мире, актуализации фоновых, декларативных и процедурных знаний, оценки коммуникативных ситуаций, запоминания информации, поиска контекстуальных и внутриязыковых опор, реконструкции вербальных сетей и денотатных схем, глубинной предикации, смысловых замен, а также стратегии категоризации, смыслоформулирования (в том числе конструирование репрезентаций через преобразование или детализацию схем, конструирование концептуальной структуры текста, конструирование репрезентаций по аналогий и др.). Особое место в системе стратегий овладения и пользования языком занимают **метакогнитивные стратегии**. В отличие от когнитивных стратегий метакогнитивные стратегии призваны решать иные задачи и на ином уровне. К ним следует отнести три стратегии, обеспечивающие процесс овладения языком на должном мотивационно-интенциональном уровне: стратегии, включающие процедуру пошагового обдумывания процесса овладения языком; стратегию планирования усвоения учебного материала; мониторинговую стратегию, обеспечивающую контроль за ходом процесса овладения языком. Если когнитивные стратегии, являясь ментальными процессами, непосредственно направлены на переработку информации при овладении языком и переработке поступающей информации, 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 обучаемым определенного уровня речевого развития. Эти стратегии, являющиеся рефлективными по своей природе, включают способность обучаемого отслеживать и сознательно регулировать использование определенных тактик овладения языком в различных учебных ситуациях.

Таким образом, если когнитивные и метакогнитивные стратегии в основном затрагивают уровень ментальных реализаций, то под коммуникативными стратегиями обычно понимают творческую реализацию говорящим 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. Согласно другой классификации стратегии общения делятся на коммуникативно-информационные, интерактивные и перцептивно-когнитивные, которые в свою очередь включают целевые и компенсаторные.

Коммуникативно-информационные стратегии реализуются для передачи информации, описания предметов, ситуаций, событий, получения у собеседника необходимых сведений путем расспроса и переспроса с целью лучшего их понимания и осмысления, объяснения, разъяснения, пояснения, дополнения, конкретизации, обобщения информации. В отличие от коммуникативно-информационных стратегий ***интерактивные стратегии*** 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.

Перцептивно-когнитивные стратегии – это действия по восприятию и истолкованию смысла высказываний, действий, жестов. Эти стратегии определяют 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, информировать о непонимании. 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; реализации смысловых замен; контекстуальной оценки речевых сегментов; комбинирования; конструирования фраз; компрессии; расширения и трансформации высказываний.

Особое место в системе стратегий пользования языком занимают ***коммуникативно-компенсаторные стратегии***, которыми пользуются обучаемые при возникновении коммуникативных затруднений в процессе речепорождения [30, с. 339]. Знание преподавателем РКИ максимально полного перечня стратегий овладения и пользования иностранным языком позволяет по-новому взглянуть на учебный процесс и строить его с опорой на эти стратегии. 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 конкретной 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 тех или иных стратегий. Для этой цели обучение стратегиям может включать их запись 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, в первую очередь по тем из них, которые вызывают у учащихся наиболее серьезные коммуникативно-языковые и когнитивные затруднения.

Некоторые исследователи, обращаясь к проблеме изучения количественного и качественного состава стратегий овладения языком, обращают внимание на то, что проблему стратегий в теории обучения и прикладной психолингвистике 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 учащемуся 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 когнитивных 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 в наибольшей мере влияют на качество овладения языком, можно отнести:

- ***стратегии выяснения*** (или ***подтверждения***), которые реализуются в тех случаях, когда обучаемый просит преподавателя дать пример использования слова или выражения в контексте;
- ***мониторинговые стратегии***, в рамках которых учащиеся стремятся регулярно исправлять свои ошибки в произношении и употреблении слов, грамматике и стиле;
- ***стратегии запоминания***, когда учащиеся выбирают в качестве основных способов запоминания новых слов способы ассоциативного, семантического и двойного кодирования, и ***стратегии припоминания***;
- ***стратегии языкового и смыслового прогнозирования***, когда учащиеся стараются постичь смысл слов, исходя из контекста и ситуаций общения с опорой на ключевые слова;
- ***стратегии дедуктивного рассуждения***, когда учащиеся сравнивают явления изучаемого языка с другими явлениями этого языка, а также родного языка с целью выработать единые критерии для обобщения и систематизации этих явлений;
- ***стратегии ввода изучаемых единиц в речь***, когда учащиеся экспериментируют с новыми словами и грамматическими конструкциями, вводят их в речь и в различные контексты;
- ***стратегии экспликации и продуцирования***, при реализации которых учащиеся избегают перевода новых слов на родной язык и для их лучшего усвоения пользуются такими приемами, как словообразовательный анализ, описание, пояснение значения посредством использования контекста;
- ***стратегии взаимодействия при общении***, когда в процессе общения учащиеся стараются заимствовать отдельные речевые блоки из высказываний своего собеседника.

Следует учитывать также и психологические характеристики, которые формируют общие и индивидуальные стратегии овладения и пользования иностранным языком и имеют прямое отношение к содержанию и структуре процесса обучения. К ним относятся способность к изучению языка, уровень мотивации, простота/сложность языка и легкость/трудность овладения им, систематизация и структурирование речевого и языкового материалов.

В психолингвистике по-разному решается вопрос о том, как речевые стимулы отражаются в сознании слушателей. Большинство существующих моделей – это модели речевосприятия, а не речепонимания. В них исследуются процессы переработки речевых сигналов и не рассматриваются процессы смыслообразования. В действительности же специфика речевого восприятия состоит в том, что слушатель не столько извлекает

информацию из речевых сигналов, сколько реконструирует сообщение, основываясь на переработке речевой информации и используя широкий перечень эвристических стратегий, базирующихся на широких базах данных – от знания отдельных слов до знания предметной ситуации и картины мира. Знание этих стратегий важно не только для построения целостной картины процессов переработки информации, но и для решения практических задач, связанных с обучением иностранцев речепониманию [148, с. 8].

Трудность изучения процессов речепонимания и невозможность создания универсальной теории понимания речи связаны с вариативностью и специфичностью самих объектов понимания. Различия касаются не только стратегий освоения различных по предметному содержанию речевых продуктов, задействования в процессе обработки информации разных участков лингвокогнитивного тезауруса, но и глубинных процессов, которые активируются в процессе речепонимания. Так, при переработке обиходной речи слушатель в основном задействует свой индивидуальный внутренний лексикон, единицами которого являются слова, словосочетания, языковые стереотипы и речевые клише, модели словосочетаний и предложений, которые в процессе восприятия увязываются между собой в вербальные сети, формируемые грамматико-парадигматическими, семантико-синтаксическими и ассоциативными отношениями. В основном понимание разговорно-обиходной речи протекает на вербально-семантическом, «доинтеллектуальном» уровне и не требует широкого участия интеллектуально-тезаурусного потенциала слушателя. В принципе, при переработке обиходной речи выход на интеллектуальный уровень возможен, но происходит он лишь в специфических ситуациях, которые диктуются либо специальной тематикой общения, либо участием в коммуникации интеллектуально развитых собеседников, которые способны привнести в свою речь элементы, активированные их интеллектуально-тезаурусной сферой. Если же взять, к примеру, научную речь (НР), то при ее переработке задействуются другие принципы: слушатель в основном оперирует научными понятиями, которые по ходу опознания речевых сегментов увязываются между собой в понятийно-терминологические комплексы и научные картины мира посредством иерархических и координативных отношений. Эти процедуры и операции протекают на интеллектуально-тезаурусном уровне языковой личности. Чем лучше развиты языковые способности и интеллектуальный потенциал слушателя, богаче и насыщеннее его понятийный тезаурус, тем больше у него шансов правильно понять смысл и содержание научного текста (НТ). При этом переход с интелектуально-тезаурусного уровня на вербально-семантический осуществляется лишь в тех случаях, когда слушателю приходится оперировать непонятийным материалом. Наиболее часто это происходит в устной научной речи (УНР), в которой используется большое количество элементов разговорной речи, но и в этом случае доминирующим уровнем продолжает оставаться интеллектуально-тезаурусный, а вербально-семантический уровень осуществляет факультативную функцию [148, с. 37–38]. Огромную роль при понимании НР играет индивидуальный опыт слушателя, который оказывает не только положительное, но и отрицательное воздействие на результаты понимания. Примерами «положительного переноса являются повышение скорости и продуктивности опознания терминов под влиянием ранее усвоенного опыта, "немгновенный инсайт" [237], использование аналогий. Типичными примерами отрицательного переноса являются различные проявления "функциональной фиксированности" [238], случаи интерференции, стереотипность и дихотомичность суждений» [27, с. 82].

Рассмотрим арсенал стратегий, которыми пользуются учащиеся при понимании устной научной речи. Понимание УНР является избирательным, оценивающим, зависящим от опыта, целей и ожиданий слушателей. Оно реализуется через призму личного опыта и нацелено не на буквальную репрезентацию речевого стимула, а на получение

значимой для слушателя научной информации. Новые знания могут противоречить, подтверждать или модифицировать имеющиеся знания. Результатом понимания может стать изменение представления о научной картине мира, о тех или иных научных процессах, явлениях или фактах [148, с. 273; 160, с. 142–146]. Субъективность восприятия и понимания УНР проявляется 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 слушателя стратегиях переработки информации. Трудности понимания научной информации могут быть вызваны недостаточной сформированностью у слушателей языковых и профессиональных навыков. Компонентами психологической готовности к пониманию НР 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. В зависимости от целевой установки слушателей, глубины и характера освоения научной информации можно выделить три подхода к пониманию УНР – оценочно-интерпретационный, концептуальный и пассивный (фрагментарный, поверхностный). Операционную основу оценочно-интерпретационного понимания УНР составляет сложная аналитико-синтетическая деятельность, направленная на предвосхищение, понимание и осмысление поступающей информации. В процессе понимания УНР когнитивная деятельность слушателя регулируется моделью конечного результата – моделью будущего. Если такую модель назвать прогнозирующей, то применительно к процессу восприятия НР можно говорить о целой иерархии прогнозирующих уровней, где восприятие каждой низшей единицы осуществляется в контексте прогноза со стороны высших единиц. В то же время уже воспринятая единица низшего уровня сама, по принципу афферентной связи, оказывает корректирующее воздействие на прогнозирующую модель, а окончательное решение о воспринимаемом тексте выносится по итогам сличения полученного результата восприятия со скорректированной моделью-прогнозом. Таким образом, предвосхищение и прогнозирование являются важнейшими механизмами речепонимания, позволяющими слушателю своевременно опознавать поступающие речевые сигналы, прогнозировать значение терминов, смысл НВ, смысловую и тематическую перспективу НТ, предвидеть развитие событий и результатов действия, а также ментально воссоздавать вероятностные способы решения проблем до того, как они будут решены. Предвосхищение и прогнозирование управляют всеми процессами смысловой переработки научной информации, в том числе процессами категоризации, в ходе которой поступившие речевые сигналы сличаются с актуализируемыми категориями, которые определяют условия, необходимые для подтверждения или опровержения исходных смысловых гипотез. Предвосхищение и прогнозирование инициируют первичную категоризацию, поиск главных и дополнительных категориальных признаков, промежуточную и окончательную верификацию гипотез. На готовность категорий к актуализации оказывают влияние контекст, степень знакомства слушателя с рецептируемым объектом, а также его актуальные потребностные установки и ожидания, которые определяют условия, необходимые для подтверждения или опровержения исходных смысловых гипотез [148, с. 273–274].

Процесс **понимания УНР** включает рациональную, модельную и операционную составляющие, специфика которых формируется под воздействием интеллектуально-ког-

нитивного и профессионально-компетентностного потенциала слушателей и особенностей их научного мышления. *Рациональная составляющая* реализуется посредством использования слушателями разнообразных речемыслительных процедур, связанных с логико-смысловым анализом воспринимаемой научной информации. *Модельная составляющая* включает прогностические модели, когнитивные схемы и аналогии, которые слушатели используют для текущего прогнозирования и построения модели будущего – смысловой проекции воспринятого текста. *Операционная составляющая* отвечает за выбор слушателями оптимальных стратегий и тактик когнитивной переработки научной информации и включает стратегии понимания терминов, высказываний, текстовые стратегии, а также индивидуальные стратегии, формируемые на основе преобладающего типа когнитивного опыта, уровня интеллектуального развития и предпочтений в способах переработки стимульной информации. Каждая из этих составляющих апеллирует не только к индивидуальному опыту слушателей, но и к логике построения научной отрасли, фрагмент которой отражен в рецептируемом тексте [148, с. 279].

УНР отличается высокой информативностью и интеллектуализированностью, а поэтому при ее восприятии слушатели не столько следят за перцептивной сегментацией речи, сколько пытаются найти в ней ту информацию, которую они считают значимой. В УНР значимая информация содержится в терминах и логико-смысловых конструкциях, поэтому термины и конструкции являются основными смысловыми опорами, на основе которых происходит формирование понятийной проекции воспринимаемого научного текста. При восприятии УНР слушателям приходится опознавать разные типы терминов. Они могут быть знакомыми, нечеткими и незнакомыми, однозначными и неоднозначными, непроизводными и производными, простыми, сложными и составными. В роли терминов также могут выступать словосочетания, многокомпонентные термины, номенклатурные единицы. При опознании терминов слушатели избирают различные идентификационные стратегии, которые в конечном итоге определяют результативность их опознания [148, с. 69–70]. При переработке незнакомых и семантически нечетких терминов слушатели используют два типа стратегий – ***языковые*** и ***контекстуально-смысловые*** (табл. 1.2.12). К первому типу относятся *стратегии структурно-семантического анализа*; ко второму – *стратегии контекстуального анализа, сигнификативного анализа* и *комплексной переработки информации*. Языковые стратегии доминируют у иностранцев (до 70 % употреблений), контекстуально-смысловые – у носителей языка (до 90 %). При этом выявлена следующая тенденция: чем лучше развита профессионально-языковая компетенция слушателей, тем чаще они обращаются к контекстуально-смысловым стратегиям и реже – к языковым. Контекстное опознание незнакомых и семантически нечетких терминов сопровождается реализацией дополнительных логико-смысловых процедур, направленных на *смысловое и логико-смысловое упрощение конструируемых дефиниций,* в том числе с потерей смысловых компонентов, *категоризацию генерализирующего типа,* относящую термины к родовым понятиям, *индивидуальную синонимизацию идентифицируемых понятий*. Переработка неоднозначных терминов и доступ к нужным значениям осуществляется с помощью трех стратегий – *контекстуального, последовательного* и *параллельного доступа* (табл. 1.2.13). Стратегии первого типа актуализируются при анализе контекстуальных опор, способных прояснить семантику неоднозначных терминов и ограничить сферу их употребления, второго – при переборе всех возможных значений в порядке их убывающей частотности, третьего – при одномоментной актуализации всех значений и отборе нужного значения на основе его контекстуальной оценки. Поскольку выбор нужного значения независимо от способа доступа к нему верифицируется на основе оценки контекста, в котором функционирует термин, можно заключить, что контекстуальные стратегии доминируют

на протяжении всего процесса переработки неоднозначных терминов. Они либо инициируют выбор нужного значения посредством актуализации стратегии контекстуального доступа, либо сопровождают и завершают эту процедуру при последовательном или параллельном переборе значений. Переработка производных терминов осуществляется с помощью *стратегий семантизации терминов посредством их синтактико-смысловой разверстки* и *стратегий словообразовательно-семантической реконструкции по аналогии* (табл. 1.2.14). Первой стратегией пользуются преимущественно иностранцы, имеющие пробелы в языковом развитии, второй – все слушатели. Пошаговое освоение терминов приводит к формированию оперативного контекста и денотатной схемы текста путем постепенного заполнения ее понятийных узлов [148; 130; 149–151]. Применяя индентификационные стратегии, слушатели задействуют различные опоры – контекстуальные, внутриязыковые, межъязыковые [149–151; 148]. В соответствии с достигнутым уровнем понимания терминов можно выделить пять типов идентификационных стратегий: *стратегию полнообъемного понимания*, которая направлена на точное, глубокое и полное освоение содержания терминов и реализуется в ситуациях, когда содержание идентифицируемых терминов в своих понятийных границах полностью совпадает с исходными терминами-понятиями; *стратегия монообъемного понимания*, которая реализуется при выборе слушателями лишь одной линии функционирования понятия, хотя контекст не накладывает подобных ограничений; *стратегию фрагментарного* (*частичного*) *понимания*, которая реализуется, когда слушатели идентифицируют ядерный смысл термина, но не воспринимают семантику его периферийной зоны; *стратегию обобщенно-родового понимания*, реализуемую при установлении слушателями общей предметно-понятийной отнесенности термина; *стратегию нечеткого* («*размытого*») *понимания*, которая реализуется в тех случаях, когда слушателям не удается освоить содержание незнакомых терминов из-за нехватки контекстуальных ресурсов и они прибегают 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 [149–151; 148, с. 298].

Таблица 1.2.12

Стратегии понимания семантически нечетких и незнакомых терминов

Стратегии	Принцип функционирования	Примеры
Языковые стратегии: *стратегии структурно-семантического анализа*	Анализ словесной оболочки терминов	*Арендатор* – тот, кто арендует; *заемщик* – тот, кто берет заем; *реэкспорт* – продажа импортных товаров за рубежом; *демаркетинг* – вид маркетинга, направленный на снижение спроса на товары; *конкурентоспособность* – способность товара конкурировать на рынке; *ценообразование* – процесс образования цен
Контекстуально-смысловые стратегии: *стратегии контекстуального анализа*;	Поиск и анализ контекстуальных опор; в составе атрибутивных терминосочетаний контекстуальной опорой может выступать атрибут	*Дисконтное финансирование* – финансирование со скидкой = льготное кредитование; *внутритекстовой коннектор* – языковые средства, с помощью которых осуществляется связь предложений в тексте; *ассоциативный коннектор* – параметр, на основе которого порождаются ассоциации

Окончание табл. 1.2.12

Стратегии	Принцип функционирования	Примеры
стратегии сигнификативного анализа;	Определение смысловой доминанты терминопонятия	*Коннекция* – соединение; *конденсация* – сгущение; *пролонгация* – продление; *актив* (в экономике) – всё то, что можно продать, имеет цену и дает доход; *коленчатый вал* – вал в форме колена или работающий по принципу коленного сустава
стратегии комплексной переработки информации	Актуализация двух и более источников	
Логико-смысловые операции, сопровождающие процессы переработки терминов		
Виды процедур	Примеры	
Логико-смысловое упрощение конструируемых дефиниций, в том числе с потерей смысловых компонентов	*Базовая цена – цена продукции без налогов* вместо нормативной дефиниции *цена продукции за вычетом налогов, транспортных расходов и полученных субсидий*	
Категоризация генерализирующего типа, относящая термины к родовым понятиям	*Процентный опцион – вид ценной бумаги, по которой можно получить доход в процентах* вместо нормативной дефиниции *контракт на поставку или получение определенного процентного дохода на обусловленную сумму на условиях опциона*	
Индивидуальная синонимизация идентифицируемых понятий	*Чистая* (или *нулевая*) *цена* вместо нормативного термина *базовая цена*	

Таблица 1.2.13

Стратегии понимания неоднозначных терминов

Стратегии	Принцип функционирования	Ограничения использования стратегий
Стратегии контекстуального доступа	Актуализируются при анализе контекстуальных опор, способных прояснить семантику неоднозначных терминов и ограничить сферу их употребления	Поскольку выбор нужного значения независимо от способа доступа к нему верифицируется на основе оценки контекста, в котором функционирует термин, можно заключить, что контекстуальные стратегии доминируют на протяжении всего процесса переработки неоднозначных терминов. Они либо инициируют выбор нужного значения посредством актуализации стратегии контекстуального доступа, либо сопровождают и завершают эту процедуру при последовательном или параллельном переборе значений
Стратегии последовательного доступа	Актуализируются при переборе всех возможных значений в порядке их убывающей частотности	
Стратегии параллельного (множественного) доступа	Используются при одномоментной актуализации всех значений и отборе нужного значения на основе его контекстуальной оценки	

Таблица 1.2.14

Стратегии понимания производных терминов

Стратегии	Принцип функционирования	Примеры
Стратегии семантизации терминов посредством их синтактико-смысловой разверстки	Любую словообразовательную модель можно рассматривать как результат свертывания и семантической компрессии высказывания	*Контрактант* – тот, кто участвует в заключении контракта; *контрактный* – относящийся к контракту; *контрактационный* – относящийся к контрактации, т. е. к процедуре заключения контракта
Стратегии словообразовательно-семантической реконструкции по аналогии	Словообразовательный анализ	*Рассеиватель* – прибор для рассеивания света; суффикс *-тель* выражает предметное значение по аналогии с терминами *накопитель, нагреватель, охладитель*
Виды стратегий словообразовательно-семантической реконструкции по аналогии		
Виды стратегий	Условия использования стратегий	
Стратегии поиска идентификационных признаков	Актуализируются, если незнакомой или нечеткой является вся полиморфемная терминоединица; в этом случае стратегия слушателя будет направлена на поиск любых идентификационных признаков, на основе которых можно выдвинуть предварительный прогноз о значении термина	
Стратегии словообразовательно-емантической реконструкции по аналогии	Актуализируются, если знакомой является корневая часть термина, а незнакомой или нечеткой – аффиксальная. В этом случае слушатель попытается отыскать в памяти термины с аналогичным префиксом или суффиксом. Если такие аналоги будут найдены, то все признаки их аффиксальной части слушатель перенесет на рецептируемый термин и попытается идентифицировать его по аналогии	
Стратегии семантического уподобления	Актуализирутся, если знакомой является корневая часть термина, а незнакомой или нечеткой – аффиксальная. В этом случае слушатель попытается отыскать в памяти термины с аналогичным префиксом или суффиксом. Если таких аналогий отыскать не удастся, то тогда понимание ПТ ограничится уровнем семантического уподобления со смысловой доминантой корневой частью термина	
Стратегии категориально-обобщенного понимания	Актуализируются, если знакомой является аффиксальная часть термина, а незнакомой или нечеткой – корневая. Идентифицируя такой термин, слушатель не сможет освоить его содержание и ограничится общими выводами относительно его сущностных характеристик. Наибольшими идентификационными возможностями в этом случае обладают суффиксы, знание которых позволяет слушателю отнести выраженное термином понятие к классу предметов, приборов, деятелей, процессов, действий	
Дифференциация производных терминов по легкости/трудности их понимания		
Легкость/трудность понимания	Виды терминов	
Самые легкие для понимания	Нефразеологичные термины типа *контрактант, лизингодатель, заёмщик*, которые не имеют смысловых приращений, а поэтому однозначны. Наибольшую трудность при попытке прогнозирования и реконструкции смысла вызывают термины-существительные с предметной	

Окончание табл. 1.2.14

Легкость/трудность понимания	Виды терминов
	семантикой, которые потенциально могут иметь несколько значений (например, песчанка). В наибольшей мере идиоматичность присуща отсубстантивным существительным
Самые трудные для понимания	Фразеологичные термины с точки зрения синтеза и анализа типа *никелин, нейтрино, белок*, значение которых не мотивируется производной основой, а поэтому они имеют максимальные смысловые приращения
Промежуточная позиция по степени легкости/трудности понимания	Фразеологичные термины с точки зрения синтеза типа *графопостроитель*, которые потенциально могут иметь два и более значений, и фразеологичные термины с точки зрения анализа типа *нержавейка, оцифровка*, прогнозирование значений которых определяется знанием слов, к которым относятся данные термины: *нержавейка – нержавеющая сталь; оцифровка – оцифрованная видеозапись*

При переработке УНР пропозиционные схемы формируются путем смыслового уплотнения поверхностных речевых структур. Значительным смысловым потенциалом при переработке УНР обладают синтаксические структуры, несущие в себе большой объем логико-смысловой информации, которая позволяет слушателям начать процессы выдвижения текущих смысловых прогнозов даже в условиях нехватки контекстуальных ресурсов. На основе синтактико-схемной информации слушатели не только восстанавливают недостающий контекст, но и строят модели рецептируемых НВ. При понимании НВ слушатели задействуют разные типы стратегий – трансформационные, логико-смысловые, когнитивные, прогностические, переводческие (табл. 1.2.15). **Трансформационные стратегии** используются при перестановках компонентов высказываний, при замене высказываний с пассивными конструкциями репрезентациями с активными оборотами, при синтаксическом упрощении высказываний с осложненной структурой, в том числе с частичной редукцией их смысла, при трансформации высказываний в репрезентации с иным порядком слов; **логико-смысловые** – при конструировании репрезентаций по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых средств, которых не было в рецептируемых высказываниях; **когнитивные** – при установлении партитивных связей и анализе высказываний с семантикой сравнения; **прогностические** – при опознании терминов по ключевым сигналам и прогнозировании смысловой перспективы высказываний. **Переводческими стратегиями** пользуются иностранцы. Среди упомянутых стратегий по частотности использования носителями языка доминируют логико-смысловые (свыше 60 % употреблений) и трансформационные стратегии (около 30 %). У иностранцев, напротив, доминируют трансформационные (до 70 %) и логико-смысловые стратегии (свыше 20 %). При этом выявлена следующая тенденция: чем хуже развита профессионально-языковая компетенция слушателей, тем чаще они пользуются трансформационными стратегиями и реже логико-смысловыми. Частотность использования остальных стратегий носит ситуационный характер и во многом зависит от структурно-смысловой специфики перерабатываемых высказываний: например, при переработке высказываний с семантикой сравнения доминируют два вида когнитивных стратегий – ментального сравнения (при сравнении двух объектов по одному или нескольким признакам) и ментальной сериации (при сравнении нескольких объектов по одному признаку). В полном объеме упомянутые типы стратегий реализуются только на уровне одиночных высказываний.

На текстовом уровне их использование затруднено временными ограничениями, связанными с темпом переработки информации, а также полифоничностью смысловой структуры текста, в котором смысл целого не сводится к последовательности смыслов частей, и поэтому к полномасштабному освоению научных высказываний с использованием разнообразного репертуара стратегий понимания слушатели прибегают только при переработке наиболее значимых высказываний [148, с. 299–300; 152–154; 156; 166; 174].

Таблица 1.2.15

Стратегии переработки научных высказываний

Стратегии	Условия использования стратегий
Трансформационные стратегии	
Стратегии синтаксического переструктурирования	Используются при перестановках компонентов высказываний, при замене высказываний с пассивными конструкциями, репрезентациями с активными оборотами, при синтаксическом упрощении высказываний с осложненной структурой, при трансформации высказываний в репрезентации с иным порядком слов
Стратегии семантико-синтаксического преобразования	Используются при построении упрощенных репрезентаций с частичной редукцией смысла исходных высказываний
Логико-смысловые стратегии	
Стратегии логико-смыслового преобразования	Используются при упрощении семантической структуры высказываний и конструировании репрезентаций, построенных по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых средств, которых не было в рецептируемых высказываниях
Пропозиционные стратегии	Используются при переработке логико-смысловых конструкций и полипропозитивных высказываний
Стратегии фрагментации объекта	Используются при понимании многокомпонентных генетивных конструкций
Стратегии антонимических замен	Используются при замене терминов с противительными элементами терминами с антонимическим смыслом для прояснения смысла стимульных терминов: *нетарифное регулирование → тарифное регулирование, беспатентная лицензия → патентная лицензия*
Стратегии синонимических замен	Используются при замене терминов или терминосочетаний близкими по значению: *совокупный спрос → общий спрос*; *реструктуризация долга → перестройка структуры долга → изменение условий выплаты долга → изменение долговых обязательств*
Прогностические стратегии	
Стратегии предвосхищающего опознания терминов	Опознание осуществляется по ключевым сигналам: *стаг... →* *стагнация, стагфляция*; *стагн...* → только *стагнация*
Стратегии упреждающей реконструкции синтактико-схемной информации	Актуализируются на основе вероятностных схем сочетаемости слов, в том числе и в логико-смысловых конструкциях

Продолжение табл. 1.2.15

Стратегии	Условия использования стратегий
Стратегии прогнозирования смысловой перспективы текста	Прогнозирование осуществляется на основе анализа ключевых терминов
Когнитивные стратегии	
Стратегии ментального сканирования	Используются при переводе вербального кода в образный
Стратегии ментального манипулирования	Актуализируются при ментальном манипулировании объектами и производимыми над ними действиями
Стратегии ментального сравнения	Используются при сравнении двух объектов по одному или нескольким признакам
Стратегии ментальной сериации	Используются при сравнении трех и более объектов по одному признаку
Стратегии установления партитивных связей	Используются при переработке синтаксических конструкций, в которых указывается на связь двух терминов или обозначаемых ими объектов. Так, исходя из оценки конструкции *A входит в состав B*, слушатель, даже при условии абсолютного незнания терминов *A* и *B*, достаточно легко может заключить, что *A* и *B* находятся между собой в отношении *часть – целое*. Причем очевидно, что в зависимости от предметной области, в которой используется данная конструкция, *B* может быть аппаратом или прибором в точных и инженерных науках, веществом – в химии, понятием или явлением – в блоке гуманитарных и экономических наук, а *A* в этих же науках может быть конструктивным элементом или механизмом в точных и инженерных науках, химическим элементом в химии, составным компонентом или частью понятия в гуманитарно-экономических науках
Переводческие стратегии	
Стратегии детализации значений	Используются при межъязыковом перекодировании, когда русский термин с родовым значением заменяется термином родного языка слушателей с видовым значением
Стратегии генерализации значений	Используются при межъязыковом перекодировании, когда русский термин с видовым значением заменяется термином родного языка слушателей с родовым значением
Стратегии семантической конверсии	Используются при замене словарных соответствий контекстуальными, реализуемых на основе логического перекрещивания, когда часть объема одного понятия входит в объем другого понятия, а часть объема второго понятия входит в объем первого понятия
Стратегии целостного преобразования значений	При замене рецептируемых терминов высокообразными переводными эквивалентапми: *миграция высококвалифицированных кадров* → *brain drain* (англ.) ‘утечка мозгов’

Окончание табл. 1.2.15

Стратегии	Условия использования стратегий
Стратегии формально-семантической символизации терминозначений	Используются при замене идентифицируемых терминозначений символами, ментально представленными в виде аббревиатур, сокращений или маркеров-привязок, например: умеренная инфляция → MI (moderate inflation); галопирующая инфляция → GI (galloping inflation)

Воспринимаемая научная информация осваивается слушателями неодинаково, что свидетельствует о специфичных для каждого слушателя стратегиях переработки информации. В то же время в структуре речепонимания можно выделить **общие текстовые стратегии**, которые обязательны для реализации этого процесса. Общими эти стратегии называются потому, что без них невозможно достичь понимания, хотя способы их реализации могут быть предельно индивидуализированными. К ним относятся ***стратегии уплотнения и сепарации информационных потоков*** (реализуемые в трех режимах: максимальное уплотнение информации посредством использования тактик широких ментальных шагов, минимальное уплотнение информации посредством использования тактик узких ментальных шагов и попеременное использование тактик широких и узких ментальных шагов), ***поиска ключевых слов, опережающей активации, насыщения и детализации контекста, категоризации и рубрификации воспринимаемой информации, конструирования репрезентаций посредством преобразования схем и по аналогии***. Указанные стратегии вместе с индивидуальными стратегиями переработки информации формируют операционную основу макростратегии, посредством которой воссоздается денотатная структура (смысловая проекция) рецептируемого НТ. При переработке научной информации слушатели пользуются разными кодовыми системами, а поэтому им присущи разные стили и стратегии освоения научной информации, которые зависят от преобладающего типа когнитивного опыта, уровня интеллектуального развития и предпочтений в способах переработки информации и определяют индивидуальные подходы слушателей к темпу переработки информации (рефлективность или импульсивность), дифференциации категорий (детализация или генерализация), использованию детализированных или обобщенных критериев в оценке научных объектов (спецификация или унификация), широте охвата различных аспектов ситуаций (экстенсивность или неэкстенсивность сканирования), формированию ассоциативных цепей, структурированию, систематизации, переструктурированию и реорганизации воспринимаемой информации (когнитивное сглаживание или заострение), ее насыщению или упрощению (конкретная или абстрактная концептуализация; когнитивное упрощение или усложнение). Формы ментальных репрезентаций воспринимаемой информации могут варьироваться. Это могут быть понятия, схемы, фреймы, скрипты, прототипы, словесно-логические описания, интерпретации, оценочные суждения. С помощью таких репрезентаций и специальных когнитивных процедур (уплотнение информации, переструктурирование, категоризация, модификация когнитивных схем, конструирование репрезентаций по аналогии, перевод информации из одной модальности опыта в другую и др.), реализуемых по индивидуальным схемам, осуществляется реконструкция смысловой проекции НТ, которая отражает специфику ментального представления слушателями отраженной в нем предметной ситуации [148].

Результативность понимания во многом зависит от умения слушателей эффективно уплотнять информационный поток. С помощью **стратегии уплотнения информации** слу-

шателю удается оперативно ориентироваться в звучащей речи, осуществлять переработку информации по критическим информативным точкам, производить необходимые перекодировки, оперировать крупными смысловыми блоками, удерживать в памяти необходимую информацию. В наиболее редуцированном виде эта стратегия проявляет себя тогда, когда большая часть информации воспринимаемого НТ знакома слушателю и не вызывает у него трудностей. В подобных ситуациях эффект уплотнения информационных потоков достигается за счет использования слушателем в процессе поиска ключевых слов *тактики широких ментальных шагов*. Максимальную развернутость процедура уплотнения информационных потоков имеет при восприятии НР слушателями, не являющимися специалистами в исходной научной сфере, а также иностранцами, обладающими низким потенциалом речевого развития. 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 [148, с. 276–277; 151, с. 223; 163].

Сепарация информационных потоков осуществляется на основе критериев новизны и понятийно-смысловой значимости воспринимаемых единиц, благодаря которым слушателям удается разделить информационный поток на две части: знакомые языковые структуры, имеющие уже сформированные ментальные репрезентации, и незнакомые языковые структуры, которые требуют их конструирования. Точное опознание речевых структур невозможно вне контекста, поэтому слушатель вынужден не только конструировать новые репрезентации, но и каждый раз модифицировать старые, подгоняя их под имеющийся контекст. Освоение новой информации осуществляется на основе уже известной информации, которая служит контекстом для прогнозирования значения новой информации. Опознанная информация консолидируется и формирует единую логико-смысловую конструкцию. По сути, в процессе восприятия УНР слушатель не столько воспринимает речь, сколько конструирует ее смысл, причем делает это в предвосхищающем режиме посредством формирования соответствующих прогностических моделей. При восприятии знакомых речевых единиц роль перцептивного компонента снижается до минимума: слушатель выхватывает из речевого потока только один или несколько важных признаков, а вся остальная информация привносится в ментально порождаемую смысловую схему уже в виде активированной репрезентации [74, с. 37]. Подобное снижение роли перцептивного компонента и повышение роли когнитивного компонента свидетельствует об усилении степени автоматизации понимания речи, при которых слушатель начинает работать в режиме поиска и опознания только ключевых слов, отбрасывая при этом все другие языковые структуры, субъективно воспринимаемые им как «несущественные» для исходного НТ. Наиболее ярко тенденция к автоматизации восприятия проявляется у опытных слушателей, обладающих высоким уровнем профессиональной и коммуникативной компетенций. Скорость опознания речевых сигналов у таких слушателей может быть настолько высокой, что всю процедуру когнитивной переработки можно свести к анализу двух-трех «выхваченных» из речевого потока смысловых сгустков, на базе которых формируется концептуальный смысл НТ. Вся оставшаяся неосвоенной информация оказывается вне сферы внимания слушателя из-за информационной избыточности. Для опытного слушателя такая информация служит своеобразным звуковым фоном, на основе которого происходит выделение и опознание информативно значимых речевых единиц, составляющих смысловой каркас воспринимаемого НТ [148, с. 277–278].

В табл. 1.2.16–1.2.17 представлены стратегии уплотнения и переструктурирования текстовой инфомации.

Таблица 1.2.16

Стратегии уплотнения текстовой информации

Стратегия	Принцип функционирования стратегии
Максимальное уплотнение информации	Достигается компетентными слушателями в результате использования тактики широких ментальных шагов и уплотнения внутренней репрезентационной структуры до уровня нескольких опорных слов. При необходимости построения «вторичного» текста такая структура может быть развернута до уровня текста, по смыслу и форме адекватного воспринятому
Попеременное использование тактик широких и узких ментальных шагов	Тактика широких ментальных шагов используется при освоении содержания знакомых и упрощенных фрагментов научного текста, а тактика узких ментальных шагов – при освоении новой или терминологически осложненной научной информации. Вторичная речевая продукция слушателей, пользующихся тактиками попеременного уплотнения и расширения репрезентационных структур, отличается развернутым описанием отдельных фрагментов научного текста и игнорированием или поверхностным описанием других научных фактов, которые оказались либо неосвоенными, либо несущественными для слушателей
Минимальное уплотнение информации	Наблюдается у слушателей, профессионально не владеющих понятийным аппаратом науки, отраженной в речи. При переработке научной информации такие слушатели не способны существенно уплотнять внутреннюю репрезентационную структуру. Максимальная развернутость процедуры уплотнения информационных потоков требует не только увеличения количества ментальных шагов, но и укрупнения самой внутренней репрезентационной структуры, которую данной категории слушателей восстановить корректно и в полном объеме достаточно трудно

Таблица 1.2.17

Стратегии переструктурирования текстовой информации

Стратегии	Принцип функционирования стратегий
Стратегии поверхностного переструктурирования	Такими стратегиями в основном пользуются иностранцы, испытывающие трудности при освоении научной информации из-за пробелов в речевом развитии и дотекстовых знаниях. Такое переструктурирование затрагивает синтаксическую структуру высказываний и частично их лексический состав и протекает в двух формах – синтаксического переструктурирования и семантико-синтаксического преобразования
Стратегии глубокого переструктурирования	Такими стратегиями пользуются слушатели, хорошо ориентирующиеся в содержании рецептируемого текста и имеющие достаточно развитую дотекстовую пресуппозицию, которая в сочетании с импликационной (внутритекстовой) пресуппозицией обеспечивает глубокий уровень переработки научной информации. Потребность в таком переструктурировании связана с издержками в логико-смысловом и структурном оформлении текста-оригинала, которое чрезмерно

Окончание табл. 1.2.17

Стратегии	Принцип функционирования стратегий
	перегружено информацией, а поэтому нуждается в преобразовании. Операционную основу такого переструктурирования составляют процедуры логико-смыслового преобразования, которые направлены на упрощение семантической структуры высказываний либо путем их ментальной конверсии, либо путем глобального преобразования высказываний в репрезентации, построенные по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых средств, которых не было в рецептируемых высказываниях
Стратегии свободного переструктурирования	Такими стратегиями пользуются опытные слушатели, дотекстовые знания которых превышают знания, необходимые для освоения текста-оригинала. Привлечение дополнительной информации при переструктурировании и построении «вторичного» текста в новом формате создает эффект нового текста, который по ряду параметров может быть значительно богаче текста-оригинала
Комплексные стратегии переструктурирования	Помимо указанных видов переструктурирования возможны и промежуточные варианты, когда, например, часть воспринятого текста переструктурируется поверхностно, а другая – глубоко, в том числе и с привлечением информации, отсутствующей в тексте-оригинале

О ведущей роли **стратегии опережающей активации контекста** свидетельствуют многие экспериментальные факты. Так, установлено, что первичная модель-прогноз относительно предметного содержания воспринимаемого НТ создается в момент опознания слушателями первого тематически маркированного термина, который задает предметную траекторию ментального поиска, актуализируя нужный контекст в виде соответствующего фрагмента созданной прежним опытом денотатной схемы, в которой опознанный термин взаимодействует с другими уже известными слушателю терминами, связанными с ним формообразующими или логико-содержательными отношениями. Все последующие терминоединицы, опознанные слушателем по ходу восприятия речи, обычно подтверждают первичный прогноз, отчасти детализируя и корректируя его. Соответственно детализируется и корректируется и сам денотатный граф, в котором отдельные незаполненные позиции заполняются новыми элементами, встреченными в тексте. Из этого следует, что понимание НР протекает по схеме, задаваемой исходным контекстом, который по мере переработки научной информации дополняется, насыщается, корректируется, переструктурируется. По мере переработки информационных потоков, их уплотнения и сепарации слушатели формируют серию связанных между собой текущих контекстов, на основе которых строятся прогнозы. Для того чтобы прогнозы становились более точными, контексты по ходу восприятия речи должны обогащаться и детализироваться. Это достигается с помощью актуализации слушателями **стратегий насыщения и детализации контекста**, которые реализуются посредством двух стратегий – **стратегии формирования ассоциативных файлов** и **стратегии категоризации**. Они реализуются посредством ассоциативных и категоризирующих процедур и направлены на создание ассоциативных цепей и понятийных схем, в которых каждый элемент или понятие становится компонентом не одной, а многих цепей или иерархических схем [74, с. 65]. При переработке научной информации процессы ассоциирования и категоризации часто переплетаются, взаимодействуют и сменяют друг друга. Их принципиальное отличие – в характере установления связей между понятиями и степени осмысленно-

сти этих процессов. При переработке научной информации порождаемые слушателями ассоциации носят целенаправленный характер, поскольку они формируются под влиянием опережающего контекста, который направляет ассоциативную и когнитивную деятельность слушателей в нужное русло. Если порождаемые ассоциации задают тематическую проекцию оперативного контекста, лимитируя его содержание количеством понятий, формирующих ассоциативную цепь, то категоризация способствует насыщению и детализации этого контекста. Она реализуется посредством отнесения единичных понятий к классу понятий и установления их общих и дифференциальных характеристик. Категоризация – это базовая форма упорядочивания индивидуального опыта через актуализацию слушателем различных категорий, эталонов и прототипов. Она всегда осмысленна и реализуется в трех иерархически-координатных проекциях – по линии генерализации, детализации или сопряжения равновеликих понятий. В первом случае категоризация направлена на установление общих признаков понятий, а в последних двух случаях – на градуализацию признаков понятий, которые дифференцируют и объединяют их в группы, подгруппы, субподгруппы. Благодаря категоризации контекст насыщается, расширяется, детализируется и преобразуется в контекстуально-тезаурусную иерархическую схему, напоминающую денотатный граф с заданным набором понятий и связей между ними. Обычно связи, устанавливаемые между ассоциативными и категориальными структурами, порождаемыми в процессе переработки научной информации, характеризуются тремя критериями: а) критерием, на основе которого устанавливается ассоциативная или категориальная связь; б) степенью предпочтительности именно данного маршрута прохождения информации; в) длиной ассоциативной цепи или масштабом и глубиной категоризации. Если слушатели имеют дело с уже известной научной информацией, то в этом случае процедура ее обработки осуществляется мгновенно. Для освоения новой информации слушателю необходимо реализовать по меньшей мере две процедуры: определить уровень категориальной иерархичности и субординатной подчиненности нового термина-понятия и найти в реконструируемой тезаурусной схеме точное место, к которому можно «прикрепить» новое понятие. Детализация, в отличие от генерализации, является более сложной когнитивной процедурой, требующей максимально полного участия в ней интеллектуального потенциала слушателей. Она может быть одношаговой, двухшаговой, многошаговой, дистантной (или скачкообразной) и многовекторной, которая реализуется сразу в нескольких направлениях. Генерализация также может протекать по-разному. Чаще всего она бывает одношаговой или скачкообразной, реже – многошаговой. Случаев многовекторной генерализации нами не выявлено, хотя теоретически это возможно, особенно если генерализируются понятия, занимающие нижние позиции в понятийном пространстве конкретной научной области. Глубина и масштабы детализации зависят не только от когнитивных способностей и профессиональной компетенции слушателей, но и от категориальной насыщенности самих понятий, инициирующих детализацию. Максимальными эти показатели становятся в тех случаях, когда понятия, запускающие детализацию, расположены в верхней или средней части понятийного графа научной области. Такие понятия, как правило, обладают разветвленными классифицирующими связями, а следовательно, и насыщенным детализирующим потенциалом. И наоборот, если понятия, запускающие детализацию, расположены в нижней части понятийного графа научной отрасли, то глубина и масштабы детализации, скорее всего, окажутся минимальными. Отметим, что данные выводы в контексте речепонимания следует рассматривать как теоретически возможные. В действительности же к перечисленным факторам следует добавить еще и предрасположенность слушателей к детализации или генерализации как доминирующим стилевым способам переработки научной информации. Именно такая предрасположенность слу-

шателей к использованию строгих детализированных либо, напротив, более обобщенных критериев в оценке идентифицируемых объектов и понятий и позволяет говорить о делении слушателей на детализаторов и генерализаторов [148, с. 178–180; 157; 158].

Стратегия систематизации и рубрификации информации – комплексная стратегия, ориентированная на объединение опознаваемых терминоединиц в единую понятийную систему и их рубрификацию с целью восстановления денотатной структуры рецептируемого НТ. Запуску этой стратегии содействуют объективные и субъективные системообразующие факторы, по которым строится научная картина мира и производится систематизация воспринимаемого материала. Когнитивный материал, представленный в отраслевом словаре слушателя в систематизированном виде, позволяет при переработке НР выделять соответствующие признаки рубрификации, по которым происходит распределение опознанного материала, рубрифицировать каждую единицу информации, оперативно осуществлять поиск необходимого материала и устанавливать наиболее значимые связи между научными понятиями, объектами и явлениями. Новый материал, распределенный по соответствующим рубрикам и ячейкам, дополняет и модифицирует индивидуальную систему организации когнитивного материала, делает ее более развитой и насыщенной. Если по ходу восприятия НР появляется дополнительный материал, то он соотносится с уже готовой системой и распределяется по соответствующим рубрикам [151, с. 226; 161]. Очевидно, что сложность формирования системы по упорядочению когнитивного материала состоит в том, что в ней должно учитываться множество противоречивых факторов. С одной стороны, эта система должна отражать стабильность включенных в нее элементов и отношений между ними, а с другой – предусматривать возможность оперативной перекомпоновки информации с целью выявления новых связей и зависимостей между идентифицированными объектами [74, с. 50]. Формирование такой системы также осложнено тем, что связь между двумя объектами в процессе восприятия УНР может устанавливаться не сразу, а значительно позже, например к моменту завершения звучания фрагмента НТ, связанного единой темой, субтемой или микротемой [148, с. 280].

Важным источником, инициирующим «запуск» процессов категоризации, является синтактико-схемная информация, которая в НР выполняет особую функциональную нагрузку. Во-первых, синтактико-схемная информация является носителем той информации, на базе которой может быть построена ментальная модель рецептируемого НТ, а во-вторых, недостающий логико-смысловой контекст в том или ином объеме может быть восстановлен практически из любой синтаксической конструкции НР. Отметим, что синтактико-схемная информация особенно важна для слушателей-иностранцев, для которых она в ряде случаев служит единственным контекстуально значимым источником, позволяющим начать процессы выдвижения текущих смысловых прогнозов и смыслоформулирования. Например, исходя из оценки конструкции *A входит в состав B*, слушатель даже при условии абсолютного незнания терминов *A* и *B* может с легкостью определить, что *A* и *B* находятся между собой в отношении *часть – целое*. Причем в зависимости от предметной области, в которой используется данная конструкция, *B* может быть прибором в точных и инженерных науках, веществом – в химии, понятием или явлением – в блоке гуманитарных и экономических дисциплин, а *A* в этих же дисциплинах может быть конструктивным элементом или механизмом в точных и инженерных науках, химическим элементом в химии, составным компонентом или частью понятия в гуманитарно-экономических науках.

Понимание научной информации – творческий процесс, а поэтому наряду с использованием алгоритмических процедур слушатели вынуждены задействовать и эвристические принципы действий, которые актуализируются в тех случаях, когда необходим выбор возможных вариантов. Перерабатывая информационный поток, слушатели создают

различные ментальные конструкты, к которым относятся понятия, когнитивные схемы (фреймы, скрипты, прототипы и др.), ментальные репрезентации, ассоциативные цепи, кластеры, отображающие объекты и фрагменты определенной научной отрасли. По ходу восприятия НР эти конструкты вступают во взаимодействие, образуя более сложные ментальные конструкты, которые также вступают во взаимодействие, создавая еще более сложные логико-смысловые образования. Это взаимодействие обеспечивается **стратегиями смыслоформулирования**, которые включают три стратегии – стратегию конструирования репрезентаций через преобразование (детализацию) когнитивных схем, стратегию конструирования концептуальной структуры воспринимаемого текста и стратегию конструирования репрезентаций по аналогии. Данный тип стратегий наиболее труден для описания, стандартизации и экспериментальной верификации в силу его чрезвычайной вариативности, изменчивости и специфичности в каждом конкретном случае. Эти стратегии могут быть в равной мере отнесены как к общим, так и к индивидуальным стратегиям понимания научной информации. Общим в этих стратегиях является то, что без них невозможно достичь понимания, поэтому ими пользуются все слушатели, а их индивидуальность состоит в том, что процессы мышления и познания так же уникальны, как уникален каждый человек, их реализующий [148, с. 257–258]. При смыслоформулировании слушатели учитывают не только то, что находится в ведении категоризации, но и то, что обнаруживается в самом акте понимания. Именно последнее представляет наибольшую трудность для описания и экспериментальной проверки, так как в отличие от процессов категоризации, которые можно описать с учетом различных сценариев их реализации, процедура обнаружения дополнительных источников информации в самом акте понимания – это глубоко субъективный процесс, во многом зависящий от интеллектуальных возможностей слушателей. Основу для конструирования ментальных интерпретаций составляют фрагменты знаний, содержащиеся в отраслевых словарях ИТ; умозаключения с выводами об идентифицируемых объектах, их свойствах, наличии связей между ними, реализации действий, а также оценочные суждения, позволяющие слушателям проверить, насколько адекватны их действия требованиям когнитивной задачи [122, с. 18; 148, с. 258; 169; 170].

Конструирование репрезентаций через преобразование (детализацию) когнитивных схем состоит в селекции когнитивных схем и в замене их переменных на специфическую информацию, пригодную для текущих ситуаций. Эта стратегия обычно используется в тех случаях, когда слушатели пытаются соединить отдельные части опознанной информации и интегрировать их в единый смыслообобщающий комплекс. Репрезентации формируются под воздействием определенных условий, а поэтому при изменении этих условий они могут изменяться и модифицироваться. Непрочность репрезентаций, их специфичность и вариативность обусловлены изменением текущих ситуаций по ходу переработки информации и постоянной модификацией когнитивных задач, которые решают слушатели в новых, постоянно меняющихся ситуациях. Если меняется объект понимания, ситуация или условия ее реализации, то соответственно меняются и репрезентации. Таким образом, использование слушателями при переработке научной информации в качестве базового конструкционного материала когнитивных схем преследует как минимум две цели: во-первых, модифицировать существующую схему знаний, обогатив ее в процессе переструктурирования; во-вторых, сконструировать на основе первичной когнитивной схемы новую сеть связей, а следовательно, и новую когнитивную схему. По принятой нами терминологии первая процедура порождает *модифицируемую репрезентацию*, а вторая – *субъективную интерпретацию*. Так пошагово, меняя когнитивные схемы и построенные на их основе репрезентации, слушатель по ходу переработки НР осваивает понятийное пространство отдельных тематических блоков, перемещаясь из одних тематических рубрик к другим. Изменение объекта понимания

или ситуации не всегда требует кардинального преобразования репрезентаций. Возможно, и чаще всего так и происходит, их частичное изменение либо через детализацию когнитивной схемы, либо через интеграцию некоторых элементов схемы и сведению их к более общему значению. Всего в экспериментах по разработанной автором классификации установлено семь видов репрезентаций, которыми оперируют слушатели в процессе переработки научной информации – буквальные (или нулевые), частично модифицированные, частично преобразованные, трансформационные с элементами свободной или логической репрезентации, свободные, свободные с элементами логической репрезентации, логические (табл. 1.2.18). Вариативность используемых слушателями репрезентаций зависит от объективных и субъективных факторов. К объективным факторам можно отнести понятийную сложность воспринимаемой информации, информационную достаточность, смысловую прогностичность и контекстуальную прозрачность текста, языковую и профессиональную подготовку слушателей, а к субъективным – предпочтительность использования слушателями определенных типов репрезентаций. Как показывают проведенные эксперименты, разработанная нами классификация ментальных репрезентаций достаточно точно отражает суть и направленность процессов смыслоформулирования при переработке научной информации. По ходу переработки НР слушатели постоянно вносят изменения в когнитивные схемы, частично или существенно модифицируют их, подгоняя под текущие ситуации речепонимания. Благодаря этому осуществляется постоянное движение мысли, и слушатели пошагово осваивают поступающую информацию [122, с. 20; 148, с. 258–260]. Если связи между опознанными элементами восстановить не удается, тогда слушателям приходится ***конструировать концептуальную структуру*** постепенно, по мере освоения содержания НТ. Конструирование концептуальной структуры направляется информацией, полученной из текста, и последовательностью, в соответствии с которой эта информация доносится до слушателя. Процесс построения такой структуры имеет прерывистый, «рваный» или скачкообразный характер и разную смыслообразующую направленность. Начальную часть этой структуры образует смысловой прогноз, который формируется слушателями при переработке первых информативно значимых понятийных единиц воспринимаемого текста, а ее последующая часть направляется этим прогнозом и реализуется когнитивными скачками, в ходе которых образуется мозаика смыслов, которые, уплотняясь посредством конденсации смыслов и удаления из них тех, которые осознаются слушателями как несущественные, преобразуются в гиперсмысл, формирование которого иллюстрирует завершение построения концептуальной структуры воспринятого текста. Результатом данной процедуры является построение ментального графа, в котором сконструированные связи направляются либо по линии генерализации, либо по линии детализации. При этом слушатели часто задействуют различные аналогии. Отметим также, что в процессе переработки научной информации опытные слушатели осваивают не только то, что эксплицитно представлено в тексте, но и то, что в тексте не выражено. Это наиболее интересный и трудный момент в исследовании понимания НР, так как именно он определяет вариативность и субъективность переработки научной информации. Освоение того, что не выражено в тексте, становится возможным благодаря своевременной актуализации имеющихся у слушателей сведений о научных объектах, которые описываются в рецептируемом тексте. Этот процесс в зависимости от глубины освоения научной информации, объема знаний об интересующем объекте и индивидуальных возможностей слушателей может развиваться в разных направлениях, порой и непредсказуемых. Как показывают проведенные эксперименты, одни слушатели не могут освоить даже то, что в явной и доступной форме представлено в тексте; другие пытаются упростить содержание текста, сосредоточившись на главном и отбросив детали и все то, что они считают избыточным; третьи осваивают лишь ту информацию, которая представлена в тексте,

не расширяя и не детализируя ее; четвертые предпринимают попытку «выйти за текст», задействуя в полном объеме свой образовательный и интеллектуальный потенциал; наконец, есть и такие слушатели, которые, углубившись в анализ отдельных деталей текста, не могут в полном объеме освоить то, ради чего этот текст был создан [122, с. 20; 148, с. 260; 155; 164; 165; 169; 170].

Таблица 1.2.18

Виды конструируемых репрезентаций через преобразование схем

Вид репрезентаций	Принцип функционирования репрезентаций
Буквальные, или нулевые	Репрезентации, основанные на использовании только текстовой информации Использование таких репрезентаций свидетельствует о том, что при понимании (и текстопостроении) слушатели больше доверяют текстовой информации, а не своим знаниям
Частично модифицированные	Репрезентации, в которых заменены отдельные части когнитивных схем
Частично преобразованные	Репрезентации, в которых исходная когнитивная схема дополнялась новой детализирующей информацией
Свободные	Репрезентации, основанные на использовании текстовой и внетекстовой информации. Использование таких репрезентаций свидетельствует о том, что при формулировании ответов испытуемые целиком полагались на свои знания, а не на текстовую информацию
Логические	Репрезентации, основанные на знаниях, логике и обусловленности научных фактов
Трансформационные с элементами свободной или логической репрезентации	Репрезентации, основанные на глобальном преобразовании когнитивных схем, в том числе и с привлечением внетекстовой информации и сведений, основанных на знаниях, логике и обусловленности научных фактов
Свободные с элементами логической репрезентации	Репрезентации, основанные на использовании текстовой и внетекстовой информации с привлечением сведений, основанных на знаниях, логике и обусловленности научных фактов

В табл. 1.2.19–1.2.20 представлены примеры конструирования репрезентаций через преобразование схем.

Таблица 1.2.19

Пошаговое конструирование репрезентаций через преобразование схем

Когнитивная схема	Возможные варианты конструирования репрезентаций через преобразование схем
Социально-экономические последствия инфляции состоят в том, что она порождает рост цен, обесценение денег, падение жизненного уровня населения, безработицу	**1-й вариант.** На основе сведений, содержащихся в стимульной схеме, слушатели могут преобразовать ее, добавив новые элементы. Так, путем логического умозаключения нетрудно установить: 1) связь между понятиями: а) *рост цен* и *сокращение производства*: рост цен приводит к снижению покупательской способности; на рынке образуется избыток невостребованной продукции, что приводит к необходимости сокращения производства; б) *сокращение*

Окончание табл. 1.2.19

Когнитивная схема	Возможные варианты конструирования репрезентаций через преобразование схем
	производства и *отток капитала из производственной сферы*: снижение объемов производства вынуждает предпринимателей свободные капиталы перебрасывать в непроизводственные сферы; 2) *при инфляции отток капитала из производственной сферы в торговую или посреднические операции происходит по нескольким причинам:* во-первых, в торговле и сфере услуг быстрее оборот капитала и больше прибыль; во-вторых, в этих сферах легче уклоняться от налогообложения. При суммировании этой информации слушатели могут сконструировать репрезентацию, имеющую следующий вид: *инфляция помимо всего прочего снижает объем производства, приводит к оттоку капитала из производственной сферы в торговую или посреднические операции, где быстрее оборот капитала и больше прибыль, а также легче уклоняться от налогообложения*
	2-й вариант. Рост темпов инфляции значительно увеличивает действие этих факторов (т. е. цены растут, деньги обесцениваются, жизненный уровень населения падает, безработица растет) и в конечном итоге может привести к росту социальной напряженности в обществе
Даже умеренно растущая инфляция существенно ограничивает экспортную деятельность предприятий	**1-й вариант** (незначительное изменение схемы, основанное на действии корректирующей аналогии). При более высоких темпах инфляции, например при галопирующей инфляции или гиперинфляции, экспортная деятельность предприятий прекращается полностью. Этот вывод найдет отражение в новой, модифицированной репрезентации, которая в новых контекстах может стать исходной когнитивной схемой
	2-й вариант (преобразование схемы, основанное на действии конверсной аналогии). Сокращение экспортной деятельности, связанной с удорожанием экспортной продукции и сокращением производства, влечет за собой рост импорта, благодаря которому на рынок поступают более дешевые товары
Инфляция также ограничивает кредитные отношения	**1-й вариант.** Развитие малого бизнеса в период инфляции затруднено из-за невозможности предпринимателей взять в банке дешевые кредиты
	2-й вариант. Ограничение кредитных отношений происходит вследствие удорожания кредитов, которые становятся непосильны для большей части населения
	3-й вариант. Повышение процентной ставки кредита осуществляется банками с целью обезопасить свои денежные ресурсы в будущем
	4-й вариант (данная репрезентация вытекает из предыдущей репрезентации). Повышение процентной ставки является одной из эффективных мер антиинфляционной политики банков
	Так пошагово, меняя схемы и репрезентации, испытуемые по ходу переработки научной речи осваивают понятийное пространство отдельных тематических блоков, перемещаясь от одних тематических рубрик к другим. В приведенных примерах такое ментальное перемещение выразилось в переходе испытуемых от анализа социально-экономических последствий инфляции к анализу мер антиинфляционной политики в банковской сфере

Таблица 1.2.20

Примеры конструирования репрезентаций через преобразование схем детализирующего и генерализирующего типов

Когнитивная схема	Варианты модифицированной репрезентации детализирующего типа
Сила трения зависит от вязкости среды	Чем больше вязкость среды, тем больше сила трения
	В вязких средах сила трения огромна
	Сила вязкого трения всегда направлена в противоположную движению предмета сторону
	Наименьший уровень вязкости характерен для вакуумных сред, а поэтому в вакууме сила трения отсутствует
	Вязкость – свойство жидкостей и газов оказывать сопротивление перемещающимся потокам текучих тел
Когнитивная схема	Варианты модифицированной репрезентации генерализирующего типа
Лантан, скандий и иттрий имеют сходные химические свойства	Все эти элементы относятся к одной и той же группе химических элементов
	Лантан – это металл, и если все три элемента относятся к одной и той же группе химических элементов, то, значит, скандий и иттрий также металлы

Важную роль в смыслоформулировании выполняют ***стратегии конструирования репрезентаций по аналогии***. Обычно к аналогии слушатели прибегают в том случае, когда не даны строгие условия приложения схемы. Рассуждение по аналогии – это разновидность умозаключения, в котором суждение о принадлежности признака некоторому объекту выводится на основании его сходства с другими объектами. 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 детализированной схемы. Основанием для «запуска» аналогий служит сходство объектов, их свойств и отношений. Сходство объектов определяется двумя факторами: а) числом признаков, общих для соотносимых объектов; б) степенью значимости этих признаков. Выводы по аналогии не всегда бывают достоверными, однако без них невозможно достичь понимания. Они играют важную роль в научном познании, так как участвуют в формировании гипотез и являются основным источником предположений, которые затем проходят проверку более строгими дедуктивными и индуктивными методами. Благодаря этим качествам аналогии являются базовым конструкционным материалом для моделирования смысловой структуры воспринимаемого текста и построения «модели будущего». По сути, аналогия является родовым понятием, охватывающим различные способы переработки информации от конструирования репрезентации посредством уподобления до конструирования репрезентации посредством коррекции. В то же время процедуры рассуждения по аналогии достаточно сильно отличаются друг от друга как механизмами, порождающими эти аналогии, так и сценариями их реализации. Аналогии играют важную роль в освоении научной информации, причем их использование не всегда осознается слушателями. В большинстве случаев аналогии функционируют в автоматическом режиме, а осознаются они лишь в моменты интеллектуального напряжения. Особенно часто аналогии используются при попытках слушателей уяснить предметно-понятийную суть новых объектов, явлений, понятий, ситуаций. Решение когни-

тивных задач по аналогии осуществляется посредством переноса процедур, известных слушателям при освоении сходных ситуаций. Исходя из различий, существующих между актуальными ситуациями и эталонными, из которых заимствуются данные процедуры, можно выделить несколько случаев переноса по аналогии. Наиболее распространенными являются случаи, когда актуальная ситуация образует пару с ситуацией-эталоном по всем характеристикам, воспринимаемым слушателями как тождественные, подобные или сходные. Такие аналогии можно назвать *уподобительными*. При их использовании слушатели восстанавливают в памяти процесс решения аналогичных проблем, которые по ряду или большинству параметров сходны с актуальной проблемой. Особую роль в процессе понимания научной информации наряду с уподобительными аналогиями играют *корректирующие аналогии*. Такие аналогии строятся по определенным схемам с использованием корректирующих элементов и трансформационных процедур. Так, если слушателям известно значение термина *аналого-цифровой преобразователь*, под которым понимается ‘компьютерное устройство, преобразующее аналоговую информацию в цифровую’, то им не трудно с помощью правила аналогии спрогнозировать значение термина *цифро-аналоговый преобразователь*, под которым понимается ‘компьютерное устройство, преобразующее цифровую информацию в аналоговую’. Подобного рода корректирующие аналогии можно назвать *конверсными*. Другую группу корректирующих аналогий образуют *модификационные аналогии*, применение которых требует внесения в исходную модель аналогии определенных коррекций в виде различного рода замен и дополнений. По сути, модификационные аналогии к аналогиям можно отнести лишь условно, поскольку их конструирование сопровождает детализация когнитивной схемы. Всего автором установлено 14 типов аналогий, которые используют слушатели в процессе переработки научной информации. К ним можно отнести: простые (элементарные), классифицирующие, структурные, функциональные, генетические, гомологические, синибулярные, релятивные, системные, изоморфные, гомоморфные, конверсные, модификационные аналогии и феменологические примитивы [122, с. 20–22; 148, с. 262; 168; 172].

Важная роль при понимании УНР принадлежит стратегиям понимания новой информации, а также индивидуальным стратегиям переработки научной информации. В отличие от «несущественной» или знакомой информации информация, маркированная критериями новизны и смысловой значимости, требует принципиально иных способов переработки. Экспериментально установлено, что операционную **основу понимания новой информации** составляют две когнитивные процедуры – ***синибуляризация*** и ***детализация***. Основным механизмом, позволяющим предсказывать свойства новых объектов в процессе восприятия НР, является понятийно-значимостный перенос, который реализуется с помощью синибулярных аналогий. С помощью понятийно-значимостного переноса и детализации слушателям удается распространить свойства знакомого понятия на незнакомое, частично восстановив семантику, структуру и функциональные качества опознаваемого объекта [74, с. 74–75; 148, с. 262].

Индивидуальные стратегии понимания УНР формируются под влиянием различных факторов. Решающую роль в их формировании играют когнитивные стили (КС), под которыми понимаются индивидуальные способы переработки информации, оказывающие влияние на формирование когнитивного темпа переработки информационных потоков, процедур генерализации, дифференциации, рубрификации, систематизации, переструктурирования и реорганизации воспринимаемой информации. КС определяют индивидуальные подходы слушателей к дифференциации категорий, использованию строгих детализированных или обобщенных критериев в оценке научных объектов, широте охвата различных аспектов ситуаций, формированию ассоциативных цепей,

структурированию воспринимаемой информации, ее насыщению или упрощению. Разработанная в когнитивистике типология КС в данной работе была трансформирована в классификацию, адаптированную к процессам переработки научной информации. Согласно этой классификации индивидуальные стратегии понимания УНР дифференцировались и экспериментально диагностировались по следующим параметрам: контекстозависимость/контекстонезависимость, склонность к детализации/генерализации, склонность к спецификации/унификации, когнитивная ригидность/гибкость, неэкстенсивность/экстенсивность сканирования информации, когнитивное сглаживание/заострение, импульсивность/рефлективность, конкретная/абстрактная концептуализация, когнитивная упрощенность/усложненность. При переработке научной информации слушатели пользуются разными кодовыми системами, а поэтому им присущи разные стили и стратегии освоения научной информации, которые зависят от преобладающего типа когнитивного опыта, уровня интеллектуального развития и предпочтений в способах переработки информации. Формы ментальных репрезентаций воспринимаемой информации могут существенно варьироваться. Это могут быть понятия, схемы, фреймы, скрипты, прототипы, словесно-логические описания, интерпретации, оценочные суждения. С помощью таких репрезентаций и специальных когнитивных процедур (уплотнение информации, опережающая активация контекста и его насыщение, рубрификация, категоризация, детализация, конструирование репрезентаций через преобразование схем и по аналогии, перевод информации из одной модальности опыта в другую и др.), реализуемых по индивидуальным схемам, осуществляется реконструкция смысловой проекции НТ, которая отражает специфику ментального представления слушателями отраженной в нем предметной ситуации [122, с. 222–322; 148, с. 300–302; 159; 162; 167; 171; 173].

В табл. 1.2.21 перечислены виды репрезентаций, которыми оперируют слушатели в процессе переработки научной информации; в табл. 1.2.22–1.2.25 – виды аналогий, которыми чаще всего пользуются слушатели в процессе построения репрезентаций по аналогии; в разделе 1.2.7 – основные виды индивидуальных стратегий переработки информации при понимании УНР. Более подробно стратегии понимания УНР охарактеризованы в других работах автора [122, с. 222–322; 148].

Таблица 1.2.21

Виды репрезентаций, которыми оперируют слушатели в процессе переработки научной информации на слух*

Стимульный фрагмент аудиотекста	Установочные вопросы
1. *Стабилизационная политика / это политика государства / направленная на восстановление / и поддержание макроэкономического равновесия на уровне / близком к полному использованию факторов производства / в условиях стабильного уровня цен // Эта политика / обычно связана с воздействием на совокупный спрос / регулируя который / можно достаточно быстро вернуть экономику к полной занятости / и обеспечить равновесие / по крайней мере / в краткосрочном периоде //*	1.1. Как достигается макроэкономическое равновесие? 1.2. Можно ли достичь макроэкономического равновесия при полном использовании факторов производства, но в условиях нестабильного уровня цен? 1.3. Как совокупный спрос влияет на занятость?
Варианты ответов	Тип репрезентации
1.1. *Макроэкономическое равновесие достигается через воздействие на совокупный спрос*	Буквальная

* Таблица составлена на основе примеров наиболее удачных ответов испытуемых, полученных в эксперименте.

Продолжение табл. 1.2.21

Варианты ответов	Тип репрезентации
1.1. *Макроэкономическое равновесие достигается, когда используются все факторы производства*	Буквальная
1.1. *Макроэкономическое равновесие достигается при сбалансированности совокупного спроса и предложения*	Частично преобразованная
1.1. *Макроэкономическое равновесие достигается при сбалансированности производства и потребления*	Частично преобразованная
1.1. *Макроэкономическое равновесие достигается при сбалансированном состоянии экономики и экономической конъюнктуры*	Частично преобразованная
1.1. *Макроэкономическое равновесие достигается при равновесии и пропорциональности экономических процессов*	Частично преобразованная
1.1. *Макроэкономическое равновесие достигается при равновесии платежного баланса*	Частично преобразованная
1.2. *Достичь макроэкономического равновесия при полном использовании факторов производства в условиях нестабильного уровня цен можно, но только в очень короткие временные интервалы, ограниченные периодами резких скачков цен*	Трансформационная с элементами свободной и логической
1.3. *Чем больше спрос на произведенную продукцию в обществе, тем выше занятость*	Логическая
Стимульный фрагмент аудиотекста	Установочные вопросы
2. *Регулирование спроса / считается эффективным способом макроэкономической корректировки // Оно включает политику изменения / и политику переключения расходов // Политика изменения расходов / предусматривает маневрирование инструментами денежной / и бюджетной политики / с целью достижения макроэкономического баланса // Политика переключения расходов / направлена на маневрирование валютным курсом / для переключения расходов между иностранными / и отечественными товарами / с целью достижения макроэкономического баланса //*	2.1. Как с помощью политики изменения расходов достигается макроэкономический баланс? 2.2. Как изменение валютного курса влияет на экспортно-импортные операции?
Варианты ответов	Тип репрезентации
2.1. *Макроэкономический баланс достигается изменением расходов в рамках проводимой денежной и бюджетной политики*	Частично модифицированная
2.2. *Повышение валютного курса ведет к снижению покупки валюты, необходимой предприятиям для закупки импортных деталей, которые нужны для производства продукции. Это повышает цену продукции и делает невозможным ее реализацию за рубежом*	Свободная с элементами логической
2.2. *Рост валютного курса осложняет проведение экспортных операций из-за дополнительных затрат предприятий на закупку валюты для производственных целей*	Свободная
2.2. *Рост валютного курса приводит к увеличению экспорта, так как в этом случае продукцию выгоднее продавать за рубежом, а не внутри страны*	Свободная

Окончание табл. 1.2.21

Варианты ответов	Тип репрезентации
2.2. *Резкие колебания валютного курса усиливают нестабильность международных экономически отношений. Резкое повышение валютного курса ведет к снижению ценовой конкуренции, эффективность экспорта падает, а это приводит к сокращению экспорта и производства и расширению импорта. Рост валютного курса стимулирует приток в страну иностранных инвестиций, увеличивает вывоз прибылей по иностранным инвестициям, а значит, и уменьшает реальную сумму внешнего долга страны*	Свободная с элементами логической
Стимульный фрагмент аудиотекста	Установочные вопросы
3. *Маневрирование валютным курсом / означает либо политику его девальвации / которая переключает расходы с иностранных на отечественные товары / стимулирует внутреннее производство / экспорт / сокращает импорт / устраняет дефицит платежного баланса / либо политику ревальвации валютного курса / которая переключает расходы с местных на иностранные товары / приводит к сокращению национального производства / экспорта / и используется для устранения нежелательного положительного сальдо платежного баланса //*	3.1. Для чего необходима девальвация валютного курса? 3.2. К каким экономическим последствиям приводит ревальвация валютного курса? 3.3. Каковы экономические последствия равновесного валютного курса?
Варианты ответов	Тип репрезентации
3.1–3.3. *Если девальвация валютного курса приводит к росту национального производства, экспорта и снижению импорта, а ревальвация – к сокращению производства и экспорта и увеличению импорта, то равновесный валютный курс уравновешивает эти процессы и делает экономическую ситуацию в стране более сбалансированной*	Трансформационная с элементами свободной и логической
Стимульный фрагмент аудиотекста	Установочные вопросы
4. *Регулирование предложения / проводится через расширение инвестиций / установление контроля за ценами / и сокращение издержек производства // Расширение инвестиций / предполагает установление налоговых льгот / снижение процентной ставки / и увеличение сбережений // Контроль за ценами / предусматривает ограничение цен на продукцию госпредприятий / и законодательное ограничение размеров прибыли // Сокращение издержек производства / осуществляется через сдерживание роста заработной платы //*	4.1. К чему приведет отмена законодательного ограничения размеров прибыли?
Варианты ответов	Тип репрезентации
4.1. *Отмена законодательного ограничения размеров прибыли приведет к либерализации цен*	Свободная
4.1. *Отмена законодательного ограничения размеров прибыли приведет к ликвидации командных методов контроля за ценами*	Частично преобразованная

Таблица 1.2.22

Виды аналогий, которыми чаще всего пользуются слушатели в процессе построения репрезентаций по аналогии

Аналогии	Комментарий
Простые (элементарные)	Основаны на внешнем подобии соотносимых объектов; выражают отношения отдаленного сходства. Типичные примеры суждений, основанных на элементарных аналогиях по внешнему сходству, содержатся в высказывании: *Полость правого желудочка сердца напоминает по форме трехстороннюю пирамиду*
Классифицирующие	Условием для запуска таких аналогий является выявление слушателями сходства двух объектов по каким-либо признакам. На основании этого они делают умозаключение о сходстве этих объектов и по другим признакам. К классификационным аналогиям слушатели прибегают при отнесении объектов к виду или роду, т. е. при классификации научных объектов
Структурные	Основаны на сходстве соотносимых объектов по структуре. Примером структурной аналогии является модель атома Нильса Бора, которая выступает аналогом модели макрокосмоса
Функциональные	Основаны на сходстве соотносимых объектов по функциям. Примером функциональной аналогии может служить понятие «человек-машина» Ж. Ламетри, в котором функции человеческих органов рассматриваются по аналогии с механическим движением
Гомологические	Используются в биологии; устанавливают сходство животных и растений по основному плану строения. Это сходство определяется общностью происхождения, параллельной генетической детерминацией или тем, что данные органы являются завершением определенного эволюционного цикла. Зная это, биологи относят к гомологичным рядам, например, грудной плавник у рыб, крылья у птиц и передние конечности у млекопитающих. Все эти органы возникли в ходе развития и эволюционирования одного и того же органа. Точно так же с помощью гомологии биологи относят к классу хищных птиц любой неизвестный им вид птиц, у которых массивный клюв и сильно развиты когти
Генетические	Конструирование репрезентаций по генетическим аналогиям осуществляется на основании сходства явлений, исходя из которого слушатели делают вывод о сходстве причин возникновения этих явлений
Релятивные	При актуализации таких аналогий построение репрезентаций происходит на основании знания того, что признаки сопоставляемых объектов находятся в зависимости, и, исходя из сходства двух объектов в одном признаке, слушатели делают заключение о сходстве этих объектов по другому признаку, который зависит от первого. Например, если слушатели знают, что понятия *инфляция* и *стагнация* связаны между собой и сходны по одному из признаков, например по признаку '*эмиссия денег для покрытия непомерных государственных расходов*', выступающему в качестве одной из причин возникновения этих явлений, и что причинами инфляции помимо денежной эмиссии являются также 'чрезмерное увеличение денежной массы за счет массового кредитования', 'монополизация сырьевого сектора экономики', 'сокращение реального объема производства', 'снижение курса национальной валюты при росте объемов импорта', то им не составит труда распространить правило аналогии и «приписать» все или некоторые из этих причин понятию *стагнация*

Продолжение табл. 1.2.22

Аналогии	Комментарий
Изоморфные	Устанавливаются между одинаковыми по формообразующим признакам объектами. Изоморфизм подразумевает взаимооднозначное соответствие между двумя или несколькими объектами. Изоморфизм непосредственно связан с категориями различия, тождества, сходства, достоверности, а поэтому данное понятие широко используется при соотнесении теории с действительностью, при описании процессов переработки информации, при анализе условий достоверности выводов по аналогии. Полный изоморфизм достигается, например, между геометрической фигурой и ее аналитическим выражением в виде формулы. Однако с учетом того, что изоморфизм связан не со всеми, а лишь с некоторыми фиксированными свойствами, слушатели могут за счет выбора соответствующих структурных элементов получить близкие к изоморфным отношения и для реальных объектов
Гомоморфные	Устанавливаются между подобными по формообразующим признакам объектами. Эти аналогии отличаются от изоморфных тем, что соответствие между соотносимыми объектами не взаимооднозначно и один элемент одного объекта может соответствовать нескольким элементам другого объекта. Гомоморфные аналогии, также как и изоморфные, близки феноменологическим примитивам с той разницей, что образность феноменологических примитивов заменяется символьностью изоморфных и гомоморфных аналогий. Другое отличие этих аналогий состоит в том, что они обслуживают разносущностные явления. Если действие изоморфных и гомоморфных аналогий распространяется на однородные объекты, то действие феноменологических примитивов распространяется на объекты разнородных систем
Конверсные	Образуются путем трансформации содержания базисных аналогий. Например, если слушателям известно значение термина *аналого-цифровой преобразователь*, под которым понимается ‘компьютерное устройство, преобразующее аналоговую информацию в цифровую’, то им не трудно с помощью правила аналогии спрогнозировать значение термина *цифро-аналоговый преобразователь*, под которым понимается ‘компьютерное устройство, преобразующее цифровую информацию в аналоговую’
Модификационные	Формируются путем внесения в исходную модель аналогии определенных коррекций в виде различного рода замен или дополнений. Специфика таких аналогий наиболее ярко проявляется при построении дефиниций одних понятий по аналогии с дефинициями других понятий
Системные	С помощью системных аналогий устанавливается сходство или подобие отношений между сопоставляемыми объектами, не касаясь природы и сущности этих объектов. Эти аналогии разноплановы и включают как простые по структуре аналогии, так и усложненные. Простые системные аналогии, например, используются при уподоблении моделей экономического развития, их компонентов и отношений между ними (например, китайской с сингапурской или белорусской с советской) или при уподоблении отношений между разными химическими соединениями: *По химическим свойствам соединения вольфрама очень похожи на соединения молибдена*. Усложненные системные аналогии могут устанавливать не только сходство или подобие отношений между сопоставляемыми объектами, но и различия: *Между растениями, животными и человеком существуют не только различия, но и определенное сходство в основных проявлениях жизни: питании, размножении, развитии и жизненном цикле*

Окончание табл. 1.2.22

Аналогии	Комментарий
Синибулярные	Это аналогии генерализирующего типа, устанавливающие сходство понятий по некоторым идентичным признакам. За пределами синибулярных аналогий смысловые предсказания о сути рассматриваемых объектов становятся невозможными, поскольку свойства соотносимых объектов в этом случае теряют значимостные смыслоразличительные качества. Для установления синибулярной аналогии слушателю необходимо выдвинуть предположение, что все признаки опознаваемого объекта взаимодействуют с аналогичными признаками уже известных объектов. Чем больше в объекте удается выделить признаков, чем обширнее детализация, тем в большее количество синибулярных цепей будут включены эти признаки и тем выше вероятность нахождения знакомых признаков при восприятии новых объектов. Использование таких схем опознания позволяет слушателям формировать для каждого нового объекта-понятия свой прототип и осуществлять его идентификацию уже на основании этой новой конструкции. Например, *бабочка* и *муха* относятся к разным биологическим видам. Однако при сравнении этих насекомых специалисту нетрудно установить, что данные виды насекомых имеют *крыля, членистое строение тела, хитиновый покров, сходные органы чувств, фасеточное зрение* и многое другое
Примитивные аналогии, или феноменологические примитивы	Примитивные, ненаучные, высокообразные аналогии. Их использование в качестве аналогий обусловлено: 1) трудностью освоения новых объектов, понятий, явлений, процессов или ситуаций из-за нехватки у слушателей когнитивных ресурсов; 2) трудностью вербального выражения некоторых научных явлений, процессов или ситуаций, понимание которых упрощается, если вербальную модель экспликации заменить на образную. Экспериментально выявлены следующие примеры феноменологических примитивов: сравнение принципов работы электрической сети с системой водоснабжения, электрического напряжения – с напором воды в водопроводном кране, принципов работы коленчатого вала – с работой коленного сустава человека в процессе ходьбы. Некоторыми феноменологическими примитивами достаточно активно пользуются специалисты. Особенно большой арсенал таких примитивов можно обнаружить у медиков узких специализаций. Например, кардиологи трехчленную мелодию работы сердца за счет появления третьего добавочного тона, который у больных митральным стенозом имеет отрывистый, стучащий или щелкающий характер, ассоциируют со звуками, которые издают перепела (*ритм перепела*). Другая трехчленная мелодия (вместо двухчленной) работы больного сердца, указывающая на тяжелое поражение миокарда желудочков, напоминает стук копыт лошади, скачущей по мостовой, а поэтому у кардиологов ассоциируется с галопом лошади и именуется *сердечным галопом*. Некоторые виды сбоев в ритмах и тональности работы сердца, например убывающие шумы при недостаточности митрального или аортального клапанов, кардиологи сравнивают со звуком льющейся воды (*тон льющейся воды*), другие – с выстрелом пушки (*пушечный тон*), третьи – с хлопками (*хлопающий тон*)

Таблица 1.2.23

Примеры, иллюстрирующие результаты прогнозирования испытуемыми свойств понятий по аналогии с понятиями, используемыми в стимульных текстах

Текст с описанием свойств используемых в нем понятий и вопросы для испытуемых	Ответ, построенный на основе аналогии
Примеры из эксперимента, в котором участвовали химики	
Литий и натрий – щелочные металлы. Они серебристо-белого цвета, очень мягкие, легче воды, а поэтому не тонут, хотя и вступают с водой в реакцию. При растворении лития и натрия в воде образуются гидроксиды. Калий также относится к группе щелочных металлов. Перечислите его свойства	Калий – металл серебристо-белого цвета, очень мягкий, легче воды, вступает с водой в реакцию. При растворении калия образуются гидроксиды
В периодической системе элементов литий и натрий следуют за инертными газами. Они содержат один электрон на внешнем уровне. Если этот электрон удалить, то атомы лития и натрия могут приобрести структуру атомов инертных газов. Из этого следует, что литий и натрий обладают восстановительными свойствами. Как вы думаете, все ли щелочные металлы обладают восстановительными свойствами?	Все щелочные металлы обладают восстановительными свойствами, потому что в периодической системе элементов они следуют за инертными газами и содержат один электрон на внешнем уровне
Редкоземельные элементы – это группа из семнадцати элементов, включающая лантан, скандий и иттрий. Лантан, скандий и иттрий – металлы серебристо-белого цвета, имеют степень окисления +3, образуют тугоплавкие, практически не растворимые в воде оксиды. Какими химическими свойствами обладают другие редкоземельные элементы, не упомянутые в тексте?	Если три редкоземельных элемента обладают сходными свойствами, то, вероятно, и все другие редкоземельные элементы будут обладать такими же или близкими свойствами
Примеры из эксперимента, в котором участвовали биологи	
Бабочки и мухи относятся к разным биологическим видам, но имеют множество сходных черт. Например, бабочки имеют крылья, хитиновый покров, фасеточное зрение. Имеют ли аналогичные признаки мухи?	Мухи так же, как и бабочки, имеют крылья, хитиновый покров и фасеточное зрение
У птиц есть крылья, а у млекопитающих – передние конечности. Эти органы возникли в ходе развития и эволюционирования одного и того же органа. Какие части тела соответствуют этим органам у рыб?	У рыб этим органам соответствуют грудные плавники
Орлы и коршуны относятся к классу хищных птиц. Они имеют массивный клюв и сильно развитые когти. К какому классу относятся сапсаны и скопы, которые также имеют развитые когти и большой клюв?	Сапсаны и скопы также относятся к классу хищных птиц
Между растениями, животными и человеком существуют не только различия, но и определенное сходство в основных проявлениях жизни: питании, размножении, развитии и жизненном цикле. Какие сходства в основных проявлениях жизни существуют между животными и человеком?	Эти сходства такие же, как между животными и растениями. Они проявляются в питании, размножении, развитии и жизненном цикле
Примеры из эксперимента, в котором участвовали экономисты	
Резкое повышение валютного курса ведет к снижению ценовой конкуренции, эффективность экспорта падает, а это приводит к сокращению экспорта и производства и расширению импорта. А к чему может привести резкое падение валютного курса?	Резкое падение валютного курса приведет к обратному эффекту. Ценовая конкуренция будет расти, экспорт увеличится, а импорт снизится

Окончание табл. 1.2.23

Текст с описанием свойств используемых в нем понятий и вопросы для испытуемых	Ответ, построенный на основе аналогии
Инфляция и стагнация тесно взаимосвязаны. Основными причинами инфляции являются денежная эмиссия, чрезмерное увеличение денежной массы за счет массового кредитования населения и предприятий, монополизация сырьевого сектора экономики, сокращение реального объема национального производства, снижение курса национальной валюты, рост объемов импорта. Назовите основные причины стагнации	Если инфляция и стагнация тесно взаимосвязаны, то их основные причины будут сходными. Это денежная эмиссия, массовое кредитование населения, падение национальной валюты, рост импорта и снижение экспорта, сокращение производства
Инфляция даже при умеренных темпах роста может привести к обесценению денег, падению жизненного уровня населения, безработице, снижению объемов производства, экспортных операций. А это может значительно усилить социальную напряженность в обществе. К каким социально-экономическим последствиям может привести галопирующая инфляция или гиперинфляция?	При галопирующей или гиперинфляции действие всех факторов значительно увеличится: многие предприятия закроются или станут банкротами, экспортные операции прекратятся полностью, безработица вырастет, жизненный уровень населения достигнет самого низкого уровня. Начнутся бунты и забастовки
На рынке финансовых деривативов используется несколько видов – опционы, свопы и варранты. Опционы могут быть валютными, процентными и товарными. Можете ли вы назвать основные виды свопов и варрантов?	Если опционы бывают валютными, процентными и товарными, то, наверное, свопы и варранты также могут быть валютными, процентными и товарными
Примеры из эксперимента, в котором участвовали гуманитарии	
Основными причинами распада Югославии историки называют глубокий экономический кризис, развал социалистического лагеря, паралич центральной власти и авторитарной формы правления, дискредитацию социалистической идеи, экономическое и культурное неравенство между республиками, национализм и исламский фундаментализм, финансируемый национальными элитами. Каковы основные причины распада Советского Союза?	Причины распада СССР и Югославии сходны. Это развал социалистической системы, слабость центральной власти, экономический кризис, экономическое и культурное неравенство между республиками, желание республиканских элит отделиться от центра, национализм и исламский фундаментализм в азиатских республиках и на Кавказе
Человека можно сравнить с математической дробью. Числитель – это реальный человек со всеми его положительными и отрицательными качествами, а знаменатель – это самооценка человека. В математике числитель и знаменатель находятся в следующей зависимости: чем больше знаменатель, тем меньше числитель. Используя эту зависимость, определите, как соотносятся психологические качества человека с его самооценкой	Если самооценка человека высокая, то его реальная характеристика низкая, и наоборот, чем ниже самооценка человека, тем больше в нем положительных качеств

Таблица 1.2.24

Варианты дефиниций, построенных испытуемыми по аналогии с дефинициями сопряженных понятий (корректирующие аналогии)

Дефиниция-образец	Стимульное понятие	Варианты дефиниции стимульного понятия
Примеры из эксперимента, в котором участвовали гуманитарии		
Чувства – это устойчивые эмоциональные переживания человека, вызванные внешними и внутренними раздражителями	Эмоции	Эмоции – это однократные реакции человека на внешние и внутренние раздражители
		Эмоции – это чувственные реакции человека на воздействия внешних и внутренних раздражителей
		Эмоции – это форма проявления переживаний в ответ на внутренние и внешние раздражители
		Эмоции – это внешнее выражение переживаний и чувств
Зависимой считается такая модель использования языка как средства общения, когда учащиеся лишены возможности строить собственные модели речевого поведения, а должны строго следовать заученным образцам	Независимая модель использования языка как средства общения	Независимая модель использования языка в общении – это модель, когда учащиеся имеют возможность строить собственные программы речевого поведения и не должны заучивать образцы
		Независимая модель использования языка как средства общения – это такая модель, которая не требует заучивать речевые образцы. Учащиеся строят предложения самостоятельно
		Независимая модель использования языка ориентируется на развитие творческой речи учащихся, которые должны строить предложения самостоятельно. В этой модели не надо заучивать речевые образцы
Примеры из эксперимента, в котором участвовали экономисты		
Экономическая система – совокупность всех экономических процессов в обществе на основе сложившихся в нем отношений собственности и хозяйственного механизма	Финансовая система	Финансовая система – это совокупность финансовых процессов в обществе на основе сложившихся отношений между хозяйствующими субъектами по распределению произведенной продукции
		Финансовая система – это совокупность финансовых процессов в обществе по распределению денежных средств
		Финансовая система – это совокупность финансовых процессов в обществе по финансированию проектов и распределению денежных средств между экономическими субъектами

Окончание табл. 1.2.24

Дефиниция-образец	Стимульное понятие	Варианты дефиниции стимульного понятия
Экономическая политика – это совокупность мер правительства по выбору и осуществлению экономических решений на макроэкономическом уровне	Финансовая политика	Финансовая политика – это совокупность мер правительства по выбору и осуществлению финансовых решений по вопросам получения и использования денежных доходов на макроэкономическом уровне
		Финансовая политика – это совокупность финансовых решений правительства по распределению денежных доходов на макроэкономическом уровне
Примеры из эксперимента, в котором участвовали биологи		
Хищные птицы – это птицы, которые охотятся в полете. Они имеют хорошее зрение, большие когти и клюв, приспособленные для захвата или умерщвления жертвы. К хищным птицам относятся орлы, ястребы, грифы, скопы, пустельги и другие птицы	Пустельга	Пустельги – это хищные птицы, которые охотятся в полете. Они имеют хорошее зрение, большие когти и клюв, которые приспособлены для захвата жертвы
		Пустельги – это хищные птицы. У них хорошее зрение, большие когти и клюв, которые приспособлены для захвата жертвы. Пустельги охотятся в полете в воздухе и на земле
		Пустельга – хищная птица. У нее хорошее зрение, большие когти и клюв. Она охотится днем и ночью на мелких птиц и грызунов
Примеры из эксперимента, в котором участвовали химики		
Радиоактивные элементы – это химические элементы, все изотопы которых способны к распаду атомных ядер и сопровождаемому при этом радиоактивному излучению	Радиоактивность	Радиоактивность – это способность изотопов радиоактивных элементов к распаду атомных ядер и радиоактивному излучению
		Радиоактивность – это распад атомных ядер радиоактивных элементов, который сопровождается сильным излучением
		Радиоактивность – это химическое свойство радиоактивных элементов к распаду атомных ядер и излучению

Таблица 1.2.25

Примеры дефиниций, построенных испытуемыми по произвольно избранным схемам-аналогиям

Стимульное понятие	Дефиниция стимульного понятия, построенная испытуемым	Вид используемой аналогии
Примеры из эксперимента, в котором участвовали химики		
Черный фосфор	Черный фосфор – это химически наименее активная форма элементарного фосфора. Он черного цвета с металлическим блеском, жирный на ощупь и больше похож не на фосфор, а на графит	Уподобление сравниваемых веществ по внешнему виду

Продолжение табл. 1.2.25

Стимульное понятие	Дефиниция стимульного понятия, построенная испытуемым	Вид используемой аналогии
Платинит	Платинит – это двухслойный сплав из железа и никеля, покрытый тонким слоем меди. Он имеет такой же коэффициент расширения, как платина и стекло, а поэтому его используют вместо платины для проводников, впаиваемых в стекло при изготовлении электровакуумной аппаратуры	Уподобление сравниваемых веществ по коэффициенту их теплового расширения
Вольфрам	Вольфрам – один из наиболее тяжелых, твердых и самых тугоплавких металлов. Он растворяется только в перекиси водорода и смеси азотных и фтороводородных кислот. По химическим свойствам соединения вольфрама очень похожи на соединения молибдена	Уподобление сравниваемых соединений по качеству и взаимодействию с другими соединениями
Примеры из эксперимента, в котором участвовали биологи		
Правый желудочек сердца	Правый желудочек – одна из четырех камер сердца, в которой начинается малый круг кровообращения. Полость правого желудочка сердца напоминает по форме трехстороннюю пирамиду	Уподобление органа по форме с геометрической фигурой
Органы зрения осьминогов	По форме и внешнему виду глаза осьминога очень похожи на глаза человека, хотя внутреннее их строение совершенно различное. У осьминогов линза хрусталика может приближаться и удаляться от сетчатки. Его глаза наводятся на нужный объект, как объектив фотоаппарата. У человека, напротив, хрусталик глаза жестко фиксирован, но может менять свою кривизну за счет сокращения мышц	Уподобление органов зрения сравниваемых объектов (глаза осьминога и человека) по форме, внешнему виду (органов зрения осьминога с объективом фотоаппарата) и действию
Условные и безусловные рефлексы	Рефлексы – это ответные реакции нервной системы организма на раздражение различных рецепторов. Они бывают условными и безусловными. Безусловные рефлексы сформированы с рождения и у человека и животных во многом сходны. Например, реакция на чрезмерно горькую или кислую пищу, сосательный рефлекс новорожденного, одергивание руки или лапы от огня или горячего предмета. Сходны также и некоторые условные рефлексы. Например, реакция человек на имя или собаки – на кличку, выделение слюны у человека и животных при виде пищи	Уподобление сравниваемых понятий по действиям и поведению
Примеры из эксперимента, в котором участвовали экономисты		
Теория экономической эволюции	Теория экономической эволюции в общих чертах и эволюционных этапах напоминает теорию эволюции Чарльза Дарвина и в некоторых чертах – теорию народонаселения Томаса Мальтуса. Последняя из них исследует процесс хозяйственных изменений по схеме естественного отбора, и в этом она сходна с теорией Дарвина. В то же время неконтролируемое развитие конкуренции и неконтролируемый	Уподобление сравниваемых теорий по схеме реализации их отдельных компонентов

Окончание табл. 1.2.25

Стимульное понятие	Дефиниция стимульного понятия, построенная испытуемым	Вид используемой аналогии
	рост народонаселения могут привести к всеобщему экономическому кризису, резкому обнищанию населения и голоду, и в этом эволюционная экономическая теория сходна с теорией Мальтуса	
Китайская модель экономического развития	Если китайскую модель экономического развития по основным компонентам, отношениям между ними и по схеме ее реализации можно соотнести с сингапурской экономической моделью, то белорусская экономическая модель по своей социальной ориентированности во многом сходна с советской административно-плановой моделью экономического развития	Уподобление китайской модели сингапурской по компонентам, отношениям между ним и схеме их реализации и белорусской и советской – по их социальной направленности
Примеры из эксперимента, в котором участвовали гуманитарии		
Англосаксонская судебная система	Англосаксонская судебная система преимущественно прецедентная. Это означает, что если какая-то правовая ситуация не регулируется правовыми нормами национального законодательства, то в этом случае судебное решение принимается на основе аналогичной прецедентной ситуации	Уподобление сравниваемых событий и принимаемых решений с прецедентными ситуациями и принятыми по ним решениями
Причины поражения шведов в войне с Россией	В истории, как и в других науках, хорошо работает правило аналогии. И если известно, что причинами поражения во многих войнах против России, например армии Наполеона в войне 1812 года или немецкой армии во Второй мировой войне, являются разрыв коммуникаций между фронтом и тылом, невозможность использования армейских резервов из-за их удаленности от мест боевых действий, ошибки в тактике ведения войны на огромных территориях, то, вероятно, эти же факты можно также считать причинами поражения шведов в войне с Россией	Умозаключение по аналогии с известными слушателю фактами

Экспериментальное изучение стратегий понимания УНР позволило установить ряд зависимостей, характеризующих специфику их использования при работе с разными типами научных текстов.

1. Переработка знакомой информации осуществляется по упрощенной схеме посредством использования тактики широких ментальных шагов с минимальным использованием пропозиционных схем и стратегий, которые в развернутом виде обычно актуализируются только при когнитивных затруднениях и нехватке контекстуальных ресурсов, когда слушателям для уточнения смысла опознаваемых языковых структур необходимо развернуть пропозиции в более сложные пропозиционные репрезентации, воспроизводящие смысловую структуру воспринимаемых научных высказываний [148].

2. Максимальное использование пропозиционных схем и стратегий наблюдается при освоении сложных или незнакомых текстов, когда единственным контекстуальным источником, позволяющим слушателям выдвигать текущие смысловые прогнозы, вы-

ступают синтаксические структуры научной речи, компоненты которых объединены логическими отношениями. При переработке новой или усложненной информации происходит сужение ментальных шагов вплоть до их полной репрезентационной разверстки. Из этого следует, что чем доступнее текст для понимания, тем реже слушатели задействуют развернутые пропозиционные репрезентации [148].

3. При восприятии УНР пропозиционные стратегии задействуются реже, чем при восприятии письменной научной речи. Это объясняется тем, что построение развернутых пропозиционных репрезентаций, обеспечивая обращение слушателей к поверхностным структурам высказываний и их достаточно точное воспроизведение, требует больше времени, чем конструирование репрезентаций по аналогии или через преобразование когнитивных схем, которые опознаваемую информацию передают весьма приближенно, так как модифицируемые схемы, конструируемые слушателями, могут частично не совпадать с когнитивными схемами говорящих из-за недостаточного знания слушателями объекта понимания, ограничивающего точность и глубину его освоения, или из-за внесения в объект понимания возможных дополнений или изменений, которые иллюстрируют разные подходы говорящих и слушателей к его пониманию [148].

4. Модельное восприятие научной речи, реализуемое посредством конструирования репрезентаций через преобразование когнитивных схем или по аналогии, в процедурном плане легче пропозиционного восприятия. Объясняется это тем, что ментальные модели – репрезентации и субъективные интерпретации – строятся на основе предварительных знаний об объекте понимания и допускают весьма условное сходство ментальных эталонов и конструируемых репрезентаций, в то время как построение развернутых пропозиционных схем требует точности и учета всех элементов поверхностных структур, содержащихся в воспринимаемых научных высказываниях. В конструировании репрезентаций и субъективных интерпретаций огромную роль играют аналогии, которые позволяют слушателям соотнести рассматриваемые объекты и события со сходными явлениями. Использование аналогий создает базу для построения частично модифицированных репрезентаций, которые отличаются от аналоговых репрезентаций по одному или нескольким параметрам. Преобразование когнитивных схем осуществляется несколькими путями: путем глобального преобразования схемы, посредством замены отдельных компонентов или части схемы соответствующими модификациями либо посредством детализации одного или нескольких компонентов исходной когнитивной схемы [148].

Стратегии понимания новой информации. Серьезным недостатком многих зарубежных теорий речепонимания является отсутствие в них четкого описания того, как перерабатывается новая информация. Если при переработке знакомой информации слушатели опираются на знания, опыт и возможности своей памяти, то информация, маркированная критериями новизны, требует привлечения дополнительных интеллектуальных операций. Наиболее аргументированная трактовка принципов опознания новых объектов (понятий) в процессе переработки научной информации представлена в работах Э. и А. Бехтель. Описывая этот процесс, авторы утверждают, что новизна большинства объектов относительна, и они не только различны, но и в чем-то сходны. Объекты, обладающие сходными внешними признаками, как правило, демонстрируют сходные свойства: например, если у исследуемого объекта есть колеса, то этот объект можно с большой долей вероятности отнести к транспортным средствам. Для того чтобы установить этот факт, слушателю необходимо выдвинуть предположение, что все признаки и свойства идентифицируемого объекта коррелируют с аналогичными параметрами ранее воспринятых объектов и оцениваются в зависимости от выраженности их системообразующего признака. Чем больше в объекте выделено признаков, чем глубже и шире детализация, тем в большее количество синибулярных цепей будут включены эти признаки и тем выше вероятность нахождения знакомых признаков при восприятии новых

объектов. Например, при попытке слушателей соотнести бабочку с птицей элементами, образующим синибулярную цепь, являются два признака – ‘умение летать’ и ‘крылья’. Все прочие признаки, которые могут быть обнаружены в соотносимых объектах, не являются смыслоразличительными и находятся за пределами синибулярности. Под синибулярностью (синибуляризацией) мы понимаем использование слушателем в качестве первичного прототипа опознания генерализированной аналогии, которая не уточняет объект понимания, а лишь привязывает его к определенным объектам, актуализированным в момент опознания. Использование подобных идентификационных схем, реализуемых с помощью синибулярных аналогий, позволяет слушателям достаточно быстро формировать для каждого нового объекта свой прототип и осуществлять его идентификацию уже на основе этой новой конструкции. Именно поэтому само опознание нового объекта для опытных слушателей не является непреодолимой преградой. Проблемой, как считают Э. и А. Бехтель, скорее, является определение значимости опознаваемого объекта, поскольку от этого параметра зависит глубина его проработки. В приведенном примере от значимости понятия «бабочка» для смысловой репрезентации текста будет зависеть, останется ли понимание этого понятия на уровне соотнесения его с птицей, которая так же, как и бабочка, имеет крылья и умеет летать, или слушатель предпримет попытку его детализации, сопоставив бабочку с мухами или стрекозами, у которых с бабочками гораздо больше сходных признаков. Индивидуальное представление о значимости идентифицируемых объектов обычно формируется у слушателей на основе субъективного представления о роли опознаваемого объекта в формируемой содержательно-смысловой схеме рецептируемого НТ. Например, *при низком уровне значимости* в НТ понятия, обозначающего новую модель автомобиля, слушатель может сосредоточить внимание на форме кузова и внешнем дизайне машины, присущем данной модели, а также на специфических признаках фирмы-производителя, свойственных всем моделям данной фирмы. Кроме этого, в процессе оценки автомобиля слушатель может выделить признаки, характеризующие легковые автомобили всех фирм, признаки, присущие всем автомобилям (легковые, грузовые, специальные), признаки транспортного средства, признаки техники бытового назначения, изделий из металла. Наконец, возможна и такая ситуация, когда слушатель выделит наиболее обобщенные признаки, которые свойственны практически всем объектам. Это приводит к возникновению феномена глобализации, суть которого состоит в том, что принадлежащие большинству объектов признаки формируют синибулярные цепи, максимально приближенные к глобальным цепям, которыми в языке науки обычно являются категории вещества, энергии, времени, пространства, скорости, массы и т. п. Если все выделяемые признаки в автомобиле разложить по степени их специфичности, то на одном конце сосредоточатся индивидуально-специфические признаки, характеризующие только данный объект и позволяющие произвести его идентификацию, а на другом – неспецифические признаки, присущие практически любому объекту и не играющие никакой роли при опознании. Актуализация синибулярных аналогий сопровождается снижением точности опознания, а поэтому на самых верхних уровнях обобщения возможность прогнозирования значимости сводится к нулю [74, с. 146–148]. *При высоком уровне значимости* в НТ понятия, обозначающего новую модель автомобиля, детализация его содержания может протекать по нескольким направлениям: по линии анализа внешнего вида автомобиля (*тип и марка автомобиля, год выпуска, тип кузова, капот, крылья, двери, колеса, багажник*), дифференциации ходовой части автомобиля (*двигатель, сцепление, коробка передач, кардан, дифференциал, полуоси*), вычленения конструктивных частей системы питания автомобиля (*бензобак, бензопровод, топливный фильтр, карбюратор*), дифференциации конструктивных частей системы электрообеспечения автомобиля (*аккумулятор, генератор, прерыватель-распределитель, свечи*), дифференциации типов и видов колес и

шин автомобиля (*диаметр колеса, корд, тип, маркировка резиновой массы, протектор*). Возможна и более глубокая детализация, так как, например, корд имеет свою тканевую структуру, а резиновая масса – свой химический состав [74, с. 137]. Аналогичную иерархическую конструкцию компетентный слушатель может построить, взяв за основу любое идентифицируемое понятие. В зависимости от роли и значимости опознаваемых понятий в структуре НТ эту конструкцию можно строить, либо двигаясь по понятийному графу вниз, задействуя процедуры детализации, либо двигаясь вверх, используя операции генерализации. Данный процесс формирования постепенно усложняющихся конструкций в итоге приводит к объединению всего когнитивного материала, а сама итоговая конструкция, формируемая в результате подобного объединения, становится той опознавательно-оценочной системой, которая позволяет слушателю реконструировать смысл НТ. Основная функция этой системы – обеспечение опознания и значимостной оценки любого объекта независимо от уровня его новизны. Опознавая объект, слушатель выделяет в нем определенные детали и признаки, которые имеют различную специфичность. Специфичными для опознаваемого понятия будут именно те сочетания признаков, которые позволяют отнести данное понятие к конкретной понятийной группе. Например, *бабочка* и *муха* относятся к разным биологическим видам, и слушатель, пытаясь уяснить их черты, не в состоянии на основе сформированного представления о бабочке дать исчерпывающую характеристику мухам. В то же время перечисленные виды насекомых для компетентного слушателя имеют общие признаки: *членистое строение тела, хитиновый покров, сходные органы чувств, фасеточное зрение* и много другое. Поэтому, не имея представления о *мухе*, а отталкиваясь только от уже известного объекта – бабочки – и используя синибулярную аналогию, компетентный слушатель может получить достаточно большой объем информации и об этом биологическом виде. Аналогично этому воспринятая информация о том, что у некоего животного есть *когти* и *клыки*, дает основание слушателю выдвинуть предположение о том, что данное животное, скорее всего, относится к классу хищников [74, с. 145–149]. Из этого следует, что основная функция синибуляризации состоит в частичном опознании новых объектов и определении их значимости [148, с. 201–205].

Таким образом, основными стратегиями, позволяющими предсказывать свойства новых объектов при переработке научной информации, являются понятийно-значимостный перенос, реализуемый с помощью синибулярных аналогий, и стратегии детализации. С помощью понятийно-значимостного переноса слушателям удается распространить свойства одного объекта на другой, частично опознавать новые объекты, прогнозировать их семантику, свойства и значимость [74, с. 74–75]. Пусковым механизмом для «запуска» стратегии детализации обычно выступает критерий новизны, который может быть абсолютным, если для слушателя опознаваемый термин и выражаемый им объект являются незнакомыми, и относительным, если идентифицируемый термин и стоящий за ним объект напоминают нечто уже знакомое. Однако даже в случае абсолютной новизны опознаваемого термина компетентный слушатель может частично восстановить его семантику благодаря наличию в речевой цепи прозрачного, высокопрогностичного контекста. Учитывая трудности восприятия УНР, связанные с дефицитом времени, отводимого на обработку научной информации на слух, можно предположить, что к стратегии детализации слушатели прибегают не всегда, а лишь в тех случаях, когда речь идет об опознании ключевых терминов, без освоения которых невозможно точное и глубокое понимание рецептируемого НТ. Необходимость в детализации в каждом конкретном случае определяется субъективными представлениями слушателей об оптимальном отношении между преимуществами, которые дает углубленный анализ идентифицируемого объекта, и когнитивными усилиями, затрачиваемыми на реализацию этого процесса. По мнению Э. и А. Бехтель, детализация продолжается до тех пор, пока различия, выделяемые в при-

знаках, остаются значимыми для слушателя, и прекращается, как только они утрачивают это качество. Изменение уровня и глубины детализации имеет определенную типовую динамику: при первичном контакте слушателя с новым объектом выделяется лишь общее и диффузное представление о предмете речи, которое в дальнейшем при повторных контактах с ним сменяется более глубоким и детализированным представлением [74, с. 149]. Чем выше уровень профессиональной компетентности, тем больше шансов у слушателя актуализировать стратегию детализации. Например, слушателю-неспециалисту трудно выявить детали, которые имеются в электроне. Вероятно, они есть, но этого никто, кроме специалистов-физиков, не знает. Еще более трудный случай – выявление деталей нейтрино, поскольку наверняка эти детали неизвестны даже физикам. Следовательно, одной из причин невозможности «запуска» стратегии детализации является ограниченность знаний слушателя. Из сказанного следует, что детализация – это процесс, принцип которого в определенном смысле противоположен понятийной организации: если при определении принадлежности объекта к группе слушатель выделяет сходные признаки, общие для всех объектов, то при дифференциации выделяются различительные признаки, позволяющие отделить одну подгруппу от другой [74, с. 135]. Именно поэтому в процессе восприятия УНР процедура опознания новых понятий протекает по двум линиям развития: по линии *синибуляризации*, при которой фиксируется наличие сходства сопоставляемых понятий путем подбора соответствующих аналогий, и по линии *детализации*, при которой устанавливается различие этих понятий. Если значимость опознаваемых понятий невелика, то их опознание не требует привлечения детализирующих процедур и ограничивается подбором к ним соответствующих генерализирующих понятий, и наоборот, причиной «запуска» детализирующих процедур является повышение значимости опознаваемых понятий, что делает их различение обязательным. Точность прогнозирования значений новых понятий и глубина их детализации зависят от фактора их вариативности, который всегда должен учитываться слушателями: например, деревья могут быть разной высоты; металлы – разной плотности; химические вещества – разного удельного веса; твердые вещества – разной степени твердости; вода при нагревании может испаряться, а при замерзании – превращаться в лед; цвет под воздействием солнечных лучей или света может выгорать, а с течением времени под воздействием тех же факторов еще и блекнуть; форма под воздействием давления или силы может разрушаться. Эти вариативные свойства иногда существенно меняют значимость идентифицируемого объекта [74, с. 75]. Исходя из оценки свойств опознаваемых объектов, слушатели могут также выдвигать и другие прогнозы: например, сверхтвердость алмазов позволяет использовать их для производства режущих станков; прочность титана учитывается при использовании этого металла в авиапромышленности и ракетостроении; графит в силу способности менять структуру под воздействием высокого давления применяется в наноиндустрии. При этом наблюдается устойчивая закономерность: чем больше изменений имеет объект, тем глубже его детализация. Если же объект не обнаруживает признаков изменчивости, то он и не детализируется по этому параметру [74, с. 148; 148, с. 201–205].

Таблица 1.2.26

Стратегии переработки новой информации

Стратегии	Принцип функционирования	Примеры функционирования стратегий
Стратегии понятийно-значимостного переноса с помощью синибулярных аналогий	С помощью понятийно-значимостного переноса слушателям удается распространить свойства одного объекта на другой, частично опознавать новые объекты, прогнозировать их семантику,	1. Воспринятая информация о том, что у некоего объекта есть *колеса*, дает основание слушателю с большой долей вероятности отнести этот объект к *транспортным средствам*. В данном случае транспортное средство, его строение,

Окончание табл. 1.2.26

Стратегии	Принцип функционирования	Примеры функционирования стратегий
	свойства и значимость. Под синибулярностью (синибуляризацией) понимаеся использование слушателем в качестве первичного прототипа опознания генерализированной аналогии, которая не уточняет объект понимания, а лишь привязывает его к определенным объектам, актуализированным в момент опознания. Основная функция синибуляризации – частичное опознание новых объектов и определение их значимости	свойства и функции будут составлять синибулярную аналогию. 2. Воспринятая информация о том, что у некоего животного есть *когти* и *клыки*, дает основание слушателю выдвинуть предположение о том, что данное животное, скорее всего, относится к классу хищников. В данном случае хищное животное, его строение и характеристики будут составлять синибулярную аналогию
Стратегии детализации	Пусковыми механизмами для «запуска» стратегии детализации являются значимость идентифицируемых объектов, качество и количество выделяемых в них признаков. Чем больше в объекте выделено признаков, чем глубже и шире детализация, тем в большее количество синибулярных цепей будут включены эти признаки и тем выше вероятность нахождения знакомых признаков при восприятии новых объектов	При уяснении базовых характеристик новой модели легкового автомобиля слушатель вначале подбирает к нему синибулярную аналогию (например, легковой автомобиль вообще или хорошо знакомая ему модель легкового автомобиля), а затем, используя эту аналогию в качестве сравнительного понятия, прогнозирует вероятностные характеристики новой модели автомобиля по следующим параметрам: внешний дизайн автомобиля, тип и марка автомобиля, год выпуска, тип кузова, капот, крылья, двери, колеса, багажник, дифференциация ходовой части автомобиля (двигатель, сцепление, коробка передач, кардан, дифференциал, полуоси), вычленение конструктивных частей системы питания автомобиля (бензобак, бензопровод, топливный фильтр, карбюратор), дифференциация конструктивных частей системы электрообеспечения автомобиля (аккумулятор, генератор, прерыватель-распределитель, свечи), дифференциация типов и видов колес и шин автомобиля (диаметр колеса, корд, тип, маркировка резиновой массы, протектор). Детализация продолжается до тех пор, пока различия, выделяемые в признаках, остаются значимыми для слушателя, и прекращается, как только они утрачивают это качество. Так, например, корд имеет свою тканевую структуру, а резиновая масса – свой химический состав, однако такая глубокая детализация может быть важна не для всех слушателей, а только для узких специалистов

Таким образом, в определении свойств новых объектов слушатели всегда задействуют различные аналогии. Например, чтобы прийти к выводу, что автомобиль является удобным транспортным средством, человеку вовсе не надо ездить на каждой машине. Для этого достаточно изучить свойства одного автомобиля и распространить этот опыт на все остальные автомобили. Опознание по аналогии приводит к формированию соответствующего представления о новом объекте. Повторные контакты слушателя с этим объектом активизируют это представление и существенно автоматизируют процесс его опознания. Варьирование индивидуальных признаков приводит к расширению представления об этом понятии и его «включению» в новые информационные контексты. Если слушателю в силу каких-то причин (например, из-за того, что какие-то признаки данного объекта существенно отличаются от ранее воспринятых объектов) не удалось отнести объект к конкретной группе объектов, он попытается сформировать новое представление, которое при частом использовании и при достаточном варьировании индивидуальных признаков станет основой для формирования нового понятия [148, с. 205].

2.7. Когнитивные стили и индивидуальные стратегии переработки информации

Исследование стратегий понимания речи во многом осложнено их уникальностью и вариативностью. На формирование стратегий влияют опыт, знания, когнитивные и интеллектуальные способности слушателей, а поэтому предугадать, как слушатели поступят даже в простейшей ситуации, очень трудно. Так, при опознании термина *коллайдер* одни испытуемые, прибегнув к стратегии ментального сканирования, отождествили его со схемой большого ядерного коллайдера, ранее увиденного на фотоснимке, а другие, задействовав фреймовые стратегии, аналитически описали его устройство, принцип функционирования, назначение, разновидности. Абстрактное понятие *вес* одни испытуемые, задействовав аналогии, соотнесли с весом конкретного предмета (например, с весом человека), другие – с прибором, с помощью которого осуществляется взвешивание, третьи – с самим процессом взвешивания, четвертые – с физическим понятием *масса тела*. Понятие *громкость* некоторые испытуемые сравнили с громкостью работающего телевизора, другие – с шумом работающего бытового прибора (например, миксера), а *резкое изменение громкости* – с перепадом изменения звука работающего телевизора в момент начала или окончания показа телевизионной рекламы или с началом и завершением работы бытового прибора (например, пылесоса). Существенно отличаются и сценарии формирования ментальных дефиниций иностранцами и носителями языка, специалистами и неспециалистами. Базовый принцип лингвистической семантики гласит, что число семантических компонентов, входящих в план содержания некоторого слова-понятия, определяется набором противопоставлений, в которых участвует эта единица. Из этого принципа следует, что научное понятие, обозначаемое термином, тем богаче по содержанию, чем более разработанной и дифференцированной является наука, в которую оно входит [77, с. 17]. Научное понятие включает в себя целый пласт системных связей, которые содержатся в нем в свернутом виде. Раскрытие содержания понятия слушателями в процессе его идентификации предусматривает реконструкцию этих системных связей. Каждый слушатель делает это по-своему, поэтому при переработке научной информации каждое идентифицируемое понятие может быть интерпретировано разными способами [148, с. 206].

Индивидуальные стратегии понимания речи формируются под влиянием различных факторов. Решающую роль в их формировании играют когнитивные стили (КС), которыми владеют и пользуются слушатели. КС – это относительно устойчивые индивидуальные способы переработки информации. В зарубежной когнитивистике можно встретить описание более двух десятков оппозиций КС, которые характеризуют типические особенности интеллектуальной деятельности слушателей и отличаются друг от друга по типу переработки информации, особенностям когнитивного контроля, типам мышления и реагирования, уровню сложности индивидуальных опознавательно-оценочных систем [27; 30; 33; 235]. Теоретическое значение стилевого подхода к освоению языка и обучению заключается в возможности соотнесения стилей со стратегиями переработки информации и индивидуальными способностями учащихся, а также в констатации «пробелов» в теории КС в виде неучтенных факторов в стилевой характеристике учащихся, что позволяет предположить существование еще не описанных КС. Практическая значимость стилевого подхода состоит в возможности построения дифференцированных моделей обучения языку с учетом стилевой дифференциации учащихся. Обучающий потенциал такого подхода определяется тем, что когнитивные стили – это двухполюсная конструкция, у которой один полюс эффективный, а другой нет. Зная стилевые особенности учащихся, которые легко определяются при диагностике, можно установить, на каком участке двухполюсной конструкции находится каждый учащийся. Если эту конструкцию представить в виде двухполюсной прямой линии, у которой один полюс иллюстрирует неэффективный, а другой – эффективный КС, то в этом случае преподаватель может с помощью специально разработанных упражнений продвинуть учащихся, владеющих неэффективными стилями, в направлении полюса эффективности. Для того чтобы осуществить подобную манипуляцию максимально продуктивно, преподаватель должен установить полный перечень умений, которые составляют содержание эффективных КС, продиагностировать учащихся на предмет сформированности/несформированности у них этих умений, разработать специальную систему коррекционных упражнений и предложить ее учащимся для отработки. Разумеется, что такая коррекционная работа не означает, что учащиеся сразу изменят свои стилевые предпочтения и достигнут полюса эффективности. Скорее всего, что продвигаться по двухполюсной линейной конструкции они будут медленно и с разными результатами в зависимости от того, какие конкретно стили подвергается обучающей коррекции. Если корректируются КС, основу которых составляют интеллектуальные качества личности, то достичь максимума по коррекции таких стилей, в принципе, возможно. Значительно меньших успехов можно достичь при коррекции КС, основу которых составляют биопсихологические качества личности, поскольку изменить эти качества на более эффективные практически невозможно. В этом случае задача преподавателя состоит в достижении хотя бы частичного эффекта, например перевести учащегося, пользующегося неэффективным стилем, в серединную позицию между полюсами неэффективности – эффективности. Отметим, что возможность педагогических манипуляций с КС является веским аргументом, наносящим серьезный удар по сторонникам противопоставления стилей и способностей, которые считают, что стиль – это устойчивая инструментальная (процессуально-динамическая) характеристика интеллектуальной деятельности личности, а способность иллюстрирует результативность интеллектуальной деятельности и изменчива во времени. Это утверждение носит условный характер и опровергается практикой обучения, в которой демонстрируется подвижность когнитивных стилей, которые могут меняться под влиянием интеллектуальной нагрузки и специальных технологий обучения. В данном разделе на конкретном экспериментальном материале проанализируем особенности тех когнитивных стилей, которые оказывают наибольшее влияние на формирование индивидуальных стратегий понимания речи.

2.7.1. Контекстозависимый/контекстонезависимый стиль переработки информации

С учетом специфики индивидуальных стратегий и стилей переработки научной информации всех учащихся можно разделить на контекстонезависимых и контекстозависимых. Основанием для деления слушателей на контекстозависимых и контекстонезависимых в нашем исследовании выступили пять когнитивных способностей: умение слушателей избирать рациональные стратегии запоминания, структурирования и рубрификации воспринимаемой информации; перерабатывать информацию в неполных контекстах, восстанавливать их и дополнять нужной информацией; находить в речи ключевую информацию и на основе ее строить «вторичные» тексты; переструктурировать текстовые продукты; обнаруживать логико-смысловые противоречия в текстах и устранять их. Указанные компетенции характерны для контекстонезависимых слушателей и не свойственны контекстозависимым, которые испытывают затруднения при освоении научной информации в неполных (лакунированных) контекстах, а также при переструктурировании текстов [148, с. 208]. Деление слушателей на контекстонезависимых и контекстозависимых весьма условно, поскольку, очевидно, что помимо этих двух противоположных полюсов контекстной зависимости/независимости существуют и промежуточные когнитивные стили, когда по некоторым позициям слушатели приближаются к полюсу контекстонезависимости, а по другим – к полюсу контекстозависимости. Диагностика контекстозависимого/независимого стилей переработки научной информации была осуществлена с помощью двух экспериментов. Цель первого эксперимента – выявление индивидуальных различий испытуемых в структурировании воспринимаемой информации, отборе ключевых терминов и построении на их основе «вторичных» текстов. Цель второго эксперимента – определение индивидуальных различий испытуемых в переструктурировании прослушанных научных высказываний и текстов. Программа первого эксперимента включала реализацию двух процедур. Перед началом эксперимента испытуемым были розданы бланки ответов в виде таблиц с двумя графами. Вторая графа была не заполнена, а в первой графе были перечислены основные типы рубрификаторов, по которым слушатели должны были распределять термины. Первая экспериментальная процедура предполагала прослушивание испытуемыми терминов и их регистрацию в бланках ответов в графах, соответствующих определенным классификационным рубрикам. Для упрощения когнитивной переработки терминов и соотнесения их с выделенными экспериментатором классификационными рубриками они вводились в речь в той последовательности, в которой в бланках ответов размещались соответствующие им рубрики. Такое представление научной информации по своему компонентному составу фактически отражало содержание фрагмента лекции по мировой экономике, посвященной анализу международного движения капитала и финансов в аспекте платежного баланса, и давало возможность испытуемым в случае успешного выполнения экспериментальной задачи восстановить смысловое содержание этого фрагмента лекции. Вторая экспериментальная процедура предполагала поиск терминов в звучащем тексте и их рубрификацию в бланках ответов. В отличие от первой части эксперимента, в которой в роли контекстуальных опор выступали классификационные рубрики, заранее внесенные в бланки ответов, в данной части эксперимента в роли контекста использовался сам текст, что значительно облегчало работу испытуемых, включая и тех, кто не владел терминологией текста, поскольку текст в этом случае формировал информационную основу для когнитивной деятельности испытуемых и восполнял пробелы в их отраслевых тезаурусах. Результаты первого эксперимента по-

казали, что при структурировании научной информации, отборе ключевых терминов и построении на их основе «вторичных» текстов контекстонезависимые и контекстозависимые испытуемые пользуются разными стратегиями переработки информации. Если контекстонезависимые испытуемые пытаются максимально широко использовать логико-смысловые принципы переработки информации, включая генерализацию и детализацию, и восполнять дефицитарность контекста за счет дотекстовых знаний, то когнитивные усилия контекстозависимых испытуемых прежде всего направлены на попытку верифицировать выдвинутые ими прогнозы о перерабатываемой информации на внутритекстовом уровне. С учетом того что максимально точное и полное понимание научного текста достигается только при тесном взаимодействии импликационной (внутритекстовой) и дотекстовой пресуппозиций при доминирующей роли в этом процессе последней, можно предположить, что отрицательные результаты в понимании научного текста у контекстозависимых испытуемых объясняются сбоями в такой связи. Очевидно, что в силу специфики когнитивного развития эта категория испытуемых не доверяет своим дотекстовым знаниям и каждую новую научную информацию, встреченную в тексте, старается оценить именно в том контексте, в котором она употреблена [122, с. 229; 148, с. 208–209].

Существенные различия в контекстонезависимом и контекстозависимом стилях переработки научной информации проявляются также и при переструктурировании текстов. Переструктурирование текстов – важнейшее условие их уплотнения и перекодирования, а поэтому все слушатели независимо от того, каким КС они пользуются, вынуждены прибегать к этой процедуре, используя собственные правила переструктурирования. По критерию затрачиваемых слушателями когнитивных усилий переструктурирование может быть эффективным или неэффективным, по достигнутым результатам и качеству исполнения – удачным или неудачным, по глубине производимых преобразований – поверхностным или глубоким. Именно по этим критериям осуществляется деление слушателей на контекстозависимых и контекстонезависимых. Добавим также, что при восприятии иноязычной НР способность слушателей к переструктурированию осложняется факторами их языкового развития, а применительно к устной форме предъявления научной информации еще и фактором сформированности навыков восприятия иноязычной речи на слух. Из этого следует, что при переструктурировании иноязычных НТ слушатели вынуждены прибегать к дополнительным интеллектуальным операциям переводческого типа, которые направлены на прояснение содержания наиболее сложных фрагментов текстов, а это существенно осложняет процедуру анализа и оценки экспериментальных фактов с участием иностранцев. В зависимости от целевых установок испытуемых, уровня их языковой и профессиональной подготовки, а также качества выполнения трансформационных процедур переструктурирование может быть поверхностным, глубоким или свободным. По данным эксперимента, к *поверхностному переструктурированию* в основном обращались иностранцы, испытывающие трудности при освоении научной информации из-за пробелов в речевом развитии и дотекстовых знаниях. Такое переструктурирование затрагивало синтаксическую структуру высказываний и частично – их лексический состав и протекало в двух формах – синтаксического переструктурирования и семантико-синтаксического преобразования. К *глубокому переструктурированию* чаще всего прибегали слушатели, хорошо ориентирующиеся в содержании рецептируемого НТ и имеющие достаточно развитую дотекстовую пресуппозицию, которая в сочетании с импликационной (внутритекстовой) пресуппозицией обеспечила глубокий уровень переработки и переструктурирования научной информации. Потребность в таком переструктурировании связана с издержками в логико-смыс-

ловом и структурном оформлении текста-оригинала, которое, по мнению слушателей, чрезмерно перегружено, а поэтому нуждается в преобразовании. Операционную основу такого переструктурирования составляют процедуры логико-смыслового преобразования, которые направлены на упрощение семантической структуры НВ либо путем их ментальной конверсии, либо путем глобального преобразования НВ в репрезентации, построенные по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых средств, которых не было в рецептируемых НВ. К *свободному переструктурированию* в основном прибегали опытные слушатели, дотекстовые знания которых превышали знания, необходимые для освоения текста-оригинала. Привлечение дополнительной информации при переструктурировании и построении «вторичного» текста в новом формате создает эффект нового текста, который по ряду параметров может быть значительно богаче текста-оригинала. Помимо указанных видов переструктурирования возможны и промежуточные варианты, когда, например, часть воспринятого текста переструктурируется поверхностно, а другая – глубоко, в том числе и с привлечением информации, отсутствующей в тексте-оригинале [122, с. 222–234; 148, с. 209–210].

Различия в двух стилях переработки научной информации – контекстонезависимом и контекстозависимом – проявляются также и при восстановлении незавершенных и деформированных научных высказываний и текстов. Так, в ходе проведенных экспериментов было установлено, что подобные процедуры легче выполняются контекстонезависимыми испытуемыми, у которых лучше развиты не только способности к переструктурированию, но и прогностические способности, реализуемые в формах языкового и логико-смыслового прогнозирования. Эта категория испытуемых более «чувствительна» к логико-смысловым и структурным нарушениям в тексте, легче обнаруживает и устраняет их. И наоборот, контекстозависимые слушатели при восстановлении незавершенных высказываний и деформированных текстов часто испытывают когнитивные затруднения, вызванные различными причинами: объективной сложностью текстового материала, его структурной организации и терминологического состава, пробелами в речевом развитии, нехваткой контекстуальных ресурсов, недостаточной сформированностью дотекстовой пресуппозиции и ее разбалансированностью с внутритекстовой (импликационной) пресуппозицией.

Выбор слушателями удобных для них стилей переработки информации происходит неосознанно и определяется индивидуальными особенностями слушателей и их интеллектуально-когнитивным потенциалом. Очевидно также, что помимо психолого-биологических факторов значительная роль в формировании когнитивных стилей отводится социально-этническим факторам. Так, опыт работы с китайскими студентами показывает, что у китайцев слабо развиты навыки переструктурирования текстов, а это свидетельствует об их контекстозависимости. В отличие от европейцев или арабов при переработке научной информации китайцам требуются более насыщенные и нелакунированные контексты. Установлено, что причина этого кроется в специфике китайской образовательной системы, в которой почти полностью отсутствуют творческие формы работы с текстом, а основной упор делается на дословный пересказ. Серьезные трудности при переструктурировании текстов испытывают арабы. Для них характерно чрезмерное смысловое упрощение при переструктурировании, связанное в том числе и с неумением выделять в текстах значимую и избыточную информацию. Такой подход арабов к переструктурированию текстов, на наш взгляд, обусловлен их предрасположенностью к ментальной импульсивности, которая препятствует принятию продуманных, рефлективных решений [148, с. 210–211].

2.7.2. Детализирующий/генерализирующий стиль переработки информации

По стилям (стратегиям) переработки научной информации слушатели отличаются не только уровнем контекстозависимости, но и избирательными подходами к выработке индивидуальных критериев оценки воспринимаемых научных объектов. На основе этого когнитивно-стилевого параметра всех испытуемых можно разделить на понятийных детализаторов и генерализаторов. Основанием для подобного деления является склонность испытуемых при переработке информации использовать детализированные либо, напротив, обобщенные критерии в оценке идентифицируемых объектов и понятий. На практике это означает, что понятийные детализаторы при переработке речи оперируют бóльшим количеством категорий, чем генерализаторы. Они склонны выявлять различия в объектах и понятиях, тогда как генерализаторы акцентируют внимание преимущественно на выявлении сходства между объектами. Крайним проявлением детализации считается компартментализация, т. е. склонность слушателей при переработке научной информации выделять чрезмерно большое количество групп, в состав которых входит один и тот же объект [27; 30, с. 292; 33, с. 60–65]. Крайним проявлением генерализации является сверхгенерализация, которая проявляется в попытках слушателей отнести идентифицируемый объект к группе разнородных объектов, имеющих минимальную степень общности. Сверхгенерализация позволяет установить некоторую весьма условную связь между понятиями, хотя такая связь в силу отсутствия в ней системообразующей ценности особой роли в процессе речепонимания не играет. Она служит промежуточным «техническим» этапом в когнитивной деятельности, в ходе которого слушателю удается удерживать необходимую информацию в зоне активного внимания посредством ее привязки к понятиям, обладающим весьма условной связью с исходным понятием. Между компартментализацией и сверхгенерализацией существует большое пространство когнитивных решений, которые базируются на двух операциях – детализации и генерализации. Количество этих решений зависит от глубины детализации, с одной стороны, и уровня генерализации – с другой. В зависимости от уровня насыщенности дотекстовой пресуппозиции слушателей процессы детализации и генерализации могут осуществляться поэтапно или скачкообразно (т. е. с пропуском некоторых этапов) [122, с. 234–235; 148, с. 210–211; 159; 162].

Диагностика детализирующего и генерализирующего стилей переработки научной информации была осуществлена с помощью эксперимента, целью которого являлось выявление индивидуальных различий испытуемых в выборе критериев оценки идентифицируемых понятий – детализированных или, напротив, обобщенных. Согласно гипотезе выбор испытуемыми детализированных критериев в оценке идентифицируемых понятий приводит к многошаговой категоризации с привлечением большого числа категорий, которая завершается выявлением различий между соотносимыми понятиями, тогда как выбор обобщающих критериев приводит к категоризации генерализирующего типа с привлечением ограниченного числа категорий, объединенных общим сходным основанием. С целью проверки этой гипотезы испытуемым было предложено прослушать и записать 10 экономических терминов, а затем соотнести их с понятиями, с которыми, по мнению испытуемых, они связаны. В эксперименте приняли участие 40 студентов, которые были распределены по двум группам. В первую группу вошли иностранцы, владеющие русским языком на уровне B2, во вторую – носители языка. Результаты эксперимента подтвердили рабочую гипотезу: у одних испытуемых проявилась ярко выраженная тенденция к детализации, у других – к генерализации. В группе иностранцев генерализаторов оказалось больше, чем детализаторов. В группе носителей языка, напротив, доминировала тенденция к детализации, а генерализирующий вектор

категоризации для испытуемых выполнял вспомогательную роль. Очевидно, что в основе использования испытуемыми-иностранцами и носителями языка разных подходов к категоризации лежит не только их природная склонность к выбору более предпочтительных для них стратегий, но и психологические и языковые факторы, связанные с трудностью детализации средствами иностранного языка. К тому же детализация, в отличие от генерализации, является более сложной когнитивной процедурой, требующей максимально полного участия в ней интеллектуального потенциала испытуемых. Она может быть одношаговой, двухшаговой, многошаговой, дистантной (или скачкообразной) и многовекторной, которая реализуется сразу в нескольких направлениях. Генерализация также может протекать по-разному. Чаще всего она бывает одношаговой или скачкообразной, реже – многошаговой. Случаев многовекторной генерализации нами не выявлено, хотя теоретически это возможно, особенно если генерализируются понятия, занимающие нижние позиции в понятийном пространстве конкретной научной области [122, с. 235–236; 148, с. 213; 171].

В табл. 1.2.27 проиллюстрированы основные виды стратегий детализации и генерализации, которые использовали носители языка и иностранные испытуемые при освоении экономических понятий *валюта* и *дериват*. В табл. 1.2.28 приведены статистические данные, демонстрирующие различия испытуемых в индивидуальных подходах к категоризации. Отметим, что из двадцати испытуемых – носителей языка, участвовавших в эксперименте, лишь у троих доминировала комплексная стратегия. Еще двое задействовали ее эпизодично. Все остальные носители языка предпочли детализирующие процедуры, что свидетельствует о хорошем знании предметного содержания специализированных контекстов, в которых используются исходные терминопонятия. В группе иностранных испытуемых, напротив, в основном доминировали генерализирующие и частично комплексные процедуры и практически отсутствовали детализирующие процедуры, что свидетельствует о пробелах в пресуппозициях иностранцев, касающихся детализации исходных терминопонятий. Трудность детализации данных понятий иностранными испытуемыми можно также объяснить тем, что эти понятия не имеют глубокой перспективы детализации, поскольку находятся в нижней части понятийного пространства международной экономики, которая заполняется узкоспециализированными понятиями, функционирующими в ограниченных экономических контекстах. Например, термин *валюта* обычно используется в контексте международной валютно-финансовой системы и теории валютного курса и сопряжен с ограниченным числом понятий (*резервная, конвертируемая, твердая валюта, валютная система, валютная политика, конвертируемость, валютное замещение, валютный курс, валютная котировка, девальвация валюты*) и узкоспециальных терминов (*спекулятивная атака, ползущая фиксация, управляемое плавание, форвардный курс, денежный мультипликатор, гиперреакция валютного курса*), а поэтому если испытуемый будет продолжать детализацию этого термина, то он неизбежно выйдет на эти специализированные понятия, что потребует от него хорошего знания механизмов валютной политики и теории валютного курса.

Таблица 1.2.27

Типология стратегий детализации и генерализации экономических понятий *валюта* и *дериват*

Базовый термин	Понятия, с которыми соотнесен базовый термин (уровень, глубина, масштаб детализации)	Стратегия детализации (генерализации)
Валюта	→ (1) иностранная, национальная валюта или → (2) конвертируемость валюты	*Одношаговая детализация*
Дериват	→ (1) валютные (процентные) деривaты или (2) деривaты на акции и биржевые индексы	

Окончание табл. 1.2.27

Базовый термин	Понятия, с которыми соотнесен базовый термин (уровень, глубина, масштаб детализации)	Стратегия детализации (генерализации)
Валюта	→ (1) валютный курс → плавающий, фиксированный валютный курс или (2) конвертируемость валюты → внешняя, внутренняя, товарная, по капитальным операциям, по текущим операциям	*Двухшаговая детализация*
Дериват	→ валютные, процентные, товарные деривативы → опцион, своп, форвард, варрант	
Валюта	→ валютный курс → плавающий, фиксированный → валютная котировка → прямая, косвенная, кросс-котировка → валютный коридор → равновесный валютный коридор	*Многошаговая детализация*
Дериват	→ валютные, процентные, товарные деривативы → опцион, своп, форвард, фьючерс, варрант → английский, европейский опцион	
Валюта	→ (1) валютный коридор или (2) равновесный валютный курс или (3) внешняя (внутренняя) конвертируемость	*Дистантная* (*скачкообразная*) *детализация*
Дериват	→ опцион на покупку (опцион call), опцион на продажу (опцион put)	
Валюта	→ (1) валютный курс → фиксированный, ограниченно гибкий, плавающий валютный курс; → (2) девальвация, ревальвация валюты	*Многовекторная детализация*
Дериват	→ (1) валютные (товарные) деривативы; → (2) опцион на акции и биржевые индексы → фиксированная (плавающая) процентная ставка	
Валюта	→ валютная система (международная валютно-финансовая система)	*Одношаговая генерализация*
Дериват	→ (1) рынок деривативов; (2) долговые обязательства; (3) инструменты денежного рынка	
Валюта	→ валютная система (международная валютно-финансовая система) → валютная политика → международная экономика	*Многошаговая генерализация*
Дериват	→ (1) рынок деривативов → международные финансовые рынки или (2) долговые обязательства → портфельные инвестиции	
Валюта	→ валютное замещение (как инструмент валютной политики)	*Скачкообразная генерализация*
Дериват	→ портфельные инвестиции	
Валюта	→ валютная политика (*генерализация*) → валютное замещение, валютные активы, валютные риски, валютный курс, валютный коридор как инструменты валютной политики (*детализация*)	*Комплексная стратегия* (*генерализация* + *детализация*)
Дериват	→ портфельные инвестиции (*генерализация*) → облигации, инструменты денежного рынка и финансовые деривативы (*детализация портфельных инвестиций*) → опционы, свопы (*детализация базового термина*)	

Таблица 1.2.28

Статистические данные, демонстрирующие различия испытуемых в индивидуальных подходах к категоризации (на примере экономических понятий *валюта* и *дериват*)

Тип стратегии, которой пользовались испытуемые в процессе категоризации	Иностранцы, количество	Носители языка, количество
Одношаговая детализация	3 (2)	1 (1)
Двухшаговая детализация	–	4 (3)
Многошаговая детализация	–	7 (9)
Дистантная (скачкообразная) детализация	–	3 (1)
Многовекторная детализация	–	2 (1)
Одношаговая генерализация	3 (6)	–
Многошаговая генерализация	3 (5)	–
Скачкообразная генерализация	5 (4)	–
Комплексная стратегия (генерализация + детализация)	6 (3)	3 (5)

В контексте международной экономики термин *дериват* также используется в ограниченном круге специализированных тем («*Портфельные инвестиции*» и «*Международный рынок финансовых деривативов*») и сопряжен с ограниченным числом узкопрофильных терминов (*варрант, опцион, своп, форвард, фьючерс, рынок деривативов, валютные, процентные, товарные деривативы, деривативы на акции и биржевые индексы, процентный потолок, процентный пол, процентный коллар*), а поэтому продолжение детализации этого термина потребует от испытуемого хорошего знания этой терминологии. Из сказанного можно сделать вывод, что глубина и масштабы детализации зависят не только от когнитивных способностей и профессиональной компетенции слушателей, но и от категориальной насыщенности самих понятий, инициирующих детализацию. Максимальными эти показатели становятся в тех случаях, когда понятия, запускающие детализацию, расположены в верхней или средней части понятийного графа научной области. Такие понятия, как правило, обладают разветвленными классифицирующими связями, а следовательно, и насыщенным детализирующим потенциалом. И наоборот, если понятия, запускающие детализацию, расположены в нижней части понятийного графа научной отрасли, то глубина и масштабы детализации, скорее всего, окажутся минимальными. Отметим, что данные выводы в контексте речепонимания следует рассматривать как теоретически возможные. В действительности же к перечисленным факторам следует добавить еще и предрасположенность слушателей к детализации или генерализации как доминирующим стилевым способам переработки научной информации. Именно такая предрасположенность слушателей к использованию строгих детализированных либо, напротив, более обобщенных критериев в оценке идентифицируемых объектов и понятий позволяет говорить о делении слушателей на детализаторов-аналитиков и генерализаторов-синтетиков.

Одним из итогов проведенного эксперимента стал вывод о полном или частичном несоответствии КС, которыми при переработке научной информации пользуются носители языка и иностранцы. Он основывается не только на результатах описанного эксперимента, но и на многолетних экспериментальных наблюдениях, которые осуществлялись по аналогичной методике с другим составом участников и демонстрировали устойчивость данной тенденции. Однако делать итоговый вывод о том, что все иностранцы предрасположены к использованию КС, противоположных тем, которыми

пользуются носители русского языка, на наш взгляд, все-таки не следует. Дело в том, что подавляющее число иностранных участников наших экспериментов составляли представители арабских стран и стран Юго-Восточной Азии. В 1990–2000 гг. это были преимущественно китайцы, сирийцы, ливийцы, ливанцы, палестинцы и иракцы, а с 2008 г. к ним добавились еще и иранцы, туркмены, таджики, вьетнамцы и корейцы. С европейским контингентом испытуемых эксперименты проводились лишь дважды, причем это были сборные группы, в которые входили немцы, шведы, финны, швейцарцы, австрийцы, чехи, словаки и испанцы, представленные в ограниченном составе (два-три человека от каждой страны). К тому же их участие в экспериментах осложнялось тем, что у всех европейских испытуемых были разные специальности, что затрудняло их объединение в группы. И тем не менее эксперименты, проведенные с этим контингентом испытуемых, показали, что результаты европейцев в выборе предпочтительных видов КС максимально сходны с результатами носителей русского языка, что говорит в пользу существования помимо биопсихологических факторов, влияющих на выбор доминирующих когнитивных стилей переработки информации, еще и этнокультурных факторов, которые включают особенности формирования когнитивной базы испытуемых в той или иной этнокультурной среде, специфику национальной логики мышления и способов восприятия информации (например, преобладание у китайцев образного мышления или дефицитарность абстрактного мышления у арабов и иранцев), особенности национальной образовательной системы, влияние родного языка испытуемых и его участие в качестве языка-посредника в переработке научной информации и т. д. Если с этих позиций сравнивать европейцев и русских (или белорусов), то их этнокультурные особенности максимально сходны: во-первых, у них одинаково хорошо развиты когнитивные базы, что свидетельствует о фундаментальности полученного ими школьного образования; во-вторых, они обладают высоким интеллектуальным потенциалом и развитой логикой научного мышления, что позволяло им в процессе речепонимания избирать эффективные стратегии переработки информации. Что касается испытуемых из азиатских стран, то их когнитивно-интеллектуальный потенциал по ряду объективных причин (например, из-за отсутствия целенаправленной работы вузов по отбору иностранных граждан на обучение) в большинстве случаев оказывался более низким, чем у европейцев или русских, что свидетельствовало прежде всего о пробелах в их общеобразовательном развитии и дефицитарности их репрезентационных способностей, которая в экспериментах проявлялась в неспособности испытуемых построить адекватное представление о ситуации без четких указаний относительно ее природы и способов ее разрешения; в неполном представлении о ситуации, когда часть деталей не попадала в поле зрения слушателей; в неспособности построить адекватную репрезентацию на неопределенной, недостаточной, незавершенной информационной основе; в неспособности быстро и точно выделять ключевые элементы ситуации с тем, чтобы сделать их опорными пунктами дальнейших рассуждений; в предпочтении опираться на непосредственные субъективные ассоциации, а не на анализ объективных особенностей ситуации; в неготовности перестроить образ ситуации в соответствии с изменением условий; в предпочтении более простых и хорошо организованных форм репрезентаций перед сложными, противоречивыми и дисгармоничными; в неспособности реагировать на скрытые аспекты ситуации; в отсутствии в конструируемых репрезентациях высокообобщенных элементов, свидетельствующих о существенных пробелах в знаниях» [27, с. 101–102]. Видимо, именно поэтому испытуемым из азиатских стран далеко не всегда удавалось избирать эффективные стратегии переработки научной информации. Тем не менее предрасположенность испытуемых к выбору одних и тех же предпочтительных КС реально существует, о чем свидетельствуют результаты не только проведенных экс-

периментов, но и других экспериментальных исследований, посвященных изучению КС [13–15; 27; 30; 33; 179].

Результаты проведенного эксперимента можно дополнить выводами других исследователей, которые существенно расширяют наши представления о детализаторах-аналитиках и генерализаторах-синтетиках. Так, в диссертации В. А. Колги, посвященной исследованию КС, отмечается, что детализирующий подход к переработке информации аналитиками-детализаторами является «результатом использования жестких субъективных критериев или оценочных шкал с малой ценой деления», а синтетический подход в деятельности синтетиков-генерализаторов, напротив, «результатом применения мягких критериев или слабо дифференцированных оценочных шкал» [30, с. 292; 125]. В других исследованиях КС (например, в работах Р. Гарднера) подчеркивается, что для аналитиков-детализаторов при речепонимании и построении вторичных речевых продуктов характерна склонность к буквальному воспроизведению информации и меньшей оригинальности в ее изложении, к построению однообразных структурных типов высказываний, приближению своих оценок о воспринятой информации к некоей усредненной форме [10; 30, с. 292; 179].

2.7.3. Категориально узкий (специфицирующий)/ широкий (унифицирующий) стиль переработки информации

По стилям (стратегиям) переработки научной информации испытуемые могут отличаться различными подходами к дифференциации одних и тех же категорий. На основе этого когнитивно-стилевого параметра всех испытуемых можно разделить на узких (спецификаторы) и широких (унификаторы) категоризаторов. Основанием для подобного деления является склонность испытуемых при переработке научной информации пользоваться разными КС: спецификаторы «склонны специфицировать свои впечатления и ограничивать область применения определенной категории», тогда как унификаторы, напротив, «склонны подводить под одну категорию большое число подтверждающих ее примеров» [30, с. 293]. Так, унификаторы под категорию *большой* могут подвести любой смысловой вариант этой категории: *крупный, огромный, значительный, внушительный, громадный, гигантский*, а под категорию *красный цвет* – любой оттенок красного цвета: *алый, огненно-красный, вишневый, малиновый, бордовый, терракотовый, амарантовый*. При этом в конструируемых ими репрезентациях все примеры, иллюстрирующие варианты базовых категорий, не специфицируются, а входят в более общие категории, что часто приводит к потере важной смысловой информации, а следовательно, и к неточности понимания и смысловым ошибкам при построении «вторичных» текстов. Эти смысловые неточности особенно очевидны в языке науки, где каждое научное понятие имеет свои индивидуальные характеристики, свойства и признаки. Например, огненно-красная окраска химического раствора для специалиста-химика сигнализирует о том, что в этом растворе присутствует нитрат серебра. Игнорирование унификаторами точного цветового оттенка данного химического раствора (*огненно-красный*) и его замена более общей категорией (*красный*) качественно изменяет и само представление об этом растворе, поскольку при такой замене исчезает самая важная часть информации, в которой содержится указание на то, что в растворе присутствует нитрат серебра. Существенную потерю в точности передачи смысла научной информации можно также наблюдать при замене унификаторами терминосочетаний *сверхновая звезда* (астрономия) и *галопирующая инфляция* (экономика) словосочетаниями *новая звезда* и *высокая инфляция*. В первом случае оказалась утраченной информация, касающаяся яркости звезды и

количества выделяемой ею энергии (для новой и сверхновой звезд эти показатели разные), во втором – информация, касающаяся темпов роста инфляции и ее последствий для экономики (высокая инфляция – признак неустойчивого развития экономики; его количественные показатели колеблются в пределах 5–10 % в год и выше, тогда как для галопирующей инфляции, которая приводит к тяжелым социально-экономическим последствиям, характерны показатели от 20 до 200 % в год; ниже 5 % в год – это умеренная инфляция, а выше 200 % в год – гиперинфляция, сигнализирующая о коллапсе национальной экономики). Указанные примеры показывают, как замена дифференцированных категорий более общими способна изменить смысл научной информации. Унификаторы, используя подобные замены, часто проигрывают в точности при передаче смысла информации, но выигрывают в экономии затрачиваемых когнитивных усилий. Спецификаторы, напротив, склонны к спецификации различных категорий и их дифференциальных вариантов и закреплению каждого из них за определенным понятийным контекстом, что устраняет смысловые неточности, но и требует дополнительных когнитивных усилий, а это существенно снижает темп и результативность переработки научной информации, особенно при ее устном предъявлении [122, с. 239–240; 148, с. 212–214].

Диагностика специфицирующего и унифицирующего стилей переработки научной информации была осуществлена с помощью двух экспериментов. В первом эксперименте участвовали три группы испытуемых по 20 человек в каждой. С целью проверки гипотезы о существовании двух подходов к категоризации – узкого и широкого – испытуемым было предложено с помощью метода отбора синонимов из предложенного экспериментатором списка записать 10 слов (словосочетаний) с различными вариантами синонимов, а затем выбрать те из них, которые, по их мнению, максимально сходны по значению со стимульными словами. Показателем спецификации/унификации категории являлось общее число подобранных синонимов. У спецификаторов это число минимально, у унификаторов – максимально. Чем меньше это число, тем глубже спецификация понятий; чем больше это число, тем сильнее у испытуемых выражена склонность к унификации понятий. В табл. 1.2.29 приведены примеры максимального сужения (спецификации) и расширения (унификации) понятий, которые были выявлены в бланках ответов носителей языка. В этих примерах спецификация представлена одним-двумя смысловыми эквивалентами стимульных понятий, а унификация – максимальным числом их синонимических вариантов. Отметим, что склонность узких категоризаторов к спецификации категорий вовсе не является показателем их неспособности формировать полный список потенциальных смысловых эквивалентов базовых понятий. Очевидно, что они могут описать все семантические нюансы этих понятий, и, возможно, сделают они это лучше, чем унификаторы. Однако с учетом их стилевой предрасположенности к спецификации понятий эту категорию испытуемых прежде всего интересует точность смысловых эквивалентов, а не их количество.

Таблица 1.2.29

Примеры сужения и расширения категорий

Базовое понятие	Спецификация (сужение категорий)	Унификация (расширение категорий)
Аккуратность	Точный, чистый	Точный, пунктуальный, исполнительный, педантичный, прилежный, скрупулезный, тщательный, чистый, опрятный (из 17 предложенных вариантов)

Окончание табл. 1.2.29

Базовое понятие	Спецификация (сужение категорий)	Унификация (расширение категорий)
Предприимчивость	Деловитость, инициативность	Находчивость, изобретательность, практичность, активность, инициативность, энергичность, смелость, рискованность (из 11 предложенных вариантов)
Экономичность	Бережливость	Бережливость, экономность, хозяйственность, выгодность, рентабельность, эффективность (из 8 предложенных вариантов)
Эффективность	Действенность	Действенность, плодотворность, результативность, производительность, продуктивность, полезность (из 9 предложенных вариантов)
Рациональность	Разумность	Разумность, обоснованность, осмысленность, приемлемость, целесообразность, здравомыслие (из 9 вариантов)
Демократичность	Доступность, простота	Доступность, общедоступность, простота, легкость, доходчивость, скромность, контактность (из 9 предложенных вариантов)
Прагматичность	Практичность	Осторожность, практичность, расчетливость, рассудительность, разумность, выгодность (из 8 предложенных вариантов)
Большой	Крупный	Крупный, огромный, значительный, внушительный, громадный, гигантский, сверхгигантский (из 10 вариантов)
Цвет меди	Золотисто-красный	Желто-красный, красновато-желтый, золотисто-красный, золотисто-розовый, желтовато-коричневый, красновато-коричнвый (из 8 предложенных вариантов)
Цвет ясного неба	Светло-голубой	Голубой, голубоватый, светло-голубой, синий, синеватый, светло-синий, небесно-голубой, небесно-синий, лазурный, бирюзовый (из 12 предложенных вариантов)

В табл. 1.2.30 приведены статистические данные, демонстрирующие различия испытуемых из разных экспериментальных групп в выборе индивидуальных подходов к отбору синонимов к стимульным понятиям. Разброс ответов в первой группе оказался минимальным из-за нехватки у иностранных испытуемых языковых ресурсов, что проявилось в незнании ими смысловых различий большей части предложенных экспериментатором вариантов синонимов. Явно выраженной тенденции к спецификации понятий в этой группе обнаружено не было. Почти все примеры, отобранные иностранцами, были представлены максимальным числом смысловых эквивалентов, что свидетельствовало о дефиците у них смыслоразличительных способностей в семантической нюансировке предложенных, а возможно и отобранных, синонимов, поскольку с учетом пробелов в их понятийной компетенции у экспериментатора не было уверенности в том, что эти примеры были освоены ими в полном объеме. Компенсировать недостаточную развитость смыслоразличительных способностей у этой категории испытуемых можно при упрощении экспериментальной процедуры путем замены стимульных поня-

тий более простыми словами, однако в этом случае вместо выявления стилевых подходов иностранцев к категоризации понятийной лексики мы устанавливали бы различия их подходов к категоризации непонятийной лексики, что не «вписалось» бы в контекст нашего исследования и не приблизило бы нас к установлению стилевых особенностей переработки научной информации иностранцами, владеющими русским языком на уровне В1. Во второй группе дистанция между двумя полюсами категоризации – специфицирующим и унифицирующим – увеличилась, хотя примеров, иллюстрирующих узкую категоризацию, также оказалось немного. Наибольшее число примеров узкой категоризации выявлено в группе носителей языка, где унификаторов оказалось меньше, чем спецификаторов, что свидетельствовало о предпочтениях носителей языка при отборе синонимов опираться на критерий точности смысловых эквивалентов, а не на количество вероятных вариантов синонимов, тем более что среди синонимов, предложенных экспериментатором, встречались и такие, которые имели весьма отдаленную связь со стимульными понятиями [148, с. 214–215].

Таблица 1.2.30

Статистика, демонстрирующая индивидуальные подходы испытуемых из разных экспериментальных групп к отбору синонимов к базовым словам*

Базовое понятие	Номер группы	1	2	3	4	5	6	7	8 и более
Аккуратность	1			1	2	3	3	4	7
	2	2	1	2	3	2	4	5	1
	3	5	7	3	1	2		2	
Предприимчивость	1		1		2	3	4	5	5
	2	1	2	1	3	3	5	4	1
	3	3	7	3	2	1		4	
Экономичность	1			1	1	2	6	8	2
	2	1	2	2	2	4	3	6	
	3	3	8	4	2			3	
Эффективность	1			1	3	3	8	4	1
	2	2	1	3	3	4	4	3	
	3	4	8	4	2			2	
Рациональность	1			3	4	7	4	2	
	2	1	2	2	3	5	4	3	
	3	4	8	4	2			2	
Демократичность	1			2	2	3	7	4	2
	2	2		1	5	5	4	3	
	3	6	7	4	1	1		1	
Прагматичность	1			2	2	3	8	4	1
	2	1	2	3	3	3	5	3	
	3	6	8	3	1			2	

* Цифрами в верхней строке обозначено количество синонимов, а во всех последующих строках – количество испытуемых, отобравших данное количество синонимов.

Окончание табл. 1.2.30

Базовое понятие	Номер группы	1	2	3	4	5	6	7	8 и более
Большой	1				2	2	5	6	5
	2		3	2	1	2	6	5	1
	3	13	4				2	1	
Цвет меди	1	1	1		2	4	5	4	3
	2	1	2	2	2	2	9	2	
	3	5	11	2				2	
Цвет ясного неба	1		2	2	1	3	3	5	4
	2	1	2	2	3	3	4	4	1
	3	7	9	3				1	

Второй эксперимент представлял собой усложненный вариант первого эксперимента. Испытуемым было предложено прослушать несколько терминов и терминосочетаний, коррелирующих со специальностью испытуемых, и подобрать к ним синонимы или уточняющие конструкции. Показателем, разграничивающим испытуемых на спецификаторов и унификаторов, являлась смысловая точность подобранных синонимов или уточняющих конструкций, которая характерна для спецификаторов и несвойственна унификаторам. В эксперименте приняли участие 40 студентов, которые были распределены по двум группам по 20 человек в каждой. Результаты этого эксперимента, в котором участвовали студенты-экономисты, подтвердили рабочую гипотезу. У одних испытуемых проявилась ярко выраженная тенденция к спецификации категорий и ограничению сферы их применения, у других – к унификации понятий путем подведения под них всех других примеров данных категорий. В группе иностранцев унификаторов оказалось больше, чем спецификаторов. В группе носителей языка, напротив, доминировала тенденция к спецификации понятий, а унифицирующий вектор категоризации для испытуемых выполнял вспомогательную роль. Очевидно, что в основе использования иностранцами и носителями языка разных подходов к категоризации лежит не только природная склонность испытуемых к осуществлению подобных процедур именно таким, а не иным способом, но и психологические и языковые факторы, связанные с трудностью спецификации понятий средствами иностранного языка. К тому же спецификация понятий в отличие от унификации – более сложная процедура, требующая максимального участия в ней интеллектуально-когнитивного потенциала иностранцев. В табл. 1.2.31 приведены примеры спецификации и унификации экономических понятий, выявленные в группе носителей языка. Комментируя представленные в таблице примеры, отметим, что расширение значений стимульных понятий чаще всего происходило посредством их понятийно-смысловой нюансировки. Обычно эта процедура решалась двумя способами – либо путем перечисления всех известных слушателю деталей (как в случае с понятиями *инфляция, подавленная инфляция и стагнация*), либо подбором более точных вариантов определений (как в случае с понятием *денежная база*). Например, расширение понятий *инфляция, подавленная инфляция* и *стагнация* произошло за счет перечисления основных причин, которые вызывают эти явления, и последствий, к которым они приводят. При этом испытуемые допускали смысловые неточности, смешивая отдельные понятия, которые близки, но не тождественны по смыслу. Так, термин *инфляция* близок по значению к термину *девальвация*. По смыслу и то и другое характеризуется изменением покупательной способности: первое понятие отно-

сится к покупательной способности национальной валюты на местном товарном рынке, а второе – к покупательной способности иностранных валют. Девальвация валюты может быть одной из причин инфляции внутри страны, однако иностранные валюты также подвержены инфляции, а поэтому инфляция возможна и без девальвации. Смешение понятий отмечено и при унификации термина *денежная база*. При расширении этого понятия некоторые испытуемые использовали формулировку *совокупность всех денег, находящихся в обращении*, которая отождествила понятие *денежная база* с понятием *денежная масса*. Сравните: *денежная масса* 'совокупность наличных денег, находящихся в обращении, и безналичных средств, находящихся на счетах, которыми располагают физлица, юрлица и государство'; *денежная база* 'совокупность наличных денег и общего объема резервов коммерческих банков, находящихся на счетах Центробанка' [122, с. 243–245; 148, с. 215–216].

Таблица 1.2.31

Примеры сужения (спецификации) и расширения (унификации) категорий (на примере экономических понятий)

Базовое понятие	Спецификация (сужение категорий)	Унификация (расширение категорий)
Инфляция	Рост уровня цен на товары и услуги	Рост цен, обесценивание денег, девальвация, снижение покупательной способности денег, рост избыточной денежной массы, снижение обменного курса национальной валюты
Подавленная инфляция	Сдерживание государством роста цен и заработной платы	Товарный дефицит, накопление населением денежных средств, государственное регулирование цен, сдерживание роста заработной платы
Стагнация	Застойное состояние экономики	Остановка в экономическом развитии, застой производства, увеличение безработицы, снижение заработной платы, уровня жизни населения
Денежная база	Совокупность денежных средств на счетах Центробанка	Совокупность всех денег, находящихся в обращении; сумма наличных денег и резервов коммерческих банков; совокупность всех денежных обязательств Центробанка; деньги Центробанка

В отличие от унификации, реализуемой посредством понятийной нюансировки базовых понятий, спецификация ориентирована на поиск одного, наиболее точного определения.

Проведенные эксперименты выявили общую тенденцию привязки некоторых КС друг к другу. Так, установлено, что аналитики-детализаторы склонны к спецификации категорий, а поэтому многих из них можно отнести к узким категоризаторам, и наоборот, синтетики-генерализаторы в большей мере склонны к унификации категорий, а поэтому, как правило, они являются и широкими категоризаторами. Основанием для подобной парной корреляции КС являются общие психологические механизмы, лежащие в основе интеллектуально-когнитивной деятельности аналитиков-детализаторов и узких категоризаторов, с одной стороны, и синтетиков-генерализаторов и широких категоризаторов – с другой. Узкий подход к категоризации, основанный на спецификации категорий, как и детализацию, можно интерпретировать как «результат использования испытуемыми жестких субъективных критериев или оценочных шкал с малой ценой деления», а широкий подход к категоризации, основанный на унификации категорий, как и генерализацию, – как «результат применения испытуемыми мягких критериев или слабо дифференцированных оценочных шкал» [30, с. 292; 125].

2.7.4. Когнитивно ригидный/гибкий стиль переработки информации

Данная стилевая оппозиция была выделена для дифференциации субъективных трудностей, возникающих при смене видов и способов деятельности, а также при переходе с одного когнитивного действия на другое. Было установлено, что лица, склонные к когнитивной ригидности, не могут быстро переключаться с одной познавательной функции на другую в силу низкой степени их автоматизации, в то время как лица, склонные к когнитивной гибкости, относительно легко меняют когнитивные тактики и переключаются с одной функции на другую. Наиболее ярко такое переключение проявляется при переработке слушателями НТ, имеющих сложную композиционно-смысловую структуру и насыщенный терминологический состав, которые требуют эффективных способов категоризации, рубрификации и переструктурирования информационного материала. Способность к переключению в данном случае означает умение слушателей осуществлять переработку научной информации глобально, с привлечением всех когнитивных ресурсов и источников информации (тематическое и понятийное ассоциирование, категоризация, семантическое упрощение, переструктурирование, выполнение ментальных операций по аналогии и т. д.). Вся смысловая информация, полученная таким путем, собирается воедино, апперцептивно обогащается и трансформируется в более сложную смысловую конструкцию, которая по уровню смысловой насыщенности значительно превосходит смысловые конструкции, полученные при переработке научной информации слушателями, которые пользуются когнитивно негибкими (ригидными) тактиками [122, с. 246].

Диагностика когнитивно ригидного и гибкого стилей переработки научной информации была осуществлена с помощью эксперимента, в ходе которого испытуемым было предложено построить как можно больше многокомпонентных ассоциативных файлов на основе заданных слов-стимулов. В основу эксперимента была положена гипотеза, согласно которой у испытуемых, пользующихся когнитивно гибким стилем, способности к порождению ассоциаций и их смысловому разнообразию существенно превышают ассоциативные способности испытуемых, пользующихся когнитивно ригидным стилем. У последних, как правило, количество порождаемых ассоциативных файлов невелико, причем чаще всего ассоциирование протекает по одной-двум линиям развития. Из этого следует, что показателями когнитивной ригидности/гибкости является количество ассоциативных файлов, созданных на основе каждого стимульного слова, и их смысловая насыщенность и разнообразие. Бóльшее количество сформированных файлов свидетельствует о способности испытуемых быстро переключаться с одной линии развития слова-стимула на другую, а значит, и о их склонности к использованию когнитивно гибких тактик переработки научной информации, и наоборот, меньшее количество сформированных файлов свидетельствует о неспособности испытуемых к быстрому переключению с одной линии развития слова-стимула на другую, а следовательно, и о их склонности к использованию когнитивно ригидных тактик переработки научной информации. Слушатели, склонные к когнитивной гибкости, быстрее и легче формируют ассоциативные файлы, рубрифицируют, категоризируют, систематизируют и переструктурируют воспринимаемый материал, причем делают они это более качественно, информационно богаче и разнообразнее. Они способны одинаково эффективно работать как с однотипными текстовыми материалами, так и с текстами смешанного типа, содержащими разные способы изложения научной информации (описание, повествование, рассуждение, доказательство). У слушателей, склонных к когнитивной ригидности, напротив, наблюдается дефицит таких способностей, но зато их отличает высокая скорость решения аналитических задач, связанных с выявлением языковых

особенностей воспринимаемых текстовых продуктов. Например, они быстрее и тоньше реагируют на языковые неточности в речи или на необычные структурные построения высказываний (ненормативный порядок слов, дистантное (прерывистое) расположение компонентов словосочетаний, некорректное словоупотребление), часто встречающиеся в устной форме НР [122, с. 246–247].

Эксперимент проводился несколько раз с участием испытуемых разных специальностей (экономисты, геологи, химики, биологи, радиофизики). В каждом эксперименте принимало участие 30 студентов по 10 человек в каждой группе. В качестве слов-стимулов использовались общенаучные, профильные и узкоспециальные понятия. Студенты-геологи и химики участвовали в совместном эксперименте. Им было предложено строить ассоциативные файлы на основе одних и тех же понятий, используемых как в геологии, так и в химии. Эти понятия выражали названия веществ. Результаты экспериментов подтвердили нашу гипотезу. У одних испытуемых проявилась ярко выраженная тенденция к когнитивной гибкости, у других – к когнитивной ригидности. В первых группах, в которые входили иностранные испытуемые с относительно невысоким уровнем речевого развития, когнитивно ригидных оказалось большинство, что связано прежде всего с пробелами в их интеллектуально-речевом развитии. Во вторых группах, в которые входили иностранные испытуемые с хорошей языковой и профессиональной подготовкой, когнитивно ригидных и когнитивно гибких оказалось примерно поровну (по результатам четырех экспериментов 22 испытуемых из 40 мы отнесли к полюсу когнитивной ригидности и 18 – к полюсу когнитивной гибкости). Судя по ответам испытуемых, количество когнитивно гибких во вторых группах могло быть бóльшим, однако на результаты эксперимента повлияли три фактора. Во-первых, когнитивная гибкость требует гораздо бóльших когнитивных усилий по сравнению с когнитивной ригидностью. Она предполагает выбор оптимальных понятийных классификаторов для формирования ассоциативных файлов, оперативное насыщение файлов соответствующими понятиями, переключение с одного критерия ассоциативного развития слова-стимула на другой. Во-вторых, темп ассоциирования у иностранцев объективно ниже, чем у носителей языка, а поэтому на формирование одного вектора ассоциативного развития слова-стимула у них уходит больше времени, чем у носителей языка. В-третьих, на скорость и результативность ассоциирования оказывает влияние переводческий фактор, который неизбежно присутствует в деятельности иностранцев: к родному языку как к языку-посреднику эта категория испытуемых прибегает для более точного выполнения экспериментального задания. Естественно, что все эти факторы существенно ограничивают возможности иностранных испытуемых пользоваться когнитивно гибким стилем в полном объеме. Среди носителей языка доминировала тенденция к использованию когнитивно гибких тактик (по результатам четырех экспериментов 26 испытуемых из 40 мы отнесли к полюсу когнитивной гибкости и 14 – к полюсу когнитивной ригидности).

В табл. 1.2.32 приведены результаты эксперимента, демонстрирующего различия испытуемых в построении ассоциативных файлов на основе стимульного слова *нефть*. В эксперименте приняли участие 30 студентов-географов и химиков по 10 человек в каждой группе. Первая группа была представлена студентами-иностранцами первого курса, которые владели русским языком на уровне пороговой коммуникативной достаточности, вторая – студентами-иностранцами третьего-четвертого курсов, владеющими русским языком на уровне коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности, третья – белорусскими студентами четвертого курса. Представленные в таблице ассоциативные файлы отражают последовательность их построения на основе избранного испытуемыми критерия. В последней колонке приводятся статистические данные о количестве испытуемых, построивших соответствующие ассоциативные файлы.

Таблица 1.2.32

Примеры ассоциативного развития слова-стимула *нефть* в разных экспериментальных группах

Критерий формирования АФ	Ассоциативные файлы (АФ)	Количество употреблений
Линии развития ассоциативных файлов в первой экспериментальной группе		
(1) Вид полезного ископаемого	Нефть → газ → уголь	4
	Нефть → уголь → природный газ	6
(2) Вид топлива	Нефть → бензин → (дизель)	6
Линии развития ассоциативных файлов во второй экспериментальной группе		
(1) Вид полезного ископаемого	Нефть → газ → уголь	3
	Нефть → природный газ → уголь	4
	Нефть → уголь → природный газ → железо	1
(2) Горючие полезные ископаемые	Нефть → природный газ → уголь	4
	Нефть → природный газ → уголь → сланцы	1
(3) Сырье для производства топлива и смазочных материалов	Нефть → бензин	2
	Нефть → бензин → дизельное топливо	4
	Нефть → бензин → дизельное топливо / дизтопливо → мазут	3
(4) Виды нефтепродуктов	Нефть → нефтепродукты: бензин → дизельное топливо / дизтопливо → мазут	3
	Нефть → нефтепродукты: бензин → дизельное топливо / дизтопливо → керосин → мазут	3
	Нефть → нефтепродукты: бензин → дизельное топливо / дизтопливо → мазут → машинное масло	1
(5) Вид (сорт) нефти	Легкая нефть → тяжелая нефть	2
(6) Месторождения нефти	Крупнейшие: США, Россия, Иран, Саудовская Аравия, Ирак, Кувейт, Венесуэла (у испытуемых страны были представлены в разной последовательности)	1
Линии развития ассоциативных файлов в третьей экспериментальной группе		
(1) Вид полезного ископаемого	Нефть → уголь → природный газ → железо / железная руда	4
	Нефть → уголь → природный газ → железо / железная руда → бокситы → фосфаты	3
(2) Горючие полезные ископаемые (или вид топлива)	Нефть → газ → уголь	2
	Нефть → газ → уголь → сланцы / горючие сланцы	2
	Нефть → газ → уголь → сланцы / горючие сланцы → торф	1
(3) Сырье для производства горюче-смазочных материалов (ГСМ)	Нефть → бензин → дизельное топливо	4
	Нефть → бензин → дизельное топливо / дизтопливо → мазут → керосин	3
	Нефть → бензин → дизельное топливо / дизтопливо → мазут → авиационный бензин	1

Окончание табл. 1.2.32

Критерий формирования АФ	Ассоциативные файлы (АФ)	Количество употреблений
(4) Виды нефтепродуктов	Нефть → нефтепродукты: бензин → дизельное топливо / дизтопливо → керосин → мазут	4
	Нефть → нефтепродукты: бензин → дизельное топливо / дизтопливо → мазут → масла смазочные → газоконденсат	2
	Нефть → нефтепродукты: бензин → дизтопливо → газойль → соляровый дистиллят / солярка → керосин → мазут → масла → газоконденсат → растворители → битум → резина	1
(5) Сырье для производства синтетических изделий	Нефть → резина / каучук → пластмассы	4
	Нефть → синтетический каучук → пластмассы → синтетические волокна → синтетические ткани	2
(6) Переработка нефти	Нефть → перегонка нефти: первичная → вторичная	3
	Нефть → перегонка нефти: атмосферная перегонка → вакуумная дистилляция → крекинг → ароматизация (риформинг) → гидроочистка → коксование → изомеризация → алкилирование	1
(7) Вид (сорт) нефти	Легкая нефть (мало серы) → тяжелая нефть (много серы)	3
	Легкая нефть (более качественная) → тяжелая нефть (требует дополнительной переработки)	1
(8) Месторождения нефти	Крупнейшие: Техас (США), Самотлор (Россия), Иран, Саудовская Аравия, Ирак (Западная Курна), Мексиканский залив, Казахстан, Кувейт, Венесуэлла, Норвегия (у испытуемых страны были представлены в разной последовательности)	1

Комментируя данные, представленные в таблице, отметим, что в первой экспериментальной группе одна линия ассоциативного развития стимульного слова отмечена у четырех испытуемых, две – у шести. Во второй группе одна линия ассоциативного развития стимульного слова выявлена у одного испытуемого, две – у трех, три и более – у шести испытуемых. В третьей группе две линии развития ассоциативных файлов отмечены у трех испытуемых, три – у двух, четыре и более – у пяти испытуемых. Самый лучший показатель отмечен у испытуемого-химика из третьей группы, которому удалось построить семь ассоциативных файлов. Развитие ассоциативных файлов по шестому критерию во второй экспериментальной группе и по восьмому в третьей группе (*месторождения нефти*) выявлено только у испытуемых-геологов, а по пятому (*сырье для производства синтетических изделий*) и шестому критериям (*переработка нефти*) в третьей группе – только у испытуемых-химиков. У некоторых студентов-химиков из группы носителей языка оказались более насыщенными ассоциативные файлы по четвертому (*виды нефтепродуктов*) и седьмому (*вид/сорт нефти*) критериям за счет увеличения количества ассоциатов (*масла смазочные, газоконденсат, растворители, битум, резина*) в первом случае и добавления к ассоциатам пояснителей и конкретизаторов (*мало серы, много серы, более качественная нефть*) – во втором. Самыми насыщенными оказались

файл *переработка нефти*, состоящий из десяти ассоциатов (*нефть → перегонка нефти: атмосферная перегонка → вакуумная дистилляция → крекинг → ароматизация* (*риформинг*) *→ гидроочистка → коксование → изомеризация → алкилирование*) и файл *виды нефтепродуктов*, представленный двенадцатью ассоциатами (*нефть → нефтепродукты*: *бензин → дизтопливо → газойль → соляровый дистиллят / солярка → керосин → мазут → масла́ → газоконденсат → растворители → битум → резина*). Оба файла были построены одним испытуемым – студентом-химиком. Результаты экспериментов позволили установить, что в основе использования испытуемыми двух разных подходов к ассоциированию (и переработке научной информации в целом) – когнитивно гибкого и когнитивно ригидного – лежит природная склонность испытуемых к осуществлению подобных процедур именно таким, а не иным способом. В то же время потенциал этих когнитивных стилей зависит от интеллектуально-когнитивных и пресуппозиционных способностей испытуемых, их индивидуальных особенностей, а также от уровня их речевого и профессионального развития.

При построении ассоциативных файлов испытуемые опирались на критерии, сформированные на основе жизненного опыта и не имеющие прямого отношения к их специальности, и на критерии, сформированные на основе их профессионального опыта. Если в первой экспериментальной группе из-за отсутствия у испытуемых должного профессионального опыта доминировала первая тенденция, то во второй и третьей группах ассоциативные файлы строились преимущественно с позиции специальности испытуемых. В пользу данного вывода свидетельствуют и другие экспериментальные факты, полученные нами в ходе проведения ассоциативного эксперимента со словом *нефть*. Эксперимент проводился осенью 2015 года в период снижения на мировых рынках цен на нефть, которое сопровождалось резким падением курса российского рубля. В эксперименте приняли участие студенты двух специальностей – «Мировой экономики» и «Международных отношений». Результаты эксперимента показали, что его участники строили ассоциативные файлы с опорой на свою специальность. Так, например, среди ассоциативных файлов, построенных испытуемыми-экономистами, доминировали три файла: 1) нефть как высокодоходный подакцизный продукт: *нефть → газ → золото → платина → алмазы → алкогольная продукция → табачные изделия*; 2) торговая марка нефти как эквивалент стоимости: *Brent* (или *Brent Blend*) → *WTI* (или *West Texas Intermediate*) → *Dubai Crude*; 3) нефть и экономический кризис: *нефть → падение цен на нефть → увеличение добычи нефти → квоты на добычу нефти → сокращение инвестиций в нефтяную отрасль*. У студентов-международников доминировали два направления ассоциативного развития слова *нефть*: 1) нефть как важный фактор геополитики: *нефть → падение цен на нефть → давление на экономику России → обвал российского рубля → обвал российской экономики → изменение политического курса России*; 2) причины падения цен на нефть: *нефть → причины падения цен на нефть → внешнеполитический курс США на обвал экономик арабских стран → давление на нефтедобывающие страны → ИГИЛ → контрабанда нефти как причина снижения цен на нефть → срыв российской программы «Южный поток»*.

Объем и информационная насыщенность ассоциативных файлов зависят не только от интеллектуально-когнитивных и пресуппозиционных способностей испытуемых, но и от их индивидуальных особенностей в распределении внимания, широте охвата различных аспектов ситуаций и точности учета их релевантных признаков. Испытуемые, пользующиеся когнитивно гибким стилем, стремятся к максимально широкому охвату всех элементов ситуации, а поэтому они помимо когнитивной гибкости прибегают еще и к широкому сканированию. И напротив, испытуемые, пользующиеся когнитивно ригидным стилем, не в состоянии охватить всю ситуацию целиком, а поэтому они в основном придерживаются тактики узкого сканирования.

2.7.5. Неэкстенсивное/экстенсивное сканирование информации

Индивидуальные различия в сканировании проявляются прежде всего в количестве и качестве собранной слушателями информации, в распределении внимания, учете возможностей контекстов, широте охвата различных аспектов ситуаций и точности учета их релевантных признаков [30, с. 297; 33, с. 74–78]. Широкие (экстенсивные) сканировщики способны собирать больше информации, максимально учитывать возможности контекста, увязывать предыдущий контекст с настоящим, оценивать текущую ситуацию комплексно и разносторонне, учитывать ее релевантные признаки и концентрировать внимание не только на главном, но и на деталях. Узкие (неэкстенсивные) сканировщики не обладают этими качествами. Они испытывают трудности в распределении внимания и контекстуальной оценке ситуации, не способны к широкому охвату затронутой проблемы и выделению в ней сущностных признаков.

Диагностика неэкстенсивного/экстенсивного сканирования информации была проведена в эксперименте, методика осуществления которого включала прослушивание испытуемыми фрагментов научных аудиотекстов и построение на их основе денотатных графов. Цель эксперимента – установление качества когнитивной переработки научной информации. Результаты эксперимента устанавливаются путем соотнесения денотатных графов, построенных испытуемыми, с денотатным графом первичного текста. Показателем экстенсивности/неэкстенсивности сканирования в данном эксперименте выступало количество выделенных в денотатных графах терминопонятий и их связей.

Методика проведения денотативного анализа и построения денотатных графов подробно описана в работах А. И. Новикова [180–183] и Г. Д. Чистяковой [184–185]. Основная идея этой методики состоит в том, что любой НТ можно представить в виде иерархии денотатов, находящихся между собой в определенных предметных отношениях. Под денотатами в данном случае понимаются предметы, понятия, явления или процессы, которые функционируют в конкретной научной отрасли, отражены в мыслительных структурах и выражены в тексте вербально. Соответственно система денотатов, формирующаяся в мышлении, представляет собой динамическую модель предметной ситуации, описываемой в тексте. Эту модель можно назвать «денотатной структурой текста, которая отражает структуру его содержания, являющегося результатом осмысления и понимания текста» [182, с. 111]. Исследование денотатных структур первичных и вторичных текстов и их сопоставление являются одним из эффективных приемов в изучении понимания НР. Эти экспериментальные процедуры позволяют установить индивидуальные различия испытуемых в точности, глубине и полноте понимания НТ, в выборе индивидуальных стратегий понимания, в умении концентрировать внимание на ключевой информации текста, работать с контекстом и корректно оценивать перерабатываемую научную информацию. Экспериментальным продуктом денотативного анализа НТ являются денотатные графы, которые схематично отражают концептуальное содержание воспринятого научного текста, соотносимое с понятийным содержанием определенной научной микроотрасли, на уровне денотатов и их предметных отношений. Денотатные графы отображают уровневое строение содержания НТ, точное, полное и глубокое понимание которого достигается при воссоздании слушателем целостного образа главного предмета описания – ядерного денотата. Построение такого образа достигается через реконструкцию его составляющих и зависит от степени раскрытия непосредственных и опосредованных отношений, связывающих главный предмет описания с другими предметами, о которых сообщается в тексте. Полнота и точность раскрытия этих отношений – один из показателей степени экстенсивности сканирования. Другими показателями экстенсивности сканирования выступают объем перерабатываемой

информации и степень развертывания динамического концепта НТ на содержательном и языковом уровнях. Содержательная структура НТ отражает предметную ситуацию, а поэтому относится к когнитивному плану и имеет структуру, присущую организации знаний, которую можно легко представить в виде денотатного графа [79, с. 61–66]. Содержательная развернутость находит выражение в количестве непосредственных отношений главного предмета (ядерного денотата) с другими предметами, выступающими в роли аспектов его описания, которые функционируют на уровне подтем и оформляются в виде аспектуальных денотатов, а также в количестве уровней опосредованных отношений с предметами, выступающими в роли субподтем, реализуемых на уровне субаспектуальных денотатов, и микротем, реализуемых на уровне денотатов-детализаторов [186]. Такое развертывание содержания НТ означает, что конкретность главного предмета (ядерного денотата) достигается за счет конкретизации элементов его описания. При этом темы и подтемы обеспечивают точность описания, субподтемы – полноту описания, а микротемы – его глубину. Целостность «образа содержания» при его реконструкции достигается в том случае, если слушателям удается все основные подтемы и субподтемы развернуть так, чтобы с их помощью можно было синтезировать тему текста и очертить перспективу ее смыслового развития в пределах исходного текста. Содержательной развернутости НТ при построении денотатных графов способствует развернутость применяемых слушателями языковых средств, отбор которых должен быть адекватным для достижения соответствующей конкретности описания и целостности образа содержания [186].

Эксперимент проводился несколько раз с участием испытуемых разных специальностей (экономисты, геологи, химики, биологи). В каждом эксперименте принимали участие 30 студентов по 10 человек в каждой группе. Первая группа была представлена студентами-иностранцами первого курса, которые владели русским языком на уровне пороговой коммуникативной достаточности, вторая – студентами-иностранцами третьего-четвертого курсов, владеющими русским языком на уровне коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности, третья – белорусскими студентами третьего курса. Испытуемым было предложено прослушать фрагмент аудиозаписи НТ и воспроизвести его содержание в схематической форме. Предварительно испытуемым была разъяснена суть эксперимента и проиллюстрирована техника построения денотатного графа на конкретном примере. Проанализируем результаты эксперимента, в котором участвовали студенты-экономисты. В качестве стимульного материала для них была использована аудиозапись фрагмента текста по экономике, содержащего описание целей и инструментов макроэкономической корректировки открытой экономики. Ниже дана письменная расшифровка этой аудиозаписи.

В зависимости от развития экономической / и финансовой ситуации в стране / и в международной экономике в целом / правительство / на определенном этапе / проводит целенаправленную макроэкономическую корректировку / путем использования различных инструментов экономической политики // Цель такой корректировки / достижение внутренней / и внешней сбалансированности // Наиболее значимыми целями внутренней сбалансированности / являются достижение полной занятости / сокращение безработицы / создание новых рабочих мест / обеспечение стабильности цен через подавление инфляции / приемлемые темпы экономического роста / справедливое распределение доходов // Внешняя сбалансированность / предполагает поддержание платежного баланса / и стабильности валютного курса / который не нужно искусственно поддерживать через валютные интервенции / или валютные ограничения // Для достижения этих целей в рамках открытой экономики / в распоряжении правительства / имеются две группы инструментов экономической политики / инструменты регулирования спроса / и инструменты регулирования

предложения // Регулирование спроса / считается наиболее эффективным направлением макроэкономической корректировки // Оно включает политику изменения / и политику переключения расходов // Политика изменения расходов / предусматривает маневрирование инструментами денежной / и бюджетной политики / с целью достижения макроэкономического баланса // Политика переключения расходов / ориентирована на маневрирование валютным курсом / для переключения расходов между иностранными / и отечественными товарами / с целью достижения макроэкономического баланса // Маневрирование валютным курсом / означает либо политику его девальвации / которая переключает расходы с иностранных на отечественные товары / стимулирует внутреннее производство / экспорт / сокращает импорт / устраняет дефицит платежного баланса / либо политику ревальвации валютного курса / которая переключает расходы с местных на иностранные товары / приводит к сокращению национального производства / экспорта / и используется для устранения нежелательного положительного сальдо платежного баланса // Регулирование предложения / осуществляется посредством расширения инвестиций / установления контроля за ценами / и сокращения издержек производства // Расширение инвестиций / предполагает установление налоговых льгот / сокращение процентной ставки / и увеличение сбережений // Контроль за ценами / предусматривает ограничение цен на продукцию госпредприятий / субсидирование цен на продукцию аграрного сектора / законодательное ограничение размеров прибыли // Наконец / сокращение издержек производства / осуществляется через сдерживание роста зарплаты / субсидирование цен на электроэнергию и транспорт / контроль за процентными ставками //

Для упрощения экспериментальной задачи испытуемым по ходу прослушивания аудиозаписи разрешалось письменно фиксировать опорные слова, которые служили им основой для построения денотатных графов и создания на их основе вторичных текстов. При этом испытуемые были предупреждены о том, что чрезмерное увлечение конспектированием в условиях переработки научной информации на слух может привести к потере важной информации, а поэтому им было рекомендовано письменно фиксировать лишь то, без чего, по их мнению, невозможно воссоздать содержание прослушанного АТ. Первоначально мы хотели также использовать разный темп предъявления информации: для испытуемых из второй и третьей экспериментальных групп темп предъявления информации оставить нормативным, а для испытуемых из первой группы – сделать более медленным. Однако затем от этой идеи мы отказались, поскольку, изменив темп предъявления информации для испытуемых из первой группы, мы не сможем достоверно оценить их способности к сканированию информации и преобразованию ее в графическую и вербальную форму в естественных условиях предъявления научной информации на слух. Несмотря на предварительные договоренности с испытуемыми письменно фиксировать только наиболее важную информацию, результаты эксперимента показали, что испытуемые из первой экспериментальной группы не смогли выполнить наши рекомендации и фиксировали услышанное более развернуто, чем другие испытуемые, что вело к потере некоторой важной информации, которая предъявлялась в те моменты, когда делались записи. Соответственно у таких слушателей возникли трудности не только со сканированием информации, но и с преобразованием ее в графическую и вербальную форму. В построенных ими денотатных графах и созданных на их основе вторичных текстах отсутствовали многие содержательные элементы первичного текста, в результате чего вторичные тексты оказались отрывочными и незавершенными, используемая в них информация – прерывистой и неполной, смысл – поверхностным, неточным и «размытым». Анализ результатов эксперимента позволил заключить, что для данной категории испытуемых, имеющих существенные пробелы в языковом и профессионально-компетентностном развитии, трудность освоения содержания стимульного

аудиотекста связана прежде всего с наличием в нем большого объема понятийно значимой информации, которую данной категории слушателей при восприятия речи на слух трудно удержать в памяти и структурировать по этажам и ячейкам денотатного графа. Отметим, что перенасыщенность аудиотекста понятийно значимой информацией явилась главным препятствием для воссоздания его содержания не только испытуемыми из первой экспериментальной группы, но и некоторыми испытуемыми из других групп, включая носителей языка.

На рис. 1.2.2 изображен эталонный граф, отражающий денотатную структуру стимульного аудиотекста. Каждая ячейка графа снабжена номером, который соответствует порядку ввода данной информации в речь. Такое представление информации позволяет соотнести денотатные структуры первичного (эталонного) и вторичных (построенных испытуемыми) текстов и выявить их сходства и различия. О точности, полноте и глубине понимания можно говорить в том случае, если количество информационных ячеек и их содержательное наполнение в соотносимых графах полностью совпадают, однако в проведенном эксперименте таких случаев не было зафиксировано даже среди носителей языка. Из анализа содержания эталонного денотатного графа следует, что основным препятствием для точного и полного восстановления денотатной структуры стимульного аудиотекста является его чрезмерная информационная насыщенность. Денотатная структура этого аудиотекста содержит 42 информационные ячейки, которые несут важную смысловую информацию и играют определяющую роль в создании целостного представления о целях и инструментах макроэкономической корректировки открытой экономики. В стимульном аудиотексте почти нет избыточной информации, а, как известно, избыточная информация текста важна именно тем, что время ее звучания обычно расходуется слушателями на переработку основной информации текста. При выборе стимульного аудиотекста, обладающего повышенной информативностью, мы исходили из того, что такие тексты воспринимаются слушателями более разнообразно и дифференцированно по сравнению с информационно упрощенными текстами, понимание которых обычно носит более унифицированный характер.

О результатах понимания такого аудиотекста различными категориями испытуемых можно судить по количеству неучтенных и качеству учтенных во вторичных денотатных графах информационных ячеек. По этим параметрам результативность понимания существенно отличалась у испытуемых из разных экспериментальных групп. Количественный диапазон учтенных информационных ячеек варьировался в зависимости от уровня языковой и профессиональной подготовки испытуемых. В первой экспериментальной группе учтенными оказались от 7 до 16, во второй – от 15 до 24, в третьей – от 22 до 32 информационных ячеек. Качественный потенциал учтенных информационных ячеек также оказался разным. Наибольшее количество неточно номинированных информационных ячеек отмечено у испытуемых из первой экспериментальной группы. Так, в денотатном графе одного из испытуемых ячейки, соответствующие нормативным терминосочетаниям *поддержание платежного баланса, поддержание стабильности валютного курса без валютных интервенций и ограничений* и *подавление инфляции*, были заполнены терминологически некорректными для стимульного аудиотекста терминосочетаниями и терминами *поддержка баланса, стабильный валютный курс* и *инфляция*, которые не только существенно снизили точность понимания (как в первых двух случаях), но и привели к неправильному пониманию (как в последнем случае). Анализ вторичных денотатных графов показал, что испытуемые из первой экспериментальной группы в основном освоили содержание верхнего этажа эталонного денотатного графа. Вероятно, это произошло потому, что при восприятии стимульного аудиотекста эти испытуемые, столкнувшись с трудностями, связанными с освоением целей макроэкономической

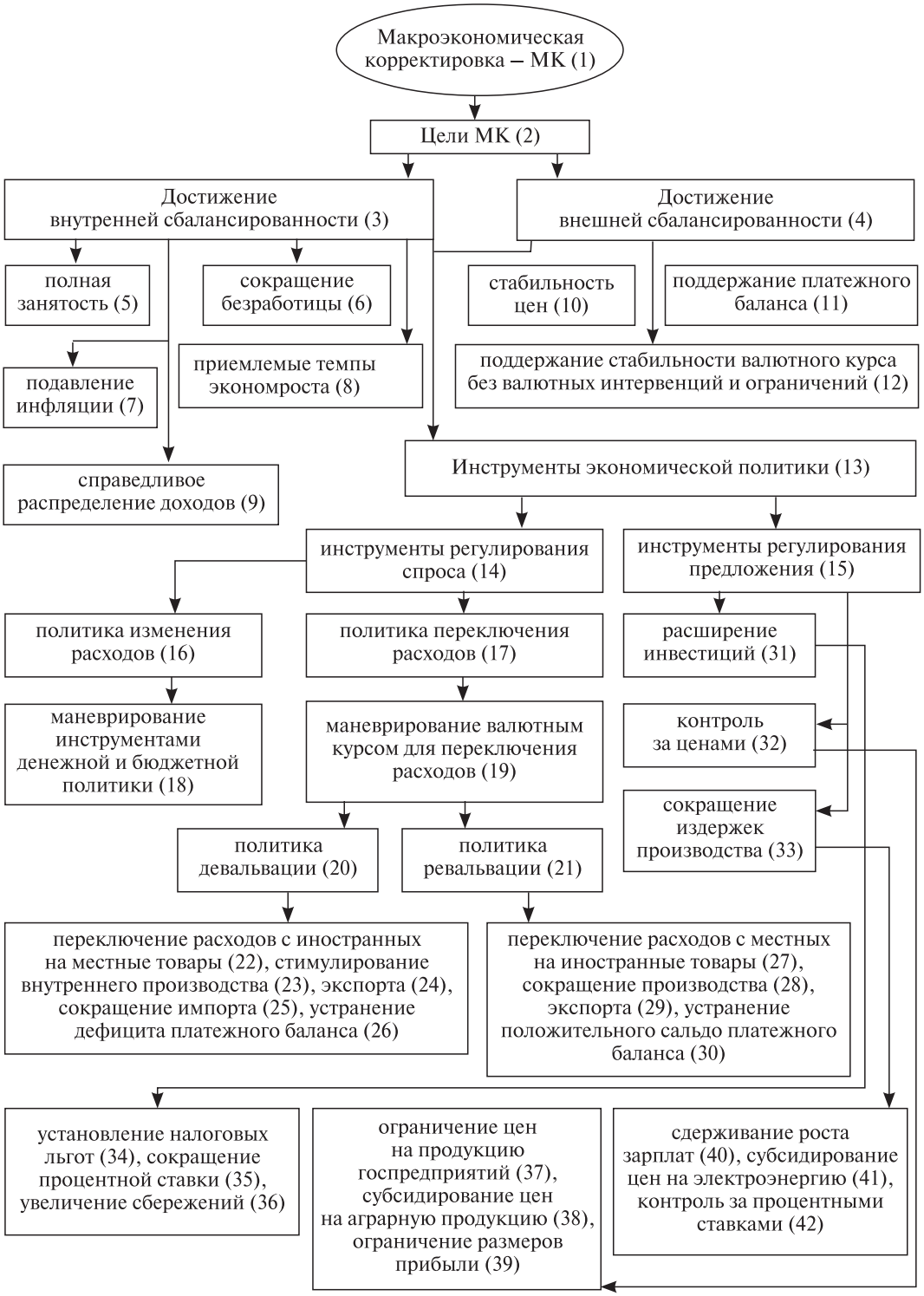

Рис. 1.2.2. Эталонный денотатный граф

корректировки, потеряли нить повествования и не смогли должным образом оценить ту информацию, которая расположена ниже верхнего этажа денотатного графа и касается описания инструментов макроэкономической корректировки.

Более сбалансированным оказалось освоение содержания стимульного аудиотекста испытуемыми из второй группы. Им удалось освоить верхний этаж эталонного денотатного графа, отображающего цели макроэкономической корректировки (за исключением информационной ячейки 12, которая у трех испытуемых была опущена, а у семи – некорректно номинирована; ячейки 9, которая была опущена у шести испытуемых и неправильно номинирована четырьмя испытуемыми, и ячейки 11, которая была неправильно номинирована тремя испытуемыми), и частично нижние этажи эталонного денотатного графа, отображающего специфику функционирования инструментов макроэкономической корректировки. Неучтенными в этой группе испытуемых оказались информационные ячейки 22, 26, 27, 30, 34–42, некорректно номинированными – 8, 12, 18–22, 23, 26–28, 30, 33. Наилучшие результаты в освоении содержания стимульного аудиотекста, как и предполагалось, были достигнуты носителями языка. Этим испытуемым удалось освоить полностью верхний этаж эталонного денотатного графа, отображающего цели макроэкономической корректировки, и большую часть нижних этажей, отображающих специфику функционирования инструментов макроэкономической корректировки. Неучтенными в этой группе испытуемых оказались информационные ячейки 26, 30, 37, 38, 39, 41, некорректно номинированными – ячейки 19, 22, 27, 26, 30. Трое из десяти испытуемых из группы носителей языка расширили информацию, представленную в стимульном аудиотексте, задействовав содержащиеся в их дотекстовой пресуппозиции сведения, касающиеся целей и инструментов макроэкономической корректировки открытой экономики. Так, в денотатном графе одного из испытуемых содержалась информация, которая значительно преобразовала информационые ячейки 14 и 18, расширив и дополнив их сведениями, касающимися инструментов денежной, бюджетной и внешнеэкономической политики, используемых для регулирования спроса. Этот расширенный и детализированный фрагмент денотатного графа изображен на рис. 1.2.3.

Рис. 1.2.3. Фрагмент вторичного денотатного графа, отсутствующий в эталонном графе

При словесной реконструкции этот фрагмент приобрел следующий вид:

> Для регулирования спроса государство (правительство) обычно использует три вида политики – денежную, бюджетную и внешнеэкономическую. Инструментами денежной политики являются операции на открытом рынке, резервные требования и прямой контроль. Бюджетная политика включает ограничение расходов, увеличение налогов, расширение источников финансирования и регулирование внебюджетных фондов. Инструментами внешнеэкономической политики являются валютный курс, тарифные и нетарифные ограничения на движение товаров, ограничение на движение капитала.

Результаты проведенного эксперимента позволили сформулировать следующие выводы.

1. Индивидуальные различия в сканировании проявляются прежде всего в количестве и качестве собранной слушателями информации. Широкие сканировщики способны задействовать максимально широкий контекст, оценить ситуацию в целом, учесть все ее релевантные признаки и сконцентрировать внимание не только на главном, но и на деталях. Оперируя большим количеством информации, они способны избирать более гибкие стратегии переработки информации. Узкие сканировщики не обладают этими качествами. Они испытывают трудности в распределении внимания и контекстуальной оценке ситуации, не способны к широкому охвату исследуемой проблемы и выделению в ней сущностных признаков. Поскольку на выбор стратегий сканирования оказывает влияние множество факторов, среди которых решающая роль принадлежит языковым, профессионально-компетентностным и индивидуально-психологическим факторам (объем памяти, способность к удержанию информации, распределение внимания, способность к прогнозированию и т. д.), нетрудно предположить, что широких сканировщиков среди испытуемых первой группы, не владеющих терминологией и имеющих пробелы в языковом и профессиональном развитии, гораздо меньше, чем среди испытуемых, обладающих высоким потенциалом языковых и профессиональных способностей. Помимо указанных причин низкую результативность в освоении содержания стимульного аудиотекста испытуемыми из первой группы можно также объяснить значительным разрывом между дотекстовой и импликационной пресуппозициями, неразвитыми слуховыми навыками, неумением быстро перерабатывать принимаемую информацию на слух и фокусировать внимание на главном, избирать эффективные стратегии переработки информации, дефицитарностью репрезентационных способностей, которая часто приводит к серьезным смысловым нарушениям. Типичными примерами таких нарушений, по данным эксперимента, являются ошибочные замены отглагольных терминологических конструкций, указывающих на действие, производимое над объектом, терминами или терминосочетаниями, выражающими только объекты действия. Например: вместо нормативных отглагольных конструкций *сокращение безработицы, подавление инфляции, поддержание платежного баланса, поддержание стабильности валютного курса* некоторые испытуемые из первой экспериментальной группы использовали термины и терминосочетания *безработица, инфляция, платежный баланс, стабильность валютного курса*, которые кардинально меняли смысл исходных отглагольных конструкций. При словесной реконструкции содержания стимульного аудиотекста диапазон смысловых нарушений у этой категории испытуемых значительно расширился и уже касался не только смешения действий, производимых над объектами, и самих объектов действия, но и смешения субъекта и объекта действия, субъекта действия и действия, субъектов разных действий, целевых и причинно-следственных конструкций.

2. О стратегиях сканирования можно судить по результатам понимания и прежде всего по количеству неучтенных и качеству учтенных во вторичных денотатных графах

информационных ячеек (денотатов). По этим параметрам результативность понимания существенно отличалась у испытуемых из разных экспериментальных групп. Количественный диапазон учтенных информационных ячеек варьировался в зависимости от уровня языковой и профессиональной подготовки испытуемых. В первой экспериментальной группе учтенными оказались от 7 до 16, во второй – от 15 до 24, в третьей – от 22 до 32 информационных ячеек. Меньший показатель свидетельствует о склонности испытуемых в процессе восприятия научной информации на слух пользоваться стратегиями узкого сканирования, больший – о предпочтениях испытуемых к использованию стратегий экстенсивного сканирования. Качественный потенциал учтенных информационных ячеек также оказался разным. Наибольшее количество неточно номинированных информационных ячеек отмечено у испытуемых из первой экспериментальной группы, наименьшее – у испытуемых из группы носителей языка. В табл. 1.2.33 приведены данные о количественных параметрах учтенных во вторичных денотатных графах информационных ячеек (денотатов) и их качественном наполнении, соответствующем или не соответствующем эталонным информационным ячейкам (денотатам).

Таблица 1.2.33

Сведения о количестве учтенных информационных ячеек (денотатов) и их качественном наполнении

Номер группы/ номер испытуемого	Количество учтенных ячеек	Количество добавленных ячеек	Количество точно номинированных ячеек	Количество неточно номинированных ячеек
1/1	7	–	5	2
1/2	8	–	5	3
1/3	9	–	6	3
1/4	9	–	7	2
1/5	11	–	7	4
1/6	12	–	7	5
1/7	12	–	9	3
1/8	14	–	9	5
1/9	15	–	11	5
1/10	16	+ 1	16	4
2/1	15	–	12	3
2/2	15	–	12	3
2/3	15	–	12	2
2/4	17	–	13	4
2/5	18	–	15	3
2/6	18	–	17	1
2/7	20	–	18	2
2/8	21	–	19	2
2/9	23	–	20	3
2/10	24	–	22	2
3/1	22	–	20	2

Окончание табл. 1.2.33

Номер группы/ номер испытуемого	Количество учтенных ячеек	Количество добавленных ячеек	Количество точно номинированных ячеек	Количество неточно номинированных ячеек
3/2	25	–	22	3
3/3	26	–	23	3
3/4	26	–	25	1
3/5	27	–	25	2
3/6	28	–	26	2
3/7	29	–	28	1
3/8	31	+ 3	34	–
3/9	32	+ 4	36	–
3/10	32	+ 7 (см. рис. 1.2.3)	39	–

Исходя из анализа данных таблицы, можно заключить, что в первой экспериментальной группе лишь двое испытуемых стремились к использованию стратегий широкого сканирования (9 и 10); во второй группе таких испытуемых оказалось ровно половина (6–10), а в третьей – более половины (семеро из десяти; 4–10). Отметим, что в данном случае речь идет именно о стремлении испытуемых к использованию стратегий широкого сканирования, а не об их способности безупречно пользоваться такими стратегиями при восприятии любых НТ на слух. К сожалению, в эксперименте таких данных нам получить не удалось, поскольку между полюсами узкого и широкого сканирования лежит огромное пространство промежуточных решений, каждое из которых можно оценить лишь как тенденцию к использованию тех или иных стратегий сканирования, а не как способность испытуемого к регулярному использованию одних и тех же стратегий сканирования. О наличии у испытуемых способностей к использованию стратегий широкого сканирования достоверно можно судить только в том случае, если в эксперименте они продемонстрируют максимальную результативность понимания. В этом случае максимальный уровень результативности, проявляющийся в том числе и в учете испытуемыми всех денотатов стимульного аудиотекста, будет свидетельствовать о развитой способности их к использованию стратегий экстенсивного сканирования, и наоборот, минимальный уровень результативности понимания – об отсутствии у испытуемых способности к экстенсивному сканированию. Однако высокая результативность понимания далеко не всегда является показателем того, что при освоении содержания рецептируемого аудиотекста использовались исключительно стратегии широкого сканирования. Очевидно, что возможны и такие ситуации, когда воспринимаемый текст окажется легким для всех категорий слушателей, включая и узких сканировщиков, однако это не означает, что при переработке такого текста узкие сканировщики изменят свои стратегии и автоматически перейдут в разряд широких сканировщиков. Для такого перехода необходимо наличие у них развитых языковых, профессионально-компетентностных, интеллектуально-когнитивных, прогностических и репрезентационных способностей, включающих эффективную слуховую память, стратегии запоминания, умение быстро перерабатывать принимаемую информацию на слух и фокусировать внимание на главном, избирать эффективные стратегии переработки информации, задействовать широкий контекст и оценивать ситуацию в целом и по деталям. Однако у узких сканировщиков многие из этих способностей не развиты, а поэтому они неизбежно будут испытывать трудности

при переработке других, более сложных НТ. Возможны и пограничные случаи, когда у слушателей не развиты одни способности, но хорошо развиты другие. Экспериментальные наблюдения показывают, что среди всех перечисленных выше способностей, влияющих на формирование стратегий экстенсивного сканирования, наиболее значимыми являются мнемонические, апперцептивные и прогностические способности, наличие которых в определенной мере компенсирует пробелы в языковом и профессионально-компетентностном развитии слушателей. Наглядным подтверждением этого является упомянутый выше экспериментальный факт, когда один из испытуемых из первой группы благодаря хорошо развитой памяти и правильному распределению внимания сканировал намного бóльший (по сравнению с другими испытуемыми) объем содержательно ценной информации и в точности воспроизвел услышанное.

2.7.6. Когнитивное сглаживание/заострение

Данная стилевая оппозиция дифференцирует индивидуальные подходы слушателей к масштабам и глубине переработки информации, а также к способам и формам ее репрезентации в индивидуальном сознании. У когнитивных «сглаживателей» переработка и сохранение информации обычно сопровождается ее упрощением, потерей деталей, выпадением некоторых фрагментов и смыслов, которые слушатели не различают вовсе либо осознают как несущественные для реконструкции смыслового содержания рецептируемого НТ. У когнитивных «заострителей», напротив, происходит выделение, подчеркивание специфических деталей и сущностных характеристик перерабатываемой информации [30, с. 298; 33, с. 78–79; 122, с. 262–280]. Деление слушателей на когнитивных «сглаживателей» и «заострителей» подчеркивает, с одной стороны, их субъективное отношение к воспринимаемой информации с точки зрения ее значимости для реконструкции денотатной структуры воспринятого НТ, а с другой – потенциальные способности к глубокому, детализированному или поверхностному, обобщенному освоению перерабатываемой научной информации. Как и в случае с узким и широким сканированием, индивидуальные различия между когнитивными «сглаживателями» и «заострителями» проявляются прежде всего в количестве и качестве собранной ими информации. Когнитивные «заострители», как и широкие сканировщики, способны максимально учитывать возможности контекста, увязывать предыдущий контекст с текущим, оценивать ситуацию комплексно и разносторонне, учитывать ее релевантные признаки и концентрировать внимание на главном и на деталях. Когнитивные «сглаживатели», как и узкие сканировщики, не обладают этими качествами. Они испытывают трудности в распределении внимания и контекстуальной оценке ситуации, не способны к широкому охвату исследуемой проблемы и выделению в ней сущностных признаков. В отличие от «заострителей» «сглаживателям» труднее переключаться с одного объекта или когнитивного действия на другие, а поэтому большинство из них предпочитают пользоваться когнитивно ригидными тактиками. И наоборот, когнитивные «заострители», задействуя контекстуальные возможности информационного потока, с легкостью переключаются на другие объекты и действия, а поэтому склонны к использованию когнитивно гибких тактик переработки научной информации. Когнитивное сглаживание и заострение тесно связаны и с другими КС. Так, для когнитивных «заострителей» характерна ориентация на глубокую и масштабную переработку воспринимаемой информации. Такая переработка предполагает наличие у них хорошо развитых способностей избирать рациональные стратегии структурирования воспринимаемой информации, перерабатывать информацию в неполных контекстах, восстанавливать их и дополнять

нужной информацией, обнаруживать логико-смысловые противоречия и устранять их, переструктурировать текстовые продукты. Указанные компетенции характерны также и для контекстонезависимых слушателей и несвойственны контекстозависимым, которые испытывают затруднения при освоении научной информации в неполных контекстах, а также при переструктурировании текстов. С учетом того что у когнитивных «сглаживателей» переработка и сохранение информации сопровождается ее упрощением и потерей деталей, а у когнитивных «заострителей», напротив, происходит выделение, подчеркивание специфических деталей и сущностных характеристик перерабатываемой информации, логично предположить также, что полюс «когнитивного сглаживания» в некоторых чертах соотносим с детализирующим, а полюс «когнитивного заострения» – с генерализирующим КС [122, с. 262–263; 148, с. 222–224].

Опираясь на базовые характеристики когнитивного сглаживания и заострения, диагностику этих оппозиционных стилей можно осуществить с помощью нескольких экспериментальных методов. Первый метод – *метод структурирования терминов по заданным экспериментатором классификационным признакам*. Эксперимент, проведенный на основе этого метода, был описан в разделе 2.7.1. Второй метод экспериментальной диагностики когнитивного сглаживания и заострения – *отбор испытуемыми опорных терминов из прослушанных текстов и построение на их основе денотатных графов и/или вторичных текстов*. Эксперимент, проведенный на основе этого метода, был подробно описан при изучении контекстозависимости/контекстонезависимости. Разновидностью данного метода служит метод, согласно которому список *опорных терминов задается испытуемым самим экспериментатором*. В этом случае испытуемым предлагается на основе предложенного списка терминов вслепую, без предварительного прослушивания первичного текста восстановить его смысловую структуру в форме денотатных графов и/или вторичных текстов. Возможно также использование «смешанных» методов, когда *начальная часть текста прослушивается испытуемыми, а последующая – восстанавливается исходя из заданного экспериментатором списка терминов*. О том, какими стратегиями при освоении первичного текста и его терминологического состава пользовались испытуемые – когнитивным сглаживанием или заострением, можно судить исходя *из качественной оценки построенных ими денотатных графов и/или «вторичных» текстов и количества учтенных/неучтенных в них терминов*. Чем богаче смысловая структура построенных испытуемыми денотатных графов и/или «вторичных» текстов и насыщеннее их терминологический состав, тем больше у экспериментатора оснований полагать, что испытуемые, достигшие такого результата, пользовались стратегиями когнитивного заострения, и наоборот, упрощенная структура денотатных графов и/или «вторичных» текстов, в которых пропущены некоторые смыслы и детали, свидетельствует о преимущественном использовании испытуемыми стратегий когнитивного сглаживания. Третий метод диагностики когнитивного сглаживания и заострения – *устное или письменное изложение испытуемыми содержания прослушанного НТ*. О стратегиях переработки научной информации в этом случае можно судить исходя из точности, глубины и полноты понимания смыслового содержания прослушанного текста и максимальной отраженности этих характеристик во «вторичных» текстах. Максимальная точность, глубина и полнота передачи смыслового содержания прослушанного текста свидетельствуют о предпочтительном использовании испытуемыми стратегий когнитивного заострения, а минимальные показатели этих параметров – о предпочтительном использовании испытуемыми стратегий когнитивного сглаживания. Формальным показателем когнитивного сглаживания/заострения является объем построенных испытуемыми текстов. Меньший объем «вторичных» текстов свидетельствует об использовании испытуемыми стратегий когнитивного сглаживания, бóльший – о предпочтительном использовании испыту-

емыми стратегий когнитивного заострения. Подобная зависимость весьма устойчива, хотя и имеет некоторые ограничения. Дело в том, что чрезмерное уплотнение текста может рассматриваться не только как результат неспособности слушателей к корректной конденсации смыслового содержания рецептируемого текста, но и как необходимая процедура уплотнения информации с целью устранения в прослушанном НТ информационного балласта, который мог появиться вследствие ошибок в текстопостроении, вызванных неумением говорящего при описании научных объектов правильно, логично, аргументированно и лаконично выражать свои мысли [122, с. 263–266; 148, с. 224–225].

Помимо перечисленных экспериментальных методов диагностики когнитивного сглаживания и заострения возможно использование и других методов, среди которых можно выделить методы компрессии текста, переструктурирования высказываний, восстановления неполных (лакунированных) контекстов, поиска логико-смысловых противоречий в тексте и их устранения и др., однако в данном разделе мы остановимся на описании эксперимента по диагностике когнитивного сглаживания и заострения на основе метода письменного изложения испытуемыми смыслового содержания прослушанного НТ. В отличие от метода устного пересказа, который требует немедленной передачи содержания первичного текста, а поэтому, как правило, сопровождается потерей некоторой важной информации, этот метод имеет преимущество в отсрочке воспроизведения прослушанного текста, а поэтому в ходе письменного изложения его содержания у испытуемых имеется время для того, чтобы актуализировать нужную информацию и восстановить текст в полном объеме. В то же время репродуктивные формы диагностики понимания рецептируемых текстов (особенно выполненные в одной и той же модальности с текстом-оригиналом) весьма уязвимы, поскольку требуют наличия у испытуемых не только хорошо развитых способностей к пониманию, но и к текстопостроению. Между тем, как показывают наблюдения, обе указанные способности у иностранцев формируются по-разному как в содержательном, так и во временном плане, а поэтому качество их текстопорождающих программ может существенно отличаться от качества ментальной продукции, порождаемой ими при речепонимании. Сказанное в равной мере относится и к носителям языка, у которых результативность понимания НР на слух может значительно превышать их возможности в текстопостроении. В научной сфере общения именно так чаще всего и происходит, поскольку любому носителю языка, включая специалистов, гораздо легче понять научную информацию, чем воспроизвести ее в устной или письменной форме.

Эксперимент по диагностике когнитивного сглаживания и заострения на основе метода письменного изложения проводился многократно с участием испытуемых разных специальностей (экономисты, геологи, химики, биологи). Результаты проведенных экспериментов позволили сформулировать следующие выводы.

1. О стратегиях когнитивного сглаживания и заострения можно судить: а) по количеству, качеству, глубине и масштабности переработки воспринимаемой информации; б) способностям испытуемых избирать рациональные стратегии структурирования воспринимаемой информации, перерабатывать информацию в неполных контекстах, восстанавливать их и дополнять нужной информацией, обнаруживать логико-смысловые противоречия и устранять их, переструктурировать текстовые продукты; в) склонности испытуемых выделять специфические детали и сущностные характеристики перерабатываемой информации или, напротив, перерабатывать информацию, упрощая ее, теряя детали, редуцируя отдельные смыслы и фрагменты текста, которые слушатели не различают либо осознают как несущественные для реконструкции смыслового содержания рецептируемого текста [122, с. 275].

2. Деление слушателей на когнитивных «сглаживателей» и «заострителей» подчеркивает, с одной стороны, субъективное отношение слушателей к воспринимаемой информации с точки зрения ее значимости для реконструкции смысловой структуры воспринятого текста, а с другой – потенциальные возможности слушателей к глубокому, детализированному или поверхностному, обобщенному освоению научной информации [148, с. 225–226]. Когнитивные «заострители» способны задействовать максимально широкий контекст, оценить ситуацию в целом, учесть все ее релевантные признаки и сконцентрировать внимание не только на главном, но и на деталях. Оперируя большим количеством информации, они способны избирать более гибкие стратегии переработки информации. Когнитивные «сглаживатели» не обладают этими качествами. Они испытывают трудности в распределении внимания и контекстуальной оценке ситуации, они способны к широкому охвату исследуемой проблемы, но не способны к выделению в ней сущностных признаков. Поскольку на выбор стратегий когнитивного сглаживания и заострения оказывает влияние множество факторов, среди которых решающая роль принадлежит языковым, профессионально-компетентностным и индивидуально-психологическим факторам (объем памяти, способность к удержанию информации, распределение внимания, способность к прогнозированию), нетрудно предположить, что когнитивных «заострителей» среди иностранных испытуемых, не владеющих терминологией и имеющих пробелы в языковом и профессиональном развитии, гораздо меньше, чем среди испытуемых, обладающих высоким потенциалом языковых и профессиональных способностей. Помимо указанных причин низкую результативность в освоении содержания стимульных аудиотекстов иностранцами можно также объяснить значительным разрывом между дотекстовой и импликационной пресуппозициями, неразвитыми слуховыми навыками, неумением быстро перерабатывать принимаемую информацию на слух, избирать эффективные стратегии переработки информации, дефицитарностью репрезентационных способностей, которая часто приводит к серьезным искажениям смысла.

3. При построении «вторичных» текстов когнитивные «сглаживатели» и «заострители» пользуются разными стратегиями: первые в основном используют стратегии смыслового упрощения текстов, а поэтому их речевые продукты отражают содержание первичных текстов в крайне упрощенном, редуцированном виде; вторые задействуют три типа стратегий. Первый тип – построение модифицированных высказываний, в которых структурно сложные и не до конца понятые информационные участки заменяются более простыми и доступными для понимания и репродукции структурами. Такие модификации смысла характерны для иностранных испытуемых с ограниченными языковыми, когнитивными и интеллектуальными возможностями. Второй тип – построение модифицированных высказываний, в которых структурно сложные, семантически нечеткие информационные участки заменяются логически обоснованными фактами, существенно дополняющими смысл оригинальных высказываний. Такие модификационные высказывания характерны для иностранцев и носителей языка, которые обладают развитой профессиональной компетенцией. Третий тип – построение модифицированных высказываний, в которых большая часть информации берется из других информационных источников. Такие модификации характерны в основном для носителей языка. Модификация, трансформация и дополнение смысловой структуры рецептируемого текста, к которым прибегают испытуемые при построении вторичных текстов, демонстрируют важнейшую особенность восприятия речи, которая до сих пор не нашла объяснения в современных теориях речепонимания. Суть этой особенности можно сформулировать так: *каким образом* и *зачем* слушатели модифицируют объект восприятия, привнося в него иное смысловое содержание и трансформируя его факти-

чески в новый объект восприятия. Судя по перечисленным типам модификаций смысла первичных текстов, причин подобного изменения объекта восприятия в сторону его информационного насыщения, смысловой компрессии или трансформации смысла несколько. Во-первых, это делается с целью достижения слушателем *когнитивной оптимальности*, которая выполняет роль балансира между когнитивной сложностью и простотой. Обычно этот когнитивный эффект достигается слушателем в результате замены сложных информационных участков текста более простыми, доступными и логически обоснованными фактами, воссозданными при опоре на дотекстовую пресуппозицию. Во-вторых, это делается с целью *экономии когнитивных усилий*, которая достигается в результате смысловой компрессии оригинального текста, устранения в нем субъективно несущественных деталей и перевода его в более доступную для репродуцирования форму. В-третьих, это делается с целью *компенсации недостающих когнитивных ресурсов*, которая достигается в результате устранения в ментальной схеме слушателя непонятых текстовых фрагментов и их замены другими фактами уточняющего, корректирующего и дополняющего характера, взятыми из иных источников. Таким образом, основным стимулом, подталкивающим слушателей к изменению объекта восприятия, является их желание упростить процесс понимания за счет достижения ими трех когнитивных эффектов – *когнитивной оптимальности, экономии когнитивных усилий* и *компенсации когнитивных ресурсов*. Отметим, что использование модификаций при ментальной реконструкции смысловой структуры воспринятого НТ является отличительной чертой когнитивных «заострителей». В отличие от них когнитивные «сглаживатели» в основном пользуются упрощенными либо обобщающими структурами, порождаемыми в результате конденсации смысла воспринятых высказываний с частичной или значительной потерей некоторых смысловых деталей, которые когнитивные «сглаживатели» считают несущественными или избыточными [122, с. 276–280; 148, с. 226–227].

2.7.7. Когнитивная импульсивность/рефлективность

Различие между когнитивной импульсивностью и рефлективностью наиболее отчетливо проявляется в условиях неопределенности, когда слушателям необходимо осуществить выбор из некоторого множества альтернативных решений. Когнитивная импульсивность – это психологическая предрасположенность некоторых слушателей к быстрому принятию решений без тщательной проверки выдвигаемых гипотез и без учета альтернативных решений. В свою очередь когнитивная рефлективность – это психологическая черта слушателей, которые предпочитают медленный темп принятия решений и многократное уточнение выдвигаемых гипотез путем проверки всех имеющихся в их распоряжении альтернативных вариантов. Первоначально данная оппозиция КС была выделена когнитивистами для дифференциации темпа переработки информации, однако в последнее время некоторые ученые (например, М. А. Холодная) высказывают мнение, что «критическими признаками в осмыслении природы когнитивной импульсивности и рефлективности является не только когнитивный темп переработки информации, но и связанные с ним ошибки, которые часто встречаются у когнитивно импульсивных и практически отсутствуют у когнитивно рефлективных слушателей» [30, с. 299; 33, с. 79–83]. Другие ученые (например, Б. Мессер [23]), оценивая когнитивный потенциал импульсивных и рефлективных слушателей, считают, что рефлективные слушатели не только тратят больше времени для проверки своих гипотез, но и собирают больше информации до момента принятия решения [30, с. 299], а это сближает когнитивно рефлективный стиль с другими стилями и в первую очередь с контекстонезависи-

мостью, широкой категоризацией, когнитивной гибкостью, широким сканированием и когнитивным заострением. Наблюдения показывают, что если опираться на критерии темпа переработки информации и количества допускаемых при этом ошибок, то среди носителей русского языка процентное соотношение между когнитивно импульсивными и рефлективными примерно одинаковое, возможно, с чуть большим превосходством когнитивной рефлективности. Такое же процентное соотношение в основном характерно и для многих европейцев. Среди представителей азиатских стран соотношение между этими двумя стилями может быть иным. Например, среди арабов преобладают когнитивно импульсивные, а у китайцев наблюдается обратная тенденция: количество когнитивно рефлективных превышает число когнитивно импульсивных. Опыт преподавания русского языка в иностранной аудитории показывает, что подобные тенденции, наблюдаемые у представителей разных лингвокультур, достаточно устойчивы, что свидетельствует по меньшей мере о трех вещах: во-первых, о влиянии национального темперамента, характера и стиля поведения на выбор быстрого или медленного темпа переработки информации (арабы более импульсивны, чем китайцы); во-вторых, о влиянии на выбор темпа переработки информации национальных образовательных систем, включая методы обучения языкам, используемые в разных странах (у китайцев обучение языку ориентировано на грамматические методы, предполагающие актуализацию разнообразных аналитических процедур, связанных с осмыслением изучаемого материала, в то время как в системе языковой подготовки арабов доминируют упрощенные коммуникативные методики, не требующие глубокого анализа изучаемых языковых явлений); в-третьих, о влиянии на выбор темпа переработки информации когнитивно-интеллектуального потенциала слушателей, который дифференцирует их по особенностями зрительной и слуховой памяти, аналитичности/синтетичности мышления, произвольности/непроизвольности действий, осознанности/неосознанности стратегий и тактик переработки информации на иностранном языке [122, с. 280–281]. Например, учащиеся с лабильной нервной системой склонны к коммуникативной активности и когнитивной импульсивности. Они отличаются лучшей продуктивностью слуховой памяти, высокими скоростными параметрами умственной и речевой продукции, наличием некачественных ответов, неудачным решением аналитических задач, высокой невербальной оценкой, поспешностью реакций в ответ на стимул. В свою очередь учащиеся с нелабильной нервной системой склонны к коммуникативной пассивности и когнитивной рефлективности. Они отличаются преобладанием произвольного вида памяти, лучшей продуктивностью зрительной памяти, более высокой оценкой вербального интеллекта, медленным восприятием и переработкой информации на слух, длительностью ориентировочных действий, медленным переключением с одного действия на другое, высокой продуктивностью решения аналитических задач, осторожностью в принятии решений, развернутостью действий [2, с. 181–182; 46].

Наиболее распространенным методом диагностики когнитивной импульсивности и рефлективности выступает *метод сортировки терминов по классификационным рубрикам*. С помощью этого метода, во-первых, выявляются неточности в рубрификации, а во-вторых, устанавливаются временные параметры сортировки терминов по рубрикам. Результаты эксперимента, выполненного с помощью этого метода, обычно оцениваются посредством анализа соотношения между временем сортировки терминов и ошибками, допускаемые испытуемыми. В табл. 1.2.34 дана интерпретация четырех возможных вариантов таких корреляций. Метод сортировки терминов по классификационным рубрикам ранее уже использовался в эксперименте при диагностике контекстозависимости и контекстонезависимости. При диагностике когнитивной импульсивности и рефлективности мы решили модифицировать этот эксперимент, изменив задание, состав

участников и частично саму экспериментальную процедуру. Соответственно результаты эксперимента мы оценивали уже не с позиции контекстозависимости и контекстонезависимости, а с позиции когнитивной импульсивности и рефлективности. В то же время высокая корреляция когнитивной импульсивности с контекстозависимостью и когнитивной рефлективности с контекстонезависимостью позволяет заключить, что многие из показателей соотносимых КС также будут соотноситься между собой. Индивидуальные различия в когнитивной импульсивности и рефлективности проявляются прежде всего в количестве и качестве собранной слушателями информации до момента принятия решения. В эксперименте на сортировку эти показатели соответствуют количеству и объему (понятийной насыщенности) сформированных слушателями понятийных файлов. Чем больше эти показатели, тем больше информации задействовано слушателями в эксперименте и тем лучше развиты рефлективные способности слушателей, и наоборот, чем меньше эти показатели, тем меньше информации задействовано в эксперименте слушателями и тем хуже развиты их рефлективные способности [122, с. 281; 148, с. 229].

Таблица 1.2.34

Возможные варианты соотношения времени сортировки терминов и ошибок, допускаемых испытуемыми, и их интерпретация

Соотношение времени сортировки терминов и количества допущенных ошибок	Интерпретация результатов переработки информации в аспекте когнитивной импульсивности и рефлективности
1. Быстрое выполнение экспериментального задания при большом количестве допущенных ошибок	Свидетельствует о когнитивно импульсивном способе переработки информации
2. Медленное безошибочное выполнение экспериментального задания	Свидетельствует о когнитивно рефлективном способе переработки информации и о качественной языковой и профессиональной подготовке испытуемых
3. Медленное выполнение экспериментального задания при большом количестве ошибок	Свидетельствует о слабой языковой и профессиональной подготовке испытуемых (несмотря на то, что в этом случае трудно оценить стратегии, которыми пользовались испытуемые, мы считаем, что медленный темп освоения информации уже сам по себе свидетельствует о том, что данным испытуемым в большей мере присущ когнитивно рефлективный стиль переработки информации)
4. Быстрое безошибочное выполнение экспериментального задания	Свидетельствует о когнитивной рефлективности испытуемых и об их высоком потенциале языковых, когнитивно-интеллектуальных и профессиональных способностей, т. е. в данном случае быстрота сортировки терминов определяется не когнитивной импульсивностью, а высоким уровнем коммуникативно-профессионального развития испытуемых

Очевидно, что в основе использования испытуемыми двух разных подходов к переработке информации – импульсивного и рефлективного – лежит природная склонность испытуемых к осуществлению подобных процедур именно таким, а не иным способом. В импульсивности гораздо больше биологического, взятого от темперамента человека, чем в рефлективности, где социальное, основанное на опыте человека, доминирует над

биологическим и подталкивает его к осмысленной интеллектуальной деятельности. В то же время потенциал этих КС в большей (в случае рефлективности) или в меньшей (в случае импульсивности) мере зависит от интеллектуальных и пресуппозиционных способностей слушателей, их индивидуальных особенностей в аналитичности/синтетичности мышления, произвольности/непроизвольности действий, осознанности/неосознанности стратегий и тактик переработки информации, а также от уровня их речевого и профессионального развития. Не случайно в табл. 1.2.21 за когнитивной импульсивностью закреплена лишь одна графа (1), а за когнитивной рефлективностью – три (2–4). Исходя из данных, содержащихся в таблице, можно заключить, что наличие ошибок при быстром темпе сортировки терминов – это показатель импульсивности, а отсутствие их при таком же темпе сортировки – это показатель не только рефлективности, но и высокоразвитых интеллектуальных способностей слушателя. Из этого следует, что быстрый темп выполнения умственных операций далеко не всегда лежит в сфере ответственности когнитивной импульсивности. Импульсивность в действиях и интеллектуальных операциях часто приводит к ошибкам, а поэтому только при наличии ошибок можно говорить об импульсивности как об особом стиле переработки информации. В свою очередь, природа ошибок также может быть двойственной: с одной стороны, возникновение ошибок может быть следствием когнитивной импульсивности слушателя, с другой – дефицитом его репрезентационных и интеллектуальных способностей. Таким образом, ошибки, так же как и скорость выполнения когнитивных операций, не всегда являются показателями когнитивной импульсивности. Не случайно ситуацию, представленную в графе 3 табл. 1.2.21 как медленное выполнение экспериментального задания при большом количестве ошибок, мы квалифицировали как результат использования слушателями когнитивно рефлективных стратегий переработки информации, т. е. доминирующим в данном случае выступила скорость выполнения когнитивной операции, а не ошибки, возникшие вследствие дефицита у слушателей репрезентационных способностей [148, с. 230].

Эксперимент по диагностике когнитивной импульсивности и рефлективности на основе метода сортировки терминов по классификационным рубрикам проводился несколько раз с участием испытуемых разных специальностей (экономисты, геологи, биологи). В каждом эксперименте принимали участие 30 студентов по 10 человек в каждой группе. В данном разделе проанализируем результаты эксперимента, в котором участвовали студенты-экономисты. Эксперимент проводился с каждым испытуемым отдельно. Необходимость индивидуального подхода к диагностике импульсивности/рефлективности была обусловлена фактором учета скорости рубрификации терминов от момента их предъявления до момента принятия решения о рубрификации. При групповом подходе к диагностике этих КС сделать это крайне трудно, поскольку временной интервал между предъявлением терминов и принятием решения об их рубрификации незначителен и обычно колеблется в пределах нескольких секунд. Конечно, можно было бы предложить регистрировать момент принятия решения о рубрификации самим испытуемым, однако такой способ регистрации мы сочли необъективным, так как испытуемые, оказавшись в конкурентной среде, могли намеренно улучшать свои показатели. Индивидуальный подход к диагностике импульсивности/рефлективности технически проще и дает более объективное представление о результатах эксперимента. В этом случае экспериментатор регистрирует не сам момент доступа испытуемых к рубрикам, а момент озвучивания ими этих рубрик во внешней речи, а это придает экспериментатору уверенность в том, что по ходу выполнения экспериментальных заданий испытуемые не прибегали к корректировке своих ответов.

Перед началом эксперимента испытуемому вручался бланк ответа в виде таблиц с двумя графами. Вторая графа была не заполнена, а в первой графе были перечислены основные типы рубрификаторов, по которым испытуемый должен был распределять термины. Программа эксперимента включала несколько этапов: вначале испытуемый должен был ознакомиться с содержанием таблицы, затем ему предъявлялся первый термин из списка, который он должен был соотнести с представленными в таблице рубрификаторами, выбрав подходящий из них. Завершалась экспериментальная процедура проговариванием этого рубрификатора. Временной интервал между предъявлением термина и проговариванием рубрики, к которой он относится, фиксировался экспериментатором и означал время переработки исходного речевого стимула. Необходимость включения в общее время переработки исходного речевого стимула времени, затраченного испытуемым на проговаривание рубрификатора, обусловлено тем, что в реальных процессах категоризации и рубрификации акт принятия решения всегда фиксируется слушателем в той или иной ментальной форме. В зависимости от уровня развития личности и его индивидуальных особенностей это может быть ментальная отсылка к некоему образу, интегральной схеме, фрейму, скрипту, слову, редуцированной или развернутой номинативной конструкции, по своей форме напоминающей внешнесинтаксическую конструкцию. Если испытуемый не мог подобрать нужный по смыслу рубрификатор, то, по условиям эксперимента, он должен был подтвердить это вербально посредством конструкций типа «*я не знаю* (*точно*)*, к какой рубрике относится этот термин*». После завершения этих процедур испытуемому предъявлялся следующий термин из списка, и вся процедура повторялась вплоть до полного предъявления всех терминов из списка. Затем к выполнению экспериментального задания приступал следующий испытуемый. Список терминов, предъявляемых испытуемым для рубрификации, включал следующие тематически связанные между собой экономические понятия: *прямые инвестиции, портфельные инвестиции, ценные бумаги, долговые обязательства, облигации, инструменты финансового рынка, казначейский вексель, банковский акцепт, депозитный сертификат, финансовые дериваты, опцион, варрант, своп, фьючерс, форвард, валютный опцион, процентный опцион, товарный опцион, американский опцион, европейский опцион, коммерческие кредиты, ссуды.* Эти термины предлагалось испытуемым соотнести с классификационными рубриками, которые в таблице имели следующую градацию: *виды инвестиций, виды портфельных инвестиций, виды долговых обязательств, виды инструментов финансового рынка, виды финансовых дериватов, виды опционов, разновидности ссудного капитала*. В представленной выше последовательности термины предъявлялись только испытуемым из первой экспериментальной группы. Такой порядок ввода терминов, во-первых, соответствовал последовательности расположения в бланках ответов классификационных рубрик, что упрощало когнитивную переработку исходного материала испытуемыми, имеющими определенные языковые трудности, а во-вторых, отражал последовательное развертывание терминологического содержания фрагмента лекции по мировой экономике, посвященной анализу международного движения капитала и финансов в аспекте платежного баланса, что давало возможность испытуемым в случае успешного выполнения экспериментальной задачи хотя бы частично восстановить смысловое содержание этого фрагмента лекции. В двух других группах термины предъявлялись в произвольной форме. Это делалось намеренно с целью осложнения процедуры распределения терминов по рубрикам для испытуемых с хорошим уровнем языковой и профессиональной подготовки и снижения скоростного режима ее выполнения. Точное выполнение экспериментального задания предполагало следующий вариант корреляции классификационных рубрик и терминов (табл. 1.2.35).

Таблица 1.2.35

Соотношение терминов с классификационными рубриками

Классификационная рубрика	Термин
Виды инвестиций	*Прямые инвестиции, портфельные инвестиции, коммерческие кредиты, ссуды*
Виды портфельных инвестиций	*Ценные бумаги, долговые обязательства*
Виды долговых обязательств	*Облигации, инструменты финансового рынка, финансовые деривaты*
Виды инструментов финансового рынка	*Казначейский вексель, банковский акцепт, депозитный сертификат*
Виды финансовых деривaтов	*Опцион, варрант, своп, фьючерс, форвард*
Виды опционов	*Валютный опцион, процентный опцион, товарный опцион, американский опцион, европейский опцион*
Виды ссудного капитала	*Коммерческие кредиты, ссуды*

В табл. 1.2.36–1.2.38 показаны результаты эксперимента, достигнутые испытуемыми из разных экспериментальных групп, по двум параметрам: а) точность рубрификации и б) время, затраченное на рубрификацию. Указанные таблицы снабжены специальными символами: корректная рубрификация обозначена символом «+», некорректная рубрификация – символом «–», отсутствие результата или самого выбора рубрики – символом «пробел». Время, затраченное на положительную или отрицательную рубрификацию терминов, в таблицах обозначено в секундах. Указанное в таблицах время соответствует временному интервалу между предъявлением терминов и проговариванием рубрик, к которым они относятся. В случае отсутствия результата в выборе для терминов подходящих рубрик фиксируемое время ограничивалось моментом, когда испытуемый принимал решение об отказе продолжать дальнейший поиск подходящих рубрификаторов. По условиям эксперимента этот момент испытуемые обозначали вербально посредством конструкций типа «*я не знаю* (*точно*)*, к какой рубрике относится этот термин*».

Таблица 1.2.36

Результаты эксперимента, достигнутые испытуемыми из первой экспериментальной группы по параметрам «точность рубрификации» и «время, затраченное на рубрификацию»

Термин и терминосочетание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Точность рубрификации / время, затраченное на рубрификацию									
Прямые инвестиции	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	13	14	10	12	13	14	16	11	9	9
Портфельные инвестиции	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	15	15	12	13	11	14	17	11	10	9
Ценные бумаги	–	–	–	–	–	–	–	–	+	+
	13	15	12	14	15	15	16	10	9	11
Долговые обязательства	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	14	14	14	15	16	16	18	12	11	12

Окончание табл. 1.2.36

Термин и терминосочетание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Точность рубрификации / время, затраченное на рубрификацию									
Облигации		–	–	–	–	–	–	–	–	–
	13	15	12	14	14	15	16	12	11	11
Инструменты финансового рынка	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	17	17	15	16	16	17	18	14	12	12
Казначейский вексель							–	–	–	–
	19	21	16	17	17	19	20	16	13	14
Банковский акцепт							–	–	–	–
	18	19	17	16	17	18	22	17	14	14
Депозитный сертификат							–	–	–	–
	17	16	17	16	16	18	22	16	14	13
Финансовые дериваты	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	13	14	15	14	15	18	23	16	13	13
Опцион	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	15	14	15	15	15	14	20	14	13	13
Варрант						–	–	–	–	–
	11	13	12	12	15	16	18	15	12	11
Своп						–	–	–	–	–
	11	13	13	12	14	16	17	15	11	11
Фьючерс						–	–	–	–	–
	10	13	12	14	13	17	18	16	10	11
Форвард						–	–	–	–	–
	12	12	14	13	15	16	20	16	12	13
Валютный опцион			–	–	–	+	+	+	+	+
	15	14	11	11	13	15	21	15	13	13
Процентный опцион			–	–	–	+	+	+	+	+
	13	13	11	10	14	14	19	14	12	13
Товарный опцион			–	–	–	+	+	+	+	+
	14	12	11	12	14	15	19	15	12	13
Американский опцион			–	–	+	+	+	+	+	+
	15	13	12	12	13	14	18	14	11	13
Европейский опцион			–	–	+	+	+	+	+	+
	15	14	12	13	14	14	17	13	11	12
Коммерческие кредиты	–	–	–	–	–	–	–	–	+	+
	15	14	14	13	13	15	20	15	14	13
Ссуды	–	–	–	–	+	+	+	+	+	+
	15	13	13	12	12	14	19	14	12	11

Таблица 1.2.37

Результаты эксперимента, достигнутые испытуемыми из второй экспериментальной группы по параметрам «точность рубрификации» и «время, затраченное на рубрификацию»

Термин и терминосочетание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Точность рубрификации / время, затраченное на рубрификацию									
Прямые инвестиции	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	9	10	8	8	7	8	7	8	7	7
Портфельные инвестиции	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	10	11	9	8	8	9	7	9	8	7
Ценные бумаги	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	9	10	8	8	7	7	7	8	7	7
Долговые обязательства	–	–	–	–	–	+	+	+	+	+
	10	10	11	9	7	9	7	9	8	9
Облигации	–	–	–	–	–	+	+	+	+	+
	11	12	12	11	10	10	9	10	9	8
Инструменты финансового рынка	–	–	–	–	–	–	+	+	+	+
	12	13	12	12	12	11	9	10	10	8
Казначейский вексель		–	–	–	–	–	–	–	+	+
	15	14	13	12	13	12	11	11	10	11
Банковский акцепт				–	–	–	–	–	–	–
	15	15	14	12	14	13	12	12	11	12
Депозитный сертификат		–	–	–	–	–	–	–	–	–
	15	14	14	13	13	12	13	13	10	11
Финансовые дериваты			–	–	–	–	+	+	+	+
	14	14	13	12	13	14	12	12	11	11
Опцион				–	–	–	+	+	+	+
	14	14	13	12	13	14	12	12	11	11
Варрант				–	–	–	–	–	+	+
	14	13	15	13	13	13	12	11	12	11
Своп				–	–	–	–	–	+	+
	15	13	16	14	13	12	12	12	12	11
Фьючерс				–	–	–	–	–	+	+
	14	14	14	13	14	13	12	11	12	11
Форвард				–	–	–	–	–	+	+
	14	13	13	13	12	13	12	10	11	11
Валютный опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	11	11	10	11	12	10	9	10	9	8
Процентный опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	10	9	10	11	9	10	9	10	8	8

Окончание табл. 1.2.37

Термин и терминосочетание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Точность рубрификации / время, затраченное на рубрификацию									
Товарный опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	10	9	10	10	9	10	9	10	9	8
Американский опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	10	10	10	9	9	10	9	8	9	8
Европейский опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	10	9	9	9	8	10	9	9	9	8
Коммерческие кредиты	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	11	9	10	9	9	11	9	10	9	9
Ссуды	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	10	9	9	10	9	11	9	10	8	8

Таблица 1.2.38

Результаты эксперимента, достигнутые испытуемыми из третьей экспериментальной группы по параметрам «точность рубрификации» и «время, затраченное на рубрификацию»

Термин и терминосочетание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Точность рубрификации / время, затраченное на рубрификацию									
Прямые инвести-ции	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	7	8	7	8	7	7	7	8	7	6
Портфельные инвестиции	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	8	9	8	8	7	8	7	7	6	6
Ценные бумаги	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	8	10	8	7	7	7	7	8	7	6
Долговые обязательства	–	–	–	+	+	+	+	+	+	+
	10	10	10	9	7	8	7	8	8	8
Облигации	–	–	+	+	+	+	+	+	+	+
	10	9	9	9	9	9	9	8	9	8
Инструменты финансового рынка	–	–	–	+	+	+	+	+	+	+
	10	11	10	10	10	9	9	9	8	8
Казначейский вексель		–	–	–	–	–	+	+	+	+
	14	12	11	11	11	10	10	9	9	9
Банковский акцепт		–	–	–	–	–	–	–	+	+
	14	13	12	11	12	11	10	10	9	9
Депозитный сертификат		–	–	–	–	–	–	–	+	+
	13	13	12	12	11	10	10	10	9	9
Финансовые дериваты		–	–	–	+	+	+	+	+	+
	13	14	11	10	11	12	10	10	10	9

Окончание табл. 1.2.38

Термин и терминосочетание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Точность рубрификации / время, затраченное на рубрификацию									
Опцион	–	–	+	+	+	+	+	+	+	+
	12	12	12	9	10	11	11	10	9	9
Варрант		–	–	–	+	+	+	+	+	+
	13	12	13	10	11	12	11	10	10	10
Своп		–	–	–	+	+	+	+	+	+
	13	12	12	12	11	11	11	10	9	9
Фьючерс		–	–	–	+	+	+	+	+	+
	12	11	11	12	11	11	10	10	10	9
Форвард		–	–	–	+	+	+	+	+	+
	12	11	11	11	10	11	11	10	10	9
Валютный опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	8	8	8	9	8	8	8	7	7	7
Процентный опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	8	8	7	7	8	8	7	7	7	7
Товарный опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	8	8	7	8	8	8	7	8	7	6
Американский опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	8	8	7	7	8	8	7	8	6	6
Европейский опцион	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	8	8	7	8	9	8	7	8	6	6
Коммерческие кредиты	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	9	8	9	8	8	9	8	8	7	8
Ссуды	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	8	7	8	8	7	8	7	8	7	6

Представленные в табл. 1.2.36–1.2.38 данные существенно отличаются друг от друга как по критерию «точность рубрификации», так и по критерию «время, затраченное на рубрификацию». Меньше всего правильных ответов отмечено у иностранцев из первой группы (см. табл. 1.2.36). Ими же было затрачено больше всего времени на выполнение экспериментальных заданий. Среди основных факторов, препятствующих повышению качества и темпа рубрификации терминов в данной группе, можно назвать относительно низкий потенциал речевого развития испытуемых, объективную сложность экспериментального материала, среди которого большая часть терминов и рубрификаторов имеет узкоотраслевое значение, низкий потенциал прогностических способностей испытуемых в области экономической терминологии, а также «издержки» в их аудионавыках, компенсация которых требовала постоянной визуализации рубрификаторов в протоколах ответов. Наложение объективных трудностей друг на друга привело к значительному снижению темпа выполнения экспериментальных заданий данной группой испытуемых, что отразилось на результатах эксперимента и осложнило диагностику когнитивной импульсивности/рефлективности как по параметру «точность рубрифи-

кации», так и по параметру «время, затраченное на рубрификацию». В связи с тем что в первой группе корректных ответов оказалось очень мало, а темп обработки речевых стимулов осложнялся их объективной сложностью, то о когнитивной импульсивности/рефлективности испытуемых этой группы мы можем судить лишь условно, исходя из количества максимально правильных ответов. По этому параметру к когнитивно рефлективным можно отнести лишь двух испытуемых (9-й и 10-й), а всех остальных испытуемых следует считать когнитивно импульсивными. По параметру «время, затраченное на рубрификацию» к когнитивно рефлективным можно отнести трех испытуемых (6, 7 и 8-й), а к когнитивно импульсивным – пять испытуемых (1, 2, 3, 4 и 5-й). По совокупности двух критериев «точность рубрификации» и «время, затраченное на рубрификацию» к когнитивно рефлективным следует отнести трех испытуемых (6, 7 и 8-й), а к когнитивно импульсивным (с некоторыми оговорками) – пять испытуемых (1, 2, 3, 4 и 5-й). Отметим, что к когнитивно рефлективным можно отнести также 9-го и 10-го испытуемых, высокие скоростные параметры которых определяются не когнитивной импульсивностью, а высоким уровнем их речевого и когнитивно-интеллектуального развития.

Во второй группе, судя по данным табл. 1.2.37, соотношение когнитивно рефлективных и импульсивных испытуемых оказалось примерно таким же, как и в первой группе. Первые пять испытуемых были отнесены к когнитивно импульсивным, а остальные испытуемые (6, 7, 8, 9 и 10-й) – к когнитивно рефлективным. Причем, как видно из таблицы, различие когнитивно импульсивных и рефлективных испытуемых касалось прежде всего точности рубрификации, а по критерию «время, затраченное на рубрификацию» их результаты оказались примерно одинаковыми. Анализ и оценка этих результатов позволили установить следующую закономерность: испытуемые, склонные к когнитивной импульсивности, стремились к соблюдению высокого скоростного темпа сортировки терминов в ущерб точности их рубрификации, тогда как природа высокой скорости сортировки терминов испытуемыми, склонными к когнитивной рефлективности, определялась не когнитивной импульсивностью, а высоким уровнем их профессионально-языкового и интеллектуального развития, о чем свидетельствует высокая точность их ответов.

Аналогичная закономерность была выявлена и у носителей языка (см. табл. 1.2.38), у которых выявлены примерно сходные результаты по параметру «время, затраченное на рубрификацию» и разные результаты по параметру «точность рубрификации». По совокупности двух критериев к когнитивно рефлективным были отнесены 6 испытуемых (5, 6, 7, 8, 9 и 10-й), а к когнитивно импульсивным (с некоторыми оговорками) – 4 испытуемых (1, 2, 3 и 4-й). Отметим, что, как и в предыдущем случае, испытуемые, склонные к когнитивной импульсивности, стремились к соблюдению высокого скоростного темпа сортировки терминов в ущерб точности их рубрификации, тогда как природа высокой скорости сортировки терминов испытуемыми, склонными к когнитивной рефлективности, определялась не когнитивной импульсивностью, а высоким уровнем их профессионально-языкового и интеллектуального развития, о чем свидетельствует высокая точность их ответов.

Если сопоставить результаты испытуемых из второй и третьей групп, то можно заметить, что в третьей группе оказались не только более качественными ответы, но и более высокая скорость рубрификации. В принципе, и во второй группе количество когнитивно рефлективных испытуемых могло быть бóльшим, однако на результаты эксперимента повлияли три фактора. Во-первых, когнитивная рефлективность требует гораздо бóльших когнитивных усилий по сравнению с когнитивная импульсивностью. Оно предполагает правильную фокусировку внимания, выбор оптимальных рубрификаторов для формирования понятийных файлов, оперативное насыщение файлов со-

ответствующими понятиями, переключение с одного критерия понятийного развития слова-стимула на другой. Во-вторых, темп категоризации и рубрификации у иностранцев объективно ниже, чем у носителей языка, а поэтому на формирование одного вектора понятийного развития слова-стимула у них уходит больше времени, чем у носителей языка. В-третьих, на скорость и результативность категоризации и рубрификации оказывает влияние переводческий фактор, который неизбежно присутствует в деятельности иностранцев: к родному языку как к языку-посреднику эта категория испытуемых прибегает для более точного выполнения экспериментального задания. Естественно, что все эти факторы препятствуют скорости и точности рубрификации терминов, и в условиях дефицита времени испытуемым приходится часто задействовать когнитивно импульсивные стратегии.

В ходе опроса испытуемых, проведенного после эксперимента, было выявлено несколько стратегий, к которым прибегали испытуемые при поиске подходящих по смыслу рубрификаторов. Если для испытуемых, пользующихся когнитивно рефлективным стилем, характерен последовательный ментальный «перебор» всех рубрификаторов, а затем «возврат» к подходящему по смыслу рубрификатору, то для испытуемых, относящихся к полюсу когнитивной импульсивности, характерны как минимум три стратегии рубрификации терминов: *просмотровая стратегия*, когда испытуемые выбирают подходящий вариант рубрики на основе беглого просмотра всех рубрификаторов, *скачкообразная стратегия*, когда испытуемые ментально «движутся» по списку рубрификаторов, перескакивая через одну или несколько рубрик, которые, по их мнению, не имеют отношения к рубрифицируемым терминам, и *прерывистая стратегия*, когда испытуемые, не прибегая к ментальному «просмотру» полного списка всех рубрификаторов, останавливают свой выбор на одном из них, который чаще всего находится в начале списка. Помимо этого нами выявлена общая закономерность, наблюдаемая при переработке незнакомых терминов некоторыми когнитивно импульсивными испытуемыми из первой группы. Суть этой закономерности такова: если испытуемому, склонному к когнитивной импульсивности, предъявляются подряд несколько незнакомых терминов, то на переработку первого термина у него уходит больше времени, чем на переработку последующих терминов, которые он, видимо, *apriori* считает трудными, а поэтому не верит в возможность их точной рубрификации. Эту закономерность можно установить исходя из анализа показателей времени, затраченного на рубрификацию терминов *казначейский вексель, банковский акцепт, депозитный сертификат, финансовые деривaты, опцион, варрант, своп, фьючерс, форвард* 1, 2, 3 и 4-м испытуемыми из первой группы (см. табл. 1.2.23) [122, с. 292–293; 148, с. 132–133].

Опыт преподавания русского языка в иностранной аудитории и эксперименты с участием иностранцев показывают, что различия в двух стилях переработки научной информации – когнитивно рефлективном и импульсивном – проявляются также и при восстановлении незавершенных и деформированных НВ и НТ. Так, в ходе проведенных экспериментов было установлено, что подобные процедуры легче выполняются когнитивно рефлективными испытуемыми, у которых лучше развиты не только способности к переструктурированию, но и прогностические способности, реализуемые в формах языкового и логико-смыслового прогнозирования. Эти испытуемые более «чувствительны» к логико-смысловым и структурным нарушениям в тексте, легче обнаруживают и устраняют их. И наоборот, когнитивно импульсивные слушатели при восстановлении незавершенных высказываний и деформированных текстов часто испытывают когнитивные затруднения, вызванные различными причинами: объективной сложностью текстового материала, его структурной организации и терминологического состава, пробелами в речевом развитии, нехваткой контекстуальных ресурсов, недостаточной сформирован-

ностью дотекстовой пресуппозиции и ее разбалансированностью с внутритекстовой (импликационной) пресуппозицией. Особо следует сказать и об особенностях когнитивно рефлективных слушателей, для которых при переработке научной информации характерно постоянное обращение к своему индивидуальному опыту. Будучи важнейшим психофизиологическим механизмом, определяющим процессуальную направленность восприятия, рефлексия выступает в качестве своеобразного связующего звена между извлекаемым из памяти опытом и ситуацией, которая представлена в речевом отрезке. С помощью рефлексии осваиваемый образ ситуации не только получает доступ к уже освоенным ситуациям, но и способствует их качественному преобразованию. Эти преобразования, вносимые в рефлектируемый совокупный образ ситуации, дают новый опыт, содержательно превышающий старый по целому ряду параметров. Эффективность, способ реализации и целенаправленность рефлективных процессов определяются уровнем социально-предметного, операционного и языкового развития слушателя. По мере становления и формирования его коммуникативно-профессиональной компетенции происходит поступательное развитие его рефлективной способности. Реализуясь в динамике, такая тенденция способствует созданию все более широкого спектра возможностей для преодоления различного рода трудностей, связанных с пониманием/непониманием речевых продуктов, за счет привлечения в операционную схему восприятия более разнообразного, более насыщенного и более отдаленного от содержания речевых продуктов индивидуального опыта. Особенно отчетливо такая тенденция проявляется при достижении слушателем максимально полного языкового и рефлективного развития. В этих случаях степень сформированности рефлективных процессов оказывается настолько высокой, что начинает действовать закон, при котором чем сильнее непонимание, тем более широк «рефлективный скачок» [24, с. 18–19].

Исследуя рефлексию как важнейшее психофизиологическое звено речевого восприятия, многие исследователи считают, что актуализация рефлективной деятельности возможна лишь на высших этапах отождествления речи. Между тем в действительности элемент рефлексии уже присутствует даже в тех случаях, когда речь идет об элементарном ассоциировании, поскольку сама процедура формирования новых ассоциатов так или иначе требует обращения к образам, уже имеющимся в индивидуальном сознании слушателя. Именно поэтому, говоря о рефлексии как о базовом психофизиологическом механизме процесса речевосприятия, важно отметить, что в функциональном плане она представляет собой совокупность трех основных разновидностей рефлективной деятельности – ассоциативной рефлексии, собственно рефлексии и интерпретационной рефлексии. Ассоциативные, интерпретационные и собственно рефлективные акты деятельности в реальном процессе понимания речи не сливаются, а постоянно взаимодействуют и взаимозамещаются. Это взаимодействие и взаимозамещение в значительной степени диктуется стремлением к легкости понимания и уменьшению числа ситуаций непонимания. Именно поэтому рефлексии как процесса нет только тогда, когда уже все понято, когда новый опыт становится достоянием индивидуального сознания и включается в общую схему опыта слушателя.

2.7.8. Конкретная/абстрактная концептуализация

В основе деления учащихся на конкретных и абстрактных концептуализаторов лежат их индивидуальные различия в способах дифференциации и интеграции понятий. Наиболее отчетливо эти различия проявляются при категоризации, систематизации, переструктурировании и интерпретации научной информации, переработке информации в неполных контекстах, восстановлении незавершенных или деформированных текстов.

Полюс конкретной концептуализации характеризуется незначительной дифференциацией и недостаточной интеграцией понятий, а полюс абстрактной концептуализации, напротив, высокой степенью дифференциации и интеграции понятий [30, с. 299; 33, с. 83–87]. По мнению исследователей (О. Харвей, Д. Хант, Г. Шредер, М. А. Холодная), для конкретных концептуализаторов характерно наличие одной схемы понимания текста, стандартизированность суждений, стереотипность оценок, неразвитая способность к переструктурированию и комбинированию понятий, контекстозависимость, когнитивная простота, низкая результативность в решении задач по формированию понятий. Конкретные концептуализаторы испытывают значительные трудности при переработке сложных НТ. Для абстрактных концептуализаторов, напротив, свойственно наличие нескольких альтернативных схем для восприятия одного и того же текста, нестандартность суждений, нестереотипность оценок, развитая способность к переструктурированию и комбинированию понятий, контекстонезависимость, когнитивная сложность, высокий вербальный интеллект, низкий уровень догматизма, высокая результативность в решении задач по формированию понятий [19; 30]. По мнению Ч. Носала [20], «конкретная концептуализация означает тенденцию изолирования идей, основанную на дискретном, жестком, непересекающемся наборе понятий, тогда как абстрактная концептуализация предполагает существование взаимосвязанной системы понятий, основанной на вариативном и гибком их упорядочивании. Соответственно, первый КС характеризуется логикой отдельных понятий, а второй – логикой понятийных пространств» [8, с. 300]. С учетом того что абстрактная понятийная система учащихся формируется в ходе их онтогенетического развития, можно предположить, что учащиеся, у которых имеются пробелы в профессионально-языковом развитии, будут отнесены к полюсу понятийной конкретности, а учащиеся с высоким уровнем развития профессионально-языковых способностей – к полюсу понятийной абстрактности. Однако в действительности такая корреляция КС и уровней развития профессионально-языковых способностей слушателей осложняется рядом других факторов, которые оказывают существенное влияние на выбор слушателями КС переработки научной информации – понятийно конкретного или понятийно абстрактного. Среди этих факторов важнейшая роль принадлежит когнитивно-интеллектуальным способностям слушателей, включающим развитые прогностические и репрезентационные способности, эффективные стратегии запоминания, развитую слуховую память, умение быстро перерабатывать принимаемую информацию на слух и фокусировать внимание на главном, избирать эффективные стратегии переработки информации, задействовать широкий контекст и оценивать ситуацию в целом и по деталям. У абстрактных концептуализаторов эти способности развиты наиболее сильно, а поэтому они часто компенсируют пробелы в профессионально-языковом развитии. У конкретных концептуализаторов, напротив, многие из этих способностей не развиты, а поэтому неразвитость одних способностей (когнитивно-интеллектуальных) лишь усиливает недочеты в других способностях (профессионально-языковых). Именно поэтому нельзя однозначно судить о конкретной и абстрактной концептуализации только лишь исходя из профессионально-языковых способностей слушателей. Необходим комплексный анализ этих КС, который возможен только в эксперименте [122, с. 294–295; 148, с. 234].

Опираясь на базовые характеристики конкретной и абстрактной концептуализации, диагностику этих оппозиционных стилей можно осуществить с помощью нескольких экспериментальных методов. Среди них наиболее распространенным является *метод реконструкции понятийных пространств*. Эксперименты, проводимые по данному методу, предполагают реконструкцию индивидуальных понятийных пространств испытуемых на основе стимульных опорных терминов. Одной из разновидностей таких экспе-

риментов является прогнозирование испытуемыми смысловой структуры НТ на основе его заглавия. Подобные эксперименты часто проводятся при обучении РКИ и служат основой для развития смысловой догадки иностранных студентов. В качестве стимульных терминов в экспериментах по реконструкции индивидуальных понятийных пространств обычно используются термины, относящиеся к верхним этажам терминологических пространств. Такие эксперименты наиболее легки для испытуемых, поскольку при их реализации им приходится восстанавливать понятийное пространство путем постепенного ментального движения по терминологическому графу сверху вниз. В других модификациях эксперимента в роли стимулов могут выступать термины из средних или даже нижних этажей терминологических пространств. В этих случаях испытуемым приходится двигаться по терминологическому графу в обе стороны – снизу вверх и сверху вниз, как в случае срединного расположения стимульного термина, либо в одну сторону – снизу вверх, если стимульный термин находится в нижней части терминологического пространства. Как показывают наблюдения, такие эксперименты более трудны для испытуемых, требуют бóльших когнитивных и интеллектуальных усилий, но гораздо точнее дифференцируют их КС и интеллектуальные возможности. Показателями конкретной и абстрактной концептуализации в этих экспериментах является понятийная насыщенность воссозданных испытуемыми терминологических пространств, включая их количественные и качественные показатели. Чем насыщеннее по содержанию понятий и связям между ними выглядят воссозданные испытуемыми терминологические графы, тем ближе они к полюсу абстрактной концептуализации, и наоборот, чем беднее выглядят построенные испытуемыми терминологические графы, тем ближе они к полюсу конкретной концептуализации.

Второй метод диагностики конкретной/абстрактной концептуализации – *метод комбинирования понятий*. В зависимости от уровня развития профессионально-языковых и интеллектуальных способностей испытуемых им предъявляется список терминов, которые они должны объединить в единый понятийный комплекс. Чем больше связей между терминами-понятиями установят испытуемые, тем ближе они к полюсу абстрактной концептуализации, и наоборот, чем меньше связей между терминами-понятиями установят испытуемые, тем ближе они к полюсу конкретной концептуализации. Данный метод диагностики конкретной и абстрактной концептуализации базируется на теории уровней развития индивидуальных концептуально-понятийных систем (ИКПС), разработанной Х. М. Шредером [25] и дополненной М. А. Холодной [26; 27]. Согласно этой теории рост интегрированности ИКПС должен «отождествляться не только с увеличением дифференциации понятий и усилением связей между ними, но и с расширением внутреннего субъективного пространства возможных альтернативных комбинаций впечатлений за счет увеличения количества правил комбинации, сравнения и интерпретации признаков воспринимаемого объекта» [25, с. 174–191; 26; 27, с. 89; 187]. Описание уровней ИКПС позволяет установить их содержательную и операционную специфику, обусловленную различиями в типах освоения воспринимаемого материала, а также особенностями перцептивно-когнитивного поведения слушателей в процессе идентификации понятийной лексики. Наиболее удачная классификация уровней ИКПС представлена в трудах М. А. Холодной [27]. Эта классификация включает четыре уровня. *Первый уровень* характеризуется минимальным проявлением у слушателей способности к дифференциации и интеграции понятий, изолированностью отдельных понятий, наличием жестких фиксированных правил их комбинации. Каждый отождествляемый объект в этом случае может быть интерпретирован только одним способом. Этот уровень коррелирует с полюсом конкретной концептуализации. *Второй уровень* характеризуется ростом дифференциации в сочетании с недостаточной интеграцией,

проявлением способности слушателя к использованию альтернативных оценок и правил: например, один и тот же объект может быть отнесен к двум разным явлениям или категориям. *Третий уровень* характеризуется наличием высоких показателей дифференциации и интеграции, учетом множества признаков отождествляемого объекта; понимание становится многоаспектным; поле альтернативных интерпретаций значительно расширяется. *Четвертый уровень* характеризуется наличием максимально высоких показателей дифференциации и интеграции, способностью слушателя к соотнесению и увязыванию между собой самой разнородной информации. Этот уровень коррелирует с полюсом абстрактной концептуализации, отличается высокой познавательной активностью, увеличением альтернативных схем для восприятия одного и того же объекта, уходом от стереотипных оценок за счет все более увеличивающейся способности к внутренним понятийным преобразованиям, самостоятельным порождением слушателем новых правил и схем интерпретации происходящего, предельной гибкостью и адаптивностью его ментального поведения в сложных ситуациях [27, с. 87–90]. По мере усиления концептуальной сложности ИКПС усложняются и ее структурные свойства, которые формируются: а) по линии усиления четкости в осознавании границ между отдельными понятиями: недифференцированность → дифференцированность; б) линии усиления связей между понятиями: компартментализация → полная связность; в) линии усиления степени значимости определенного понятия в его отношениях с другими понятиями: центральность → периферийность; г) линии усиления степени восприимчивости понятийной системы к внешним событиям и ее готовности варьировать формы интерпретации ситуации: закрытость → открытость [27, с. 90].

Третий метод диагностики конкретной/абстрактной концептуализации – *метод переструктурирования текста*. Эксперимент, проведенный на основе этого метода, был подробно описан при диагностике контекстуальной зависимости/независимости. Способность/неспособность к переструктурированию информации определяет темп переработки научной информации, результативность ее уплотнения, структурирования, категоризации и рубрификации, качество смыслоформулирования и точность понимания. Переструктурирование информации – важнейшее условие ее уплотнения и перекодирования, а поэтому все слушатели, независимо от того, каким КС они пользуются – контексто зависимым или контексто независимым, конкретным или абстрактным, когнитивно упрощенным или когнитивно усложненным, вынуждены прибегать к этой процедуре, используя собственные правила переструктурирования. По критерию затрачиваемых слушателями когнитивных усилий переструктурирование может быть эффективным или неэффективным, по достигнутым результатам и качеству исполнения – удачным или неудачным, по глубине производимых преобразований – поверхностным или глубоким. Именно по этим критериям производится деление слушателей на контексто зависимых и контексто независимых, конкретных и абстрактных концептуализаторов. Чем глубже производимые преобразования и чем больше дополнительных понятий и связей появляется в новом, вторичном тексте, тем ближе испытуемые к полюсу абстрактной концептуализации, и наоборот, чем поверхностнее преобразования и чем меньше дополнительных понятий и связей появляется во вторичном тексте, тем ближе испытуемые к полюсу конкретной концептуализации.

Четвертый метод диагностики конкретной и абстрактной концептуализации – *метод дополнения* (или *восстановления*) *текста*. Эксперимент, основанный на этом методе, во многом аналогичен эксперименту, основанному на методе переструктурирования текста. По результатам этого эксперимента деление на конкретных и абстрактных концептуализаторов осуществляется по двум параметрам: по качеству производимых слушателями дополнений и их смысловой насыщенности и по количеству используемых

ими понятий и связей между ними. Чем глубже производимые дополнения и чем больше новых понятий и связей появляется во вторичном тексте, тем ближе испытуемые к полюсу абстрактной концептуализации, и наоборот, чем поверхностнее дополнения и чем меньше новых понятий и связей появляется во вторичном тексте, тем ближе испытуемые к полюсу конкретной концептуализации.

Диагностика конкретной и абстрактной концептуализации была осуществлена с помощью двух экспериментов. Основу первого эксперимента составил *метод реконструкции понятийных пространств*, второго – *метод комбинирования понятий*. Цель первого эксперимента – выявление различий в понятийной насыщенности и компонентном составе созданных испытуемыми на основе стимульных терминопонятий терминологических графов; второго – выявление индивидуальных различий испытуемых в выборе оснований для дифференциации и интеграции комбинируемых понятий. Эксперименты проводились несколько раз с участием испытуемых разных специальностей (экономисты, геологи, биологи). Во избежание отрицательных воздействий на результаты эксперимента, вызванных пробелами в профессионально-компетентностном развитии испытуемых из первой группы, было решено к участию в эксперименте допустить только испытуемых из второй и третьей групп, которые обладают примерно равными профессиональными компетенциями. В каждом эксперименте принимали участие 20 студентов по 10 человек в каждой группе. Испытуемым было предложено на основе стимульных терминов построить терминологические графы, которые отражали бы фрагменты индивидуальных понятийных пространств испытуемых. Сопоставив эти терминологические графы между собой и с эталонными понятийными графами, построенными специалистом, можно оценить терминологические графы испытуемых по ряду параметров: по точности корреляции с эталонными понятийными графами, понятийной насыщенности, компонентному составу, количеству учтенных/неучтенных связей. В основу этого эксперимента была положена гипотеза, согласно которой у испытуемых, склонных к абстрактной концептуализации, способности к дифференциации и интеграции понятий существенно превышают способности испытуемых, пользующихся конкретной концептуализацией. У последних, как правило, компонентный состав понятийных графов менее разнообразен, количество интегрируемых понятий невелико, а поэтому по точности и понятийной насыщенности созданные ими интеграционные комплексы гораздо беднее понятийных графов, построенных абстрактными концептуализаторами. Из этого следует, что показателями конкретной/абстрактной концептуализации является понятийная насыщенность построенных испытуемыми индивидуальных понятийных пространств, включая их количественные и качественные показатели. Чем насыщеннее по содержанию понятий и связям между ними выглядят построенные испытуемыми терминологические графы, тем ближе они к полюсу абстрактной концептуализации, и наоборот, чем беднее выглядят построенные испытуемыми терминологические графы, тем ближе они к полюсу конкретной концептуализации. Проанализируем результаты эксперимента, в котором участвовали студенты-экономисты. В качестве стимульного материала для построения индивидуальных понятийных графов испытуемым были предложены 5 экономических терминов, функционирующих в разных отраслях и на разных уровнях понятийного пространства экономики: *инвестиционная политика, торговый протекционизм, факторинг, финансовый дериват, акцизный налог.* Рассмотрим результаты эксперимента на примере построения испытуемыми понятийных графов на основе стимульного термина *акцизный налог*. На рис. 1.2.4 изображен эталонный понятийный граф, построенный специалистом по экономике. Он содержит 9 классификаторов (отмеченных на рисунке буквами *а, б, в, г* и т. д.) и 39 понятийных ячеек, большинство из которых относится к тематическим рубрикам *налоги* и *налоговая система*,

остальные – к рубрике *система налогообложения*, которая тесно связана с первыми двумя рубриками. Этот понятийный граф был сопоставлен с терминологическими графами испытуемых по количеству и качеству компонентов, которые интерпретировались нами в контексте конкретной и абстрактной концептуализации.

По количественным показателям к полюсу конкретной концептуализации было решено отнести испытуемых, у которых количество отраженных в индивидуальных понятийных графах не превышало 20 понятий, а к полюсу абстрактной концептуализации – всех остальных испытуемых. При оценке качественных параметров индивидуальных понятийных графов учитывались точность отобранных понятий, корректность установленных межпонятийных связей, масштаб и глубина освоения понятийного пространства. Чем выше результаты по этим параметрам, тем ближе испытуемые к полюсу абстрактной концептуализации, и наоборот, чем они ниже, тем ближе испытуемые к полюсу конкретной концептуализации.

Результаты эксперимента подтвердили эти выводы. У одних испытуемых проявилась ярко выраженная тенденция к абстрактной концептуализации, у других – к конкретной концептуализации. Количественный диапазон учтенных понятий варьировался в разных группах испытуемых. В группе иностранцев учтенными оказались от 14 до 24 понятий, в группе носителей языка – от 17 до 32 понятий. Соответственно в группе, в которую входили иностранцы, конкретных концептуализаторов оказалось больше, чем абстрактных (шесть против четырех), тогда как в группе носителей языка наблюдалась обратная тенденция (три против семи). Качественный потенциал учтенных понятий также оказался разным. Наибольшее количество неточно номинированных понятийных ячеек отмечено у иностранных испытуемых. Так, например, в понятийных графах некоторых испытуемых ячейки, соответствующие нормативным терминам и терминосочетаниям *подоходный налог, налог на добавленную стоимость, специальный налог, налог на автотранспортные средства,* были заполнены терминологически некорректными терминосочетаниями и терминами *налог на доход, добавленный налог, дополнительный налог, налог на транспорт*. У иностранных испытуемых также отмечены случаи некорректных связей между понятиями. Так, у одного испытуемого в одном секторе графа оказались интегрированными в одну тематическую группу четыре вида налогов – *государственные, местные, общие* и *специальные*. У другого испытуемого *налог на добавленную стоимость* был отнесен к прямым налогам, а *налог на недвижимость* – к косвенным налогам. У трех испытуемых отсутствовали рубрики *виды акцизного налога* и *цели сбора акцизного налога*. Некоторые испытуемые не смогли назвать все виды продукции, на которые распространяется действие акцизного налога, другие, напротив, назвали даже те виды продукции, которые отсутствовали в эталонном понятийном графе (например, *акцизный налог на импортную обувь* или *косметику*). Практически не освоенным иностранцами оказался перечень понятий, относящихся к рубрике *система налогообложения*. В их понятийных графах отсутствуют такие понятия, как *инструменты налоговой политики, налоговая база, налоговая ставка, налоговые льготы, налоговые санкции, виды налогообложения, пропорциональное налогообложение, прогрессивное налогообложение, регрессивное налогообложение* и др. Неучтенными в этой группе испытуемых также оказались понятия 28, 33, 34, 35, 36. Судя по ответам испытуемых, количество абстрактных концептуализаторов среди иностранцев могло быть бóльшим, однако на результаты эксперимента повлияли несколько факторов. Во-первых, абстрактная концептуализация требует гораздо бóльших когнитивных и интеллектуальных усилий по сравнению с конкретной концептуализацией. Она предполагает выбор оптимальных понятийных классификаторов для формирования понятийных файлов, оперативное насыщение файлов соответствующими понятиями, переключение с одного критерия ассоциативного

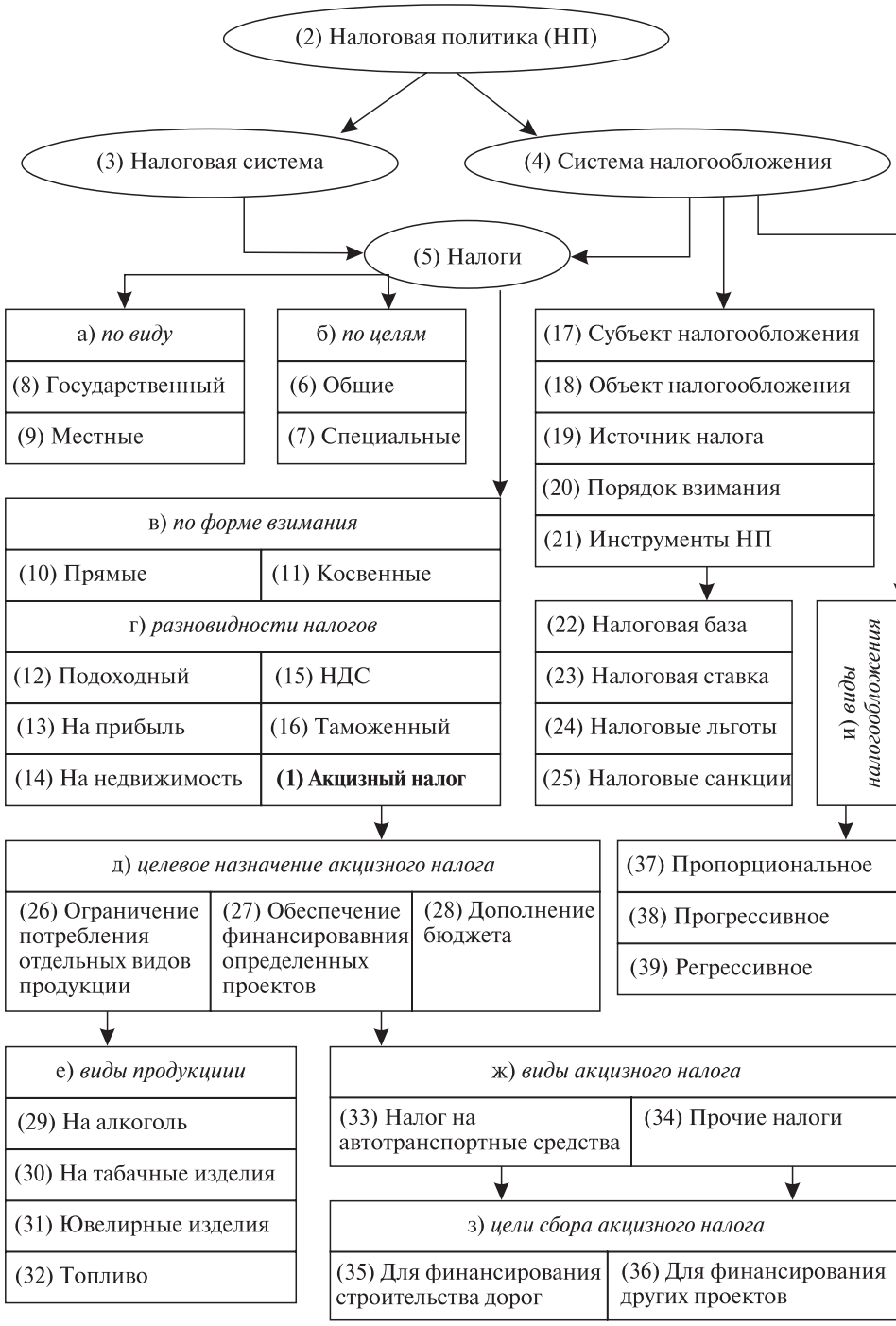

Рис. 1.2.4. Эталонный понятийный граф, построенный специалистом на основе стимульного термина *акцизный налог*

развития термина-стимула на другой. Во-вторых, темп ассоциирования и категоризации у иностранцев объективно ниже, чем у носителей языка, а поэтому на формирование одного вектора развития термина-стимула у них уходит больше времени, чем у носителей языка. В-третьих, на скорость и результативность дифференциации и интеграции понятий оказывает влияние переводческий фактор, который неизбежно присутствует в деятельности иностранцев: к родному языку как к языку-посреднику эта категория испытуемых прибегает для более точного выполнения экспериментального задания. Все эти факторы существенно ограничивают возможности иностранных испытуемых пользоваться абстрактной концептуализацией в полном объеме.

Более сбалансированными по содержанию и компонентному составу оказались индивидуальные понятийные графы, построенные носителями языка. Этим испытуемым удалось полностью воссоздать верхний этаж эталонного понятийного графа, включающего понятия 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, левую часть графа, включающую понятия 10–16, 26, 29, 30, 32, и частично правую часть графа, включающего понятия 17, 18, 21, 23. Неучтенными в этой группе испытуемых оказались понятия 28, 31, 33–36, 20, 25. У двух испытуемых отсутствовали рубрики *виды акцизного налога* и *цели сбора акцизного налога*, у трех испытуемых неучтенной оказалась рубрика *виды налогообложения*. Двое из десяти испытуемых из этой группы вышли за пределы содержания эталонного понятийного графа, задействовав содержащиеся в их индивидуальных отраслевых тезаурусах сведения о видовой дифференциации государственных и местных налогов, отнеся к первым *подоходный налог, налог на прибыль, таможенные пошлины*, а ко вторым – *земельный* и *имущественный налоги*, а также видов системы налогообложения, выделив *общую, упрощенную и патентную системы налогообложения*.

В табл. 1.2.39 приведены результаты эксперимента, демонстрирующего количественные и качественные различия в индивидуальных понятийных графах, построенных испытуемыми из разных групп на основе стимульного терминосочетания *акцизный налог*.

Таблица 1.2.39

Результаты эксперимента, демонстрирующего различия в индивидуальных понятийных графах построенных испытуемыми из разных групп на основе стимульного терминосочетания *акцизный налог*

Номер группы/ номер испытуемого	Количество понятий	Количество классификаторов	Количество неточно номинированных понятий	Количество дополнительных понятий
2/1	14	4	2	–
2/2	14	4	1	–
2/3	15	5	1	–
2/4	16	5	1	–
2/5	17	5	1	–
2/6	18	5	–	–
2/7	21	6	–	–
2/8	21	6	–	–
2/9	22	6	–	–
2/10	24	6	–	–
3/1	17	5	–	–

Окончание табл. 1.2.39

Номер группы/ номер испытуемого	Количество понятий	Количество классификаторов	Количество неточно номинированных понятий	Количество дополнительных понятий
3/2	18	5	–	–
3/3	20	6	–	–
3/4	21	6	–	–
3/5	23	6	–	–
3/6	24	6	–	–
3/7	27	7	–	–
3/8	29	7	–	–
3/9	30	8	–	+ 3
3/10	32	8	–	+ 5

Отметим, что избранный нами для разграничения испытуемых на конкретных и абстрактных концептуализаторов количественный показатель, составляющий половину от всех содержащихся в экспериментальном понятийном графе понятий, весьма условен и пригоден только для термина *акцизный налог*. Опираясь на этот показатель, мы установили, что в группе иностранцев конкретных концептуализаторов оказалось больше, чем абстрактных (шесть против четырех), тогда как в группе носителей языка наблюдалась обратная тенденция (три против семи). Для других терминов усредненные количественные показатели соответствовали следующим числовым параметрам: 21 – для термина *инвестиционная политика*, 14 – для термина *торговый протекционизм*, 16 – для термина *факторинг* и 13 – для термина *финансовый дериват*. Из данных табл. 1.2.40 видно, что при построении понятийных графов на основе разных стимульных терминов количественный диапазон учтенных понятий достаточно сильно варьировался в разных группах испытуемых. В группе иностранцев актуализация терминов *инвестиционная политика, торговый протекционизм, факторинг* и *финансовый дериват* привела к построению индивидуальных понятийных графов, включающих от 12 до 23 понятий в первом случае, от 9 до 16 понятий – во втором, от 8 до 18 понятий – в третьем и от 8 до 19 понятий – в четвертом. В группе носителей языка эти показатели колебались в следующих диапазонах: от 16 до 34 понятий в первом случае, от 12 до 24 понятий – во втором, от 14 до 26 понятий – в третьем и от 10 до 22 понятий – в четвертом. Помимо варьирования компонентного состава индивидуальных понятийных графов варьировался также и количественный диапазон учтенных в них логико-смысловых классификаторов (рубрификаторов), ответственных за дифференциацию и интеграцию понятий. В группах иностранцев и носителей языка эти показатели соответственно колебались в следующих диапазонах: от 4 до 7 и от 4 до 9 классификаторов (рубрификаторов) в первом случае, от 3 до 6 и от 4 до 8 классификаторов (рубрификаторов) – во втором, от 3 до 6 и от 4 до 7 классификаторов (рубрификаторов) – в третьем, от 3 до 5 и от 4 до 7 классификаторов (рубрификаторов) – в четвертом. Некоторые понятия и классификаторы из эталонных понятийных графов не были учтены ни одним испытуемым. Качественный потенциал учтенных понятий также оказался разным. Некоторые из понятий были неточно номинированы. Эти случаи были выявлены преимущественно в группе иностранных испытуемых. В ряде случаев испытуемые из группы носителей языка вышли за пределы содержания эталонных понятийных графов, задействовав содержащиеся в их индивиду-

альных отраслевых тезаурусах дополнительные понятийные смыслы, которые касались особенностей и способов осуществления инвестиционной политики и политики торгового протекционизма (для терминов *инвестиционная политика* и *торговый протекционизм*), видовой дифференциации финансовых инструментов и деривативов (для термина *финансовый дериват*) и факторинговых услуг (для термина *факторинг*).

Исходя из анализа количественных и качественных показателей, достигнутых испытуемыми из разных групп при построении индивидуальных понятийных графов на основе стимульных терминов, можно сделать вывод о количественном составе конкретных и абстрактных концептуализаторов в каждой группе по каждому понятийному графу. В группах иностранцев и носителей языка эти показатели по соотношению конкретных (КК) и абстрактных концептуализаторов (АК) колебались в следующих пределах: в группе иностранцев конкретных концептуализаторов оказалось больше, чем абстрактных (шесть против четырех при освоении термина *инвестиционная политика*, семь против трех при освоении термина *торговый протекционизм*, восемь против двух при освоении терминов *факторинг* и *финансовый дериват*), тогда как в группе носителей языка наблюдалась обратная тенденция (три против семи при освоении первого, второго и третьего терминов и четыре против шести при освоении четвертого термина). Расхождения в соотношениях КС по группам и внутри групп испытуемых в каждом конкретном случае можно объяснить двумя факторами: во-первых, степенью понятийной освоенности испытуемыми научных микрообластей, в которых функционируют стимульные термины, а во-вторых, понятийной сложностью самих терминов, которые могут относиться к общенаучной, специальной или узкоспециальной терминолексике и в иерархии экономических понятий занимают разные позиции, а следовательно, отличаются разными возможностями дифференциации и интеграции. Так, термины *инвестиционная политика* и *торговый протекционизм* относятся к верхним этажам научных областей, в которых они функционируют (тематический раздел *инвестиционная политика* для первого термина и *торговая политика* – для второго), а термины *факторинг* и *финансовый дериват* – к средним и нижним этажам соответствующих областей экономики (тематический раздел *товары и услуги* для первого термина и *финансовые инструменты* – для второго).

Таблица 1.2.40

Результаты эксперимента, демонстрирующего различия в индивидуальных понятийных графах, построенных испытуемыми из разных групп на основе терминов *инвестиционная политика, торговый протекционизм, факторинг, финансовый дериват, акцизный налог*

Термин	Группа	Количество понятий в эталонном графе	Количество классификаторов в эталонном графе	Количество учтенных понятий	Количество учтенных классификаторов	Количество дополнительных понятий	Соотношение когнитивных стилей: КК/АК
Инвестиционная политика	2	42	11	12 – 23	4 – 7		6 – 4
	3			16 – 34	4 – 9	+ 4 (2)	3 – 7
Торговый протекционизм	2	28	8	9 – 16	3 – 6		7 – 3
	3			12 – 24	4 – 8	+ 4 (2)	3 – 7
Факторинг	2	32	8	8 – 18	3 – 6		8 – 2
	3			14 – 26	4 – 7	+ 2 (1)	3 – 7

Окончание табл. 1.2.40

Термин	Группа	Количество понятий в эталонном графе	Количество классификаторов в эталонном графе	Количество учтенных понятий	Количество учтенных классификаторов	Количество дополнительных понятий	Соотношение когнитивных стилей: КК/АК
Финансовый дериват	2	26	7	8 – 19	3 – 5		8 – 2
	3			10 – 22	4 – 7	+ 2 (1)	4 – 6
Акцизный налог	2	26	7	14 – 24	4 – 6		6 – 4
	3			17 – 32	5 – 8	+ 8 (2)	3 – 7

Второй эксперимент был проведен на основе метода комбинирования понятий. Цель этого эксперимента – выявление индивидуальных различий испытуемых в выборе оснований для дифференциации и интеграции комбинируемых понятий. Испытуемым были розданы бланки ответов с вписанными в них терминами *стагнация, экономический рост, состояние экономики, темпы производства, капитал, бюджет, безработица, инфляция, уровень жизни, потребительские цены*, которые были представлены в виде терминологической матрицы (рис. 1.2.5), напоминающей схему недостроенного понятийного графа, в котором отсутствовали линии, указывающие на связи между понятиями, и само наименование этих связей. Испытуемым было предложено достроить незавершенный понятийный граф путем установления всех возможных связей между стимульными понятиями и прокомментировать условия, при которых эти понятия взаимодействуют.

Рис. 1.2.5. Образец терминологической матрицы для комбинирования понятий

Построенные испытуемыми понятийные графы сравнивались с эталонным понятийным графом, который был создан по нашей просьбе специалистом по экономике. Схема эталонного графа представлена на рис. 1.2.6. Для удобства расшифровки данной схемы понятия в ней обозначены прямоугольниками, а зависимости между понятиями – овалами. Каждое понятие снабжено номером, демонстрирующим, в какой последовательности вводились эти понятия. Эталонная схема расшифровывается следующим образом: стагнация (1) – это депрессивное состояние экономики (2), которая характеризуется замедлением экономического роста (3), снижением темпов производства (4), оттоком капитала (5), дефицитом бюджета (6), ростом безработицы (7), инфляции (8), потребительских цен (10), снижением уровня жизни (9). Из этого следует, что экономическое понятие *стагнация* связано с остальными понятиями определенными зависимостями. Среди других понятий наибольшее число связей имеет экономическое понятие

инфляция (8), которое содержательно вплетено в понятие *стагнация* (1), а поэтому для него характерны некоторые отличительные черты данного более общего понятия – дефицит бюджета (6), рост безработицы (7), потребительских цен (10), снижение уровня жизни (5) и темпов производства (4). Причем связь некоторых из данного перечня понятий с инфляцией взаимообусловленная, т. е. одно явление провоцирует другое, и наоборот. Например, инфляция приводит к снижению темпов производства, которое в свою очередь обусловливает рост инфляции. Остальные понятия связаны с термином *инфляция* опосредованно. Обычно эти связи актуализируются при определенных условиях. Так, инфляция (8) может вызвать депрессивное состояние экономики (2), если она длительна и темпы ее роста достигают уровня гиперинфляции. Длительное и устойчивое снижение темпов производства (4) приводит к оттоку капитала (5), дефициту бюджета (6) и его реструктуризации, росту безработицы (7) и инфляции (8), снижению уровня жизни (9), экономического роста (3) и, в конечном итоге, к застою экономики, или стагнации (1). Большой потенциал непрямых связей у понятия *состояние экономики*. Напрямую оно связано лишь с тремя понятиями – *стагнацией, инфляцией* и *безработицей*, однако при определенных условиях оно может быть связано со всеми стимульными понятиями. Например, при устойчивом экономическом росте (3) и повышении темпов производства (4) состояние экономики (2) улучшается за счет притока капитала (5),

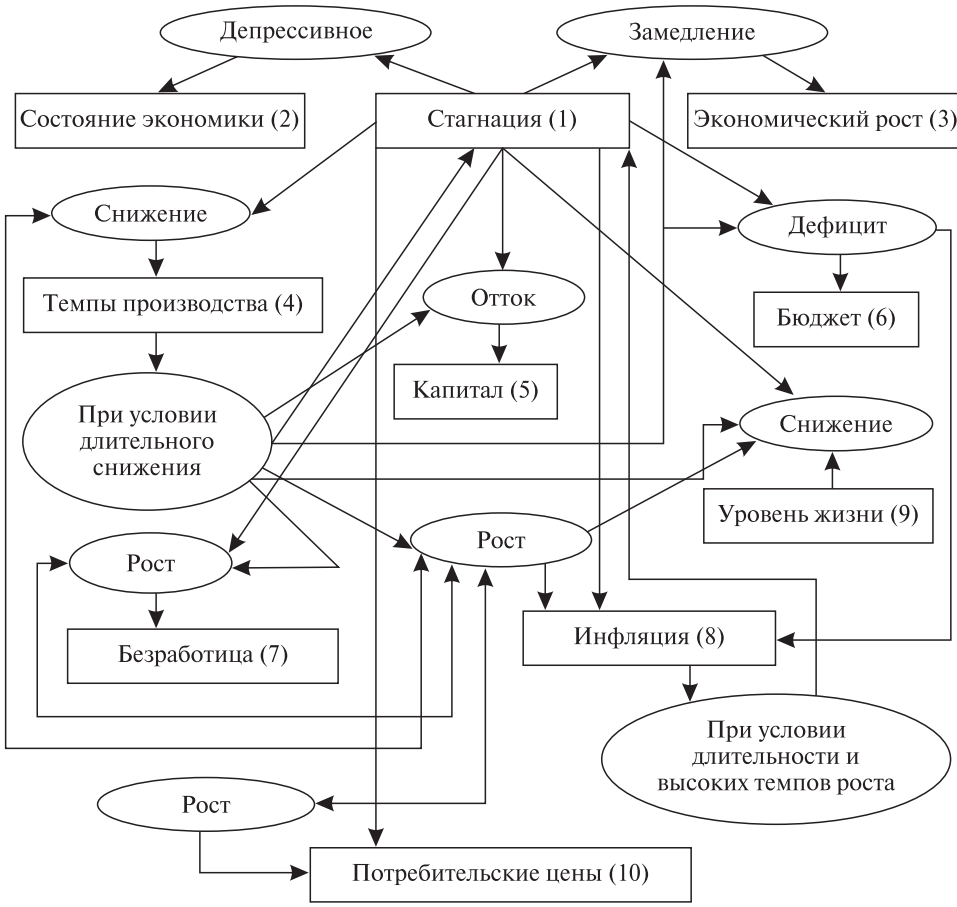

Рис. 1.2.6. Эталонный понятийный граф

снижения безработицы (7), инфляции (8), устранения дисбаланса в бюджете (6), стабилизации потребительских цен (10) и повышении уровня жизни (9). Понятия *экономический рост* и *темпы производства* напрямую не связаны ни с одним понятием, однако при соответствующих условиях (например, при падении темпов производства) они становятся связанными с большинством стимульных понятий. Таким образом, прямо или косвенно (при определенных условиях) связаны между собой все понятия, включенные в экспериментальную терминологическую матрицу. И хотя потенциал их связей разный, все они могут быть объединены в единый реляционный граф. Количественные данные обо всех связях между стимульными понятиями, выявленных при помощи специалиста по экономике, суммированы в табл. 1.2.41. Из ее анализа видно, что по числу связей стимульные понятия имеют разные показатели: понятие *стагнация* напрямую связано с понятиями *инфляция* и *безработица* и опосредованно (например, при депрессивном состоянии экономики, замедлении экономического роста и снижении темпов производства) – с остальными стимульными понятиями, *состояние экономики* – с четырьмя понятиями напрямую и с пятью опосредованно, *экономический рост* – с двумя понятиями напрямую и с семью опосредованно, *темпы производства* – с одним понятием напрямую и с остальными опосредованно, *бюджет* – с одним понятием напрямую и с семью опосредованно, *безработица* – с тремя понятиями напрямую и с тремя опосредованно, *инфляция* – с тремя понятиями напрямую и с шестью опосредованно, *уровень жизни* – с пятью понятиями напрямую и с двумя опосредованно, *потребительские цены* – с четырьмя понятиями напрямую и с двумя опосредованно, *капитал* – опосредованно с семью понятиями.

Согласно рабочей гипотезе качественная и количественная результативность комбинирования научных понятий зависит от стилей и стратегий переработки научной информации. Слушатели, склонные к конкретной концептуализации, ориентируются на логику отдельных понятий, а поэтому они испытывают трудности при дифференциации и интеграции понятий, и напротив, слушатели, склонные к абстрактной концептуализации, ориентируются на логику понятийных пространств, а поэтому они с легкостью дифференцируют и интегрируют понятия. На основании этого допущения можно предположить, что при комбинировании научных понятий абстрактные концептуализаторы способны достичь максимальной результативности, тогда как для конкретных концептуализаторов многие дифференциальные и интеграционные черты понятий останутся неосвоенными. Результаты эксперимента подтвердили рабочую гипотезу. У одних испытуемых проявилась ярко выраженная тенденция к конкретной концептуализации и логике отдельных понятий, у других – к абстрактной концептуализации и логике понятийных пространств.

В группе иностранцев конкретных концептуализаторов оказалось больше, чем абстрактных концептуализаторов. В группе носителей языка, напротив, доминировала тенденция к абстрактной концептуализации. Очевидно, что в основе использования иностранцами и носителями языка разных подходов к концептуализации лежит не только природная склонность испытуемых к осуществлению подобных процедур именно таким, а не иным способом, но и психологические и языковые факторы, связанные с трудностью выхода на абстрактный уровень концептуализации средствами иностранного языка. Эти процедуры требуют обращения к родному языку иностранцев, что существенно замедляет процесс дифференциации и интеграции понятий. К тому же абстрактная концептуализация, в отличие от конкретной концептуализации, является более сложной когнитивной процедурой, требующей максимально полного участия в ней интеллектуального потенциала иностранцев. Она может быть полной, охватывающей все понятия, а может быть и частичной, охватывающей лишь часть понятий из спи-

ска. Кроме того, она может развиваться: а) по линии усиления дифференцированности понятий; б) по линии усиления связей между понятиями; в) по линии усиления степени значимости понятий в их отношениях с другими понятиями; г) по линии преобразования понятийной системы за счет включения в нее новых понятий или новых межпонятийных связей. Конкретная концептуализация также может протекать по-разному, хотя ее операционный потенциал беднее операционного потенциала абстрактной концептуализации. Чаще всего конкретная концептуализация бывает одношаговой (при попытке слушателя объединить два смежных понятия) или скачкообразной (при попытке слушателя объединить неконтактные понятия) и почти никогда – многошаговой, поскольку в этом случае уместней говорить уже не о конкретной, а об абстрактной концептуализии.

Таблица 1.2.41

Данные о количестве прямых и опосредованных связей между стимульными понятиями

Стимульное понятие	Прямая связь с другими понятиями	Количество прямых связей	Косвенная связь с другими понятиями	Количество непрямых связей
Стагнация	7, 8	2	2, 3, 4, 5, 6, 9, 10	7
Состояние экономики	3, 4, 8, 7	3	3, 4, 5, 6, 9, 10	6
Экономический рост	2, 4	2	1, 5, 6, 7, 8, 9, 10	7
Темпы производства	2	1	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10	8
Капитал	–	–	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9	7
Бюджет	2	1	1, 3, 4, 7, 8, 9, 10	7
Безработица	1, 2, 8	3	3, 4, 9	3
Инфляция	1, 2, 7	3	3, 4, 5, 6, 9, 10	6
Уровень жизни	2, 3, 4, 1, 8	5	7, 10	2
Потребительские цены	1, 2, 4, 8	4	3, 9	2

В табл. 1.2.42 приведены результаты эксперимента по двум группам испытуемых.

Таблица 1.2.42

Результаты эксперимента, демонстрирующего различия испытуемых в дифференциации и интегрировании стимульных понятий

Термин	Группа	Количество связей в эталонном графе	Количество связей, учтенных испытуемыми	Соотношение когнитивных стилей: КК/АК
Стагнация	2	9	5 – 7	5 – 5
	3		5 – 9	1 – 9
Состояние экономики	2	9	2 – 5	8 – 2
	3		4 – 7	2 – 8
Экономический рост	2	9	3 – 5	7 – 3
	3		4 – 7	2 – 8
Темпы производства	2	9	2 – 5	9 – 1
	3		3 – 6	3 – 7

Окончание табл. 1.2.42

Термин	Группа	Количество связей в эталонном графе	Количество связей, учтенных испытуемыми	Соотношение когнитивных стилей: КК/АК
Капитал	2	7	2 – 4	8 – 2
	3		3 – 6	2 – 8
Бюджет	2	8	2 – 4	8 – 2
	3		3 – 6	2 – 8
Безработица	2	6	3 – 5	4 – 6
	3		3 – 6	1 – 9
Инфляция	2	9	4 – 6	2 – 8
	3		4 – 7	2 – 8
Уровень жизни	2	7	2 – 5	6 – 4
	3		4 – 6	2 – 8
Потребительские цены	2	6	2 – 4	7 – 3
	3		4 – 6	2 – 8

Из таблицы видно, что из 79 прямых и опосредованных межпонятийных связей (см. сумму числовых показателей третьей колонки), установленных по нашей просьбе специалистом по экономике и зафиксированных в построенном им эталонном понятийном графе, испытуемым из второй группы удалось совокупно обнаружить и выделить от 29 до 49, а испытуемым из третьей группы – от 37 до 66 прямых и опосредованных межпонятийных связей (см. сумму левых и правых числовых показателей четвертой колонки). Если исходить из того, что показателем, разграничивающим испытуемых на конкретных и абстрактных концептуализаторов, является средний показатель 40, который был рассчитан путем деления общего количества всех установленных специалистом связей на два, то в этом случае соотношение конкретных и абстрактных концептуализаторов во второй группе будет соответствовать шести к четырем во второй группе и двум к восьми в третьей группе испытуемых. Аналогичные результаты можно получить и при суммировании всех числовых данных в последней колонке: во второй группе испытуемых суммарное соотношение левых и правых числовых показателей, демонстрирующих соотношение конкретных и абстрактных концептуализаторов, колеблется в диапазоне от 64 до 36, а в третьей группе – от 19 до 81. Если эти показатели округлить и разделить на количество стимульных терминов, то в этом случае соотношение конкретных и абстрактных концептуализаторов примет следующий вид: шесть к четырем во второй группе и два к восьми в третьей группе испытуемых. Данные показатели распространяются только на стимульные термины, при другом списке стимульных экономических понятий результаты могут быть иными. Они зависят от степени освоенности испытуемыми стимульной терминологии, умения выбирать классификаторы, дифференцировать и интегрировать понятия, устанавливать не только прямые, но и опосредованные межпонятийные связи.

Проведенные эксперименты позволили сформулировать следующие выводы.

1. Когнитивные стили – это подвижные психологические инструменты, с помощью которых слушатели осваивают перерабатываемую информацию. Их основу составляют биологические и социальные факторы. Менее эффективные стили (например, контекстозависимость, когнитивная ригидность, узкое сканирование, когнитивное сгла-

живание, когнитивная импульсивность) характеризуются большей биологичностью и меньшей интеллектуализированностью, более эффективные стили (например, контекстонезависимость, понятийная детализация и генерализация, узкая и широкая категоризация, когнитивное заострение, когнитивная рефлективность, абстрактная концептуализация), напротив, отличаются большей интеллектуализированностью и являются продуктом социального опыта. Абстрактная концептуализация, как ни один другой стиль, требует максимально полной активизации интеллектуальных ресурсов слушателей, а поэтому способность к использованию этого стиля целиком зависит от уровня их речевого, профессионального и интеллектуального развития.

2. Различия в использовании испытуемыми разных подходов к концептуализации можно объяснить особенностями их интеллектуального, когнитивного, профессионального развития, аналитическими и репрезентационными способностями, умением/неумением выбирать классификаторы, дифференцировать и интегрировать понятия, устанавливать прямые и опосредованные межпонятийные связи, степенью освоенности испытуемыми научных областей, в которых функционируют стимульные термины, а также понятийной простотой/сложностью самих терминов, которые в иерархии понятий занимают разные позиции, а следовательно, отличаются разными возможностями дифференциации и интеграции.

3. Абстрактная концептуализация, в отличие от конкретной, является более сложной когнитивной процедурой, требующей максимально полного участия в ней интеллектуального потенциала испытуемых. Она может быть полной, охватывающей все понятия, а может быть и частичной, охватывающей лишь часть понятий из списка. Кроме того, она может развиваться: а) по линии усиления дифференцированности понятий; б) усиления связей между понятиями; в) усиления степени значимости понятий в их отношениях с другими понятиями; г) преобразования понятийной системы за счет включения в нее новых понятий или новых межпонятийных связей. Конкретная концептуализация также может протекать по-разному, хотя ее операционный потенциал беднее операционного потенциала абстрактной концептуализации. Чаще всего конкретная концептуализация бывает одношаговой (при попытке слушателя объединить два смежных понятия) или скачкообразной (при попытке слушателя объединить неконтактные понятия) и почти никогда – многошаговой, поскольку в этом случае уместней говорить уже не о конкретной, а об абстрактной концептуализии.

4. В экспериментах участвовали испытуемые двух групп – иностранцы и носители языка, которые по уровню владения профессиональной компетенцией обладали примерно равным потенциалом. Несмотря на это результаты, полученные в группах, оказались разными как по количеству установленных испытуемыми связей между стимульными понятиями, так и по соотношению в группах конкретных и абстрактных концептуализаторов. В группе иностранцев конкретных концептуализаторов оказалось больше, чем абстрактных, а в группе носителей языка, напротив, доминировала тенденция к абстрактной концептуализации. Из этого следует, что среди факторов, повлиявших на результаты эксперимента и на соотношение конкретных и абстрактных концептуализаторов в группах, весомую роль сыграл языковой фактор, который оказал влияние не только на скорость переработки информации, но и на дифференциацию и интеграцию стимульных понятий. Понятно, что даже при хорошем владении языком иностранцы не могут достичь уровня, которым владеют носители языка. Именно языковой фактор препятствует быстрому выходу иностранных слушателей на абстрактный уровень концептуализации, так как эти процедуры неизбежно требуют обращения к родному языку иностранцев, что увеличивает число внутренних перекодировок и существенно замедляет процесс дифференциации и интеграции понятий.

2.7.9. Когнитивно упрощенный/усложненный стиль переработки информации

При восприятии научной речи слушатели понимают, оценивают и интерпретируют воспринятую информацию, задействуя индивидуальные опознавательно-оценочные системы, которые формируются и регулируются личностными конструктами. Эти конструкты могут быть простыми и сложными. Соответственно стили и стратегии, которыми пользуются слушатели при переработке научной информации, могут быть когнитивно упрощенными или усложненными. Разные по сложности конструкты, стили и стратегии переработки информации формируют разные схемы понимания речи. При когнитивной усложненности индивидуальных конструктов слушатели воспринимают научную информацию, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон, и напротив, при когнитивной упрощенности этих конструктов понимание, интерпретация и оценка воспринимаемой информации осуществляются в упрощенной форме на основе оперирования ограниченным набором сведений [22; 30, с. 301; 33, с. 87–93]. Опираясь на основные характеристики когнитивной упрощенности и усложненности, диагностику этих стилеобразующих стратегий можно осуществить с помощью разных методов, среди которых наиболее эффективным является *метод суждений испытуемых* [21]. Обладая высоким исследовательским и обучающим потенциалом, этот метод используется не только в экспериментальной, но и в педагогической практике, особенно при обучении иностранных учащихся языку специальности и научному рассуждению. Эффективность этого метода обусловлена двумя причинами. Во-первых, его основу составляет стимульно-реактивная парадигма, позволяющая испытуемым строить суждения о стимульных понятиях не с «нуля», а с уже имеющейся инициальной реплики, которая задает тематическую проекцию будущих суждений. Во-вторых, в отличие от метода пересказа, основанного на репродуктивной деятельности испытуемых, метод суждений основан на продуктивной, творческой деятельности испытуемых, исходя из анализа которой можно оценить не только логику и последовательность совершаемых испытуемыми мыслительных операций, но и качество порожденных ими суждений. Эксперимент, основанный на данном методе, проводился несколько раз с разным составом испытуемых. В каждом эксперименте принимали участие 20 иностранных и белорусских студентов, обладающих примерно равными профессиональными компетенциями, но распределенных по двум группам. В данном разделе проанализируем результаты эксперимента, в котором участвовали студенты-экономисты. В соответствии с экспериментальной установкой испытуемым было предложено на основе заданных инициальных реплик со стимульными терминами высказать суждения о стимульных понятиях. Каждое суждение испытуемых строилось по схеме: инициальная реплика *я считаю, что...* + *стимульное понятие* + *характеристика, интерпретация или аргументация понятия*. Построенные испытуемыми суждения сопоставлялись и оценивались по качественным параметрам – по степени концептуальной простоты и сложности, понятийной насыщенности, логической аргументированности, убедительности доводов, а также по количественным параметрам – по объему суждений, количеству высказываний. Эксперимент проводился с каждым испытуемым отдельно. Индивидуальный подход к диагностике когнитивной упрощенности/усложненности обусловлен двумя причинами: во-первых, сложностью обработки устных ответов испытуемых, которые в отличие от письменных носят спонтанный характер; во-вторых, стремлением учесть реальную скорость переработки речевых стимулов испытуемыми от момента их предъявления до момента принятия решения об их понятийном содержании. Отметим, что подготовка письменных ответов в отличие от устных требует гораздо больше времени, часть которого уходит на корректировку ре-

чевых программ, что значительно снижает точность результатов эксперимента. Устные спонтанные ответы, напротив, не осложнены трансформационными корректировками, а поэтому точнее отражают специфику мыслительных процессов, происходящих при построении суждений о стимульных понятиях. В качестве стимульного материала для построения суждений испытуемыми были предложены четыре экономических термина, функционирующих в разных отраслях и на разных уровнях понятийного пространства экономики: *неблагоприятный инвестиционный климат, торговый протекционизм, инфляционный шок, деньги повышенной мощности*. В табл. 1.2.43 дана письменная расшифровка суждений, построенных испытуемыми двух экспериментальных групп о стимульном понятии *неблагоприятный инвестиционный климат*.

Таблица 1.2.43

Варианты суждений испытуемых

Начальная реплика: *Я считаю, что неблагоприятный инвестиционный климат ...*+ варианты суждений испытуемых	Количество высказываний	Когнитивный стиль
1.1. ... существует только в странах с нерыночной экономикой	1	Упрощенный
1.2. ... – это когда в стране плохая экономическая ситуация и нет инвестиций	1	Упрощенный
1.3. ... – это, когда в стране нет условий для иностранных инвестиций	1	Упрощенный
1.4. ... закрывает страну для иностранного капитала и иностранных компаний	1	Упрощенный
1.5. ... плохо влияет на экономику. Иностранные компании не хотят работать в стране и давать деньги на развитие экономики	2	Упрощенный
1.6. ... – это результат неправильной экономической политики государства. Экономика не может хорошо развиваться без иностранного капитала	2	Упрощенный
1.7. ... появляется тогда, когда правительство не хочет снижать налоги. Если налоги высокие, инвесторы не будут вкладывать деньги в экономику	2	Упрощенный
1.8. ... – это очень плохо для экономики. Он может быть только в странах, которые не хотят открывать свою экономику для иностранного капитала. В Китае открытая экономика, а поэтому инвестиционный климат благоприятный. В стране много иностранных предприятий и инвесторов. Иностранные инвестиции стимулировали развитие китайской экономики. Экономические успехи Китая стали возможны благодаря мудрой политике Дэн Сяопина. Он открыл страну для иностранных инвестиций. Иностранные инвесторы сначала работали в специальных экономических зонах. Они были освобождены от налогов. Сейчас в Китае почти все отрасли экономики открыты для иностранных инвесторов	8	Упрощенный
1.9. ... бизнесу и привлечению инвестиций в экономику. Есть много факторов, которые влияют на инвестиционный климат. Это высокий уровень экономического развития, политическая стабильность, эффективная налоговая политика	3	Усложненный

Продолжение табл. 1.2.43

Начальная реплика: *Я считаю, что неблагоприятный инвестиционный климат ...*+ варианты суждений испытуемых	Количество высказываний	Когнитивный стиль
1.10. ... характерен для стран, которые проводят неэффективную инвестиционную политику. Во-первых, инвестиционный рынок и инвестиционная инфраструктура не соответствуют современным требованиям. Во-вторых, плохо защищены права инвесторов. В-третьих, нет льготного режима и гарантий для инвесторов. В-четвертых, у страны много долгов. В-пятых, условия инвестирования различных отраслей сильно отличаются друг от друга	6	Усложненный
2.1. ... представляет угрозу экономической безопасности страны, потому что без инвестиций невозможно нормальное функционирование экономики	1	Упрощенный
2.2. ... возникает из-за непродуманной экономической политики государства. Такая политика делает страну непривлекательной для иностранных инвесторов и бизнесменов	2	Упрощенный
2.3. ... сильно снижает экономические возможности страны. Он приводит к оттоку капиталов из страны. Иностранные компании отказываются от инвестиционных проектов и не желают вкладывать свои деньги в экономику страны. Основная цель любой прогрессивной экономики – создание благоприятных условий для привлечения в страну прямых инвестиций и передовых технологий	4	Упрощенный
2.4. ... возникает из-за неэффективной инвестиционной политики или полного отсутствия такой политики. Инвестиционная политика – это совокупность организационных, экономических и налоговых мер, направленных на создание благоприятных условий для привлечения иностранного капитала. Созданию благоприятного инвестиционного климата препятствует администрирование экономики. Только полная либерализация экономики способна создать благоприятный инвестиционный климат для привлечения зарубежного капитала	4	Упрощенный
2.5. ... – это главный фактор, препятствующий развитию экономики и деловой активности зарубежных инвесторов. Для формирования благоприятного инвестиционного климата необходимо предоставление гарантий инвесторам. Основными показателями для оценки инвестиционного климата являются уровень либерализации экономики, наличие налоговых льгот и преференций для инвесторов, отсутствие административных барьеров для вхождения в отрасль, соотношение риска вложения капитала и возможной прибыли. Инвестиционный климат может оцениваться с точки зрения разных категорий инвесторов – прямых, портфельных или кредиторов. Отраслевой инвестиционный климат определяется инвестиционной привлекательностью отрасли. Корпоративный инвестиционный климат определяет привлекательность компаний с точки зрения покупки их ценных бумаг и акций. Региональный инвестиционный климат определяется инвестиционной привлекательностью региона или страны в целом	7	Усложненный

Продолжение табл. 1.2.43

Начальная реплика: *Я считаю, что неблагоприятный инвестиционный климат ...*+ варианты суждений испытуемых	Количество высказываний	Когнитивный стиль
2.6. ... существенно ограничивает возможности экономического развития. Улучшение инвестиционного климата и создание благоприятных условий для привлечения инвестиций – это основные факторы повышения деловой и инвестиционной активности. Иностранные инвестиции необходимы для успешной модернизации экономики, роста темпов производства, внедрения новых технологий, замены старого оборудования современным. Инвестиционный климат – это совокупность факторов, которые определяют возможности иностранных компаний для эффективной инвестиционной деятельности. Он включает инвестиционную привлекательность страны и инвестиционный риск. Инвестиционная привлекательность оценивается по нескольким критериям: политическая обстановка в стране, отсутствие административных барьеров, наличие льгот для бизнеса и инвесторов, дешевой рабочей силы, соответствующей инфраструктуры. Инвестиционный риск характеризует вероятность потери инвестиций и возможной прибыли	7	Усложненный
2.7. ... отрицательно сказывается на экономике любой страны. Причинами неблагоприятного инвестиционного климата обычно выступают политические, экономические, правовые и социальные факторы, которые определяют привлекательность страны для иностранных инвестиций. Однако привлекательность страны для бизнеса и инвестиций – это только одна сторона инвестиционного климата. Другой стороной являются инвестиционные риски, которые во многом и определяют благоприятность или неблагоприятность инвестиционного климата. Таким образом, инвестиционный климат страны формируется с учетом оценки двух факторов – инвестиционной привлекательности и инвестиционных рисков. Основу инвестиционной привлекательности составляет эффективность инвестиций. Оценка отрицательной составляющей инвестиционного климата проводится исходя из оценки инвестиционных рисков	7	Усложненный
2.8. ... – основная причина непривлекательности страны для ведения бизнеса и инвестиций. Факторами, мешающими притоку иностранных инвестиций в страну, являются низкий потенциал внутреннего рынка, низкая прибыль, отсутствие дешевой рабочей силы, неэффективная налоговая система, высокая стоимость ресурсов, наличие административных барьеров для вхождения в отрасль. Препятствуют приходу инвесторов в страну также политическая нестабильность, социальная напряженность, высокая инфляция и высокий уровень процентных ставок, внешний долг государства, дефицит бюджета, неразвитость законодательства, а также пассивное сальдо платежного баланса. Инвестиции в первую очередь направляются в регионы и отрасли, где они дают наибольшую прибыль для инвесторов. Для оценки инвестиционного климата используются	5	Усложненный

Окончание табл. 1.2.43

Начальная реплика: *Я считаю, что неблагоприятный инвестиционный климат ...*+ варианты суждений испытуемых	Количество высказываний	Когнитивный стиль
специальные рейтинги, которые оценивают сравнительные преимущества страны, отдельных отраслей экономики и компаний		
2.9. ... делает страну экономически непривлекательной и ведет к замедлению экономического роста и спаду производства. Понятие «инвестиционный климат» применимо для стран с рыночной экономикой. Неблагоприятный инвестиционный климат свидетельствует о том, что данная экономика не является рыночной, и в ней используются административные методы управления. Каждая страна имеет свой инвестиционный рейтинг. Низкий инвестиционный рейтинг имеют страны с неблагоприятным инвестиционным климатом. Инвестиционный рейтинг является важным показателем для инвесторов. Повысить инвестиционный рейтинг, а значит, и привлечь инвесторов можно, только если улучшить инвестиционный климат. Основными факторами, по которым оценивается инвестиционный климат, являются состояние экономики, наличие дешевой, но качественной рабочей силы, политическая стабильность в стране, льготное налогообложение для инвесторов, отсутствие административных методов регулирования и барьеров для вхождения в отрасль, доступность кредитования, открытость экономики, защита прав собственности	8	Усложненный
2.10. ... характерен для стран с закрытой или полузакрытой экономикой, в которых господствуют административные методы управления экономикой. Для создания благоприятного инвестиционного климата в стране необходимо выполнение комплекса экономических, организационных и правовых мер. Первое – это макроэкономические показатели, в первую очередь динамика роста ВВП, уровень инфляции и процентных ставок. Влияние этих показателей огромно. Например, сокращение объема ВВП приводит к спаду производства и снижению инвестиционной активности. Инфляция приводит к росту заработной платы и ставки налогообложения. Высокие процентные ставки ухудшают условия инвестиций и привлекательность инвестиционного рынка. Второе – это законодательная база, которая должна защищать права собственников и интересы инвесторов. Третье – отсутствие административных барьеров, которые препятствуют развитию инвестиционного рынка. Четвертое – эффективная налоговая система, которая должна защищать инвесторов. Пятое – формирование имиджа страны в плане инвестиционного климата. Если такой имидж есть у страны, то это уже гарантия того, что инвесторы будут вкладывать свои средства в экономику. Шестое – отсутствие у страны внешних долгов. И последнее – политическая и экономическая предсказуемость страны	13	Усложненный

Сравнение представленных в таблице суждений показывает, что вербальные реакции иностранцев и носителей языка на это стимульное понятие достаточно сильно отличаются не только по концептуальной сложности, понятийной насыщенности и логиче-

ской аргументированности, но и по объему суждений и количеству содержащихся в них высказываний. С учетом того что в эксперименте участвовали испытуемые с примерно равными профессиональными компетенциями, можно предположить, что главным фактором, препятствующим построению иностранцами столь же насыщенных суждений, какими их представили носители языка, является языковой фактор, осложняющий расширение и насыщение концептуальных схем формируемых суждений из-за внутренних межъязыковых перекодировок, к которым неизбежно прибегали иностранцы. В зависимости от избранных стратегий у одних испытуемых проявилась ярко выраженная тенденция к когнитивной упрощенности, у других – к когнитивной усложненности. В группе иностранцев когнитивных «упростителей» оказалось больше, чем когнитивных «усложнителей» (восемь к двум), а в группе носителей языка, напротив, доминировала тенденция к когнитивному усложнению (четыре к шести). Оценка суждений испытуемых из разных групп позволила установить некоторые процедурные особенности формирования когнитивной усложненности и упрощенности. Когнитивная усложненность может быть полной, охватывающей и дифференцирующей максимальное количество содержательно коррелируемых понятий, а может быть частичной, охватывающей и дифференцирующей лишь часть понятий из числа тех, которые содержательно коррелируют с исходным стимульным понятием. Она развивается по нескольким направлениям, которые приводят к усилению дифференцированности стимульного понятия, связей между стимульным и другими понятиями, степени значимости стимульного понятия в его отношениях с другими понятиями, а также к преобразованию понятийной системы за счет включения в нее новых понятий или новых связей. Когнитивная упрощенность концептуальной схемы суждения также может протекать по-разному. Чаще всего она реализуется одношагово (обычно наблюдается при попытке слушателя сформулировать узкую дефиницию стимульного понятия или объединить стимульное понятие с другим смежным понятием) или скачкообразно (при попытке слушателя сформулировать расширенную дефиницию стимульного понятия или объединить стимульное понятие с другими понятиями) и почти никогда – многошагово, поскольку в этом случае понятийная насыщенность и объем конструируемого суждения увеличатся, что неизбежно приведет к его концептуальному усложнению [122, с. 319; 148, с. 236–238; 245].

Результаты эксперимента по всем стимульным терминам приведены в табл. 1.2.44.

Таблица 1.2.44

Соотношение когнитивно упрощенных и усложненных суждений о стимульных понятиях *неблагоприятный инвестиционный климат, торговый протекционизм, инфляционный шок, деньги повышенной мощности*

Стимульное понятие	Соотношение когнитивно упрощенных и усложненных суждений в группе иностранцев	Соотношение когнитивно упрощенных и усложненных суждений в группе носителей языка
Неблагоприятный инвестиционный климат	8 – 2	4 – 6
Торговый протекционизм	7 – 3	4 – 6
Инфляционный шок	8 – 2	3 – 7
Деньги повышенной мощности	6 – 0	7 – 3

Эта таблица отражает соотношение используемых иностранцами и носителями языка когнитивно упрощенных и усложненных стратегий переработки информации при освоении стимульных экономических понятий *неблагоприятный инвестиционный климат, торговый протекционизм, инфляционный шок, деньги повышенной мощности*. Суждения испытуемых, пользующихся когнитивно усложненным стилем, отличаются понятийной насыщенностью, логической аргументированностью, убедительностью доводов, и наоборот, у испытуемых, пользующихся когнитивно упрощенным стилем, компонентный состав суждений менее разнообразен, количество интегрируемых понятий и аргументов, иллюстрирующих содержательную специфику стимульных понятий, невелико, а поэтому их суждения по точности и понятийной насыщенности уступают суждениям испытуемых, пользующихся когнитивно усложненным стилем переработки информации. Когнитивно усложненный стиль позволяет испытуемым выделять в стимульных понятиях множество сущностных черт и связей, в то время как когнитивная упрощенность способствует «высвечиванию» лишь отдельных характеристик стимульных понятий. По количественным параметрам когнитивная упрощенность отличается от когнитивной усложненности небольшим объемом суждений, состоящих из минимального количества высказываний. Для когнитивной усложненности, напротив, свойственна объемность суждений, в состав которых обычно входит несколько высказываний, построенных по схеме рассуждения. Как уже было установлено, основными факторами, лежащими в основе когнитивного усложнения, являются высокий когнитивно-интеллектуальный и профессионально-компетентностный потенциал испытуемых и хорошее владение языком специальности. Если предположить, что в этой триаде факторов когнитивно-интеллектуальный потенциал, включая весь арсенал средств его реализации, является практически всегда неизменным, то несовпадение количественных параметров использования одними и теми же испытуемыми когнитивно упрощенных и усложненных стратегий при переработке разных стимульных понятий свидетельствует прежде всего об определенных пробелах в языковом либо в профессионально-компетентностном развитии. Причем если для иностранцев при освоении разных фрагментов знаний релевантны оба фактора, то для носителей языка, которые обладают сходным языковым потенциалом, релевантен только пресуппозиционный фактор, обеспечивающий приемлемый уровень развития профессиональной компетенции в тех научных областях, в которых функционируют стимульные термины. Данный вывод подтверждается многими экспериментальными фактами. Наиболее ярко этот вывод иллюстрируют результаты эксперимента, полученные испытуемыми при построении суждений о стимульном понятии *деньги повышенной мощности*. Это экономическое понятие, используемое в значении ‘деньги, служащие основой для кредитной экспансии’ и содержательно сопряженное с понятием «денежная база», относящимся к тематической рубрике макроэкономики «Кредитно-денежная политика», оказалось незнакомым для большинства испытуемых. В группе иностранцев это понятие не было освоено ни одним испытуемым. Четверо испытуемых вообще отказались от участия в эксперименте, поскольку у них не было никаких вариантов ответов. Остальные испытуемые при построении суждений ограничивались одним-двумя высказываниями, причем ни один из вариантов суждений испытуемых не отражал понятийную суть стимульного понятия. Среди носителей языка удачными оказались ответы трех испытуемых, которые знали значение стимульного понятия и смогли достаточно точно и полно охарактеризовать его. Остальные семь испытуемых этой группы предприняли попытку охарактеризовать стимульное понятие двумя-тремя высказываниями, причем лишь троим из них удалось сделать это точно. Не случайно результаты эксперимента, в котором в качестве речевого стимула использовалось по-

нятие *деньги повышенной мощности*, оказались совершенно не похожими на результаты экспериментов с другими стимульными понятиями (см. табл. 1.2.30). Аналитическая оценка приведенных в данной таблице результатов эксперимента позволяет заключить, что объем и информационная насыщенность суждений, порождаемых испытуемыми в процессе переработки стимульных понятий, главным образом зависят от их пресуппозиционных, интеллектуально-когнитивных, репрезентационных, интерпретационных способностей, а также их способностей к дифференциации, консолидации, переструктурированию и перефразированию [122, с. 320–321; 148, с. 238–240; 245, с. 46–47].

2.8. Стратегии овладения готовыми и частично модифицируемыми речевыми моделями

Под *готовыми речевыми моделями*, или *клише*, обычно понимают речевые стереотипы, устойчивые обороты, устоявшиеся выражения, используемые в качестве легко воспроизводимых в определенных условиях и контекстах речевых стандартов, которые усваиваются целостно, без анализа составляющих их элементов, а под *частично модифицируемыми речевыми моделями* мы будем понимать модели, в которых отдельные позиции могут изменяться или заполняться варьирующимися элементами. В лингвистической литературе частично модифицируемые речевые формулы часто отождествляются с *клише-трансформациями*, или с *модифицируемыми речевыми оборотами*. При этом под варьированием (вариантностью, модифицированностью) речевых моделей понимается способность одного и того же стереотипизированного выражения, например формулы речевого этикета, выступать в двух или нескольких модификациях [85, с. 3]. В то же время границы нормативной варьируемости (или модифицируемости) клише невелики и чаще всего лимитируются либо правилами их грамматического оформления, либо функцией создания в речи определенного стилистического эффекта. Таким образом, готовые речевые модели-клише являются особыми устойчивыми речевыми формулами, которые используются в речи для облегчения процесса коммуникации. Они соответствуют психологическим стереотипам общения и используются в разных ситуациях разговорно-бытовой речи (например: *До свидания*! *До завтра*! *Кто последний*? *Как дела*?), в официально-деловой речи (например: *встреча на высшем уровне; встреча без галстуков*), в научной речи (например: *экспериментально установлено; требуется доказать; из этого следует; с учетом вышесказанного*), в газетно-публицистической речи (например: *наш собственный корреспондент сообщает; из достоверных источников стало известно*). К частично модифицируемым речевым моделям можно отнести клишированные этикетные формы, допускающие варианты: *Здравствуй*! *Здравствуйте*! *Легок* (*легка, легки*) *на помине. Как дела? Как ваши дела?* и т. д.

Наиболее полное описание языковых особенностей и типов речевых клише представлено в работах В. М. Бурунского [84; 86] и А. В. Власовой [87]. Речевые клише, по определению В. М. Бурунского, представляют собой специфические образования, одновременно совмещающие в себе признаки устойчивых воспроизводимых выражений, соотносимых с единицами языка и единицами речи [84]. В лингвистике термин *речевые клише* соотносим с такими понятиями, как *застывшие конструкции, речевые стереотипы, шаблонные фразы, стереотипные, стационарные обороты, разговорные формулы*. В лингводидактике обычно под термином *речевые клише* понимаются готовые речевые формулы, которые используются в речи в неизменном виде. Обычно эти формулы закреплены за

определенными условиями стандартной речевой ситуации и используются в речи для облегчения передачи информации, экономии времени и когнитивных усилий говорящих. К разновидностям клишированных выражений можно отнести различные обороты, воспроизводимые в качестве формул речевого этикета (*До завтра*! *До скорой встречи*!), многие крылатые слова (*авгиевы конюшни*), фразеологизмы (*дать сдачи*), идиоматичные выражения (*себе на уме*), лозунги типа *миру – мир*, афоризмы (*спутник славы – одиночество*) и др. Все перечисленные выше готовые формулы обладают качеством воспроизводимости (шаблонности, стереотипности, стандартизированности), которое реализуется в определенных обстоятельствах представления информации. Принято различать два типа клише – языковые и речевые. Суммируя основные типологические свойства языковых и речевых клише и моделей, можно выделить следующие характеристики этих образований: структурная устойчивость, регулярность употребления, воспроизводимость в готовом виде, закрепленность за стандартными ситуациями и контекстами, краткость формы [86, с. 33]. Языковые и речевые клише обычно разграничиваются по признакам номинативности и коммуникативности. Лексические клише соотносятся с единицами языка и выполняют в речи номинативную функцию (*строго говоря, важно подчеркнуть, нетрудно заметить*). Синтаксические (или коммуникативные) клише соотносятся с речевыми единицами и выполняют коммуникативную функцию (*Добрый день*! *Спокойной ночи*! *Как дела*? *Что случилось*? *Что произошло*?). По данным лингвистических исследований, существует несколько синтаксических типов речевых клише [84]:

- клише в форме словосочетания;
- клише со структурой двусоставного предложения;
- клише, представляющие собой переходные формы между односоставными и двусоставными предложениями;
- клише со структурой односоставного предложения;
- неполные предложения, к которым в отличие от односоставных предложений можно добавить отсутствующий член предложения.

Более трудной является семантическая классификация речевых клише и стереотипизированных речевых формул. Для распределения по группам этих речевых моделей и стереотипных оборотов в качестве классификаторов можно использовать различные типовые характеристики: функционально-стилевые, коммуникативные, прагматические, тематические, ситуативные и др. Так, например, речевые клише и модифицируемые речевые формулы, употребляемые в обиходно-бытовой речи, с семантической точки зрения условно можно разделить на семь групп:

1) формулы-вопросы (*С какой это радости*? *Какими судьбами*? *Не хотите ли вы...* ? *Куда он пропал*? *Всё понятно*? *Всё ясно*? *Неужели это правда*?);

2) формулы согласия (*Ничего не скажешь. И не говори. С этим трудно не согласиться*) и несогласия (*Нашел дурака*! *Вот еще*! *Еще чего*! *Где это видано*! *Как бы не так*! *Только через мой труп*);

3) формулы, выражающие эмоциональное состояние (*Что за вопрос*?! *Вот* (*вон*) *оно что*! *Что вы говорите*? *Да неужели*? *Хоть плачь. Не было печали. Подумать только*! *Давно бы так*! *Ну и ну*!);

4) формулы подтверждения и отрицания (*Да, это так. Всё верно. Всё правильно. Нет, это не так*);

5) формулы волеизъявления (*Не сходить ли нам... Здесь не курят. Не шуметь*! *Осторожно, гололед. Смотри, не опоздай*);

6) контактоустанавливающие формулы;

7) формулы речевого этикета (*Будь*(*те*) *добр*(*ы*). *Добро пожаловать*! *В ногах правды нет*. *До свидания*! *До встречи*! *Счастливого пути*! *Всего наилучшего*!);

8) клише-комментарии (*Велика важность*! *Подумаешь*! *Что тут особенного*! *Ничего особенного*. *Так себе*) [84].

Отметим, что отнесение некоторых стереотипных оборотов к определенным группам достаточно условно, поскольку некоторые из них можно отнести сразу к двум и более группам. Например, речевые формы приветствия *Добрый день, Привет* можно в равной мере отнести к формулам речевого этикета и к формулам установления контакта, выражение *Неужели это правда*? – к формулам-вопросам и формулам выражения эмоционального состояния и т. д.

Выделенные типы речевых клише делятся на подгруппы.

В группу ***клише-вопросов*** входят: вопросы-осведомления; вопросы-пояснения; вопросы-подтверждения; вопросы-сомнения; вопросы-переспросы.

Семантическими подгруппами ***речевых клише волеизъявления*** являются пожелания, поздравления, приказы, запреты, разрешения, призывы, побуждения к действию, предупреждения, советы, просьбы.

К группе ***контактоустанавливающих речевых клише*** относятся:

- формулы инициализации, поддержания и завершения контакта, а также резюмирующие формулы;
- клише усиления концентрации внимания слушателя;
- речевые формулы поощрения речи;
- клише, контролирующие эффективность передачи сообщения;
- клише уточнения правильности восприятия сообщения;
- клише уточнения собственной речи говорящего;
- клише, используемые для прекращения диалога, уклонения от ответа на вопрос, перехвата инициативы, прерывания говорящего.

К ***формулам речевого этикета*** относятся клише приветствия, прощания, извинения, поздравления, пожелания, благодарности, приглашения. Отметим, что в этикетных репликах наиболее наглядно проявляется прагматический аспект речи. Так, например, вопрос *Как дела*? или *Как поживаешь*? в русском речевом общении – это, по сути, этикетная формула, стандартная разновидность приветствия. Он требует такого же шаблонного ответа: *Нормально, Отлично, Неплохо* или просто пожатия плечами. Если же адресат воспринимает вопрос буквально и начинает рассказывать о своих делах, то это значит, что он либо не знает прагматических правил русского языка, либо он просто зануда. «Конечно, – как отмечает Б. Ю. Норман, – речевой этикет в каждую эпоху и в каждом обществе соответствует некоторой культурной норме. Эта норма обусловливает многие частные правила: например, можно ли обращаться к человеку по фамилии, допустимо ли прерывать собеседника, на каком расстоянии от него следует находиться при обычном диалоге и т. п. И нельзя сказать, что один народ «культурнее» или «вежливее» другого. Однако, как говорится, не стоит входить в чужой монастырь со своим уставом, потому что языковые различия тут же дадут о себе знать». Например, по-русски мы можем с кем-то попрощаться не только словами *До свидания*! или *Прощайте*, но и фразой *Всего доброго*! Для поляка же выражение *Wszystkiego dobrego*! – это не прощание, а пожелание, и при употреблении оно требует некоторую степень внутренней симпатии и душевной общности между адресантом и адресатом» [126, с. 11–12].

Клише-комментарии делятся на стереотипы положительной и отрицательной оценки и клише, не имеющие ярко выраженной положительной или отрицательной коннотации [84].

Первичная функция речевых клише и формул, составляющих основу разговорно-речевой сферы общения, заключается в репрезентации типичных ситуаций, которые служат их денотатами, что связано с характером семантического преобразования разговорных формул, проявляющегося в прагматической абстракции. По мнению А. В. Власовой, речевые клише выполняют в повседневном общении роль словесных опор, обеспечивая адекватность словесной реакции собеседника в рамках возникшей ситуации общения, корректируют и ускоряют эту реакцию. Они маркируют смену коммуникативных ходов и стратегий разговора. Следовательно, на их основе могут быть проанализированы общие законы, лежащие в основе построения речевых взаимодействий, выделена фреймовая структура последних, определены ритуалы общения, входящие в состав фреймов [87]. Выбор вариантных речевых формул, в том числе и формул речевого этикета, зависит от официальности/неофициальности общения. Так, при официальном или уважительном общении ядерную позицию занимают формулы вежливости, являющиеся образцом наиболее стандартизированных речевых формул и клише. На периферии, напротив, находятся клише, обладающие меньшей устойчивостью и воспроизводимостью. Некоторые семантические типы речевых клише и устойчивых речевых формул обладают эмотивным значением и высокой степенью образности (*Осторожно, двери закрываются*. *Смотри осторожно, там скользко*. *Какой кошмар*! *Какой ужас*!), что облегчает их образное, ассоциативное кодирование. В других группах речевых клише данные характеристики либо полностью отсутствуют, либо едва ощутимы [86, с. 33], а поэтому при их запоминании иностранным учащимся необходимо избирать другие стратегии кодирования.

Исследуя семантику речевых формул и клише, используемых в повседневном общении, исследователи выделяют три их типа. Первый представлен речевыми клише с высокой степенью фразеологичности, т. е. выражениями, значение которых не выводимо из значений компонентов. К ним можно отнести междометные и модальные речевые клише. Второй и третий типы – это выражения со средней и слабой степенью фразеологичности. К ним относятся разговорные формулы, не обладающие ни качественным семантическим преобразованием, ни отклонениями от синтаксических или морфологических правил (*Добрый день*! *Всего хорошего*! *До встречи*!) [87]. Большинство речевых формул и клише, используемых в обиходной речи, входят в систему фразеологического фонда языка, но располагаются не в центре, а на его периферии и выделяются особым типом переосмысления – прагматической абстракцией, которая состоит в перераспределении функций языковой единицы, когда денотативная функция ослабляется и наибольшее значение приобретают прагматические функции. Прагматическая абстракция, согласно А. В. Власовой, ведет к стереотипизации речевых клише и формул за счет их мгогократного употребления, т. е. представляет собой не качественное, а количественное семантическое преобразование. Утрата значений речевых формул и клише вследствие их частого употребления не обедняет, а, напротив, обогащает устойчивые выражения. Она позволяет им приобрести прозрачность и стать знаком типичной коммуникативной ситуации. В связи с этим часто образуются синонимические варианты для обозначения одних и тех же ситуаций, например: *До скорого*! *До встречи*! *Всего хорошего*! *Всего доброго*! В результате данного способа переосмысления речевые клише и формулы становятся частью специального кода, без знания которого невозможно эффективно общаться [87]. Именно поэтому освоению этих речевых формул и клише при овладении иностранным языком должно уделяться особое внимание. Хотя, в принципе, в некоторых ситуациях общения и в русском языке возможно использование данного выражения в аналогичном смысле, например в следующем диалоге: – *Иду на экзамен. Боюсь, что не сдам*. – *Всего доброго тебе*.

Овладение готовыми речевыми моделями предполагает использование четырех типов стратегий – стратегий запоминания, припоминания, имитативных стратегий и стратегий их использования в новых ситуациях и контекстах, а при овладении частично модифицируемыми моделями список этих стратегий дополняется стратегией анализа моделей по составляющим их элементам и стратегией конструирования частично модифицированных моделей (табл. 1.2.45).

Таблица 1.2.45

Стратегии овладения готовыми и частично модифицируемыми речевыми моделями

Стратегии овладения готовыми речевыми моделями	Стратегии овладения частично модифицируемыми моделями
Стратегии запоминания	Стратегии запоминания
Имитативные стратегии	Стратегии анализа моделей по составляющим их элементам
Стратегии припоминания	Имитативные стратегии
Стратегии использования готовых речевых моделей в новых ситуациях и контекстах	Стратегии припоминания
	Стратегия конструирования частично модифицированных моделей и использования их в речи

Стратегии запоминания и припоминания базируются на эффективных способах кодирования информации, благодаря которым учащимся в нужный момент удается извлечь из памяти подходящую речевую модель или клише. Чаще всего учащиеся имеют весьма смутные представления о том, как следует эффективно запоминать информацию. Применительно к готовым речевым моделям следует учитывать несколько способов кодирования:

- запоминание клишированных выражений по линии ассоциирования с конкретными ситуациями общения. Максимальный эффект при таком способе запоминания достигается в том случае, если вводимый речевой материал комментируется и дополняется эффективными средствами наглядности, например сюжетными иллюстрациями;
- структурирование речевых моделей и этикетных клише путем объединения их в группы по ситуациям использования и интенционально-тематическим рубрикам: выражение благодарности, извинения, просьбы, приказа, приглашения к совместному действию и т. д.;
- структурирование речевых моделей и этикетных клише путем их объединения в группы на основе семантической общности: например, в синтаксическое поле императивности могут быть включены все речевые модели, с помощью которых выражается конкретная интенция: просьба, требование, приказ, разрешение, предостережение, запрет и т. д.

Имитативные стратегии базируются на операциях многократного повторения, заучивания и воспроизведения речевых образцов и их компонентов в речи. При работе с готовыми речевыми оборотами и клише имитативные стратегии задействуются одновременно со стратегиями запоминания, а при работе с частично модифицируемыми моделями – после анализа речевых образцов и предшествуют этапу самостоятельного конструирования высказываний.

Стратегия анализа моделей по составляющим их элементам применяется после аккумулирования определенного запаса готовых моделей и предполагает использование процедур лексико-грамматического, словообразовательного, а в ряде случаев и лингвокультурологического анализа.

Лексико-грамматический анализ включает:

• семантико-синтаксический анализ речевых моделей, результатом которого является установление семантико-синтаксического строения моделей, представленное либо в виде древа зависимостей, либо в виде древа составляющих, либо в виде некоторого сочетания первого и второго способов представления;

• сопоставление грамматических форм и установление их особенностей: ср. *Дай мне эту книгу; Дайте мне эту книгу. Вы не могли бы мне дать на пару дней эту книгу? Вы не можете мне дать на пару дней эту книгу*?

Словообразовательный анализ включает несколько процедур:

• определение производящей базы в единстве формального и семантического аспектов;

• выделение производящей основы и словообразовательного форманта;

• выявление формальных отношений производной и производящей основы;

• установление семантических отношений производного и производящего; определение словообразовательного значения, которое формируется в результате одной из четырех процедур:

– **транспозиция** – семантика производящего переводится из одной части речи в другую (*чтение* (*книги*) – *читать* (*книгу*), *объявление* (*результатов*) – *объявлять* (*результаты*); межкатегориальная синтаксическая деривация, лексические значения соотносимых слов равны;

– **модификация** – значение производного принципиально не отличается от производящего, а только варьирует и уточняет его; грамматическая отнесенность к частям речи сохраняется (*розовый, розоватый, розоватенький; молчать – помолчать, греметь – отгреметь, говорить – заговорить*); внутрикатегориальная лексическая деривация, лексические значения соотносимых слов не равны;

– **мутация** – значение производного выводится из значения производящего, но производное приобретает новое значение (*сахар – сахарница, горб – горбун, пожар – пожарник, раздевать – раздевалка, молоко – молочник, аптека – аптекарь, сухой – сухарь, сушить, лгун – лгать*); межкатегориальная лексическая деривация, лексические значения соотносимых слов не равны;

– **эквивалентность** – лексическое значение производного эквивалентно значению производящего слова, но отличается стилистической окраской (*зам – заместитель*); внутрикатегориальная компрессивная деривация, лексические значения соотносимых слов равны.

Культура вербального поведения любого этноса маркирована набором специфических речевых формул, которые содержат фоновые знания о жизни этого этноса и особенностях его этических норм, а поэтому при овладении готовыми речевыми формулами и стереотипами общения иностранцам важно не только уметь производить их лексико-грамматический и словообразовательный анализ, но и знать историю возникновения некоторых наиболее интересных формул речевого общения, тем более что во многих из них лингвокультурологический компонент присутствует эксплицитно. Так, например, речевые обороты *Не поминайте лихом. Черт знает что такое* связаны со славянской мифологией и языческими суеверными представлениями русских; *Воля ваша. Упаси, Боже* – с христианской религией и религиозными суевериями; *Сколько лет,*

сколько зим! – с представлениями русских о временах года; *Если бы да кабы* – с русским фольклором: данный устойчивый оборот был вычленен из русской пословицы «*Если бы да кабы, во рту выросли грибы, тогда был бы не рот, а целый огород*».

Среди стратегий пользования готовыми речевыми моделями особое место занимают **стратегии пользования этикетными формулами** и **стратегии пользования эллиптическими конструкциями**, отработка которых в процессе овладения языком предполагает пошаговое освоение процедуры эллиптизации: *Как идут ваши дела*? → *Как ваши дела*? → *Как дела*? → *Как*?

Несмотря на кажущуюся легкость работы с готовыми речевыми моделями, их усвоение может протекать с серьезными осложнениями, особенно если они отсутствуют в родном языке иностранцев. Например, для понимания русской разговорной речи в ситуациях спонтанного и непринужденного общения иностранцам необходимо не только хорошо ориентироваться в ее грамматических особенностях, лексическом составе и допустимых вариантах произношения, но и знать ситуативные условия применения некоторых единиц разговорной речи, которые отличаются своеобразием в разных языках. Большую роль в том, как именно используются те или иные единицы русской разговорной речи, играют узус и речевой этикет, включающий наиболее употребительные формулы речевого поведения. Например, сравнительно-сопоставительный анализ этикетных норм русской, арабской и китайской разговорной речи показывает, что некоторые русские этикетные формулы представляют собой абсолютные лакуны в арабском и китайском языках. К таким этикетным формулам относятся:

- инициальные этикетные реплики, используемые при встрече и расставании: *С приездом! Легок на помине. Куда ты пропал? Куда он исчез?*
- ответные этикетные реплики, используемые при встрече: *Неважно. Хуже некуда. Лучше и не спрашивай*;
- ответные реплики, используемые в различных ситуациях: *На здоровье!* (в ответ на благодарность за угощение), *Вы не туда попали* (при разговоре по телефону), *Ничего страшного* (в ответ на извинение за опоздание, беспокойство);
- инициальные реплики, используемые при выражении утешения и подбадривания собеседника: *Не падай духом. Возьми себя в руки. Все обойдется. Ничего не поделаешь* [38, с. 96–98].

Несмотря на отнесение подобных этикетных формул к классу абсолютных лакун, следует сделать важную оговорку. Дело в том, что при обнаружении подобных лакун правильнее говорить не об абсолютном отсутствии в арабском и китайском языках эквивалентов данных этикетных формул русского языка, а об отсутствии арабских и китайских эквивалентов в форме аналогичных по компонентному составу устойчивых словосочетаний русского языка. Определенные трудности иностранцы испытывают при употреблении формул речевого этикета при обращении к собеседнику. Все отмеченные ошибки в этой области функционирования русских этикетных норм и предписаний связаны с существенными различиями в сопоставляемых языках. Так, например, в арабском языке формы обращения ко второму лицу с помощью местоимений *ты* и *Вы* не имеют тех ограничений, которые существуют в русском языке. В русской разговорной речи при выборе формы обращения играют роль такие факторы, как степень знакомства и близости собеседников (родственники, друзья, незнакомые люди), возраст говорящих, их социальное положение и т. д. Что же касается арабского и ряда других языков, то в них в ситуациях повседневного и непринужденного общения предпочтительнее использование форм обращения на *ты*, которое отнюдь не считается грубым и невежливым [38, с. 96–97].

Одним из распространенных типов ошибок иностранцев при обращении к преподавателям является использование ими формы *преподаватель*, что нарушает нормы русского языка, но полностью соответствует нормам речевого этикета в их родных языках. К числу других ошибок, выявленных в речи иностранцев, связанных с неправильным употреблением русских формул речевого этикета, следует отнести:

• ошибки, вызванные незнанием правил речевого этикета, социально-ролевых аспектов коммуникации, которые проявляются в неправильном употреблении форм приветствия, приглашения, побуждения к действию, привлечения внимания, неразличение модально-экспрессивных значений глаголов совершенного и несовершенного вида в императиве при выражении просьбы; чрезмерное использование в речи форм приветствий и прощания типа *привет*, *пока, всего хорошего, здорово* без учета социально-ролевых аспектов коммуникации, а также неуместное и достаточно частое употребление конструкции *я хочу* вместо более приемлемого варианта *мне хотелось бы;*

• сценарно-ролевые ошибки, вызванные невладением русскими социокультурными стереотипами речевого общения, что ведет к неверному использованию стереотипных речевых формул и сценариев социально-бытовых ситуаций, например при покупке талона в транспорте и билета на поезд, при поездке в метро или на поезде, наземных видах транспорта, при покупке товаров в магазине. Различными будут также сценарии посещения поликлиники, поведения в регистратуре, на приеме у врача, в паспортной службе и т. д. Все это требует внесения определенных изменений и корректировок в ментальную и поведенческую сферу иностранцев [38, с. 97].

Особую трудность для всех иностранцев представляют русские разговорные конструкции, имеющие форму вопроса с отрицанием *не* и частицей *бы*. В русской разговорной речи эти высказывания выражают вежливую просьбу и, как правило, не рассчитаны на вербальный ответ. Например, фраза *Не мог бы ты дать мне свой учебник*? имеет значение не вопроса, а просьбы и ориентирована на невербальную реакцию собеседников. Трудность понимания таких высказываний иностранцами обусловлена их необычностью и лакунарностью с позиции их родных языков, для которых несвойственны разговорные конструкции с отрицанием *не* в неотрицательном значении. По этим же причинам чрезвычайно трудны для понимания иностранцами русские разговорные конструкции типа *На носу экзамены. Твой телефон у меня всегда под рукой. Оказывается, ты живешь в двух шагах от меня* и др.

2.9. Стратегии овладения творческой речью

Под творческой речью понимается неалгоритмизированная, нестереотипная, неподготовленная, креативная речь, основанная на эвристических принципах построения и реализации. Овладение творческой речью включает два этапа: этап выработки стратегии аккумулирования нового знания и этап формирования стратегии автоматизации знания.

Первый этап овладения творческой деятельностью – этап аккумулирования знания – предполагает реализацию двух типов процедур – формирование рабочих гипотез и их проверку. При формировании рабочих гипотез учащиеся пытаются разными способами облегчить задачу, прибегая к так называемому упрощению, которое достигается посредством осуществления одной из двух стратегий – ***стратегии переноса*** или ***стратегии сверхгенерализации***. При переносе знание родного языка служит базой для формирования гипотезы о правиле изучаемого языка. При сверхгенерализации уже имеющееся

знание изучаемого языка распространяется на новые формы этого языка. Обе стратегии – стратегия переноса и стратегия сверхгенерализации – являются не только стратегиями овладения, но и стратегиями пользования иностранным языком. В случаях, когда они не «срабатывают», учащиеся прибегают к процедуре выведения правила из воспринимаемого высказывания через его анализ или с опорой на сопровождающую его ситуацию. Проверка рабочих гипотез может осуществляться одним из четырех способов: *рецептивно* (через анализ воспринимаемого высказывания); *продуктивно* (через порождение высказывания в соответствии с установленным правилом); *метаязыковым способом* (посредством обсуждения данного вопроса с преподавателем или при обращении к учебнику и словарю); *интерактивно* – посредством коммуникации, в ходе которой учащийся получает от собеседника уже откорректированное высказывание [8, с. 332].

Второй этап овладения творческой деятельностью – этап автоматизации знания – предполагает речевую отработку высказывания с фокусированием внимания на его формальных признаках и функционально-смысловой значимости. На формальные признаки в первую очередь обращают внимание коммуникативно пассивные учащиеся, а на функционально-смысловую значимость – коммуникативно активные учащиеся. Этап автоматизации знания достигается пошагово, путем редукции репрезентационной структуры до минимально допустимой и оперативного развертывания ее в случае необходимости. Фактически речь идет о формировании гибкой модели, основанной на использовании тактик широких ментальных шагов. Лица, не владеющие автоматизированным знанием, как правило, задействуют тактики узких ментальных шагов. Из этого можно сделать вывод, что автоматизация знаний и навыков достигается серией процедур, в которых постепенно узкие ментальные шаги будут заменяться широкими ментальными шагами, а для этого необходимо выполнение учащимися упражнений на компрессию высказываний и уплотнение информационных потоков.

Рисунок 1.2.7 иллюстрирует содержательную направленность реализации стратегий овладения языком на уровне овладения учащимися готовыми (клишированными) речевыми моделями, частично модифицированными выражениями и творческой речью [8, с. 333; 9].

Творческая речь – неалгоритмизирована и неавтоматизирована, а поэтому при ее продуцировании говорящие основное внимание уделяют не форме выражения, а смыслу сказанного, а за правильностью оформления высказываний они следят в последнюю очередь. Поэтому в творческой речи так много деструктурирующих текстовых элементов, к которым можно отнести:

- неправильную сегментацию высказываний;
- инверсивный порядок слов;
- наличие в речепорождающих программах многочисленных спонтанных изменений, проявляющихся в отступлениях от темы изложения; большого количества хезитационных элементов; неполных эллиптичных конструкций; вставных и вводных конструкций; сегментов и конструкций с осложненной или размытой формально-грамматической структурой; смысловой диффузии; лексической тавтологии и т. д.

Анализ текстовых материалов, иллюстрирующих специфику функционирования творческой речи, позволяет причислить к классу деграмматикализированных и десемантизированных элементов речевой цепи («речевых колебаний») не только нелексические звуковые вставки или паузы, заполненные звуками типа *а-а, э-э, м-м*, но и лексически полноценные сегменты типа *значит, ну вот, так сказать*. С помощью хезетационных сегментов на стыке высказываний создается имитация непрерывности речевого потока. Речевые колебания достаточно часто встречаются также и внутри высказываний, при-

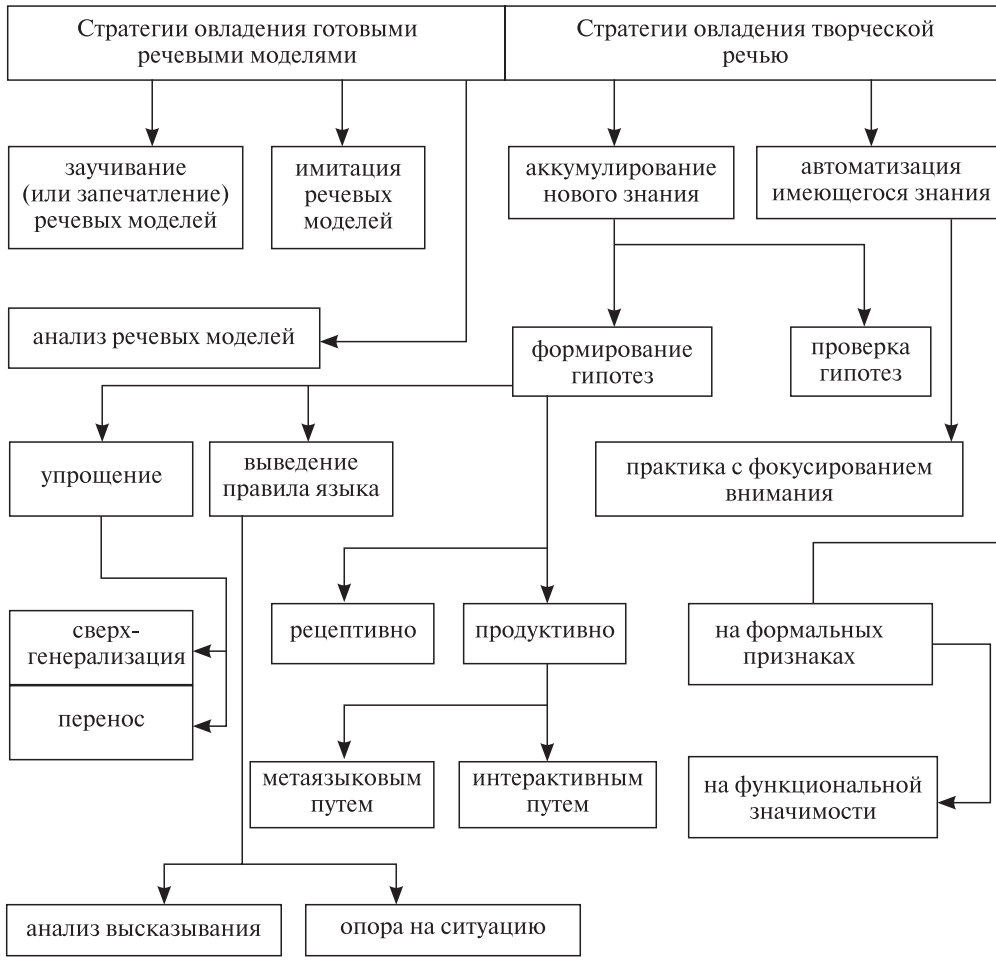

Рис. 1.2.7. Стратегии овладения иностранным языком (уровни овладения готовыми речевыми моделями и творческой речью)

чем их функциональное значение неоднородно. Одни из них сигнализируют о колебании в планировании речевых структур, другие – о колебании в выборе речевых единиц или содержательной перспективы речевой программы. Особое место в структуре творческой речи занимают сегменты, содержащие деформированные языковые элементы: незаконченное слово, ненормативное словоупотребление, морфологически несогласованные лексемы, синтаксически неправильные конструкции, избыточные дополнения в виде повторов синонимичных слов, плеоназмы. Появление таких элементов вызвано рядом причин и прежде всего сбоями в речепорождении на уровне внутреннего планирования и внешнего синтаксирования.

Таким образом, творческая спонтанная речь редко бывает идеальной. Говорящий то и дело запинается, тянет или повторяет отдельные слова или исправляет неудачно начатую фразу. Мелкие речевые колебания, отступления от принятых норм, самоперебивы, прерванные, недостроенные фразы обычны даже в речи носителей языка. Если записать такую речь, можно было бы поразиться той массой ошибок в произношении, словоупотреблении, грамматике и особенно в стиле изложения информации. Но особенно часты

в спонтанной речи паузы хезитации. Именно в этот момент говорящий приостанавливает свою речь в поисках следующего слова или подходящей синтаксической конструкции. Паузы хезитации обычно возникают в случае наличия у говорящего ментальных или коммуникативных затруднений в планировании высказываний. Не случайно такие паузы в лингвистике часто именуются паузами нерешительности, размышления, обдумывания. Некоторые ученые (например, А. А. Белицкая) говорят о негативном влиянии пауз колебания, ссылаясь на то, что они отвлекают слушателей от содержания, затрудняют понимание, утомляют и раздражают собеседников, что в конечном счете может стать причиной коммуникативных неудач, искажая или даже разрушая общение. В сфере делового общения речь, перенасыщенная паузами колебания, может свидетельствовать о неуверенности и низком уровне профессионализма говорящего [177]. В качестве примера, иллюстрирующего коммуникативные неудачи говорящего из-за наличия в его речи пауз колебания, пустых слов, повторов, самопрерываний, незаконченных высказываний, невербальных пауз колебания, приведем шуточное стихотворение Э. Мошковской, расположив его в виде монолитного текста:

Жил-был этот, как его... // Ну значит, и того... // Жило это самое // Со своею мамою. // Был еще один чудак – // Это в общем значит так, // И его любимый зять. // Звали зятя... Так сказать. // А жену звали ну... // А соседа звали это... // А его родители – // Видишь ли... // А еще какой-то э-э-э... // Жил на верхнем этаже... // И дружили они все... // Ну и значит, и вообще.

Подобно тому, как мы при прочтении данного стихотворения спотыкаемся на каждой фразе, не улавливая основного смысла, точно так же спотыкается мозг человека, который слушает чрезмерно насыщенную пустыми словами речь, не осознавая важности мысли, которую говорящий пытается донести до слушателей. С другой стороны, если для слушателей паузы колебания могут затруднить процесс восприятия информации, то для говорящего они выполняют важную функцию, поскольку во время пауз он может подыскать нужное слово, подумать, как точнее выразить мысль, перепланировать окончание высказывания или вообще перейти к другой теме и т. п. [177].

Творческая речь характеризуется формированием у учащихся следующих психологических механизмов:

- беглость мысли, т. е. количество идей, возникающих в единицу времени, и оперативное их оформление во внешней речи;
- гибкость мысли – способность быстро и без внутренних усилий переключаться с одной идеи на другую и осознавать, что информацию, полученную в одном контексте, можно использовать в другом контексте;
- оригинальность мысли – способность к генерации идей, отличающихся от общепринятых; этот механизм связан с целостным видением всех связей и зависимостей, незаметных при последовательном логическом анализе;
- точность мысли – способность совершенствовать и придавать законченный вид своей мысли и речевому продукту, в котором она содержится;
- коммуникативная и психологическая смелость – способность учащихся преодолевать психологические, когнитивные и коммуникативные барьеры и принимать решение в ситуациях неопределенности.

Базовыми стратегиями, формирующими творческую речь в учебном процессе по РКИ, являются:

- стратегии частичной репродукции;
- стратегии редуцированной репродукции, или стратегии уплотнения информации;
- стратегии продуктивной речи, включающие:

– стратегии формирования коммуникативного замысла высказывания на уровне внутреннего программирования;

– стратегии построения высказываний по опорным словам;

– стратегии комбинирования информации;

– стратегии конструирования фраз и высказываний по произвольно избранным моделям;

– дискурсивно-оценочные стратегии (оценка ситуаций и условий их реализации на уровне высказываний);

– стратегии логико-смыслового переструктурирования высказываний;

– стратегии реконструкции высказываний по ключевым словам и восстановление диалогов по отдельным репликам;

– стратегии расширения высказываний;

– стратегии восстановления начала высказываний и текстов;

– стратегии завершения и дополнения высказываний;

– стратегии поиска содержательных ошибок и логических противоречий в высказываниях собеседника;

– стратегии постановки задач, выдвижения идей их решения, обсуждения способов решения задач и принятия оптимальных решений.

Развитие творческой речи осуществляется одновременно с формированием у иностранцев креативной компетенции, под которой понимается совокупность креативных умений, позволяющих иностранцам осуществлять речевую деятельность, направленную на конструирование уникальных высказываний и адаптацию языковых знаний и речевых навыков под новые условия общения. Результатом сформированности креативной компетенции являются следующие креативные коммуникативные умения [175; 176, с. 111]:

• порождать нешаблонные, оригинальные речевые высказывания;

• аккумулировать и трансформировать имеющиеся языковые знания и речевые навыки для решения «нетрафаретных» коммуникативных задач;

• быстро подбирать языковые и речевые средства для успешного участия в коммуникации и достижения целей общения;

• прогнозировать направление развития речевого акта и, как следствие, умение своевременно реагировать на реплики собеседника, а также внеязыковые сигналы и адаптировать свои высказывания согласно новым условиям ситуации общения;

• «считывать» ситуативные подсказки, чувствовать недосказанность, а также умение восстанавливать общий смысл по отдельным высказываниям;

• реагировать на игру смыслов, преодолевать смысловые ножницы, устранять ситуации когнитивно-коммуникативного диссонанса, возникающие по ходу общения;

• строить оригинальные высказывания, основанные на игре смыслов типа: *Надо пойти купить выпить закусить* или быстро реагировать на вопросные реплики *У тебя есть пить, есть*? ответными репликами вроде *Пить есть, а есть нет*;

• обнаруживать на себе манипулятивное воздействие собеседника и использовать в качестве защитных мер контрманипуляций, а также приемов активной или пассивной защиты;

• воздействовать на собеседника – заинтересовать его, расположить к себе, «подключить» его в разговор, в дискуссии «перетянуть» на свою сторону, «переключить» его внимание на другую тему;

• убеждать собеседника и подстраивать его под свою позицию;

• эффективно использовать в ситуациях общения приемы понимающего реагирования и директивного общения и избегать агрессивных и принижающих способов общения;

• преодолевать конфликтные ситуации в общении и направлять беседу в конструктивное русло.

Формирование креативной компетенции наиболее продуктивно может быть реализовано при обучении продуктивным видам речевой деятельности. Главными особенностями заданий, реализующих креативные приемы творческой речи, являются:

• открытость решения (т. е. отсутствие в заданиях единственно правильного решения);

• проблемность (т. е. наличие в заданиях проблемного момента, который способен побудить учащихся к говорению);

• многовариантность, возможность выбора разных способов выполнения учебной задачи, которые требуют от учащихся мобилизации их интеллектуальных возможностей – смекалки, внимания, воображения, прогнозирования [176, с. 111].

РАЗДЕЛ 2

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Глава 1

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ АСПЕКТАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.1. Особенности формирования языковых навыков

Современная методика преподавания русского языка как иностранного целиком ориентирована на развитие коммуникативной концепции обучения. Отчасти этому способствовала коммуникативная лингвистика, которая усилила интерес преподавателей РКИ к проблемам овладения коммуникативной деятельностью на иностранном языке. 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, социолингвистики, 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, явилась 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 часто 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 [188, с. 182–183].

Исследование коммуникативной деятельности с позиций коммуникативной лингвистики, психологии речи, психо- и социолингвистики показывает, что данное понятие не сводится ни к процессу коммуникации в узком смысле этого слова, ни к результату такого процесса. Оба эти явления должны исследоваться как отдельные аспекты сложной речевой деятельности вместе с изучением других ее аспектов, включая участников коммуникации и условия ее осуществления. Объектом современной теории коммуникации является весь коммуникативный процесс, понимаемый как совокупность отдельных актов коммуникации, объединенных в комплекс и включающих речевую де-

ятельность всех его участников с момента порождения текста автором до момента его понимания адресатом. Предметом теории коммуникации является раскрытие сущности деятельности участников коммуникации, выявление ее общих закономерностей, а также изучение коммуникативной деятельности во всей совокупности ее аспектов и определяющих факторов. С точки зрения современной психолингвистики, минимальной единицей коммуникации является речевое действие. Продуктом речевого действия выступает 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, коммуникация – это различные комбинации речевых действий, следовательно, владение и овладение языком определимы лишь в каждом отдельном случае через психологическую характеристику речевых действий, которые реализуются учащимися и которые мы, методисты и педагоги, должны учитывать [189, с. 13]. 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 [92, с. 49]. 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, обусловливающие 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, слушателю нужно понять, какая информация передается и как он должен прореагировать на услышанное. Для достиже-

ния 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 [2, с. 91–93].

Таким образом, с позиции коммуникативной лингвистики овладение языком представляет собой поэтапный процесс формирования языковых навыков и речевых умений, 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 – высказывание и текст, в структуре которых 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. 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 способности реализовывать речевую интенцию, степени владения лексико-грамматическими единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения, а также от уровня владения набором речеорганизующих 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 РКИ повышенное вни-

мание 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 РКИ получили реальное воплощение в процессе создания двух типов практических функциональных грамматик – описательно-функциональных (для преподавателей) и коммуникативно-функциональных (для учащихся). В этом мы видим несомненное достоинство методики преподавания РКИ как науки. Вместе с тем ярко выраженная коммуникативная направленность современной методики ставит новые задачи, без решения которых процесс преподавания языка может быть сведен к трудноконтролируемому развитию педагогической интуиции, а в худшем случае – к механическому «натаскиванию» учащихся на практическое овладение языковым материалом в рамках коммуникативной парадигмы. Эффективная коммуникация – это не только речевая, но и когнитивная деятельность, которая строится по определенным психологическим и языковым законам. Для того чтобы правильно выражать свои мысли и эффективно реализовывать задуманные речевые интенции, учащийся должен знать не только правила построения высказываний, но и основные принципы реализации речевых актов на уровне локуций и иллокуций, правил понимающего реагирования и эффективного общения, трансактного анализа речевого поведения партнеров по общению. Все это значительно усиливает лингвистическую и психологическую составляющие процесса овладения языком как средством эффективного общения. Спектр проблем, решаемых современной лингводидактикой в последние годы, расширяется еще и потому, что, работая в разных этноязыковых аудиториях, преподаватели РКИ отчетливо понимают, что эффективность процесса овладения языком зависит не только от лингвистических, но и от интеллектуально-когнитивных способностей учащихся. 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 рамках психологизации и индивидуализации обучения иностранному языку. Так, например, в научной литературе выделяются такие индивидуальные особенности иностранцев, влияющих на процесс овладения русским языком, как общие типологические свойства их нервной системы, свойства темперамента, особенности национальных черт характера, которые, на наш взгляд, носят слишком обобщенный характер, а поэтому не могут быть учтены в учебном процессе. С другой стороны, имеются такие психологические особенности, которые оказывают решающее влияние на становление коммуникативных способностей учащихся. К ним можно отнести уровень интеллектуального развития иностранцев, способность к аналитичности и абстрактности мышления, мнемоническую деятельность, мотивацию обучения, когнитивные стили в овладении языком и переработке воспринимаемой информации. Бесспорно, что к этим психологическим особенностям иностранцев должно быть повышенное внимание со стороны специалистов в области РКИ, поскольку именно данные факторы чаще всего вносят существенные коррективы в обучающие модели и технологии. При этом мы не согласны с позицией тех исследователей, которые утверждают, что современная методика не в состоянии управлять интеллектуальными процессами

учащихся, а поэтому их не стоит изучать. Такое мнение недальновидно и в корне ошибочно, поскольку язык – это не только средство общения, но и средство развития интеллекта, а без интеллектуализации речевых процессов невозможно достичь способностей к творческому, креативному, эффективному владению речью. Именно поэтому изучение различий в уровнях интеллектуального развития и когнитивных стилях учащихся представляет для учебного процесса такой же огромный интерес, как и изучение индивидуальных вариаций в коммуникативных потребностях, развитии памяти и лингвистических способностях иностранцев.

Не менее серьезной проблемой, стоящей перед современной методикой преподавания РКИ, является проблема аспектного обучения языку. Бесспорно, что переход современной лингводидактики на коммуникативную платформу обучения изменил фокус внимания преподавателей и учащихся с языка на речь, что оказало определенное негативное влияние на становление лингвистической компетенции иностранцев. Хотим мы этого или нет, но в условиях постоянного уменьшения учебной нагрузки по РКИ мы должны решить, на чем следует сосредоточить внимание учащихся в первую очередь, что следует дать факультативно, а от чего можно избавиться вовсе. Решить эту задачу применительно к языку, в котором нет второстепенных деталей, очень трудно, а поэтому преподаватели самостоятельно принимают решение, руководствуясь исключительно личными предпочтениями и педагогической интуицией. Некоторые преподаватели полностью отказываются от формальной грамматики и фокусируют внимание на речевых образцах и функциональных моделях, фактически подталкивая иностранцев к использованию имитативных стратегий овладения языком без задействования механизмов анализа языковых явлений; другие русисты, напротив, чрезмерно филологизируют процесс овладения языком, насыщая его формальной грамматикой в ущерб коммуникативно-функциональной парадигме обучения и все дальше уводя от научного стиля речи, забывая о том, что в системе вузовской языковой подготовки обучение языку специальности должно быть доминирующим. Третья группа русистов, наоборот, чрезмерно увлекается научным стилем речи, фактически превращая учебный процесс в процесс натаскивания учащихся на овладение специальными профильными знаниями. Наконец, есть и такие преподаватели, которые работают исключительно в формате модуля общего владения языком, считая, что в научном языке минимум языка и максимум того, что находится в компетенции преподавателей-предметников. Такой разброс мнений специалистов во многом обусловлен отсутствием унифицированных подходов к обучению, пробелами в лингводидактической теории, теоретических установках и обучающих технологиях, которые ориентированы на овладение речью при общей тенденции к упрощению грамматики и чрезмерной схематизации языковых правил, на основе которых строятся речевые действия. Ситуация, сложившаяся в современной лингводидактике, напоминает ту, которая в американской методике преподавания иностранных языков получила название постметодового обучения, когда преподаватели отказываются от приоритетного использования разработанных в лингводидактике принципов и методов обучения и опираются исключительно на свою педагогическую интуицию и опыт лучших преподавателей. Конечно, такой путь развития лингводидактики малоперспективен, поскольку в этом случае она лишается прочного теоретического фундамента, а сам процесс преподавания языка приобретает черты механического «натаскивания» учащихся на овладение языковым материалом. И если отказываться от устоявшихся методических установок, то в качестве альтернативы следует предложить нечто продуктивное и теоретически обоснованное. Такой альтернативой может стать стратегическая методика, которую можно создать только после разработки комплексной теории овладения языком. Суть ее состоит в

том, что стратегии овладения языком могут быть как эффективными, так и неэффективными. Обычно учащиеся не оценивают их и пользуются ими неосознанно. Преподаватель же может оценить эти стратегии, выбрать из них лучшие и на их основе выработать оптимальные стратегии обучения для каждого учащегося. При этом важно, чтобы такие стратегии вводились в учебный процесс аналитически, а для этого учащихся следует познакомить с алгоритмом их использования и продемонстрировать их преимущества перед другими стратегиями, которые мы считаем неэффективными или менее эффективными. При использовании стратегий обучения важно также учитывать индивидуальные особенности и способности учащихся к овладению языком. Некоторые из них легко диагностируются. К числу таковых легко устанавливаемых индивидуальных характеристик можно отнести когнитивные стили, которыми предпочитают пользоваться учащиеся. Когнитивные стили – это двухполюсные конструкции: один полюс считается более эффективным, другой – менее эффективным или неэффективным вовсе. Задача преподавателя состоит в проведении диагностических процедур наподобие тех, которые мы описали при экспериментальном изучении когнитивных стилей, и установлении полюсов, к которым тяготеют учащиеся. Если в когнитивном плане эти полюса окажутся неэффективными, то преподаватель с помощью специально подобранных упражнений может попытаться «подтянуть» их к более эффективному полюсу. Например, с помощью заданий на переструктурирование высказываний учащихся можно «подтянуть» от полюса контекстозависимости к полюсу контекстонезависимости, с помощью заданий на увеличение объема запоминаемой информации можно существенно улучшить показатели учащихся по параметру «экстенсивность сканирования информации» и т. д.

Особое место в обучении должно быть отведено аспектам языка. Несмотря на коммуникативную установку в обучении, которая декларируется в современной методике преподавания РКИ, преподаватели должны понимать, что без аспектного языкового обучения коммуникативная модель весьма уязвима. Любое высказывание строится по определенным языковым правилам, а поэтому роль грамматики в построении речевых действий и формировании вторичной языковой личности можно считать структурообразующей. Обобщенные грамматические характеристики слов, отвлеченные от их лексических значений, помогают участнику коммуникации ориентироваться в ситуации. Использование грамматики при создании и восприятии сообщения – пример моделирования мира средствами языка. Владение грамматикой позволяет строить любые сообщения, отражающие внеязыковую действительность. Однако язык – это не только средство получения и передачи информации, но и средство воздействия и выражения эмоций, а поэтому необходимо учитывать прагматический потенциал грамматических конструкций и различать как нормативное употребление грамматических единиц (как правильно сказать), так и правила речевого воздействия (как эффективнее сказать). Это поможет предотвратить коммуникативную неудачу – отрицательный результат общения, когда цель общения оказывается не достигнутой по причине неточного выбора способа речевого воздействия и отсутствия учета условий общения. Не случайно в практике преподавания РКИ существуют два направления обучения грамматике: семантически ориентированное и прагматически ориентированное [190, с. 49–50]. Первое имеет разработанную теоретическую базу и представлено в большинстве учебников, второе пока только намечено. Оба направления нашли отражение в учебниках автора [144; 191–192].

Особое место в коммуникативной концепции обучения РКИ отводится фонетике. Помимо основной функции – формирования слуховых, артикуляционных, просодических и интонационных навыков – фонетические средства языка играют важную роль в категоризации и классификации ситуации внеязыковой действительности, т. е.

выполняют когнитивные функции. Осознать воспринимаемую ситуацию с помощью идентификации фонетических единиц и воспроизвести высказывание адекватно коммуникативным намерениям возможно только с использованием фонетических средств. Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т. е. невозможно общение. Основное методическое требование к объему фонетического материала – он должен точно отражать фонетическую систему изучаемого языка, представлять существующие в языке противопоставления, влияющие на коммуникацию [144, с. 50].

Значительное место в коммуникативной концепции обучения отводится лексическому аспекту, который определяет объем словарного запаса по этапам обучения и уровням владения языком, порядок ввода лексических единиц в соответствии с коммуникативными интенциями, речевыми действиями, синтаксическими конструкциями, темой и ситуацией общения, способы семантизации лексики. Знание лексического состава языка позволяет точно выражать свои мысли, объяснять свои действия, эффективно взаимодействовать с партнерами по общению. Овладение аспектами языковой системы осуществляется в комплексе с обучением видам речевой деятельности.

В процессе формирования аспектных речевых навыков преподаватель должен соблюдать несколько важных положений.

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-коммуникативные 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 выпол-

нении условно-коммуникативных упражнений внимание учащегося раздваивается: 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 непроизвольно.

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 данными 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 <u>в деканате</u>, 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 <u>в 15 декабря</u>*), смешение форм винительного и дательного падежей в объектных значениях (*Я не знаю <u>этому преподавателю</u>*), 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, т. е. подвергаться деавтоматизации, или качественному 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.

1.2. Стратегии обучения русскому произношению

По мнению многих иностранцев, русский язык относится к числу языков с наиболее трудной фонетикой, а поэтому становление фонетических навыков вызывает повышенные трудности практически у всех категорий иностранцев, что обусловлено прежде всего интерферирующим влиянием фонетики их родного языка. Фонетические навыки связаны со звучащей речью, с устными видами речевой деятельности (аудирование и говорение) 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. Таким образом, владение русской фонетикой предполагает овладение системой русских звуков и формирование навыков их сенсорного (при восприятии речи) и артикуляторного различения (при продуцировании речи). Основные трудности, встречающиеся в ходе овладения иностранцами русским произношением, обусловлены тем, что они, привыкнув к звукам родного языка, часто не различают дифференциальные особенности иноязычных звуков [127, с. 136]. Из этого следует, что в процессе обучения иностранцев русскому произношению преподаватель должен: во-первых, регулярно проводить диагностику и осуществлять дифференцированный подход к учащимся с учетом развитости или неразвитости у них способностей к слуховой и артикуляционной дифференциации; во-вторых, учитывать особенности фонетической системы родного языка учащихся для выделения в сопоставляемых языках сходных (частично или полностью) и различительных фонетических явлений, а также для предупреждения возможных произносительных ошибок в русской речи иностранцев, которые могут быть вызваны межъязыковой интерференцией; в-третьих, использовать разнообразный арсенал стратегий обучения произношению с учетом реальных возможностей и способностей учащихся.

Основной недостаток в системе обучения произношению иностранцев состоит в ошибочном мнении многих преподавателей-русистов о том, что объем фонетических сведений, получаемых иностранцами-филологами, должен быть большим, чем у иностранцев-нефилологов. В связи с этим у нефилологов значительно сокращается время, отводимое на изучение русской фонетики, что неизбежно влияет на качество владения языком в дальнейшем. Именно руководствуясь этой установкой, преподаватели, работающие с нефилологами, часто упрощают программу фонетической подготовки, заменяют вводно-фонетический курс сопроводительным курсом обучения произношению, отказываются от проведения сопоставительной работы с контактирующими языками, что приводит к возникновению в речи иностранцев большого количества интерференционных ошибок, связанных с неточностями в произношении. Если у филологов работа с артикуляционными таблицами является неотъемлемым компонентом артикуляционного обучения, то у нефилологов этот вид работы нередко используется лишь эпизодически и чаще всего подменяется активным использованием имитативных стратегий обучения. В лучшем случае преподаватели при постановке проблемных русских звуков задействуют ощутимые моменты артикуляции, благоприятные фонетические позиции и звуки-помощники. Отсутствие систематической аналитической работы с фонетическим материалом у нефилологов оказывает негативное влияние на становление фонетической компетенции у иностранцев нефилологического профиля обучения. Все эти

факты подтверждают целесообразность унификации требований, предъявляемых в области русского произношения к учащимся-филологам и нефилологам. Эти требования должны быть едиными, ибо в противном случае учащиеся-нефилологи никогда не смогут преодолеть акцент и будут говорить на ломаном русском языке.

Другой недостаток в системе обучения произношению иностранцев состоит в том, что многие русисты, работающие на подготовительных факультетах, 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 дел 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 следует помнить: чем взрослее человек, тем труднее ему перестроить свою артикуляционную базу и тем больше времени ему необходимо, чтобы овладеть иноязычными произносительными навыками. Вот почему формирование и развитие фонетических навыков должно происходить в течение всего периода 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 начале обучения обусловлена спецификой этого аспекта языка: прежде чем изучать слова и грамматику и учиться говорить и понимать чужую речь на слух, необходимо овладеть фонетическими средствами языка.

Все обучение фонетике можно разделить на два этапа: 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 начального этапа обучения (уровни А1 и А2), 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 устанавливаются сходства и различия фонетических явлений русского языка и родного языка учащихся и делается 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 испанофонов 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 франкофонов, сначала будет вводиться русский звук [ж], а уже после него – звук [х].

В учебниках общего типа вводный курс обычно строится без учета родного языка учащихся и последовательность введения фонетического материала определяется спецификой русской фонетической системы. Однако это не означает, что, работая

с конкретной языковой группой иностранцев, преподаватель не должен использовать данные сопоставительного анализа русского и родного языка учащихся. В фонетике интерферирующее влияние родного языка настолько сильно, что без учета данных сопоставительного анализа иностранцы не смогут научиться правильно артикулировать многие русские звуки.

Стратегический подход к обучению иностранцев русскому произношению предполагает разработку обучающего инструментария, в том числе стратегий и тактик обучения, и сценария вводно-фонетического курса, который включает реализацию следующих задач:

- выявить основные различия в звуках русского и родного языка иностранцев и определить виды фонетической интерференции, которые могут возникнуть в данной этноязыковой группе учащихся;
- смоделировать вводно-фонетический курс в той последовательности, в которой учащимся данной группы легче отрабатывать русские звуки как в плане формирования их слухового образа, так и в плане их артикуляции;
- в ходе обучения проводить регулярную фонетическую диагностику и осуществлять дифференцированный подход к учащимся с учетом развитости или неразвитости у них способностей к слуховой и артикуляционной дифференциации;
- с учетом склонности иностранцев к использованию различных стратегий овладения русским произношением предлагать обучающие технологии, компенсирующие недостатки стратегий, которыми они пользуются интуитивно;
- разработать оптимальную систему упражнений, направленных на последовательную отработку произносительных навыков по схеме от простого к сложному и с учетом интерферирующего воздействия родного языка учащихся.

Для характеристики отдельных звуковых процессов необходимо учитывать фонетические условия, в которых проявляется их действие, а именно:

- качество соседних звуков;
- место звуков в ударных и неударных слогах;
- положение звука в начале, в середине и конце слова; положение звука в ряду других слов или перед паузой.

Вводный фонетический курс всегда начинается с работы над гласными звуками. На материале гласных легко отрабатывать артикуляторные движения органов речевого аппарата. После гласных переходят к твердым согласным, потом вводятся более сложные звуки (мягкие согласные, аффрикаты). От изолированных звуков и слогов последовательно переходят к словам и предложениям. В табл. 2.1.1 приведена примерная последовательность ввода и отработки русских звуков и фонетических явлений в рамках вводно-фонетического курса. Она может быть частично изменена в зависимости от данных об интерферирующем воздействии родного языка иностранцев.

Таблица 2.1.1

Последовательность ввода и отработки русских звуков и фонетических явлений в рамках вводно-фонетического курса

№	Последовательность отработки русских звуков и фонетических явлений
1	Русские гласные [а], [о], [у], [э]
2	Твердые согласные [б], [п], [в], [ф], [д], [т]
3	Твердые согласные [з], [с], [м], [н], [л]
4	Твердые согласные [р], [г], [к], [х], [ж], [ш]
5	Словесное ударение. Редукция гласных звуков

Окончание табл. 2.1.1

№	Последовательность отработки русских звуков и фонетических явлений
6	Звонкие и глухие согласные
7	Позиционное оглушение звонких согласных в конце слова
8	Позиционное оглушение звонких согласных перед глухими согласными
9	Позиционное озвончение глухих согласных перед звонкими согласными
10	Особенности произношения глухих согласных перед [л], [н], [м], [р], [в]
11	Гласные [и], [ы]
12	Согласный [й]. Гласные буквы *я*, *е*, *ё*, *ю* в различных позициях
13	Мягкие согласные. Мягкие согласные [б’], [п’], [в’], [ф’], [д’], [т’]
14	Мягкие согласные [м’], [н’], [з’], [с’], [л’], [р’], [г’], [к’], [х’]
15	Редукция гласных *я* и *е* в безударных позициях
16	Согласные [ч’], [ш’:], [ц]
17	Буквы *ь* и *ъ* и их употребление
18	Особенности произношения сочетаний согласных *гк, гч, чн, дц, тц, дч, тс, сш, сх, зш, сщ, сч, зч, жч*

В процессе презентации фонетического материала особое внимание иностранцев должно быть сосредоточено на таких звуковых законах русского языка, как редукция гласных, смягчение, оглушение и ассимиляция согласных. При отработке артикуляции русских звуков преподаватель должен проводить параллели с артикуляцией звуков родного языка учащихся. С этой целью он может использовать артикуляционные схемы и таблицы, исходя из которых иностранцы могут установить различия между изучаемыми звуками и звуками их родного языка. Безусловно, изучение некоторых фонетических явлений русского языка вызывает серьезные трудности у иностранцев именно из-за интерферирующего воздействия их родного языка на изучаемый. Напомним, что сущность процесса интерференции состоит в том, что иностранец, усваивающий русский язык, бессознательно переносит систему действующих правил и программу речевого поведения, закрепленного в родном языке, на изучаемый. В момент восприятия и репродуцирования нового звука учащиеся уподобляют его близкому звуку фонетической системы изучаемого языка. Ясно, что в случаях имеющегося сходства такое уподобление является положительным фактором, способствующим усвоению звуков русского языка. Однако в случаях различия, когда учащиеся неосознанно подменяют звук русского языка близким по звучанию звуком родного языка, такое уподобление значительно затрудняет усвоение звуковой системы русского языка и приводит к возникновению фонетических ошибок. Существуют и такие промежуточные случаи, когда соотносимые звуки в изолированных позициях различны, но в некоторых комбинаторных позициях сходны. Эти позиционные случаи должны знать иностранцы и использовать их в качестве эталонов для мониторинга и самокоррекции. Например, в разработанном автором учебнике русского языка для иностранцев [144] вводно-фонетический курс предваряется таблицей, в которой русские звуки соотносятся с определенными позициями в словах английских звуков, в которых они максимально сходны по артикуляции с русскими аналогами (табл. 2.1.2). Аналогичные таблицы можно построить и для других языков.

Таблица 2.1.2

Английские позиционные аналоги русских звуков

Русский звук	Английский позиционный звук-аналог
Гласный [а]	Произносится как *a* в английском слове *father*
Гласный [о]	Соответствует произношению *ar* в слове *warm*
Гласный [у]	Произносится как *oo* в английском слове *wool*
Гласный [э]	Произносится как первый звук в слове *end*
Гласный [и]	Произносится как первый звук в слове *even*
Гласный [ы]	Не имеет аналогов
Согласный [й]	Соответствует первому звуку в слове *yes* и последнему звуку в слове *boy*
е [йэ]	Произносится как *ye* в английском слове *yes*
ё [йо]	Произносится как *yaw* в английском слове *yawn*
ю [йу]	Произносится как *you* в английском слове *youth*
я [йа]	Произносится как *ye* в английском слове *yard*
Звонкий согласный [б]	Похож на *b* в слове *but*
Звонкий согласный [в]	Похож на *v* в слове *valley*
Звонкий согласный [г]	Соответствует *g* в слове *good*
Звонкий согласный [д]	Произносится как *d* в английском слове *day* (без придыхания)
Безударные *е, ё, ю, я* после согласных	Произносятся как [э], [о], [у], [а]
е, ё, ю, я после ь и ъ	Произносятся как [jэ], [jo], [jу], [ja]
Звонкий согласный [ж]	Произносится как *s* в английском слове *pleasure*
Звонкий согласный [з]	Произносится как *s* в английском слове *rose*
Согласный [к]	произносится как первый звук в английском слове *cool* (без придыхания)
Согласный [л]	Похож на английский *l* в слове *bill*
Согласный [м]	Произносится как *m* в английском слове *moon*
Согласный [н]	Произносится как *n* в английском слове *note*
Глухой согласный [п]	Произносится как *p* в английском слове *pool* (без придыхания)
Звонкий согласный р]	Произносится как *r* в английском слове *room*
Глухой согласный [с]	Произносится как s в английских словах *so* и *speak*
Глухой согласный [т]	Произносится как *t* в английском слове *toy* (без придыхания)
Глухой согласный [ф]	Произносится как *f* в английском слове *fact*
согласный [х]	Произносится как финальный звук в шотландском слове *loch*
Согласный [ц]	Произносится как *ts* в английском слове *its*
Согласный [ч]	Произносится как *ch* в английском слове *cheese*
Согласный [ш]	Произносится как *sh* в английском слове *ship*
Мягкий согласный [ш’:]	Не имеет аналогов

Из таблицы видно, что английские позиционные звуковые аналоги можно подобрать к большинству русских звуков, однако это не означает, что носители английского языка, опираясь на эти эталонные варианты, смогут безошибочно артикулировать русские звуки в других позициях. В любой паре языков имеются три группы звуков – совпадающие в обоих языках, несовпадающие и частично совпадающие. Самыми трудными для усвоения являются две последние группы, причем частично совпадающие звуки являются для усвоения наиболее трудными. Освоить их артикуляцию самостоятельно, без помощи преподавателя достаточно сложно, и сделать это могут лишь некоторые иностранцы, которые изначально обладают развитой слуховой и артикуляционной чувствительностью. Как показывают наблюдения, из трех представленных в табл. 2.1.3 групп учащихся решить такую задачу могут лишь ***имитаторы***, большинство из которых с легкостью различают и воспроизводят изучаемые звуки, хотя и не утруждают себя их анализом. Такая способность имитаторов отличает их от других групп учащихся – аналитиков и дифференциаторов – и подталкивает некоторых методистов к мысли о том, что имитаторов не следует специально обучать фонетическому анализу, поскольку и без него они обладают развитой слуховой и артикуляционной чувствительностью. Подобную точку зрения едва ли можно признать верной, поскольку, обладая целым рядом достоинств, позволяющим им правильно дифференцировать и артикулировать изучаемые звуки, имитаторы не умеют прогнозировать фонетические трудности, сопоставлять звуки изучаемого и родного языка и формулировать правила, отсутствие которых затрудняет правильную артикуляцию звуков без опоры на слуховой эталон. То есть, по сути, имитаторы способны эффективно работать только в контексте рецептивно-репродуктивной деятельности при наличии в качестве артикуляционных эталонов воспринятых слуховых опор. Для порождения же новых артикуляционных образов нужны правила-аналогии, которых у имитаторов нет. Эти пробелы можно восполнить только при обучении их соответствующим аналитическим процедурам, которые позволят им строить новые артикуляционные образы по правилам и аналогии. Например, для того чтобы в совершенстве овладеть навыками позиционного оглушения или озвончения русских согласных, недостаточно безупречно пользоваться только освоенными слуховыми и артикуляционными образцами. Для этого необходимо знать правила, которые позволят установить основные закономерности оглушения и ассимиляции русских согласных и распространить их на новые случаи позиционных преобразований. Поскольку правила составляют основу прогностической деятельности, то без них имитаторы не могут прогнозировать трудности в произношении, сопоставлять фонетические явления со сходными или близкими явлениями родного языка. Все это опровергает тезис о том, что имитаторов можно и не обучать фонетическому анализу. Напротив, для того чтобы усилить преимущества их развитой слуховой и артикуляционной чувствительности, необходимо научить их анализировать фонетические явления, формулировать правила фонетических преобразований, познакомить с фонологической системой русского языка и отчасти с фонологической системой их родного языка; системой позиционных фонем в русском языке и их коррелятов в родном языке; характером артикуляционной базы русского языка и ее отличиями в артикуляционной базе родного языка; способами артикуляции русских звуков; характером звуко-буквенных соответствий и правилами чтения и произношения; характером возможных фонетических интерференций; особенностями акцентологической и интонационной систем русского языка. В идеале имитаторы, как и аналитики, должны уметь анализировать звуковую сторону русской речи с точки зрения возможной интерференции; оценивать собственное произношение и сознательно владеть артикуляционным аппаратом; устанавливать и анализировать акцент собеседников; следить за процессом формирования иноязычных слухо-произноситель-

ных навыков и в случае необходимости вносить соответствующие коррективы. Однако достичь этого самостоятельно, без помощи преподавателя могут не все имитаторы. Среди них, как мы уже отмечали, можно выделить три группы учащихся. Первую составляют иностранцы, которые склонны к использованию подражательных стратегий из-за отсутствия у них навыков аналитической работы с фонетическим материалом и наличия существенных пробелов в их компетентностной сфере. Во вторую группу входят иностранцы, у которых доминирует явно выраженный когнитивно-импульсивный стиль освоения фонетического материала. В силу особенностей их темперамента они принимают решения сразу и не любят заниматься аналитикой. Третью группу составляют иностранцы, у которых изначально хорошо развита слуховая и артикуляционная чувствительность, а поэтому они с легкостью различают русские звуки и достаточно качественно их артикулируют. Потенциально такие учащиеся могут обращаться к процедурам фонетического анализа, но не делают этого или делают редко, так как в этом, по их мнению, нет необходимости. По сути, всех имитаторов можно отнести к полюсу когнитивной импульсивности, поскольку отсутствие тяги к аналитической работе уже само по себе является показателем когнитивной импульсивности. Однако на это качество накладываются и другие факторы. Так, в первом случае когнитивная импульсивность осложняется пробелами в компетентностности учащихся, т. е. эти учащиеся являются имитаторами в силу отсутствия у них аналитических навыков, для формирования которых не было соответствующей основы. Это так называемые *технические имитаторы*. Они допускают значительное число ошибок, не замечают их, а поэтому и не пытаются их исправить. Во втором случае речь идет об имитаторах, от природы склонных к когнитивной импульсивности, которая является базовой чертой их темперамента. Это так называемые *импульсивные имитаторы*. Критическим признаком в осмыслении когнитивной импульсивности является, с одной стороны, высокий темп слухового опознания русских звуков и их артикуляции, а с другой – ошибки, возникающие именно вследствие импульсивности принятия решений. В третьем случае мы имеем дело с имитаторами, которые пользуются подражательными стратегиями потому, что у них они лучше развиты. Обычно их называют *стратегическими имитаторами*. Студенты, относящиеся к этой группе, хорошо чувствуют звуки, правильно их артикулируют и редко допускают ошибки. Таким образом, принципиальное отличие имитаторов трех групп состоит в том, что имитаторы первой группы используют подражательные стратегии, потому что не владеют аналитическими умениями; имитаторы второй группы в силу импульсивности в принятии решений не успевают задействовать аналитические процедуры, хотя, возможно, ими владеют; а имитаторы третьей группы не используют аналитику, поскольку из-за развитой у них слуховой и артикуляционной чувствительности они и без аналитики способны к эффективному и качественному освоению русского произношения. Опираясь на такую дифференциацию имитаторов, можно предположить, что формирование навыков фонетического анализа актуально в первую очередь для технических имитаторов. Для импульсивных имитаторов работа в этом направлении менее эффективна, поскольку для них импульсивность – это базовая устойчивая биопсихологическая черта, которая с трудом поддается коррекции. Переучить их и заставить работать в ином, рефлективном режиме, требующем существенного снижения темпа переработки информации, практически невозможно. По сути, это означало бы перестроить их биопсихологическую сущность и подавить природную импульсивность. Что же касается стратегических имитаторов, то, как правило, они владеют аналитическими способностями, но при освоении иноязычной фонетики редко задействуют их по причине их избыточности.

Таблица 2.1.3

Классификация учащихся в зависимости от их психологических предпочтений в способах овладения русским произношением

Тип фонетической личности	Комментарий
Имитаторы	Имитаторы быстро принимают решения и не любят заниматься аналитикой. У них хорошо развиты подражательные способности и слуховые навыки, позволяющие им достаточно точно различать русские звуки и устанавливать звуко-знаковые связи, однако в случае возникновения интерференционных ошибок они не анализируют их, а пытаются исправить путем многократных прослушиваний и повторений. Условно всех имитаторов можно разделить на три группы. Первую группу составляют имитаторы, которые склонны к использованию подражательных стратегий из-за отсутствия у них навыков аналитической работы с фонетическим материалом и наличия существенных пробелов в их компетентностной сфере. Это так называемые технические имитаторы. Вторая группа – это имитаторы, у которых доминирует явно выраженный когнитивно-импульсивный стиль освоения фонетического материала. В силу особенностей их темперамента они принимают решения сразу и не любят заниматься аналитикой. Это так называемые импульсивные имитаторы. Третья группа – это имитаторы, у которых изначально хорошо развита слуховая и артикуляционная чувствительность, а поэтому они с легкостью различают русские звуки и достаточно качественно их артикулируют. Потенциально такие учащиеся могут обращаться к процедурам фонетического анализа, но не делают этого или делают редко, так как в этом, по их мнению, нет необходимости. Это так называемые стратегические имитаторы
Аналитики	Аналитики – это по большей части когнитивно-рефлективные учащиеся, которые не ограничиваются использованием имитативных стратегий и почти всегда прибегают к фонетическому анализу и другим аналитическим процедурам, включая сравнительно-сопоставительные операции между изучаемыми фонетическими явлениями и их аналогами в родном языке учащихся. Обращение аналитиков к подобным процедурам несколько замедляет процесс формирования слухо-произносительных навыков, но в конечном итоге делает их более качественными и прочными. Склонность иностранцев к использованию аналитических процедур в освоении фонетических явлений русского языка отчасти можно объяснить наличием пробелов в их слуховой и/или артикуляционной чувствительности. Если бы этих пробелов не было, то, вероятно, аналитики, так же как и имитаторы, в соответствии с принципами когнитивной оптимальности и экономии когнитивных ресурсов в первую очередь использовали бы более простые имитативные стратегии, хотя мы и допускаем, что аналитичность для некоторых учащихся является доминирующей чертой развития психики, а поэтому даже при наличии у таких студентов хорошо развитой слуховой и артикуляционной чувствительности они будут склонны к выполнению аналитических процедур
Дифференциаторы	Дифференциаторы попеременно используют имитативные и аналитические стратегии. В отличие от аналитиков, которые анализируют почти все изучаемые фонетические явления, дифференциаторы прибегают к использованию аналитических процедур только в осложненных или затруднительных ситуациях, когда понимают, что с помощью имитативных стратегий овладеть правильной артикуляцией изучаемых звуков им

Окончание табл. 2.1.3

Тип фонетической личности	Комментарий
	не удастся. Среди дифференциаторов можно выделить две группы учащихся. Первую составляют те, у которых хорошая слуховая чувствительность сочетается с плохой артикуляционной чувствительностью, а во вторую группу входят студенты, имеющие плохую слуховую и хорошую артикуляционную чувствительность

Для обучения технических имитаторов целесообразно использование артикуляторного подхода к обучению произношению. Этот подход основан на реализации следующих обучающих процедур:

- начинать обучение фонетике следует с анализа фонетической системы изучаемого языка и с постановки его звуков;
- каждый звук должен быть тщательно отобран, проанализирован, отработан и соотнесен с аналогичными звуками родного языка учащихся;
- для обеспечения чистоты произношения звуков учащиеся должны познакомиться с работой артикуляционных органов при произнесении данных звуков; для этого следует использовать весь перечень средств и приемов обучения: артикуляционные таблицы и схемы, ощутимые моменты артикуляции, благоприятные фонетические позиции, звуки-помощники, замедление произношения и т. д.;
- формирование слуховых и артикуляционных навыков должно осуществляться раздельно.

В табл. 2.1.4 представлены этапы постановки и отработки русских звуков в рамках артикуляторного подхода к обучению произношению.

Таблица 2.1.4

Этапы постановки и отработки звуков в рамках артикуляторного подхода к обучению произношению

Название этапа	Характеристика этапа
Фонетический анализ	Учащиеся сравнивают произношение вводимого звука со звуком-аналогом родного языка. Этот прием используется при частичном несовпадении звуков
Ориентировка	Учащиеся знакомятся с тем, в каком положении находятся артикуляторные органы при произнесении изучаемого звука
Планирование	Поняв суть инструкции, обучаемые должны поставить свои артикуляторные органы в нужное положение
Произнесение звука	Учащиеся артикулируют изучаемый звук
Фиксация в произнесении звука	Произнеся звук, учащиеся должны на некоторое время удержать органы речи в нужном положении, чтобы лучше запомнить и зафиксировать это положение
Отработка звука в системе упражнений	Фонетические упражнения строятся с учетом межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Изучаемый звук произносится в различных комбинациях с другими звуками, в словах и словосочетаниях (при этом считается необязательным знание учащимися значений произносимых слов)

Преимуществом артикуляторного подхода можно считать использование системы разнообразных фонетических упражнений с учетом возможной интерференции, что позволяет учащимся прогнозировать трудности в отработке изучаемых звуков. В то же время, как считают некоторые ученые, у этого подхода есть и недостатки. Так, Р. К. Миньяр-Белоручев считает, что вводные фонетические курсы неоправданно отнимают слишком много времени у учащихся, а чистоты навыка при этом не дают. При переходе от одного звука к другому наступает автоматизация навыка, что особенно очевидно при обучении иностранцев экспрессивной речи. К тому же, как считают некоторые методисты, обучение артикуляции звуков в отрыве от слуховых навыков не слишком эффективно, а поэтому необходим комплексный подход к обучению иноязычному произношению.

В отличие от имитаторов большинство ***аналитиков*** относятся к полюсу когнитивной рефлективности. Они не ограничиваются использованием имитативных стратегий и почти всегда прибегают к фонетическому анализу и другим аналитическим процедурам, включая сравнительно-сопоставительные операции между изучаемыми фонетическими явлениями и их аналогами в родном языке учащихся. Обращение аналитиков к подобным процедурам несколько замедляет процесс формирования слухо-произносительных навыков, но в конечном итоге делает их более качественными и прочными. Очевидно, что склонность иностранцев к использованию аналитических процедур в освоении иноязычных фонетических явлений отчасти можно объяснить наличием пробелов в их слуховой и/или артикуляционной чувствительности. Если бы этих пробелов не было, то, вероятно, аналитики, так же как и имитаторы, в соответствии с принципами когнитивной оптимальности и экономии когнитивных ресурсов в первую очередь использовали бы более простые имитативные стратегии, хотя мы и допускаем, что аналитичность для некоторых учащихся является доминирующей чертой развития психики, а поэтому даже при наличии у таких студентов хорошо развитой слуховой и артикуляционной чувствительности они будут склонны к выполнению аналитических процедур.

Наблюдения показывают, что аналитики хорошо осваивают звуковую сторону русской речи с точки зрения возможной интерференции, однако испытывают затруднения в реализации техники опознания звуков на слух и их артикуляции. Компенсировать эти недостатки позволяет использование в обучении произношению акустического подхода. В рамках такого подхода основное внимание концентрируется не на сознательном усвоении особенностей артикуляции, а на слуховом восприятии звуков и имитации их произнесения в словах и словосочетаниях. При этом усвоение звуков происходит не изолированно, а в речевом потоке, в речевых структурах и моделях. Основу фонетических упражнений составляют повторение и имитация. Практика показывает, что в условиях краткосрочного обучения РКИ этот подход хорошо оправдывает себя, поскольку, во-первых, экономит время, а во-вторых, формирует у иностранцев аудитивные навыки на материале подлинной русской разговорной речи. Таким образом, если имитаторы, обладая развитой слуховой и артикуляционной чувствительностью, должны в ходе обучения произношению сформировать аналитические навыки, то аналитикам, напротив, не хватает развитых имитативных способностей.

В более выигрышном положении находятся ***дифференциаторы***, т. е. иностранцы, которые попеременно используют имитативные и аналитические стратегии. В отличие от аналитиков, которые анализируют почти все изучаемые фонетические явления, дифференциаторы прибегают к использованию аналитических процедур только в осложненных или затруднительных ситуациях, когда понимают, что с помощью имитативных стратегий овладеть правильной артикуляцией изучаемых звуков им не удастся. По нашим наблюдениям, к дифференциаторам относятся иностранцы двух групп. Первую

группу составляют те из них, у которых хорошая слуховая чувствительность сочетается с плохой артикуляционной чувствительностью, а во вторую группу входят студенты, которые имеют плохую слуховую и хорошую артикуляционную чувствительность.

Если артикуляторный и акустический подходы к обучению иноязычному произношению используются в качестве корректирующих методов обучения, призванных компенсировать недостатки в освоении русской фонетики имитаторами и аналитиками, то дифференцированный подход выступает основным методом обучения произношению. Достоинства этого метода определяются тем, что, во-первых, он экономит время на освоение русских звуков, которые сходны по артикуляции со звуками родного языка, а во-вторых, концентрирует внимание слушателей только на несходных и частично сходных фонетических явлениях. Дифференцированный подход предполагает использование различных анализаторов для формирования акустических и артикуляторных навыков. В рамках этого подхода, как и в акустическом подходе, большое внимание уделяется аудированию, однако не только аутентичной речи, но и специально адаптированной речи преподавателя и дикторов, а также специально подготовленных аудиозаписей. При дифференцированном подходе к обучению русскому произношению не исключается также и возможность объяснения способов артикуляции звуков, однако, в отличие от артикуляторного подхода, это необязательно происходит с помощью специальных терминов. Предпочтение в данном случае отдается более доступным и понятным объяснениям. Например, некоторые методисты предлагают англофонам объяснять русский звук [ж] через английский звук [r] в определенных словесных позициях, а русский звук [о] через краткий английский [ɔ], поскольку положение артикуляционных органов при их артикуляции очень сходно.

В соответствии с предпочтениями иностранцев в выборе и использовании определенных типов стратегий овладения русским произношением им следует предлагать разные комплексы упражнений, которые, по возможности, учитывали бы достоинства предлагаемых методов.

В работе над постановкой произношения можно выделить несколько этапов: презентация фонетического явления, анализ и синтез звуков, их имитация в изолированной позиции и в слове, запечатление, отсроченное воспроизведение, комбинирование звуков и слухо-произносительных навыков, их тренировка и автоматизация. На первом этапе – этапе введения нового звука – иностранцы слушают звучащий образец и объяснения преподавателя, проговаривают этот образец сначала про себя, а затем вслух, стараются запомнить положение органов речевого аппарата. Обучающиеся 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 артикуляционные таблицы, ощутимые моменты артикуляции, благоприятные фонетические позиции и звуки-помощники. Если изучаемые звуки сходны со звуками родного языка учащихся, то преподаватель, задействовав артикуляционные таблицы и ощутимые моменты артикуляции, должен продемонстрировать разницу в произнесении этих звуков. Опора на ощутимые моменты артикуляции – один из наиболее часто используемых методических приемов, используемых для объяснения правильной артикуляции звуков. Ощутимыми 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] ощутимыми 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 (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 ощутимыми являются не все движения речевого аппарата. Некоторые из них трудно и даже невозможно ощущать и контролировать. Кроме того, в ряде случаев преподаватель не может объяснить студентам на языке, которым они владеют, какими движениями речевого аппарата порождается звук. В таких ситуациях помогают звуки-помощники, т. е. 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 неощутимое 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***.

Второй этап – этап аналитической имитации, в ходе которого учащиеся воспроизводят звук, имитируя произношение преподавателя. Особое внимание при этом следует уделять ошибкам в произношении учащихся, чтобы вовремя их скорректировать, повторно объяснить особенности артикуляции звука, используя наглядные приемы. На данном этапе постановки звуков преподавателям не следует забывать о различии артикуляционной базы изучаемого и родного языка учащихся. Знание таких особенностей помогает иностранцам преодолеть многие трудности. Так, при постановке русских согласных, различающихся по признаку глухости/звонкости, необходимо использовать звуки сходной артикуляции. Например, в арабском языке, как и в русском, существуют пары согласных [т] – [д] и [с] – [з], но отсутствуют имеющиеся в русском языке пары [п] – [б], [ф] – [в], [ш] – [ж], так как в арабском языке нет звуков [п], [в], [ж]. При постановке этих звуков преподаватель должен объяснить арабам, что различие в произнесении [п] – [б], [ф] – [в], [ш] – [ж] такое же, как в произнесении [т] – [д] и [с] – [з]. Кроме того, можно провести аналогию с английским или французским языками, которыми многие арабские студенты владеют. В английском языке имеются звуки [п], [в], а во французском – [п], [в], [ж] примерно такой же артикуляции, как и в русском языке [130, с. 113].

Осознать структуру звука иностранцам 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 согласных в зависимости от положения в слове, в частности на законы оглушения и озвончения.

Третий этап – этап запечатления – предполагает многократное повторение тренируемых грамматических форм слов и предложений, включающих необходимые фонетические элементы, с опорой на звучащий эталон. На этом этапе используются вопросно-ответные упражнения, составленные таким образом, что в вопросе, выполняющем роль звучащего эталона, содержатся в готовом виде языковые элементы, которые должны быть проанализированы и повторены в ответе. Различаются ответы на общие, альтернативные и неполные вопросы с сопоставительным союзом *а* [131].

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 наиболее 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 [ß], [ð], [γ]: *доро*[γ]*а, по*[γ]*о*[ð]*а, со*[ß]*ранние*. 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 сочетаний согласных в слове. В русском языке встречаются сочетания 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], [фстр'а], [фстр'э] и т. д. в быстром темпе. Другая типичная ошибка иностранных студентов, допускаемая при произнесении сочетаний согласных, – выпадение согласных. Так, носители испанского языка иногда произносят слово *студентка* как [студ'энка], а слово *вставать* как [стават']. В устранении этой ошибки помогают ***приемы замедления темпа произнесения слова*** и ***утрирования артикуляции***.

Четвертый этап – этап отсроченного воспроизведения. В ходе него иностранцы самостоятельно читают слоги, слова, фразы, в которых содержится изучаемый звук. На этапе отсроченного воспроизведения используются вопросно-ответные упражнения, среди которых выделяются ответы на общие вопросы, требующие изменения формы слова и его ритмической структуры, а также краткие ответы на специальные вопросы, требующие самостоятельного воспроизведения отрабатываемых единиц [132].

Пятый этап – этап комбинирования – предполагает закрепление тренируемых артикуляторных образов и речевых образцов. В ходе этого этапа осуществляется объединение уже известного иностранцам фонетического материала и нового. В результате такой работы по постановке звуков иностранцы должны уметь самостоятельно строить фонетически, лексически и грамматически правильные речевые высказывания и составлять небольшие диалоги по заданным ситуациям [131].

Фонетические навыки совершенствуются при выполнении иностранцами:

- языковых и условно-коммуникативных упражнений, направленных на отработку нового фонетического явления;
- языковых и условно-коммуникативных упражнений, направленных на отработку лексики и грамматики;
- коммуникативных упражнений, развивающих навыки слушания и говорения.

Фонетические упражнения обычно выстраивают в следующей последовательности:

- 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);
- слушание, повторение и коррекция сначала со зрительной опорой на артикуляцию или письменные знаки, затем без зрительной опоры (имитативные упражнения);
- самостоятельное отсроченное воспроизведение.

Упражнения для формирования и автоматизации произносительных навыков можно разделить на две большие группы: специальные и комплексные. Специальные упражнения непосредственно направлены на отработку звуков, постановку правильного логического ударения, отработку мелодики и интонации. Среди них можно выделить два вида упражнений: фонетико-артикуляционные и фонетико-интонационные. Фонетико-артикуляционные упражнения подразделяются на упражнения с изолированными звуками, со звуком в слове и в предложении, каждое из которых включает упражнение на восприятие и воспроизведение. Цель этих упражнений – развитие фонематического слуха и создание новой артикуляционной базы учащихся. Примерами таких упражнений могут служить:

- упражнения общего типа, развивающие речевой слух. Например: *разделить воспринимаемые на слух слова на слоги и звуки* или *из прослушанных изолированных звуков составить целое слово*;
- упражнения в различении, например: *прослушать пары слов и поставить знак «+», если слова в паре одинаковые, и знак « –», если слова различны*; или *прослушать пары слов и сказать, в каких парах слова рифмуются, в каких нет*.

Фонетико-интонационные упражнения направлены на формирование произносительных навыков в условно-речевых фонетически направленных упражнениях. К этому типу упражнений относятся считалки, рифмовки, стихи, песни.

Упражнения в слушании и воспроизведении образуют единство, но слушание должно опережать воспроизведение.

Комплексные упражнения выполняются:

- при формировании лексических навыков, в частности при работе с функционально-смысловыми таблицами;
- при формировании грамматических навыков, при отработке речевых грамматических моделей;
- в процессе записи на слух с однократного предъявления, когда иностранец не только слышит образцовое произношение, но и сам позже читает данный микротекст;

• при обучении технике чтения, процесс которого тесно связан с произношением, или при обучении собственно чтению, когда можно прочитать одно и то же высказывание с различной интонацией (сомнения, уверенности и т. д.);

• при заучивании стихотворений и их воспроизведении.

От упражнений языкового типа, при выполнении которых внимание иностранцев направлено на изучаемое фонетическое явление, переходят к условно-коммуникативным упражнениям. При выполнении таких упражнений учащимся 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 учащихся 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: *Хайдер, ты смотрел это фильм?* – но при этом основное внимание студента 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, учащиеся могут интересоваться не фильмом, а книгой, которую кто-либо прочитал, спектаклем, который кто-либо смотрел.

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.

Контроль уровня сформированности произносительных навыков осуществляется при выполнении учащимися упражнений в аудировании, при неподготовленном заранее говорении, а также чтении вслух. При оценке правильности фонетической стороны речи учащихся следует различать фонетические (искажают качество звучания, но не нарушают смысл коммуникации; допускаются в речи учащихся при соблюдении принципа аппроксимации) и фонологические ошибки (искажают содержание высказываний и тем самым делают речь непонятной для собеседника). Типичные ошибки следует фиксировать, с тем чтобы предложить ряд дополнительных заданий на эти звуки или интонационные модели.

При постановке интонации методисты рекомендуют использовать следующие приемы:

• произнесение всех частей интонационной конструкции с разной громкостью: предцентровой части нормальным голосом, центральной – громко, постцентровой – очень тихо;

• использование движений руки: преподаватель рукой показывает изменение тона, учащиеся повторяют за ним это движение и произносят предложение сначала про себя, а затем вслух;

• поэтапная отработка интонационной конструкции (ИК): сначала ставится движение тона (повышение или понижение голоса) в центре интонационной конструкции, затем учащиеся усваивают произношение центра и предцентровой части в ИК-1 (интонация повествовательного предложения) или центра и постцентровой 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.

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 со 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 используется при обучении 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 чтения 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 приводят 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.

Успех работы по предупреждению и устранению фонетических и акцентологических ошибок во многом зависит от тщательного отбора и четкой организации учебного корректировочного материала. Преподаватель должен умело использовать взаимодействие в сознании учащихся систем родного и изучаемого языков. В одних случаях ему необходимо увести студентов от каких-либо явлений родного языка, в других, наоборот, закрепить в их сознании языковые параллели и ассоциации. Работа преподавателя будет эффективной в том случае, если он заранее будет знать, с какими трудностями иностранные студенты могут столкнуться при изучении фонетической системы. При

подборе и составлении фонетических упражнений существенно знание того, как часто могут встретиться в текстах и упражнениях те или иные буквы (а соответственно, и звуки) русского языка. Исследования, проведенные в этой области, привели к созданию таблиц частотности букв русского алфавита, сведения о которой представлены в табл. 2.1.5 [178].

Таблица 2.1.5

Частотность русских букв в учебных текстах

Буква	пробел	о	е, ё	а	и	т	н	с
Частота	0,175	0,090	0,072	0,062	0,062	0,053	0,053	0,045
Буква	р	в	л	к	м	д	п	у
Частота	0,040	0,039	0,035	0,028	0,026	0,025	0,023	0,021
Буква	я	ы	з	ь, ъ	б	г	ч	й
Частота	0,018	0,016	0,016	0,014	0,014	0,013	0,012	0,010
Буква	х	ж	ю	ш	ц	щ	э	ф
Частота	0,009	0,007	0,006	0,006	0,004	0,003	0,002	0,002

Данные таблицы представляют несомненный интерес для авторов учебных фонетических курсов. Из таблицы видно, что в среднем на текст, состоящий из 1000 символов (включая и пробелы), 90 употреблений приходится на букву *о*, 20 – на букву *к* и всего лишь 2 – на буквы *ф* и *э*.

С учетом выявленных типичных фонетических ошибок, а также данных частотности употребления русских букв (звуков) можно выработать оптимальную модель отработки фонетического материала в иностранной аудитории в определенной, строго регламентированной последовательности.

Особое место в корректировочном курсе должно быть отведено работе по предупреждению и устранению ошибок в области русского ударения. Очевидно, что такая работа будет эффективной, если ударение с самого начала станет не элементом умозрительных знаний, а орудием реального общения. Поэтому, раскрывая иностранцам важнейшую информативную функцию русского ударения, необходимо опираться на серию фактов, которые помогают усвоить фонетическую природу русского ударения, а через нее – и его фонологическое содержание. В связи с этим учащимся необходимо указать на различительные признаки ударения сопоставляемых языков. Исходя из коммуникативных задач обучения, тренировочные упражнения нужно сочетать с речевыми. При этом целесообразно от учебных ситуаций переходить к реальным ситуациям общения. Только таким путем иностранцы смогут перейти от семантического уровня освоения языковых явлений к смысловому уровню.

Значительное место при работе над ритмикой слов занимает отработка ударения в многосложных словах. Для лучшего усвоения иностранцами ритмического рисунка многосложных слов эти слова должны быть сгруппированы по частям речи: существительные, прилагательные и причастия, глаголы, наречия. Такая группировка многосложных слов позволяет фокусировать внимание иностранцев не только на фонетической однородности словесных структур в каждой части речи, но и на закономерностях в расстановке ударения в модификационных вариантах исходных многосложных слов с измененными суффиксами и префиксами [147, с. 31–32].

Все существующие в русском языке интонационные конструкции (ИК) имеют ряд общих свойств, которые необходимо учитывать при анализе интонационных ошибок в

русской речи иностранцев и при работе над их устранением. Эти свойства можно интерпретировать следующим образом:

1. Каждый тип ИК способен различать значение предложений с одинаковой лексико-синтаксической структурой.

2. Один и тот же тип ИК может восприниматься по-разному в зависимости от синтаксической конструкции и лексического состава предложения.

3. В каждой ИК выделяется слог, на котором происходит изменение информации, значимое для выражения смысловых различий. Этот слог и является интонационным и смысловым центром ИК.

4. У каждого говорящего есть свой средний тон, на котором обычно произносятся предцентровые части ИК. Повышение и понижение тона, которые происходят в центре ИК, становятся значимыми при сравнении со средним тоном.

5. В потоке речи каждый тип ИК имеет ряд реализаций, каждая из которых характеризуется какой-либо особенностью.

6. Основными различительными признаками ИК являются интервалы по тону между составными частями ИК и направление тона в центре. В тех случаях, когда какие-то два типа ИК имеют близкие контуры (линии движения тона), используются дополнительные различительные признаки: усиление словесного ударения, длительность слога, смычка голосовых связок в конце гласного, которая акустически воспринимается как резкий перерыв звучания гласного.

Исходя из наших наблюдений, к числу основных ***типов интонационных ошибок*** в русской речи иностранцев относятся:

1. *Ошибочное мелодическое оформление высказывания*, в рамках которого можно выделить четыре типа отклонений:

- удлинение гласного на интонационном центре вместо понижения тона;
- употребление ИК-2 вместо ИК-1. В данном случае вместо понижения тона происходит усиление словесного ударения;
- повышение тона на интонационном центре или постцентровой части в произношении вопросительных предложений с вопросительным словом;
- употребление ИК-2 вместо ИК-3 в вопросительных предложениях без вопросительного слова. По нашим наблюдениям, подобное нарушение наиболее характерно для арабов и китайцев. При этом наибольшую трудность для них представляют вопросы без вопросительного слова с интонационным центром в начале или середине синтагмы. Именно здесь чаще всего и происходит ошибочная замена ИК-3 на ИК-2.

2. *Неправильное выделение интонационного центра*. Ошибки этого типа чрезвычайно распространены в русской речи иностранцев и допускаются в различных интонационных конструкциях (ИК-1, ИК-2, ИК-3). Очевидно, это вызвано тем, что многие иностранцы не связывают изменение места интонационного центра с изменением смысла предложения или с появлением дополнительных смысловых оттенков и выбор места центра ИК является, таким образом, произвольным и случайным. Для предотвращения и устранения подобного рода ошибок необходимо прежде всего объяснить иностранным студентам, что выбор типа ИК и соотношение частей интонационной конструкции не случайны, а продиктованы определенными коммуникативными целями и что свое значение предложение получает в результате взаимодействия его лексико-синтаксической структуры, коммуникативной интенции и контекста.

Центр ИК-1 находится на слове, которое выражает неизвестную для собеседника часть высказывания. Таким образом, понижение тона не всегда связано с последним словом предложения и определяется контекстом.

В ИК-2 возможно передвижение интонационного центра, который уточняет рему вопроса. Причем передвижение интонационного центра играет смыслоразличительную роль только тогда, когда интонационный центр оказывается на слове, имеющем антонимические и тематические связи, т. е. обладающем семантикой противопоставления или сопоставления.

3. *Неправильное синтагматическое членение предложений*, в рамках которого можно выделить несколько видов нарушений:

- отсутствие слитности произношения (пословное проговаривание предложения);
- неправильная постановка логического ударения (или неправильное расположение интонационных центров) в синтагмах;
- неправильная расстановка пауз внутри синтагмы и между синтагмами; ошибки подобного рода можно объяснить двумя причинами: а) наличием у учащихся недостаточно сформированных навыков и умений в системе русской интонации; б) сложностью и необычностью построения отдельных русских предложений (произвольный порядок слов, наличие многокомпонентных генетивных цепочек, инверсия и т. д.).

Как показывает анализ, возникновение интонационных ошибок в русской речи иностранцев обусловлено несколькими причинами:

- интерференцией «родной язык – иностранный язык». Частными причинами интерференции являются: а) недифференциация (иностранцы не всегда различают дифференциальные признаки русской интонации, отсутствующие в их родном языке); б) реинтерпретация различий (иностранцы иногда истолковывают дифференциальные признаки русской интонации в соответствии с правилами интонации родного языка, а также в соответствии с другими правилами русской интонации (в последнем случае речь идет об интерференции «иностранный язык – иностранный язык»);
- наличием у учащихся недостаточно сформированных навыков и умений в системе русской интонации;
- сложностью и необычностью построения отдельных русских предложений (произвольный порядок слов, наличие многокомпонентных генетивных цепочек, инверсия и т. д.).

Работу по предупреждению и устранению интонационных ошибок в русской речи иностранцев необходимо начинать с объяснения роли интонации как одного из средств выражения значения предложения наряду с лексикой, синтаксисом и контекстом. Только осознанное изучение интонации и рассмотрение ее как одного из смыслоразличительных средств позволят сделать процесс обучения эффективным. Как показывает анализ русской речи иностранцев, наиболее частотны интонационные ошибки, связанные с нарушением линии движения тона. Поэтому прежде чем выполнять со студентами какие-либо упражнения по устранению конкретных интонационных ошибок, представляется целесообразным выработать у них необходимые для работы навыки в определении направления движения тона, с тем чтобы они могли различать на слух восходящее и нисходящее движение тона. Для этого можно рекомендовать слуховые упражнения на различение ИК-2 и ИК-3 в односложных синтагмах. После того как у студентов сформировался навык различения на слух этих конструкций (что можно проверить с помощью слухового диктанта), можно переходить к повторению предложений за диктором и самостоятельному произнесению синтагм. Затем следует постепенно увеличивать число слогов в синтагме, т. е. переходить к отработке многословных предложений.

С учетом того что общие и индивидуальные стратегии овладения произношением изучаемого языка формируют стратегии обучения, последние можно представить в виде списка стратегий (табл. 2.1.6).

Таблица 2.1.6

Классификация стратегий обучения фонетике

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Имитативные (подражательные)	Такие стратегии активно используются в учебном процессе, однако их эффективность ограничена рядом условий. Как показывают наблюдения, имитативные стратегии наиболее приемлемы для иностранцев, у которых хорошо развиты способности слуховой и артикуляционной чувствительности, т. е. такие стратегии приводят к положительным результатам только при наличии у учащихся специальных фонетических способностей
Аналитические (или стратегии фонетического анализа)	Ориентированы на знакомство иностранцев с фонологической системой русского языка и отчасти с фонологической системой их родного языка; системой позиционных фонем в русском языке и их коррелятов в родном языке; характером артикуляционной базы русского языка и ее отличиями от артикуляционной базы родного языка; способами артикуляции русских звуков; характером звуко-буквенных соответствий и правилами чтения и произношения; характером возможных фонетических интерференций; особенностями акцентологической и интонационной систем русского языка. В идеале в рамках стратегии фонетического анализа иностранцы должны научиться анализировать звуковую сторону русской речи с точки зрения возможной интерференции; оценивать собственное произношение и сознательно владеть артикуляционным аппаратом; устанавливать и анализировать акцент собеседников; следить за процессом формирования слухо-произносительных навыков на изучаемом языке и в случае необходимости вносить соответствующие коррективы
Конструктивные (или стратегии синтезирования звуков в слоги и слова)	Сознательно-аналитический подход к овладению иноязычным произношением требует расчленения звуковой стороны слов на звуки и далее на составляющие их произносительные движения, а затем синтезирование этих движений и иноязычных звуков в целостные словесные комплексы. Такие операции обычно быстро автоматизируются и становятся механическими навыками, т. е. в результате целенаправленного применения подобных приемов, ответственных за расчленение звуков и их синтезирование, дробные артикуляторные импульсы заменяются общими автоматическими действиями
Комбинаторные (или стратегии манипулирования звуками)	Включают серию операций, ориентированных на перестановку и подстановку звуков в словах, произнесение близких по способу образования звуков в специально подобранных словах, произнесение ударных и безударных гласных, групп согласных, на отработку русских звуков в различных позициях в целях повышения качества формирования слухового и артикуляторного образов
Аналитико-имитативные	Аналитико-имитативные стратегии – это промежуточный тип стратегий, объединяющий имитативные и сознательно-аналитические стратегии. Они включают серию микростратегий, которые ориентированы на последовательную реализацию следующих операций: осознанная имитация артикуляции звуков; имитация, основанная на осознании различий в произнесении звуков; дифференциация звуков на слух; произнесение звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний за преподавателем или диктором; транскрибирование слов на слух и при чтении; произнесение скороговорок, пословиц и поговорок за преподавателем или диктором; фонетическая проработка стихотворений и песен

1.3. Стратегии обучения русской грамматике

Господствующая в последние десятилетия коммуникативная концепция обучения русскому языку иностранцев получила распространение в 1980-е годы. В ней акцент делается на необходимости подготовки иностранцев к реальному общению на русском языке. Коммуникативное обучение оказалось привлекательным для обучаемых и общепризнанным для русистов, работающих в иностранной аудитории. Оно получило поддержку ведущих специалистов в области методики преподавания РКИ, прикладных лингвистов, филологов-русистов, авторов и издателей учебной литературы по РКИ. Все это способствовало быстрому распространению коммуникативного обучения РКИ во всех странах бывшего СССР и странах Европы. В то же время оно поставило перед учеными целый ряд вопросов, которые до сих пор остались не решенными.

Первый вопрос – как соотносится коммуникативная концепция обучения с теорией усвоения языка взрослыми? Можно ли усвоить иностранный язык без глобального усвоения грамматических правил, и в какой степени такое владение языком способно по ходу обучения элиминировать те грамматические правила, которые не были освоены в рамках коммуникативной парадигмы обучения?

Второй вопрос – пригодна ли коммуникативная модель обучения для представителей всех этнокультур, или ее применение целесообразно ограничить определенными контингентами обучаемых, например европейцами или арабами?

Третий вопрос – одинаково ли подходит коммуникативное обучение для преподавания для всех обучаемых или его использование следует ограничить только коммуникативно активными учащимися, а для коммуникативно пассивных обучаемых предложить иную модель обучения?

Четвертый вопрос – должно ли коммуникативное обучение применяться на всех этапах обучения РКИ или его целесообразно использовать на конкретном этапе обучения и ограничить конкретным перечнем обучающих установок, например использование коммуникативной модели обучения для быстрого вхождения обучаемых в речь в условиях языковой среды?

Пятый вопрос – в каком объеме в коммуникативном обучении должна быть представлена грамматика и должна ли функциональная грамматика быть дополненной формальной грамматикой? Эту проблему можно сформулировать иначе: требует ли коммуникативное обучение полного отказа от формальной грамматики или последнюю следует использовать, но в ином формате?

Отвечая на первый вопрос, отметим, что сама идея коммуникативного обучения подразумевает быстрое вхождение в речь без глобального освоения грамматики усваиваемого языка. Такая модель освоения языка в большей мере соответствует модели освоения языка детьми. Ее психологическими механизмами являются развитая оперативная память, способность к быстрому запоминанию речевого материала без акцентуации внимания на его формальных особенностях, развитые имитационные навыки, исключающие серьезную аналитическую работу над компонентным составом рецептируемых речевых моделей, умение репродуцировать прослушанные высказывания полностью, или частично модифицируя, а также редуцировать высказывания путем их семантико-языкового упрощения. Если при грамматических подходах к усвоению языка внимание учащихся сконцентрировано на реализации двух психологических механизмов – анализе языковых явлений и автоматизации их использования в речи, то при коммуникативном обучении первый механизм работает в полсилы: учащийся прибегает к анализу грамматических форм речевых единиц изредка, а именно тогда, когда у них

возникают определенные трудности в словоупотреблении или в использовании заученных речевых моделей в новых контекстах. В основном они концентрируют внимание на целостных речевых конструкциях, стараясь их внутренне воспроизвести и построить на их основе аналогичные конструкции с иным компонентным составом. При склонности большинства взрослых при освоении иноязычных речевых моделей подвергать анализу все, что подлежит усвоению и не «встраивается» в их субъективную модель понимания иностранного языка, можно выдвинуть предположение, что коммуникативная модель обучения пригодна далеко не всем учащимся, а лишь тем из них, для которых более привычно использование целостных речевых моделей без «расщепления» их на составляющие единицы. Для таких учащихся проблематичным будет также элиминация грамматических правил, которые не были освоены в рамках коммуникативной парадигмы обучения. Не случайно одним из способов повышения эффективности коммуникативной модели обучения многие ученые считают коррекцию этой модели в сторону ее большей грамматикализации.

Второй вопрос также вызывает множество споров, и хотя подобных исследований практически не проводилось, опираясь на многолетние наблюдения за тем, как различные этнические группы обучаемых усваивают язык в рамках коммуникативной модели обучения, можно утверждать, что такая модель пригодна далеко не в каждой этнической группе. Как уже было отмечено в разделе 1.1.2, многие преподаватели-русисты знают, что опираться на коммуникативный метод обучения в китайской аудитории трудно и бесперспективно, потому что этот метод в большей мере приемлем для европейской аудитории, в которой учащиеся более равномерно распределены по четырем группам и делятся на коммуникативно активных, реактивных, пассивных и инертных. И если подобное деление учащихся хорошо работает в европейской аудитории, то китайская аудитория – это сплошь коммуникативно пассивные учащиеся, а поэтому для них в большей мере приемлем традиционный грамматический или грамматико-переводной метод. Почему практически всех без разбору китайских студентов можно отнести к группе коммуникативно пассивных учащихся? Генетически они такие или таковыми стали в процессе социализации? Мы придерживаемся точки зрения, что таковыми они стали в процессе школьного, а может быть и дошкольного, обучения. В китайской школе и вузе доминируют явно выраженный диктаторский или авторитарный стиль обучения. Главное действующее лицо в аудитории не студент, а преподаватель. Студенты же делают только то, что навязывает им преподаватель. Именно поэтому для них коммуникативная методика в чистом виде неприемлема хотя бы потому, что она ориентирована на выполнение таких заданий, которые для китайцев непривычны. Так, например, для них непривычно выполнение упражнений, не требующих серьезной аналитической работы и не исследующих грамматические явления. Не случайно в процессе работы по коммуникативной модели обучения китайские учащиеся тратят много времени не столько на использование речевых моделей в речи, сколько на анализ их языковой структуры. Многие китайцы убеждены, что без должного грамматического анализа речевых моделей невозможно их точное осмысление и корректное использование в речи. Поэтому даже если на уроке преподаватель, работающий в китайской аудитории, мало внимания уделяет анализу грамматических форм, при подготовке домашнего задания китайцы, компенсируя этот методический «просчет» преподавателя, большую часть времени тратят на изучение русской грамматики, трансформируя функциональную грамматику, используемую в коммуникативном обучении, в формальную, которая используется в грамматико-переводных методиках обучения.

С проблемой целесообразности/нецелесообразности использования коммуникативной модели обучения в разных этнических группах тесно связана проблема использова-

ния такого обучения в группах коммуникативно пассивных учащихся. Очевидно, что в таких группах коммуникативная модель обучения не сможет дать того обучающего эффекта, который возможен в группах коммуникативно активных учащихся. Теоретически в ходе длительного целенаправленного обучения коммуникативно пассивных учащихся можно «переучить» и перевести в ранг коммуникативно активных. Однако насколько в языковом отношении выиграют от этого сами учащиеся – этот вопрос решается не в пользу коммуникативно активных учащихся, которые, хотя и быстро входят в речь, но в итоге в их языковой компетенции пробелов гораздо больше, чем у коммуникативно пассивных учащихся, которые язык осваивают комплексно и после хорошей языковой практики способны к качественному пользованию им практически в неограниченном перечне коммуникативных ситуаций.

Вопрос о том, должно ли коммуникативное обучение применяться на всех этапах обучения РКИ или его целесообразно ограничить конкретным этапом и целями обучения, также нуждается в изучении. В основе развития коммуникативного подхода к преподаванию иностранных языков лежит коммуникативная теория языка. Целью обучения языку в рамках коммуникативного обучения является формирование коммуникативной компетенции. Этот термин Д. Хаймс ввел, чтобы противопоставить коммуникативную точку зрения на язык теории компетенции Н. Хомского, который считал, что теория языка имеет дело с идеальным говорящим-слушателем в полностью однородном речевом сообществе. Такой идеальный коммуникант в совершенстве знает язык и не подвержен влиянию таких факторов, как ограниченность возможностей памяти, рассеянность внимания, непостоянство интереса к изучению языка и т. д. Для Н. Хомского основная задача теории языка – охарактеризовать абстрактные способности говорящего, которые позволяют ему порождать грамматически правильные высказывания на иностранном языке [193]. Д. Хаймс считал такую точку зрения непродуктивной, так как теория языка, по его мнению, должна рассматриваться как часть более общей теории коммуникации и культуры. Теория коммуникативной компетенции Д. Хаймса стала определением того, что необходимо знать говорящему, чтобы быть понятым в конкретном лингвокультурном сообществе [194, с. 269–295; 195]. Теория Д. Хаймса получила дальнейшее развитие в исследованиях М. Канейла (M. Canale), М. Свейна (M. Swain), Д. Уилкинс (J. Wilkins), А. Хардинга (A. Harding), П. Хартмана (P. Hartman), Д. Джонсона (D. Johnson) и др. Так, например, М. Канейл и М. Свейн выделили четыре вида коммуникативной компетенции, которые во взаимодействии с системой знаний и умений формируют коммуникацию. К ним относятся: лексико-грамматическая компетенция, социолингвистическая компетенция, отвечающая за соответствие высказываний по форме и смыслу в конкретной ситуации и контекстному фону, дискурсивная компетенция, отвечающая за построение связных и логичных высказываний, стратегическая компетенция, отвечающая за выбор стратегий построения высказываний при коммуникативных затруднениях [196].

Другая лингвистическая теория коммуникации – теория функционального использования языка М. Холлидея – сформировала основу коммуникативного подхода к обучению. Согласно М. Холлидею коммуникативная лингвистика занимается описанием речевых актов, тогда как через изучение языка в действии можно рассмотреть все его функции и оттенки значений. Сторонники теории М. Холлидея считали, что усвоение иностранного языка протекает по тем же принципам, что и усвоение языковых средств выражения каждой языковой функции [95]. Согласно такому подходу коммуникативное обучение – это прежде всего прагматический подход к изучению иностранного языка. Оно в определенной мере жертвует фундаментальностью знаний для того, чтобы в более короткие сроки подготовить учащихся к использованию иностранного языка в реальном общении. Если данную аналогию распространить на другие дисциплины, например на

инженерные науки, то в этом случае на выходе мы получим инженера, владеющего практическими навыками, но не владеющего теоретическими сведениями по своей специальности. Должен ли такой подход доминировать на всем протяжении обучения РКИ? Конечно же нет, а поэтому в этом вопросе мы придерживаемся точки зрения, что коммуникативную модель обучения целесообразно использовать на отдельных этапах обучения РКИ, например на начальном и среднем этапах или при краткосрочном обучении, когда целью обучения является быстрое вхождение иностранных учащихся в русскую речь.

Вопрос о том, в каком объеме в коммуникативном обучении должна быть представлена грамматика и должна ли функциональная грамматика быть дополнена формальной грамматикой, также должен быть решен однозначно. Совершенствование этой модели обучения возможно только при усилении ее грамматической составляющей. Только в этом случае данную модель можно использовать на всех этапах обучения РКИ.

Особая роль грамматики в курсе изучения русского языка как иностранного состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование русского языка и употребление его как средства общения. Так, например, чтобы отказать в просьбе с объяснением причины, учащийся должен владеть конструкцией *у меня нет + Род. п.*, например: *Дайте мне, пожалуйста ручку. – У меня нет лишней ручки*. Грамматика родного языка встроена в сознание носителя языка и осознается только при рефлексии, когда возникают вопросы: *как правильно сказать*? или *как лучше выразиться*? [201]. При обучении русскому языку иностранцев перед преподавателем стоит сверхзадача – вывести систему форм и правил употребления изучаемого языка на уровень автоматического употребления. В процессе овладения русским языком у иностранцев возникают трудности не только в связи с переводом определенного слова на русский язык, но и в связи с грамматическим оформлением высказывания. Последнее не менее важно, чем знание слов, так как в одном высказывании встречается одновременно несколько грамматических явлений. Знание грамматики является ключом к пониманию и порождению высказываний.

Знание иноязычной лексики без учета грамматических явлений не приведет к правильному пониманию и корректному построению высказываний, да и сама лексика усваивается значительно лучше, когда понятна структура высказываний и когда она закреплена рядом упражнений. Механическое заучивание лексики не дает желаемых результатов в отличие от ее контекстуального освоения, эффективность которого максимальна.

Как показывает практика обучения русскому языку иностранцев, упражнения по грамматике в силу коммуникативной направленности обучения не являются органической частью системы упражнений по развитию навыков устной речи, а включаются лишь для формального прохождения той или иной грамматической темы. Работа над усвоением грамматического материала заканчивается уже на первом этапе процесса усвоения и не доводится до последнего этапа – применения этого грамматического явления в речи. Между тем лексика и грамматика на занятиях по РКИ должны составлять неделимое целое, поскольку практическое овладение иностранцами русским языком предполагает также активное усвоение грамматики, умение употреблять ту или иную грамматическую форму по аналогии.

Усвоение грамматики предусматривает два этапа: 1) усвоение грамматической формы и 2) применение приобретенных грамматических знаний в речи. На первом этапе преподаватель искусственно изолирует то или иное слово в высказывании, чтобы учащиеся поняли и запомнили форму слова на основе устных и письменных упражнений (схема, перефразировка, подстановка и т. д.). На втором этапе происходит формирование автоматических навыков использования нужных грамматических форм. Усвоение грамматики обеспечивается посредством использования двух стратегий – операцион-

ной и репродуктивной. С помощью операционной стратегии конкретный языковой материал развертывается по определенным правилам из компактного, многократно свернутого абстрактного отображения этого материала в сознании учащихся, как это чаще всего происходит на уроках грамматики. Суть репродуктивной стратегии состоит в непосредственном запоминании и воспроизведении речевых высказываний в коммуникативной ситуации [202, с. 57–64]. Обе названные стратегии комбинируются преподавателем в процессе обучения языку, но значимость использования репродуктивной стратегии в процессе обучения иностранцев русской грамматике вне языковой среды возрастает, так как в этом случае грамматика становится важным источником погружения учащихся в имитируемую русскую языковую среду [51].

Обучение грамматике следует строить с учетом типа грамматической личности иностранцев (табл. 2.1.7), который формируется в зависимости от того, какими стратегиями переработки грамматических явлений изучаемого языка предпочитают пользоваться иностранцы – стратегиями переноса, сверхгенерализации или логической переработки.

Таблица 2.1.7

Классификация учащихся в зависимости от их психологических предпочтений в способах овладения русской грамматикой

Тип грамматической личности	Комментарий
Переводчики	При отработке грамматических форм стремятся максимально использовать грамматико-переводческий потенциал родного языка. Для них в психологическом плане больше пригодна грамматико-переводная модель обучения, которая основана на сопоставлении контактирующих языков и поисках переводческих эквивалентов на лексическом и грамматическом уровнях
Сверхгенерализаторы	При освоении грамматики в большей мере склонны под новые правила подгонять уже известные. Для них наиболее приемлемой формой обучения является коммуникативная модель, которая, с одной стороны, стимулирует порождение упрощенных, стандартизированных высказываний, а с другой – благосклонно относится к незначительным грамматическим промахам учащихся в пользу непрерывности коммуникативного процесса
Корректировщики	Наиболее независимая, интеллектуально продвинутая группа иностранцев, которые пытаются освоить грамматику русского языка логическим путем через осмысление значений и функций каждого грамматического явления и правила. Эта группа учащихся имеет некоторый минимум собственных правил усвоения грамматики и использования грамматических форм в речи. Они все подвергают анализу и ориентированы на работу с готовыми системами, которые, по их мнению, можно и нужно модифицировать. При овладении языком корректировщики часто переструктурируют учебный материал, который дает им преподаватель. Они склонны оценивать и усовершенствовать грамматические правила, подгоняя их под удобные для использования индивидуальные ментальные репрезентации. Формы ментальных репрезентаций воспринимаемой грамматической информации могут существенно варьироваться. Это могут быть схемы, словесно-логические описания, интерпретации, оценочные суждения. С помощью таких репрезентаций осуществляется реконструкция грамматических правил и их своевременное извлечение из памяти для использования в новых ситуациях и языковых контекстах

Обучение иностранцев русской грамматике «с нуля» требует решения комплексной задачи: во-первых, необходимо обеспечить учащихся знанием минимума самых употребительных языковых конструкций и форм, необходимых для решения значимых для них коммуникативных задач на русском языке; во-вторых, стремиться к системному охвату языковых грамматических явлений; и в-третьих, помнить, что критерием усвоения учащимися какого-либо грамматического явления становится их возможность использовать данное грамматическое явление в речи для достижения определенных коммуникативных целей. Обучение «с нуля» предполагает продуманную систему способов презентации грамматического материала и четкое осознание необходимости формирования грамматических навыков в жесткой координации, во-первых, с освоением лексического материала, во-вторых, с формированием необходимых фонетико-интонационных навыков. Первичное предъявление нового грамматического явления обязательно должно быть ситуативно-контекстуальным, причем на уровне А1 предпочтительно еще и с опорой на визуальный ряд, который даст учащимся возможность осознать смысл высказывания и использованные в нем грамматические формы [51].

Различают два типа грамматических навыков – продуктивные и рецептивные. Продуктивные грамматические навыки – это навыки выбора и употребления в речи синтактико-морфологических структур предложения, рецептивные грамматические навыки – это навыки узнавания и понимания этих структур. 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 можно владеть активно и пассивно. На начальном этапе обучения одними явлениями русской грамматики иностранные студенты сразу же овладевают активно, другими сначала пассивно, а затем, спустя некоторое время, переводят эти явления в область активной грамматики, третьими, такими как причастные и деепричастные обороты, только пассивно, а в область активной грамматики они переводятся на последующих этапах обучения.

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 высказывание, построенное на основе этой структуры, в единстве всех его аспектов: фонетического, графического, лексического и грамматического. Такое высказывание используется в качестве речевого образца. Этим подчеркиваются 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 высказываний. Однако поскольку в качестве речевого образца могут выступать не только высказывания, но и диалогическое единство, типо-

вой фрагмент монологического текста (сверхфразовое единство) и даже текст, то более точным названием единицы обучения грамматике будет типовое высказывание, под которым понимается структурная схема высказывания с его регулярными реализациями. Эти схемы включаются в учебник в качестве типовых единиц обучения коммуникативной деятельности на изучаемом языке. Продолжением формирования грамматической компетенции является освоение системы структурно-смысловых распространителей. Поскольку главной задачей обучения является формирование умений оперировать не только высказываниями, но и текстами, необходимо включение в учебник образцовых текстов, содержащих грамматические характеристики определенной разновидности и коммуникативной направленности [190, с. 49].

Отбор и структурирование грамматического материала осуществляется для каждого этапа обучения отдельно. Важную роль играет способ презентации грамматического материала. Различают два способа презентации грамматики – тематико-ситуативный и лингвистический. При тематико-ситуативном способе урок организуется на основе ситуаций общения, относящихся к определенной теме. При лингвистическом способе презентации грамматики обучение строится в соответствии с заданным языковым материалом, который затем отрабатывается на речевом материале. Первый способ наиболее применим в обучении нефилологов, он реализует движение от значения к грамматической форме его выражения. Второй способ реализуется при обучении филологов, которым необходимо максимально полное и широкое представление о системе изучаемого языка. Между тем опыт использования этих способов в учебном процессе в рамках коммуникативного обучения доказал неэффективность их применения в чистом виде [190, с. 49; 197]. Тематико-ситуативный способ нуждается в лингвистической систематизации, как это продемонстрировано в уже упомянутых учебниках автора [144; 191–192], а лингвистический – в более интенсивной и целенаправленной активизации изученных языковых явлений в речи.

Классическими способами презентации грамматики служат учебные правила: правила-обобщения и правила-инструкции. Они должны учитывать соотношение языковых грамматических знаний и формируемых умений и навыков. В рамках коммуникативной парадигмы обучения предъявление грамматического материала регулируется коммуникативными потребностями учащихся. Грамматический материал в учебниках русского языка для подготовительных факультетов организован в виде серии таких типовых речевых образцов, усложняющихся от урока к уроку. Обычно в структуре урока каждый такой образец заключен в рамку, а новый материал выделен особым шрифтом. Преподаватель, начиная работу над конкретной грамматической темой, предъявляет данный типовой образец учащимся для прочтения, а также проговаривает его, обращая внимание студентов на интонацию. Затем он объясняет учащимся 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 учащимся придется догадываться о значении грамматического материала на основе интуиции. В этом им помогает контекст или ситуация, сопровождающие вводимый образец, а также средства наглядности. Однако как только учащиеся будут в состоянии понять объяснения преподавателя на русском языке, следует переходить от опоры на интуицию к опоре на сознательность, т. е. сопровождать введение типового образца его объяснением на русском языке. Существует 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 корректи-

рует этот процесс). Дедукция предполагает путь от общего к частному: в нашем случае после предъявления типового образца преподаватель сразу же сообщает иностранцам 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 начальном этапе. 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 такой развивающей функцией, как индуктивный, 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. 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».

Некоторые исследователи утверждают, что в коммуникативной методике ведущим способом представления грамматического материала является способ «от функции к форме». Считается, что при преподавании РКИ не принято, как в описательной грамматике, давать сначала систему окончаний падежей, т. е. формальную классификацию, а затем сами речевые образцы, в которых эти падежи используются. Так как главная цель обучения – участие в общении, считается, что с помощью различных языковых средств иностранцы учатся выражать свои мысли, значения. Например, чтобы описать местонахождение, используется предложный падеж с предлогами *в* и *на* (*в городе, в офисе, на улице, на стадионе*). Также, к примеру, способы выражения времени в первом концентре обучения – это преимущественно наречные конструкции (*часто, всегда, каждый день*), а также конструкции с числительными, выражающие время (*в 2 часа, 12 часов* и т. п.), потом вводятся дни недели, формы с предложным и винительным падежом (*в этом году, на прошлой неделе, неделю назад, через месяц*), на продвинутом этапе система выражения временных отношений дополняется способами выражения времени в сложном предложении (*после того как, перед тем как, прежде чем*). Эти примеры подтверждают важность освоения грамматических явлений в рамках коммуникативной методики по схеме «от функции к форме», однако этот способ не единственный. Для активного усвоения грамматического материала принцип формулирования правила-инструкции особого значения не имеет. Главное, чтобы в сознании иностранцев установились прочные связи между формой и функцией изучаемого грамматического явления. Для этого могут быть использованы объяснения по принципу «от функции к форме» и объяснения по принципу «от формы к функции». Преподаватель выбирает тот вид объяснения, который, по его мнению, более удобен для учащихся. В процессе обучения важно добиться того, чтобы усвоенная форма автоматически вызывала ее функцию, а функция – форму. Однако это больше зависит не от характера правила-инструкции, а от разработанных для этих целей упражнений, которые должны быть пригодны для формирования продуктивных и 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 уроке 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 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 иностранцам языковые упражнения, обеспечивающие первичное закрепление данного материала, и только после этого переходит к условно-коммуникативным упражнениям.

Обычно при отработке грамматического материала 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.

Среди условно-коммуникативных упражнений наиболее эффективны следующие их типы:

- имитативные упражнения, 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 упражнения, в которых меняется лексическое наполнение речевого образца (*Посоветуйте друг другу посмотреть фильм* (*прочитать книгу, рассказ*), *который вам понравился. Спросите, как пройти к известным музеям города, например к художественному музею. Узнайте, где находится Театр оперы и балета, Русский театр, Исторический музей и др. Пригласите друга в гости, не забудьте сообщить ему свой адрес*);
- трансформационные упражнения, предполагающие комбинирование, замену, сокращение или расширение заданных речевых образцов;
- репродуктивные (полутворческие) упражнения, при выполнении которых студенты используют грамматические формы и лексические единицы, усвоенные в предыдущих упражнениях, самостоятельно выбирая языковые средства выражения.

При выполнении иностранцами условно-коммуникативных упражнений преподаватель должен объяснить их цель (на ранних стадиях обучения это может быть сделано

на родном языке учащихся) и продемонстрировать алгоритм их выполнения. Затем на материале образца отрабатывается фонетическая сторона речи: логическое ударение, выразительность и эмоциональность речи и т. п. После этого преподаватель разбивает учебную группу на пары, и студенты начинают выполнять эти упражнения.

Несколько иным путем происходит становление рецептивных грамматических навыков. Для того чтобы новые грамматические формы легко узнавались в воспроизводимых 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 обращаться к анализу трудных форм в читаемых текстах. Кроме того, для этих целей можно использовать языковые упражнения, аналогичные упражнениям, предназначенным для формирования продуктивных грамматических навыков. Применяются также и особые виды упражнений, направленные на распознавание изучаемого грамматического явления; соотнесение формы изученного грамматического явления со значением; дифференциацию изучаемого грамматического материала и изученного ранее.

Последовательность введения и алгоритм отработки грамматических явлений и тем на разных этапах обучения наиболее детально представлены в учебниках автора, которые разработаны для четырех уровней владения языков – уровней А1 и А2 [144], уровня В1 [191] и уровня В2 [192]. В данном издании грамматические темы вводятся двумя способами – индуктивным и дедуктивным. Этим достигается глубина и полномасштабность освоения грамматического материала, которые реализуют стратегический подход к обучению в виде задействования двух стратегий обучения – индуктивной и дедуктивной. Использование таких стратегий позволяет компенсировать недостатки традиционного обучения за счет того, что тематико-ситуативный способ ввода грамматики дополняется лингвистической систематизацией и более интенсивной и целенаправленной активизацией изученных языковых явлений в речи. В данном учебнике некоторые грамматические темы могут показаться избыточными с точки зрения решаемых на данном этапе обучения учебных задач. Однако их раннее использование в учебнике, по замыслу автора, методически обоснованно. Дело в том, что при решении текущих коммуникативных задач иностранцы часто вынуждены знакомиться с некоторыми грамматическими явлениями, изучение которых запланировано на более позднее время. В этом случае возможно использование так называемого **лексического способа** введения грамматического материала, при котором грамматическая форма вводится вне системы, как отдельный языковой факт. Эта форма 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 работают над формами повелительного наклонения. Также на лексическом уровне вводятся многие этикетные формы и речевые клише, которые комментируются по сокращенной схеме и досконально осваиваются иностранцами на последующих этапах обучения.

Важнейшим этапом обучения грамматике в курсе РКИ 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 определенных 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. Систематизация грамматического материала оказывается успешной, если в учебный процесс включены упражнения, при выполнении которых учащиеся должны делать осознанный выбор одной из конкурирующих форм в зависимости от контекста. Для дифференциации грамматических форм обычно используют языковые и условно-коммуникативные упражнения.

Систематизация изученного грамматического материала может проводиться двумя способами – «от формы к значениям» и «от значения к формам». Систематизация по схеме «от формы к значениям» проводится после изучения иностранцами речевых образцов, в которых одна и та же форма используется в разных значениях. В ходе такой систематизации студенты повторяют особенности данной грамматической формы (конструкции), например все ее морфологические варианты или все ее изученные значения, и закрепляют свои знания выполнением языковых и условно-коммуникативных упражнений. Систематизация по схеме «от значения к формам» используется в тех случаях, когда студенты изучили ряд форм, выражающих близкие значения, и необходима дифференциация этих форм. Для этого они вынуждены проанализировать систему значений и соотнести их между собой. Как правило, такой вид систематизации грамматических форм используется на более продвинутом этапе обучения [239].

Как показывает опыт работы в иностранной аудитории, наилучшие результаты в области овладения русской грамматикой показывают те иностранцы, у которых успешно протекает и процесс формирования грамматических навыков, и процесс формирования грамматических знаний.

Особое место в учебном процессе в вузе на продвинутом этапе обучения отводится учебно-профессиональной коммуникации, на организацию которой наибольшее влияние оказывает структура научного текста. Анализ функционирования разных морфологических категорий, словоформ, словосочетаний и типов высказываний в научном тексте показывает, что «им присуща ярко выраженная избирательность, устойчивость в их организации. Сравнительно небольшое число морфологических категорий благодаря многократной повторяемости использования обслуживает весьма разнородные специальные тексты, создавая морфолого-синтаксическое “лицо” данного подвида языка» [198, с. 60]. Это происходит потому, что научные смыслы как понятийные, мыслительные категории во многом универсальны, а поэтому при их изучении наиболее эффективно использование семантико-смысловых стратегий обучения, в том числе и при анализе грамматических явлений, которые в научной речи помимо грамматических значений отражают логические связи и взаимообусловленности. Языковые же средства выражения научных смыслов «национально специфичны, и задача преподавателя – адекватно представить языковые средства, предназначенные для выражения общего смысла или совокупности сходных смыслов (время, пространство, причина, наличие, отсутствие). Таким образом, при обучении научной речи сложился такой принцип грамматики РКИ, как синтетизм, заключающийся в опоре на функционально-семантические единства данного языка, которые объединяют национально специфические языковые средства разных уровней для выражения одного смысла» [199, с. 50].

Структурно-синтаксические и семантические характеристики научной речи формируются под влиянием экстралингвистических факторов, которые определяют ее стилевые черты и лингвистические особенности. Главными чертами научного мышления являются понятийность, абстрактность, обобщенность, точность, однозначность и логичность. Эти черты воплощаются в содержании научной речи и находят выражение в ее языковом оформлении. Важнейшей чертой научной речи является абстрактно-обоб-

щенный характер изложения научных фактов, который отражает динамику понятийного мышления [48, с. 18]. На семантико-синтаксическом уровне эта черта проявляется: 1) в выражении именных компонентов научных высказываний неличными существительными, обычно абстрактными, часто событийными; 2) в употреблении в научных высказываниях десемантизированных глаголов, обозначающих не конкретное событие или действие, а тип логической связи между научными объектами; 3) в полипропозитивности научных высказываний, под которой понимается семантическая усложненность простых предложений, их способность выражать не один, а несколько смыслов [47, с. 6; 48, с. 22; 49, с. 21]. Особенно трудны для понимания НВ с многокомпонентной субъектной именной группой типа *Процесс изменения объема газа без теплового обмена энергией с внешней средой называется адиабатическим процессом*. Для того чтобы понять такое научное высказывание, необходимо вначале в субъектной именной группе 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 сложной генетивной конструкции (ГК), данной в начале высказывания. Понимание подобных ГК значительно облегчается, если слушателям удается оперативно преобразовать составляющие их компоненты в предикативные структуры. Как показывают наблюдения, опытные слушатели при контакте с подобного рода высказываниями обычно так и поступают. Это свидетельствует о том, что наряду с использованием ***стратегии опознания речевых сегментов по ключевым словам*** в процессе восприятия научной речи слушатели также прибегают к использованию ***стратегии семантико-синтаксического переструктурирования***. Актуализация этой стратегии происходит в тех случаях, когда слушатели сталкиваются со сложными синтаксическими конструкциями, представленными либо поликомпонентными именными группами, либо эллиптическими конструкциями. Особую трудность в процессе понимания научной речи представляет идентификация многокомпонентных ГК, которые входят в номенклатуру характерных лингвистических средств, совокупность которых формирует язык науки [148, с. 58]. Функционирование ГК в письменной и устной научной речи, их характерность и типичность для языка науки связаны с тем, что эти конструкции отражают нормативно принятые или конструируемые понятия и имеют сходную с терминологическими единицами семантическую функцию [200, с. 43–48]. Последовательность введения и алгоритм отработки грамматических явлений, характерных для научной речи, детально представлены в учебнике автора, разработанном для уровня В2 [192]. С учетом того что общие и индивидуальные стратегии овладения грамматикой изучаемого языка формируют стратегии обучения, последние можно представить в виде списка стратегий, которые демонстрируют последовательность операций по формированию у иностранцев грамматических навыков в порядке их постепенного усложнения (табл. 2.1.8).

Таблица 2.1.8

Классификация стратегий обучения грамматике

Тип стратегий	Характеристика стратегий
1. Стратегии обучения, ориентированные на развитие у учащихся метакогнитивных способностей	
Стратегии обучения селективному вниманию	Ориентированы на развитие у учащихся умений фокусировать внимание на определенных языковых фактах, которые следует усвоить до момента использования этих фактов в речи

Продолжение табл. 2.1.8

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Стратегии обучения планированию использования освоенных языковых правил в речи	Ориентированы на развитие у учащихся умений использовать освоенные языковые правил в речи, в том числе и в новых контекстах
Стратегии обучения самооценке результатов усвоения языковых фактов	Ориентированы на развитие у учащихся умений оценивать достигнутые результаты в освоении языковых правил и речевых образцов
2. Стратегии презентации грамматического материала	
Стратегии тематико-ситуативного ввода грамматического материала	Реализуются по схеме движения от значения синтаксической конструкции к грамматической форме ее выражения
Стратегии лингвистического комментирования грамматических явлений	Реализуются по схеме от анализа грамматического явления (речевого образца) к его употреблению в речи
Дедуктивные стратегии, или стратегии презентации грамматического материала с помощью обобщающих правил	Реализуются по схеме «от общего к частному»: после предъявления типового образца преподаватель сразу же сообщает иностранцам правило и иллюстрирует его дополнительными примерами. Дедуктивные стратегии не обладают развивающей функцией, но они позволяют экономить учебное время
Индуктивные стратегии, или стратегии презентации грамматического материала с помощью инструктивных правил	Реализуются по схеме «от частного к общему»: учащимся предлагается самостоятельно вывести правило на основе анализа нескольких примеров, а преподаватель лишь направляет и корректирует этот процесс. Индуктивные стратегии развивают самостоятельность студентов, их мышление, языковую догадку, однако их реализация занимает больше времени по сравнению с дедуктивными стратегиями. Кроме того, индуктивные стратегии 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
Стратегии формулирования правил-инструкций	Ориентированы на развитие у учащихся умений устанавливать прочные связи между формой и функцией изучаемого грамматического явления. Для этого могут быть использованы объяснения по принципам «от функции к форме» и «от формы к функции». С учетом индивидуализации обучения преподаватель выбирает тот вид объяснения, который, по его мнению, более удобен для учащихся
Стратегии лексического введения грамматики	Используются при вводе грамматических явлений, изучение которых не запланировано на данном этапе обучения. В этом случае грамматическая форма вводится вне системы, как отдельный языковой факт. Эта форма не подвергается анализу и особой тренировке и запоминается студентами как готовая, нерасчленяемая единица
Стратегии обучения сопоставительному анализу вводимых грамматических явлений	Используются в случае интерферирующего влияния родного языка на изучаемое грамматическое явление русского языка

Продолжение табл. 2.1.8

Тип стратегий	Характеристика стратегий
3. Стратегии обучения запечатлению и систематизации речевых образцов	
Стратегии обучения иностранцев запечатлению и систематизации речевых образцов по логико-семантическому принципу	Ориентированы на развитие у учащихся умений запоминать речевые образцы посредством отнесения их к речевым образцам, объединенным общим логико-семантическим основанием, например отнесение изучаемой конструкции к классу конструкций, квалифицирующих или характеризующих предмет
Стратегии обучения иностранцев запечатлению и систематизации речевых образцов по структурным аналогиям	Ориентированы на развитие у учащихся умений запоминать речевые образцы посредством их привязки к аналогичным по структуре конструкциям. Например, речевая модель, построенная по схеме *что является чем*, по структуре аналогична речевой модели, реализуемой по схеме *что служит чем*
Стратегии обучения иностранцев запечатлению и систематизации речевых образцов по структурным и функционально-смысловым аналогиям	Ориентированы на развитие у учащихся умений запоминать речевые образцы посредством их привязки к аналогичным по структуре и смыслу конструкциям. Например, речевая модель, построенная по схеме *что состоит в чем*, аналогична по структуре и смыслу речевой модели, реализуемой по схеме *что заключается в чем*
Стратегии обучения иностранцев запечатлению и систематизации речевых образцов по функционально-смысловым аналогиям	Ориентированы на развитие у учащихся умений запоминать речевые образцы посредством их привязки к аналогичным по смыслу конструкциям. Например, речевая модель, построенная по схеме *что является чем*, аналогична по смыслу речевой модели, реализуемой по схеме *что представляет собой что*
Стратегии формирования у иностранцев эффекта стереотипизации в использовании усвоенных грамматических конструкций	Этот эффект достигается путем выполнения иностранцами заданий по определенным образцам, отражающих специфику использования изученных грамматических конструкций
4. Стратегии автоматизации грамматических навыков	
Стратегии формирования контекстуального использования иностранцами усвоенного грамматического явления	Ориентированы на развитие у учащихся умений объединять воедино морфологические формы, синтаксические функции и конкретное лексическое наполнение изучаемого грамматического явления, в результате чего в сознании иностранцев завершается формирование коммуникативных языковых единиц, однотипных по синтаксической схеме или морфологической форме
Стратегии формирования автоматизации использования иностранцами усвоенных грамматических форм в речи	Ориентированы на развитие у учащихся умений с помощью разработанной системы упражнений добиваться того, чтобы усвоенная учащимися форма автоматически вызывала ее функцию, а функция – форму. Если изучаемая синтаксическая конструкция имеет разные морфологические варианты, то все эти варианты должны быть предъявлены в обобщающей таблице

Окончание табл. 2.1.8

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Стратегии формирования у иностранцев сложных грамматических навыков и умений	Ориентированы на развитие у учащихся умений преобразовывать элементарные высказывания с усвоенными грамматическими явлениями в более сложные высказывания и тексты с однотипными грамматическими конструкциями с использованием процедур редуплицирования и комбинирования. Первая процедура предполагает, что развертывание высказывания происходит путем неоднократного последовательного употребления однотипных грамматических явлений, вторая процедура ориентирована на развертывание высказывания путем соединения высказывания, содержащего изучаемое грамматическое явление, с высказываниями, построенными на основе разнотипных моделей
Стратегии обучения иностранцев перестроению высказываний	Ориентированы на развитие у учащихся умений перестроить высказывания

Из таблицы видно, что процесс овладения иностранцами каждым грамматическим явлением русского языка реализуется в несколько этапов. Первый этап – знакомство с грамматическим явлением дедуктивным или индуктивным путем. Второй этап – запечатление грамматического явления или речевого образца, в котором это грамматическое явление нашло выражение. Третий этап – стереотипизация грамматического навыка. Этот эффект достигается путем выполнения иностранцами заданий по определенным образцам. К заданиям, усиливающим эффект стереотипизации, можно также отнести языковые упражнения с формулировками типа: *Вместо точек вставьте слова в подходящей форме*; *Из данных слов составьте предложения*; *Выберите правильный вариант ответа* и т. п. Целесообразность использования таких упражнений объясняется тем, что, во-первых, такие упражнения позволяют экономить время при освоении словоизменения, заставляя иностранцев концентрироваться только на грамматике, а во-вторых, выполнение таких заданий вносит разнообразие в учебную деятельность и способно оценить достигнутые иностранцами результаты в освоении изучаемых грамматических явлений. Четвертый этап – автоматизация грамматического навыка, которая достигается двумя способами – редуплицированием усвоенных грамматических конструкций и комбинированием их с другими конструкциями. Первая процедура предполагает, что развертывание высказывания происходит путем неоднократного последовательного употребления однотипных грамматических явлений, вторая процедура ориентирована на развертывание высказывания путем соединения высказывания, содержащего изучаемое грамматическое явление, с высказываниями, построенными на основе разнотипных моделей. Примером редупликации является использование конструкций местонахождения в развернутом высказывании: *Справа от окна стоял стол. Над столом висела фотография его родителей. У стола стояло кресло. Слева от стола висела лампа*. Примером комбинирования является использование разнотипных союзных конструкций в развернутом высказывании: *Каждый хочет, чтобы его рабочее место было правильно организовано, а для этого надо подумать, как лучше это сделать. Лишние вещи на рабочем месте отвлекают от работы, а поэтому вы должны решить, что вам нужно в первую очередь, какими вещами вы пользуетесь, а от каких вещей вы можете избавиться. Важным атрибутом вашего рабочего места является удобный стул, так как от него зависит не только ваша осанка и*

утомляемость, но и ваша работоспособность. Как видно из примеров, в результате редуплицирования формируется высказывание, осложненное однородными членами предложения, или последовательность элементарных высказываний, каждое из которых содержит осваиваемое грамматическое явление, причем элементарные высказывания в целое высказывание обычно связываются интонацией перечисления и/или сочинительными союзами. В результате комбинирования изученных грамматических явлений конструируется высказывание, построенное по одной из схем сложного предложения, или же это может быть высказывание, осложненное разного рода полупредикативными компонентами, или цепь высказываний, связанных между собой разного рода подчинительными отношениями [51]. На этапе автоматизации также целесообразно использование трансформационных упражнений, ориентированных на переструктурирование высказываний, перестановку компонентов высказываний, трансформацию порядка слов в высказываниях, замену пассивных конструкций активными и конверсных структур неконверсными, упрощение высказываний с осложненной структурой более простыми высказываниями и т. д.

1.4. Стратегии обучения русской лексике

Поскольку основной целью обучения РКИ является формирование в сознании иностранцев модели изучаемого языка, в учебном процессе должны быть представлены все уровни этой модели. Важность лексического уровня отмечают все исследователи, однако в связи с определенными ограничениями, вводимыми с учетом целей, профилей и этапов обучения, каждый уровень языка, в том числе и лексический, при коммуникативном обучении должен быть подвергнут определенной компрессии. Причем процесс отбора языкового материала может проходить по различным параметрам: целям, срокам и видам обучения, значимости модуля общего владения языком или учебно-профессиональной сферы общения, коммуникативно-познавательным потребностям и интересам учащихся и т. д. При этом конечный перечень лексических навыков при различных целях и условиях обучения может быть сходным, а их качество – различным.

Отбор лексических единиц, формирование лексических минимумов осуществляется на основе принципов частотности употребления слов, их соответствия нормам литературного языка, словообразовательной и коммуникативной ценности, а терминологической лексики – еще и на основе анализа учебников по специальности. Современной лингвистикой и коммуникативной методикой наиболее адекватной признана ситуативно-тематическая организация лексического материала, что находит отражение в отборе лексики для учебного процесса. Теория семантического поля описывает соотнесенность языка с реальной действительностью, а поэтому слова объединяются в группы вокруг определенных понятий – цвет, время, семья, жилище, учеба, работа, погода и т. д. [51]. Однако в последнее время наряду с ситуативно-тематическим подходом к организации лексического материала огромную популярность приобрела фреймовая теория, которая постепенно внедряется в практику обучения иностранным языкам. Перспективность ее использования обусловлена тем, что фреймы, скрипты, прототипы, ментальные схемы и репрезентации являются базовыми языками мышления и присутствуют в сознании всех учащихся независимо от их лингвокультурного статуса. Сущность фреймового подхода к организации лексических знаний заключается в смысловой компрессии лексического материала и в овладении способами представления сжатой информации в виде моделей и схем. Главное отличие фрейма от обычной схемы состоит в том, что фрейм

всегда предполагает выбор языкового выражения, формульной единицы и т. п., поэтому фреймовую схему-опору можно квалифицировать одновременно и как форму, и как метод, и как средство обучения [212].

Фреймы – это схематизированные представления о тех или иных стереотипных предметах или ситуациях, состоящие из обобщенного каркаса, воспроизводящего устойчивые характеристики этой ситуации, и «узлов», которые чувствительны к ее вероятностным характеристикам и могут наполняться новыми данными. Каркасы фреймов характеризуют устойчивые отношения между элементами ситуаций, а «узлы», или «слоты», этих каркасов – вариативные детали данных ситуаций. При извлечении необходимого фрейма в процессе опознавания термина он оперативно приводится в соответствие с характеристиками ситуации путем дозаполнения своих «узлов». Например, фрейм *кабинет врача* имеет некоторый единый каркас в виде обобщенного представления о медицинском кабинете вообще, узлы которого каждый раз, когда человек воспринимает кабинет врача или думает о нем, могут заполняться новой информацией (например, *кабинет окулиста, стоматологический кабинет, операционная* и т. д.). В условиях реальной коммуникативно-интеллектуальной деятельности одновременно работает все множество задействуемых когнитивных схем: отдельные схемы разной степени обобщенности оказываются «встроенными» одна в другую. Например, когнитивная схема *хрусталик глаза* или *зрачок* является субсхемой *глаз; глаз* в свою очередь является субсхемой, встроенной в схему *лицо* и т. д. Фреймы могут быть как статическими, так и динамическими. Динамические фреймы обычно называются скриптами или сценариями. ***Скрипты*** представляют собой когнитивные структуры, способствующие реконструкции временной и ситуативной последовательности событий, ожидаемых реципиентом. В отличие от фреймов, которые являются минимально необходимыми совокупностями признаков объектов или явлений, позволяющими вычленить их из класса других объектов или явлений и идентифицировать как данность, скрипты представляют собой структуру признаков, определяющих некоторую стереотипную ситуацию, например пребывание в кабинете врача, проведение опыта в химической лаборатории, добычу нефти или золота, сборку автомобиля и т. д. Разработчики фреймового подхода считают фреймовый способ организации лексики наиболее перспективным направлением в практике преподавания иностранных языков, в том числе и в РКИ. Это обусловлено тем, что фрейм представляет стереотипную информацию, а системы фреймов и скриптов обеспечивают необходимые условия естественно-языковой коммуникации. Наличие в памяти носителей языка многочисленных фреймов и скриптов, обобщающих их жизненный и профессиональный опыт, дает им возможность своевременно извлекать из памяти нужные фрагменты словарного запаса и соотносить единицы языка с существующими структурами в процессе понимания и порождения высказываний на русском языке [213; 214]. Фреймовый подход к организации лексики развивает у учащихся способность строить логические цепочки концептов согласно заданным моделям, правильно группировать, структурировать и рубрифицировать слова и понятия, распределяя их по ментальным этажам и блокам, осуществлять плавный переход от одного концепта к другому, меняя содержание критических признаков фреймов (например, замена признака «место расположения входной двери в помещении» – сбоку, вверху или внизу – позволяет учащимся плавно переходить от одного объекта (*комната*) к другим объектам (*чердачное помещение, подвал*) или, переформатируя лексическое наполнение фреймовых терминалов – слотов (например, меняя количество окон, столов и стульев в терминалах фрейма *помещение* учащийся может перейти от слова *комната* или *кабинет* к слову *аудитория* или *читальный зал*), «вписывать» одни более дробные фреймы в другие более крупные (например, фрейм *карбюратор* во фрейм *двигатель* и далее во фрейм *автомобиль*). Воз-

можна и более дробная дифференциация. Например, специализированный фрейм *автомобиль* можно представить в виде ментальной схемы: по линии анализа внешнего вида автомобиля (*тип и марка автомобиля, год выпуска, тип кузова, капот, крылья, двери, колеса, багажник*), по линии дифференциации ходовой части автомобиля (*двигатель, сцепление, коробка передач, кардан, дифференциал, полуоси*), по линии вычленения конструктивных частей системы питания автомобиля (*бензобак, бензопровод, топливный фильтр, карбюратор*), по линии дифференциации конструктивных частей системы электрообеспечения автомобиля (*аккумулятор, генератор, прерыватель-распределитель, свечи*), по линии дифференциации типов и видов колес и шин автомобиля (*диаметр колеса, корд, тип, маркировка резиновой массы, протектор*). Возможна и более глубокая детализация, так как, например, корд имеет свою тканевую структуру, а резиновая масса – свой химический состав [74, с. 137; 148, с. 215–216]. Фреймовый подход к отбору и структурированию речевых моделей позволяет ранжировать эти модели по степени их актуальности и частотности использования, соотносить их с конкретными ситуациями общения и возможными сценариями их синтаксической реализации, выделять базовые и избыточные модели, устанавливать оптимальный лексический состав речевых моделей, что в конечном итоге оптимизирует понимание и интерпретацию прослушанных речевых продуктов и способствует формированию грамматически правильных и семантически точных собственных высказываний. Фреймовый подход к отбору скриптов позволяет ментально освоить сценарии процессуальных ситуаций с акцентом на каждом этапе реализации заданного сценария и выборе оптимальных речевых моделей для описания каждого акта процесса. При формировании скриптов часто задействуются аналоговые стратегии. Например, скрипт «Покупка в секции “Одежда”» по набору синтаксических реализаций и лексическому наполнению будет во многом сходен со скриптом «Покупка в секции “Обувь”», а скрипт «Процесс производства стали» по лексико-синтаксическим реализациям во многом сходен со скриптом «Процесс производства чугуна». Таким образом, использование фреймового подхода к организации учебного материала и обучению позволяет существенно оптимизировать процесс усвоения языка и овладения иноязычной коммуникативной деятельностью и максимально приблизить этот процесс к реальному процессу пользования языком.

Для студентов-филологов отбор лексики может производиться с ориентацией на выделение трех типов связей слов – парадигматических, синтагматических и деривационных – и решение профессионально-коммуникативных задач. Для нефилологов же отбор лексики осуществляется с учетом их коммуникативно-познавательных интересов и будущей специальности.

Наиболее часто используемые способы семантизации лексики, входящей в модуль общего владения языком, – перевод, толкование, объяснение с опорой на контекст, объяснение с опорой на наглядность, объяснение с опорой на известные учащимся слова, связанные с новыми словами по значению (синонимы, антонимы, семантизация через родовое слово), перечисление, указание жестом (остенсивное определение), словообразовательный анализ [51]. Ведущими способами семантизации терминологической лексики являются толкование, дефиниция, построение денотатных графов, аналогии и модификационные схемы. Отметим, что некоторые преподаватели ограничивают процедуру семантизации специальной лексики только дефиницией, что в корне неверно, поскольку, во-первых, дефинитивный способ объяснения значений новых терминов «загоняет» учащихся в некие жесткие рамки, лишающие их способности к смысловому прогнозированию и использованию контекстуальных стратегий и стратегий конструирования смыслов по аналогии с уже известными терминопонятиями, а во-вторых, далеко не для всех терминоединиц приемлем дефинитивный способ семантизации. Как

показывают проведенные нами исследования, диапазон возможностей к построению дефиниций в разных научных дисциплинах различный. По данным экспериментов, наибольшие возможности к дефинитивному описанию терминопонятий существуют в естественных, медико-биологических и инженерно-технических дисциплинах, наименьшие – в гуманитарных и экономических науках. Отчасти это можно объяснить тем, что ментальную систематизацию естественно-научных, медико-биологических и технических терминов можно представить в виде определенной, произвольно избранной слушателями классификации, воплощенной в соответствующих предметно-понятийных рубриках. Начать эту процедуру слушатели могут с ассоциирования базовых понятий и построения их ментальных дефиниций, если к этому моменту таковые имеются. При этом очевидно, что в условиях переработки научной речи эффективны такие ментальные дефиниции, которые удовлетворяют требованиям минимальности (по объему) и оптимальности (по использованию ее в качестве эталона для построения других дефиниций). Компромисс между этими требованиями возможен в двух случаях: 1) если предметная область функционирования определяемого понятия четко организована, терминология упорядочена, а дефиниции стандартизированы для того, чтобы использовать их в качестве ассоциативных и ментальных эталонов при построении по аналогии новых дефиниций; 2) если содержание рецептируемого научного текста тематически и предметно ограничено изложением одной научной теории или одного научного направления, основанного на системном знании [203, с. 72–73]. Первый случай ассоциативной или аналитической консолидации в большей мере пригоден для понятий, относящихся к естественно-научным медико-биологическим и инженерно-техническим отраслям знания, второй уместен для понятий, функционирующих в гуманитарных и экономических отраслях знания. Соответственно, в первом случае возможностей к дефинитивному описанию терминопонятий гораздо больше, чем во втором, для которого целесообразно представление понятий в системе, а для этого необходимо конструирование денотатных (терминологически) графов [148, с. 175–176; 157, с. 35–40].

При выборе стратегий семантизации терминологической лексики важно учитывать стратегии, которыми пользуются сами обучаемые. В ходе проведенных нами экспериментальных исследований было установлено, что на формирование этих стратегий влияют опыт, знания, когнитивные и интеллектуальные способности учащихся. Эти стратегии чрезвычайно вариативны, а поэтому предугадать, как поступят учащиеся даже в простейшей ситуации, очень трудно. Так, например, при вводе термина *ядерный реактор* одни студенты, прибегнув к **стратегии ментального сканирования**, отождествили его с образом конкретного ядерного реактора, ранее увиденного на фотоснимке, а другие, задействовав **фреймовые стратегии**, аналитически описали его устройство, принцип функционирования, назначение, разновидности. Абстрактное понятие *вес* одни студенты, задействовав **аналогии**, соотнесли с весом конкретного предмета (например, с весом человека), другие – с прибором, с помощью которого осуществляется взвешивание, третьи – с самим процессом взвешивания, четвертые – с физическим понятием *масса тела*. Понятие *громкость* некоторые студенты сравнили с громкостью работающего телевизора, другие – с шумом работающего бытового прибора (например, миксера), а *резкое изменение громкости* – с перепадом изменения звука работающего телевизора в момент начала или окончания показа телевизионной рекламы или с началом и завершением работы бытового прибора (например, пылесоса). Существенно отличаются и сценарии формирования ментальных дефиниций иностранцами и носителями языка, специалистами и неспециалистами [148, с. 220]. Базовый принцип лингвистической семантики гласит, что число семантических компонентов, входящих в план содержания некоторого слова-понятия, определяется набором противопоставлений, в которых участвует эта

единица [204]. Из этого принципа следует, что научное понятие, обозначаемое термином, тем богаче по содержанию, чем более разработанной и дифференцированной является наука, в которую оно входит [77, с. 17]. Научное понятие включает в себя целый пласт системных связей, которые содержатся в нем в свернутом виде. Раскрытие содержания понятия слушателем в процессе идентификации термина предусматривает реконструкцию этих системных связей. В процессе восприятия НР каждое идентифицируемое понятие, выражаемое термином, может быть интерпретировано разными способами. Так, например, при идентификации геометрического понятия *окружность* слушатель может соотнести его содержание с различными объектами, входящими в объем данного понятия (любой предмет круглой формы), т. е. попытается сформулировать его *остенсивное определение*. Другой возможный способ освоения содержания понятия *окружность* ориентирован на установление слушателями его *операционального определения*, которое обычно формируется как результат, достигаемый субъектом при совершении определенных предписанных действий. В этом случае под окружностью, скорее всего, будет пониматься то, что получится на листе бумаги, если поставить на нее циркуль и совершить вращательное движение [77, с. 15]. Близким к операциональному определению понятия является его *функциональное определение*, которое также раскрывает содержание понятия через действие, но не по построению объекта, а по его использованию в практической деятельности [77, с. 15]. Пытаясь сформулировать такое определение, слушатели-математики могут закрепить за понятием *окружность* значение '*геометрическая фигура, перекрывающая максимально возможную площадь при заданном периметре*', а неспециалисты, скорее всего, ограничатся поверхностной и весьма условной формулировкой, имеющей вид речевой цепи: *окружность → округлые предметы → предметы, имеющие округлую форму, могут вращаться или катиться*. Опытные слушатели-математики могут воссоздать смысл данного понятия, раскрыв его содержание через систему отношений с другими значениями. При использовании такой стратегии идентификации понятие *окружность* может быть интерпретировано как '*геометрическое место точек, равноудаленных от центра и соединенных между собой сплошной изогнутой линией*'. В таком определении, которое можно назвать *логико-понятийным*, понятие *окружность* раскрывается через отношение к понятиям *точка, равноудаленность, центр, сплошная изогнутая линия* [122, с. 15]. В числе возможных может оказаться такой способ идентификации семантики понятия, когда под окружностью будет пониматься геометрическая фигура, стоящая в оппозиции к другим фигурам – квадрату, треугольнику и т. д. (*ассоциативно-контрастивное определение*). Причем, исходя из принципа минимального контраста [206], эту группу геометрических фигур можно сократить до одного максимально вероятного ассоциата. Согласно этому принципу ассоциация двух элементов будет максимально высокой в том случае, если эти элементы образуют минимально контрастирующую пару, т. е. контрастируют по одному признаку [77, с. 48]. Поскольку такими свойствами обладают антонимы, а с логической точки зрения антонимичными среди указанных понятий являются пары *окружность – квадрат* (антонимический признак – логическая противопоставленность понятий *круглый – квадратный*) и *четырехугольник – треугольник* (антонимический признак – наличие в геометрических фигурах разного количества углов), можно предположить, что наибольшая вероятность ассоциативной связности будет наблюдаться именно у этих пар терминов [77, с. 61; 148, с. 220–222; 207; 208].

При формировании лексических навыков в системе обучения русскому языку иностранцев 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 значе-

ния. Суть лексического навыка, по Е.И. Пассову, 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 часто происходит так, что студент выучил русское слово, знает его, но в своей речи не употребляет и с трудом опознает в тексте при чтении. Из этого следует, что лексические знания в отрыве от лексических навыков оказываются недостаточными для включения изучаемых слов в речевую деятельность [209; 210].

С понятиями *продуктивные* и *рецептивные лексические навыки* тесно связаны понятия *активное* и *пассивное владение языком*. Отличие активного владения языковым материалом от пассивного состоит в том, что, во-первых, при активном владении языком учащийся пользуется всеми видами речевой деятельности, а при пассивном – лишь рецептивными; во-вторых, все виды речевой деятельности при активном владении языком осуществляются на более качественном уровне, чем при пассивном. Иными словами, активное владение языком (или активный словарь) опирается на сформированные у учащегося продуктивные и рецептивные навыки, а 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-иностранцев подготовительных факультетов, составляет 2800–3200 слов. Конечно, было бы оптимальным, если бы студенты могли все эти слова усвоить активно. В действительности же этого не происходит. По данным лингводидактических исследований, 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 определенных условиях может быть активизировано в памяти и 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. Семантизируя слова, преподаватель использует разные 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 РКИ при объяснении значения слов часто используется не один, а несколько из указанных приемов: это помогает сделать семантизацию вводимого 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.

Огромную роль в прогнозировании значений вводимых слов играет языковая догадка, которая формируется в ходе словообразовательного анализа слов и их контекстуального окружения. 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, и определение их значения; 3) выведение значения слова на основе контекста.

По мнению авторитетных специалистов (например, Е. И. Пассова), лучше, если при самостоятельном определении значения слова иностранцы будут пользоваться не одним, а сразу несколькими приемами: и поиском значения в словаре, и анализом контекста, и словообразовательным анализом. 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 (учатся 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. Перечень всех приемов запоминания и структурирования новых слов был представлен и описан в разделе 1.2.4. Важно только, чтобы все эти способы нашли свое место в системе обучения лексике. Между тем, как показывают наблюдения, преподаватели редко обучают иностранцев тому, как эффективно запоминать и осваивать новую лексику. Способов эффективного запоминания действительно очень много, однако, как правило, этот процесс не контролируется преподавателями, вследствие чего выбор конкретных приемов запоминания новых слов осуществляется на основе индивидуальных предпочтений обучаемых, причем часто эти приемы не являются эффективными. В то же время сам факт запоминания слова на начальном этапе обучения далеко не всегда приводит к его узнаванию в контексте. Чтобы процесс узнавания слова проходил легко, преподаватели стремятся обеспечить встречаемость этого слова в упражнениях и 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 полагают, что студент должен прочитать или услышать слово двадцать раз, третьи считают оптимальным число Миллера 7 ± 2. 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.

Если в процессе усвоения новых слов определяющую роль играют стратегии запоминания, то при использовании этих лексических единиц в речи главную роль играют стратегии припоминания, которые направлены на быстрое извлечение их из памяти. Если свести все перспективные теории семантической памяти в единую систему, то мы получим структурно-функциональную модель семантической памяти, содержащую: 1) хранилище упорядоченных вербальных реакций – слов и клише; 2) перечень ассоциативных пар – ассоциаций между референтами и их именами, в основе своей независимых, но связанных благодаря тому, что один и тот же объект может получать несколько значений; 3) картинная галерея мысленных образов в сопровождении ассоциируемых с ними именами организованных по принципу сходства представлений; 4) таксонимический граф с определенным местом для каждого слова; 5) детальный каталог с пересекающимися отсылками, содержащий абстрактные семантические понятия, определенные наборы которых репрезентируются словами; 6) перечень базовых структур (упрощенных схем высказываний) и правил их применения для порождения высказываний [105, с. 33; 211, с. 17]. Опираясь на такое строение семантической памяти, можно сделать предположение, что припоминание слов будет эффективным, если при их усвоении использовались разные способы кодирования.

Важный этап работы над освоением новых слов – их группировка и структурирование. В табл. 1.2.3 нами выделено 17 возможных способов группировки лексики, однако этот список не конечен. С точки зрения теории усвоения языка, структурирование лексики – это произведенная на основе определенных классификаторов группировка запоминаемого материала, в результате которой этот материал становится более компактным. Структурирование и группировка лексики обеспечивают системность ввода новых слов или их привязку к конкретным ситуациям их использования. Таких ситуаций-контекстов на уроке должно быть много, а поэтому преподавателям не следует ограничиваться использованием новых слов только в одной, конкретной ситуации общения. Необходимо, чтобы учащиеся ознакомились со всеми возможными ситуациями употребления новой лексической единицы и оценили контексты их употребления. Усвоение новых слов считается эффективным, если они осваиваются не изолированно, а включены в сложную систему лексико-семантических отношений, которая интегрирует четыре типа структурных отношений на уровне лексических единиц – ассоциативные, синтагматические, парадигматические и категориальные. Синтагматические, или горизонтальные, связи – это уровень развертывания слов в словосочетания, фразы, высказывания. Парадигматические, или вертикальные, связи слов включают не только формальный уровень лексико-грамматических парадигм (т. е. на уровне различных форм слова), но и уровень семантических полей и микросистем, куда входят синонимы, антонимы, другие слова, близкие по контексту. По мнению авторитетных психологов и психолингвистов, установление прочных парадигматических связей слов обеспечивает прочность и эффективность их запоминания, а значит, и мгновенное извлечение их из памяти для использования в речи. Без этого навык объединения слов друг с другом на уровне синтагматических связей может быть бесполезным.

Для формирования продуктивных лексических навыков приемов, используемых при становлении рецептивных навыков, оказывается недостаточно: необходимо, чтобы изучаемое слово использовалось еще и в продуктивной речи учащегося. К подготовительным упражнениям продуктивного типа относятся следующие типы заданий: 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 сочетать-

ся 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 перечисленные упражнения являются языковыми. Их польза очевидна, хотя их выполнение еще не приводит 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 диалога-образца, меняя его лексическое наполнение.

На этапе закрепления и активизации лексического материала необходимы упражнения, в ходе выполнения которых происходит упрочнение знаний о лексических единицах, выработка умений быстро и правильно использовать слова и словосочетания для построения высказываний. Система тренировок по закреплению и активизации лексических единиц в речи состоит из нескольких этапов:

- поиск и обнаружение нового слова (словоформы) в контексте;
- семантизация контекстуального (текстового) варианта значения слова как функциональной единицы;
- увязывание данного значения слова со значениями других ассоциативно, содержательно или логически связанных с ними слов;
- «возвращение» слова в текст;
- активизация слова в текстовом варианте значения при помощи речевых тренировок на базе текста;
- расширение значения слова, «обрастание» его другими словами по линии системных связей;
- закрепление значений слова в комплексе языковых и подготовительных коммуникативных упражнений;
- речевые тренировки разных типов на базе усвоенных лексических единиц;
- использование различных видов систематизации и контроля усвоенных лексических единиц.

Эффективность использования разных подходов к изучению лексики – сознательно-аналитического или неаналитического – зависит от типа личности обучаемого и его отношения к изучению языка – аналитического (глубокого, мотивированного) или имитативного (поверхностного, немотивированного) [190, с. 52–53].

Совершенствование лексических навыков осуществляется при выполнении учащимися подлинно коммуникативных упражнений 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 иностранцев на этапе совершенствования и автоматизации лексических навыков целесообразно использование следующих видов упражнений, способствующих закреплению связей изучаемого слова с другими словами: 1) определение темы, к которой относятся изученные слова; 2) поиск в словаре или в своем лексиконе слов, необходимых для ведения беседы на заданную тему; 3) распределение слов по тематическим группам; 4) 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. Подобного рода упражнения целесообраз-

но также использовать на этапах систематизации и контроля изученного лексического материала.

Особое место в системе обучения иностранцев русской лексике занимает терминология. Ее освоение строится с учетом профиля обучения иностранцев и места, которое занимает терминология в языке и дисциплинах специальности. В разделе 1.2.4 мы подробно описали возможные классификации терминологии и алгоритм их освоения в учебном процессе. Обучающий потенциал этих классификаций также учтен в учебнике автора, разработанном для уровня B2 [192], а также в ряде его научных и научно-методических публикаций, в том числе и докторской диссертации [3; 39; 122; 130; 148–174; 205]. С учетом того что общие и индивидуальные стратегии овладения лексикой изучаемого языка формируют стратегии обучения, последние можно представить в виде списка стратегий, которые демонстрируют последовательность операций по формированию у иностранцев лексических навыков в порядке их постепенного усложнения (табл. 2.1.9).

Таблица 2.1.9

Классификация стратегий обучения лексике

Тип стратегий	Характеристика стратегий
1. Стратегии обучения, ориентированные на развитие у учащихся метакогнитивных способностей	
Стратегии обучения селективному вниманию	Ориентированы на развитие у учащихся умений фокусировать внимание на определенных языковых фактах, которые следует усвоить до момента использования этих фактов в речи
Стратегии обучения планированию использования освоенных слов в речи	Ориентированы на развитие у учащихся умений использовать освоенные слова в речи, в том числе и в новых контекстах
Стратегии обучения самооценке результатов усвоения языковых фактов	Ориентированы на развитие у учащихся умений оценивать достигнутые результаты в освоении новых слов и речевых образцов, в которых они употребляются
2. Стратегии семантизации и прогнозирования значений общеупотребительной лексики	
Стратегии семантизации контекстуального (текстового) варианта значения слова как функциональной единицы	Ориентированы на выбор эффективного способа семантизации общеупотребительных слов: • *перевод* слова соответствующим эквивалентом родного языка; • *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); • *объяснение с опорой на контекст или ситуацию*, в которых часто используется это слово; • *объяснение с опорой на наглядность* (демонстрация предметов, действий, изображений), указание жестом (*остенсивное определение*); • *объяснение с опорой на связи 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); • *словообразовательный анализ*

Продолжение табл. 2.1.9

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Стратегии активизации языковой догадки	Ориентированы на обучение иностранцев языковой догадке посредством опоры на анализ состава слов и их контекстуального окружения. 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
Стратегии обучения сопоставительному анализу вводимых слов	Используются в случае межъязыковой интерференции изучаемых слов и слов родного языка учащихся
3. Стратегии семантизации и прогнозирования значений терминологической лексики	
Стратегии семантизации терминопонятий	Ориентированы на выбор эффективного способа семантизации терминов и терминосочетаний: перевод, толкование, дефиниция, построение денотатных графов, аналогии (включая феноменологические примитивы) и модификационные схемы
Стратегии обучения построению дефиниций	Ориентированы на обучение иностранцев построению различных типов дефиниций: остенсивных, операциональных, функциональных, логико-понятийных, ассоциативных (контрастивных)
Стратегии обучения прогнозированию значений терминов	Ориентированы на обучение иностранцев прогнозированию значений терминов посредством построения аналогий разных типов: • *синибулярных* (обеспечивают частичное восстановление семантики); *элементарных* (основаны на внешнем подобии объектов или явлений; выражают отношения отдаленного сходства); • *классифицирующих* (необходимым условием для запуска таких аналогий является выявление слушателями сходства двух объектов по каким-либо конкретным признакам; чаще всего к классификационным аналогиям слушатели прибегают при отнесении объектов к виду или роду, т. е. при классификации объектов); • *генетических* (устанавливаются на основании сходства явлений, исходя из которого слушатели делают вывод о сходстве причин возникновения этих явлений); • *гомологических* (используются в биологии; устанавливают сходство животных и растений по основному плану строения); • *системных* (с помощью таких аналогий устанавливают сходство или подобие отношений между сопоставляемыми объектами или явлениями, не касаясь природы и сущности самих явлений); • *конверсных* (образуются посредством трансформации содержания базовых аналогий); • *модификационных* (формируются путем внесения в исходную модель аналогии определенных коррекций в виде различного рода замен или дополнений);

Продолжение табл. 2.1.9

Тип стратегий	Характеристика стратегий
	• *феноменологических примитивов* (обеспечивают привязку значения терминопонятия к образному представлению, например: для того чтобы лучше понять, как ток перемещается по электрической цепи, этот процесс можно отождествить с движением воды по трубам)
Стратегии обучения словообразовательному анализу	Ориентированы на обучение иностранцев прогнозированию значений производных терминов на основе словообразовательного анализа. Реконструкция значений производных терминов осуществляется с помощью внутреннего синтаксирования (или стратегии универбации развернутой единицы) или по аналогии (или стратегии словообразовательно-семантической реконструкции). Последнюю стратегию можно представить в трех вариантах: как *стратегию поиска идентификационных признаков*, которая актуализируется при попытке опознания полностью незнакомых полиморфемных терминоединиц; как *стратегию семантического уподобления,* которая используется при опознании терминов, у которых знакомой является корневая часть, а незнакомой или нечеткой – аффиксальная; как *стратегию словообразовательной реконструкции по аналогии*, которая актуализируется при опознании терминов, у которых знакомой является аффиксальная часть, а незнакомой или нечеткой – корневая. С точки зрения потенциальной возможности/невозможности прогнозирования и реконструкции значений производных терминов можно выделить четыре группы терминов: нефразеологичные (*контрактант, лизингодатель*); фразеологичные с точки зрения синтеза (*графопостроитель*); фразеологичные с точки зрения анализа (*нержавейка, оцифровка*); фразеологичные с точки зрения синтеза и анализа (*никелин, нейтрино, белок*). Наибольшие шансы для точной идентификации имеют производные термины, относящиеся к первой группе, наименьшие – к четвертой [148, с. 299]
4. Стратегии обучения запоминанию и структурированию лексики	
Стратегии обучения эффективным способам запоминания слов	Ориентированы на обучение иностранцев эффективным способам запоминания слов, основанным на ассоциативно-мыслительных операциях: ассоциативное и семантическое кодирование, двойное кодирование, структурирование, глубинная переработка, конструирование логических связей и построение логических структур
Стратегии обучения структурированию общеупотребительной лексики	Ориентированы на обучение иностранцев структурированию общеупотребительной лексики по разным основаниям: по ассоциативному, лексической сочетаемости, сходству значений, ситуативно-тематическому, родо-видовому (логическому), детализирующему, генерализирующему, антонимическому, синонимическому, морфосемантическому (группировка слов, для которых помимо семантической близости характерно наличие общего аффикса или основы, например группировки слов по принципу названий деятельности, орудий, способов деятельности и т. д.) и др.

Окончание табл. 2.1.9

Тип стратегий	Характеристика стратегий
Стратегии обучения структурированию терминологической лексики	Ориентированы на обучение иностранцев структурированию терминологической лексики по разным основаниям: по линии ассоциативных связей, категоризации, рубрификации, генерализации, конкретизации, детализации, по линии сопряжения равновеликих понятий, находящихся в понятийном графе на одном уровне. Эти процедуры реализуются по линии установления содержательных и логических отношений между понятиями: первая формируется путем анализа содержательных отношений между терминопонятиями конкретной области знаний или ее разделов на субстантивном уровне, вторая – путем анализа логических отношений. Содержательные отношения между понятиями затрагивают и регламентируют тематическую систему и упорядочение разделов одного уровня общности, а логические отношения – систематизацию и упорядочение разделов разной степени общности. Обычно понятия, систематизированные логическими отношениями, определяются с помощью классических ментальных процедур детерминации через род и видовое отличие
5. Стратегии автоматизации лексических навыков	
Стратегии формирования контекстуального использования иностранцами усвоенной лексики	Ориентированы на развитие у учащихся умений активизации слов в текстовом варианте значения при помощи речевых тренировок на базе текста
Стратегии формирования автоматизации использования иностранцами усвоенной лексики в речи	Ориентированы на развитие у учащихся умений расширять значения слов посредством «обрастания» их другими словами по линии системных, содержательных и логических связей, а также закреплять значения слов в комплексе языковых и подготовительных коммуникативных упражнений. Формирование этих умений осуществляется с помощью речевых тренировок разных типов на базе усвоенных лексических единиц
Стратегии формирования у иностранцев сложных лексических навыков и умений	Ориентированы на развитие у учащихся умений преобразовывать элементарные высказывания с усвоенными лексическими единицами в более сложные высказывания и тексты

Глава 2

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Стратегический подход к обучению продуцированию и развитию речи

Среди русистов, работающих с иностранцами, бытует мнение, что речевая деятельность на родном и иностранном языках осуществляется одними и теми же механизмами, но с разной эффективностью их функционирования, а поэтому проблему обучения общению на русском языке можно свести исключительно к вопросу тренировки уже сложившихся речевых механизмов. В действительности между этими процессами существует достаточно сильное отличие, которое препятствует иностранцам быстро войти в русскую речь. Оно касается прежде всего межъязыковых перекодировок, которые неизбежны при реализации речепорождающих программ на иностранном языке и отсутствуют при осуществлении речевой деятельности на родном языке. Межъязыковая интерференция сопровождает весь процесс овладения иностранным языком, но ее наиболее сильное отрицательное воздействие проявляется в продуктивных видах речевой деятельности. Именно поэтому стратегии обучения иноязычному общению должны строиться с учетом интерферирующего влияния структурных схем высказываний родного языка на структурные схемы русских высказываний. Причем если при обучении подготовленной, алгоритмической речи влияние межъязыковой интерференции можно своевременно обнаружить и минимизировать, то при обучении творческой речи сделать это крайне трудно, поскольку все этапы ее порождения не прогнозируемы и не контролируемы и об интерферирующем воздействии родного языка говорящих на изучаемый язык можно судить только по результатам их речевой деятельности, т. е. по конкретным речевым продуктам и обнаруженным в них ошибкам.

В системе обучения РКИ говорение как психофизиологический процесс обеспечивается наличием в языковом сознании иностранцев слухоречедвигательных стереотипов русских синтаксических структур и минимальных схем высказываний и операций с ними. Как вид речевой деятельности говорение характеризуется комплексом психологических механизмов, обеспечивающих репродукцию готовых речевых моделей, комбинирование и конструирование фраз, выбор слов, упреждение, оценку ситуации, прогнозирование дальнейшего развития речевой программы. Репродукция создает основу для продуктивной деятельности. Механизм комбинирования обеспечивает процесс формирования словосочетаний и фраз, при котором говорящий использует готовые блоки –

слова и фразы в новых комбинациях. От механизма комбинирования зависит творческий характер речи и ее беглость. Механизм конструирования обеспечивает осознание языковых правил и применение их для продуцирования речевых единиц в процессе порождения и продуцирования речи. Механизм конструирования регулирует выбор слов и структур, обеспечивая готовность речевого материала к использованию с определенной коммуникативной целью. Механизм упреждения отвечает за плавность, непрерывность речи, нормализует время ее звучания и паузы говорения, прогнозирует содержание высказывания. Оценочно-дискурсивный механизм оценивает коммуникативную ситуацию и осуществляет контроль за реализацией речевого сообщения на основе обратной связи [215].

С точки зрения коммуникативной лингвистики говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание с собеседником, оказывается воздействие на него в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. При этом все функции устного общения – информативная (сообщить или объяснить что-либо), регулятивная (приказать, попросить, потребовать, пригласить, побудить к совершению действия, т. е. воздействовать на собеседника), эмоционально-оценочная (выразить отношение к сказанному, дать оценку) и этикетная (установить контакт с собеседником, поприветствовать, поздравить, т. е. реализовать принятые в данном языковом социуме формулы общения) – осуществляются в тесном единстве [215].

В существующих моделях порождения речи, несмотря на расхождения в системе понятий, принципиальной считается трехфазность структуры речевых действий, реализуемых при конструировании речевой программы говорящего: фаза планирования речи на уровне мотива, интенции и коммуникативного замысла, фаза формирования речи на уровне глубинного смысла синтаксирования и фаза продуцирования речи на уровне внешнего синтаксирования. В рамках стратегической методики в процессе обучения говорению все эти фазы должны быть учтены и автоматизированы в формате конкретного перечня высказываний, предусмотренных целями общения и обучения.

Фаза планирования речепорождающей программы связана с формированием интенции. В модели А. А. Леонтьева [216, с. 110–122] речевая интенция возникает на основе мотива речевого поступка и других факторов, опосредуется речевым субъективным кодом и формируется как замысел речевого высказывания. Интенция определяет цель общения, отбор и комбинацию языковых средств для ее достижения. Иными словами, мотивы задают варианты поведения, а интенция определяет выбор формы реализации речевой программы, а также отбор и комбинацию вербальных средств из ряда допустимых вариантов. Формирующая фаза представлена в говорении в виде свернутых внутренних ментальных действий по программированию и структурированию речевого высказывания. Внутренняя программа, по мнению А. А. Леонтьева, соответствует только содержательному ядру будущего высказывания, а именно тем его компонентам, которые связаны актуальной (выраженной в высказывании, например, глаголом) или латентной (выраженной, к примеру, прилагательным) предикативностью [216, с. 114]. По сути, внутренняя программа высказывания – это иерархия пропозиций, лежащих в его основе. Эта иерархия формируется у говорящего на основе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, зависящей от когнитивного веса того или иного компонента ситуации... Кодом внутреннего программирования является предметно-схемный код, т. е. образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика. Эта смысловая характеристика и есть предикат к данному элементу. Например, талантливость можно приписать образу художника, а интересность – образу картины. А вот то, что происходит дальше, как точно замечает А. А. Леонтьев, зависит от того,

какой компонент является для говорящего основным. Если художник, то ему «предицируется» процесс работы над картиной, т. е. осуществляется операция включения всех остальных признаков в объем смысловой нагрузки образа художника [216, с. 114–115]. При этом, как отмечает ученый, возможны три типа процессов оперирования с единицами программирования (хотя мы допускаем, что таких процессов может быть больше): во-первых, это операция включения, когда одна кодовая единица получает две или несколько функциональных характеристик разной смысловой глубины: *художник + талантливый + часто встречается с почитателями его таланта*; во-вторых, это операция перечисления, когда одна кодовая единица получает характеристики одинаковой глубины: *художник + талантливый + популярный*; в-третьих, это операция сочленения, которая является частным случаем операции включения и возникает, когда функциональная характеристика прилагается сразу к двум кодовым единицам: *ребенок* + (*слушает* + + *сказку*) или (*ребенок* + *слушает*) + *сказку* [216, с. 115]. Следующий этап – этап семантико-грамматической реализации внутренней программы высказывания. На этом этапе происходит замена единиц субъективного кода минимальным набором семантических признаков слов (обычно имен), ограничивающим семантический класс и позволяющим при дальнейшем порождении выбирать внутри этого класса различные варианты, и приписывание данным единицам дополнительных семантических признаков (позже они будут трансформированы в глаголы, прилагательные и другие предицирующие компоненты высказывания) [216, с. 116]. В результате формируется протосемантическая модель высказывания, которая превращается в смысловую конструкцию на последующем этапе – этапе внешнего синтаксирования. В процессе перехода от программы к ее языковой реализации актуализируются механизмы выбора слов, грамматического прогнозирования, перебора и сопоставления синтаксических вариантов. На этапе внешнего синтаксирования и моторной реализации смыслового плана высказывания говорящий выбирает языковые средства в соответствии с коммуникативным замыслом. Все речевые действия при этом организуются в соответствии с предметом речи, темой и ситуацией общения.

В идеале в процессе обучения продуцированию речи преподаватель должен следовать тем этапам, которые формируют речепорождающую программу высказывания от момента формирования мотива речевого поступка к фазе внешнего синтаксирования и артикуляторного проговаривания высказывания. Ясно, что далеко не все этапы порождения речи можно восстановить в учебном процессе. Наиболее сложным для реализации являются этапы внутреннего программирования, включающие операции формирования предметно-схемного кода, перевода субъективных кодов в минимальные наборы семантических признаков слов, из которых впоследствии будет построено высказывание. Трудным является также воссоздание протосемантической модели высказывания. Однако частично все эти процедуры можно смоделировать по типу того, как иностранцы, не успевающие конспектировать лекции вслед за лектором, считывают информацию по конспектам белорусских студентов, которые пользовались индивидуальными кодовыми сокращениями слов, словосочетаний, фраз и предложений в своих конспектах. Частично это им удается сделать за счет общего с носителями языка пресуппозиционного фонда о тематике лекции и ее базовых понятиях. И хотя в полном объеме восстановить содержание таких редуцированных конспектов лекций иностранцам не удается, в общих чертах этот процесс напоминает процесс внутреннего программирования высказываний, а поэтому такая форма работы весьма эффективна. Опираясь на такие задания, иностранцы могут самостоятельно, задействовав аналогии, учиться конденсировать конструируемые высказывания, а затем на основе сокращенных записей восстанавливать их частично или полностью.

Важным этапом работы в обучении говорению является анализ интенционального и прагматического потенциала высказываний. Иностранцы должны научиться не только правильно выражать свои интенции, но и формулировать их вербально. Выполнение подобных заданий полезно для развития аналитических способностей и способностей подбирать нужную форму высказывания в зависимости от мотива речевого поступка и характера коммуникативной интенции. При этом стратегии обучения должны вводиться в учебный процесс последовательно и быть адекватными стратегиям продуцирования речи, которыми должны уметь пользоваться иностранцы.

Сценарий поэтапного формирования речевых навыков и умений в продуцировании речи строится с учетом вида речи. Ясно, что сценарии обучения диалогической и монологической речи будут различными.

Чтобы научить иностранцев продуцированию правильных высказываний на русском языке, они должны освоить определенный перечень синтаксических схем высказываний, речевые образцы в виде сочетания слов, фраз, сверхфразовых единств, которые в начале обучения должны воспроизводиться репродуктивно. С помощью репродукций (полных, частичных и трансформационных) отрабатываются необходимые речевые навыки и формируются умения строить небольшие высказывания. Основой репродукции чаще всего является подготовленная речь, под которой понимаются высказывания с опорой на смысловое содержание и языковой материал, заданный текстом. Высказывания предварительно отрабатываются, заучиваются и только потом репродуцируются. В новых же ситуациях общение представляет собой творческий процесс, а поэтому он требует построения высказываний по продуктивным схемам. Такую речь методисты называют неподготовленной, поскольку она строится как реакция на заданную ситуацию и учащимся приходится самостоятельно подбирать соответствующие синтаксические конструкции и языковые средства для их наполнения. Неподготовленная речь на начальном этапе обучения возможна только при условии сформированности навыков владения минимально достаточным лексическим и грамматическим материалом. При этом реализация неподготовленной речи может осуществляться как в форме диалога, так и в форме монолога.

2.2. Стратегии обучения диалогической речи

Согласно Типовой программе по русскому языку для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений [39] учащиеся по завершении обучения должны достичь уровня пороговой коммуникативной достаточности, который в международной классификации соответствует уровню В1. При достижении этого уровня в сфере диалогической речи иностранцы должны уметь:

а) в рамках *модуля общего владения языком*:

- понимать содержание высказываний собеседника, определять его коммуникативные намерения;
- адекватно реагировать на реплики собеседника;
- инициировать, поддерживать и завершать диалоги разных типов (диалог-расспрос, диалог-сообщение) в достаточно широком наборе речевых ситуаций, предусмотренных программой обучения;

б) в рамках *учебно-профессионального модуля*:

- вести диалоги и полилоги с разными вариантами их развертывания; понимать, запрашивать, сообщать и комментировать информацию о чем-либо; инициировать, под-

держивать и завершать диалоги разных типов (диалог-расспрос, диалог-сообщение, диалог-побуждение, вопросно-ответный многорепликовый диалог) в широком наборе речевых ситуаций различной степени сложности, предусмотренных программой данного модуля;

• понимать содержание высказываний собеседника, определяя его коммуникативный замысел и речевую программу; адекватно реагировать на реплики собеседника; достигать намеченных целей коммуникации в учебно-профессиональной сфере общения с учетом социальных и поведенческих ролей участников диалогической речи.

В соответствии с Типовой программой к устным высказываниям иностранцев предъявляются следующие требования: адекватность теме, ситуации и коммуникативным задачам общения; следование нормам, присущим русской речи; логичность и аргументированность утверждений.

В диалогическом общении почти одновременно происходят несколько сложных процессов: восприятие реплик собеседника, внутреннее проговаривание слышимого, внутреннее планирование ответной реплики и ее реализация на уровне внешнего синтаксирования. Это означает, что у участников общения должны быть хорошо развиты как механизмы слушания, так и механизмы говорения. Для диалогической речи характерна эллиптичность, обусловленная единством ситуации для говорящих, непосредственным контактом, делающим возможным использование невербальных средств общения, что ведет к экономии и редукции языковых средств в диалоге. Другой отличительной чертой диалога является его спонтанность, поскольку содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседника. Спонтанный характер обусловливает использование различных клише, разговорных формул, отступления от синтаксических правил оформления речи. Диалогической речи свойственна также эмоциональность и экспрессивность, которые проявляются в субъективно-оценочной окраске речи [215].

Структурно диалог состоит из реплик различной протяженности – от одной до нескольких фраз. В разговорной речи наиболее типична однофразовая реплика. Элементарный диалог состоит из инициальной и ответной реплик. Соединение реплик, характеризующихся структурной, интонационной и смысловой завершенностью, принято называть диалогическим единством. Именно диалогическое единство должно служить исходной единицей обучения диалогической речи. Развернутые диалоги с большим количеством диалогических единств в разговорной речи встречаются нечасто (они больше свойственны научной речи), а поэтому в основу обучения на начальном этапе в рамках модуля общего владения языком должны быть положены двучленные единства, среди которых наиболее распространены диалоги типа вопрос – ответ; вопрос – контрвопрос; сообщение и вызванный им вопрос; сообщение и вызванное им сообщение; сообщение и реплика-подхват, дополняющая или продолжающая высказанную мысль [215].

При обучении диалогической речи 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 учащихся 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 ситуации 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 перейти к работе над реальными ситуациями учебного процесса.

Реальные ситуации учебного процесса – это создаваемые ситуации. Их использование не вызывает у учащихся внутреннего мотива и естественного стимула к разговору.

К реальным ситуациям учебного процесса можно отнести ситуации типа: *Какие виды спорта вам нравятся*? После ответа на такой вопрос беседа развивается естественным путем.

Реальные ситуации – это ситуации, возникающие в реальных условиях. Например: *в комнате стало холодно*, *надо закрыть окно* и т. д.

Каждая ситуация получает свое выражение через тему. Если тема зависит от возникшей ситуации, то:

- ситуация подталкивает собеседников говорить только на одну точно определенную тему (например, в ситуации *У зубного врача*);
- ситуация ограничивает выбор темы (например, в ситуации *На дне рождения у друга* можно говорить сразу на несколько тем, но в целом их круг ограничен самой обстановкой праздника);
- 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*).

Анализ отношений между ситуациями и темами общения позволяет определить вытекающую из этих отношений 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), и ситуациям, не ограничивающим выбора темы;
- от тем, ограничивающих выбор ситуаций, в которых они могут возникнуть, к темам, не ограничивающим такого выбора.

Формирование умений диалогической речи. Структура и типы учебных диалогов. Структуру учебных диалогов образуют реплики, 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:

- базисный элемент (С), выражающий на уровне высказывания основную мысль в виде побуждения к последующему высказыванию собеседника;
- базисный элемент (R), выражающий основную мысль реплики в виде реакции на предыдущее побуждение;
- вторичный (комплементарный) элемент – высказывание, 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.

Первый тип диалогов реализуется по схеме: С – R (предложение-побуждение → предложение-реакция).

Второй тип диалогов реализуется по схеме: С – (R+C) (предложение-побуждение → предложение-реакция + предложение-побуждение).

Третий тип диалогов реализуется по схеме: С – (RC) (предложение-побуждение → предложение-реакция + побуждение).

В табл. 2.2.1 перечислены виды учебных диалогов, которые следует поэтапно отработать иностранцам в рамках модуля общего владения языком.

Таблица 2.2.1

Виды учебных диалогов

Тип диалога	Пример диалога
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 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?*

При формировании диалогических реплик участник диалога пользуется расширенным репертуаром интенционально-коммуникативных стратегий, к которым относятся:

- стратегии пользования устойчивыми и варьируемыми этикетными формами русского языка;
- стратегии вербального реагирования: *Конечно, сделаю, если обещал; Я тебя слушаю, продолжай*;
- стратегии информирования: *Я хотел бы тебе кое о чем рассказать. Каникулы я провел прекрасно. Игоря все-таки отчислили за неуспеваемость*;
- дескриптивные стратегии: *Она невысокого роста, стройная. У нее короткие темные волосы и очень красивые и выразительные глаза*; *Эта деталь по форме напоминает удлиненный конус*;
- экспликативные стратегии: *Сначала вы идете прямо, метров через двести свернете налево, пройдете метров сто и там увидите; Ты должен помнить, что если раствор приобретает огненно-красную окраску, значит, в нем присутствует нитрат серебра*;

• стратегии инструктирования: *Куда ты едешь? Пропусти машины справа и только после этого начинай движение; Найди на панели левую нижнюю кнопку, нажми ее, после этого нажми верхнюю белую кнопку*;

• стратегии уточнения и конкретизации (иллюстрируют переход от общих понятий к более узким); как правило, они сопровождаются словосочетаниями и конструкциями: *то есть, иными словами, другими словами, иначе говоря, я хочу уточнить*, хотя возможны и ситуативные уточнения без специальных лингвистических средств: *Неужели не видишь?! Смотри на полку, выше, еще выше, чуть правее, еще правее; Встретимся завтра вечером, после девяти, лучше даже в десять; Хочу вас поправить: собрание не завтра, а послезавтра*;

• стратегии детализации: *Хищных птиц можно определить не только по размеру. У них должны быть массивные и крепкие когти и большой клюв;*

• стратегии выражения совета, предложения, рекомендации: *Поступай как знаешь, ты уже взрослый, но я советую тебе этого не делать; Чем лежать целый день на диване, сходи лучше куда-нибудь*;

• стратегии выражения просьбы в открытой и закамуфлированной форме: *Дай мне на пару дней учебник по экологическому праву; У тебя классная ручка, мне бы такую; Как жаль, что у меня нет такой ручки*;

• стратегии побуждения к совместному действию: *Помоги мне убрать в квартире; Давай сходим куда-нибудь*;

• стратегии выражения приглашения: *Приходите ко мне на день рождения; Если будешь проходить мимо, зайди ко мне, надо поговорить*;

• стратегии выражения предостережения: *Лучше не ходи туда, там тебя неправильно поймут; Осторожно, на улице скользко*;

• стратегии выражения требования, приказа, разрешения, запрещения: *Ты должен сделать это до завтра; Я не разрешаю тебе гулять допоздна; Не трогай это руками; Не разговаривай на уроке; Стойте, предъявите ваш пропуск*;

• стратегии возражения и отказа: *Нет, вы не правы, мой проект безупречен; Я не согласен с вами, пусть это делает кто-нибудь другой*;

• стратегии выражения одобрения, неодобрения, комплимента, осуждения, замечания, упрека: *Я одобряю (не одобряю) ваш выбор; Я не могу одобрить его поступок; Его поступок все осуждают; Ты всегда опаздываешь на деловые встречи; Сегодня вы выглядите великолепно*;

• стратегии выражения уверенности, неуверенности, необходимости, ненужности, возможности, невозможности, неопределенности: *Я уверен в своих силах; Если не уверен, то не следует браться за эту работу; Необходимо все сделать в срок; Тебе не нужно было вмешиваться в их разговор; Эти вещи мне уже не нужны, надо отдать их кому-нибудь; Я не знаю точно, когда я завтра освобожусь. Может быть, часов в восемь*;

• оценочные стратегии: *Она молодец, все сделала в срок; Он совершенно не умеет работать в коллективе; Он всегда отличался вредным характером; Какой толк от твоего дорогого скоростного автомобиля, если везде на дорогах стоят ограничители скорости*;

• стратегии выражения сомнения: *Я сомневаюсь, что этот путь самый короткий; Я сомневаюсь в его искренности и порядочности*;

• стратегии выражения согласия, несогласия: *Я согласен с вами, но частично; Я не согласен работать бесплатно*;

• стратегии резюмирования и формулирования выводов: *Из твоих слов можно сделать вывод, что ты не будешь участвовать в нашем проекте; Я внимательно ознакомился с двумя теориями и понял, что ни одна из них не применима к объяснению того, как возникла наша Вселенная*;

• стратегии выражения эмоционального отношения к фактам (восхищение, сожаление, недовольство, возмущение): *Мать недовольна поведением сына в школе; Я сожалею, что вчера не смог прийти на ваш концерт; Родители восхищены успехами дочери; Все возмущены вашей вчерашней выходкой на собрании*.

В табл. 2.2.2 перечислены типы интенций, которые должны реализовывать иностранцы для участия в спонтанных диалогах и беседах, а в табл. 2.2.3 указана последовательность работы над диалогической речью.

Таблица 2.2.2

Типы интенций, которые должны реализовывать иностранные учащиеся для участия в спонтанных диалогах и беседах

Тип интенции	
«Вхождение», «включение» в коммуникацию	Разочарование, недоумение, удивление, недоумение
Формальное общение	Безразличие
Начало разговора в беседе, дискуссии	Оценка
Смена темы, дополнение информации	Вовлечение собеседника в сопереживание
Неготовность ответить	Активизация речи собеседника
Уклончивый ответ	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

Таблица 2.2.3

Последовательность работы в системе диалогической речи

Степень спонтанности речи	Начальное содержание ситуации	Языковая форма выражения	Конечное содержание ситуации
Подготовленная речь	дано	дана	не дано
Спонтанная речь (1)	дано	не дана	дано
Спонтанная речь (2)	не дано	не дана	дано
Спонтанная речь (3)	дано	не дана	не дано

Модель (схема) обучения диалогической речи. В практике обучения диалогической речи используются две базовые стратегии – синтетическая и аналитическая. **Синтетическая/индуктивная стратегия** обучения диалогической речи представляет собой движение от элементов к целому, от отдельных диалогических единств к развернутому 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 иностранцами 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.

Обычно новые диалогические единства предъявляются не в устной, а в письменной форме: студенты встречают 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 принадлежат 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 преподавателем нового диалогического единства 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 самостоятельно. При этом важно, чтобы студенты выучили новое диалогическое единство, которое 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 Беларуси, 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 распространенным 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.

Аналитическая/дедуктивная стратегия обучения диалогической речи представляет собой движение от целого к элементам, от довольно большого по объему диалогического текста к входящим в его состав диалогическим единствам. При таком подходе иностранцы знакомятся с диалогом, который предъявляется 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, ко-

торые могут сопровождать данный диалог. Затем студенты читают данный диалог вслух, а преподаватель при этом следит за правильностью произношения. Дома студенты учат данный диалог наизусть, а на следующем занятии разыгрывают по ролям. Выученный наизусть диалог становится образцом для построения аналогичных 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 и контекстах.

Модель обучения диалогической речи включает четыре 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 деятельности автоматизированный характер.

Первая стадия – работа над учебным монологом. Задача состоит 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 закрытой 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: во-первых, работа проходит в условиях создаваемых ситуаций, на этот раз не только ограничивающих выбор темы; во-вторых, кроме диалога-расспроса используется также и диалог-беседа; в-третьих, 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 учащимся 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.

2.3. Стратегии обучения монологической речи

Согласно Типовой программе по русскому языку для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений [39] при достижении уровня В1 в сфере монологической речи иностранцы должны уметь:

а) в рамках *модуля общего владения языком*:

• при репродуцировании – воспроизводить в устной форме прочитанный или прослушанный текст с заданной степенью свернутости, выделяя необходимую коммуникативно ценную информацию и излагая ее в соответствии с нормами русского языка и в определенной логической последовательности;

• при продуцировании – создавать собственные тексты, состоящие из связных, логичных, грамматически правильных высказываний, построенных в соответствии с предложенной темой и заданной коммуникативной установкой;

• выражать собственное отношение к изложенным фактам, событиям, а также к действующим лицам и их поступкам;.

б) в рамках *учебно-профессионального модуля*:

• при репродуцировании – воспроизводить в устной форме прочитанный или прослушанный текст учебно-научного характера с заданной степенью свернутости, выделяя необходимую коммуникативно ценную информацию и излагая ее в соответствии с нормами русского языка и в определенной логической последовательности;

• при продуцировании – создавать собственные тексты, состоящие из связных, логичных, грамматически правильных высказываний, построенных в соответствии с предложенной темой и заданной коммуникативной установкой;

• продуцировать различного плана монологические высказывания, содержащие описание конкретных и абстрактных объектов, процессов, явлений, повествование об актуальных научных явлениях и фактах, рассуждения на различные научные темы с выражением собственного мнения, аргументации, оценки и выводов;

• объяснять и комментировать различный иллюстративный материал (схемы, таблицы), использовать фрагменты научного текста для иллюстрации своих мыслей, опираться на текст при развертывании системы аргументов, выражать собственное отношение к научным фактам, явлениям и событиям.

В соответствии с Типовой программой к устным высказываниям иностранцев предъявляются следующие требования: адекватность теме, ситуации и коммуникативным задачам общения; следование нормам, присущим русской речи; логичность и аргументированность утверждений. Тип продуцируемого текста: повествование, описание, сообщение, тексты смешанного типа с элементами рассуждения.

Монологическая речь представляет собой достаточно объемное высказывание говорящего, обращенное к слушателям. По объему монолога различают фрагментарное высказывание, монологическое высказывание и моноречь. Фрагментарное высказывание состоит из сверхфразового единства, включающего от двух до пяти предложений, связанных по смыслу. Монологическое единство состоит из шести – двадцати предложений и может являться самостоятельным высказыванием. Моноречь представляет собой пространное, развернутое высказывание, включающее свыше двадцати предложений, позволяющих подробно осветить одну или несколько тем. К разновидностям монолога относят сообщение, рассказ, доклад, описание, объяснение, обоснование, убеждение, рассуждение, комментарий, характеристику и др. Особенностями монологической речи являются: целенаправленность высказывания; непрерывность и развернутость; последовательность, логичность речи; относительная смысловая завершенность; синтаксическая усложненность (т. е. преобладание синтаксических полных структур, отсутствие эллиптических конструкций) [215].

В последовательности обучения монологической речи выделяются три основных этапа:

- подготовительный этап, на котором осуществляется пошаговая отработка умений от уровня одного предложения до фрагментарного высказывания со зрительной или слуховой опорой: описание картинки с изображением предмета с целью назвать этот предмет, перечислить и охарактеризовать его свойства и качества, его функционирование, местонахождение, выражение отношения к нему и т. д.;
- этап репродуктивной речи, в ходе которого выполняются полностью или частично репродуктивные упражнения на основе текста (задания типа: выучите отрывок текста; перескажите содержание текста; найдите в тексте ответы на вопросы; приведите примеры, опровергните/подтвердите информацию; сравните и объясните и т. д.);
- этап продуктивной речи, который ориентирован на ситуации общения или обсуждение проблем на основе прочитанного или прослушанного текста. Инициировать и развивать продуктивную речевую деятельность иностранцев могут задания типа: ответы на проблемные вопросы; формулирование и аргументация собственной точки зрения; пересказы текстов с модификацией их содержания; групповые дискуссии; проектные задания и др.

В обучении монологической речи так же, как и при обучении диалогической речи, используются две стратегии – синтетическая (индуктивная) и аналитическая (дедуктивная).

Синтетическая/индуктивная стратегия обучения монологической речи предусматривает постепенное движение от элементов монолога к развернутому монологическому тексту путем его постепенного смыслового насыщения. В основе такого подхода лежит идея, что поэлементное, поэтапное усвоение речевых моделей и образцов приведет к умению самостоятельно порождать высказывания и эффективно участвовать в речевом общении на заданные и свободные темы.

Можно выделить три этапа движения от элементов к целому:

1. Формирование умения самостоятельно строить высказывания, соответствующие заданным инструкциям. Возможные примеры заданий: *Что вам понравилось в этом тексте? Как зовут действующих лиц? Что вы видите на картинке? Почему они решили не ехать в Париж? Где они собираются провести отпуск? Куда они собираются в выходные дни?*

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 опишите его. Посмотрите на картинки 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 сюжетных картинок.*

Аналитическая/дедуктивная стратегия обучения монологической речи предполагает движение от текста-образца к составлению собственного монологического высказывания. Текст-образец 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:

- анализируется главная идея, ее логическое развертывание, композиция, функционально-смысловой тип текста;
- анализируются особенности его фонетико-интонационного оформления;
- рассматриваются его лексико-грамматические особенности.

Индуктивная (синтетическая) и дедуктивная (аналитическая) стратегии обучения монологической речи не противоречат друг другу. Индуктивная стратегия чаще используется на начальных стадиях обучения, дедуктивная стратегия – на более продвинутых стадиях.

Типология упражнений. Для обучения монологической речи используется система постепенно усложняющихся упражнений, которые делятся на подготовительные и коммуникативные. Подготовительные упражнения относятся к разряду языковых, предречевых, тренировочных, условно-коммуникативных. Они направлены на активизацию языкового материала, на формирование умения строить высказывания в соответствии с исходными речевыми интенциями. К ним относятся следующие виды упражнений:

- ***имитативные*** (воспроизведение речевого образца без изменений);
- ***подстановочные*** (воспроизведение образца с изменением лексического наполнения);
- ***комбинационные*** (воспроизведение высказывания на основе объединения заданных элементов высказывания);
- ***трансформационные*** (преобразование лексической или грамматической структуры предложения);
- ***конструктивные*** (самостоятельное построение высказывания с опорой на данный языковой, речевой или инструктивный материал);
- ***аналоговые*** (построение высказываний по аналогии с частичной модификацией содержания).

Коммуникативные упражнения направлены на построение высказываний по свободным моделям. Они делятся на респонсивные, репродуктивные, композиционные, дескриптивные, дискутивные, ситуативные, инициативные и игровые.

Респонсивные упражнения строятся по вопросно-ответной схеме. Ответы могут быть краткими, упрощенными и развернутыми, усложненными.

Репродуктивные упражнения нацелены на пересказ содержания письменных и устных текстов и их фрагментов. Модификационным вариантом этих упражнений является пересказ незавершенных текстов или изменение финальной части текстов.

Среди ***композиционных*** упражнений выделяются устный рассказ и рассказ-импровизация. Устный рассказ – это серия сконструированных высказываний по предложенной

ситуации, по заданной или самостоятельно выбранной теме. Рассказ-импровизация представляет собой неподготовленный устный рассказ по самостоятельно выбранной теме.

Цель ***дескриптивных*** упражнений – описание различных объектов, ситуаций и процессов, включая речевое сопровождение видеоизображения.

К ***дискутивным*** упражнениям относятся комментирование и учебная дискуссия. Комментирование – это высказывание учащимися мнения о полученной информации, например содержащейся в СМИ. Учебная дискуссия – обсуждение какого-либо вопроса на основе учебной ситуации, экспозиция которой предполагает разное толкование и разные точки зрения (задания типа: *Согласны ли вы с утверждением, что... Разделяете ли вы позицию главного героя рассказа*? *Как вы относитесь к проблеме многоженства в исламских странах*? *Какую угрозу миру несут региональные конфликты*? *Почему Белорусское Полесье называют легкими Европы*?).

К ***ситуативным*** упражнениям относятся задания проблемного характера, например, нейтрализовать конфликтную ситуацию в общении и перевести общение из неконструктивного русла в конструктивное. Обычно проблемная ситуация содержит экстралингвистическую проблему, которую учащимся следует осознать и решить.

К коммуникативным упражнениям относятся также инициативные и игровые задания. ***Инициативные*** упражнения – это пресс-конференции, предполагающие тренировку в постановке вопросов, которые задаются разным людям; интервью, которые представляют собой беседу в формате вопрос – ответ; диспут, основу которого составляет выдвижение разных точек зрений, мнений по одному вопросу и их аргументированное отстаивание, что способствует развитию навыков свободной, творческой речи.

Игровые упражнения содержат элементы игры, например кто быстрее, лучше, точнее, больше. Как показывают наблюдения, такие упражнения оживляют учебный процесс и активизируют деятельность учащихся.

2.4. Стратегии обучения творческой речи и деловому общению

Применительно к начальному этапу обучения творческую речь мы отождествили с продуктивными видами речевой деятельности, т. е. с любой речью, которая формируется в новых ситуациях общения и строится как реакция на заданную ситуацию, когда учащимся приходится самостоятельно подбирать соответствующие синтаксические конструкции и языковые средства для их наполнения. На продвинутом этапе обучения, говоря о творческой речи, мы прежде всего понимаем неалгоритмизированную, нестереотипную, креативную речь, основанную на эвристических принципах построения и реализации. Ее отличает богатство лексического оформления речи, вариативность используемых речевых стратегий и тактик. Подлинная творческая речь возможна только при высоком уровне владения языком и интеллектуально-когнитивном развитии, когда говорящий владеет разнообразным репертуаром коммуникативных стратегий, насыщенным словарем, вариативными тактиками реализации речевых программ, способностью к формированию рациональных стратегий структурирования и переструктурирования информации, работе в неполных контекстах, умением находить логико-смысловые противоречия в речи собеседников и устранять их.

В ходе обучения иностранцев творческой речи предполагается поэтапное выполнение следующих типов упражнений.

Репродуктивные и трансформационные упражнения. Типология репродуктивных и трансформационных упражнений, направленных на обучение творческой речи, представлена в табл. 2.2.4–2.2.7.

Таблица 2.2.4

Виды репродуктивных и трансформационных упражнений

Тип упражнений	Вид преобразований
Упражнения на частичную трансформацию высказываний	Перестановка компонентов высказываний, замена высказываний с пассивными конструкциями высказываниями с активными оборотами, конверсных структур – неконверсными, синтаксическое упрощение высказываний с осложненной структурой, трансформация высказываний в высказывания с иным порядком слов
Упражнения на полную трансформацию высказываний	Замена высказываний упрощенными высказываниями с частичной редукцией семантики исходных высказываний
Упражнения на уплотнение семантики высказываний	Отсев избыточной информации
Упражнения на уплотнение высказываний	Преобразование двух-трех высказываний в одно

Выполнение заданий подобного типа основано на использовании учащимися в процессе переработки высказываний двух типов стратегий – трансформационных и логико-смысловых. **Трансформационные стратегии** направлены на упрощение синтаксической структуры высказываний путем их синтаксического переструктурирования. Экспериментально выявлены две разновидности трансформационных стратегий – стратегии синтаксического переструктурирования и стратегии семантико-синтаксического преобразования. ***Стратегии синтаксического переструктурирования*** – наиболее распространенный тип трансформационных стратегий, которые используются при различного рода перестановках компонентов высказываний, при замене высказываний с пассивными конструкциями высказываниями с активными оборотами, при замене конверсных структур неконверсными (ср. высказывания *Гемоглобин содержит железо* и *В железе содержится гемоглобин*), при синтаксическом упрощении высказываний с осложненной структурой, при трансформации высказываний в высказывания 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 высказываний 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** переработки информации. Они включают ряд частных стратегий, к которым относятся стра-

тегии логико-смыслового преобразования, пропозиционного и контекстуального анализа, фрагментации целостного предметно-понятийного объекта, антонимических и синонимических замен и др. По данным экспериментальных наблюдений, наиболее распространенным типом логико-смысловых стратегий, используемых в процессе понимания высказываний, являются ***стратегии логико-смыслового преобразования***. Они направлены на упрощение семантической структуры высказываний либо путем их конверсии (*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*.

Таблица 2.2.5

Виды упражнений на преобразование полипропозитивных высказываний

Тип упражнения	Вид операции
Упражнения на выделение элементарных смыслов (пропозиций) в полипропозитивных высказываниях	Анализ полипропозитивных высказываний и разбивка их на монопропозиции
Упражнения на конструирование полипропозитивных высказываний по заданным образцам	Анализ образцов и конструирование на их основе полипропозитивных высказываний

Под полипропозитивностью высказываний понимается семантическая усложненность простых предложений, их способность выражать не один, а два или несколько смыслов [47, с. 6; 48, с. 22; 49, с. 21]. При анализе полипропозитивных высказываний обычно используются ***стратегии пропозиционного анализа***, которые позволяют расщепить подобные высказывания на элементарные смыслы. Например, в высказывании *Ученые отмечают теоретическую недостаточность такого подхода* фактически выражено два события: 1) *такой подход теоретически недостаточен* и 2) *это отмечают ученые*. Двусобытийность этого высказывания обусловлена тем, что выраженный в нем объект представлен существительным *недостаточность* со значением характеризующего признака. Причина, затрудняющая понимание таких высказываний, состоит в том, что существительное, являющееся центром номинализированной структуры, порождает сложную систему синтаксических зависимостей, для понимания которых требуется многоступенчатый анализ связей слов. Например, полипропозитивное высказывание *Повышение роли измерений в современном производстве привело к увеличению доли затрат на измерительную технику* невозможно заменить эквивалентным сложноподчиненным предложением. Его смысл можно передать следующим образом: 1) *в современном производстве повысилась роль измерений*; 2) *увеличилась доля затрат на измерительную технику*; 3) *событие* 1 *обусловило событие* 2. Данный пример свидетельствует о том, что некоторые типы полипропозитивных высказываний способны выражать гораздо больше типов смысловых отношений, чем высказывания, построенные по схеме сложноподчиненного предложения, а поэтому они являются семантически более сложными [47; 48].

Таблица 2.2.6

Виды упражнений на переструктурирование высказываний

Тип упражнений	Вид переструктурирования
Упражнения на переструктурирование высказываний и текстов	Поверхностное переструктурирование
	Глубокое переструктурирование
	Свободное (произвольное) переструктурирование

При выполнении подобных заданий следует исходить из того, что в зависимости от целевых установок, уровня языковой и профессиональной подготовки учащихся, а также качества выполнения трансформационных процедур переструктурирование может быть поверхностным, глубоким или свободным, т. е. выполненным в произвольной форме. К *поверхностному переструктурированию* обычно прибегают иностранцы, которые испытывают трудности при освоении информации из-за пробелов в речевом развитии и дотекстовой пресуппозиции. Такое переструктурирование в основном затрагивает синтаксическую структуру высказываний и частично их лексический состав и реализуется в двух формах – синтаксического переструктурирования и семантико-синтаксического преобразования. К *глубокому переструктурированию* обычно прибегают опытные учащиеся, которые хорошо ориентируются в содержании рецептируемого текста и имеют достаточно развитую дотекстовую пресуппозицию, которая в сочетании с импликационной (внутритекстовой) пресуппозицией обеспечивает глубокий уровень переработки и переструктурирования информации. Потребность в таком переструктурировании чаще всего связана с издержками в логико-смысловом и структурном оформлении текста-оригинала, которое, по мнению учащегося, чрезмерно перегружено, а поэтому нуждается в преобразовании. Операционную основу такого переструктурирования составляют процедуры логико-смыслового преобразования, которые направлены на упрощение семантической структуры высказываний либо путем их ментальной конверсии, либо путем глобального преобразования высказывания в репрезентации, построенные по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых средств, которых не было в рецептируемых высказываниях. К *свободному переструктурированию* обычно прибегают опытные учащиеся, дотекстовая пресуппозиция которых превышает пределы той пресуппозиции, которая необходима для освоения текста-оригинала. Привлечение дополнительной информации при переструктурировании и построении вторичного текста в новом формате создает эффект нового текста, который по ряду параметров может быть значительно богаче текста-оригинала. Помимо указанных видов переструктурирования возможны и промежуточные варианты, когда, например, часть воспринятого текста переструктурируется поверхностно, а другая – глубоко, в том числе и с привлечением информации, отсутствующей в тексте-оригинале.

Таблица 2.2.7

Виды упражнений на расширение и дополнение высказываний

Тип упражнений	Вид операций
Упражнения на расширение высказываний	Анализ высказываний и построение вариантов их расширения
Упражнения на дополнение (завершение) высказываний	Анализ высказываний и построение вариантов их завершения
Упражнения на восстановление лакунированных высказываний	Поиск лакун в высказываниях и их элиминация

Продуктивные упражнения. Типология продуктивных упражнений по обучению творческой речи представлена в табл. 2.2.8, 2.2.10 – 2.2.14.

Таблица 2.2.8

Виды продуктивных упражнений

Тип упражнений	Вид операций
Конструирование высказываний по речевым образцам, опорным словам, заданным речевым интенциям	Анализ речевых образцов, опорных слов и построение на их основе высказываний по заданным речевым интенциям
Конструирование высказываний по типам речевых действий	Анализ типов речевых действий и построение на их основе высказываний

Классификация речевых действий, которую следует отработать в иностранной аудитории, представлена в табл. 2.2.9.

Таблица 2.2.9

Типы речевых действий и типы дискурса

Цель говорящего	Тип речевого действия	Тип речи	Пример
Информировать в форме сообщения	Информирование	Информирующий	*К нам приезжает американский профессор. Будет читать лекции*
Информировать в форме уведомления или напоминания	Уведомление, напоминание	Уведомляющий	*Не забудь, завтра у тебя экзамен*
Информировать в форме объяснения, разъяснения, пояснения, уточнения, дополнения	Объяснение, разъяснение, пояснение, уточнение, дополнение	Экспликативный, конкретизирующий	*Ты должен свернуть не направо, а налево*
Опровергнуть информацию	Опровержение информации	Опровергающий	*Все это неправда. Этого не было и не могло быть. Он не такой человек, чтобы совершать подобные поступки*
Описать предмет, факт, явление	Описание	Дескриптивный	*Это такая небольшая деталь в карбюраторе*
Дать определение понятию, явлению	Формулирование определения, понятия	Квалифицирующий	*Рассуждение по аналогии – это разновидность умозаключения, в котором суждение о принадлежности признака некоторому объекту выводится на основании его сходства с другими объектами*
Подтвердить, констатировать факт	Подтверждение, констатация факта	Констатирующий	*Да, завтра вечером он уже будет в Минске*

Окончание табл. 2.2.9

Цель говорящего	Тип речевого действия	Тип речи	Пример
Запросить нужную информацию, выяснить, расспросить	Запрос информации, выяснение, расспрос	Выясняющий	*Когда у нас экзамены? Долго ли нам еще ехать?*
Высказать и доказать свою точку зрения	Рассуждение, аргументация	Аргументирующий	*Я считаю, что в основе понимания новой информации лежат две процедуры – выбор аналогии и детализация*
Выразить несогласие с точкой зрения собеседника	Выражение несогласия и контрдоводов	Констатирующий, аргументирующий	*Я не согласен с вашей точкой зрения + аргументация своей позиции*
Побудить к совершению вербального или невербального действия	Побуждение к совершению действия, императивы	Агитирующий, императивный	*Сбегай в магазин, купи хлеба*
Запретить делать что-либо	Запрещение	Запретительный, императивный	*Там не ходи! Здесь не кури! Туда не входи!*
Предостеречь кого-либо от чего-либо	Предостережение	Предостерегающий	*Осторожно, на улице скользко. Тебе нельзя курить, у тебя же больное сердце*
Обсудить проблему, установить истину вместе с собеседником	Поиск смыслов, решений проблем	Эвристический, аргументирующий, дедуктивный	*Я считаю основной проблемой современности отказ от норм международного права в вопросах региональных конфликтов. Решения Совбеза ООН многими странами не выполняются и не учитываются. Закон силы становится главным в современном однополярном мире*
Оценить человека, предмет, факт, явление, событие	Оценка человека, предметов, фактов, явлений, событий	Оценивающий	*Фильм мне не понравился. В нем нет ни темы, ни сюжетной интриги, ни игры актеров*
Сравнить, противопоставить предметы, факты, отождествить что-то с чем-то	Сравнение, противопоставление, отождествление, аналогии	Компаративный	*Инертные газы отличаются от других химических элементов тем, что не вступают в реакцию ни с какими элементами. Фтор активнее хлора. Черный фосфор больше похож не на фосфор, а на графит*

Таблица 2.2.10

Виды продуктивных упражнений

Тип упражнений	Вид операций
Реконструкция пропущенных высказываний в текстах	Анализ деформированных текстов и их восстановление
Восстановление пропущенных диалогических реплик	Анализ деформированных диалогов и их восстановление
Конструирование высказываний	Описание различных объектов, ситуаций и процессов, включая речевое сопровождение видеоизображения; комментирование, т. е. выражение мнения учащихся о полученной информации, например содержащейся в СМИ; устный рассказ, т. е. серия высказываний по предложенной ситуации, по заданной или самостоятельно выбранной теме; рассказ-импровизация, т. е. неподготовленный устный рассказ по избранной теме
Конструирование диалогов по заданным ситуациям	Конструирование диалогов по вопросно-ответной схеме с постепенным увеличением объема ответных реплик; конструирование диалогов по заданным ситуациям, в том числе и по проблемным

Сравним два текста, в которых рассматривается одна и та же проблема. Один текст представлен в форме диалога, другой – в форме монолога.

(1) – Как вы думаете, будет ли образование в нашей стране только платным?
– На мой взгляд, образование в любой развитой стране должно иметь разные формы. Но, безусловно, оно может и должно быть прежде всего бесплатным. Платное обучение – это дополнительная форма образования.
– То есть в условиях конкуренции, востребованности.
– Именно так: деньги есть – по конкурсу не прошел – плати и учись, если тебя это устраивает. Почему бы и нет?!
(2) В условиях рынка, когда одни специальности более востребованы и в конкурсе в вузах на обучение этим специальностям превышает заложенные в бюджет вуза возможности, происходит коммерциализация образования. Оно становится альтернативным, т. е. частично переходит на платные формы, чтобы удовлетворить потребности молодежи и общества в целом в данный отрезок времени.

Очевидно, что текст 1 легко определить как диалог, а текст 2 – как монолог. Между тем такое деление далеко не однозначно, поскольку любая диалогическая реплика, особенно если в ее порождении участвует специалист, может быть развернута в монологический текст.

Основная цель диалога – сообщить что-то собеседнику или высказаться по поводу какого-то события или проблемы и встретить понимание собеседника. Обычно диалог – это обмен репликами, содержание которых тематически связано. Передача информации в диалоге может реализовываться несколькими способами [89, с. 26–27]:

• способом совместного решение задачи. Этот способ диалогического взаимодействия предполагает наличие общей цели, что заметно ограничивает тематику беседы. Набор адекватных для данного способа правил ведения диалога также ограничен: каждое высказывание тщательно обдумывается, каждое слово строго подбирается и оценивается. Нарушение правил, например непонимание собеседника или отказ от решения

задачи, может привести к смене способа общения. Допускаются повторения и уточнения. Решение вырабатываются совместно при обоюдном согласии собеседников;

• способом расспроса, при котором один из собеседников, задающий вопросы, заинтересован в получении определенной информации;

• способом уточнения понимания.

Структура диалога во многом формируется за счет попеременного включения в него участников. В речевом общении различают два вида целей, которые может преследовать говорящий, – ближайшую, непосредственно выражаемую говорящим, и более отдаленную, нередко воспринимаемую как целевой подтекст, иногда трудно расшифруемый. Оба вида целей имеют разновидности. Так, например, разновидностями ближайшей цели общения могут быть:

• получение информации, в том числе и оценочной;

• выяснение позиций, поддержка мнения, развитие темы, разъяснение, критика (так называемая интеллектуальная цель);

• побуждение к действию;

• изменение эмоционального состояния партнера.

За ближайшими целями часто стоит целевой подтекст, углубляющий и усложняющий общение. Так, в ситуации группового обсуждения проблемы ближайшей целью высказывания «*Уточни, что ты имел в виду, когда сказал...*» является получение информации с последующей поддержкой или критикой высказанного мнения, при этом целевым подтекстом в данной ситуации может быть как выяснение истины, так и намерение раскритиковать позицию собеседника и утвердить себя в статусе компетентного и авторитетного специалиста [89, с. 20–21].

При продолжительной беседе говорящий переходит от одной темы к другой **(информативность сообщения)**. Наращивание объема информации **(продуктивность сообщения)** должно дозироваться в зависимости от уровня подготовленности собеседника. Стилевые характеристики участников общения проявляются в особенностях речевого стиля коммуникантов, в используемых ими коммуникативных стратегиях и тактиках. Стили могут быть ранжированы по степени внимания говорящих к своей речи: одностильно говорящий – это тот, кто вступает в речевое общение, уделяя выбору языковых средств минимальное внимание. В разных ситуациях и с разными партнерами он не способен проявить языковую гибкость, поэтому на собеседников он производит впечатление человека с недостаточно развитой речью. Коммуникант, обладающий высоким уровнем языковой компетенции, – это тот, кто стремится сохранить свой стилевой облик в разных коммуникативных сферах и ситуациях, но при этом умеет выполнять различные речевые роли, использовать разностильный речевой репертуар в зависимости от условий общения. Стили слушания также можно расположить между двумя крайними позициями: от умеющих (желающих) до не умеющих (не желающих) слушать и слышать [89, с. 22].

Таблица 2.2.11

Виды продуктивных упражнений

Тип упражнений	Виды операций
Упражнения на языковую вариативность	При построении высказываний осуществляется переключение с одних языковых средств на другие; направлены на развитие умений свободно выражать свои мысли на изучаемом языке и делать это разными способами

Языковая вариативность проявляется в способности коммуникантов в процессе общения переключаться с одних языковых средств на другие, например при смене адресата. Это чрезвычайно важная способность коммуниканта и свойство языка, обеспечивающее говорящему возможность не только свободно выражать свои мысли на данном языке, но и делать это разными способами. Умение носителя языка по-разному выражать один и тот же смысл обусловлено его способностью к перефразированию. Эта способность наряду со способностью извлекать смысл из сказанного и умением отличать правильные формы от неправильных лежит в основе коммуникативной компетенции человека. Вариативность проявляется на разных уровнях речевой коммуникации – от владения средствами языка до осознания говорящим допустимости разных фонетических или акцентных вариантов, принадлежащих одному языку [89, с. 19].

Таблица 2.2.12

Виды продуктивных упражнений

Тип упражнений	Виды операций
Упражнения на реконструкцию и конструирование контекстов	Конструирование, моделирование и модифицирование контекстов

Речь приобретает определенный смысл и может быть понятна только в структуре неречевого *контекста*. Вне ситуативного контекста, вне речевой ситуации носителям языка (не говоря уже об иностранцах) 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 исходное высказывание. В определенных ситуациях оно может приобретать такие смысловые оттенки, предвидеть и предсказать которые вообще невозможно, если не знать всех существенно значимых для данной ситуации факторов. Например: – *Ты же говорила, что машина не заводится. И как же ты ее завела? – Приехал Игорь* (*т. е. Игорь помог завести автомобиль*).

Приведенные выше примеры показывают, что для правильного понимания высказываний необходимо обязательное соотнесение их с речевой ситуацией, с коммуникативным замыслом речевого сообщения, а в ряде случаев и с более широким контекстом, т. е. выходом в затекст, возвращением к началу текста, к предыдущим и к начальным репликам. Чаще всего подобные процедуры неизбежны, если слушатель сталкивается с так называемыми «несамодостаточными» высказываниями, которые содержат эксплицитную или имплицитную отсылку к антецеденту или к содержанию всего текста. Подобные высказывания достаточно часто можно встретить в газетных публикациях. Особенно широко представлены они в газетных заголовках, например: «*И это еще не все*»; «*А что же дальше?*»; «*Будет ли у них будущее?*»; «*Так дальше жить нельзя*». Уяснить смысл этих заголовков зачастую удается только лишь после детального знакомства с содержанием всей газетной публикации. Таким образом, конкретное значение высказывания всегда меняется в зависимости от неречевого (ситуативного) контекста.

Таблица 2.2.13

Виды продуктивных упражнений

Тип упражнений	Тематика диалогов и деловых бесед
Составление диалогов по актуальным проблемам	Образование, экология, экономика, политика, региональные конфликты, культура
Разработка сценария деловой беседы	Любая актуальная тема, заранее известная учащимся; сценарий деловой беседы готовится заблаговременно

Деловая беседа – вид непосредственного делового общения в диалогической устной форме. Деловая беседа имеет заранее известную тему или круг тем и готовится заблаговременно. В ходе подготовки к деловой беседе четко уясняется главная ее цель, досконально изучается вопрос, который будет обсуждаться, готовятся материалы и документы, каждой стороной делового общения продумывается обоснование предложений: набор аргументов и очередность их подачи. По возможности заранее оцениваются особенности собеседника, разрабатываются вопросы партнеру, обдумываются его предполагаемые вопросы и ответы на них, решается вопрос о собственном поведении в том случае, если деловой партнер не примет предложений.

В ходе деловой беседы действуют следующие правила. Начинать беседу следует с этикетного вступления, направленного на установление доброжелательного контакта с собеседником. Информировать о деле, которое обсуждается, нужно конкретно и коротко. Аргументация обязательна. По ходу обсуждения необходимо выявлять пункты противоречий и обсуждать каждый из них по отдельности, при этом ведущей должна быть установка на достижение разумного компромисса сторон. Достижение договоренности подтверждается кратким повторением ее основного смысла. Результаты деловой беседы желательно проанализировать [90, с. 27–28].

Таблица 2.2.14

Виды продуктивных упражнений

Тип упражнений	Виды операций
Конструирование суждений по заданным темам	Конструирование суждений, аргументация и контраргументация, формулирование выводов, составление полемических диалогов

Спор – это коммуникативный процесс, состоящий в сопоставлении точек зрения, позиций участвующих в нем сторон, при этом каждая сторона стремится аргументированно утвердить свое понимание обсуждаемых вопросов и опровергнуть доводы другой стороны. Любой спор характеризуется двумя основными признаками: доказательностью и убедительностью. Спор может быть конструктивным (товарищеским) или деструктивным (враждебным). Разновидностями речевых споров являются дискуссия и полемика.

Дискуссия – наиболее сложная и богатая разновидность спора. Она проводится на определенную тему, по определенным правилам и нацелена на проверку обсуждаемой мысли с точки зрения ее истинности, достоверности, правомерности или на решение сложной проблемы, сопоставление разных точек зрения по выдвинутой проблеме с целью ее выяснения и решения. Участники дискуссии обязаны придерживаться избранной темы и основного вопроса обсуждения, который формулируется вначале. На протяжении всей дискуссии этот вопрос (основной тезис дискуссии), а также пункт (пункты) разногласия сторон должны находиться в поле зрения участников и оставаться неиз-

менными. Кроме того, в дискуссии существует регламент: каждый участник имеет право высказаться, обозначив проблему со своей позиции. Как всякий спор, дискуссия требует быстрой реакции на выступление партнера, умения соотнести его точку зрения с собственной, заметить его логические ошибки и противодействовать уловкам, если они допущены. Средства, которые используются в дискуссии, должны быть корректными [90, с. 63].

Полемика – вид спора, в котором усилия сторон направлены на утверждение своей позиции относительно обсуждаемой проблемы. В отличие от дискуссии в полемике присутствует состязательность, что детерминировано целью, преследуемой участниками полемики. Участвующие в полемике стороны более, чем в дискуссии, вольны в выборе средств спора, его стратегии и тактики. В полемике допускается использование большего числа таких приемов, как захват инициативы, внезапность в использовании имеющихся в распоряжении спорящих доводов, в том числе и психологических, навязывание своего сценария спора и т. п.

Последовательность разработки сценария полемических диалогов:

- выбор стратегии спора, или общего плана его ведения;
- выбор тактики спора, т. е. подбор и использование в споре определенных логических и психологических приемов; тактики спора могут меняться: если опровергнута одна точка зрения, то это еще не значит, что другая верна: она должна быть обоснованна; характер тактик спора зависит от содержания спора, состава его участников, интеллектуальных и психологических особенностей участников дискуссии, полемики;
- постановка проблемы, ее обоснование;
- вопросно-ответные реплики; открытые и закрытые вопросы, уточняющие, стимулирующие, провокационные (задаются с целью застать собеседника «врасплох» или спровоцировать «раскрыться»), направленные, наводящие, вопросы с подтекстом;
- аргументация, включающая тезис, аргументы (основания, доводы) и демонстрацию (т. е. логическую связь тезиса и аргументов).

Виды аргументации:

1) доказательство:

- прямое или косвенное;
- от противного;
- разделительное, или доказательство методом исключения;

2) опровержение:

- критика тезиса: опровержение фактами, доказательство истинности антитезиса, установление ложности следствий;
- критика аргументов;
- критика демонстрации;
- подтверждение тезиса.

В зависимости от целей монологических высказываний, способа изложения содержания принято выделять три разновидности монологической речи: описание, повествование и рассуждение. Первые два функционально-смысловых типа речи соотносятся с предметным миром, третий – с миром понятий и суждений. Внутри этих разновидностей можно выделить следующие подтипы: определение, сообщение, умозаключение, предписание, констатацию и др. Разные коммуникативные задачи в разных сферах общения требуют использования разных типов текстов. Так, в научной речи преобладают определения, рассуждения, описания, в официально-деловой – предписание, констатация, в художественной – повествование, описание, в разговорной – повествование [89, с. 67].

Дискурсивно-оценочные упражнения. Типология дискурсивно-оценочных упражнений представлена в табл. 2.2.15–2.2.19.

Таблица 2.2.15

Виды дискурсивно-оценочных упражнений

Тип упражнений	Виды операций
Интенционально-прагматический анализ коммуникативных ситуаций, высказываний и диалогических реплик	Анализ коммуникативных ситуаций, высказываний и диалогических реплик и интенций, которые их порождают

При выполнении заданий данного типа учащиеся должны знать основные этапы интенционально-прагматического анализа. Обычно для такого анализа учащиеся должны оценить как саму коммуникативную ситуацию, так и сценарий ее вербальной реализации. Для этого учащимся предлагается оценить конкретный диалогический текст по следующим параметрам: оценка коммуникативной ситуации, отраженной в диалоге; оценка социальных и коммуникативных ролей участников диалога и их взаимоотношений; оценка темы общения и плана раскрытия ее содержания на уровне интенций и конкретных речевых действий, их реализующих; оценка речевых программ каждого участника диалога.

При выполнении этих заданий учащимся следует исходить из того, что минимальной единицей коммуникации является речевое действие. Продуктом речевого действия является высказывание. Анализ речевых действий и их описание позволяют представить общую картину коммуникативного акта и конструктивно определить, что значит владеть языком при его реализации. Каждый коммуникативный акт представляет собой различные комбинации речевых действий, а поэтому владение языком в пределах тех или иных коммуникативных актов определимо лишь в каждом отдельном случае через психологическую характеристику речевых действий, которые реализуют эти коммуникативные акты [91, с. 13]. При этом особое внимание должно быть сосредоточено на определении причинной обусловленности и потребности порождения конкретных речевых действий. Эта потребность, воплощаясь в мотиве и коммуникативной интенции, определяет цель речевой деятельности [92, с. 49].

Любое речевое действие в диалоге или монологе используется для реализации конкретной функции – *коммуникативной интенции*. Коммуникативная интенция обозначает конкретную цель высказывания говорящего, т. е. спрашивает ли он или утверждает, или призывает, осуждает или одобряет, советует или требует. Интенция всегда присутствует в сознании говорящего, но далеко не всегда эксплицитно выражена языковыми средствами в высказываниях. Просьба открыть окно может быть реализована различными языковыми средствами: *Пожалуйста, откройте окно; Мне что-то душно, нечем дышать; У вас в комнате жарко; Что может быть приятнее запаха весенней свежести*! Грамматические и лексические средства в трех последних высказываниях не содержат просьбы открыть окно, но те, кому адресованы эти высказывания, поймут, о чем их просят. Совсем по-иному коммуникативные интенции передаются в высказываниях типа: *Ты должен научиться планировать свое время*; *Я буду ждать тебя на остановке автобуса*; *Здесь нельзя останавливаться*. В них налицо полное совпадение семантики языковых средств с интенциями говорящих. По сравнению с высказываниями, которые являются единицами описания коммуникации, речевые действия имеют бесспорное преимущество, так как в них 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, осуж-

дение, одобрение, просьбу, совет или приказ и т. д. Таким образом, коммуникативные интенции являются регулятором вербального поведения участников коммуникации. Сливаясь с потребностями, мотивами и коммуникативным замыслом, коммуникативные интенции делают эксплицитными причины, обусловливающие общение, что позволяет глубже понять истинный механизм мотивации и управлять им при деятельностном коммуникативном подходе к овладению языком и обучению.

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 высказывания*. Так, например, интенция вопроса в коммуникативном акте реализуется говорящим не для того, чтобы показать собеседнику свое умение задавать вопрос, а для того чтобы получить у собеседника конкретную информацию.

Типология коммуникативно-прагматических интенций (и шире – речевых актов) включает следующие разновидности: запрос на получение информации, информирование, сообщение, объяснение, уточнение, комментирование, инструктирование, просьба, побуждение к действию (в том числе и скрытое), предостережение, предупреждение, призыв, принуждение к выполнению действия, манипулирование, внушение, убеждение, отказ в просьбе, отказ в выполнении действия, речевое сопротивление, речевая защита (пассивная или активная), контрманипуляция, поправка, одобрение, замечание, совет, предложение, требование, разрешение, запрещение, обещание, согласие, подтверждение, сомнение, аргументирование, оценивание, дополнение, выражение уверенности, неуверенности, необходимости, ненужности, возможности, невозможности, неопределенности, выражение эмоционального отношения к фактам, событиям, поступкам (восхищение, сожаление, одобрение, недовольство, осуждение). Различаются также и такие интенции, как: «вхождение» в коммуникацию, инициирование беседы, смена темы беседы, дополнение информации, неготовность ответить, уклончивый ответ, согласие, несогласие, уверенность, неуверенность, выяснение правильности и точности информации, переспрос, сомнение, предположение, безразличие, оценка, вовлечение собеседника в сопереживание, активизация речи собеседника, прерывание речи собеседника, оговорки, условия, ограничения, мнение, точка зрения, выход из коммуникации.

Адресуя коммуникативную интенцию и свою мысль (конкретное предметное содержание, выраженное в семантической структуре высказывания) 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 должен учитывать исходные знания слушателя, обеспечивающие 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, его знания и на средства выражения. Если семантическая информация речевого действия передается достаточно сложно, то 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 базовой единицей коммуникации, а сам процесс обучения иностранному языку 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. 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.

Каждое речевое действие можно обозначить специальным названием, которое будет понятно носителям языка, а также лицам, говорящим на разных языках. Речевое действие как 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 очерченных ситуациях. Это позволяет распределить речевые действия по двум группам. Первую группу составляют *интеллектуально-информативные речевые действия*, а вторую – *эмоционально-регулятивные речевые действия* [93].

Первую группу составляют шесть видов речевых действий:

• *репрезентативные* (*идеационные, референционные, когнитивные, денотативные, номинативные*) *речевые действия*, которые содержат весь потенциал значений говорящего, с помощью которых он передает свои знания собеседнику. Данные речевые действия связаны с контекстом общения, т. е. с темой (мыслью, предметным содержанием). Например: *Это пассажирское судно. Это не пассажирский, а транспортный самолет*;

• *дейктические речевые действия,* с помощью которых говорящий указывает на лица или происходящие события и явления в контексте места и времени. Рассмотрим роль дейксиса на примере высказывания: *Спектакль только что закончился*. Выраженная этим высказыванием ситуация вполне конкретна и понятна. Однако в зависимости от коммуникативной направленности ее содержание может быть представлено по-разному. Так, например, данное высказывание может быть ответом на следующие вопросы: *Что произошло? Когда закончился спектакль? Спектакль все еще идет?* Первый вопрос может быть задан в ситуации, когда участники диалога видят толпу людей, которая затрудняет движение, но для одного из них неясна причина такой активности. При этом личный параметр дейксиса в данной ситуации не указывается в речи, но присутствует в пропозиции: коммуниканты наблюдают активность людей здесь и сейчас, т. е все происходит непосредственно перед их глазами. Необходимо уточнить временной маркер *только что*, чтобы указать на время совершения некоторой активности, результаты которой они наблюдают. Второй вопрос может быть задан, когда спрашивающему необходимо уточнить временной параметр известной ему деятельности, поэтому временной маркер реализован в речи языковыми средствами, а личный и пространственный маркеры осознаются коммуникантами из ситуации и не требуют уточнения. Третий вопрос показывает, что спрашивающему интересно знать о характере совершаемой активности известных ему лиц в известном ему месте, поэтому в речи уточняется только временной маркер [94];

• *текстовые* (*текстообразующие*) *речевые действия*, которые формируют текстообразующий потенциал говорящего и обеспечивают релевантность высказываний по отношению к уже сказанному, а также к невербальным компонентам речевых действий;

• *метаязыковые речевые действия*, призванные регулировать употребление понятных для участников коммуникации средств выражения. Например: *Ты понимаешь, что я имею в виду? Что значит это слово? Что значит этот термин?*

• *релятивные речевые действия*, позволяющие выразить отношения между лицами, предметами;

• *межличностные речевые действия,* формирующие потенциал знаний говорящего как человека, воздействующего на окружающих. С помощью этих речевых действий говорящий делает себя участником ситуации, 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 пять видов речевых действий:

• *побудительные* (*конативные*) *речевые действия*, побуждающие собеседника совершить какое-либо действие, изменить свое мнение или поведение;

• *эмоциональные речевые действия*, выражающие эмоции говорящего и оказывающие определенное воздействие на собеседника;

• *эмоционально-оценочные речевые действия*, выражающие оценку (положительную или отрицательную) какому-либо факту, событию;

• *экспрессивные* (*эмотивные, аффективные*) *речевые действия*, создающие эффект образности, новизны для привлечения внимания собеседника к высказываемому;

• *контактоустанавливающие речевые действия*, позволяющие вступать в общение, устанавливать контакт с собеседником и поддерживать его на протяжении всей коммуникации.

Некоторые из представленных выше речевых действий можно разделить на подвиды. Так, например, *репрезентативные* (*номинативные*) *речевые действия* можно разделить на речевые действия, ориентированные на обозначение родства, цвета, свойств, качеств предметов и т. д.; *дейктические речевые действия* – на речевые действия номинации участников коммуникации, указательности, определенности/неопределенности, отрицательности, вопросительности; *релятивные речевые действия* – на речевые действия обозначения времени, аспектуальности, условности, модальности, причинности; *побудительные речевые действия* – на речевые действия категорического, смягченного или нейтрального побуждения; *контактоустанавливающие речевые действия* – на речевые действия дружеского, официального или дипломатического контакта. В свою очередь при необходимости все эти более дробные речевые действия можно выразить еще конкретней; например, в рамках релятивных речевых действий функцию времени можно представить отдельно разновидностями прошедшего, настоящего и будущего времени.

Помимо названных речевых действий некоторые исследователи выделяют и ряд других. Так, например, М. Холлидей, наблюдая за усвоением языка детьми, выделил семь типов речевых действий: инструментальные – для удовлетворения своих материальных потребностей: *Я хочу. Мне хочется*; регулирующие – для контроля за поведением окружающих: *Делай так, как я тебе говорю*; речевые действия для поддержания контактов с другими людьми: *Я и ты*; персонофицированные речевые действия – для выражения себя как личности: *Вот я*; эвристические, или поисковые, – для познания внешнего и внутреннего мира: *Скажи мне, почему...*; воображаемые – для создания собственного мира: *Давай сделаем вид, что мы не слышим*; информативные – для сообщения новой информации: *Я хочу тебе что-то сказать* [95].

При нормальном интеллектуально-речевом развитии эти функции четко дифференцируются детьми независимо от усвоенного объема языковых средств. М. Холли-

деем 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 взрослый человек пользуется тем комплексом речевых действий, о которых мы говорили выше. 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, 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 мы взяли четыре базовых критерия, характеризующих речевые действия с точки зрения коммуникативных интенций, которые их формируют. К числу таких критериев относятся:

• контактоустанавливающие речевые действия, ориентированные на установление и поддержание коммуникативных контактов с собеседниками; к ним относятся:

– свободное и непринужденное вступление в коммуникацию (на улице, работе, в офисе, вузе, магазине, транспорте и т. д.);

– знакомство с кем-либо, представление другого человека третьему лицу (знакомство без посредников, знакомство с помощью посредника, официальное знакомство и представление);

– приветствие и прощание в соответствии с социальными ролями собеседников и нормами речевого этикета;

– 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;

– обращение к кому-либо с приветствием, вопросом, расспросами или просьбой дать что-либо или осуществить что-либо;

– обращение и установление контакта по телефону;

– выражение благодарности за оказанную услугу (неофициальная и официальная формы общения), ответ на благодарность и извинение в соответствии с социальными ролями собеседников и нормами речевого этикета (неофициальная и официальная формы общения);

– инициирование, поддержание, изменение темы и направленности беседы, привлечение внимания с целью лучше понять собеседника, просьба повторить, дополнить, пояснить, переспросить, напомнить, завершение беседы;

• акционально-регуляционные речевые действия, ориентированные на коммуникативное воздействие на собеседника; к ним относятся:

– побуждение собеседника к совершению вербального (речевого) и невербального (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;

– выражение совета, предложения, требования, приказа в различных формах, ситуациях общения и в соответствии с нормами речевого этикета;

– выражение намерения и пожелания сделать что-либо самостоятельно, совместно с собеседником или с другими лицами;

– выяснение намерения и пожелания собеседника;

– приглашение кого-либо куда-либо, напоминание кому-либо о чем-либо, выражение договоренности о чем-либо и т. д.;

– обращение за разрешением что-либо взять, сделать, совершить или предпринять;

– выражение запрещения в соответствии с ситуацией общения и нормами речевого этикета;

– 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, ориентированные на выражение мнения, оценки и эмоционального отношения к лицам, предметам, событиям, фактам и действиям; к ним относятся:

– 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 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 осведомленности/неосведомленности по поводу услышанного, прочитанного или увиденного;

– выражение предположения, его подтверждения или опровержения;

– выражение согласия/несогласия (в ответ на просьбу, с чужим мнением, взглядами, точкой зрения, с чьим-либо предложением;

– выражение уверенности/неуверенности, сомнения;

– 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 поступков и действий конкретных лиц (оправдание, защита, обвинение, одобрение, похвала, осуждение, порицание, упрек и т. д.);

– выражение различного рода эмоций (радость, восторг, удовлетворение/неудовлетворение, сожаление, сочувствие, удивление, любопытство, восхищение, разочарование, раздражение, равнодушие, безразличие, заинтересованность, обеспокоенность, опасение, надежда и др.);

• информационно-дескриптивные речевые действия:

– получение и передача конкретной информации о людях, предметах, событиях, фактах и действиях;

– запрос информации, 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;

– выяснение у собеседника необходимой информации, расспрос, переспрос собеседника с целью лучше понять информацию, о которой идет речь;

– описание конкретных предметов, объектов, ситуаций, событий и персонажей, о которых идет речь; объяснение, разъяснение, пояснение, дополнение, конкретизация, обобщение и анализ информации, о которой идет речь; участие в дискуссии, обозначение и выявление ее проблематики, отстаивание и аргументация собственной точки зрения и т. д.

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 высказываний, 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.

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 не только формирует набор речевых действий, но и ограничивает их выбор. Чтобы понять, как детерминируется 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: характер взаимодействия партнеров по общению, 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.

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 [96, с. 21]. 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 быть 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) [97, с. 49].

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, полностью не исключается. Дополнительная реплика одного из участников общения может в корне изменить коммуникативную ситуацию.

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 коммуникативной деятельности такое разграничение вполне уместно и оправданно. 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, 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 [98, с. 49–50]:

- 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);
• компромиссную (отступление от своей позиции под воздействием собеседника);
• негативную (неприятие точки зрения собеседника);
• индифферентную (безразличие к информации, излагаемой собеседником).

Таблица 2.2.16

Виды дискурсивно-оценочных упражнений

Тип упражнений	Цель упражнений
Отработка коммуникативных ролей (позиций) в упражнениях	Отработка постоянно меняющихся в ситуациях общения тактик речевого поведения участников коммуникации с учетом их коммуникативных позиций

Проигрывание 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:

• пяти поведенческих позиций (позитивная, суггестивная, компромиссная, негативная, индифферентная);
• трех интенционных позиций (адресатная, адресантная и нулевая).

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 [1, с. 64]. И наоборот, в зависимости от темы, плана раскрытия ее содержания (подтемы) или перечня видов речевых действий можно отобрать слова «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 слова и понятийные единицы, без которых невозможно достичь внеречевых целей деятельности.

Важными 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.

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*, *стоить*, *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, некоторые 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 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 социолингвистического контекста. Различия между двумя контекстами заключаются в том, что социолингвистический 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 социолингвистическим 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. Ср.: *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 коммуникативного акта выполняет ролевой статус участников общения. Этот компонент не является системообразующим, 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 – медицинская 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.

Таблица 2.2.17

Виды дискурсивно-оценочных упражнений

Тип упражнений	Цель упражнений
Вариативность высказываний, реализуемая по схеме: одна интенция – несколько способов формулирования мысли	Конструирование высказываний по схемам выражения прямых и скрытых (непрямых) интенций и их оценка

Окончание табл. 2.2.17

Тип упражнений	Цель упражнений
Оценка речевых тактик собеседников с учетом ролевых схем реализации коммуникативных ситуаций	Анализ диалогов, оценка речевых тактик собеседников с учетом ролевых схем реализации коммуникативных ситуаций, корректировка реплик с целью оптимизации общения и усиления речевого воздействия на собеседников
Оценка усложненных коммуникативных ситуаций и ситуаций делового общения	Развитие аналитических и дискурсивных способностей, направленных на оценку ситуаций различных типов

Комплексная оценка коммуникативных ситуаций предполагает просмотр видеосюжетов, в которых представлены диалоги разных типов и разного содержания, в том числе и проблемного. Учащимся предлагается:

- установить тематическую направленность бесед,
- охарактеризовать интенции участников диалогов,
- установить характер взаимоотношений собеседников и их позиции друг к другу:
- по вертикали (пристройка сверху, пристройка снизу, равноправные позиции, отстраненные позиции) и
- по горизонтали (наличие преград, стоящих на пути сближения собеседников: внешние физические барьеры как эквиваленты психологических преград: стол, стул, скрещенные на груди руки, нога на ногу, паузы, остановки, перевод разговора на другие темы; преградой может оказаться «закрытость» той или иной стороны личности для другого человека (например, в проявлении эмоций, нравственных или религиозных ценностных ориентаций, эрудиции), что также создает определенную дистанцию между людьми);
- определить сценарии и механизмы взаимодействия собеседников (сотрудничество, конфронтация, отчуждение, взаимопонимание, согласованность мыслей и поступков).

Перед выполнением этих упражнений учащихся целесообразно ознакомить с процедурой трансактного анализа, который считается одним из самых эффективных методов анализа речевого поведения. Основы теории трансактного анализа были описаны Эриком Берном, а также рядом других исследователей [99; 100, с. 99–113]. Трансактный анализ представляет собой психологическую модель анализа коммуникативного поведения собеседников, с помощью которого можно значительно усилить эффективность общения путем внесения в программы речевого поведения соответствующих изменений. Трансактный анализ особенно полезен при деловом общении, поскольку он способен указать коммуниканту, какой из вариантов речевого поведения в конкретной ситуации общения является наиболее оптимальным. Основным положением трансактного анализа является то, что каждый коммуникант в ситуациях общения занимает одну из трех ролевых позиций:

Первая позиция – это позиция *родителя,* которая формирует речевое и неречевое поведение, напоминающее поведение родителей при общении с детьми. Такое поведение выражается в предубеждениях, назиданиях, критическом и заботливом поведении по отношению к собеседникам. Разновидностью этой позиции является позиция *начальника*, которая ретранслирует основные особенности вербального и невербального поведения начальника с подчиненными.

Вторая позиция – позиция *ребенка*, которая формирует речевое и неречевое поведение, напоминающее поведение детей при общении с родителями. Такое поведение выражается в модели подчинения родителям, послушании и зависимости коммуникантов-детей от собеседников-родителей. Разновидностью этой позиции является позиция *подчиненного*, которая ретранслирует основные особенности вербального и невербального поведения подчиненного с начальником.

Третья позиция – позиция *взрослого* – ориентирована на восприятие текущей реальности и получение от собеседника объективной информации. Эта позиция предполагает ведение разговора с собеседником на равных – без назиданий и нравоучений.

Таким образом, согласно теории коммуникативных трансакций в любой коммуникативной ситуации каждый из собеседников занимает одну из трех указанных позиций.

В структурно-содержательном плане трансакция – это единица общения, которая состоит из стимула и реакции. Например, стимул – *«Привет! Сколько лет, сколько зим*!», реакция – *«Привет! Привет! Как дела?»*. Во время общения, или обмена трансакциями, позиции коммуникантов взаимодействуют. Обычно различают трансакции трех видов:

параллельные – это трансакции, при которых стимул, исходящий от одного человека, непосредственно дополняется реакцией другого. Например, стимул – *«Который сейчас час?»*, реакция – *«Без четверти шесть»*. В данном случае взаимодействие происходит между *взрослыми* собеседниками. Их позиции равны, а их речевые тактики максимально согласованны;

пересекающиеся транскации – направления стимула и реакции пересекаются, данные трансакции являются основой для конфликтов и скандалов. Например, муж спрашивает супругу: *«Где мой галстук?»*, жена с раздражением отвечает: *«Я всегда у тебя во всем виновата!!! Не можешь что-то найти, значит, это я специально подстроила»*. Стимул в данном случае направлен от *взрослого* мужа к *взрослому* жены, а реакция происходит от *ребенка* к *родителю*;

скрытые трансакции имеют место, когда человек говорит одно, но при этом имеет в виду совсем другое. В этом случае произносимые слова, тон голоса, выражение лица, жесты и отношения часто не согласуются друг с другом. Скрытые трансакции являются почвой для развития психолого-речевых игр.

Таким образом, под трансакцией понимается единица взаимодействия партнеров по общению, сопровождающаяся актуализацией внутренних состояний – своего и партнера. Трансакции задают распределение ролей и позиций партнеров в коммуникативном контакте.

Методика проведения трансактного анализа включает:

- определение ролевой позиции инициатора беседы: позиции *родителя*, *ребенка* или *взрослого*;
- нахождение характера пристройки инициатора к адресату: сверху, снизу или рядом;
- определение ролевой позиции адресата.

Позиция сверху в общении означает стремление доминировать; внешне может выглядеть как поучения, осуждение, советы, порицание, замечания, критика, обращение на «ты», высокомерные и покровительствующие интонации, похлопывание по плечу, стремление занять более высокое место, подача руки ладонью вниз, взгляды сверху вниз и многое другое.

Позиция снизу – просьба, извинение, оправдание, виноватые или заискивающие интонации, наклоны корпуса, опускание головы, подавание руки ладонью вверх и т. д.

Позиция рядом – отсутствие пристроек сверху или снизу, стремление к сотрудничеству, информационному обмену, характерны повествовательные интонации и т. д.

Рассмотрим алгоритм проведения трансактного анализа на примере двух достаточно типичных ситуаций.

Ситуация 1. Разговор двух приятелей: – *Как у тебя с деньгами? – Да вроде нормально. – А я на мели. Детям даже не на что купить еду. Да и жена болеет, нужны лекарства. Одолжи на пару месяцев.*

Механизм скрытого управления в данной ситуации таков. Первая трансакция – подготовительная. Ее цель – получить нужную информацию. Вторая – просьба о покровительстве. Скрытно – беспомощность инициатора обращена к чувству сострадания у адресата. Если просящий имеет хорошую репутацию, то отказать при таком одновременном воздействии на моральные принципы практически невозможно, поэтому собеседник, скорее всего, произнесет: «*Сколько тебе нужно*?». Если же репутация просителя не высока, то возникает внутренняя борьба у адресата. Проситель в этом случае может усилить воздействующий потенциал на адресата, если указанную выше ситуацию он осуществит при свидетелях.

Владение техникой трансактного анализа способствует успешной реализации модели скрытого управления, прежде всего за счет подбора распределения позиций в общении, максимально отвечающего достижению цели, поставленной инициатором.

Техника трансактного анализа позволяет прогнозировать результат беседы по первой ответной реакции на предложенное распределение позиций.

Ситуация 2. Сотрудник, возмущенный высказанными в его адрес замечаниями начальника, недавно вступившего в эту должность, при встрече с ним заявил: «*Я уже давно здесь работаю и не помню случая, чтобы меня заставляли переделывать мой отчет. Вы первый, кто это сделал. Возможно, в отчете есть какие-то неточности, никто от них не застрахован. Но переделывать всё – это уж слишком!*»

Потенциальные ответные реплики:

(А) *Вы считаете, что несправедливо заставлять вас устранять ваши же ошибки?*

(Б) *Надеюсь, вы проверили отчет перед тем, как сдавать его мне?*

(В) *Вы считаете, что я придираюсь?*

(Г) *Вам кажется, что в отчете только мелкие неточности?*

Для нового руководителя важно выбрать правильную тональность во взаимоотношениях со старослужащими. Многие конфликты, длящиеся затем годами, возникают именно в момент прихода нового руководителя из-за его неправильного поведения. Важно не противопоставить себе, а наладить сотрудничество. Вот и данная беседа может привести к скрытому конфликту, если руководитель займет неправильную позицию.

В ответе А руководитель занимает позицию *родителя*, а подчиненному отводит роль *ребенка*. Акцентируя внимание собеседника на его же ошибках, руководитель заставляет собеседника оправдываться. Конфликтогеном в данном ответе является слово заставлять. Этот ответ явно ведет к конфликту, ведь подчиненный не согласен с наличием ошибок в подготовленном им отчете и считает, что в нем есть лишь мелкие неточности.

В ответе Б та же трансакция. Постановка вопроса унизительна тем более для работника, привыкшего сдавать отчет с первого предъявления. В соответствии с классификацией конфликтов рассматриваемая ситуация относится к числу конструктивных конфликтов. Положительное решение таких конфликтов приносит только пользу организации. Действительно, разобравшись в существе неточностей, руководитель и подчиненный лучше бы поняли друг друга и согласовали бы свои позиции.

Ответом В руководитель переводит отношения в личностно-эмоциональный конфликт, который ничего, кроме вреда, не принесет. Слово *придираюсь* подчеркивает позицию превосходства и ведет к конфликту. Подчиненный как бы загнан в угол: согла-

ситься с руководителем – значит бросить ему открытый вызов. Не согласиться – значит сдаться без боя.

Наиболее удачным для руководителя является **ответ Г**. В этом случае подчиненный может ответить однословно «*Да*». После этого руководитель, скорее всего, скажет: «*Хорошо, давайте разберемся с неточностями, оценим их*». Наиболее вероятен при этом будет компромисс: руководитель убедит, что и почему надо переделать. Подчиненному же не придется переделывать весь отчет. В этом случае общение будет идти по линии продуктивного взаимопонимания и сотрудничества.

Таким образом, с помощью упражнений, направленных на реализацию трансактного анализа, преподаватель добивается нескольких эффектов:

- во-первых, он стимулирует творческую речемыслительную и вербальную деятельность иностранцев;
- во-вторых, учит иностранцев самостоятельно анализировать ситуации и находить правильные решения;
- в-третьих, формирует у иностранцев умение выбирать правильную позицию в общении и учитывать не только свои интересы, но и интересы партнера по общению;
- в-четвертых, учит иностранцев осуществлять по ходу коммуникации эффективное управление своим собеседником.

Показателем неэффективного общения является использование иностранцами принижающе-уступчивых и агрессивных форм поведения. Показатели эффективного общения проявляются в использовании ими техник понимающего реагирования и директивного общения, а поэтому в ходе делового общения творческая речь должна реализовываться с учетом этих двух техник эффективного речевого поведения [101, с. 93].

Техника понимающего реагирования представляет собой совокупность установок коммуниканта, правил и конкретных приемов реагирования, направленных на понимание партнера по общению и его проблем, установление психологического контакта, изучение его личностных особенностей, выяснение его точки зрения по обсуждаемой проблеме и т. п.

Правила понимающего реагирования. Чтобы эффективнее понимать партнера по общению, развивать с ним психологический контакт, целесообразно придерживаться в общении нескольких правил:

- больше слушать, меньше говорить, внимательно следить за высказываниями и эмоциями партнера;
- воздерживаться от своих оценок, меньше задавать вопросов, не «подталкивать» партнера к обсуждению тех вопросов, о которых ему «следует» говорить с точки зрения собеседника;
- реагировать только на личностно значимую информацию, сильнее всего связанную с потребностями и интересами партнера;
- реагировать на чувства и эмоциональные состояния собеседника.

Соблюдение правил понимающего реагирования сближает собеседников и гармонизирует их общение. К сожалению, преподаватели РКИ основной упор в обучении делают на активные формы говорения и не учитывают возможности техники понимающего реагирования. Это происходит потому, что многие преподаватели считают, что правила понимающего реагирования ставят учащихся в исключительно пассивную позицию в общении. Однако это не так. Во-первых, техника понимающего общения требует внимательного отношения к говорящему и тщательного слушания того, что он говорит, а во-вторых, высокой степени избирательности в отборе того, на *что* и *как* следует реагировать. То есть, по сути, выполнение правил понимающего реагирования подталкивает

участника коммуникации к выбору правильной тактики в общении и порождению подлинно творческой речи.

Приемы понимающего реагирования. Приемы понимающего реагирования – совокупность поведенческих реакций в реальном взаимодействии партнеров по общению. Эти приемы достаточно просты для понимания, и все коммуниканты неосознанно пользуются ими. Однако овладение ими до уровня профессиональных навыков требует систематических усилий. Перечислим эти приемы без содержательного раскрытия:

- использование в речи фраз, подтверждающих наличие контакта (выражение внимания и интереса к собеседнику и теме разговора);
- перефразирование высказываний и открыто выражаемых чувств партнера (выражение внимания к затронутой собеседником проблеме и проверка правильности понимания);
- выяснение мыслей и чувств собеседника, не выражаемых открыто (реагирование на то, что является главным в мотивационно-прагматической сфере сознания партнера по коммуникации);
- зондирование не полностью осознаваемых эмоциональных состояний собеседника («вытягивание» в поле сознания партнера по коммуникации причин его эмоциональных состояний);
- молчание как прием реагирования (осознанное использование молчания в ходе беседы для того, чтобы дать высказаться собеседнику и оценить все то, что он излагает, включая его собственную позицию);
- использование невербальных реакций (осознанное использование в общении невербальных компонентов коммуникации);
- интерпретация (вариант зондирования не полностью осознаваемых переживаний партнера);
- постановка вопросов, проясняющих позицию собеседника (использование неоценочных вопросов, стимулирующих речевую активность партнеров по коммуникации для его полного самораскрытия) [101, с. 95–96].

Умения и навыки понимающего реагирования, несомненно, относятся к числу важнейших профессиональных качеств современного делового человека. Вместе с тем профессиональная деятельность любого специалиста помимо навыков и умений понимающего реагирования требует также развития умений и навыков в области директивного общения.

Техника директивного общения. Под техникой директивного общения понимается совокупность установок субъекта общения, правил и конкретных приемов реагирования, направленных на оказание определенного речевого воздействия на партнера для достижения своих целей.

Такие качества человека, как целеустремленность и настойчивость в достижении своих интересов и целей, принадлежат к числу неотъемлемых социально одобряемых качеств современного делового человека. Но очень часто это делается в защитно-агрессивной форме, которая больше препятствует, чем способствует достижению целей и приводит к возникновению психологических барьеров и конфликтных ситуаций. Навыки и привычки защитно-агрессивного поведения при определенных условиях могут становиться достаточно устойчивыми чертами личности человека и типичными особенностями его коммуникативных качеств (как правило, плохо осознаваемых самим человеком). Техника директивного общения как раз и ориентирована на то, чтобы преодолевать защитно-агрессивные навыки и привычки и достигать своих целей во взаимодействии с людьми и деловыми партнерами с большей эффективностью и с меньшими издержками.

В основе директивного подхода лежат установки, направленные на:

- открытое и прямое выражение своих мнений, намерений и целей;
- активные действия по достижению конкретных целей;
- отказ выполнять действия, которые не служат интересам инициатора общения;
- эффективную защиту себя от агрессивного поведения партнера по коммуникации;
- достижение личных целей с учетом интересов и целей собеседника.

К основным приемам директивного реагирования можно отнести:

- директивные вопросы (ориентация собеседника на проблему, которую инициатор общения считает целесообразным обсуждать в соответствии с его целями, интенциями и внутренними мотивами);
- открытое выяснение противоречий в позиции партнера (ориентация партнера на основные противоречия в его рассуждениях и аргументах);
- выражение сомнения по поводу высказываний собеседника;
- выражение согласия или несогласия (одобрения, неодобрения);
- выражение предложений и рекомендаций собеседнику в связи с реализацией целей общения;
- прямое и скрытое управление собеседником [101, с. 96–98].

Важным элементом эффективного общения является умение собеседников аргументированно излагать и отстаивать свои точки зрения, обосновывать собственные суждения и умозаключения, находить ошибки и противоречия в логике рассуждения партнеров по общению, убеждать друг друга. При работе над творческой и деловой речью особенно эффективны упражнения, основанные на *методе суждений* учащихся. В когнитивистике этот метод больше известен как метод О. Харвея. Обладая высоким исследовательским и обучающим потенциалом, этот метод используется не только в экспериментальной, но и в педагогической практике, особенно при обучении иностранных учащихся научному рассуждению. Эффективность этого метода обусловлена двумя причинами:

- во-первых, его основу составляет стимульно-реактивная парадигма, позволяющая испытуемым строить суждения о стимульных понятиях не с нуля, а с уже имеющейся инициальной реплики, которая задает тематическую проекцию будущих суждений;
- во-вторых, в отличие от метода пересказа, основанного на репродуктивной деятельности испытуемых, метод суждений основан на продуктивной, творческой их деятельности, исходя из анализа которой можно оценить не только логику и последовательность совершаемых испытуемыми мыслительных операций, но и качество порожденных ими суждений.

Метод суждений реализуется по следующей схеме: учащимся предлагается по очереди высказать суждение по поводу конкретного факта или события, например: *Я верю* (*знаю, считаю*), *что правила...* Показателем когнитивной упрощенности и усложненности в этом задании выступает качественная оценка степени концептуальной сложности всех предложенных испытуемым суждений. Примерами *когнитивной упрощенности* являются ответы типа *Я считаю, что правила... нужны для того, чтобы им следовать* (максимально упрощенный вариант) или *Я считаю, что правила... нужны для того, чтобы им следовать. Они могут быть нарушены только в исключительных, экстремальных ситуациях* (промежуточный вариант между когнитивной упрощенностью и усложненностью). Примером *когнитивной усложненности* является ответ типа *Я считаю, что правила... важны для всякого человека, но понимать и объяснять их можно различными способами. Это прежде всего зависит от точки зрения того, кто с ними сталкивается, а также от конкретной ситуации. Правила имеют смысл только при условии их соблюдения всеми членами общества* [30, с. 300]. На основе данного метода можно не только научить иностранцев строить аргументированные суждения и логичные умозаключения, но и осу-

ществить ряд диагностических процедур, например выявить индивидуальные различия иностранцев в уровнях дифференциации и интеграции понятий, установить различия в стратегиях построения, интерпретации, оценивания и прогнозирования контекстов по опорным понятиям, которые направляются системой личностных конструктов учащихся и реализуются в двух формах – когнитивно упрощенной, оперирующей ограниченным набором сведений, и когнитивно усложненной, оперирующей максимально полным набором сущностных черт и деталей отображаемого научного понятия или явления.

Помимо метода суждений при обучении творческой речи можно также использовать аналитические, дискутивные, ситуативные, инициативные и проективные упражнения. Среди аналитических упражнений наиболее эффективными являются упражнения, ориентированные на поиск содержательных ошибок и логических противоречий в высказываниях собеседника. Содержательные ошибки можно встретить в следующих высказываниях:

Если в ходе полученной реакции раствор приобретает красный оттенок, то в нем содержится нитрат серебра вместо нормативного: *Если в ходе полученной реакции раствор приобретает огненно-красный оттенок, то в нем содержится нитрат серебра.*

При высокой инфляции экспортная деятельность предприятий прекращается вместо нормативного: *При галопирующей инфляции экспортная деятельность предприятий ограничена, а при гиперинфляции она прекращается вовсе.*

Логические ошибки – это ошибки в логике рассуждения, связанные с пробелами в аргументации. Если аргументы недостоверны, обладают лишь вероятностным смыслом, то с их помощью невозможно обосновать достоверный вывод. Подобные ошибки называются *ошибками заблуждения*. Обычно они возникают тогда, когда в качестве аргументов используются ложные или умозрительные положения, несуществующие или непроверенные факты. В качестве аргументов в деловом общении не могут также использоваться недоказанные утверждения с предположительной семантикой. Так, например, нельзя признать истинным аргумент: *поскольку все такие грузоперевозки оплачивались, сотрудники таможни Петров и Иванов должны были получать за это деньги.* Несостоятельными также являются доказательства, в которых используются аргументы, которых явно недостаточно для обоснования исходных тезисов. Так, например, в утверждении-выводе, взятом из текста одного из приговоров суда: *вина подсудимого подтверждается заключением судебно-медицинской экспертизы и другими материалами дела*, во-первых, не раскрыто понятие *другие материалы дела*, а поэтому исходный тезис оказался необоснованным; а во-вторых, само заключение судебно-медицинской экспертизы в деле об убийстве способно подтвердить лишь факт убийства и способ его совершения, а не причастность подсудимого к данному преступлению. Поэтому данный вывод был бы более логичным, если бы в нем, к примеру, нашли отражение свидетельские показания очевидцев преступления либо была дана ссылка на обнаруженную следствием улику в виде орудия преступления с отпечатками пальцев подсудимого или что-либо в этом роде [102]. Иногда в рассуждениях собеседников можно встретить оба вида ошибок. Обычно такие ошибки вызваны неправильным выбором «точки отсчета» в рассуждениях. Отметим, что проблема выбора «точки отсчета» в научных и деловых дискуссиях – одна из наиболее сложных, с которыми сталкиваются участники дискуссий, особенно если сама «точка отсчета» потенциально подразумевает наличие диаметрально противоположного варианта.

К *дискутивным упражнениям* относятся упражнения, целью которых является обсуждение каких-либо вопросова на основе ситуации, экспозиция которой предполагает разное толкование и разные точки зрения (задания типа: *Согласны ли вы с утверждением, что...*).

К *инициативным упражнениям* можно отнести пресс-конференции, предполагающие тренировку в постановке вопросов, которые задаются разным людям; интервью, которые представляют собой беседу в формате вопрос – ответ; диспут, основу которого составляет выдвижение разных точек зрений, мнений по одному вопросу и их аргументированное отстаивание, что способствует развитию навыков свободной, творческой речи.

К *ситуативным упражнениям* относятся задания проблемного характера, например нейтрализовать конфликтную ситуацию в общении и перевести общение из неконструктивного русла в конструктивное.

К *проективным упражнениям* относятся задания творческого, креативного, эвристического характера, такие как разработка сценария деловой встречи, деловых или дипломатических переговоров, телепередачи, экологического проекта; подготовка текста научного выступления по актуальным проблемам современности, науки, образования, экономики, экологической безопасности.

На продвинутом этапе обучения особый интерес у иностранцев вызывают упражнения, связанные с анализом конфликтных ситуаций в общении, их нейтрализацией и переводом общения из неконструктивного русла в конструктивное. Мотивы конфликтов могут быть различными, но чаще всего они провоцируются внутренними мотивами, личными убеждениями и издержками в межличностных отношениях. При реализации конфликта исход типа «либо – либо» не применим, поскольку как «победитель», так и «побежденный» будут нести существенные потери. В этой ситуации требуется введение принципа «целевой положительности», который предполагает взаимную обусловленность целей. Если позиции конфликтующих сторон различны, то конфликт разрешается по формуле «побежденный» – «побежденный». От единства позиций зависит мера достижения результатов. Если у субъекта А позиция едина, а у В – нет, то субъект А получит дополнительный опыт – все то, что недополучил субъект В. Анализ конфликтов в общении и позиций конфликтующих сторон существенно затрудняется, если к внешнему конфликту добавляется еще и внутренний конфликт, который проявляется, как правило, в виде осмысления инициатором конфликта или его оппонентом самой причины конфликта и приемов его разрешения, реализуемой в форме суждения: *А правильно ли я поступаю в данной ситуации*? Однако стремление победить в конфликте и в то же время не обидеть оппонента или не испортить с ним отношения может привести: 1) к эффекту немотивированных действий, игре в «поддавки»; 2) к подавлению внутреннего мотива внешними целями, к срыву или отказу от «игры»; 3) к феномену «черного ящика», который проявляется в том, что результат достигнут, а о причинах конфликта можно только догадываться; 4) к феномену «парникового эффекта», когда неосмысленные внутренние мотивы умножаются один на другой и происходит накал страстей, о котором никто заранее и не подозревал [101, с. 233–236].

Зона коммуникативного конфликта – это область, где реализуется конфликтное взаимодействие. За пределами этой зоны субъект А и субъект В могут не иметь друг к другу никаких претензий, если конфликт не перерос в плоскость межличностного противостояния. Тогда возникает эффект, направленный на взаимное моральное уничтожение и дискредитацию. В поведении инициатора конфликта прослеживаются две тенденции: стремление любой ценой победить или все-таки не допустить разрастания конфликта. Это неизбежно приводит к непредсказуемости поступков инициатора конфликта, а если такие тенденции доминируют и у его оппонента, то возникает эффект психологической «турбулентности» развития конфликта. Причиной конфликта может быть все что угодно, а повод находится тут же и выступает в роли спускового механизма конфликтного развития событий. Если имеются вышеперечисленные компоненты, то конфликт на-

чинает жить собственной жизнью и развиваться по своим законам, которые управляют поведением его участников.

Повод часто меняет формы. Он может быть скрытым, явным, острым и т. д. Объективным поводом конфликта является тот или иной факт или какое-нибудь непреднамеренное действие. Субъективный повод конфликта – это, наоборот, преднамеренное действие, цель которого активизация конфликта, т. е. провокация. Огромную роль в конфликтах играют конфликтогены, которые обычно реализуются в форме «слово – за слово» или «действие – за действие». По оценкам психологов, наиболее распространенными типами конфликтогенов в профессиональных группах являются: 1) стремление к превосходству (приказания, угрозы, запугивание, критика, категоричность в отношении суждений оппонента, утаивание информации, недомолвки и т. д.); 2) неумелая реализация эффективных стратегий межличностного взаимодействия (насмешка, навязывание ответов, частое перебивание собеседника, неумение слушать собеседника, распространение о нем слухов, хвастовство, намеки и т. д.); 3) проявление агрессивности (по мнению психологов, природная агрессивность – это устойчивая черта характера, а ситуативная агрессивность – это ответная реакция на воспринятый конфликтоген); 4) проявление эгоизма или эгоцентризма (эгоизм – ценностная ориентация человека, характеризующаяся преобладанием собственных потребностей над интересами других людей). При бытовом общении причиной конфликта может быть все что угодно, в том числе и корректно построенная фраза, которая по какой-то причине была воспринята собеседником не так, как следовало.

Сужение или расширение зоны конфликта зависит от уровня притязаний, претензий и ожидания сторон, участвующих в конфликте. Притязание – это личностная или позиционная характеристика источника конфликта. Претензия – это личностный взгляд инициатора конфликта на ситуацию, заключающуюся в неполучении каких-либо выгод или преференций для себя или в требовании выполнения оппонентом конфликта некоторых действий. Ожидание – это соизмерение ставки и претензии. Они могут быть положительными и отрицательными. Положительные ожидания предполагают конструктивные действия в разрешении конфликта, т. е. понимание конфликтующей стороны и попытки всячески разрешить конфликт. В свою очередь отрицательные ожидания предполагают деструктивные действия в конфликте, т. е. неаргументированные и необоснованные претензии и эскалацию конфликтогенов. Знание того, как реализуются конфликты и как из них выходить, очень важны для современных специалистов, а поэтому конфликтные ситуации следует изучать на конкретных примерах, выявлять их причины и предлагать свои варианты нейтрализации конфликтных ситуаций, для того чтобы перевести общение из неконструктивного русла в конструктивное.

В качестве учебного материала для отработки приемов нейтрализации конфликтных ситуаций, возникающих при бытовом общении, можно воспользоваться следующим примером.

Ситуация. Беседа свекрови преклонного возраста со своей бывшей невесткой по телефону:

Свекровь: – Алло, это ты?
Невестка: – Да, добрый день.
Свекровь: – Я хочу сказать тебе, что ты плохо воспитала сына.
Невестка: – Я вашего сына не воспитывала. Воспитывали его вы.
Свекровь: – Я говорю не о своем, а о твоем сыне. Ты его плохо воспитала, он совсем отбился от рук и не слушает ни меня, ни отца. Недавно я попросила его помочь мне, а он не послушал меня и сказал, что занят. Чем же он таким мог быть занят, если его просит родная бабушка!

Невестка: – Если так сказал, то, наверное, действительно был занят. Он только вчера вернулся из командировки. И к тому же, когда вы ему звонили, он помогал жене купать ребенка.
Свекровь: – Нет, отказал он мне умышленно, потому что плохо воспитан и не слушает старших. Это ты его научила быть таким. Если бы ты не разводилась с моим сыном, то ребенок был бы другим.
Невестка: – Но ваш сын всегда пил и не обращал внимания на семью, и поэтому я не могла продолжать с ним жить.
Свекровь: – Да, нашла себе нового, а на моего сына наплевать. Из-за нового мужика у тебя даже нет времени воспитывать своего сына.
Невестка: – Своего сына я уже воспитала, он взрослый. И прежде чем обвинять меня, подумали бы сначала о том, каким вы воспитали своего сына. Не я же учила его пить. А вы вместо того, чтобы делать замечания своему сыну по поводу его бесконечных пьянок, предъявляете претензии мне.
Свекровь: – Да я с тобой больше не хочу разговаривать, нахалка, развратница, живешь с чужим мужем и еще смеешь мне делать замечания.

Из анализа телефонной беседы видно, что конфликтную ситуацию спровоцировала пожилая женщина, которая обвинила свою бывшую невестку в том, что она плохо воспитала ее сына. Обвинение невестки в плохом воспитании сына – это, скорее всего, повод, а подлинными причинами конфликта является развод невестки с первым мужем из-за его бесконечных пьянок, а также известие о том, что бывшая невестка уже вышла замуж и проживает с другим мужчиной. Конфликтная ситуация осложнилась тем, что на эмоционально-вспыльчивые реплики бывшей свекрови невестка отреагировала столь же агрессивно, объяснив подлинные причины развода. В результате конфликтная ситуация усилилась, а беседа переросла в откровенную перебранку с взаимными обвинениями, которая завершились оскорблением невестки, высказанным в ее адрес бывшей свекровью. Конфликтной ситуации, взаимных обвинений и оскорблений, скорее всего, можно было бы избежать, если бы после словесных нападок свекрови бывшая невестка повернула беседу в иное русло: например, с учетом преклонного возраста собеседницы и подлинных причин ее возмущения и гнева невестке можно было бы после услышанного в свой адрес обвинения по поводу плохого воспитания сына сформулировать ответную реплику примерно следующего содержания: «*Да, действительно, сына мы с мужем воспитали не так, как хотелось бы. Да и жизнь наша не сложилась счастливо. И в этом, как вы знаете, виновата не только я. Но вернуть уже ничего нельзя. Я обязательно поговорю с сыном и попрошу его быть более внимательным к вашим просьбам. Думаю, что у меня это получится*».

После анализа конфликтной ситуации учащимся можно предложить выявить причины возникшего конфликта и наметить варианты его разрешения. Таких вариантов может быть много, а поэтому коллективными усилиями учащихся путем обсуждения всех предложенных вариантов можно отобрать наиболее эффективные стратегии и тактики преодоления конфликта.

В контексте обучения иностранцев деловому общению наиболее трудным этапом работы является формирование умения убеждения, которое требует использования в учебном процессе специальных обучающих приемов, направленных на формирование эффективных стратегий и тактик общения.

Существуют различные трактовки термина «убеждение». Чаще всего под убеждением понимается логически аргументированное воздействие на рациональную, интеллектуально-познавательную сферу сознания людей. Целью убеждения является создание, усиление или изменение взглядов, мнений, оценок, установок у адресата воздействия,

с тем чтобы он принял точку зрения убеждающего и следовал ей в своей деятельности и поведении. Чтобы убеждающая информация повлияла на ментально-оценочную сферу или поведение собеседника, должны быть реализованы как минимум шесть процедур: предъявление информации адресату; концентрация внимания на сообщении или излагаемых фактах и доказательствах; понимание информации; принятие вывода, предлагаемого сообщением; закрепление новой установки; перевод установки в ментально-оценочную сферу или поведение адресата. Процесс убеждения может пройти все шесть этапов, а может и застопориться на любом из них. Именно поэтому, несмотря на обилие ежедневных попыток убедить своих собеседников в чем-либо, лишь относительно малое их число действительно достигает своей цели. Для того чтобы продуцируемая информация внесла коррективы в ментально-оценочную сферу или поведение собеседника, она должна заинтересовать его. Чаще всего собеседника интересует та информация, с которой он внутренне согласен, так как информация, противоречащая его установкам, как правило, вызывает у него когнитивный диссонанс или психологическое неприятие. Доказано также, что внимание способно сосредоточиваться на ограниченном количестве информации. Если у человека нет особых навыков сознательного распределения внимания, то в каждый конкретный момент времени он может полностью концентрироваться на каком-либо одном объекте или на какой-либо одной версии случившегося, чаще всего на общепризнанной или на той, у которой больше сторонников. В то же время индивидуальное сознание, стараясь защититься от напора современных информационных источников, отгораживается от большей части поступающих сведений, отвергая их, особенно если интерпретация этих сведений идет вразрез с той, которая доминирует в социуме или в определенной профессиональной группе, членом которой является адресат убеждения [217]. В соответствии с теорией когнитивного диссонанса избирательность внимания регулируется склонностью уделять внимание той информации, которая поддерживает имеющуюся внутреннюю установку, нежели информации, противоречащей ей. Противоречащие друг другу компоненты информации создают внутреннее противоречие, приводящее к когнитивному диссонансу и психологическому дискомфорту. Сосредоточиваясь на положительных сторонах избранной позиции и на отрицательных сторонах отвергнутой позиции, адресат убеждения устраняет этот диссонанс. Данный вывод подтверждается многочисленными экспериментами. Так, например, исследования процесса чтения газет и журналов показывают, что испытуемые прежде всего обращают внимание на те статьи, которые находятся в сфере их интересов и ценностных предпочтений, на другие же статьи с иной тематической направленностью они просто не обращают внимания. При этом новости обычно привлекают внимание в двух случаях: когда особенно важно не совершить ошибку в принятии интерпретации конкретного события и когда человек не вполне убежден в безусловной правильности того мнения, которого он в настоящий момент придерживается [218]. Поскольку любое личное мнение формируется под воздействием внешних факторов, то можно предположить, что общепринятое в социуме или в определенной профессиональной группе мнение будет иметь гораздо больше шансов на то, чтобы одновременно стать и личным мнением адресата убеждения.

Психологами установлено, что адресаты убеждения избирательно относятся к воспринимаемой информации в зависимости от их личностного отношения к утверждаемому. При этом используемые адресатами убеждения стратегии анализа и оценки воспринимаемой информации будут разными. Одни из них пытаются оценить информацию в целом, другие – анализировать ее по частям, третьи – формулировать свое отношение к услышанному и соотносить его с другими возможными мнениями и оценками. Одни склонны критически оценивать услышанное, другие – концентрироваться

лишь на главном и игнорировать детали, не замечая их или считая их несущественными. Обладающие когнитивно упрощенным стилем обработки информации понимают и интерпретируют услышанное в упрощенной форме на основе фиксации ограниченного набора сведений. Обладающие когнитивно усложненным стилем, напротив, склонны создавать многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон. Обладающие полезависимым когнитивным стилем более чувствительны к социальной информации и обычно придерживаются тех оценок, которые доминируют в социуме в качестве общепризнанных. Импульсивные лица склонны на основе воспринятой информации быстро принимать решения и выдвигать гипотезы без достаточной их проверки и учета всех возможных альтернатив. Для рефлективных лиц, напротив, характерен замедленный тип принятия решений и многократное уточнение выдвигаемых гипотез. Перечень индивидуально-типических свойств личности, определяющих избирательность внимания при приеме информации и способы ее обработки, может быть продолжен, однако главное состоит в том, что понимание информации и изложенной в ней аргументации не обязательно приводит к изменению личностной установки. В частности, исследования, проведенные американскими психологами, доказали, что убеждающее воздействие информации не становится сильнее, если адресат убеждения продолжает выслушивать уже понятые и усвоенные аргументы. Согласно концепции когнитивных реакций, разработанной американским психологом Э. Гринвальдом [219], считается, что адресат убеждения реагирует на убеждающую информацию, соотнося ее со своими установками, знаниями и представлениями, имеющими отношение к проблемам, затронутым в сообщении. В результате такого соотнесения адресат убеждения генерирует мысли или когнитивные реакции на воспринятое сообщение с точки зрения соответствия его определенной ментальной оценочной шкале типа *правильная/неправильная интерпретация событий, интересная/неинтересная точка зрения, согласен/не согласен с позицией автора и его аргументацией*. Обычно адресат убеждения изменяет свою установку в направлении согласования ее с выраженной в сообщении авторской позицией до тех пор, пока воспринятое сообщение вызывает в нем положительные когнитивные реакции. Если же его когнитивные реакции окажутся «оппозиционными» или личностно неприемлемыми, то его внутренняя установка, скорее всего, останется прежней.

Для того чтобы цель убеждения была достигнута, необходимо чтобы приводимые в сообщении доводы соотносились с имеющимися у адресата знаниями, а предлагаемая позиция была приведена в соответствие с его внутренними установками. Обычно к наиболее сильным аргументам относятся четко сформулированные или неопровержимые аргументы. Чем качественнее и убедительнее аргументы, тем более эффективен сам процесс убеждения, поскольку каждый удачно сформулированный довод может вызвать у адресата убеждения соответствующую когнитивную реакцию, способную изменить его внутреннюю установку. Таким образом, принятие информации адресатом убеждения в решающей степени зависит от того, насколько убеждающая сторона осведомлена об имеющихся знаниях и установках адресата убеждения.

Наиболее популярны две базовые модели обработки убеждающей информации – модель наибольшей вероятности анализа и эвристически-систематическая модель. Согласно модели наибольшей вероятности анализа, разработанной Р. Пети и Дж. Качиопо [220], существует два пути убеждения – центральный и периферийный. Центральный путь убеждения базируется на солидных аргументах, основанных на значимых фактах, которые заставляют адресата убеждения задуматься об исходной проблеме. Периферийный путь, вместо того чтобы вовлекать адресата убеждения в мыслительный процесс, снабжает его подсказками, стимулирующими изменение установки и принятие аргу-

ментов без серьезного осмысления. Согласно эвристически-систематической модели убеждения, разработанной Ш. Чейкен [221], установка может меняться либо в результате использования адресатом убеждения шаблонного мышления, либо в результате систематического анализа. У обеих моделей имеется немало общих черт. Наиболее важной из них является постановка основного вопроса: в каких случаях люди склонны анализировать убеждающую информацию на глубоком, а в каких – на поверхностном уровне. При этом ответы разработчиков обеих моделей на поставленный вопрос совпадают. Полученная информация становится предметом глубокого анализа, при котором основное внимание уделяется качеству приведенной аргументации в том случае, когда у адресата убеждения присутствует как мотивация, так и возможности для проведения подобного анализа. Если хотя бы один из перечисленных факторов отсутствует, адресат убеждения будет рассматривать полученную информацию лишь на поверхностном уровне.

Согласно теории когнитивных реакций люди, имеющие более богатый опыт «общения» с объектом установки, как правило, более подвержены влиянию, чем те, у кого такой опыт незначителен, но лишь в том случае, когда убеждающее сообщение, подтверждая в целом позицию адресата убеждения, выражает ее более определенно и категорично. Так происходит потому, что когнитивная обработка информации, которая содержится в конкретном речевом сообщении и подтверждает имеющуюся установку, затрагивает те отделы памяти, в которых хранятся положительно окрашенные убеждения и переживания, а это приводит к выработке многочисленных когнитивных реакций в пользу позиции убеждающей стороны, выраженной в сообщении.

Результат убеждения во многом зависит от степени личной заинтересованности адресата убеждения в предмете убеждения. При низкой заинтересованности адресат убеждения обычно не обращает особого внимания ни на доводы убеждающей стороны, ни на убедительность и качество аргументации. Данная закономерность объективна, поскольку она была установлена и проверена экспериментальным путем [222–224]. В ходе экспериментов также было доказано, что слабо аргументированное и плохо обоснованное сообщение может тем не менее быть убедительным, если источником выраженной в нем информации является лицо, заслуживающее доверие. Более того, как показывают наблюдения, заслуживающий доверие источник может вообще обходиться без аргументов, особенно если адресаты убеждения не склонны анализировать аргументы и готовы принимать на веру любую информацию от данного источника.

Убеждающим эффектом могут обладать не только сильные, но и слабые аргументы, которые могут быть убедительными, особенно если стороне убеждения удается каким-либо образом ослабить способность адресата убеждения анализировать представленные в речевом сообщении аргументы. Происходит это потому, что без тщательного анализа несостоятельность исходных аргументов остается незамеченной, а поэтому у адресата убеждения не возникают негативные когнитивные реакции [100, с. 387].

Признаком убедительности и «правоты» могут служить отдельные характеристики речи. Так, например, длинная речь может казаться убедительной именно в силу ее длительности. При этом адресаты речи часто опираются на следующий довод: если выступающий говорит так долго и так обстоятельно, значит, скорее всего, он хорошо разбирается в предмете речи и всегда найдет нужные аргументы. Определенное влияние на решение адресата убеждения принять позицию убеждающей стороны могут оказывать присутствующие в конкретной ситуации периферические стимулы [100, с. 389]. Экспериментально доказано, что при прочих равных условиях в том случае, когда условия передачи сообщения богаты периферическими стимулами, эвристический подход будет использоваться чаще, чем систематический анализ [121]. Эти стимулы могут устранить необходимость систематического анализа выдвинутых аргументов. Установлено также,

что партнеры по общению далеко не всегда тщательно анализируют полученную информацию. Иногда они принимают или отвергают ее, практически не раздумывая о содержании. Эти факты привели психологов к созданию моделей двухуровневой обработки убеждающей информации, в соответствии с которыми существует два основных механизма изменения установок: в одном случае изменение установки происходит в результате тщательного анализа убеждающих аргументов, в другом – реакции индивида не основаны на анализе информации, а регулируются иными факторами, например статусными или профессиональными качествами убеждающего [100, с. 393].

Обучающая модель формирования умений иностранцев убеждать своих потенциальных собеседников в чем-либо строится с акцентом на нескольких моментах: на максимальном учете интересов собеседников, улучшении качества высказываний, логичности изложении информации и доступности ее понимания собеседниками, а также на ссылке говорящего об авторитетности излагаемой им позиции. О чем бы ни шла беседа, важно добиваться профессионального использования языка и логичности развития темы беседы. Она не может быть пространной, поскольку пространное изложение информации снижает ее коммуникативную значимость и затрудняет понимание. При построении высказываний учащиеся должны следовать принципу: *Когда много говорят о малом, то мало думают о значительном*. Эффективным с точки зрения речевого воздействия является беседа, реализуемая в русле выраженного личного интереса. По мнению Г. С. Мельник, такая направленность беседы повышает вербальную и эмоциональную активность ее участников [225]. В формате такой беседы полезными могут быть фразы: «*Сможете ли вы...*», «*Согласились бы вы...*», «*Как вы полагаете...*», «*Не считаете ли вы...*», «*Есть ли у вас возможность...*», которые благодаря их обращенности к собеседнику придают уверенности последним и открывают их для инициатора речевого воздействия. При этом важно следовать правилу – деловую беседу всегда нужно начинать с позитивного. В зависимости от целей беседы инициатор речевого воздействия выбирает разные коммуникативно-речевые тактики, при этом он должен оценивать тактики, которыми пользуется его собеседник, поскольку без этого трудно подстроиться к нему.

В табл. 2.2.18 приведены примеры наиболее эффективных тактик речевого воздействия на собеседника при бытовом общении, а в табл. 2.2.19 – при деловом общении. Материал таблиц подобран на основе данных различных исследований в области теории речепонимания и речевого воздействия, включая работы Т. А. ван Дейка, В. Кинтча [226–228], Ф. Джонсон-Лэрда [229], С. Чикена [221], Г. С. Мельник [225], В. П. Шейнова [100] и др.

Таблица 2.2.18

Перечень эффективных тактик речевого воздействия на собеседника при бытовом общении

Тактика	Комментарий
Тактика подстройки к собеседнику	Цель тактики – прогнозирование того, насколько позитивно или негативно собеседник отнесется к предмету речи
Тактика подвода к теме беседы	Подвод к теме и возможный захват воображения собеседника
Тактика подчеркивания важности вводимой информации	Говорящий убеждает собеседника, что вводимая им информация актуальна и значима
Тактика подбора удачных примеров	Вводимую информацию говорящий иллюстрирует убедительными примерами

Окончание табл. 2.2.18

Тактика	Комментарий
Тактика программирования мышления	Цель тактики – не дать возможности собеседнику оценить аргументы говорящего и привести свои контраргументы
Тактика создания эффекта мнимого выбора	С помощью этой тактики собеседнику внушается только одно, заданное говорящим отношение к предмету речи
Тактика использования контрастов	Используется в ситуации, когда наблюдается конфликт аргументов или интересов собеседников

Таблица 2.2.19

Перечень эффективных тактик речевого воздействия на собеседника при деловом общении

Тактика	Комментарий
Тактика подстройки к собеседнику	С помощью этой тактики определяется, позитивно или негативно собеседник отнесется к предмету речи, осуществляется эмоциональная подстройка к интеллектуальному и профессиональному уровню собеседника
Тактика вовлечения собеседника в беседу	С помощью этой тактики осуществляется подвод к теме беседы, подача ситуативного контекста и монтаж изображения ситуации. Эта тактика ориентирована также на постановку «нужного» задания и выявление интереса к нему со стороны адресата, снятие коммуникативных барьеров и поиск общности интересов партнеров по общению
Тактика психологической загрузки собеседника	Эта тактика предполагает использование в речи инициатора беседы универсальных высказываний, обобщений, неявных указаний, подмену нейтральных понятий, ложную аналогию, тематическое переключение, неявные допущения и др.
Тактика усиления внимания собеседника к теме беседы	Использование в речи неожиданной или неизвестной информации, которая усиливает внимание собеседника к теме беседы
Тактика усиления неформальности общения	Говорящий намеренно сообщает собеседнику о своих ошибках и заблуждениях, чтобы внести в беседу элемент неформальности, избежать предвзятости и изменить мнение собеседника в свою пользу
Тактика апелляции к авторитету или авторитетности источника информации	Ссылка на авторитет или авторитетность источника информации дается для усиления воздействия на собеседника, цель которого – убедить его в правильности излагаемой информации
Тактика создания ситуации мнимого выбора	С помощью этой тактики собеседнику внушается только одно, заданное говорящим отношение к предмету речи
Тактика введения заведомо ложного или абсурдного убеждения	Цель тактики – убедить собеседника в ложности, абсурдности или нелепости других аргументов, которые противоречат аргументам говорящего
Тактика блокировки интеллекта собеседника	Данная тактика основана на двух психологических принципах, усиливающих речевое воздействие: во-первых, собеседнику сообщается в первую очередь та информация,

Окончание табл. 2.2.19

Тактика	Комментарий
	которую легче аргументировать; во-вторых, важная информация должна передаваться как нечто само собой разумеющееся, не обсуждаемое, не оспариваемое и общеизвестное
Тактика провоцирования собеседника	С помощью этой тактики на короткое время у собеседника вызывается реакция несогласия с излагаемой информацией
Тактика программирования мышления собеседника	Цель тактики – не дать возможности собеседнику оценить аргументы говорящего и привести свои контраргументы
Тактика манипулирования информацией	Содержательный арсенал этой тактики многопланов и включает самые разнообразные операции (перегрузка собеседника информацией, подача информации мелкими порциями, особая компоновка тем, одновременная подача противоречащей друг другу информации, использование эффекта домысливания, использование ложной информации, увод собеседника от темы беседы, рефрейминг (замена одного из элементов сообщения или утверждения новым словом или словосочетанием, означающим примерно то же самое, но влекущим за собой иные последствия), использование якорного эффекта – для симуляции нужного принятия решения или поведения (эта процедура включает три техники: якорение положительных установок на обработку информации; якорение эмоционального отклика на информацию; разрушение отрицательных установок)
Тактика убеждения, или тактика манипулирования сознанием	Включает следующие процедуры: выдвижение доводов и их аргументация; блокирование возражений; апелляция к логике и эмоциям; доказывание; игнорирование всяких ограничений на реализацию программы поведения, которую наметил говорящий; использование факторов, усиливающих речевое воздействие (фактор авторитетности говорящего, доброжелательность, ответственность и компетентность)

От эффективности речевого воздействия во многом зависит эффективность деловых встреч, бесед и переговоров. Речевое воздействие реализуется в речевых стратегиях и тактиках. Поскольку в профессиональной деятельности делового человека важным является выбор эффективных стратегий и тактик коммуникативного поведения, то ими должны владеть и иностранцы. Между тем деловое общение является одним из наиболее трудных видов деятельности для иностранцев. Многие деловые партнеры на собственном опыте убеждались, насколько велико значение вариативности и маневренности в деловом общении, но как раз именно этими качествами не владеют многие переговорщики. Обучение иностранцев ведению деловых переговоров следует начинать с анализа реальных переговоров, в которых использовались как эффективные речевые, обладающие большим потенциалом речевого воздействия, так и неудачные тактики, которые обычно переводят переговорный процесс в неконструктивное русло. Для того чтобы вызвать максимальную заинтересованность у учащихся в подобной работе, можно воспользоваться анализом текста переговоров с участием статусных должностных лиц. Мы в свою очередь для образца воспользуемся анализом записи беседы экс-главы белорус-

ского внешнеполитического ведомства С. Мартынова с экс-главой представительства Европейской комиссии в Украине и Беларуси Иеном Боугом и выясним на конкретных примерах, какие стратегии ведения деловых переговоров изначально избрали для себя переговорщики и какие тактики коммуникативного поведения были использованы партнерами для реализации этих стратегий.

И. Боуг: Благодарю Вас за возможность в очередной раз встретиться. К сожалению, не предоставляется возможность посещать Беларусь так часто, как бы этого хотелось. Намеревался быть в Минске в конце прошлого года, однако неотложные дела, связанные с проведением саммита ЕС – Украина, не позволили реализовать это намерение. Думаю, что в дальнейшем контакты между Представительством Еврокомиссии в Киеве с представителями Беларуси будут чаще. Это связано с назначением нового главы политической секции – Д. Шубеля. Кстати, две недели назад он посещал Минск и встречался с начальником Главного управления Европы В. Ромашко.

С. Мартынов: То есть в состав Представительства включен сотрудник, в ведении которого будут отношения с Беларусью?

И. Боуг: Да. Это большое подспорье для меня. Тем более сейчас, в такой ответственный момент накануне выборов Президента Республики Беларусь, необходимы сотрудники, которые посещали бы страну, наблюдали за подготовкой выборов, проводили встречи, давали свою оценку и готовили отчеты о результатах выборов.

С. Мартынов: Выборов в Украине?

Вопрос главы белорусского внешнеполитического ведомства – это своеобразная манипулятивная ловушка, в которую он пытается «загнать» своего оппонента. Ее подтекст состоит в том, что для автора вопроса неясно, какое отношение к выборам в Беларуси имеет организация, которую представляет И. Боуг, и почему ситуацию с выборами Президента Республики Беларусь этот политик считает ответственным моментом.

И. Боуг: В Беларуси.

С. Мартынов: Белорусская сторона не приглашала представителей ЕС осуществлять наблюдение за выборами. В связи с этим любое наблюдение, осуществляемое представителями ЕС, не может считаться официальным.

Глава белорусского внешнеполитического ведомства своей репликой ставит г-на Боуга в трудное положение. В сложившейся ситуации переговоров Боугу придется оправдываться. На данном этапе развития переговорного процесса лучшим вариантом ответа для Мартынова является использование стратегии прямого вопроса «в лоб»: «Считаете ли Вы законным использование наблюдателей в ситуации, когда белорусская сторона подобными полномочиями вашу организацию не наделяла?».

И. Боуг: Да, но они могут быть хорошо информированными «сторонними» наблюдателями.

Боуг использует тактику частичного согласия, пытаясь таким образом нейтрализовать речевой напор собеседника и придать конструктивный тон беседе, но это ему не очень удается, а поэтому его реплика выглядит неудачной и неуместной с точки зрения дипломатического дискурса. Эта коммуникативная неудача обусловлена двумя причинами. Во-первых, Боуг понимает, что белорусские власти действительно не наделяли полномочиями наблюдателей за выборами организацию, которую он представляет, а во-вторых, реплика «они могут быть хорошо информированными “сторонними” наблюдателями» косвенно подтверждает, что, несмотря на отсутствие у организации И. Боуга полномочий наблюдать за выборами Президента Республики Беларусь, это предполагается сделать за счет «сторонних» наблюдателей, что не вписывается в этику поведения

«солидной» международной организации и фактически свидетельствует о планах вмешательства этой организации в предстоящие выборы в Беларуси через «сторонних» лиц.

С. Мартынов: В этой ситуации не должно быть заблуждений. Наблюдение за выборами осуществляют структуры, получившие официальное приглашение белорусской стороны. В их задачу входит оценка обстановки, в которой проходят выборы, и вынесение собственных суждений на данный счет. Сторонние наблюдатели не могут давать оценку выборному процессу. Во-первых, по причине отсутствия у них на это полномочий. Во-вторых, банального отсутствия достаточного количества информации, поскольку они не могут задействовать источники информации, используемые официальными наблюдателями.

Мартынов применяет речевую тактику аргументированного нападения. Приводимые аргументы смягчают выбранную изначально министром иностранных дел конфронтационную стратегию коммуникативного поведения, которую он меняет на стратегию аргументированного убеждения. Доводы, приведенные Мартыновым, убедительны и они подавляют сопротивление Боуга, который вынужден признать правоту министра, хотя и делает он это не столь категорично.

И. Боуг: Я принимаю эту информацию к сведению. В Еврокомиссии и Евросоюзе уделяется большое внимание предстоящим выборам Президента Республики Беларусь. Будущее отношений Беларуси и ЕС находится в большой зависимости от характера их проведения. Основные критерии, которыми будет руководствоваться ЕС при их оценке, изложены в Заключениях Совета ЕС от 30 января с. г. ЕС в своей оценке будет опираться на заключение БДИПЧ (Бюро по демократическим институтам и правам человека. – *С. Л.*).

Боуг не отказывается от своих целей и продолжает информировать своего собеседника о значимости выборов в Беларуси для будущего отношений между этой страной и Евросоюзом. При этом Боуг использует тактику политического шантажа, подчеркивая, что эти отношения целиком будут зависеть от характера проведения выборов, т. е. от их результатов.

С. Мартынов: У нас имеется понимание того, что ЕС будет отслеживать ситуацию вокруг президентских выборов. Однако при этом Евросоюзу не следует придавать оценкам наблюдателей БДИПЧ ОБСЕ чрезмерного значения. Беларусь и многие другие государства на восток от Вены имеют озабоченности по поводу используемой БДИПЧ методологии оценки выборов. Данный вопрос выносился на обсуждение на заседании Совета министров иностранных дел ОБСЕ в Любляне, однако наши озабоченности не сняты. Поэтому, когда в ЕС будут смотреть на выводы БДИПЧ, должно быть четкое понимание того, что не все из 55 членов ОБСЕ согласны с подходами, которые лежат в основе их формирования.

Мартынов убедителен в своих разъяснениях, что свидетельствует о его высоком профессионализме. Свои оценки деятельности БДИПЧ ОБСЕ он подкрепляет выводами, которые были даны этой организации некоторыми европейскими политиками на заседании Совета министров иностранных дел ОБСЕ в Любляне. Аргументируя свои рассуждения, Мартынов, по сути, использует две коммуникативные тактики – тактику убеждения и тактику «навязывания мнения», что характеризует его как жесткого, бескомпромиссного политика, который умеет отстаивать свою позицию в переговорах.

И. Боуг: В любом случае в Брюсселе ожидают результатов выборов. В Заключениях Совета ЕС от 7 ноября 2005 г. Евросоюз заявил о своем намерении открыть представительство Еврокомиссии в Минске. Соответствующее обращение передано на рассмотрение белорусской стороны. В январе с. г. я намеревался прибыть в Беларусь для обсуждения данного вопроса.

С. Мартынов: Давайте сначала завершим с выборной тематикой. На прошлой встрече в МИД в октябре прошлого года Вы говорили об отсутствии у ЕС намерения поддерживать какого-либо конкретного кандидата на предстоящих президентских выборах в Беларуси. Однако, несмотря на это, в январе с. г. в Брюсселе один из претендентов в кандидаты на пост Главы государства провел встречи на достаточно высоком уровне с представителями Еврокомиссии, министрами иностранных дел в рамках заседания Совета ЕС. По нашему убеждению, это абсолютно неприемлемо. Ведь именно это и является поддержкой конкретного кандидата. Что это означает: Евросоюз не прислушивается к Вашему мнению или изменил свою политику в данном контексте?

Мартынов настаивает на предвзятом, тенденциозном отношении стран Евросоюза к выборам в Беларуси. Его позиция выглядит убедительно и обоснованно, поскольку он подкрепляет ее конкретными примерами, свидетельствующими о том, что в Евросоюзе изначально сделали ставку на победу в выборах оппозиционного кандидата. Фактически этими примерами глава белорусского внешнеполитического ведомства нейтрализует все предшествующие доводы оппонента, который вынужден оправдываться.

И. Боуг: Я не отказываюсь от своих слов. ЕС не оказывает поддержку конкретным кандидатам, а выступает за демократический выборный процесс.

В очередной раз Боуг вынужден оправдываться, не приводя при этом никаких вразумительных аргументов. Это свидетельствует о слабости его позиций как переговорщика.

С. Мартынов: Можно было бы с Вами согласиться, если бы в Брюсселе состоялись встречи всех четырех кандидатов. Иначе Ваша позиция уязвима.

Своими бесспорными и весьма убедительными доводами Мартынов продолжает «загонять в угол» своего оппонента, который не может найти вразумительных ответных аргументов.

И. Боуг: Я принимаю эту информацию к сведению. Как я уже говорил, в настоящее время в повестке дня Брюсселя стоит вопрос об открытии представительства Еврокомиссии в Минске. Из моих контактов с послами ЕС в Минске, в Еврокомиссии я понял, что белорусская сторона предложила обсуждать данный вопрос в более широком контексте.

Понимая бесперспективность своих аргументов, касающихся необходимости Евросоюзом осуществлять наблюдения за ходом президентских выборов в Беларуси, Боуг вынужден сменить тему переговоров, что свидетельствует о слабости его позиций как переговорщика.

С. Мартынов: Позиция Беларуси остается прежней. Существует широкая гамма вопросов двусторонних отношений между Беларусью и Евросоюзом. Открытие представительства – один из них. Мы не исключаем возможности обсуждать данный вопрос, не выносим его за скобки повестки дня сотрудничества Беларусь – ЕС. Однако это только один из ее пунктов. Кстати, возможно, Ваши коллеги информировали Вас о том, что несколько лет назад в рамках переговоров с представителями ЕС белорусская сторона инициировала ряд предложений, направленных на нормализацию отношений Беларуси с ЕС. Этот перечень предложений содержал и вопрос об открытии представительства Еврокомиссии в Минске. Однако в то время ЕС поставил решение данного вопроса в зависимость от характера и состояния отношений Беларусь – ЕС. Мы приняли во внимание позицию ЕС и обращаем ее в Ваш адрес. Этот вопрос может обсуждаться только в общем пакете с вопросами сотрудничества Беларуси и ЕС в целом.

Тема целесообразности открытия представительства Евросоюза в Минске также оказалась неудачной для Боуга, так как Мартынов и в этом вопросе оказался на высоте, доказав своему собеседнику, что проблема с открытием такого представительства не нова и уже поднималась Беларусью несколько лет назад, но тогда Евросоюз выступил против этой идеи, поставив ее решение исключительно в зависимость от характера и состояния отношений Беларусь – ЕС, что выглядело на том этапе как политический шантаж. Такая тактика Мартынова и ее умелое речевое оформление обусловлены внутренней убежденностью министра в своей правоте, а также в том, что политический шантаж неуместен в дипломатии, которая должна основываться на принципах равноправия партнеров. Проиграв в тактике ведения переговорах в очередной раз, Боуг вынужден оправдываться, используя тактику отстранения от сути проблемы, выразив свою позицию словами «У меня нет инструкций (а следовательно, и полномочий) говорить о деталях» по вопросу урегулирования отношений между Беларусью и Евросоюзом.

И. Боуг: У меня нет инструкций говорить о деталях. Мне кажется, что любые переговоры об отношениях ЕС и Беларуси было бы проще вести при наличии в Минске представительства Еврокомиссии.

Боуг предлагает компромиссное решение проблемы, которое, впрочем, не подкрепляется конкретными шагами Евросоюза и полномочиями самого переговорщика, у которого, по его признанию, нет полномочий говорить о деталях этой проблемы.

С. Мартынов: Именно этот посыл мы пытались донести в свое время до Брюсселя.

И. Боуг: С Вами трудно разговаривать, Вы не оставляете мне никаких аргументов в защиту моей позиции.

Боуг терпит коммуникативную неудачу, причина которой заключается, во-первых, в слабой позиции самого переговорщика, который, предлагая тот или иной вопрос для обсуждения, не имеет достаточных аргументов в защиту своей позиции, поскольку не владеет ситуацией в полном объеме; а во-вторых, в очень сильной позиции его оппонента, который досконально знает все нюансы обсуждаемых проблем и имеет сильную аргументацию, касающуюся перспективы решения этих вопросов.

И. Боуг: Основной причиной недостаточного дипломатического присутствия ЕС в СНГ является недостаток финансирования, т. е. практические причины. В данное время количество представительств Еврокомиссии в странах СНГ увеличивается. Они уже действуют в Грузии, Казахстане, Молдове, России и Украине. В планах – расширение присутствия на Кавказе, в странах Центральной Азии. Таким образом, Брюссель раздумывает о расширении своего присутствия.

Боугу трудно справиться со своими промахами в переговорном процессе, и поэтому он вынужден в очередной раз использовать оправдательную тактику, переведя невыгодную для себя тему увязки выстраивания отношений Евросоюза с Беларусью из плоскости внутриполитической ситуации в Беларуси, которая не устраивает руководство Евросоюза, в плоскость недостаточного финансирования дипломатического присутствия Евросоюза в странах бывшего Союза.

С. Мартынов: Такие мысли Брюсселя приветствуются.

И. Боуг: Последние Заключения Совета ЕС по своей сути представляют базисные принципы, от которых мы в дальнейшем будем отталкиваться при определении перспектив отношений ЕС с Беларусью.

С. Мартынов: Беларусь не против обсуждения перспектив наших отношений. И не просто не против. Мы дважды приглашали Х. Солану посетить Республику Беларусь для субстантивного обсуждения всей повестки дня взаимоотношений Беларусь – ЕС. Первый раз приглашение было передано на словах через послов ЕС в Минске. Второй раз мною было направлено письмо Х. Солане. В ответ Х. Солана направил письмо, в котором указывалось на невозможность принять приглашение на данном этапе наших отношений. В то же время выражалась готовность направить в Минск своего представителя Р. Купера. Белорусская сторона приняла это предложение, о чем Х. Солана недавно был проинформирован. Затем вторично проинформирован – моим письмом. Мы готовы обсуждать перспективы отношений Беларуси и ЕС с Р. Купером как представителем Х. Соланы. До сих пор на наше предложение из Брюсселя не раздалось и звука.

И в этом фрагменте выступления Мартынов проявил себя высокопрофессиональным переговорщиком, который владеет ситуацией в деталях. Свое выступление Мартынов сопровождает конкретными примерами, свидетельствующими о нежелании Евросоюза сотрудничать с Беларусью.

И. Боуг: Если я не ошибаюсь, Р. Куперу не была выдана виза?

Боуг реализует манипулятивную тактику путем постановки провокационного вопроса.

С. Мартынов: Не подменяйте события. После нашей инициативы о визите представителей ЕС в Беларусь белорусская сторона получила от ЕС и США предложение принять своих представителей в Минске. При этом от нас не скрывали истинной цели приезда – вручение демарша. То есть было два переговорных трека. Один из них – приезд сюда по нашему приглашению представителя ЕС – все еще в силе. Второй – приезд представителей ЕС и США по их инициативе для представления демарша – отпал сам собой. При этом как ЕС, так и США была доведена позиция о нашей готовности выслушать содержание демарша от каждого из них по отдельности, но не участвовать в «совместном спектакле». И ЕС и США тут же отказались приехать. Таким образом, как выяснилось, ЕС и США были больше заинтересованы именно в бродячем цирковом представлении, нежели в передаче некого послания. Оставим это на их совести.

Мартынов отреагировал на провокационный вопрос моментально, обвинив своего оппонента в подмене событий, и в очередной раз продемонстрировал свой высокий профессионализм переговорщика, изложив подтекст событий, связанных с планируемым визитом представителей ЕС и США в Минск. Свою речь Мартынов снабдил убедительными аргументами, яркими образными выражениями и обвинением западных политиков, которые в ходе визита в белорусскую столицу хотели устроить демарш.

И. Боуг: Я не хочу подменять события. Но ведь представитель Еврокомиссии Х. Мингарелли также намеревался прибыть в Беларусь для обсуждения вопроса об открытии представительства Еврокомиссии в Минске. Однако визу он не получил.

С. Мартынов: Это не совсем так. Дело здесь не в визе. Мы же вам, Евросоюзу, четко объяснили. Нет смысла приезжать в Минск и обсуждать отдельно вопрос о представительстве. Этот вопрос слишком узкий. Х. Мингарелли – глубокоуважаемый в Минске человек, к которому многие в Беларуси относятся с симпатией. Я хорошо знаю этого человека по совместным переговорам, в том числе по работе на предыдущем посту, и высоко ценю его качества. Однако обсуждение вопроса об открытии представительства Еврокомиссии в Минске, который был заявлен Еврокомиссией в качестве основной цели переговоров в Беларуси, не может вестись в отрыве от других вопросов наших отношений. Поэтому и

приезд в Минск не нужен. Этот вопрос не может быть вырван из контекста диалога Беларусь – ЕС. При этом формат диалога должен быть широким и включать полную гамму вопросов сотрудничества.

Мартынов, используя сразу три речевые тактики – комментирование, разъяснение и пакетирование обсуждаемых проблем, достаточно аргументированно отстаивает свою позицию, разъясняет реальное положение дел и снова прибегает к напоминанию своему оппоненту о возможности открытия представительства Еврокомиссии в Минске только в контексте установления подлинного диалога Беларусь – ЕС. В контексте реальных событий и планируемого западными политиками демарша в ходе их визита в Минск становится понятной позиция руководства Беларуси, озвученная Мартыновым, решать проблему открытия представительства Еврокомиссии в комплексе с проблемой нормализации отношений между ЕС и Республикой Беларусь. Суть этой позиции в том, что без четко прописанных полномочий представительства Еврокомиссии и конструктивных отношений ЕС с Беларусью его сотрудники потенциально могут заниматься деструктивной деятельностью, направленной на расшатывание политической ситуации в стране. Для Мартынова этот вывод очевиден, поскольку вопрос об открытии представительства Еврокомиссии особенно актуальным для руководства Евросоюза стал именно в период президентских выборов.

И. Боуг: Благодарю Вас за подробное разъяснение Вашей позиции. Поскольку я не нахожусь в Минске на постоянной основе, мне необходимо не только знать Ваши действия и мнение, но и понимать, какие аргументы лежат в основе его формирования. На мой взгляд, структурное присутствие Еврокомиссии в Беларуси помогло бы обеим сторонам. В любом случае мне ясна Ваша позиция. Хочу вынести на обсуждение еще один вопрос. Евросоюз весьма озабочен ситуацией вокруг Белорусского Хельсинкского комитета (организация, позиционирующая себя как белорусская правозащитная организация, но в действительности занимающаяся критикой белорусской власти; сокращенно БХК. – *С. Л.*). Возможно, этот вопрос не входит в компетенцию Министерства иностранных дел, однако поскольку есть прямая взаимосвязь между этим делом и выполнением белорусской стороной своих международных обязательств, у меня есть указание донести озабоченность Брюсселя до сведения официальных белорусских лиц. Сегодня утром аналогичная позиция изложена Генеральному прокурору Республики Беларусь. В соответствии с постановлением Верховного Суда Республики Беларусь БХК обязан внести в бюджет налоги за два реализованных проекта ТАСИС (программа Евросоюза по содействию ускорения экономических реформ в СНГ. – *С. Л.*). Однако Общие правила от 10 мая 1994 г., подписанные Правительством Беларуси и Еврокомиссией, освобождают проекты ТАСИС от уплаты налогов. Насколько мне известно, белорусская сторона утверждает, что Указ Президента Республики Беларусь № 460 «О международной технической помощи» от 22 октября 2003 г., устанавливающий освобождение от налогообложения проекты международной технической помощи, на момент реализации БХК проектов ТАСИС еще не вступил в силу. Однако первоначальное решение суда признавало правоту БХК. Вызывает недоумение, на каком основании это решение было пересмотрено лишь по причине последовавшего через некоторое время заявления о несогласии с ним одного из членов Верховного Суда Республики Беларусь. Это кажется не только несправедливым, но и незаконным. Евросоюз обращается к белорусским властям с призывом вернуться к рассмотрению указанного вопроса. Подчеркиваю, что сказанное не является демаршем, а выражением озабоченности Евросоюза.

С. Мартынов: Вы были правы, когда сказали о том, что внешнеполитическое ведомство не вовлечено в данный вопрос. Это исключительно налоговый вопрос. Данное дело находится в компетенции суда. Политическая подоплека в нем отсутствует. Не согласен с Вашим пассажем о нарушении в данной ситуации Беларусью международных договоренностей.

Беларусь их не нарушала. Механизм работы программы ТАСИС в Республике Беларусь по законам страны предусматривает, чтобы юридическое лицо для освобождения от уплаты налогов по проекту международной технической помощи обратилось в соответствующие инстанции. БХК никуда не обращался. Поэтому говорить о том, что Беларусь не следует международным договоренностям, неуместно. МИД не отвечает за тех, кто не соблюдает установленных законодательством процедур.

И. Боуг: Однако Указ Президента, устанавливающий данную процедуру, был принят уже после того, как БХК реализовал два проекта ТАСИС. На тот момент БХК сделал все, что от него требовалось по закону. Кроме того, другие получатели средств ЕС реализовывали проекты аналогичного характера. Тем не менее к ним каких-либо претензий не возникало.

С. Мартынов: Вы предлагаете нам внимательно изучить и эти проекты?

Вопрос, который задает С.Мартынов, имеет манипулятивную подоплеку и, по сути, не имеет нужного содержания, то есть вопрос «ни о чем». Может показаться, что вопрос, оформленный таким образом, свидетельствует о тактическом проигрыше автора данного вопроса. Однако это не так. Фактически вопрос задан для того, чтобы несколько придержать оппонента и увести его в другое русло беседы. Считается, что в ходе деловых переговоров вопросы должны быть сформулированы четко и корректно, поскольку грамотно заданный вопрос в ходе беседы способствует прояснению позиций и точек зрения, управлению ходом беседы, принятию нужного решения. Однако в дипломатических переговорах их участникам необходимо использовать и другие речевые тактики для того, чтобы более четко выразить позицию стран, которые они представляют. С этих позиций речевая тактика, используемая С. Мартыновым, весьма уместна. Подлинная суть его вопроса заключается в том, чтобы зарубежные организации перестали навязывать независимому, суверенному государству что и как ему надо делать при решении собственных внутриполитических вопросов.

И. Боуг: Разумеется, нет. ЕС озабочен корректностью вынесенного судебного решения в отношении БХК. И эту озабоченность мне было поручено довести до Вашего сведения.

С. Мартынов: Вы сделали, что Вам было поручено. Давайте оставим вопрос на рассмотрение суда.

Ответ Мартынова на первый взгляд может показаться грубым, неконструктивным и даже агрессивным, однако в дипломатических переговорах такая тактика вполне уместна, особенно с учетом того, что Евросоюз, чьи интересы представляет Боуг, постоянно оказывает вмешательство во внутреннюю политику, выборный процесс в Беларуси и деятельность судебных органов страны, и убедить своего собеседника в недопустимости подобных действий в отношении суверенного белорусского государства другими вербальными средствами, кроме тактики подчеркивания своей жесткой позиции по данным вопросам, у главы белорусского внешнеполитического ведомства нет. В то же время С. Мартынов не желает идти на поводу у своего оппонента, а поэтому уклоняется от обсуждения вопроса, связанного с вынесением решения белорусских судебных органов в отношении БХК, применяя коммуникативную тактику игнорирования темы разговора.

И. Боуг: ЕС будет внимательно следить за развитием данного дела.

С. Мартынов: На нашей прошлой встрече просил Вас предоставить официальное разъяснение Еврокомиссии относительно процедуры предоставления и реализации средств, идущих по линии двух инструментов финансирования, отличных от ТАСИС. Нами получена нота Представительства Еврокомиссии в Киеве, в которой указано, что в случае, если про-

екты реализуются организациями, расположенными в Беларуси, Представительство просит получателей грантов уважать требования, установленные белорусским законодательством. Благодарен Вам за полученную информацию. Со своей стороны хочу также внести ясность: белорусское законодательство требует одобрения любых проектов международной технической помощи, осуществляемых на территории нашего государства. Незарегистрированные проекты рассматриваются нами как незаконное финансирование. Просил бы Вас ясно довести это до реципиентов помощи ЕС.

И. Боуг: Да, Представительство действительно информирует всех белорусских получателей финансирования по линии двух инструментов ЕС о необходимости следовать белорусскому законодательству. Мы делаем это, несмотря на то, что белорусское законодательство не способствует реализации проектов для НПО (неправительственные организации. – *С. Л.*). Еврокомиссия не всегда понимает, зачем создаются такие трудности и одобрение проектов требуется на достаточно высоком уровне.

С. Мартынов: Как я уже Вам неоднократно говорил, эти процедуры нацелены на предотвращение коррупции. Еврокомиссии ведь, как Вы наверняка знаете, вопрос о коррупции далеко не чужд. В любом случае белорусские получатели финансовых средств должны следовать законодательству страны.

И. Боуг: Уверяю Вас, мы на это и ориентируем белорусских партнеров. Хотя это и проблематично из-за законодательства в Беларуси.
Благодарю Вас за возможность встретиться и обменяться мнениями. Надеюсь, что буду бывать в Беларуси чаще. Это неизменное мое пожелание, однако пока оно остается нереализованным.

С. Мартынов: Мы рады Вас видеть в Минске так часто, насколько Вам позволяют Ваши возможности.

Приведенный выше пример переговоров Мартынова с Боугом демонстрирует реализацию переговорщиками разных стратегий коммуникативного поведения. Мартынов, преследуя стратегическую цель собственного выигрыша за счет проигрыша оппонента, выбирает конфронтационную стратегию общения и на протяжении всей беседы применяет тактики, реализующие выбранную стратегию: «аргументированное нападение», «навязывание мнения», «активное нападение», тактика «пакетирования», «тактика информационного взброса» и другие. Боуг, наоборот, старается уйти от конфликта, идет на некоторые уступки, однако связано это не столько с его стремлением к компромиссам, сколько с тем, что Богу значительно проигрывает в тактике переговоров своему оппоненту, поскольку владеет далеко не все информацией в отличие от Мартынова, который не только блестящий переговорщик, но и в тонкостях знает реальное положение дел по всем обсуждаемым вопросам. Очевидно, что изначально Боуг был нацелен на реализацию стратегии выигрыша, о чем свидетельствует его первые реплики, в которых он выражает претензии своему оппоненту по ряду вопросов. Однако Мартынов настолько профессионально реагировал на все претензии Боуга, что последнему пришлось отказаться от первоначальной позиции давления на оппонента и заменить ее тактиками оправдания и защиты. По сути, чтобы уйти от трудных тем и избежать открытой конфронтации, Боугу пришлось применять тактики, характерные для реализации стратегии проигрыша: например, тактика «нейтрализация сложной темы». С целью придать конструктивный тон беседе и нейтрализовать давление оппонента Боуг использует также тактики частичного согласия и поиска разумных компромиссов.

Исходя из оценки переговоров и противоборствующих тактик их реализации оппонентами, может показаться, что цели переговоров не были достигнуты. Однако в дипломатических переговорах все не так просто. Цели участников данных переговоров – до-

нести свою позицию другой стороне или отстоять ее в полемике. Думается, что цели, стоящие перед Мартыновым, были достигнуты в полном объеме. Он обозначил свою позицию и позицию белорусского государства по всем вопросам, поставленным Боугом, включая и наиболее уязвимый вопрос, касающийся БХК. Для Боуга переговоры завершились проигрышем отчасти и по вине самого переговорщика, который не в полной мере владел предметом переговоров. Его установка на высказывание своему оппоненту различных претензий оказалась проигрышной, и ему пришлось изменить линию поведения. Возможно, причиной выбора отличных друг от друга коммуникативных стратегий и, следовательно, противоположных линий поведения деловых партнеров является статусный диссонанс (должность С. Мартынова значительно выше должности И. Боуга). В то же время современная концепция переговорного процесса предполагает, что каждый участник переговоров преследует и реализует двойной интерес: относительно существа дела и относительно дальнейших взаимоотношений с партнерами. Поэтому на смену антагонистическому (конфронтационному) принципу объективно приходит принцип консенсусный, когда важно не только понять другую сторону, признать обоснованность ее интересов, но и воспринять эту реальность в качестве неотъемлемой стороны переговорного процесса. Консенсус – это не просто уступка, а компромисс на основе приемлемого для большинства сторон развития сотрудничества в достижении цели. Поиск компромисса – один из конструктивных способов достижения согласия между участниками делового общения. Понятно, что дипломатические переговоры представляют большую трудность и в смысле взаимопонимания. Но важно помнить, что в любом переговорном процессе всегда существует общий объединяющий интерес, прийти к которому возможно только путем последовательных взаимных уступок без ущерба для любой из сторон (например, с помощью тактик «уступка за уступку», «переговорный гамбит», «консолидирующий компромиссный выбор»).

Одним из важнейших принципов коммуникативного поведения участников переговоров, позволяющим сближать позиции договаривающихся сторон, является открытое и прямое обсуждение всех возникающих сомнений и опасений. Если в поведении собеседника чувствуется предубежденность, целесообразно проявить терпение и выдержку; говорить ясно, четко и коротко, не отклоняясь от главной темы; максимально корректно исправлять все неточности в формулировках оппонента; не оставлять без внимания и уточнять сразу же все возникшие недоговоренности, недомолвки, намеки. Переключая диалог на поиск компромисса, лучше всего использовать фразы, которые способствовали бы снятию напряженности: *«Правильно ли я Вас понял...», «Уточните, пожалуйста, Вашу позицию...», «Я готов согласиться, но прежде я хотел бы понять...», «У меня появилась идея...», «Я хотел бы предложить Вашему вниманию...»*. В общении стоит избегать фраз типа *«Не соглашусь...», «Неверно...», «Неправильно...»*. Все возможные варианты несогласия следует выражать не прямо: *«Вас, вероятно, ввели в заблуждение...», «Вам, может быть, представили недостоверные цифры...»*. Если позиции не удается сблизить, не стоит лишний раз подчеркивать расхождения во мнениях. Убеждая оппонента, следует выбирать эмоционально нейтральные выражения: *«Надеюсь, никто из присутствующих не станет отрицать...»; «Мне думается, мы на пути к правильному решению...»*.

Таким образом, в процессе переговоров деловые партнеры могут применять различные речевые тактики (как корректные, так и некорректные), которые позволяют им реализовать выбранную речевую стратегию. Рекомендации о том, как лучше реагировать на различное коммуникативное поведение оппонента и нейтрализовать некорректные действия собеседника, приведены в табл. 2.2.20.

Таблица 2.2.20

Перечень тактик, нейтрализующих некорректное речевое поведение собеседника при деловом общении

Некорректная тактика партнера 1	Нейтрализующая защита партнера 2
«Раздувание» проблемы, вывод ее за принятые в деловом общении границы и тем самым игнорирование нового	Напомнить собеседнику о рамках деловой беседы, о ее цели. Попросить партнера по переговорам еще раз уточнить свою позицию и вернуть разговор в прежнее русло и установленные границы обсуждения
Выхватывание мелочи (факта), не затрагивая основную суть проблемы	Поинтересоваться, какую мысль развивал и доказывал собеседник и какова цель его высказывания
Попытка со стороны оппонента перехватить инициативу в выборе направления беседы: а) подмена принципиального положения ссылками на мелочи; б) выдвижение вопроса не по существу проблемы; в) выдвижение контрвопроса, игнорирование высказанного мнения, аргументации	Предусмотреть заранее возражения деловых партнеров, изучать их мотивы, их позиции: а) указать собеседнику на его уход от обсуждаемого вопроса; б) спросить его, какую мысль он доказывал; в) попросить собеседника высказать отношение к аргументации, изложенному мнению
Высказывание намеков, компрометирующих собеседника, ставящих тем самым под сомнение его мысль, предложения: а) перенесение критики на личность; б) приписывание другой стороне явно нелепых высказываний	Не обращать внимания, выигрывать доброжелательностью, демонстрировать свою объективность: а) заметить, что «умная мысль может засветиться и в темной комнате»; б) не пытаться оправдываться, не проявлять резких эмоций, не поддаваться на провокацию
Намеренный увод к ложным выводам, подтасовка фактов для того, чтобы впоследствии уличить оппонента в безграмотности и дилетантстве	Прекратить обмен мнениями, похвалить собеседника за глубину анализа и попросить его сделать обобщающий вывод
Сокрытие резко отрицательного отношения к позиции или автору идеи под маской доброжелательности	Напомнить факт подобной «доброжелательности» и раскрыть его замысел всем присутствующим
Игра на ошибках оппонентов, недоработках, игнорирование фактов «за» и «против», тенденциозное преподнесение материала	Попросить высказать соображения, как выйти из затруднения
Постоянное изменение позиции, кружение вокруг да около, попытки найти что-то третье, свое	Не настаивать на признании, согласии и поддержке высказанной ранее идеи. В такой ситуации оппонент – марионетка. Лучше всего завершить переговоры, которые все равно ни к чему не приведут
Грубое одергивание собеседника	Это попытка партнера по общению вывести собеседника из равновесия и на этом сыграть, а поэтому на грубость лучше ответить шуткой

2.5. Стратегический подход к обучению аудированию

Аудирование – важное процессуальное звено устной коммуникации, обеспечивающее адекватность речевого поведения участников коммуникации в различных ситуациях иноязычного общения. Оно одновременно выполняет две функции: во-первых, является самостоятельным видом речевой деятельности, необходимым для формирования коммуникативно-профессиональной компетенции в условиях обучения в вузе, а во-вторых, составной частью говорения, которая необходима для полноценного участия в диалогических и интерактивных формах общения и взаимодействия. Построение эффективной модели обучения аудированию требует дифференцированных подходов к учащимся, учебным материалам и выбору стратегий обучения. Такая модель должна сформировать у учащихся комплекс аудитивных, коммуникативных и когнитивных умений, корректировать и совершенствовать индивидуальные стратегии переработки информации, развивать способности к прогнозированию, рефлексии, индукции, дедукции, категоризации, генерализации, абстрактной концептуализации, когнитивному усложнению, эвристике и к другим аналитическим процедурам.

Результативность аудирования определяется корректностью внутренней имитации услышанного. На этапе имитации происходит преобразование звуковых образов в артикуляционные. В расшифровке речевого потока принимает участие механизм сегментации речи, функция которого – расчленение речевого потока на отдельные сегменты: фразы, синтагмы, словосочетания и слова. Межсинтагменные и межфразовые паузы служат для слушателей не только в качестве опор сегментации, но и как сигналы, подтверждающие релевантность акустических событий. Наблюдения показывают, что в отличие от носителей языка слушатели-иностранцы не успевают осваивать информацию теми порциями, на которые членит речевой поток говорящий, а поэтому у них проявляется ярко выраженная тенденция к индивидуализации стратегий сегментации речевого потока, которая целиком зависит от уровня их языковой и профессиональной подготовки: одни слушатели членят информационный поток на более крупные синтагмы, другие используют стратегию более дробной сегментации. При восприятии семантически усложненных участков речевого потока слушатели меняют стратегии сегментации речи в сторону уменьшения объема индивидуальных перцептивных синтагм, а при восприятии семантически упрощенных участков речи они прибегают к тактике увеличения объема перцептивных синтагм. Первичный смысловой прогноз слушатели выдвигают после опознания первых опорно-ключевых слов, которые задают тематическую проекцию воспринимаемого текста. Эти слова запускают мыслительные процессы и рефлективную деятельность, формируют текущие прогнозы, оперативный контекст и скелетную основу реконструируемого текста. В этом смысле опорно-ключевые слова рецептируемого текста можно отождествить с атомарными пропозициями, которые либо оформляют речемыслительные процессы на уровне внутреннего вербально-схемного кода, либо формируют более сложные пропозиционные схемы, которые по своей форме и смыслу коррелируют с элементарными суждениями. Эти атомарные пропозиции и элементарные суждения составляют базовый арсенал минимальных единиц понимания речи. Пропозиционные схемы формируются путем ментального смыслового уплотнения поверхностных речевых структур. По мере накопления пропозиций лишние пропозиции редуцируются, а сама пропозиционная схема становится более уплотненной. Обычно этот момент совпадает с моментом насыщения контекста, достаточного для перехода к оперированию готовыми ментальными моделями, которые уже имеются в ментальном опыте слушателей. Если в речи появляется информация, которая частич-

но не согласуется с эталонными ментальными моделями, то в этом случае происходит их переформатирование через детализацию когнитивных схем или их преобразование. Огромную роль в процессе восприятия речи играют аналоговые стратегии, которые позволяют перевести переработку смысловой информации в зону оптимального поиска [148, с. 67, 275–276]. Например, если слушателю трудно понять принцип движения тока по электрической цепи, он может, применив примитивную аналогию, отождествить этот процесс с движением воды в водопроводе. Применение аналогии в данном случае объясняется двумя причинами: во-первых, стремлением слушателя упростить понимание, сделав саму ситуацию с электрическим током более доступной для осмысления, а во-вторых, сэкономить когнитивные усилия. Причем последний фактор не менее важен, чем первый, поскольку основным принципом осуществления когнитивной деятельности является принцип когнитивной оптимальности. Многое в воспринимаемой речи слушатель восстанавливает на основе оценки ситуации и контекста. Так, например, если один собеседник сообщает другому, что к вечеру он уже планирует быть в Москве, то последнему, исходя из того, что разговор происходит в Минске, нетрудно догадаться, что его собеседник будет добираться до Москвы на самолете, а не поездом. Для того чтобы прийти к выводу, что автомобиль является удобным транспортным средством, слушателю вовсе не надо ездить на каждом автомобиле. Для этого достаточно изучить свойства одного автомобиля и распространить этот опыт на все остальные автомобили. Если в тексте речь идет о неизвестном виде птицы с большим клювом и мощными когтями, слушателю нетрудно догадаться, что данная птица относится к классу хищных птиц. Из анализа приведенных примеров следует, что освоение текстовой информации в процессе аудирования становится возможным благодаря не только успешной переработке уже известной слушателю информации, но и его способности прогнозировать смысл эксплицитно не выраженной в тексте и даже незнакомой информации. Понимание такой информации основано на двух факторах: на прогнозировании свойств новых объектов, явлений или процессов по аналогии с другими сходными объектами, явлениями или процессами, а также на основе предварительных (пресуппозиционных) знаний о том, что идентичные признаки одного и того же объекта под влиянием определенных условий могут меняться. Так, например, слушателю и без опоры на текстовую информацию известно, что вода при нагревании может испаряться, а при замерзании – превращаться в лед; цвет под воздействием солнечных лучей или света может выгорать, а с течением времени под воздействием тех же факторов – еще и блекнуть; форма под воздействием давления или силы может разрушаться. Идентичные признаки сходных объектов могут варьировать: деревья могут быть разной высоты; металлы – разной плотности; химические вещества – разного удельного веса; твердые вещества – разной степени твердости. Эти колебания, особенно если они касаются важных признаков, порой значимо меняют ценность объекта. Например, алмазы в силу своей высокой твердости могут использоваться в станкостроении для производства станков, используемых для резки и обработки стекла, камней, металлов и твердых сплавов; титан в силу своей прочности может использоваться в ракетостроении; графит в силу своей способности менять структуру под воздействием высокого давления – в наноиндустрии. Именно поэтому слушатели в процессе восприятия речи всегда должны учитывать фактор варьирования объектов и их свойств.

Решающую роль в процессе аудирования играет вероятностное (смысловое) прогнозирование и контекст. Вероятностное (смысловое) прогнозирование, или антиципация, позволяет слушателю строить модель будущего текста, прогнозировать его смысловое развитие. Антиципация инициируется контекстом, а также входящими в его состав контекстуальными системами. В рамках обеспечения выдвижения текущих

прогнозов при восприятии речи контекст и его системы позволяют слушателям установить логические, содержательные, причинно-следственные, условные, временные, уступительные, целевые отношения, активизировать локальные ассоциативные и тезаурусные связи, а также сформировать оперативное знание в отношении определения свойств и значимости речевых стимулов. Антиципационные процессы осуществляются контекстуальными системами, обеспечивающими антиципацию появления в речевой цепи той или иной речевой единицы, формосодержащими связями, обеспечивающими антиципацию свойств и значимости речевых единиц, синибулярными аналогиями, основанными на детализации и свойствах принципиально новых объектов, когнитивными механизмами, обеспечивающими антиципационную корректировку значимости свойств объекта [74]. Все это позволяет представить процесс восприятия речи как многоэтапный, комбинирование которого может меняться в зависимости от задач, которые решают слушатели.

Контекст – это ментальная конструкция, которая используется для опознания воспринимаемых речевых единиц и выражаемых ими объектов, их информационного обогащения и оптимизации процессов понимания речи. В процессе переработки информации контекст выполняет роль специализированных конструкций, позволяющих слушателям систематизировать информационный материал согласно определенным системообразующим признакам. Базовыми функциями контекста в процессе восприятия речи являются: взаимодействие контекстуальных систем, формирование оперативного контекста и оперативного знания. В качестве контекстуальных систем обычно используются не только сведения грамматического, лексического, смыслового и ситуационного характера, но и внутреннее оперативное пространство, внутренняя картина мира, локальные ассоциативные цепи, пространственно-временные, причинно-следственные и понятийные локусы. Оперативный контекст осуществляет подготовку восприятия к опознанию объекта, антиципацию его свойств и значимости. Он формируется объектами предыдущего опознания. Каждое новое опознание объекта производит изменение оперативного контекста путем его сдвига по той или иной ассоциативной или тезаурусной цепи. Оперативное знание – это часть оперативного контекста, необходимая для принятия решения, формирования стратегии поведения и ее реализации. Это информационный архив субъекта, из которого черпаются знания оперативного характера, необходимые в каждый конкретный момент восприятия речи. Восприятие речи всегда контекстуально и вне контекста осуществляться не может [74]. Это значит не только то, что слушатель в процессе восприятия речи постоянно активизирует контекстуальные ресурсы, но и то, что эти ресурсы проецируются в его индивидуальном сознании в опережающем режиме, т. е. контекст упреждает восприятие и создает информационную базу, на основе которой происходят процессы понимания речи.

В процессе смысловой переработки речи 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 некоторых 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 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, возника-

ющие 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.

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. Сам текст 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 речи. Успеху в его понимании во многом способствуют своевременная идентификация смыслообразующих единиц и их увязывание в смысловые комплексы. Адекватное понимание речи в условиях устного предъявления будет зависеть и от того, насколько в процессе переработки текущей информации некоторый последующий элемент функционально-семантической цепи может быть предсказан по предыдущему.

Трудности в понимании 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 слов, словосочетаний, сленга. Тактические трудности характеризуются желанием говорящего быть понятым только в определенной степени, поэтому информация подается как бы в завуалированном или эллиптическом виде. Если речевое 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.

Существенные различия наблюдаются при понимании обиходной и научной речи. В процессе когнитивной переработки обиходной речи слушатели, как правило, сами устанавливают приемлемый уровень понимания, и если по каким-либо причинам им не удается достичь такого уровня, они могут ограничиться тем когнитивно достаточным уровнем, которого им все-таки удалось достичь. При переработке же научной информации занижение уровня понимания абсолютно неприемлемо. Слушатели должны идентифицировать и увязать в единый понятийно-смысловой комплекс всю научную информацию, содержащуюся в речи. Научный текст 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 позволят слушателю правильно воссоздать тот фрагмент научной отрасли, который представлен в исходном научном тексте. В отличие от процессов понимания обиходной речи, которую слушатели могут осваивать мгновенно, беглое освоение научной речи, содержащей незнакомую для слушателя информацию, невозможно. Если об этом иногда 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.

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 текста 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. Если при восприятии обиходной речи процесс понимания характеризуется автоматичностью действий, направленностью ментальных процедур на освоение содержания, синтезом содержания по крупным смысловым блокам и свернутостью, то при восприятии научной речи слушателям приходится работать в очень напряженном режиме, а поэтому на передний план выдвигается анализирующая часть механизма переработки содержания. Обычно это проявляется в том, что вместо мгновенного комплексного восприятия содержания текста 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. Из этого следует, что при понимании научной речи в сферу актуального осознавания попадает вся информация, содержащаяся в научном тексте. При этом сам процесс понимания научной речи характеризуется высоким уровнем аналитичности и расчлененности, степень которых изменяется лишь в зависимости от конкретных условий и новизны научной информации.

С учетом того что общие и индивидуальные стратегии понимания речи формируют стратегии обучения, последние можно представить в виде списка стратегий, которые необходимо отработать в процессе обучения иностранцев аудированию. При этом психологические принципы построения такой модели обучения аудированию те же, что и при обучении говорению. Суть их состоит в том, что если учащиеся знают, как надо правильно усваивать язык и какие стратегии и в каком порядке следует использовать для достижения максимальных показателей в понимании иноязычной речи, то, следуя рекомендациям преподавателя, они добьются этих результатов при минимальных затратах когнитивных усилий и с соблюдением принципов когнитивной эффективности и оптимальности. Эти три принципа – принципы когнитивной эффективности, когнитивной оптимальности и экономии когнитивных ресурсов – являются определяющими для речемыслительной деятельности и пронизывают все познавательные процессы. Как правило, сами учащиеся нащупывают эти установочные принципы неосознанно, интуитивно, методом проб и ошибок. Преподаватель же, формируя познавательную деятельность учащихся в русле стратегической модели обучения, способен направить эту деятельность в нужном направлении, придав всем познавательным процессам, реализуемым в учебном процесс, осознанный и продуманный характер. Эта осознанность достигается через аналитическое описание каждой используемой стратегии обучения, включая эвристические стратегии, которые формируются при творческом осмыслении прослушанного, поиске оптимальных решений сложных проблем, затронутых в текстах, а также при домысливании текстов и выходе учащихся «за текст».

Успешность овладения аудированием как видом речевой деятельности определяется двумя факторами: степенью сформированности умений смыслового восприятия речи на слух и объективной сложностью воспринимаемого текста с точки зрения языковой и профессиональной подготовки учащихся. Выделение других трудностей аудирования, таких, например, как трудности восприятия речи на слух, темп подачи информации, наличие в речи логических и смысловых неточностей, механичность речи, которые традиционно выделяются в лингводидактике, нецелесообразно по двум причинам: во-первых, знание этих трудностей не решает проблемы их преодоления до тех пор, пока учащиеся не выйдут на приемлемый уровень речевого развития, а во-вторых,

все перечисленные трудности производны от двух названных факторов – уровня владения языком и объективной сложности текста с позиции языковой и профессиональной подготовки учащихся. В этом плане выглядит необоснованным выделение в качестве основных специфических трудностей понимания звучащей речи иностранцами, к примеру, фактора «трудности понимания лиц с различными голосовыми характеристиками, разной произносительной манерой, в которой могут быть индивидуальные отклонения от нормы» [240, с. 58], поскольку такая речь в равной мере трудна как для иностранцев, так и для носителей языка. То же самое можно отнести и к логически неправильной речи, которая лежит за пределами коммуникативной нормы и которую трудно понимать даже носителям языка. Методически неуместно также заострять внимание на факторах темпа речи и языковых ошибках говорящего, поскольку значимость первого фактора целиком зависит от уровня речевого развития учащихся, а второй фактор следует рассматривать как лингвистическую реальность, которую преподаватели и сами учащиеся изменить не могут. Методически обоснованной является, пожалуй, лишь детализация трудностей восприятия языковой формы и понимания смысла звучащей речи, поскольку эти трудности демонстрируют преподавателю путь, по которому следует двигаться для преодоления непонимания при обучении аудированию. Ценны в этом плане указания на фонетические трудности восприятия звучащей речи, обусловленные расхождением между графическим и акустическим обликом слова в русской разговорной речи (например: *фхот* вместо *вход*, *пожалста* вместо *пожалуйста*); лексические трудности, возникающие при распознавании омофонов (*плод – плот*), паронимов (*невежа – невежда, экономный – экономичный*), многозначных слов и метафоричных значений (*тяжелый предмет – тяжелое заболевание*); ритмико-интонационные трудности, связанные с возможными интонационными подтекстами в звучащей речи; транспозиционные трудности, возникающие при переработке экспрессивно и стилистически окрашенной речи (например, использование говорящим конструкции *Как мы отдохнули*? в значении *Как вы отдохнули*?) [240, с. 58]. Методическая ценность описания подобных трудностей состоит в том, что их учет позволит преподавателю выработать четкий алгоритм работы по их нейтрализации и преодолению.

Уровень зрелости аудирования определяется точностью, полнотой и глубиной понимания звучащей речи, а также умением учащихся преодолевать трудности усвоения речи на слух. Он зависит от уровня владения языком и профессиональной компетенции. Модель обучения аудированию строится на основе стратегического подхода к обучению с соблюдением принципов когнитивной эффективности, оптимальности и экономии когнитивных ресурсов. Эта модель учитывает объективное отражение характера речевой деятельности, последовательность становления речевых навыков и умений, порядок нарастания языковых, смысловых и операционных трудностей, уровень владения языком и профессиональной компетенции учащихся, а также цели, этап и профиль обучения.

Для каждого этапа обучения разрабатывается своя модель, приемлемая для работы в данной учебной группе. На этапе обучения, коррелирующем с уровнями А1 и А2, большое внимание должно уделяться предтекстовой работе, которая необходима для снятия языковых трудностей при прослушивании текстов. Эта работа должна строиться с учетом целевых установок, предъявляемых Типовой программой по русскому языку для иностранных слушателей подготовительных факультетов и отделений к уровню языковых и речевых умений в аудировании речи на данном этапе. В области аудирования диалогической речи иностранцы, достигшие уровней А1/А2, должны уметь понимать на слух основное содержание диалога и выявлять коммуникативные намерения его участников; понимать на слух содержание высказываний собеседника, определять коммуникативные намерения, основные цели и мотивы говорящего и его отношение к предме-

ту речи; адекватно реагировать в вербальной и невербальной формах на побуждение к действию со стороны партнера по общению. В области аудирования монологической речи иностранцы в пределах уровней А1/А2 должны понимать на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании; определять тему высказывания, его основную идею; выделять главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения и идентифицировать ее с достаточной степенью полноты, глубины и точности [39, с. 24–25].

При отборе текстов для аудирования должны быть учтены их языковые особенности, содержательная и композиционная характеристики. При оценке индивидуальных особенностей иностранцев учитываются их способности к восприятию речи на слух, запоминанию, языковой догадке и вероятностному прогнозированию. Особое внимание учащихся на дотекстовом этапе обучения аудированию следует уделить отработке:

- слов, словосочетаний и выражений, которые, по мнению преподавателя, окажутся трудными для иностранцев; количество незнакомых слов в тексте следует ограничивать; по требованиям, предъявляемым к уровням А1/А2, аудиотекст не должен содержать более 2–5 процентов незнакомых слов, несущих ключевую информацию; что же касается других, не ключевых слов, то их количество не должно превышать 15–20 процентов от количества всех слов в тексте [240, с. 59];
- разговорных формул, для понимания которых недостаточно знать значение составляющих его слов; нужно знать значение всей формулы;
- эллиптических и неполных конструкций, которые часто используются в диалогической речи и понятны только участникам диалога;
- прецизионных слов, под которыми понимаются однозначные и точные в употреблении слова, которые следует выучить наизусть;
- слов с культурным компонентом, которые несут в себе социокультурную информацию, неизвестную учащимся, а поэтому такие слова необходимо разъяснить и прокомментировать;
- необычных с точки зрения иностранца, речевых оборотов и конструкций, которые, возможно, в его родном языке полностью или частично лакунированы или выражаются по-иному.

Лексика будущего текста должна быть тщательно изучена и отработана в языковых и речевых упражнениях.

Выбор текста не должен быть произвольным. Во-первых, при выборе тематики текста следует учитывать познавательные интересы учащихся, что существенно повысит их мотивацию к освоению содержания этого текста; во-вторых, на начальном этапе обучения аудиотекст не должен быть чрезмерно трудным, хотя и слишком легкие тексты также нежелательны, поскольку отсутствие момента преодоления трудностей делает работу учащихся по освоению текста неинтересной и малополезной. Между тем практика обучения аудированию показывает, что на начальном этапе обучения часто наблюдается стремление преподавателей оградить иностранцев от различных трудностей, например чрезмерно адаптировать звучащий текст, полностью исключив в нем паузы хезетации, слова-паразиты, лишние слова, замедлив темп речи и уровень ее избыточности. Другие преподаватели придерживаются противоположной позиции, считая, что если и можно согласиться с регулированием темпа речи, но не замедляя его, а увеличивая паузы между смысловыми отрезками и высказываниями, и в какой-то степени с уровнем избыточности, который не должен быть предельным, то все другие факторы следует сохранять в их многочисленных вариантах. Только в этом случае, как считает С. А. Вишнякова, иностранцы зафиксируют в своем слухоречевом представлении образы трудных для по-

нимания лексических единиц, устойчивых словосочетаний и типичных фраз, используемых в реальной разговорной речи [240, с. 59].

С учетом базовых принципов построения стратегической модели обучения аудированию, ориентированной на поэтапное усвоение речемыслительных действий при переработке аудиотекстов, и лингводидактического принципа «от простого к сложному» можно выделить четыре группы аудиотекстов в зависимости от их языковой и смысловой сложности:

• *легкие аудиотексты*, к которым относятся учебные и полуаутентичные разговорные и страноведческие тексты в форме монолога-сообщения, монолога-описания и диалога с визуальным подкреплением; такие тексты обычно используются на начальном этапе обучения (уровень А1);

• *аудиотексты средней степени трудности*, к которым относятся полуаутентичные и аутентичные разговорно-литературные, страноведческие и научно-популярные тексты в форме монолога-описания, монолога-повествования, диалога-распроса, объяснения, полилога с ограниченным числом сюжетных линий с визуальным подкреплением; такие тексты обычно используются на среднем этапе обучения (уровень А2);

• *усложненные аудиотексты*, к которым относятся аутентичные публицистические, научно-популярные, страноведческие и художественные тексты в форме развернутого монолога и полилога с разнообразными сюжетными линиями без зрительного подкрепления; такие тексты обычно используются на этапе, соответствующем уровню В1;

• *трудные аудиотексты*, к которым относятся аутентичные публицистические, научно-популярные, научные, специализированные и художественные тексты в форме развернутого монолога, моноречи, монологического рассуждения и полилога с разнообразными сюжетными линиями без зрительного подкрепления; такие тексты обычно используются на продвинутом этапе обучения, соответствующем уровням В2 и С1.

Объем диалогических аудиотекстов в пределах уровней А1/А2 должен составлять не менее 10 реплик, а монологических аудиотекстов – не менее 400 слов. Темп предъявления текстов естественный, но не превышающий 150–180 слогов в минуту. Количество предъявлений каждого аудиотекста – не более двух. Количество незнакомых слов, используемых в аудиотекстах, не должно превышать двух процентов в легких текстах (уровень А1) и трех процентов – в текстах средней степени трудности (уровень А2).

Система языковых и условно-речевых упражнений, рекомендованных для отработки на дотекстовом этапе, предваряющем прослушивание аудиотекстов, включает следующие типы заданий (табл. 2.2.21). Цель этих упражнений – облегчить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические трудности смыслового восприятия будущего аудиотекста, сформировать, развить и откорректировать слухопроизносительные навыки, стратегии кодирования, систематизации, группировки и глубинной переработки лексического материала текста, языковое и смысловое прогнозирование на уровне слов, словосочетаний, фраз и высказываний, с которыми учащиеся встретятся при прослушивании текста.

Таблица 2.2.21

Примерный перечень дотекстовых упражнений

Тип упражнений	Цель упражнений
Упражнения на развитие слухопроизносительных навыков	
Выполнение имитационных упражнений с опорно-ключевой лексикой текста	Развитие аудитивных и речепроизносительных навыков на уровне произношения изолированных слов

Продолжение табл. 2.2.21

Тип упражнений	Цель упражнений
Выполнение имитационных упражнений с опорными словосочетаниями текста	Развитие аудитивных и речепроизносительных навыков на уровне произношения словосочетаний
Выполнение имитационных упражнений с опорными высказываниями текста	Развитие аудитивных и речепроизносительных навыков на уровне произношения фраз и высказываний
Упражнение на прогнозирование значений слов	
Работа с опорно-ключевыми словами текста во внеконтекстных позициях	Прогнозирование значений слов по форме (*болезнь* → *заболеть*), смысловой доминанте (*заболеть* → *стать больным* → *простудиться*); словообразовательный анализ производных слов (*больной* → *тот, кто болеет; болезненный* → *тот, кто часто болеет; предрасположен к заболеваниям*)
Упражнения на систематизацию слов и расширение словарного запаса	
Подбор однокоренных слов к опорно-ключевым словам	Расширение словарного запаса, систематизация и группировка слов по словообразовательному принципу: *болезнь, заболевание, заболеть, больной*
Подбор синонимов или условных эквивалентов к опорно-ключевым словам	Расширение словарного запаса, систематизация и группировка слов по синонимическому принципу: *болезнь, заболевание; простуда, вирусная инфекция, грипп*
Подбор ассоциаций к опорно-ключевым словам	Расширение словарного запаса, систематизация и группировка слов по ассоциативному принципу: *болезнь: простуда, грипп, острое респираторное заболевание, острая вирусная инфекция; высокая температура, озноб, боль в горле, кашель, насморк*
Ситуативно-тематическая разверстка смыслового ряда на основе опорных слов	Расширение словарного запаса, систематизация и группировка слов по ситуативно-тематическому принципу: *поликлиника, регистратура, медицинская карточка, запись к врачу* (*к окулисту*), *талончик к врачу, прием врача, рецепт, аптека, лекарства*
Фреймовая разверстка смыслового ряда на основе опорных слов	Расширение словарного запаса, систематизация и группировка слов по фреймам: *болезнь* (*заболевание*), *грипп, высокая температура, озноб, боль в глазах, насморк*
Скриптовая разверстка смыслового ряда на основе опорных слов	Расширение словарного запаса, систематизация и группировка слов по скриптам: *простудиться, вызвать врача, осмотреть больного, назначить постельный режим, выписать рецепт, сходить в аптеку, купить лекарства, принять лекарства, лечиться, выздороветь*
Тезаурусная разверстка смыслового ряда на основе опорных слов	Расширение словарного запаса, систематизация и группировка слов по тезаурусному принципу посредством детализации или генерализации: *заболевание* → *хроническое заболевание*: *астма, диабет, стенокардия, панкреатит, язва желудка*

Окончание табл. 2.2.21

Тип упражнений	Цель упражнений
Упражнения на языковое и смысловое прогнозирование высказываний	
Упражнения на прогнозирование сочетаемости слов	Развитие языковой догадки, вероятностного и смыслового прогнозирования. Упражнения ориентированы на конструирование словосочетаний на основе опорных слов: *лечить* (*больного*), *лечить* (*болезнь*), *лечить* (*ангину*), *лечить* (*лекарствами*), *лечить* (*травами, народными средствами*)
Упражнения на прогнозирование высказываний	Развитие языковой догадки, вероятностного и смыслового прогнозирования. Упражнения реализуются по схеме: сначала учащиеся прослушивают высказывания полностью, затем частично, после чего они восстанавливают высказывания

Система тренировочных (подготовительных) упражнений реализуется по схеме: сочетание элементарных операций с более сложными умственными действиями, развивающие мнемические, прогностические, комбинаторные и логико-смысловые возможности учащихся; управление процессом подготовки к аудированию за счет создания опор и ориентиров восприятия, частичного снятия незапрограммированных трудностей; постепенное усложнение упражнений, сочетание в них известного и нового материала, направленность внимания на форму и содержание будущего текста.

Требования, предъявляемые к аудированию на этапах, соотносимых с уровням А1 и А2, диктуют, чтобы аудиотексты предъявлялись дважды с опорой на зрительную наглядность. При прослушивании текстов учащиеся могут делать соответствующие записи и пометки. После прослушивания текстов учащимся предлагается выполнить ряд коммуникативных упражнений на проверку понимания и реконструкцию смыслового содержания текстов. Система коммуникативных упражнений способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, максимально приближенных к естественным. Эти упражнения учат иностранцев определять наиболее информативные части сообщений, устранять пробелы в понимании за счет прогнозирования развития смысла на уровне текста, соотносить содержание текста с ситуацией общения, членить аудиотекст на смысловые части и определять основную мысль в каждой из них, объединять разрозненные смысловые блоки в целый текст, использовать ориентиры восприятия (паузы, логические ударения, интонация, риторические вопросы, повторы, клише) для создания установки на выполнение определенных операций с текстом, приспосабливаться к индивидуальным речевым особенностям говорящего и к различному темпу предъявления информации, понимать элементы субъективной информации, выраженной эмоционально-оценочными средствами языка, удерживать в памяти фактический материал аудиотекста, совмещать в процессе речепонимания мнемическую, прогностическую и логико-смысловую деятельность, реализуемую при фиксации ключевых слов, прогнозировании смысла высказываний, составлении плана и тезисов, различать прагматический потенциал речевых сообщений, а в случае с визуальным сопровождением звучащей речи еще и соотносить паралингвистические явления с ситуацией общения [215; 240, с. 56–66].

При подготовке к аудированию в естественных условиях с участием реального собеседника иностранцев важно ознакомить с возможными тактиками слушателей, которые позиционируют его в качестве активного участника общения. В табл. 2.2.22 приведен

примерный перечень таких тактик [243, с. 81–93; 244, с. 200]. Их использование при аудировании иллюстрирует, во-первых, попытку слушателя применить правила понимающего реагирования для установления близкого контакта с говорящим, а во-вторых, тесную, неразрывную связь между аудированием и говорением, которые совокупно обеспечивают адекватность речевого поведения участников коммуникации в конкретных ситуациях иноязычного общения.

Таблица 2.2.22

Примерный перечень речевых тактик слушателей при контактном общении

Задачи, которые следует выполнять слушателям	Речевые тактики, ориентированные на выполнение поставленных задач
Упражнения на развитие слухопроизносительных навыков	
Обратить внимание на говорящего	Использование речевых клише типа: *Я слушаю, продолжайте, говорите; Да, конечно; Вы правы*
Продемонстрировать свою заинтересованность темой разговора	Использование речевых моделей типа: *Интересно; Это очень важно*
Удержать внимание говорящего на предмете разговора	Использование приемов повторения реплик говорящего
Стимулировать продолжение разговора	Использование вопросов эмоциональной реакции на сказанное: *А дальше*? *А он что сказал*? *Ну и как*? *Неужели он так сказал*?
Уточнить, переспросить, если сказанное непонятно или нелогично	Использование речевых моделей типа: *Повторите, я не понял; Мне непонятно; Пожалуйста, говорите медленнее/громче*
Подтвердить понимание сказанного	Использование реплик типа: *Понятно; Вы имеете в виду...*
Выразить свое мнение, согласие или несогласие с собеседником	Использование реплик и фраз типа: *Мне кажется; Я думаю; Я согласен/несогласен; Вы правы/ не правы*
Перехватить инициативу в разговоре	Использование реплик и фраз типа: *Не стоит об этом говорить так долго; Кстати, со мной произошел такой же случай*

На всех этапах обучения аудирование должно быть постоянным элементом урока. Предлагая учащимся прослушать аудиотекст, преподаватель должен объяснить целевую установку подобной формы работы. Это может быть получение нужной информации, сравнение ее с уже известной информацией, оценка информации или формулирование своего отношения к событиям, изложенным в тексте.

На этапах, коррелирующих с уровнями В1 и В2, работа над аудированием и сами тексты, используемые для этих целей, усложняются. К обиходным, страноведческим и научно-популярным текстам добавляются научные и художественные тексты. Стратегии обучения аудированию на этих этапах строятся с учетом целевых установок и требований, предъявляемых Типовой программой по русскому языку для иностранных студентов филологических и нефилологических специальностей к уровню языковых и речевых умений в аудировании речи на данных этапах. В области аудирования диалогической речи иностранцы, достигшие уровней В1 и В2, должны уметь понимать на слух основное содержание диалога и выявлять коммуникативные намерения его участников; понимать на слух содержание высказываний собеседника, уметь разграничивать и сопоставлять

точки зрения участников диалогов и полилогов, определять коммуникативные намерения, основные цели и мотивы говорящего и его отношение к предмету речи; адекватно реагировать в вербальной и невербальной формах на побуждение к действию со стороны партнера по общению. В области аудирования монологической речи иностранцы в пределах уровней В1 и В2 должны понимать на слух информацию, содержащуюся в монологическом высказывании; определять тему высказывания, его основную идею; выделять главную и дополнительную информацию каждой смысловой части сообщения и идентифицировать ее с достаточной степенью полноты, глубины и точности; понимать на слух информацию, содержащуюся в аудиотекстах разных типов общенаучного и специального характера; разграничивать аудиотекст на смысловые части, адекватные авторским; понимать семантику наиболее важных в смысловом отношении фрагментов аудиотекста и ключевых лексических единиц, определяющих общую динамику тематического развития содержания текста; определять границы между разными смысловыми частями текста, а также устанавливать характер эксплицитной и имплицитной внутритекстовой связи между предложениями текста; достигать необходимых уровней понимания в различных сферах и ситуациях общения в соответствии с заданными параметрами социальных и поведенческих характеристик общения [39, с. 84–85, 143; 241, с. 76–77; 242, с. 63–64]. Объем диалогических аудиотекстов должен составлять не менее 10–12 развернутых реплик для уровня В1 и свыше 15 развернутых реплик (до 30) – для уровня В2, а монологических аудиотекстов – не менее 600 слов для уровня В1 и не менее 1000 – для уровня В2. Темп предъявления текстов естественный, но не превышающий 220 слов в минуту для уровня В1 и 250 слов – для уровня В2. Количество предъявлений каждого аудиотекста – 1. Количество незнакомых слов, используемых в аудиотекстах, не должно превышать пяти процентов в усложненных текстах и пяти – десяти процентов в трудных текстах.

Особое внимание на этапах В1 и В2 уделяется аудированию научных текстов. Причем если для уровня В1 в качестве объекта аудирования используются научные тексты, которые отбираются и адаптируются с учетом языковой и образовательной подготовки иностранцев, то для уровня В2 объектом аудирования становится не только учебно-научная речь, которую студенты осваивают в ходе прослушивания лекционных курсов по общенаучным и специальным дисциплинам, но и оригинальная устная научная речь (УНР), которая используется на конференциях, в научных дискуссиях, спорах и полемиках. УНР – это устная форма научной коммуникации, которой пользуются в профессиональном общении специалисты, владеющие одной и той же системой научных понятий и профессиональных знаний. В зависимости от прагматической установки и цели использования УНР может быть представлена различными речевыми жанрами от типично разговорных (диалоги, научные беседы и дискуссии) до специализированных (лекции, научные доклады и сообщения) [148, с. 51]. Основной функцией УНР является информативность, порождаемая высоким уровнем ее интеллектуализированности, которая делает ее чрезвычайно трудной для понимания. Содержание УНР отражает фрагменты научных знаний, а поэтому ее продукты имеют разную тематику, понятийно-терминологический аппарат, способы выражения мыслей, выдвижения гипотез, формулирования выводов. УНР может быть спонтанной или подготовленной. Основной особенностью спонтанной УНР является наличие в ней деструктурирующих текстовых характеристик, к которым можно отнести неправильную сегментацию высказываний, инверсивный порядок слов, наличие в речепорождающих программах многочисленных спонтанных изменений, проявляющихся в различного рода отступлениях от темы изложения, большого количества хезетационных элементов, неполных эллиптичных, вставных и вводных конструкций, сегментов и конструкций с осложненной или размытой

формально-грамматической структурой, смысловой диффузии, лексической тавтологии, инклюзий и сегментов, содержащих деформированные языковые элементы различных уровней (незаконченные слова, ненормативное словоупотребление, морфологически несогласованные лексемы, синтаксически неправильные конструкции и т. д.). Структурно-синтаксические и семантические характеристики научной речи формируются под влиянием экстралингвистических факторов, которые определяют ее стилевые черты и лингвистические особенности. Главными чертами научного мышления являются понятийность, абстрактность, обобщенность, точность, однозначность и логичность. Эти черты воплощаются в содержании НР и находят выражение в ее языковом оформлении [148].

Стратегии обучения аудированию УНР следует строить на основе стратегий понимания УНР, которые детально описаны в разделах 1.2.6 и 1.2.7, а также в других работах автора, в которых рассматриваются не только стратегии, но и сценарии понимания УНР носителями языка и иностранцами [3; 122; 130; 148–174]. В табл. 2.2.23 приведен полный перечень стратегий обучения пониманию УНР, который был установлен автором экспериментально [122]. Отметим, что большинство из этих стратегий применимы также и к обучению пониманию письменной научной речи, а поэтому их можно использовать и при обучении чтению научных текстов.

Таблица 2.2.23

Стратегии обучения пониманию устной научной речи и типология упражнений

Стратегии обучения	Виды упражнений
Стратегии обучения сегментации звучащей речи	Упражнения на развитие навыков сегментации звучащей речи в условиях замедленного и естественного ее звучания
Стратегии обучения прогнозированию значений незнакомых терминов	Упражнения на прогнозирование значений терминов на основе: а) анализа формальной оболочки терминов; б) установления их смысловой доминанты (или признаков понятий); в) контекстуального анализа
Стратегии обучения прогнозированию семантики производных терминов посредством их семантического развертывания	Упражнения на реконструкцию значений производных терминов посредством их семантического развертывания. Суть этой процедуры состоит в том, что в словообразовательной модели некоторых производных терминов содержится обобщенное суждение о предмете обозначения, которое является результатом свертывания и семантической компрессии высказываний (например: *тот, кто участвует в заключении контракта → контрактант*; *относящийся к контракту → контрактный; относящийся к контрактации → контрактационный*). При выполнении упражнений с подобными терминами учащимся предлагается построить их расширенную модель
Стратегии обучения прогнозированию семантики производных терминов посредством их словообразовательной реконструкции	Упражнения на частичную реконструкцию значений производных терминов посредством анализа их словообразовательной структуры с использованием трех процедур: а) выявления идентификационных признаков терминов (при попытке опознания незнакомых терминов); б) семантического уподобления (при опознании терминов, у которых знакомой является корневая часть, а незнакомой или нечеткой – аффиксальная; в) словообразовательной реконструкции по аналогии (при опознании терминов, у которых знакомой является аффиксальная часть, а незнакомой или нечеткой – корневая)

Продолжение табл. 2.2.23

Стратегии обучения	Виды упражнений
Стратегии обучения категоризации понятий	Упражнения на: а) выявление категориальных и предметных признаков понятий; б) установление связей между идентифицируемыми и сопряженными понятиями; в) определение иерархии понятий и установление корреляции между их категориальными признаками
Стратегии обучения языковому и смысловому прогнозированию на основе лексико-грамматических, смысловых и ситуативных валентностей	Упражнения на развитие вероятностного прогнозирования, языковой и смысловой догадки. 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 позволяют предсказывать сочетаемость определенных начальных звуковых цепочек с последующими звуковыми элементами внутри одной словоформы. На лексико-грамматическом уровне формально-языковые валентности позволяют предсказывать появление в речевой цепи других единиц, сопряженных с уже воспринятыми парадигматическими и синтагматическими отношениями. Смысловые валентности позволяют 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
Стратегии обучения антонимическим заменам	Упражнения на развитие умений производить по ходу восприятия научной речи антонимические замены для прояснения семантики вводимых понятий и улучшения их запоминания. Подобные процедуры эффективны в ситуациях, когда опознаваемые термины имеют противительные элементы либо атрибутивную часть с противительным элементом: *нетарифное регулирование → тарифное регулирование, беспатентная лицензия → патентная лицензия*
Стратегии обучения синонимическим заменам	Упражнения на развитие умений производить по ходу восприятия научной речи синонимические замены для прояснения семантики вводимых понятий и улучшения их запоминания. Синонимическая связь, составляющая основу для запуска стратегии синонимических замен, актуализируется путем подбора слушателями близких по значению атрибутов и вводом этих атрибутов в исходное терминосочетание: *совокупный спрос → общий спрос*, а также посредством порождения различных ментальных трансформаций: *реструктуризация долга → перестройка структуры долга → изменение условий выплаты долга → изменение долговых обязательств*
Стратегии обучения установлению партитивных связей между понятиями	Упражнения на развитие умений установления партитивных связей между понятиями. Актуализируются при контакте слушателей с синтаксическими конструкциями, в которых указывается на связь двух терминов или обозначаемых ими объектов. Исходя из такой привязки, слушатели могут выдвинуть определенный прогноз относительно их иерархии и компонентного

Продолжение табл. 2.2.23

Стратегии обучения	Виды упражнений
	состава. Например, исходя из оценки конструкции *А входит в состав В*, слушатель даже при условии абсолютного незнания терминов *А* и *В* достаточно легко может 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
Стратегии обучения логико-смысловому анализу синтаксических конструкций научной речи	Упражнения на развитие умений логико-смыслового анализа синтаксических конструкций научной речи. Предикативная основа научных высказываний (НВ) – это не только грамматическая, но и логико-смысловая структура, а поэтому в процессе восприятия УНР слушателям важно выявить и осмыслить не столько грамматическое строение предикативной основы НВ, сколько ее логико-смысловое содержание. 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. Актуализации этих процедур способствует специфический арсенал синтаксических моделей научной речи, знание которых позволяет слушателям выдвигать текущие смысловые прогнозы и устанавливать связи между явлениями даже при частичном или полном незнании самих явлений. Например, сведения о классификации научных объектов без указания признака деления могут быть получены на основе анализа слушателями конструкций *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 их принадлежности к определенному классу, группе, типу может быть получена на основе анализа слушателями конструкций *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 квалитативной 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

Продолжение табл. 2.2.23

Стратегии обучения	Виды упражнений
	конструкций *что происходит* (*возникает, создается, образуется*) *из чего*. Сведения об изменениях процессуальных характеристик предметов 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
Стратегии обучения синтаксическому переструктурированию высказываний	Упражнения на переработку высказываний, их переформатирование и упрощение посредством перестановки компонентов высказываний, замены высказываний с пассивными конструкциями репрезентациями с активными оборотами, конверсных структур неконверсными, синтаксического упрощения высказываний с осложненной структурой, трансформации высказываний в репрезентации с иным порядком слов
Стратегии обучения семантико-синтаксическому преобразованию высказываний	Упражнения на переработку высказываний, их переформатирование и упрощение посредством построения упрощенных репрезентаций высказываний с частичной редукцией семантики исходных высказываний
Стратегии обучения логико-смысловому преобразованию высказываний	Упражнения на переработку высказываний, их переформатирование и упрощение посредством упрощения семантической структуры высказываний либо путем их ментальной конверсии, либо путем глобального преобразования высказываний, которое завершается формированием репрезентаций, построенных по логико-семантическим схемам, отличным от исходных, с привлечением дополнительных языковых структур, которых не было в рецептируемых высказываниях
Стратегии обучения расщеплению полипропозитивных высказываний на моносмыслы	Упражнения на расщепление полипропозитивных высказываний на моносмыслы для облегчения их понимания. Например, семантическую структуру предложения *Полное растворение осадка в азотной кислоте говорит о присутствии в нем только висмута* образуют три элементарных смысла: *осадок полностью растворяется в азотной кислоте* (1); *в осадке присутствует только висмут* (2); *эти факты находятся в условно-следственных отношениях* (3). Следовательно, одно простое предложение объединяет в себе три пропозиции. Это становится возможным благодаря тому, что две пропозиции выражены именными структурами, центром которых является существительное, соотносимое с глагольным предикатом. Формально в предложении один предикат – глагол *говорить*, однако он выражает не действие, а отношение между фактами
Стратегии обучения преобразованию полипропозитивных высказываний в высказывания со структурой сложноподчиненного предложения	Упражнения на преобразование полипропозитивных высказываний в высказывания со структурой сложноподчиненного предложения: например, семантическую структуру высказывания *Полное растворение осадка в азотной кислоте говорит о присутствии в нем только висмута* можно преобразовать в высказывание *Если осадок полностью растворяется в азотной кислоте, то, значит, в нем присутствует только висмут*

Продолжение табл. 2.2.23

Стратегии обучения	Виды упражнений
Стратегии обучения процедурам ментального сравнения	Упражнения на развитие стратегий ментального сравнения. Эти стратегии базируются 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 обучения процедурам ментальной сериации	Упражнения на развитие стратегий ментальной сериации. Эти стратегии актуализируются в тех случаях, когда слушателям необходимо установить точное пространственно-смысловое расположение того или иного объекта в системе других объектов на основе одного критического признака
Стратегии обучения компрессии высказываний	Упражнения на смысловую компрессию высказываний путем устранения в них избыточной информации
Стратегии обучения уплотнению информационных потоков	Упражнения на прослушивание нескольких высказываний и передачу их смысла одним или двумя короткими высказываниями. Эти упражнения основаны на дифференцированном подходе слушателей к выделению и переработке в речевом потоке известной или новой информации, отбору значимой и отсеву избыточной информации. Они ориентированы на перекодирование воспринимаемой информации до такого уровня, чтобы минимальными средствами можно было достичь максимума информативности
Стратегии обучения нахождению в звучащем тексте опорно-ключевых терминов	Упражнения на письменную и ментальную фиксацию опорно-ключевых терминов по ходу прослушивания научного текста
Стратегии обучения опережающей активации контекста	Упражнения на прогнозирование контекста и его расширения. Опережающая активация контекста осуществляется в соответствии с прогностической «моделью будущего» на основе выявленных в тексте контекстуальных опор. Точное и правильное опознание речевых структур невозможно вне контекста, поэтому слушатели не только конструируют новые репрезентации, но и каждый раз модифицируют старые, подгоняя их под имеющийся контекст. При этом активированный контекст выполняет двойную функцию: с одной стороны, он создает алгоритм консолидации информационных потоков; с другой – служит оценочным критерием степени соответствия этого объединения
Стратегии обучения насыщению контекста и его детализации	Упражнения на развитие умений насыщения и детализации контекста. Насыщение и детализация оперативного контекста осуществляются с помощью двух типов стратегий – стратегии формирования ассоциативных файлов и стратегии категоризации. Эти стратегии реализуются посредством ассоциативных и категоризирующих процедур и направлены на создание ассоциативных цепей и понятийных схем, в которых каждый элемент или понятие становится компонентом не одной, а многих цепей или иерархических схем. Результатом такой организации

Продолжение табл. 2.2.23

Стратегии обучения	Виды упражнений
	оказывается многоконтурная систематизация когнитивного материала, которая формируется на основе разных принципов установления связей по линии ассоциирования или категоризации
Стратегии обучения категоризации, рубрификации и систематизации воспринимаемой информации	Упражнения на развитие умений категоризировать, рубрифицировать и систематизировать воспринимаемую информацию. Запуску этих операций способствуют объективные и субъективные системообразующие факторы, по которым строится картина мира и производится систематизация воспринимаемого материала. Новый материал, распределенный по соответствующим рубрикам и ячейкам, дополняет и модифицирует индивидуальную систему организации когнитивного материала, делает ее более развитой и насыщенной. Если по ходу восприятия речи появляется новая информация, то она соотносится с уже готовой системой и распределяется по соответствующим рубрикам
Стратегии обучения конструированию репрезентаций посредством преобразования когнитивных схем	Упражнения на развитие умений конструирования репрезентаций посредством преобразования (детализации) когнитивных схем. Они направлены на оперирование следующими видами репрезентаций: буквальными (или нулевыми), частично модифицированными, частично преобразованными, трансформационными с элементами свободной или логической репрезентации, свободными, свободными с элементами логической репрезентации, логическими
Стратегии обучения конструированию репрезентаций по аналогии	Упражнения на развитие умений конструирования репрезентаций по аналогии. Они направлены на оперирование следующими видами уподобительных и корректирующих аналогий: простыми (или элементарными), классифицирующими, генетическими, гомологическими, синибулярными, релятивными, системными, изоморфными, гомоморфными, конверсными, модификационными и феноменологическими примитивами
Стратегии обучения конструированию концептуальной структуры воспринимаемого текста	Упражнения на развитие умений конструирования концептуальной структуры воспринимаемого текста. Процесс построения такой структуры имеет прерывистый, «рваный» или скачкообразный характер и разную смыслообразующую направленность. Начальную часть этой структуры образует смысловой прогноз, который формируется слушателями при переработке первых информативно значимых понятийных единиц воспринимаемого текста, а ее последующая часть направляется этим прогнозом и реализуется когнитивными скачками, в ходе которых образуется мозаика смыслов, которые, уплотняясь посредством конденсации смыслов и удаления из них тех, которые осознаются слушателями как несущественные, преобразуются в гиперсмысл, формирование которого иллюстрирует завершение построения концептуальной структуры воспринятого текста. Результатом данной процедуры является построение денотатного графа, в котором сконструированные связи направляются либо по линии генерализации, либо по линии конкретизации

Продолжение табл. 2.2.23

Стратегии обучения	Виды упражнений
Стратегии обучения пониманию новой информации	Упражнения на понимание новой информации. Операционную основу понимания новой информации составляют две когнитивные процедуры – *синибуляризация* и *детализация*. Если в новом объекте слушателю удается выделить детали, встречавшиеся ранее в других объектах, то, вероятно, их качества также будут сходны. Перенос идентичных или сходных свойств с одного объекта на другой осуществляется в рамках процесса *синибуляризации*. Основная функция синибуляризации – частичное опознание принципиально новых объектов, включая прогнозирование их свойств и значимости. Операцией, позволяющей предсказывать свойства новых объектов в процессе восприятия научной речи, является понятийно-значимостный перенос, основанный на использовании слушателями синибулярных аналогий: например, если бабочка относится к тому же классу, что и стрекоза, и имеет членистое строение тела, хитиновый покров, сходные органы чувств, фасетчатое зрение, то эти же характеристики имеет и стрекоза. После частичного опознания нового объекта наступает его детализация: например, если у некоего незнакомого животного есть *когти* и *клыки*, то это дает основание слушателю выдвинуть предположение о том, что данное животное относится к классу хищников, которые обладают рядом специфических характеристик, к которым можно отнести их распределение по отрядам (собакообразные или кошкообразные) и размерам (крупные или небольшие), место в природной цепи, способ питания (плотоядные или всеядные), образ жизни (например, время суток, в которое хищное животное начинает охоту). В свою очередь собакообразные хищники подразделяются на каноидов, куницеобразных и медведеобразных, а кошкообразные – на фелоидов, гиеновых, мангустовых и др. По способу питания кошкообразные делятся на плотоядных хищников и хищников-падальщиков. Так, ментально спускаясь по понятийно-тезаурусному графу вниз и дифференцируя и детализируя исходное понятие, можно установить множество черт опознаваемого животного и в конечном итоге «прикрепить» его к определенному виду конкретного класса, подкласса, подгруппы хищников со своим специфическим набором свойств и характеристик
Стратегии обучения конструированию денотатных схем	Упражнение на развитие умений конструирования денотатных схем и реконструирования на их основе смысловых проекций научных текстов
Стратегии обучения смысловому переструктурированию научных текстов	Упражнение на развитие умений в переструктурировании научных текстов. В зависимости от целевых установок испытуемых, уровня их языковой и профессиональной подготовки, а также качества выполнения трансформационных процедур переструктурирование может быть поверхностным, глубоким или свободным. К поверхностному переструктурированию обычно прибегают слушатели, которые испытывают трудности при освоении научной информации из-за пробелов в речевом развитии и дотекстовой пресуппозиции. Такое переструктурирование

Окончание табл. 2.2.23

Стратегии обучения	Виды упражнений
	в основном затрагивает синтаксическую структуру высказываний и частично – их лексический состав и реализуется в двух формах – синтаксического переструктурирования и семантико-синтаксического преобразования. К глубокому переструктурированию обычно прибегают опытные слушатели, которые хорошо ориентируются в содержании рецептируемого НТ и имеют достаточно развитую дотекстовую пресуппозицию, которая в сочетании с импликационной (внутритекстовой) пресуппозицией обеспечивает глубокий уровень переработки и переструктурирования научной информации. Потребность в таком переструктурировании чаще всего связана с издержками в логико-смысловом и структурном оформлении текста-оригинала, которое, по мнению слушателя, чрезмерно перегружено, а поэтому нуждается в преобразовании. Операционную основу такого переструктурирования составляют процедуры логико-смыслового преобразования, которые направлены на упрощение семантической структуры текста любыми доступными способами с использованием языковых средств и логико-семантических схем, отличных от тех, которые использовались в тексте. К свободному переструктурированию обычно прибегают опытные слушатели, дотекстовая пресуппозиция которых превышает пределы той пресуппозиции, которая необходима для освоения текста-оригинала. Привлечение дополнительной информации при переструктурировании и построении вторичного текста в новом формате создает эффект нового текста, который по ряду параметров может быть значительно богаче текста-оригинала. Помимо указанных видов переструктурирования возможны и промежуточные варианты, когда, например, часть воспринятого научного текста переструктурируется поверхностно, а другая – глубоко, в том числе и с привлечением информации, отсутствующей в тексте-оригинале
Стратегии обучения выявлению в звучащей научной речи логико-смысловых противоречий	Упражнение на обнаружение в тексте логико-смысловых противоречий. Учащимся предлагается прослушать тексты, в которых содержатся логико-смысловые противоречия, обнаружить и проанализировать их. В силу трудности выполнения таких упражнений иностранцами вначале им следует выполнить подобную работу на материале отдельных высказываний, содержащих логические неточности, а затем постепенно переходить к более объемным текстовым продуктам, содержащим не одно, а несколько логических противоречий

Для формирования и развития отдельных групп навыков и умений необходима предварительная аудиоязыковая подготовка, а поэтому отработку некоторых из перечисленных упражнений в силу их объективной сложности следует осуществлять не только в слуховом, но и в письменном формате. Так, например, на слух иностранцам очень трудно преобразовывать полипропозитивные высказывания в моносмыслы или в высказывания со структурой сложноподчиненных предложений, поскольку при такой замене возможна потеря некоторых смысловых компонентов. Особенно трудны

в этом плане некоторые типы полипропозитивных высказываний, преобразование которых в высказывания со структурой сложноподчиненного предложения требует элиминации смысловых компонентов, которые эксплицитно не выражены в исходных высказываниях. Так, например, трансформация простого по структуре полипропозитивного высказывания *Наиболее высокий выход сахарида обеспечивают углеводы* в высказывание со структурой сложного предложения требует восстановления ряда отсутствующих в нем элементов (ср.: *Наиболее высокий выход сахарида наблюдается в том случае, если в питательной среде содержатся углеводы*), а это свидетельствует о том, что некоторые типы полипропозитивных высказываний способны выражать гораздо больше смысловых отношений, чем сложноподчиненные предложения, а поэтому они являются семантически более сложными. С другой стороны, преобразование полипропозитивных высказываний в моносмыслы или в высказывания со структурой сложных предложений значительно упрощает их понимание, а поэтому выполнение подобных упражнений должно стать обязательным компонентом урока при обучении пониманию научной речи.

Важное место при обучении аудированию научной речи занимает коррекционная работа. Проведенное автором экспериментальное исследование стратегий понимания научной речи выявило ряд проблемных моментов в индивидуальных стратегиях и стилях переработки научной информации иностранцами. Этими стратегиями и стилями иностранцы пользуются неосознанно, и, как показывает педагогическая практика, в их формировании и коррекции роль преподавателя минимальна или вообще сведена к нулю. Отсутствие обучающего компонента в формировании индивидуальных стратегий переработки научной информации иностранцами часто приводит к снижению темпов ее переработки, неточностям в освоении научных смыслов, чрезмерному упрощению смысловой структуры научных текстов, выпадению целых фрагментов текстов из поля зрения слушателей, заострению внимания на несущественной информации и потере (или игнорированию) значимой информации. Систему упражнений по коррекции индивидуальных стратегий переработки научной информации следует строить, опираясь на диагностику когнитивных стилей, которыми пользуются иностранцы, и реальную возможность их коррекции путем выполнения специальных тренировочных упражнений, направленных на постепенное продвижение неэффективных когнитивных стилей к противоположным полюсам, которые при переработке научной информации считаются эффективными. Причем, как показывает практика, коррекции могут быть подвергнуты не только социально обусловленные когнитивные стили, но и стили, имеющие явно выраженный биопсихологический характер, хотя стоит признать, что в последнем случае возможности для использования корректирующих технологий не велики. Отметим также, что распределение когнитивных стилей по противоположным полюсам весьма условно, поскольку между этими полюсами существуют промежуточные варианты когнитивных стилей, когда по некоторым позициям учащиеся приближаются к одному полюсу, а по другим – к другому.

В табл. 2.2.24 приведен перечень упражнений, которые можно использовать для коррекции неэффективных стилей переработки научной информации и их смещения в сторону эффективных когнитивных стилей. Отметим, что в графе «Оппозиция когнитивных стилей» первыми указаны неэффективные стили, а вторыми – эффективные. Соответственно в графе «Виды упражнений» приведены упражнения, направленные на развитие навыков и умений, необходимых для пользования эффективными стилями переработки научной информации.

Таблица 2.2.24

Типология упражнений для преобразования неэффективных когнитивных стилей переработки научной информации в эффективные

Оппозиция КС	Вид упражнений
Контекстозависимый – контекстонезависимый	Упражнения на: а) структурирование воспринимаемой информации (например, прослушивание терминов и их регистрация в бланках ответов в графах, соответствующих определенным классификационным рубрикам, или поиск терминов в звучащем тексте и их рубрификация в бланках ответов); б) отбор ключевых терминов из звучащего текста и построение на их основе вторичных текстов; в) переработку информации в неполных (лакунированных) контекстах, их восстановление и дополнение нужной информацией; г) переструктурирование (поверхностное, глубокое, свободное) высказываний и текстов; д) поиск в текстах логико-смысловых противоречий и устранение их
Синтетики-генерализаторы – аналитики-детализаторы	Упражнения на: а) использование при переработке научной информации строгих детализированных критериев в оценке идентифицируемых объектов и понятий; б) оперирование широким набором категорий (например, прослушать и записать несколько терминов, а затем соотнести их с понятиями, с которыми, по мнению учащихся, они связаны); в) выявление различия в ряду объектов и понятий (в отличие от генерализаторов-синтетиков, которые акцентируют внимание преимущественно на выявлении сходства между объектами). При оценке ответов учащихся следует учитывать, что детализация, в отличие от генерализации, является более сложной когнитивной процедурой, требующей максимально полного участия в ней интеллектуального потенциала испытуемых. Она может быть одношаговой, двухшаговой, многошаговой, дистантной (или скачкообразной) и многовекторной, которая реализуется сразу в нескольких направлениях. Генерализация также может протекать по-разному. Чаще всего она бывает одношаговой или скачкообразной, реже – многошаговой. Случаев многовекторной генерализации нами не выявлено, хотя теоретически это возможно, особенно если генерализируются понятия, занимающие нижние позиции в понятийном пространстве конкретной научной области
Широкие категоризаторы (унификаторы) – узкие категоризаторы (спецификаторы)	Упражнения на: а) отбор синонимов из предложенного списка вариантов по критерию смыслового сходства со стимульными словами: б) прослушивание терминов и подбор к ним синонимов или уточняющих конструкций. Показателем широты (унификации) категории является максимальное количество подобранных синонимов, а показателем узости (спецификации) категории – точность смысловых эквивалентов. При оценке ответов учащихся следует учитывать, что склонность узких категоризаторов к спецификации категорий вовсе не является показателем их неспособности формировать полный список потенциальных смысловых эквивалентов базовых понятий. Очевидно, что они могут описать все семантические нюансы этих понятий и, возможно, сделают это лучше, чем широкие категоризаторы. Однако с учетом их стилевой предрасположенности к спецификации понятий эту категорию испытуемых прежде всего интересует точность смысловых эквивалентов, а не их количество

Окончание табл. 2.2.24

Оппозиция КС	Вид упражнений
Когнитивная ригидность – гибкость	Упражнения на: а) конструирование словесных ассоциаций; б) скорость порождения, смысловую насыщенность и разнообразие бинарных и многокомпонентных ассоциативных файлов; в) скорость и результативность категоризации и рубрификации; г) свернутость/развернутость когнитивных действий; д) переструктурирование информации; е) обнаружение в речи языковых неточностей или необычных структурных построений высказываний (ненормативный порядок слов, дистантное (прерывистое) расположение компонентов словосочетаний, некорректное словоупотребление)
Узость – широта сканирования	Упражнения на: а) развитие словесно-логической памяти (прослушивание коротких фраз и соединение их в одно высказывание; прослушивание высказываний и их воспроизведение по памяти (с постепенным увеличением объема высказываний); б) развитие контекстуальной догадки; в) конструирование бинарных и многокомпонентных ассоциативных файлов; г) прослушивание фрагментов аудиозаписей научных текстов и построение на их основе денотатных графов; д) комплексный и разносторонний анализ и оценку контекстов и ситуаций и их детализацию
Когнитивное сглаживание – заострение	Упражнения на: а) структурирование терминов по заданным классификационным признакам; б) детатализацию понятий; в) членение прослушанных высказываний на базовые смысловые структуры; г) отбор опорных терминов из прослушанных текстов и построение на их основе денотатных графов и/или вторичных текстов; д) устное или письменное изложение содержания прослушанных текстов
Когнитивная импульсивность – рефлективность	Упражнения на: а) сортировку терминов по классификационным рубрикам (с помощью этих упражнений выявляются неточности в рубрификации и устанавливаются временные параметры сортировки терминов по рубрикам); б) точность воспроизведения прослушанных высказываний); в) решение разного рода аналитических задач
Конкретная – абстрактная концептуализация	Упражнения на: а) категоризацию, дифференциацию, интеграцию и комбинирование понятий; б) реконструкцию понятийных пространств; в) переструктурирование и интерпретацию научной информации; г) дополнение и восстановление текстов; д) переработку информации в неполных контекстах; е) отбор опорных терминов из прослушанных текстов и построение на их основе денотатных графов и вторичных текстов
Когнитивно упрощенный – усложненный стиль	Упражнения на: а) создание ориентировочных схем восприятия; б) развитие речевой догадки, прогнозирования, смыслового упреждения; в) расширение и развертывание информации с сопоставлением и обобщением, с постановкой узловых вопросов и анализом проблемных ситуаций, а также г) упражнений, основанных на методе суждений, который получил условное название «*Я знаю* (*думаю, считаю*), *что...*» (эти упражнения строятся по следующей схеме: учащимся по очереди предлагается высказать суждение по поводу конкретного научного факта или события, например *Я верю* (*знаю, считаю*), *что правила...* Показателем когнитивной упрощенности и усложненности в этом эксперименте выступает качественная оценка степени концептуальной сложности всех предложенных испытуемым суждений)

Коррекция индивидуальных стратегий и стилей переработки научной информации завершается повторной диагностикой с целью выработки дальнейших стратегий обучения. Объектами диагностики являются уровень сформированности речевых умений в аудировании научной речи, когнитивных и прогностических стратегий переработки научной информации на слух, аналитических способностей иностранных учащихся. Успешность аудирования зависит от уровня, глубины, полноты и точности понимания научных аудиотекстов. Ниже приведена классификация уровней понимания смыслового содержания научных аудиотекстов, которая дифференцирует понимание по критериям точности, глубины и полноты освоения содержащейся в научных аудиотекстах информации. Она включает пять уровней [148, с. 265–271]:

- нечеткое («размытое») понимание (освоение научного текста при таком понимании ограничивается отнесением его к определенной научной сфере, а также опознанием некоторых базовых научных понятий);
- поверхностное понимание (достижение такого уровня понимания свидетельствует о том, что слушатели сумели идентифицировать общее тематическое содержание научного текста, не вдаваясь в смысловые тонкости и детали);
- концептуально-обобщенное понимание (достижение такого уровня понимания характерно для специалистов, не имеющих отношения к той подотрасли, которая отражена в научном тексте);
- концептуально-детализирующее (полнообъемное) понимание (достижение такого уровня понимания характерно для слушателей, обладающих развитой профессиональной компетенцией в той отрасли научного знания, фрагмент которой отражен в рецептируемом научном тексте);
- интерпретационно-оценочное понимание (такое понимание достигается слушателями, обладающими высоким уровнем профессиональной компетенции и владеющими дополнительными научными сведениями об анализируемых в тексте фактах, объектах, процессах и явлениях).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Вятютнев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М. : Рус. яз., 1984.

2. *Лебединский С. И.* Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты : учеб. пособие для студентов спец. 1-21 05 02 05 «Русский языка как иностранный». Минск : Белорус. гос. ун-т, 2005.

3. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания устной научной речи на уровне изолированных высказываний и микротекстов // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков : сб. науч. ст. / Белорус. нац. техн. ун-т ; редкол.: И. В. Будько (отв. ред.) [и др.]. Минск : БНТУ, 2015. С. 20–30.

4. *Игна О. Н.* «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Вестн. ТПГУ. 2012. № 10. С. 109–113.

5. *Carroll D. W.* Psychology of language. 2nd ed. CA : Brooks : Cole, 1994.

6. *Иголкина Н. И.* Комбинации познавательных стратегий при усвоении иностранных языков. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2014.

7. *Krashen S.* Principles and practice in second language acquisition. Oxford : Oxford Univ. Press, 1982.

8. *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику : учебник. М. : Издат. центр Рос. гос. гуманитар. ун-та, 1999.

9. *Ellis R.* Understanding second language acquisition. Oxford : Oxford Univ. Press, 1986.

10. *Selige H.* On the nature and function of language rules in language teaching // TESOL. Quarterly. 1979. Vol. 16. P. 307–314.

11. *Stevick E.* Teaching language. A way and ways. Rowley, MA : Newbury House, 1980.

12. *Bialystok E.* An analytical view of second language competence: A model and some evidence // The Modern Language J. 1979. Vol. LXIII. P. 257–262.

13. *Холодная М. А.* Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев : Учеб.-метод. каб. по высш. образованию : Киев. гос. ун-т, 1990.

14. *Холодная М. А.* Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психол. журн. 1992. Т. 13, № 3. С. 84–93.

15. *Колга В. А.* Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ленингр. гос. ун-т. Л., 1976.

16. *Тихомирова И. В.* Преобладающий тип ориентировочной активности и некоторые характеристики индивидуальности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.02 / Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии. М., 1988.

17. *Кочетков В. В., Скотникова И. Г.* Индивидуально-психологические проблемы принятия решения. М. : Наука, 1993.

18. *Скотникова И. Г.* Когнитивные стили и стратегии решения познавательных задач // Стиль человека: психологический анализ / Л. Я. Дорфман [и др.] ; под общ. ред. А. В. Либина. М. : Смысл, 1998. С. 64–78.

19. *Harvey O. J., Hant D. E., Schroder H. M.* Conceptual system and personality organization. New York : J. Wiley, 1961.

20. *Nosal C. S.* Psychologiczne modele umysłu. Warszawa : Państ. Wydaw. Nauk., 1990.

21. *Harvey O. J.* System structure, flexibility and creativity // Experience structure and adaptability / ed. O. J. Harvey. New York : Springer, 1966. P. 39–65.

22. *Kelly G. A.* The psychology of personal constructs : in 2 vol. London ; New York : Routledge, 1991. 2 vol.

23. *Messer B.* Reflection-Impulsivity: A review // Psychol. Bulletin. 1976. Vol. 83 (6). P. 1026–1052.

24. *Щедровицкий Г. П.* Коммуникация, деятельность, рефлексия // Психология : сб. ст. / Каз. пед. ин-т. Алма-Ата : Изд-во Каз. пед. ин-та, 1974. Вып. 3 : Исследование речемыслительной деятельности. С. 12–28.

25. *Schroder H. M., Driver M. J., Streufert S.* Levels of information processing // Thought and Personality / ed. P. B. Warr. Baltimor : Penguin Books Inc., 1970. P. 174–191.

26. *Холодная М. А.* Интегральные структуры понятийного мышления. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1983.

27. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. [и др.] : Питер, 2002.

28. *Переслегина Е. Р.* Психолингвистические особенности усвоения иностранными студентами лексики и грамматики русского языка на основе сопоставления. Особенности механизма интерференции/транспозиции [Электронный ресурс]. URL: https.//superinf.ru/view_helpstud.php?id=4246 (дата обращения: 27.05.2017).

29. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М. : Наука, 1969.

30. Когнитивная психология : учебник / И. В. Блинникова [и др.] ; под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова М. : Per Se, 2002.

31. *Cohen A. D.* Using verbal reports in research on language learning // Introspection in second language research / ed.: C. Faerch, G. Kasper. Clevedon : Multilingual Matters, 1987. P. 82–95.

32. *Larsen-Freeman D., Long M. H.* An introduction to second language acquisition research. London ; New York : Longman, 1993.

33. *Холодная М. А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума : учеб. пособие. 2-е изд. СПб. [и др.] : Питер : Питер принт, 2004.

34. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания устной научной речи : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Белорус. гос. ун-т. Минск, 2018.

35. *Азимов В. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.

36. *Oxford R.* Language learning strategies: What every teacher should know. New York : Newbury House, 1990.

37. *Oxford R., Cohen A.* Language learning strategies: Critical issus of concept and classification // Applied Language Learning. 1992. № 3. P. 1–35.

38. *Алджебури Валаадин Али Хусейн*. Смысловая лакунарность русской разговорной речи как источник когнитивно-коммуникативного диссонанса у носителей арабского языка. Минск : РИВШ, 2014.

39. Русский язык как иностранный : типовая учеб. программа для иностр. слушателей подгот. фак. и отд-ний вузов / С. И. Лебединский [и др.] ; под ред. С. И. Лебединского. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2006.

40. *Рогозная Н. Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск : Иркут. обл. тип. № 1, 2001.

41. *Рогозная Н. Н.* Типология лингвистической интерференции в русской речи иностранцев: на материале разноструктурных языков : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. М., 2003.

42. *Розанова С. П.* Психология ошибки // Теоретические и методические основы технологии предвузовского обучения российских и иностранных студентов : материалы Всерос. конф., Москва, 24–25 нояб. 2005 г. / под ред. А. С. Ивановой. М. : Изд-во РУДН, 2005. С. 292–297.

43. *Вятютнев М. Н.* Легкость/трудность в стратегии усвоения русского языка как иностранного // Рус. яз. за рубежом. 1978. № 3. С. 44–51.

44. *Коршук Е. В.* Психолингвистическая типология межъязыковой лексической интерферентности : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Минск, 1987.

45. *Corder S. P.* The significance of learner' error // Error Analysis: Perspectives of Second language Acquisition / ed. by J. C. Richards. London ; New York : Longman, 1993. P. 19–27.

46. *Дэвидсон Д., Митрофанова О. Д.* Функционирование русского языка: методический аспект : пленар. докл. / VII Междунар. конгр. преподавателей рус. яз. и лит. МАПРЯЛ. М. : Рус. яз., 1990.

47. *Лариохина Н. М.* О семантической структуре двусоставного глагольного предложения // Русский язык в нефилологическом вузе: синтаксическая основа обучения языку специальности : сб. ст. / Ин-т рус. яз. ; под ред. О. А. Лаптевой. М. : Рус. яз., 1985. С. 5–13.

48. *Лариохина Н. М.* Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. М. : Рус. яз., 1989.

49. *Величко А. В.* К семантической характеристике простых предложений // Русский язык в нефилологическом вузе: синтаксическая основа обучения языку специальности : сб. ст. / Ин-т рус. яз. ; под ред. О. А. Лаптевой. М. : Рус. яз., 1985. С. 20–24.

50. *Белянин В. П.* Психолингвистика : учебник. 3-е изд. М. : ФЛИНТА : МПСУ, 2013.

51. *Хорохородина О. В.* Принципы и приемы обучения иностранцев русской грамматике как основе речевой коммуникации // Intern. J. of Russian studies. 2016. № 5/1. P. 18–28.

52. *Баранникова Л. И.* Проблемы интерференции и вопросы взаимодействия языков // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции : сб. науч. тр. Саратов : СГПИ им. К. А. Федина, 1972. С. 4–23.

53. *Ершова Е. Н.* О некоторых формах лингвистической интерференции и о возможности их использования в методике преподавания языков // Проблемы двуязычия и многоязычия : сб. науч. тр. / ред. П. А. Азимов. М. : Наука, 1972. С. 131–139.

54. *Алимов В. В.* Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) : учеб. пособие. М. : КомКнига, 2005.

55. *Haugen E.* Bilingualism in the Americas. New York : Academia Press, 1956.

56. *Карлинский А. Е.* Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты. Алматы : КазУМОи МЯ, 2011.

57. *Баграмова Н. В., Соломина А. В.* Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 44–53.

58. *Вайнрайх У.* Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. 1972. Вып. 6 : Языковые контакты. С. 25–60.

59. *Розанова С. П.* Динамика внутриязыковой лексической интерференции и ее нейтрализация // Вестн. РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 1. С. 67–72.

60. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В. Ю. Михальченко. М. : Рос. акад. наук, Ин-т языкознания : Рос. акад. лингв. наук, 2006.

61. *Ковылина Л. Н.* Синтаксическая интерференция и способы ее изучения : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Алма-Ата, 1981.

62. *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов педин-тов. М. : Высш. шк., 1986.

63. *Плешакова А. В.* Исследование фреймов «происшествие»: на материале русских и английских газетных текстов жанра «информационное сообщение»: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Саратов, 1998.

64. *Хасиева М. Г.* Стратегии овладения иноязычной лексикой учащимися в условиях чеченско-русского билингвизма // Фундам. исслед. 2014. № 12, ч. 9. С. 2019–2023.

65. *Schmitt N.* Vocabulary in language teaching. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2000.

66. *Hatch E., Brown Ch.* Vocabulary, semantics and language education. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1995.

67. *Nation P.* Teaching and learning vocabulary. New York : Newbury House, 1990.

68. *Laufer B.* The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? // Applied Linguistics. 1998. № 19 (2). P. 255–271.

69. *Beck I., McKeown M.* Conditions of vocabulary acquisition // Handbook of reading research / ed. by R. Barr [et al.]. New York : Longman, 1991. P. 789–814.

70. *Филлмор Ч.* Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубеж. лингвистике. 1988. Вып. XXIII : Когнитивные аспекты языка / пер. с англ., сост. и ред.: В. В. Петров, В. И. Герасимов. С. 52–92.

71. *Минский М.* Фреймы для представления знаний / пер. с англ. О. Н. Гринбаума ; под ред. Ф. М. Кулакова. М. : Энергия, 1979.

72. *Шмелев Д. Н.* Избранные труды по русскому языку / вступ. ст. Л. П. Крысина. М. : Яз. славян. культуры, 2002.

73. *Горская С. А.* Практикум по современному русскому языку: Лексика. Фразеология. Лексикография : в 2 ч. Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2008. Ч. 1 : Теория для студентов специальности 1-21 05 02 – Русская филология.

74. *Бехтель Э., Бехтель А.* Контекстуальное опознание. СПб. [и др.] : Питер, 2005.

75. *Киреев А. П.* Международная экономика : учеб. пособие для вузов : в 2 ч. М. : Междунар. отношения, 2000. Ч. 2 : Международная микроэкономика: открытая экономика и макроэкономическое программирование.

76. *Каменская О. Л.* Текст и коммуникация : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1990.

77. *Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1988.

78. *Журавлев В. Ф.* Об отношениях научных понятий в системном толковом терминологическом словаре // Теория и практика научно-технической лексикографии : сб. ст. / редкол.: Ю. Ф. Майсурадзе (отв. ред.) [и др.]. М. : Рус. яз., 1988. С. 47–54.

79. *Богословская И. В.* Денотатная структура содержания текста // Вестн. Вост. экон.-юрид. гуманитар. акад. 2011. № 5. С. 60–66.

80. *Sébillote S.* Représentation des actions de l'opérateur: étude de tâches administratives, rapport de recherche. Le Chesnay : INRIA, 1983.

81. *Лазарева О. А.* Лингвокогнитивная концепция обучения иностранцев русской лексике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / СПбГУ. СПб., 2012.

82. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 3-е, стер. М. : Едиториал УРСС, 2003.

83. *Гохлернер М. М.* Поэтапное формирование механизмов речи на иностранном (немецком) языке : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.00. Харьков, 1968.

84. *Бурунский В. М.* Клише: языковые характеристики, функционирование и типология : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Курск, 2009.

85. *Бондаренко В. Т.* Варьирование устойчивых фраз в русской речи. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 1995.

86. *Бурунский В. М.* Трансформации, претерпеваемые клише в речи // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2009. № 2. С. 33–36.

87. *Власова А. В.* Речевые клише французской разговорной речи в коммуникативно-прагматическом аспекте (фреймы фрагмента входа в общение) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05. М., 2008.

88. Словарь-справочник по русскому языку для иностранцев / под ред. И. П. Слесаревой. М. : Рус. яз. Курсы, 2011.

89. Русский язык и культура речи : учебник / под ред. В. И. Максимова, А. В. Голубевой. СПб. : Златоуст, 2010.

90. *Матвеева Т. В.* Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М. : Флинта : Наука, 2003.

91. *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. М. : МГУ, 1970.

92. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителя. 2-е изд. М. : Просвещение, 1985.

93. *Киселева Л. А.* Вопросы теории речевого воздействия. Л. : ЛГУ, 1978.

94. *Курбакова С. Н.* Дейктическая организация речевой деятельности // Ученые зап. Рос. гос. соц. ун-та. 2009. Вып. 2. С. 267–275.

95. *Halliday M. A.* Language as Social Semiotics. London : Edward Arnold, 1979.

96. *Тарасов Е. Ф.* К построению теории речевой коммуникации // Теоретические проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. М. : Наука, 1977. С. 3–62.

97. *Крысин Л. П.* Речевое общение и социальные роли говорящих. М. : Высш. шк., 1976.

98. *Глаголев Н. В.* Экстралингвистическая основа конструирования предложений в речи // Филол. науки. 1982. № 2. С. 49–50.

99. *Берн Э.* Трансакционный анализ и психотерапия. СПб. : Братство, 1992.

100. *Шейнов В. П.* Психологическое влияние. Минск : Харвест, 2007.

101. *Волкова А. И.* Психология общения. Ростов н/Д : Феникс, 2007.

102. *Лебединский С. И.* Судебно-психологическая, психолингвистическая и текстологическая экспертизы: цели, задачи и методика проведения. Минск : БГУ, 2009.

103. *Ахутина Т. В.* Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса. М. : Изд-во МГУ, 1989.

104. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001.

105. *Залевская А. А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь : ТГУ, 1996.

106. *Ахутина Т. В.* Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. М. : Теревинф, 2002.

107. *Tarone E.* Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage // Language learning. J. of research in language studies.1980. № 2, Vol. 30. P. 417–428.

108. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М. : Наука, 1969.

109. *Залевская А. А.* Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. Тверь : Твер. гос. ун-т, 1992.

110. *Ейгер Г. В.* Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков : Основа, 1990.

111. *Поймёнова А. А.* Лексическая ошибка в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Тверь, 1999.

112. *Кузнецова Т. Д.* Роль установки в формировании правильного и ошибочного речевого действия в условиях билингвизма и трилингвизма : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / ТГУ. Тбилиси, 1982.

113. *Лурия А. Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1975.

114. *Лурия А. Р.* Письмо и речь: нейролингвистические исследования. М. : Академия, 2002.

115. *Леонтьев А. А., Рябова Т. В.* Фазовая структура речевого акта и природа планов // Планы и модели будущего в речи: материалы к обсуждению. Тбилиси : Изд-во Ин-та психологии им. Д. Н. Узнадзе, 1970. С. 27–32.

116. *Fromkin V. A.* The non-anomalous nature of anomalous utterances // Language. 1971. Vol. 47. P. 27–52.

117. *Garrett M. F.* The analysis of sentence production // The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory : in 68 vol. / ed. by G. H. Bower. New York : Academic Press, 1970–2018. Vol. 9. 1975. P. 133–177.

118. *Barsalou L. W.* Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists. Hillsdale [etc.] : Lawrence Erlbaum, 1992.

119. *Залевская А. А.* Проблемы организации внутреннего лексикона человека : учеб. пособие.Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1977.

120. *Алефиренко Н. Ф.* Теория языка: вводный курс : учебник. М. : Академия, 2004.

121. Cognitive control: a study of individual consistencies in cognitive behavior / R. W. Gardner [et al.]. New York : Intern. Univ. Press, 1959. (Psychological issues ; vol. 1, № 4).

122. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания устной научной речи: экспериментальное исследование. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2017.

123. *Broverman D. M.* Dimensions of cognitive styles // J. of Personality. 1960. Vol. 28, № 2. P. 167–185.

124. *Riemann B. C., McNally R. J.* Cognitive processing of personally relevant information // Cognition a. Emotion. 1995. Vol. 9, № 4. P. 325–340.

125. *Gass S. M., Selinker L.* Second language acquisition: An introductory course. Hillsdale, NJ [etc.] : Lawrence Erlbaum, 1994.

126. *Норман Б. Ю.* Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков) : курс лекций. Минск : БГУ, 2009.

127. *Беляев Б. В.* Психологические основы обучения фонетике и грамматике иностранного языка // Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. М. : Просвещение, 1965. С. 136–149.

128. *Бернштейн С. Н.* Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению : сб. ст. / под ред. А. А. Леонтьева, Н. И. Самуйловой. М. : МГУ, 1975. С. 5–49.

129. *Пашковская С. С.* Обучение русскому произношению (дифференцирующая модель) // Изв. Пенз. гос. ун-та им. В. Г. Белинского. Сер.: Общественные науки. 2009. № 12 (16). С. 220–223.

130. *Лебединский С. И., Гербик Л. Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс]. Минск : БГУ, 2011. URL: http://www.bsu.by/Cache/pdf/365803.pdf (дата обращения: 22.03.2017).

131. *Сашина А. С.* Актуальные проблемы обучения студентов-иностранцев русскому произношению // Профессиональная коммуникация: актуальные проблемы преподавания и исследования / отв. ред. О. И. Дронова. Тамбов : Бизнес-Наука-Общество, 2016. С. 43–48.

132. *Луканова М. Г.* Виды фонетической тренировки в соответствии со стадиями формирования и коррекции слухопроизносительных навыков // Рус. яз. за рубежом. 1990. № 4. С. 15–20.

133. *Цзинь Ш., Панова Р. С.* Фонетическая интерференция при произношении согласных в русской речи китайцев [Электронный ресурс] // Язык. Культура. Коммуникация. URL: http://www.journals.susu.ru/icc/article/view/102/282 (дата обращения: 16.07.2017).

134. *Чиршева Г. Н.* Двуязычная коммуникация. Череповец : ЧГУ, 2004.

135. *Александрова А. Ю.* Принципы создания постановочно-корректировочного курса русской фонетики для арабов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / МГУ. М. : МГУ, 2009.

136. *Александрова А. Ю.* Некоторые трудности обучения арабов устной и письменной речи на русском языке // Слово. Грамматика. Речь. 2007. № 9. С. 117–124.

137. *Александрова А. Ю.* К проблеме обучения арабов восприятию и порождению письменного текста на русском языке // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 24–25 нояб. 2007 г. М. : МГУ, 2007. С. 19–23.

138. *Александрова А. Ю.* Основные трудности усвоения произношения русских гласных в арабской аудитории // Ломоносов-2008 : материалы XV Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, 8–11 апр. 2008 г. / отв. ред.: И. А. Алешковский, П. Н. Костылев, А. И. Андреев. М. : МГУ, 2008. С. 3–5.

139. *Реформатский А. А.* Введение в языковедение / под ред. В. В. Виноградова. М. : Аспект Пресс, 2001.

140. *Вербицкая Л. А.* Давайте говорить правильно. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 2001.

141. *Ковалев А. А., Шарбатов Г. Ш.* Учебник арабского языка. Изд. 3-е. М. : Вост. лит. : РАН, 1998.

142. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев : Вища шк., 1979.

143. *Лебедева Ю. Г.* Пособие по фонетике русского языка : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1981.

144. *Лебединский С. И.* Русский язык для иностранцев: полный курс = Russian for foreigners: complete course: A1/A2. Базовый уровень владения языком. Минск : Науч. мир, 2014.

145. *Еремина В. В.* Овладение русской фонетикой: особенности работы с китайскими студентами на этапе довузовского обучения [Электронный ресурс] // Scientific World. URL: www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-411/theory-and-methods-of-studying-education (дата обращения: 18.07.2017).

146. *Бондарко Л. В.* Звуковой строй современного русского языка. М. : Наука, 1977.

147. *Богомазов Г. М.* Русское ударение в аспекте коммуникативной методики // Русский язык для студентов-иностранцев : сб. метод. ст. / редкол.: Р. В. Роговина [и др.]. М. : Рус. яз., 1981. № 20. С. 29–35.

148. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания устной научной речи : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. Минск, 2018.

149. *Лебединский С. И.* Восприятие устной научной речи: стратегии сегментации звучащей речи и идентификации терминов. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2008.

150. *Лебединский С. И.* Восприятие устной научной речи: стратегии понимания смысловой информации на уровне микро- и макротекстов. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2009.

151. *Лебединский С. И.* Стратегии смыслового восприятия и интерпретации устной иноязычной научной речи. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2014.

152. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания устной научной речи на уровне изолированных высказываний и микротекстов // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. 2012. № 6. С. 19–26.

153. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания научных высказываний со значением обусловленности // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. 2013. № 2. С. 10–15.

154. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания научных высказываний с незнакомыми или нечеткими терминами // Изв. Гомел. гос. ун-та. 2013. № 1. С. 129–132.

155. *Лебединский С. И.* Стратегии смыслоформулирования и конструирования ментальных репрезентаций // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. 2015. № 5. С. 22–29.

156. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания метадискурсивных высказываний // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2016. № 2. С. 48–56.

157. *Лебединский С. И.* Стратегии насыщения и детализации контекста как базовые стратегии понимания устной научной речи // Scientific Light. 2017. Vol. 1, № 2. P. 35–40.

158. *Лебединский С. И.* Стратегии опережающей активации контекста как базовые стратегии понимания устной научной речи // Magyar Tudományos J. 2017. № 3. P. 16–21.

159. *Лебединский С. И.* Индивидуальные подходы к категоризации понятийной лексики при переработке научной информации // Scientific Discussion. 2017. Vol. 1, № 3. P. 40–45.

160. *Лебединский С. И.* Контекстуально-тезаурусная модель понимания устной научной речи // Филол. науки. Вопр. теории и практики. 2017. № 2, ч. 2. С. 142–146.

161. *Лебединский С. И.* Категоризация, рубрификация и систематизация воспринимаемой информации как базовые стратегии понимания устной научной речи // Рус. яз. и лит. 2017. № 3. С. 58–64.

162. *Лебединский С. И.* Индивидуальные стратегии переработки научной информации при восприятии устной научной речи // Вес. БДПУ. Сер. 1. 2017. № 1. С. 126–132.

163. *Лебединский С. И.* Уплотнение и сепарация информационных потоков как базовая стратегия понимания устной научной речи // Изв. Гомел. гос. ун-та. 2017. № 1. С. 109–113.

164. *Лебединский С. И.* Стратегии конструирования репрезентаций в процессе понимания устной научной речи // Часоп. Беларус. дзярж. ун-та. Філалогія. 2017. № 1. С. 100–106.

165. *Лебединский С. И.* Стратегии конструирования концептуальной структуры текста в процессе понимания устной научной речи // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. 2017. № 1. С. 83–91.

166. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания научных высказываний со сравнительно-сопоставительной семантикой // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2017. № 1. С. 22–29.

167. *Лебединский С. И.* Индивидуальные подходы к переработке научной информации при понимании устной научной речи // Norw. J. of Development of the Intern. Science. 2017. Vol. 2, № 3. P. 100–108.

168. *Лебединский С. И.* Конструирование репрезентаций по аналогии в процессе понимания устной научной речи // Часоп. Беларус. дзярж. ун-та. Філалогія. 2017. № 2. С. 100–106.

169. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания устной научной речи // Вестн. БООПРЯИ. 2015. № 1. С. 4–9.

170. *Лебединский С. И.* О стратегиях смыслоформулирования // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Н. Л. Макаренко (отв. ред.) [и др.]. Минск : Кологрид, 2016. Вып. 1. С. 106–113.

171. *Лебединский С. И.* Понятийная детализация и генерализация // Актуальные проблемы организации учебного процесса и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях : сб. науч. ст. / Междунар. ассоц. преподавателей рус. яз. и лит. [и др.] ; редкол.: С. И. Лебединский (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2016. С. 16–24.

172. *Лебединский С. И.* Стратегии конструирования ментальных репрезентаций по аналогии // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. И. Лебединский (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2016. Вып. 2. С. 71–78.

173. *Лебединский С.И.* Стратегии категоризации понятийной лексики при переработке научной информации // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. И. Лебединский (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2017. Вып. 3. С. 71–78.

174. *Лебединский С. И.* Стратегии понимания научной речи // Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания: хрестоматия : учеб.-метод. пособие / Белорус. гос. ун-т ; сост.: А. И. Басова [и др.]. Минск : БГУ, 2016. С. 272–281.

175. *Бурлова Л. Н.* Психологические условия развития творческого иноязычного мышления студентов в обучении иностранным языкам: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Н. Новгород, 2010.

176. *Алешина А. Б.* Креативные приемы на начальном этапе урока по дисциплине «Развитие речи» // Вестн. Череповец. гос. ун-та. 2016. № 4. С. 110–112.

177. *Белицкая А. А.* О роли хезетационных пауз в спонтанной речи [Электронный ресурс] // Филология и литературоведение. URL: philology.snauka.ru/2014/02/697 (дата обращения: 19.07.2017).

178. *Яглом А. М., Яглом И. М.* Вероятность и информация. М. : Наука, 1983.

179. *Gardner R. W., Schoen R. A.* Differentiation and abstraction in concept formation // Thought and personality : sel. readings / ed. P. D. Warr. Harmondsworth [etc.] : Baltimor, 1970. P. 55–92.

180. *Новиков А. И.* Алгоритмическая модель смыслового преобразования текстов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 1972.

181. *Новиков А. И., Чистякова Г. Д.* К вопросу о теме и денотате текста // Изв. Акад. наук СССР. Сер.: Литература и язык. 1981. Т. 40, № 1. С. 48–56.

182. *Новиков А. И.* Семантика текста и ее формализация. М. : Наука, 1983.

183. *Новиков А. И.* Знание в системах общения // Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ / Е. Ф. Тарасов [и др.] ; отв. ред. Ю. Н. Марчук. М. : Наука, 1989. С. 58–103.

184. *Чистякова Г. Д.* Исследование понимания текста как функции его смысловой структуры : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 1975.

185. *Чистякова Г. Д.* Формирование предметного кода как основы понимания текста // Вопр. психологии. 1981. № 4. С. 50–59.

186. *Сухина Н. Н.* Денотативный анализ при обучении пониманию текста по специальности [Электронный ресурс] // Школа дидактики перевода. URL: http://gavrilenko-nn.ru/publications/595/ (дата обращения: 31.01.2016).

187. *Осорина М. В.* Экспериментальное исследование образных структур на разных уровнях мыслительной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Л., 1976.

188. *Колшанский Г. В.* Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М. : Наука, 1975.

189. *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. М. : МГУ, 1970.

190. *Ушакова Н. И.* Аспекты языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов // Научный результат : сетевой науч.-практ. журн. Сер.: Педагогика и психология образования. 2014. № 2. С. 48–53.

191. *Лебединский С. И.* Русский язык для иностранцев: полный курс = Russian for foreigners: complete course. B1. Пороговый уровень владения языком. Минск : Науч. мир, 2014.

192. *Лебединский С. И.* Русский язык для иностранцев: полный курс = Russian for foreigners: complete course. B2. Уровень бакалавра и специалиста. Минск : Науч. мир, 2014.

193. *Хомский Н.* Язык и мышление. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972.

194. *Hymes D.* On communicative competence // Sociolinguistics / ed.: J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–295.

195. *Корымова Е. В.* Особенности коммуникативного обучения грамматике иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1 september.ru/articles/608831/ (дата обращения: 27.05.2017).

196. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied linguistics. 1980. Vol. 1, № 1. P. 1–47.

197. *Иевлева З. Н.* Типовой грамматический материал в учебнике русского языка // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного : сб. ст. / сост. Л. Б. Трушина. М. : Рус. яз., 1981. С. 128–138.

198. *Митрофанова О. Д.* Научный стиль речи: проблемы обучения. М. : Рус. яз., 1985.

199. *Величко А.* Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: Концепции и принципы описания // Мир русского слова и русское слово в мире : материалы XI конгр. МАПРЯЛ, Варна, 17–23 сент. 2007 г. : в 6 т. / под ред. И. Владовой, В. Манчева. София : Heron Press, 2007. Т. 6 : Изучение и описание русского языка как иностранного. С. 46–53.

200. *Гаврюшина Э. И.* Семантико-деятельностная интерпретация функции родительного падежа в генитивных цепочках // Русский язык в нефилологическом вузе: синтаксическая основа обучения языку специальности : сб. ст. / Ин-т рус. яз. ; под ред. О. А. Лаптевой. М. : Рус. яз., 1985. С. 43–48.

201. *Савченко Т.*, *Синева О., Шорина Т.* Методика РКИ. Обучение грамматике [Электронный ресурс] // Рус. яз. 2007. № 7. URL: http://rus.1september.ru/article.php?ID=200700706 (дата обращения 20.05.2017)

202. *Гаспаров Б. М.* Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М. : Новое лит. обозрение, 1996.

203. *Никитина С. Е.* К проблеме описания термина в системном толковом терминологическом словаре // Теория и практика научно-технической лексикографии : сб. ст. / редкол.: Ю. Ф. Майсурадзе (отв. ред.) [и др.]. М. : Рус. яз., 1988. С. 72–77.

204. *Лекомцев Ю. К.* Принципы лингвистической синхронической семантики // Проблемы семантики : сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т востоковедения ; отв. ред. В. М. Солнцев. М. : Наука, 1974. С. 47–58.

205. *Лебединский С. И., Гончар Г. Г.* Модель образовательного стандарта по русскому языку как иностранному : учеб.-метод. пособие. Минск : БГУ, 2003.

206. *McNeill D.* A study of word association // J. of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1966. Vol. 5, № 6. P. 548–557.

207. *Clark H. H.* Linguistic processes in deductive reasoning // Psychol. Rev. 1969. Vol. 76, № 4. P. 387–404.

208. *Hamilton H. W., Deese J.* Does linguistic marking have a psychological correlate // J. of Verbal Learning a. Verbal Behavior. 1971. Vol. 10, № 6. P. 707–714.

209. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Рус. яз., 1991.

210. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989.

211. *Зиновьева Л. Ю.* Анализ проблемы освоения иноязычной лексики применительно к образовательному процессу технического вуза. М. : Директ-Медиа, 2014.

212. *Гурина Р. В.*, *Соколова Е. Е.* Фреймовое представление знаний. М. : Нар. образование : НИИ школ. технологий, 2005.

213. *Кузнецова Л. И.* Организация лексического материала с позиции фреймового подхода // Молодой ученый. 2010. № 11, Т. 2. С. 131–134.

214. *Тюрина Г. А.* Фреймовый способ организации лексики в практическом курсе русского языка как иностранного. М. : МГУ, 2000.

215. Общие проблемы теории обучения иностранным языкам / сост.: Т. Ю. Тамбовкина, А. О. Бударина, А. В. Шершнева. Калининград : РГУ им. И. Канта, 2008.

216. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. 3-е изд. М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003.

217. *Reis A., Trout J.* Positioning: The battle for your mind. New York : Warner, 1986.

218. *Frey D.* Recent research on selective exposure to information // Advances in experimental social psychology : in 60 vol. / ed. by L. Berkowitz. New York : Academic Press, 1964–2019. Vol. 19. 1986. P. 41–80.

219. *Greenwald A. G.* Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change // Psychological foundations of attitudes / ed.: A. G. Greenwald, T. C. Brock, T. M. Ostrom. New York : Academic Press, 1968. P. 147–170.

220. *Petty R. E., Cacioppo J. T.* The elaboration likelihood model of persuasion // Advances in Experimental Social Psychology / ed. by L. Berkowitz. Hillside, NJ : Erlbaum, 1986. P. 123–205.

221. *Chaiken S.* The heuristic model of persuasion // Social influence: The Ontario symposium : in 5 vol. / ed.: M. P. Zanna, C. Olson, P. Herman. Hillside, New York : Erlbaum, 1987. Vol. 5. P. 3–39.

222. *Leippe M. R., Elkin R. A.* When motives clash: Issue involvement and response involvement as determinants of persuasion // J. of Personality and Social Psychology. 1987. № 52. P. 269–278.

223. *Petty R. E., Cacioppo J. T.* The effects of issue involvement on responses to argument quantity and quality: Central and peripheral routes to persuasion // J. of Personality and Social Psychology. 1984. № 46. P. 69–81.

224. Uncertainty orientation and persuasion: Individual differences in the effects of personal relevance on social judgments / R. M. Sorrentino [et al.] // J. of Personality and Social Psychology. 1988. № 55. P. 357–371.

225. *Мельник Г. С.* Способы речевого воздействия на собеседника [Электронный ресурс]. URL: www.elitarium.ru/taktika-obshchenie-sobesednik-informacia (дата обращения: 29.07.2017).

226. *Дейк Т. А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация : сб. работ / под ред. В. И. Герасимова. М. : Прогресс, 1989.

227. *Dijk T. A. van., Kintsch W.* Strategies of discourse comprehension. New York : Academic Press, 1983.

228. *Kintsch W., Mangalath P.* The Construction of Meaning // Topics in Cognitive Science. 2011. Vol. 3, № 2. P. 346–370.

229. *Джонсон-Лэрд Ф.* Процедурная семантика и психология значения // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1980. Вып. 23 : Когнитивные аспекты языка. С. 234–257.

230. *Ермакова О. П.* Лексические значения производных слов в русском языке. М. : Рус. яз., 1984.

231. *Мельникова Г. П.* Основы терминоведения. М.: Изд-во Ун-та дружбы народов, 1991.

232. *Лозицкий В. Л., Макарушко В. В.* Организация учебной деятельности по усвоению терминов и формированию юридических понятий при изучении правовых дисциплин студентами экономических специальностей вуза // Вестн. Полес. гос. ун-та. Сер. обществ. и гуманитар. наук. 2013. № 1. С. 51–56.

233. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2004.

234. Практическая психология образования : учеб. для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений / А. Д. Андреева [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. М. : Сфера, 2000.

235. *Bialystok E.* On the relationship between knowing and using forms // Applied Linguistics. 1982. Vol. III. P. 181–206.

236. *Bialystok E.* Strategies in interlanguage learning and performance // Interlanguage: Proceedings of the seminar in honour Pit Corder / ed. by A. Davies, C. Criper. Edinburgh : Edinburgh Univ. Press, 1984. P. 79–99.

237. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996.

238. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления : сб. пер. с нем. и англ. / под ред. и с вступ. ст. А. М. Матюшкина. М. : Прогресс, 1965. С. 86–234.

239. *Гришунин В. П.* К интерпретации лингводидактического подхода в изучении синтаксиса // Русский язык для студентов-иностранцев : сб. метод. ст. / редкол.: Р. В. Роговина (и. о. отв. ред.) [и др.]. М. : Рус. яз., 1979. № 18. С. 4–15.

240. *Вишнякова С. А.* Аудирование // Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. М. Васильева [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. М. : Владос, 2004. С. 56–66.

241. *Лебединский С. И.*, *Гончар Г. Г.* Русский язык как иностранный : типовая учеб. программа для иностр. студентов 1–4 курсов нефилол. специальностей вузов. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2003.

242. Русский язык как иностранный : типовая учеб. программа для иностр. студентов филол. специальностей вузов / С. И. Лебединский [и др.]. Минск : РИВШ БГУ, 2005.

243. *Акишина А. А., Каган О. Е.* Слушание (аудирование) // Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. 6-е изд., стер. М. : Рус. яз. Курсы, 2008. С. 81–93.

244. Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания: хрестоматия : учеб.-метод. пособие / Белорус. гос. ун-т ; сост.: А. И. Басова [и др.]. Минск : БГУ, 2016.

245. *Лебединский С. И.* Экспериментальное исследование индивидуальных стратегий переработки информации при понимании устной научной речи // Znanstvena misel. 2018. P. 2, № 15. S. 42–48.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ..... 3

РАЗДЕЛ 1
СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Глава 1. Стратегический подход к обучению русскому языку как иностранному – основа психологизации обучения..... 6
1.1. Традиционный и стратегический подходы к обучению русскому языку как иностранному..... 6
1.2. Вариативность стратегий овладения языком..... 11
1.2.1. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от степени анализируемости языковых явлений и автоматизированности речевых действий..... 13
1.2.2. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от коммуникативной активности или пассивности учащихся..... 15
1.2.3. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *контекстозависимость/контекстонезависимость*..... 20
1.2.4. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *склонность к детализации/генерализации*..... 22
1.2.5. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *склонность к спецификации/унификации*..... 23
1.2.6. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *когнитивная ригидность/гибкость*..... 24
1.2.7. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от узости/широты сканирования информации..... 26
1.2.8. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *когнитивное сглаживание/заострение*..... 27
1.2.9. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *когнитивная импульсивность/рефлективность*..... 29
1.2.10. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *конкретная/абстрактная концептуализация*..... 32
1.2.11. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от стилевых параметров *когнитивная упрощенность/усложненность*..... 36
1.2.12. Вариативность стратегий овладения языком в зависимости от интеллектуальных и эпистемологических стилей учащихся..... 37

Глава 2. Стратегии овладения языком 42
2.1. Стратегии овладения языком и их типология 42
2.2. Стратегии овладения русским произношением 61
2.3. Стратегии усвоения грамматических форм и синтаксических конструкций 77
2.4. Стратегии усвоения иноязычной лексики 92
2.5. Стратегии пользования языком при порождении и продуцировании речи 126
2.6. Стратегии пользования языком при речевосприятии и речепонимании 142
2.7. Когнитивные стили и индивидуальные стратегии переработки информации 184
2.7.1. Контекстозависимый/контекстонезависимый стиль переработки информации 186
2.7.2. Детализирующий/генерализирующий стиль переработки информации 189
2.7.3. Категориально узкий (специфицирующий)/широкий (унифицирующий) стиль переработки информации 194
2.7.4. Когнитивно ригидный/гибкий стиль переработки информации 200
2.7.5. Неэкстенсивное/экстенсивное сканирование информации 205
2.7.6. Когнитивное сглаживание/заострение 214
2.7.7. Когнитивная импульсивность/рефлективность 218
2.7.8. Конкретная/абстрактная концептуализация 230
2.7.9. Когнитивно упрощенный/усложненный стиль переработки информации 246
2.8. Стратегии овладения готовыми и частично модифицируемыми речевыми моделями 253
2.9. Стратегии овладения творческой речью 260

РАЗДЕЛ 2
СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Глава 1. Стратегии обучения иностранцев аспектам русского языка 268
1.1. Особенности формирования языковых навыков 268
1.2. Стратегии обучения русскому произношению 277
1.3. Стратегии обучения русской грамматике 297
1.4. Стратегии обучения русской лексике 312

Глава 2. Стратегии обучения иностранцев видам речевой деятельности 325
2.1. Стратегический подход к обучению продуцированию и развитию речи 325
2.2. Стратегии обучения диалогической речи 328
2.3. Стратегии обучения монологической речи 336
2.4. Стратегии обучения творческой речи и деловому общению 339
2.5. Стратегический подход к обучению аудированию 387

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ 411

Научное издание

Лебединский Сергей Иванович

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ И СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ

Ответственный за выпуск *Н. В. Яненко*
Художник обложки *Т. Ю. Таран*
Технический редактор *Л. В. Жаборовская*
Компьютерная верстка *О. В. Гасюк*
Корректор *Е. И. Бондаренко*

Подписано в печать 25.02.2019. Формат 70×100/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 34,18. Уч.-изд. л. 41,3.
Тираж 100 экз. Заказ 108.

Белорусский государственный университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.