

2. Русская грамматика в 2-х томах / редкол. Н. Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.] – М.: Наука. 1980. – Т. II. Синтаксис. – 709 с.
3. Серль, Дж. Р. Косвенные речевые акты [1975] / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII: Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 195-222.
4. Шатуновский, И. Б. Шесть способов косвенного выражения смысла / И. Б. Шатуновский // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2004/Shatunovskij.htm>. – Дата доступа: 30.06.2014.

#### Источники примеров

АС – Галубок, У. Апошнія спатканне [1917] / У. Галубок // Апошнія спатканне: вершы, апавяданні, п'есы / У. Галубок. – Мінск. 2007. – С. 99–138; **Пакрыў** – Родзевіч, Л.І. Пакрыўджанья [1916] / Л.І. Родзевіч // Творы: драматургія, проза, паэзія, публіцыстыка, лісты / Л.І. Родзевіч. – Мінск, 2008. – С. 75–112; **Паўл** – Купала, Я. Паўлінка [1912] / Я. Купала // Поўн. зб. тв. : у 9 т. Мінск, 2001. Т. 7. С. 139–181; **Прым** – Купала, Я. Прымакі [1913] / Я. Купала // Поўн. зб. тв. : у 9 т. Мінск, 2001. Т. 7. С. 182–203; **РГ** – Купала, Я. Раскіданае гняздо [1919] / Я. Купала // Поўн. зб. тв. : у 9 т. Мінск, 2001. Т. 7. С. 204–262; **Тут** – Купала, Я. Тутэйшыя [1922] / Я. Купала // Поўн. зб. тв. : у 9 т. Мінск, 2001. Т. 7. С. 263–332; **Безотц** – Чехов, А.П. Безотцовщина : п'еса в четырех д. [1878] / А.П. Чехов // Полн. собр. соч. : в 18 т. – М., 1978. – Т. 11. – С. 5–180; **И** – Чехов, А. П. Иванов. Драма в четырех действиях [1889] / А. П. Чехов // Полное собрание сочинений в 18 томах. – М.: Наука, 1978. – Т.12. – С. 5-77; **Ч** – Чехов, А.П. Чайка : комедия в четырех д. [1896] / А.П. Чехов // Полн. собр. соч. : в 18 т. – М., 1978. – Т. 13. – С. 5–60; **С&С** – Shaw, B. Caesar and Cleopatra [1898] / Shaw B. // Selected works. – Foreign Languages Publishing House, Moscow: 1958. – P. 229–352; **DD** – Shaw, B. The Devil's Disciple [1896] / B. Shaw // The complete plays of Bernard Shaw / B. Shaw. – London, 1931. – P. 218–250; **P** – Shaw, B. Pigmalion [1912–1913] // Shaw B. – Moscow: Higher school publishing house, 1972. – 139 p.

### АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Н.И.Говорова

*Some approaches towards the problem of facilitating the student's personal involvement while simulating the second language interaction are presented. The psychological structure of the activities is described and the teacher's involvement is encouraged.*

С точки зрения психологии речевое общение представляет собой решение специфической задачи, которая обычно является коммуникативной задачей. Как и любая задача, она представляет собой цель, заданную в определенных условиях. Условия определяют способ достижения цели, то есть способ решения коммуникативной задачи.

Остановимся на тех условиях, которые влияют на процесс решения задачи. Обычно выделяются внешние условия, не зависящие от субъекта, и внутренние как комплекс субъективных факторов. Есть все основания предположить, что оптимизация условий, в которых задается коммуникативное задание, оказывает положительное воздействие на процесс целеобразования и способствует успешному решению соответствующих коммуникативных задач, то есть изменение условия формирования цели, способствует активизации решения обучаемым коммуникативных задач. В качестве внешних условий здесь будет рассматриваться та последовательность, в которой коммуникативные задачи предъявляются обучаемым в учебном процессе.

Решение любой задачи начинается с осознания проблемной ситуации и ориентации в ней. В основе решения задачи всегда лежит сложный процесс целеобразования, в частности механизм образования общих и конкретных целей. О.К.Тихомиров отмечает, что еще в работах гештальтпсихологов были получены ценные данные, которые можно интерпретировать как факты изменения в ходе решения задачи общих и конкретных целей [1, с. 137] в частности, проведено исследование следующих видов целеобразования:

- образование общей цели как некоторого неконкретизированного образа будущего результата;
- конкретизация данного образа, возникновение конкретной действенной цели;
- целостный процесс целеобразования, включающий образование общих и конкретных целей, как последовательные фазы.

В основе образования целей лежит отражение развития предметного содержания действительности. В деятельности самого простого уровня организации, ориентированной на реализацию возможностей наличной ситуации, преобладает постановка конкретных целей. В деятельности более высокого уровня, ориентированной на предварительное преобразование исходной ситуации, преобладают общие цели. Что касается самого высокого уровня деятельности, ориентированного на единый процесс, включающий и предварительное преобразование исходной ситуации, и его последующую реализацию, то здесь имеет место образование целевых структур, включающих и общие, и конкретные цели. Возникновение этих целей тесно связано с функционированием таких механизмов, как оценка возможностей наличной ситуации и перспектив ее преобразования, а также комплексная оценка как наличных возможностей, так и перспектив преобразования данной ситуации. Процессы образования общих и конкретных целей тесно взаимосвязаны, и свертывание одного из них влияет на развитие другого.

Объединение данных процессов в целостный процессцелобразования, включающий образование общих и конкретных целей как последовательные фазы, обеспечивает высокий уровень каждого из них и препятствует редукции к простейшим формам [1, с. 140].

Таккак общение является сложным видом деятельности, связанным не только с предварительным преобразованием исходной ситуации, но и с его последующей реализацией, можно предположить, что в нем также должен иметь место целостный процесс образования общих и конкретных целей. Тогда процесс речевого общения можно представить следующим образом: речевое общение начинается с возникновения коммуникативной потребности, которая, находя себя в предмете (другом человеке), воплощается в мотиве данной деятельности. Коммуникативная потребность, воплощенная в мотиве деятельности, способствует выделению общей цели общения, которая затем конкретизируется в конкретной цели (коммуникативной задаче) под влиянием условий ситуации общения. Эту важную особенность необходимо учитывать при организации процесса педагогического общения.

В практической работе по обучению иноязычному речевому общению часто используются задания, представляющие собой конкретные цели, что не позволяет выйти на более высокий уровень общения, или, наоборот, задаются только общие цели, которые обучаемые не могут конкретизировать, не имея достаточной практики. Следовательно, оптимальной моделью учебного процесса будет являться такая модель, которая включает постановку как общих, так и конкретных целей.

При обучении иноязычному общению необходимо начинать с постановки конкретных целей, заданных в жестких рамках. Здесь говорится о таком типе заданий, которые жестко управляют речевой деятельностью обучаемых, вынуждая их употреблять определенные средства общения. Только после того, как весь новый материал отработан таким образом, можно предлагать задания, предполагающие свободный выбор средств общения (общие цели). Такой подход дает возможность обучаемым более точно отбирать языковой материал в соответствии с поставленной конкретной целью, а в дальнейшем облегчает конкретизацию общих целей и способствует активизации процесса постановки собственных целей в иноязычной речевой деятельности.

Существует фундаментальное разделение целей на цели, формируемые внешне, и цели, которые субъект ставит перед собой. В онтогенезе и филогенезе процесс целобразования развивается от внешнего (постановка целей перед другими людьми) к внутреннему (постановка целей перед собой).

В процессе обучения чаще всего имеют место цели, формируемые извне. Но чтобы эта некая абстрактная цель стала целью для данного субъекта, регулятором его поведения, необходимо не только понимание самого содержания цели, но и личностное принятие ее. В исследовании деятельности обычно движение идет от мотива к цели. В тех ситуациях, когда цель формируется извне, движение идет в обратном направлении. Цель определяет, выбирает для себя мотив, то есть "смыслообразуется", превращается в цель для субъекта. Часто считается, что правильно повторенная инструкция или задание, в которых содержится цель действия, являются надежным критерием того, что цель принята. Однако это не так. Процесс превращения требования, задаваемого извне, в индивидуальную цель очень сложен. Он состоит в интеллектуально-эмоциональной оценке данного требования по различным параметрам, в результате которой устанавливается связь между данной целью - требованием и иерархией мотивов субъекта. Только после этого на основе предъявляемого к обучаемому требования формируется индивидуальная цель [1].

Очень важную роль в процессе принятия цели играет формулировка задания. Нельзя, например, включать в формулировку задания слова типа «представьте себе», «вообразите» и т.д. Это создает впечатление нереальности происходящего. Напротив, формулировка типа «Вы являетесь представителем фирмы, производящей компьютеры. Расскажите о последних достижениях в этой области» сразу ставит обучаемого в ситуацию, требующую от него быстрого реагирования. Здесь нет места для колебаний (Я не могу себе это представить, так как ничего не знаю о компьютерах). Вы сообщаете об уже известном факте. Даже если это и не соответствует действительности, обучаемые, принявшие правила вашей игры, не станут его опровергать. Точно так же формулировки типа «Попробуйте уговорить», «Попытайтесь убедить» и т.д. создают впечатление неуверенности, сомнения преподавателя в том, что обучаемый сможет достичь поставленные перед ним цели. Формулировка задания должна отражать уверенность обучающего в том, что цель может быть достигнута, и настойчивое требование действовать определенным образом: уговорите, убедите, узнайте, позвоните и т.д. Конечно, это не касается тех случаев, когда преподаватель преднамеренно создает конфликтную ситуацию, в которой один обучаемый должен просить о чем-то, а другой получает задание отказать в просьбе.

Формулировка задания должна быть по возможности краткой, особенно на начальном этапе обучения (два, максимум три предложения); но тем не менее включать в себя все перечисленные выше компоненты. Только в этом случае мы можем говорить о ее воздействии на процесс принятия цели, то

есть процесс превращения коммуникативного задания, данного обучающим, в коммуникативную задачу (индивидуальную цель) для обучаемого.

Цель не является стабильным образованием. Она видоизменяется и развивается в процессе деятельности, потому что субъект по задаваемой цели должен конструировать целостную деятельность в меняющейся предметной ситуации. Степень принятия цели как одно из внутренних условий успешного решения коммуникативной задачи, по мнению многих авторов, определяется критичностью и внушаемостью субъекта как конкретными личностными свойствами. До недавнего времени внушаемость рассматривалась как качество противоположное критичности, и в числе ее характеристик обычно отмечалась слабость логического мышления, стремление поддаться воздействию чужих мыслей и т.д.

Как уже отмечалось выше, для того, чтобы требование, формируемое извне, стало побудителем активности субъекта, требуется его особый эмоционально-интеллектуальный анализ. Как показано в работе Н.Б.Березанской [2], такой предварительный анализ заключается в том, что вводимое требование сравнивается, сопоставляется с подобными, опыт выполнения которых уже имеется у субъекта. Производится также предварительная оценка возможности выполнения в зависимости от объективных и субъективных условий. В условиях любой деятельности всегда имеет место оценка вводимого психического содержания или вербальной структуры, представляющей собой цель. Не существует пассивного восприятия внушаемого содержания. Но, как отмечает автор, оценка вводимого содержания может протекать на разных уровнях психики – сознательном или бессознательном, от полностью представленного в сознании контроля до бессознательного. Причем оба вида контроля могут осуществляться одновременно, дополняя друг друга.

Традиционно критичность связывалась только с сознательной оценкой какой-либо информации, а внушающее воздействие характеризовалось отсутствием активной деятельности субъекта. Однако описанные в психологической литературе факты говорят о том, что и в ситуациях внушения существует контроль, но он протекает не только на сознательном, но и на неосознанном уровне. Анализируя установившееся мнение о том, что логические процессы не вовлекаются в суггестивные эффекты и внушаемое содержание подвергается только эмоциональной оценке, автор отмечает, что в данном случае логика и интуиция субъекта действуют сообща, то есть вводимое содержание подвергается как эмоциональной, так и интеллектуальной оценке. Далее отмечается, что результаты экспериментов указывают на необходимость разумного сочетания вводимого в качестве цели

содержания с соответствующей аргументацией. Чтобы внушающее воздействие было более эффективным, в формулировку требования необходимо включить аргументацию в виде эмоционально-логического обоснования его принятия и достижения.

Вводимое содержание, представляющее собой цель, по мнению автора, подвергается анализу по двум направлениям: первое направление, связанное непосредственно с содержанием структуры, называется актуальной структурой сообщения. Второе направление, называемое коннотативной структурой сообщения, не связано непосредственно с содержанием. Оно дает характеристики источника информации, связано с наличной мотивацией субъекта, с тем, насколько эффективно было включение подобного содержания в предшествующем опыте субъекта, с тем, как относится к этой информации референтная группа. Как отмечается далее, в случае критического анализа, мыслительная деятельность осуществляется по первому направлению, то есть рассматривается актуальная структура сообщения. После тщательного и всестороннего анализа данная структура, которая подвергается значительным изменениям, включается в мыслительные схемы.

Отмечается также, что чаще всего анализ по второму направлению осуществляется в тех случаях, когда из-за отсутствия опыта в данной деятельности, дефицита времени, стрессовой ситуации и т.д. невозможно провести достаточно глубокий анализ актуальной структуры, хотя, все же, грубый, поверхностный анализ актуальной структуры всегда имеет место.

Совершенно очевидно, что при обучении иноязычному речевому общению, особенно на начальных этапах, когда у обучаемых еще нет опыта в данном виде деятельности, следует ориентироваться на второе направление в анализе структуры сообщения. Критический анализ вводимого в качестве цели коммуникативного задания может привести к понижению уровня притязаний из-за страха перед неудачей. Как известно, понятие «цель» и понятие «уровень притязаний» тесно взаимосвязаны. Этой проблеме посвящены работы многих авторов (Ф.Хоппе, Ю.Ф.Зейгарник, Е.А.Серебрякова, А.Карстен, О.К.Тихомиров). Уровень притязаний как потребность человека в определенной удовлетворяющей его самооценке не является стабильным образованием. Между ним и самооценкой человека существуют определенные взаимоотношения. Как было показано в работах многих авторов, тенденция держать уровень «я» как можно выше, иногда приводит к понижению уровня притязаний. Имеющаяся у человека некая внутренняя цель может не совпадать с целью задания. И именно она, а не цель задания, является решающим моментом в понимании взаимоотношения человека с окружающей

средой. Из-за страха перед неудачей даже коммуникативное задание средней трудности может быть оценено как «невыполнимое» и может быть отвергнуто.

Отрицательная априорная оценка препятствует выполнению задания, а положительная оценка способствует его успешному выполнению. Априорная оценка через систему бессознательной мотивации может оказывать внушающее воздействие на интеллектуальную деятельность человека либо тормозя ее, либо стимулируя. Однако, как отмечается далее, находясь под влиянием положительной априорной оценки, человек может не замечать своих ошибок, что приводит к некритичности субъекта. Н.Б.Березанская, ссылаясь на положительные результаты экспериментов, приходит к выводу, что наличие положительной априорной оценки дает дополнительный стимул для выполнения задания. Испытуемый не прекращает работу, как в случае с отрицательной априорной оценкой, а движется дальше, выполняет задание, действует. Обнаружив ошибку, он легче ее исправляет и достигает намеченной цели.

Здесь, возможно, может быть найден ключ к решению одной из самых сложных проблем в обучении иноязычному речевому общению. Речь идет о том, как относиться к ошибкам, которые допускают обучаемые в своих высказываниях. На этот, казалось бы, простой вопрос не всегда легко найти правильный ответ. Е.И.Пассов, например, говорит: «На ошибках учатся, значит надо их замечать, объяснять, требовать исправления». При этом он также подчеркивает: «Поставьте себя на место ученика, которого на каждом слове перебивают и исправляют. Будет ли у вас расположение к учителю как собеседнику? Вряд ли. Поэтому решение «исправлять» или «не исправлять» должно приниматься в зависимости от вида и цели работы. [3, с.196]. Совершенно очевидно, что боязнь сделать много ошибок может заставить обучаемого отказаться от использования сложных грамматических форм для изложения своей мысли и свести решение коммуникативной задачи к простейшим формам, особенно в том случае, если у него уже имеется отрицательный опыт.

А.Ф.Осборн отмечает, что одна из причин, почему многие из нас теряют творческий потенциал, по мере взросления, заключается в том, что мы становимся жертвами привычки. В результате образования и приобретения жизненного опыта мы развиваем в себе привычку к ригидности мышления, и эта привычка не дает нам возможности использовать наше воображение при решении новых проблем [4, с. 44]. С точки зрения большинства современных психологов, говорит далее А.Ф.Осборн, процесс появления идей зависит от истории нашей жизни. Все, что мы видели и делали, особенно те действия и

мысли, которые чаще всего оказывались успешными, существенно влияют на наше мышление. Такая привычка полезна при решении задач, аналогичных тем, с которыми мы уже встречались. Однако, сталкиваясь с новой проблемой, мы сначала тоже пытаемся решить ее старым способом. Когда же это не удастся, нам приходится искать новое решение. Мы можем помочь себе освободиться от груза привычки искать решение в прошлом опыте и дать простор своему воображению в решении новых проблем. Здесь особенно важным является поощрение со стороны других людей. Осборн также отмечает, что многие из нас губят свои творческий потенциал излишней самокритичностью.

Другая опасность, которая грозит уничтожить творческий потенциал – это стремление к конформизму. Боязнь выглядеть «глупым» порождает стремление не отличаться от других. Боязнь выглядеть глупым, по мнению Осборна, создает эмоциональный барьер, который очень часто препятствует творческой активности. В качестве средства повышения творческой активности, в частности при групповом решении проблем, он предложил свой метод «мозговой атаки», основными принципами которого были отсроченность в вынесении суждений, количество порождает качество, а основными правилами – исключение критики, полный простор воображения (чем больше идей, тем лучше), поощрение комбинирования и улучшения предложенных вариантов.

Можно предположить, что данные принципы и правила вполне применимы и к обучению иноязычному речевому общению. Иноязычная речевая деятельность требует не меньшей творческой активности, чем любая другая. Здесь также необходимо умение отбросить груз старых привычек и отрицательного опыта, дать полный простор воображению, возможности комбинировать, переносить уже известный лексический и грамматический материал в новые ситуации. О необходимости развития умения комбинирования и переноса в иноязычной речевой деятельности уже давно писали многие авторы.

Что касается исключения критики, то, несомненно, она должна быть минимальной, особенно на начальном этапе. Исправлять ошибки можно, например, так, как предлагал Г.Пальмер, переспрашивая и тактично подсказывая правильный вариант. Переход количества в качество, безусловно, имеет место там, где обучаемому дают возможность свободно излагать свои мысли, даже если при этом он допускает ошибки. Этот процесс можно наблюдать в группах интенсивного обучения иностранному языку.

Возвращаясь к проблеме критичности и внушаемости, еще раз подчеркнем, что она имеет большое значение для обучения иноязычному



речевому общению. Снижение критичности обучаемого по отношению к собственному высказыванию и высказываниям других людей и повышение внушаемости по отношению к собственным целям и целям-требованиям, формируемым извне педагогом, являются мощным средством повышения эффективности обучения.

#### Список литературы

1. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
2. Березанская, Н.Б. Непроизвольные компоненты целеобразования: Дис. ... канд.псих.наук / Н.Б. Березанская. – М.: 1978. – 225 с.
3. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, – 1988. – 223 с.
4. Osborn, A.F. Applied Imagination / A.F. Osborn. New York: 1963. –280 p.

### О ВОЗМОЖНОСТЯХ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО СОСТАВЛЕНИЯ СЛОВАРЯ ЯЗЫКА ПИСАТЕЛЯ

А.И.Демченко

*The article reviews traditional ways of automated compiling of concordances. A new approach of automated text processing based on predicative constructions determination is offered.*

Изучение художественного текста в его структурно-смысловом единстве имеет как практическое, так и теоретическое значение, заключающееся в более глубоком понимании языка как сложного целого, в котором проявляются многообразные внутренние связи, возникающие в процессе функционирования языковых структур. Вместе с тем, перед исследователем постоянно возникает проблема недостаточной полноты выборки лингвистической информации, обусловленная большим объемом и разнообразием текстов. По этой причине исследователи используют, как правило, метод выборочного анализа текста, который, безусловно, не может предоставить точных данных. Для получения более полных и точных результатов исследования художественного произведения или всего творчества писателя необходимо создание словарей языка писателей.

Развитие вычислительной техники и проникновение ее в лингвистику привело к составлению словарей типа конкорданс. Конкорданс – это не