

1164  
13

На правах рукописи  
УДК 372.880.046.16

ХАЛЕЕВА Ирина Ивановна

**ОСНОВЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ  
ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ  
(подготовка переводчиков)**

Специальности 13.00.02 — методика преподавания  
иностраных языков и 10.02.19 — теория языкознания

**А в т о р е ф е р а т**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Москва — 1990



Актуальность проблемы. Реферлируемая диссертация, выполненная в виде научной монографии (М., Высшая школа, 1989. – 238 с.), посвящена разработке теоретических основ и прикладных методов нового комплексного направления лингводидактических исследований, осуществляемых в неразрывном единстве методики преподавания иностранных языков с опытом и динамикой развития таких наук, как коммуникативная и когнитивная лингвистика, психолингвистика, этносоциопсихология, философия языка и других смежных с ними дисциплин.

В исследовании поставлен и решен ряд актуальных лингводидактических проблем подготовки профессионально компетентного (устного) переводчика как посредника и непосредственного участника межъязыкового и межкультурного общения, призванного содействовать взаимопониманию между носителями не просто разных языков, но и, как правило, разных социокультурных "кодов".

Наиболее детальное и конкретное решение в монографии получают проблемы теории обучения будущего переводчика пониманию устной иноязычной речи, т.е. теории его обучения адекватному декодированию всего информационного потенциала звучащего текста, порожденного носителем изучаемого языка, и манифестирующей в данном языке культуры.

В этой связи следует отметить, что серьезные недоработки специальных вузов в области обучения восприятию (устной) иноязычной речи являются скорее всего следствием не столько недооценки аудирования в общей системе подготовки переводчиков, сколько недостаточной разработанностью лингводидактического аспекта проблем интерлингвокультурной коммуникации в целом.

Между тем, в контексте многомерных явлений времени и жизни, заставляющих вплотную задуматься о феномене человека во всей его многогранности и целостности, в контексте задач гуманизации и гуманитаризации общественного знания и развития в каждом гражданине (а тем более в профессиональном посреднике общения, т.е. в переводчике) умения слышать и понимать партнера по коммуникации, вся проблематика, связанная с эффективностью межъязыкового и межкультурного общения, представляется не только своевременной, но и просто безотлагательной.

Главная цель реферлируемого исследования состоит в том, чтобы, опираясь на диалектико-материалистическую методологию, на опыт

познания глубинных закономерностей деятельностных процессов путем систематизации и интеграции данных, накопленных в ряде взаимосвязанных гуманитарных и общественных наук, на основе анализа и обобщения эмпирических данных, полученных в результате двадцатилетней научной и практической работы автора в специальном вузе, сформулировать и обосновать предмет, концептуальный аппарат, а также систему методов нового комплексного направления в теории обучения иностранному языку - обучения пониманию (устной) иноязычной речи в процессе интерлингвокультурного общения.

Научная новизна диссертации определяется сформулированными выше целью и предметом исследования, а также постановкой и решением в нем проблем, ориентированных на создание целостной концепции обучения пониманию иноязычной речи на основе интегральной совокупности языкового и когнитивного знания, что соответствует условиям реального межязыкового и межкультурного общения. Научной новизной обладает также сформулированная в диссертации авторская концепция лингводидактики как методологической основы для дальнейшей планомерной и последовательной разработки методов развития у обучающихся необходимых навыков и умений в области иностранного языка. В соответствии с этим в реферируемом исследовании изложены и аргументированы принципиально новые теоретические основы построения такого курса обучения переводчика рецепции иноязычной речи, который обеспечивает поэтапное формирование в обучаемом релевантных черт "вторичной" языковой личности, способной воспринимать и понимать "текстовую деятельность" (Т.М.Дридзе) иноязычного лингвокультурного социума.

Теоретическая значимость реферируемого исследования определяется в первую очередь составом и значимостью решаемых в нем проблем в области лингводидактики и теории языкознания.

Так, в области методики преподавания иностранных языков:

- разработана новая теоретическая концепция обучения аудированию иноязычной речи при подготовке переводчиков, учитывающая расхождение всего спектра собственно языковых и социокультурных "кодов", используемых в речевом общении различных лингвосоциокультурных сообществ;

- сформулированы (впервые в лингводидактике) основы теории построения учебного процесса, призванного обеспечивать поэтапное

становление переводчика-билингва как "удвоенной" языковой личности, что предполагает формирование не только вербально-семантического, но и когнитивно-тезаурусного уровней "вторичной языковой личности", а также обучение распознаванию координат и установок мотивационного уровня инофонной "языковой личности" (Ю.Н. Караулов);

- разработан системный концептуальный аппарат для описания и моделирования процесса формирования "вторичной" языковой личности;

- обоснована концепция лингводидактики как методологической основы для разработки конкретной методики формирования навыков и умений межкультурного и межязыкового общения;

- аргументирована применительно к задачам подготовки переводчиков необходимость принципиального переосмысления и перестройки ряда традиционных методических положений, затрагивающих ключевые категории методики обучения иностранным языкам;

- обоснованы конечные цели обучения аудированию профессиональных переводчиков на основе принципиально нового междисциплинарного подхода; кроме того, сформулирована конкретизация указанных целей;

- разработаны новые теоретические основания категории содержания обучения переводчиков иностранному языку в целом и рецепции устной иноязычной речи в частности;

- разработаны принципиальные основы отбора языкового и лингвокультурного материала с учетом "фоновых знаний" и "теории лакун", отбора текстов как компонента содержания обучения пониманию непрепарированной устной речи носителей языка;

- предложены пути семантизации иноязычной лексики с учетом ее социокультурной специфики и значимости;

- обоснована принципиальная основа новых методов совершенствования процессов понимания устной иноязычной речи;

- аргументировано положение о новой единице обучения, конституирующей уровень когнитивного сознания "вторичной" языковой личности. Такой единицей предложено считать когнитивную пресуппозицию, лежащую в основе фоновых знаний инокультурной общности и являющуюся невербальным компонентом коммуникации;

- разработана в целях обучения рецепции классификация когнитивных пресуппозиций, являющихся национально-специфическим индикатором интерлингвокультурного общения;

- разработаны лингводидактические принципы формирования билингвокогнитивного сознания обучаемых (при постоянной ориентации на интегральность этого сознания);

- предложено решение ряда частных, но тем не менее значимых для лингводидактической теории вопросов, связанных с обучением рецепции устной иноязычной речи, в том числе вопрос об обучении аудированию на основе аутентичных текстов; о методической классификации аутентичных текстов, об отборе акустических особенностей иноязычной текстовой деятельности, о возможных подходах к определению степеней трудности текста для восприятия его иноязычным реципиентом, о разграничении с лингводидактических позиций понятий "ситуация" и "фреймовый сценарий" и т.д.;

в области теории языкознания:

- сформулирована и аргументирована целостная авторская концепция интерлингвосоциокультурной коммуникации в результате синтеза и развития продуктивных идей современной отечественной и зарубежной теории коммуникативной и когнитивной лингвистики, теории текста, этнопсихолингвистики, семиосоциопсихологии, перцептивной фонетики и других смежных с общей теорией языкознания областей;

- предложено и аргументировано введение в концептуальный аппарат описания процесса понимания текстовой деятельности "инфофонного" коммуниканта двух уровней тезауруса личности, отражающих "языковую" и "глобальную" картины мира;

- обосновано применение лингвокогнитивных методов исследования текстовой деятельности инокультурной языковой личности к задачам обучения пониманию устной речи в условиях интерлингвокультурного общения;

- разработана авторская классификация базовых сфер общения как экстралингвистической основы, конкретизирующей цели обучения рецепции; сферы общения позволяют, в свою очередь, наметить пути выделения разных классов и типов текстов как компонента содержания обучения иностранному языку;

- введены в концептуальный аппарат описания процесса становления "вторичной" языковой личности новые понятия фреймовых предположений и пресуппозиций "вертикального контекста".

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются: фундаментальной методологической базой исследования, ориентирующего социально-педагогический процесс на обеспечение высокого профессионализма обучаемых и усвоение ими приоритетов гуманизации и гуманитаризации общественного знания; детальным анализом и результативным синтезом идей, разрабатываемых в современной лингводидактике, коммуникативной и когнитивной лингвистике, "транслатологии", теории текста, этносоциопсихолингвистике и других смежных научных сферах; исследованием обширного теоретического и текстового материала, а также опытной проверкой выдвигаемых положений в процессе профессиональной педагогической деятельности по обучению будущих переводчиков иностранному (немецкому) языку.

Практическая ценность реферируемого исследования определяется его нацеленностью на решение практических проблем обучения будущих переводчиков аудированию и другим видам коммуникативной деятельности посредника интерлингвосоциокультурного общения, каковым является переводчик. Теоретические положения, результаты и выводы осуществленного исследования могут быть использованы во всех вузах, где ведется подготовка переводчиков, а также преподавателей, которые будут осуществлять подготовку переводчиков, - в частности, в таких теоретических и специальных курсах, как "общая теория коммуникации", "методика обучения иностранному языку в языковом вузе", "методика преподавания иностранного языка будущим переводчикам", "методика обучения аудированию", "методика подготовки преподавателей перевода", "общая и частная теория перевода" и других.

Апробация работы. Реферируемое исследование в целом, а также относительно автономные комплексы его теоретических положений прошли апробацию на заседании совместного расширенного заседания кафедры методики преподавания иностранного языка в языковом вузе и кафедры общего и сравнительного языкознания МГИИЯ им.М.Тореза (1990). Отдельные ее положения обсуждались также на всесоюзных и международных научных форумах, в том числе на Международном

симпозиуме МАПРЯЛ (Тейдельберг, 1987); на Международном симпозиуме Международной ассоциации преподавателей немецкого языка (Сопот, 1988); на IX Международном конгрессе преподавателей немецкого языка (Вена, 1989), на XIII Международном конгрессе преподавателей иностранного языка (Гамбург, 1989); на совместном советско-американском симпозиуме по проблемам методики обучения иностранному языку (Москва, 1989).

По теме исследования опубликовано 15 научных работ (общим объемом свыше 30 п.л.)

Структура диссертации. Монография состоит из введения, трех глав, заключения, примечаний, списка использованной литературы и резюме на немецком и английском языках. Главы разбиты на 17 параграфов.

✱ ✱ ✱  
✱

В первой главе "Актуальные вопросы лингводидактики в свете достижений теории языкознания (80-е годы)" (§ I. Аудирование в системе целей обучения иностранному языку в языковом вузе. § 2. Социальная типология устной текстовой деятельности (методический аспект). § 3. Лингводидактическая значимость концепта: "языковая личность". § 4. Аудитивная подготовка: рациональное и устаревшее в сложившейся традиции. § 5. Ориентиры отбора аудитивного материала. § 6. Вторичная языковая личность и вторичная "картина мира") аргументируется общая лингводидактическая позиция автора и формулируются основные проблемы исследования, а также предварительные итоги их осмысления и разрешения.

Во второй главе "Лингводидактические проблемы подготовки компетентного посредника интерлингвокультурной коммуникации" (§ 7. Когнитивные аспекты вторичной языковой личности: проблема тезауруса. § 8. Лингводидактические аспекты вторичной языковой и когнитивной компетенции. § 9. Тезаурус-I и тезаурус-II (вербальный и экстравербальный компоненты картины мира). § 10. Сферы общения и типы устной речи как компонент содержания подготовки переводчика. § 11. К вопросу о формировании би(лингво)-когнитивного сознания) обосновываются принципиально новые методология и методы совершенствования процесса и приемов обучения пониманию иноязычной речи.



В третьей главе "Методические вопросы аудитивной подготовки переводчиков" (§ 12. "Фоновые знания" и языковой материал как объект методического отбора. § 13. "Теория лакун" в лингводидактическом аспекте. § 14. Языковая картина мира и лексический строй языка. Формирование вторичной языковой личности через отбор "рецептивной" лексики. § 15. Сегментный и супraseгментный строй языка во вторичной картине мира. Понимание как корректное осмысление. § 16. Формирование вторичной языковой личности через отбор пре-суппозиций, характеризующих тезаурус носителя изучаемого языка. § 17. Формирование вторичной языковой личности через отбор звучащих текстов) в опоре на концепцию интерлингвокультурной коммуникации формулируются конкретные требования к практической реализации программы построения курса обучения восприятию иноязычной речи (прежде всего, в ее устном исполнении).

В "Заключении" подводятся основные итоги работы, открывающей перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

### Содержание работы

Последние десятилетия уходящего в историю XX века характеризуются бурным развитием международных связей во всем многообразии их форм, в силу чего оказывается совершенно естественным обострение общественного и государственного интереса к проблемам языковой политики как внутри страны, так и по отношению к обучению иностранным языкам. Свидетельством тому являются многочисленные публикации в специальной лингвистической и методической литературе, а также и в широкой прессе. В этом смысле изучение форм бытия и со-бытия стран и народов, каждого человека, равно как изучение и освоение проблем межкультурной коммуникации, интеркультурного "со-бытия", приобретает сегодня особое значение.

Однако при этом важно не упустить из виду, что у данной проблемы есть по меньшей мере две принципиально различные стороны: обучение иностранному языку профессионалов-лингвистов (преподавателей, переводчиков и филологов) и преподавание иностранного языка широкому кругу нелингвистов, которые не ставят перед собой задачи овладеть иностранным языком профессионально, а нуждаются в нем для удовлетворения каких-либо частных (хотя порой и очень важных) потребностей. Профессиональное владение иностранным языком

ранним языком понимается при этом как приближение к тому уровню, который характерен для образованного носителя этого языка (то есть для "природного" инофона).

Впрочем, здесь необходимо иметь в виду, что профессиональная подготовка по иностранному языку должна варьировать в зависимости от того, об обучении какого специалиста идет речь - филолога ли, преподавателя (учителя) или же переводчика. Специфика переводческой деятельности, вероятно, прежде всего состоит в том, что переводчик выполняет важнейшую социальную функцию посредника между разноязычными и разнокультурными социальными общностями (или отдельными их представителями). Иными словами, здесь речь идет о подготовке специалиста в области не только (а порой - и не столько) межъязыковой, но - интерлингвокультурной коммуникации.

В методическом аспекте данная проблема на сегодняшний день осмыслена явно не достаточно. Между тем понятно, что без такого осмысления невозможна рациональная, научно-обоснованная и эффективная модель процесса обучения переводчиков. Если же, преодолев определенные стереотипы оценочного мышления, принять, наконец, во внимание, что переводчик-профессионал является не вспомогательной, а скорее центральной фигурой международного общения и взаимопонимания, то становится очевидным, что всякий дефект (а тем более принципиально ошибочная установка) в процессе обучения переводчиков оборачивается в конечном счете дефектной коммуникацией и ущербом во взаимопонимании между народами и нациями.

Решение многих проблем подготовки переводчиков на основе теории обучения иностранным языкам как комплексной научной дисциплины становится возможным только с развитием социо- и психолингвистики, вообще с поворотом лингвистики к заинтересованному изучению роли "человеческого фактора" в языке, а также к осмыслению сложных взаимоотношений между когнитивной и собственно-языковой сферами сознания личности (как индивидуальной, так и обобщенной). На основе такого осмысления в реферируемой работе предприняты усилия по созданию целостной лингводидактической концепции обучения аудированию в языковом вузе.

\* \* \*

Обучение рецепции устной иноязычной речи является, как из-

вестно, одним из основных направлений подготовки специалистов в языковом вузе. Вместе с тем, реальность свидетельствует о том, что подавляющее большинство студентов языкового вуза даже к выпускному курсу не овладевает на должном уровне умением понимать естественную речь разнообразных носителей языка в незамедленном темпе, не говоря уже о темпе ускоренном. Далее, у большинства выпускников языкового вуза не удается сформировать способность понимания речи, отмеченной индивидуальными особенностями говорения и "неполным стилем" произношения. Вместе с тем, именно данная способность определяет в наибольшей степени конечные цели обучения аудированию в языковом вузе, поскольку умение понимать на слух живую речь носителей языка в значительной мере обуславливает качество подготовки специалиста - и в первую очередь, устного переводчика.

Конечно, в ряде теоретических исследований выделены и описаны отдельные психологические и психолингвистические закономерности процесса слушания, а также осуществлен анализ разрозненных трудностей лингвистического характера (более того, многие преподаватели языкового вуза владеют опять же отдельными достаточно эффективными приемами, формирующими у обучаемых некоторые навыки аудирования), - и все-таки в целом обучение пониманию устной речи в языковом вузе не носит целенаправленного характера и, по существу, представляет собой неуправляемый процесс. В имеющихся методических исследованиях, посвященных вопросам обучения аудированию в языковом вузе, разрабатываются, как правило, частные методики, касающиеся либо обучения пониманию на начальном этапе, либо отдельных проблем среднего этапа, либо (также фрагментарных) проблем продвинутого этапа.

Но, несмотря на многообразие подходов к задачам обучения аудированию в языковом вузе, к сожалению, все исследуемые частные целеустановки вряд ли можно рассматривать в качестве конкретизации глобальной "телеслогии" обучения аудированию, поскольку частные методики разрабатывались в отрыве от общей фундированной стратегической цели обучения данному виду рецепции. Это и не удивительно: ведь на сегодняшний день она все еще продолжает оставаться не только не осуществленной, но в известной мере и не

сформулированной.

Конкретизация и обоснование целей обучения аудированию в специальном вузе применительно к подготовке переводчиков выдвигает также целый ряд других не менее важных проблем, которые подвергнуты специальному рассмотрению в реферируемом исследовании.

Если рассматривать общение (в том числе общение в интерлингвокультурной коммуникации) как "сложный социальный феномен" (Т. М. Дридзе), необходима опора на некоторый единый методологический принцип, независимо от того, будет ли это взгляд лингвиста, социолингвиста, психолингвиста, методиста или представителя какой-либо иной отрасли знаний. При этом в центре внимания должен находиться субъект деятельности (обучаемый), и весь научный поиск призван фокусироваться именно на данном субъекте. Такой методологической основой, на наш взгляд, может и должна (во всяком случае, применительно к задачам нашего исследования) быть теория деятельности. Понимание речевого общения как определенного вида деятельности является, как известно, фундаментальным для советской психолингвистической школы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. А. Леонтьев, Т. М. Дридзе, Е. Ф. Тарасов и др.).

Проблемы общения, связанные, в свою очередь, с восприятием, пониманием, а также интерпретацией текстов как единиц коммуникации (в нашем случае - межязыковой) должны явиться основой для рассмотрения и решения методических задач, в том числе составить базу теории обучения аудированию (как одному из видов устной языковой коммуникации, через освоение которой должно произойти улучшение качественных характеристик практического владения языком).

Задачи методики обучения аудированию иностранной речи в плане конкретизации дидактических целей должны исходить из необходимости формировать у обучаемых умения воспринимать устный текст с позиций участника и посредника не только межязыковой, но и межкультурной коммуникации. Иными словами, речь идет о формировании умений распознавать в слуховом контексте социально-культурную специфику как плана содержания, так и плана выражения текста, и будущий переводчик должен научиться различать в быстром и убыст-

ренном темпе речевого потока детали плана выражения, расходящиеся со стандартом, а также научиться адекватно воспринимать и интерпретировать устные тексты, включая содержащуюся в них социально-культурную специфику "затекстовой действительности". При этом необходимо заметить, что как языковой "стандарт", так и языковая/речевая "нестандартность" плана выражения текста являются носителями национально-культурной специфики социума, которую должен научиться постигать студент, изучающий иностранный язык как специальность.

Обучение слуховой рецепции на основе деятельностного подхода представляется возможным интерпретировать следующим образом: необходимо так организовать курс иностранного языка в целом и обучение аудированию в частности, чтобы обучаемый максимально мог приблизиться к пониманию смысловых механизмов социального взаимодействия людей стран(и) изучаемого языка, осознавая, что "...общественная деятельность протекает в атмосфере общения, сопровождаемого бесконечным порождением и потреблением разнообразных текстов. Возникая из потребностей этой деятельности, тексты как бы обретают новое качество и, в свою очередь, влияют на механизмы регуляции социальной деятельности и поведения" (Т.М.Дридзе).

При обучении аудированию необходимо соответственно (в плане конкретизации целей) выявить не только сферы общения и актуализирующиеся в этих сферах классы и виды устных текстов, значимые для профессиональной деятельности переводчика (в плане устной рецепции), но и выделить тот "языковой материал", в котором абстрактно-логические и мотивационно-ценностные мыслительные структуры другой социальной общности обретают свое знаковое (языковое) оформление и статус элементов "языкового сознания". Тексты же, в свою очередь, воплощая в себе через процесс общения коммуникативно-познавательную активность индивида (в нашем случае - представителя иной языковой общности), являются как бы "языковым сознанием" в действии.

В связи с вышеизложенным нам представляется перспективной для разработки теоретических основ лингводидактики, а также и для практического овладения иностранным языком постановка ряда теоретических проблем обучения видам речевой коммуникации в

свете концепта "языковой личности" (Ю.Н.Караулов) как сквозной идеи, не только охватывающей собою все стороны изучения языка, но и позволяющей подойти к изучению феномена человека на основе интегральной совокупности целого ряда научных дисциплин.

Комплексный подход, связывающий многоуровневую структуру языковой личности (вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный уровни) и текстовую деятельность, в которой эта личность актуализируется, рассматривается в данной работе как концептуальный ориентир, тем более, что языковая личность на каждом уровне своей организации имеет базовый инвариантный компонент, который поддается описанию и типологизации для целей обучения видам речевой коммуникации, а также варианты нестандартные компоненты, которые опять-таки могут быть объединены в интересах обучения слуховой рецепции по той или иной степени общности и рассматриваться применительно к специфике того или иного более узкого речевого коллектива. "Статистическая усредненность" основных параметров языковой личности оказывается продуктивной в плане лингводидактики (и прежде всего при обучении аудированию) не в последнюю очередь еще и потому, что фиксируя наличие инварианта в общенациональном языковом "типе", позволяет типологизировать трудности слухового восприятия применительно к устной языковой текстовой деятельности обучаемого.

В методическом отношении конечная цель обучения аудированию в языковом вузе может быть конкретизирована следующим образом: формирование способности понимать живую непредапарированную речь носителей языка в незамедленном темпе, включая понимание речи, отмеченной индивидуальными особенностями говорения и "неполным стилем" произношения.

Признание "языковой личности" в качестве феномена и объекта изучения со стороны ряда смежных наук так или иначе требует перефокусировки теоретических и практических задач обучения аудированию по отношению к переводческой профессии.

Из вышесказанного следует, что обучаемый как субъект учебной деятельности должен в результате курса обучения аудированию располагать номенклатурой умений (или развитых в процессе научения способностей) по "распознаванию" на основе звучащих текстов

(или устной текстовой деятельности "инофонной" языковой личности) типизированного образа языковой личности на всех уровнях ее многоплановой структуры, а также образа той языковой личности, которая проявляется в нестандартных качественных характеристиках. Причем под "распознаванием" здесь понимается не только и не столько "узнавание" как психологический компонент аудирования, сколько способность адекватно декодировать многообразную и разноуровневую информацию, объективированную в текстовой деятельности языковой личности.

В этой связи возникает потребность в уточнении того содержания, которое вкладывается в данной работе в понятие "текстовая деятельность", восходящее к трактовке этого концепта в исследованиях Т.М.Дридзе.

В принципе наша позиция несколько не противоречит семиосоциопсихологической дефиниции, если отнести ее не к тексту в целом, а лишь к его содержательному (информационному, семантико-смысловому и т.д.) аспекту. Текст же в целом следовало бы, с нашей точки зрения, рассматривать как совокупную вербально-содержательную (содержательно-вербальную) сущность, то есть как единство сложно организованного динамичного вербального сигнала и несомого им информационного (смыслового) комплекса, который "возбуждается" в сознании реципиента (ср. в этой связи определение содержания текста как системы его денотатов у А.И.Новикова, где, собственно говоря, то, что у Т.М.Дридзе именуется текстом, трактуется лишь как область "внутренней, смысловой, содержательной стороны текста" (А.И.Новиков).

В этой связи следует заметить, что интересы лингводидактики и теории языкознания как дисциплин, имеющих дело не только с социологическим, психологическим и семиотическим аспектами общения, но и с аспектом собственно вербальным, то есть с тем "строительным материалом", из которого создается текст как "полноценная единица общения" (Г.В.Колшанский) или как "сложный знак и целостная единица общения" (Т.М.Дридзе) в ряде случаев оказываются ближе к лингвистике текста, нежели к семиосоциопсихологии. Но и при этом, однако, они несколько не противоречат сущностным позициям коммуникативной социопсихологии - и в частности, утверждению, что

"текст является не только продуктом, но и образом, и объектом деятельности общения" и "не сводится к средствам и способам его "исполнения" (Т.М.Дридзе).

Вместе с тем представляется, что интересам теории языкознания и лингводидактики более созвучен взгляд на текстовую деятельность как на процесс не только идеационный, "доречевой" или "вне-речевой", но именно как на совокупную идеационно-речевую осознанную "социально-регламентируемую активность", направленную не только на программирование или интерпретацию коммуникативного намерения субъектов общения, но и собственно на "сотворение" (или - понимание) текстов как целостных единиц коммуникации - то есть на конструирование сложного вербального сигнала в соответствии с коммуникативной интенцией отправителя или на "дешифровку" этого сигнала с целью установления получателем истинного (и многоярусного) смысла воспринимаемого текста. В этой связи и "речевая деятельность" и тем более "речевое поведение", обладая, с нашей точки зрения, собственным концептуальным статусом, оказываются беднее и уже понятия "текстовая деятельность". Уже, - поскольку не замкнуты принципиально и изначально на текст со всей и смысловой, и вербальной спецификой этого объекта.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости переосмысления целей обучения аудированию в лингводидактических категориальных параметрах.

Будущий специалист по иностранному языку (переводческого профиля) должен уметь:

- на основании знаний о системно-структурных чертах языкового строя изучаемого языка, о закономерностях и типичных реализациях этих черт в устной текстовой деятельности, "распознавать" (и понимать) национальную языковую личность ("нулевой" уровень ее структуры) как обобщенный образ соответствующего языкового "типа";

- на основе владения элементами семиотического кода изучаемой культуры "подключаться" через тексты к иной "картине мира", реализующейся в тезаурусе инофонной языковой личности ("первый" уровень ее структуры);

- на основе знаний об условиях сфер общения, коммуникативных ситуаций и т.д. (т.е. владея национальной спецификой отношений между деятельностью-коммуникативными потребностями инофона)



распознавать языковую личность на мотивационном ("втором") уровне ее структуры.

Последняя из перечисленных конкретизированных целей должна одновременно означать сформированную в процессе обучения способность воспринимать звучащий текст как совокупную вербально-смысловую сущность, т.е. как единицу коммуникации в параметрах текстовой деятельности.

Процесс практического овладения иностранным языком проходит, по мере изменения его качественных характеристик, через все уровни структуры языковой личности, наполняясь на каждом из уровней своим содержанием и развиваясь во взаимосвязке с конкретизированными целями.

Через рецепцию устной текстовой деятельности инофона можно реконструировать образ иноязычной языковой личности. Воспринимая отдельные элементы ее структуры, обучаемые будут формировать у себя умение идентифицировать прочитанный или услышанный текст как продукт речетворчества носителя языка с присущими этому тексту "типичностями" германоговорящего или иного языкового типа.

Аудирование в его гносеологическом контексте должно трактоваться как понимание воспринимаемой на слух текстовой деятельности инофона. Отсюда следует, что основная задача методики обучения аудированию - научить понимать. В первую очередь это должно означать (если не упускать из виду гносеологический аспект обучения) формирование у изучающих иностранный язык апперцепционной базы в новом для них иноязычном коде.

Закладывание и развитие апперцепционной базы на втором языке невозможно без учета формируемого одновременно с ней "вторичного" языкового сознания. Стабильность этой базы может гарантироваться лишь при подходе к ней как к многомерному феномену, составляющие которого есть и сознание (шире - психика), и знаковая система языка, и его социальная функция, которая формирует сознание (языковое и когнитивное) и знаковую субстанцию языка.

Отсюда следует вывод о необходимости обучать слушанию и пониманию уже на начальном этапе на связных, цельных и обязательно аутентичных текстах, т.е. текстах, произнесенных носителями языка.

Ограничения в плане методических подходов к аудированию на начальном этапе обучения следует накладывать, исходя из того, что на этом этапе студент должен научиться оперировать структурно-системными единицами нулевого уровня языковой личности и, соответственно, "распознавать" вербально-семантические характеристики речи, репрезентирующей типичную национальную языковую личность. Следовательно, задачей методики здесь будет выработка речевых автоматизмов в деятельности аудирования (чтения) по отношению к стереотипизированной речи, но за исключением ее фонетического и супraseгментного оформления.

Понятно, что наша позиция относительно аудирования как интерпретации текстовой деятельности сродни философской концепции понимания, исходящей из представления о речевом акте как о феномене, "ядром" которого является интерпретация речевого произведения на том или ином уровне "концептуальной системы" (по Р.И. Павиленису), присущей носителям языка. Задача, стоящая перед изучающими иностранный язык, здесь значительно усложняется, поскольку успешность общения между носителями языка и "неносителями" (т.е. "природными" и "вторичными" носителями) затрудняется в силу расхождения "концептуальных систем" двух разноязычных социумов. Следовательно, приобщение, скажем, русскоязычной "языковой личности" через новое для нее средство социальной коммуникации (через усвоение другого, иноязычного кода) к распознаванию и пониманию смысловых и прагматических черт "иноязычной" личности (члена другого лингвосоциума, иного языкового общества) должно означать также приобщение к новым "языковым" и "глобальным" ("концептуальным") "картинам мира".

Отсюда следует, что научить будущего переводчика идентифицировать иноязычные средства кодирования информации - еще не означает подключения его к "концептам", актуализирующимся в другой системе координат.

Иными словами, через идентификацию вербально-семантического фонда иноязычной языковой личности, репрезентирующейся в текстовой деятельности, можно и нужно научить будущего переводчика осмысливать "картины мира" иной социальной общности, развивая в нем черты и способности вторичной языковой личности.

Одной из актуальных задач методики сегодня является, как нам кажется, отбор репрезентативных текстов как динамичных ком-

муникативных единиц высшего порядка, посредством которых осуществляется речевое общение.

При этом становление умений и навыков рецепции должно происходить, как мы полагаем, на классах и видах текстов, дифференцирующая типизация которых опосредована соответствующими сферами общения и ориентирована на потребности будущей профессии.

Если приобщение к вербально-семантическому фонду должно происходить на начальном этапе становления языковой личности в основном, как уже отмечалось, по линии стереотипов, то следующий уровень формирования языковой личности предполагает выход в тезаурусную структуру.

Обучение практическому владению иностранным языком профессионалов-лингвистов означает прежде всего (и эту мысль мы хотим подчеркнуть особо) осознание изучающими иностранный язык того обстоятельства, что они как бы постоянно вынуждены находиться (ощущать себя) в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлектируя над спецификой двух различных лингвосоциумов.

Высокая миссия переводчика как посредника между двумя социумами и культурами (и одновременно лингвиста-страноведа) неосуществима без осознания того, что его профессиональная деятельность будет успешной лишь в том случае, если он способен не просто (лингвистически) декодировать услышанный текст, но и оперативно подключать знания и представления о мире инофонной речевой общности.

В целом же методика обучения иностранным языкам должна опираться на аутентичный инофонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности), в котором манифестируются специфические признаки другого (иноязычного) лингвосоциума. Следует еще раз подчеркнуть, что конкретизация целей обучения иностранному языку в целом (и слуховой рецепции в частности) должна основываться, как мы считаем, во взаимосвязи с уровнями языковой личности и в двухплановом единстве: I-й план - аутентичная языковая личность (пониманию которой через тексты мы обучаем), 2-й план - вторичная (удвоенная) языковая личность (которую мы в процессе обучения формируем).

Первая конкретизируемая в реферируемой работе цель обучения будущих переводчиков была сформулирована как их подключение (так-

же в двух планах) к вербально-семантическому уровню инофонной языковой личности, что означает в несколько ином ракурсе рассмотрения не что иное, как формирование вторичного языкового сознания. Следующей конкретизированной целью должна стать цель подключения обучаемых к когнитивному (или как мы его назвали, следуя терминологии Ю.Н.Караулова, тезаурусному) уровню языковой личности, то есть цель формирования вторичного (удвоенного) когнитивного сознания.

Предлагаемый в реферируемой работе подход к обучению иностранному языку через феномен инокультурной языковой личности придает категории знаний о мире индекс обязательности, поскольку именно она призвана стать определяющей для формирования тезаурусного уровня вторичной языковой личности.

Особую значимость данная категория приобретает, на наш взгляд, применительно к обучению слуховой рецепции как профессионально релевантного умения при подготовке переводчиков. Но поскольку знания о мире аккумулируются в значительной степени в текстах, и вместе с тем знания эти анизотропны, — перед методикой стоит не решенная пока задача отбора текстов (в нашем случае — текстов для аудирования), которые в дидактических целях необходимо типологизировать (учитывая их изначальную неравноценность в силу неравномерного характера представленности в них знаний о мире) с позиции лингвокогнитивного (тезаурусного) уровня языковой личности.

В реферируемом исследовании вводятся концептуальные понятия "тезаурус-I" и "тезаурус-II", где тезаурус-I будет означать способ формирования языкового сознания, восходящего к языковой картине мира, и тем самым напрямую связанный с ассоциативно-вербальной сетью языка, в отличие от тезауруса-II, который в нашем понимании соотносится собственно со знаниями о мире (не всегда находящими непосредственную корреляцию в словарном фонде), формирующими когнитивное сознание и тем самым общую картину мира на уровне концептуальной системы, в частности, как системы пресуппозиций и импликаций. Источниками тезауруса-II выступают и чувственный опыт, и деятельность, отраженные в текстах.

Тезаурус-II коррелирует с тем, что принято называть "фоном

невыведенных допущений и практик", "энциклопедическим знанием мира" ("фреймами", "сценариями"), и другими "контекстуальными особенностями коммуникативной ситуации". Однако и тезаурус-I, и тезаурус-II прежде всего субъективированы, поскольку опосредуются языковой личностью. Но коль скоро мы ставим задачу формирования вторичной языковой личности, то, следовательно, необходимо иметь в виду, что нам придется исходить из того, что оба тезауруса студента как носителя родного языка будут приходить "в столкновение" с приобретаемыми через научение тезаурусами инокультурной языковой личности (которые в свою очередь также должны быть субъективированы). Значит, задачей методики будет в этом случае ориентация на базисные инварианты обоих тезаурусов, восходящих к социально-детерминированному опыту, и в этом смысле отбор как методическая проблема приобретает особую значимость.

Задача формирования тезауруса-II оказывается в этом смысле гораздо сложнее первой задачи - формирование тезауруса-I, поскольку необходимо научиться распознавать мотивы и установки личности, становление которой проходило (проходит) в условиях иной общности, где действует иная система ценностей и предпочтений, значимых для этой общности. Иными словами, тезаурус-II замкнут самым тесным образом на акт познания, содержанием которого является сопоставление двух отражений - актуального отражения реальности и ее отсроченного отражения в тезаурусе-II.

Отсюда встает вопрос о взаимозависимости обоих тезаурусов как способов квантования языковой и глобальной картин мира, преломленных через призму языковой личности: формирование субъектной (личностной) языковой картины мира опосредовано знаниями о мире со стороны языковой личности; иными словами, формирование тезауруса-I совершается при организующем воздействии тезауруса-II, но и тезаурус-II неизбежно опирается на объективируемый в слове тезаурус-I. Такая взаимозависимость обоих тезаурусов в субъектном плане обусловлена, прежде всего, социальной повторяемостью акта познания. Эта взаимозависимость тезаурусов маркирована социально-детерминированным опытом личности, ее мотивами и ценностными ориентациями, являющимися базовым инвариантом данной социокультурной общности.

Одним из способов отражения (субъективированной) языковой картины мира, равно как и обобщенным (хотя и неизбежно фрагментарным) носителем энциклопедического знания о мире является текст (совокупность текстов), в котором объективируются как тезаурус-словарь, так и энциклопедическое знание мира, присущие языковой личности.

Тексты (или текстовая деятельность) есть, в свою очередь, производное от социальных сфер общения. Исходя из социальной сферы общения как основного классифицирующего принципа, типологизирующего неограниченное множество текстов — динамических коммуникативных единиц высшего порядка, являющихся "носителями" знаний о мире и одновременно способом накопления языковой семантики, представляется возможным в методических целях ставить вопрос о формировании как языкового, так и когнитивного сознания, прежде всего, на базе соответствующих текстов. Для этого необходимо, исходя из поставленных глобальных целей обучения, определить категорию "сфера общения", установить степень потенциальной интенсивности интегрирования в нее вторичного фонона и, соответственно, в зависимости от степени вероятности такого интегрирования (которая, естественно, зависит от будущей профессиональной деятельности обучаемого), определить корпус классов и видов текстов, с помощью которых формируемая языковая личность будет "подключаться" к иной когнитивной системе, к иной картине мира. Однако иная (дополнительная) картина мира будет создаваться у обучаемого по мере того, как будет происходить в нем закладывание основ языкового и когнитивного сознания вторичной языковой личности.

В реферируемом исследовании в качестве системообразующего экстралингвистического фактора для выделения сфер общения как социокоммуникативных речевых образований, наделенных чертами общности, рассматривается философская категория бытия, определяющего затем сознание. Вместе с тем, следует помнить, что и сознание есть особое, но — бытие:

Мы предлагаем выделить четыре макросферы общения (сфера производственных отношений, сфера быта, культурологическая сфера и сфера социальной деятельности), в основу существования которых положен принцип межличностного взаимодействия во всей философской

уникальности бытия каждого человека в триедином бытийственном измерении его существования.

Каждая из вышепредложенных сфер общения характеризуется внутрискруктурной общностью, обусловленной материалистическими категориями форм бытия и сознания (как осознанного бытия) и в силу своей функциональной общности восходит как к общечеловеческим универсалиям, так и к различиям соответствующей социокультурной уникальности. Сферы общения как социокоммуникативные образования являются исходным фактором, определяющим формирование сфер использования языка.

Таким образом, речевое общение (и это совпадает с точкой зрения многих лингвистов) "распадается" на некоторое количество основных сфер использования языка, в которых реализуются соответствующие типы речи.

Сферы общения рассматриваются в настоящем исследовании как один из основных компонентов содержания обучения устной рецепции.

Категория содержания обучения не имеет однозначной трактовки в подходах различных исследователей (Б.А.Лапидус, А.А.Миролюбов и др.).

В данной работе содержание обучения рассматривается еще под одним возможным углом зрения.

Прежде всего, представляется, что и определение категории содержания обучения рецепции (включая специфику устной рецепции) не может не учитывать теоретических выводов новой научной дисциплины - когнитивной науки, в основе которой лежит, в частности, предположение о том, что когнитивные (включая лингвокогнитивные) структуры человеческого сознания неразрывно связаны между собой в сложном конгломерате процессов усвоения, переработки, трансформации и трансляции знания, которые собственно и определяют существенные характеристики человеческого разума. Таким образом, когнитивные дисциплины изучают организацию человеческого знания, и пафос этой науки "как раз и состоит в "повороте" к отдельному индивиду с его конкретными интересами, планами, знаниями, убеждениями" (Р.И.Павилёнис, В.В.Петров).

Под этим углом зрения содержание обучения рецепции можно определить как процесс формирования в сознании обучаемого когни-

тивных (повторяем - в том числе и лингвокогнитивных) базисных структур, обеспечивающих восприятие и понимание им языка и мира иной социокультурной общности, т.е. понимание как интерпретацию текстовой деятельности на том или ином уровне концептуальной системы.

Интерлингвокультурный подход к содержанию обучения рецепции диктует также необходимость пересмотра устоявшихся методических традиций в отношении отбора содержания.

Видно, усилия методистов (для условий специального вуза) должны быть направлены на отбор, прежде всего, именно социально значимых, культурологически специфических "отдельностей", овладевая которыми обучаемый будет осваивать релевантные лингвокогнитивные характеристики представителя иной этнокультурной общности и уметь адекватно (вряд ли в полном объеме - в отсутствии соответствующей социокультурной сферы) интерпретировать его (инофона) текстовую деятельность.

На сегодняшний день ведущим принципом отбора языкового материала для обучения устной рецепции в методике признается общий принцип предпочтения такого учебного материала, вероятность встречи с которым наибольшая (Б.А. Лапидус).

Не оспаривая в целом подхода к отбору рецептивного языкового материала, базирующегося на принципе наибольшей встречаемости, хотим, тем не менее, подчеркнуть его явную недостаточность для реализации поставленных нами целей, а именно, для обучения устной рецепции с учетом феномена "языковая личность". При такой постановке вопроса на передний план выдвигается задача отбора языкового материала (равно как и задача научения оперировать им в устной рецептивной деятельности) с позиции национально-специфических и социально-значимых "отдельностей", напрямую соотносящихся с интерпретацией смыслов, "традиционно функционирующих" в осваиваемой национальной культуре.

Отличная по отношению к русскому языку сегментация отрезков окружающего мира, например, в немецком языке, ведет, как показывает, в частности, наш эмпирический двадцатилетний опыт преподавания, к неминуемым "сбоям" в рецептивных видах речевой деятельности, что проявляется, как следствие, в "нелогичной" интер-



претации инокультурных текстов, обусловленной разностью "информационных потенциалов" инокультурных коммуникантов, кроющихся во многом в разности потенциалов категоризации двух языковых картин мира, interfерирующих друг с другом. Поэтому отбор рецептивного языкового материала и соответствующих навыков и умений оперирования этим материалом в процессе аудирования инофонной текстовой деятельности должен базироваться, прежде всего, именно на материале, несущем функцию индикатора национальной специфики изучаемого языка. При этом следовало бы исходить из принципа обучения устной рецепции через призму системообразующего фактора, каковым является "языковая личность" - на основе соответствующих уровней ее структурной модели: вербально-семантического, когнитивного, мотивационного. Именно такой подход к языковому материалу как компоненту содержания обучения рецепции призван "работать" на усвоение обучающимися существенных характеристик языка, отражающих его "дух", что будет способствовать приобретению "чувства языка", которое часто оказывается по результатам обучения лишь частично реализованной целью. При этом существенно, что постулируемый нами принцип отбора языкового материала, выполняющего роль национально-специфического индикатора, не совпадает (или, как минимум, не полностью соотносится) с предлагаемым в имеющихся лингводидактических работах подходом к отбору фоновых (страноведческих) знаний, умения и навыки оперирования которыми входят как некий "довесок", как добавочный ("надстроенный") компонент в содержание обучения рецепции.

Следует заметить, что уже в рамках проблемы языкового материала как компонента содержания обучения категория фоновых знаний имеет принципиальное значение, поскольку без определения позиции по данной категории вряд ли возможно обосновать подход к языковому материалу как индикатору национальной специфики изучаемого языка. В этой связи нашу позицию можно коротко изложить следующим образом.

При отборе языкового материала для рецепции в целях реализации принципа языковой национально-специфической индикации необходимо обследование и вычленение прежде всего кор-

пуса единиц, которые способствовали бы формированию "вторичного" языкового сознания обучаемых через усвоение ими соответствующих значений как способа фиксации общественного опыта другой национальной культуры и иной, отличной от русскоязычной, формы структуризации знаний о мире.

Системообразующим фактором отбора языкового материала, предназначенного для целей рецепции, должна являться языковая личность, через которую преломляется, субъективируется вербально-семантическая сеть национального языка. Отсюда, видимо; должно вытекать конкретное требование к отбору, например, лексем как неких единиц, объем значения которых не совпадает со значениями соответствующих (т.е. таких, в которых презентуются значения об аналогичных или смежных фрагментах окружающего мира) слов русского языка.

Подобная постановка вопроса имеет принципиальное значение для условий специального вуза, поскольку его выпускники должны обладать стабильными основами языкового сознания ("вторичного") инофона.

Понятно, что даже за пятилетний срок обучения подготовить в полном смысле слова координативного билингва - задача вряд ли выполнимая, но сформировать у обучаемых гибкие умения самонаучения в процессе будущей профессиональной деятельности - это является не только посильной задачей, но и необходимым требованием сегодняшнего дня, когда проблемы межкультурного понимания приобретают общечеловеческое значение, а категории бытия - увы - переходят в разряд вопросов - "быть или не быть" человечеству. При таком глобальном подходе к проблемам межкультурного взаимопонимания ответственность и значение лингводидактических теорий трудно переоценить, поскольку результаты обучения неродному языку, выходят на уровень "трансляции внутрикультурных и межкультурных ценностей" (Ю.А.Сорокин, И.Ю.Марковина).

Представляется, что надежным инструментом, с помощью которого возможно будет найти пути и способы отбора языкового материала для целей рецепции, равно как и отбора единиц, формирующих когнитивное сознание, или Т-2, у вторичной языковой личности, может явиться теория лакун, разработкой которой интенсивно

занимаются советские этнопсихолингвисты (Ю.А.Сорокин, И.Ю.Марковина и др.).

Мы исходим из того, что с помощью "метода лакун" можно вычленить национально-специфические черты в общем корпусе рецептивных единиц, которые будут неизбежно затруднять адекватное понимание инокультурной текстовой деятельности. Именно вычленение таких национально-специфических "отдельностей" вербального поведения инофона поможет обучаемым проникнуть в сущностные характеристики языкового сознания инофона, в "действительность его мысли".

Поэтому в языковом вузе проблема отбора вербального материала (и формирования умений оперировать этим материалом) должна быть, с нашей точки зрения, принципиально переосмыслена; - если мы только действительно хотим научить студентов адекватно интерпретировать смыслы полученных сообщений.

Для того, чтобы эта адекватность могла быть максимально реализована по линии вербального сознания, необходимо основное внимание сосредоточить, во-первых, на тех пластах языкового материала, которые маркированы национально-специфическими индикаторами на уровне семантики (в широком смысле слова), а во-вторых, на тех реалиях социокультурного плана, которые также призваны формировать тезаурус-I обучаемого и которые, являясь отражением некоторого фрагмента опыта другой культуры, представляют собой национально-культурный и социально-исторический репертуар того или иного этноса, а с точки зрения рецепции, относятся к тем "проблемным" единицам, осмысление которых требует преодоления значительных трудностей со стороны обучаемых.

В частности, данные о семантических полях ассоциирования позволяют "составить представление об "ассоциативных профилях", характерных для той или иной культуры, а также о характерных стереотипах мышления, сложившихся в коммуникативном опыте той или иной группы, общности и пр." (Т.М.Дридзе).

Возможно, что именно социально обусловленные "ассоциативные профили" могли бы лечь в основу отбора языкового материала, в особенности для начального этапа обучения языку. Однако

и при этом следует, наверное, ориентироваться прежде всего на те вербальные единицы, семантические объемы (или прагматическая значимость) которых контрастируют с содержательностью коррелирующих с ними единиц родного языка.

В этой связи встает вопрос, насколько правомерен в методическом смысле отбор для целей рецепции наиболее употребительных значений учебных лексических единиц и отсеечение от них периферийных значений. К тому же вопрос об употребительности/неупотребительности тех или иных языковых явлений в дидактическом аспекте следовало бы решать не столько на основе данных частотных словарей, сколько исходя из результатов обследования именно тех текстов, которые в соответствии с предлагаемой концепцией и подлежат отбору в целях обучения устной рецептивной деятельности.

В свете вышесказанного для методических целей обучения рецепции при межкультурной коммуникации рекомендуемый лексикон изучаемого языка должен, с нашей точки зрения, вычлениваться, во-первых, с учетом сфер общения — как языкового и экстралингвистического отражения отношений бытийственности и, во-вторых, с помощью выделения национально-специфического в содержании лексических единиц на основе установления "лакун" в сопоставляемых лексико-семантических подсистемах родного и иностранного языков, — прежде всего, в их пересекающихся, но не совпадающих семантических полях.

Вместе с тем формирование "вторичной" языковой картины мира, когда происходит понимание "лакунизированного" характера взаимоотношений языкового сознания двух лингвокультурных общностей, не может исчерпываться уровнем лексикона.

Проблема восприятия речевого произведения — в ее философском ли, лингвистическом ли, методическом ли аспекте — так или иначе с неизбежной необходимостью оказывается тесно увязанной, а то и отождествленной с проблемой осмысления. Причем, поскольку единственно "полноценной единицей общения" (Г.В. Колшанский) является текст — то и в коммуникативном, и в гносеологическом плане естественно было бы рассматривать феномен осмыс-

ления применительно не к отдельному высказыванию (то есть ситуативно и коммуникативно сориентированному предложению), и даже не к сверхфразовому единству, а именно к тексту как цельному произведению речетворного процесса.

При значительных (а порой - и существенных) концептуально-терминологических расхождениях позиций лингвистов - "текстовиков", все они сходятся в том, что, во-первых, смысл есть отражательная, психическая (а не лингвосемантическая) категория, и в том, что, во-вторых, смысл есть отражение некоторой референтно-предметной (реальной или воображаемой) ситуации, на которую ориентирует сознание адресата (и отражение которой продуцирует в нем) речевое произведение адресанта.

Таким образом, смысл есть сложный продукт взаимодействия комплексной семантики речевых единиц, составляющих вербальное "послание" ("план содержания" высказывания, по А.В.Бондарко, или "значение", по И.Р.Гальперину, или значение как эксплицитное содержание, по К.А.Доллину), а также фоновых знаний ("энциклопедической информации", по А.В.Бондарко, то есть когнитивного потенциала, или, иначе говоря, тезауруса реципиента) и знания ситуации, в которой происходит общение, плюс, естественно, сведений о контексте данного речевого произведения ("контекстуальная информация", по А.В.Бондарко).

Уже из этого со всей очевидностью следует, что осмысление (и уж во всяком случае - корректное осмысление) иноязычного текста может иметь место только при условии, что "вторичная языковая личность" хотя бы относительно приближается к "природному" носителю языка по уровню не только языковой, но и когнитивной (лингвокогнитивной) компетенции и, кроме того, (или - и в том числе) по уровню осведомленности относительно стереотипных ситуаций общения и общего контекста этого общения, включая так называемый "вертикальный" (по О.С.Ахмановой) контекст, охватывающий собой и совокупность "прецедентных" (по Ю.Н.Караулову) текстов, его формирующих.

Итак, осмысление имеет место в том случае, если адресат

сумел поставить речевое сообщение в соответствие с некоторой референтной ситуацией. Адекватное осмысление, равнозначное пониманию, имеет место только в том случае, если сознание (шире — психика) адресата продуцирует при восприятии речевого произведения ту самую референтную ситуацию, которую имел в виду отправитель речи. Характерно, что в методической науке феномен "понимание" вообще интерпретируется большей частью как восприятие услышанного на поверхностно-буквальном семантическом уровне, без активации тезауруса — как способа квантования концептуальной картины мира, без подключения фоновых знаний и учета ситуации — словом, фактически здесь идет речь не только не о понимании, но и вообще не об осмыслении (по А.В.Бондарко) хотя бы фактуального (по И.Р.Гальперину) слоя содержания.

\* \* \*

В заключение следует сказать, что и цели, и содержание обучения пониманию (устной) иноязычной речи интерпретируются в данной монографии под углом зрения лингводидактики как науки, обосновывающей содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельность сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов. Тем самым лингводидактика как бы является такой отраслью методической науки, которая прокладывает путь собственно методике как теории методов обучения.

Автор настоящей работы исходит из того, что лингводидактика призвана разрабатывать основы методологии обучения иностранному (вообще "неродному") языку применительно к различным искомым результатам такого обучения, — в то время, как методика есть скорее научно обоснованное "искусство" продвижения вперед (ср. греч. *methodike (techne)*, т.е. "искусство" формирования рациональным способом соответствующих навыков и умений.

Таким образом, используемый в данной книге подход к теории обучения рецепции иноязычной речи следует трактовать, в

первую очередь, с позиций лингводидактики, которая дает методологическую основу для дальнейшего планомерного и последовательного действия по разработке методов развития необходимых навыков и умений аудирования с помощью системы соответствующих упражнений. Данная позиция автора обусловила, в свою очередь, и композицию работы, и соотношение в ней лингвистических (в том числе и этносоциопсихолингвистических) и дидактических компонентов исследования.

В конденсированном виде эта позиция может быть изложена следующим образом.

Реальной и единственно полноценной единицей общения является текст, а реальная коммуникация осуществляется в процессе текстовой деятельности конкретной языковой и социокультурной общности. В этом смысле можно было бы сказать, что вообще адекватное описание языка есть как бы исчерпывающая кодификация закономерностей "сотворения" и "расшифровки" текстов как сложных и динамичных вербально-семиотических сущностей (впрочем, осуществление такого исчерпывающего описания на сегодняшний день еще не под силу ни лингвистике, ни смежным с ней научным дисциплинам).

Вербальная коммуникация по сути своей является процессом не столько передачи, сколько возбуждения соответствующих смыслов в сознании реципиента. Осмысление текста имеет место в том случае, когда и если семантическая совокупность значений языковых знаков, образующих текст, во взаимодействии с разноуровневым когнитивным потенциалом (тезаурусом) реципиента продуцирует в его сознании (частично - и в подсознании) отражение некой референтной ситуации.

Адекватное осмысление, или понимание, текста происходит только тогда, когда это отражение (хотя бы относительно) эквивалентно "замысленному" отправителем текста. Из этого, естественно, вытекает, что понимание может быть достигнуто лишь при условии, что реципиент достаточно компетентен не только в языковом, но и в социокультурном "коде" отправителя. Стало быть, выпускник языкового вуза должен в идеале приближаться к "природному" инофону не только по уровню языковой

подготовки (т.е. по уровню развитости "вторичного" языкового сознания), но и по степени сформированности тезауруса соответствующих фоновых знаний (т.е. по уровню развитости "вторичного" лингвокогнитивного сознания) - иначе неминуемы коммуникативные "сбои" и велика опасность подмены понимания и, тем более, взаимопонимания партнеров так называемым "квазипониманием", которое чревато множеством нежелательных, а то и драматических последствий.

Одним из центральных понятий разрабатываемой в данной книге концепции является феномен "языковой личности" (по Ю.Н. Караулову), в которой объективируется через лингвосоциум и его текстовую деятельность "эталонный" потенциал языкового и когнитивного (лингвокогнитивного) сознания "природного" инофона как носителя не только языка, но и определенной "языковой" и "глобальной" ("лингвокогнитивной", "концептуальной") "картины мира".

Принимая в принципе трехуровневую организацию языковой личности, предложенную Ю.Н. Карауловым (вербально-семантический уровень, или вербально-ассоциативная сеть, тезаурусный и мотивационный уровни), мы вместе с тем сочли необходимым провести условное размежевание тезаурусной сферы на два взаимосвязанных, но во многом и автономных конструкта: тезаурус-I (восходящий к ассоциативно-вербальной сети языка и формирующий "языковую картину мира") и тезаурус-II (как систему пресуппозиций и импликаций языковой личности, формирующую ее "концептуальную" или "глобальную", "картину мира").

При этом, разумеется, нельзя упускать из виду взаимосвязь обоих тезаурусов как способов квантования языковой и глобальной картин мира, преломленных через призму языковой личности: формирование субъективной (личностной) языковой картины мира опосредовано знаниями о мире со стороны языковой личности; иными словами, формирование тезауруса-I совершается при организующем воздействии тезауруса-II, но и тезаурус-II неизбежно опирается на объективируемый в слове тезаурус-I. Такая взаимозависимость обоих тезаурусов в субъективном плане обусловлена, прежде всего, социальной повторяемостью акта познания. Эта взаимозависимость тезаурусов маркирована социальнс-детерминированным опытом личности, ее мотивами и ценностными ориентациями, яв-



ляющимися базовым инвариантом данной социокультурной общности.

Языки, естественно, отличаются друг от друга своей вербально-семантической "сетью", а следовательно, их носители различаются своим тезаурусом-I. Но при этом не менее важно и другое различие между носителями разных языков - различие в тезаурусе-II, которое практически не учитывается на сегодняшний день в методической теории и практике обучения иностранным языкам. Особенно болезненно это обстоятельство сказывается на подготовке специалистов по интерлингвокультурной коммуникации - в первую очередь, переводчиков. Ведь аутентичный текст как языковое "послание" есть всего лишь определенная вербальная "настройка" над характерным для данной "языковой личности" потенциалом языкового и когнитивного сознания, и, конструируя свой текст, эта "языковая личность" исходит из примерной общности упомянутого тезаурусного потенциала у себя и у реципиента.

Смысл, как мы знаем, образуется лишь из взаимодействия вербальной "настройки" с лингвокогнитивным "базисом" (являющимся как бы подводной частью "айсберга" коммуникативного процесса), и именно переводчик выступает в роли того реципиента, который постоянно сталкивается с аутентичным продуктом инофонной текстовой деятельности - и если он не подключен к тезаурусу-I и тезаурусу-II инофонной "языковой личности", не уравнен с ней хотя бы в перцептивном плане, коммуникация, повторяем, может не привести к взаимопониманию и, собственно говоря, не состояться.

Схематично (и по необходимости упрощенно) изложенная выше "языковедческая" база исследования заставляет во многом переосмыслить целый ряд постулатов методики преподавания иностранных языков применительно к специальному вузу и, тем более, - к его переводческим факультетам и отделениям. Это переосмысление затрагивает такие лингводидактические категории, как конечные и частные цели обучения иностранному языку вообще, и аудированию в частности, как содержание и модель обучения, а также принципы отбора языкового материала, принципы его "семантизации", отношение к данным частотных словарей, к методической традиции "усечения" семантической структуры обрабатываемых лексических

и фразеологических единиц, к характерным акустическим и артикуляционным "неправильностям" в речи инофона - и так далее.

Введение в научную парадигму нашего исследования понятия "вторичной" языковой личности позволило установить принципиальную конгруэнтность уровневой организации "языковой личности" структуре этапов обучения пониманию текстовой деятельности этой личности как представителя определенного лингвосоциума или некоторого конгломерата таких лингвосоциумов. Эти этапы - а именно, формирование вербально-семантического и когнитивно-тезаурусного (в обеих его ипостасях: тезаурус-I и тезаурус-II) уровней, а также обучение распознаванию координат и установок мотивационного уровня инофонной языковой личности - должны предопределять и сущность, и последовательность лингводидактической методологии учебного процесса применительно к разным видам речевой деятельности.

Одна из центральных задач обучения межкультурной коммуникации состоит в построении в когнитивной системе реципиента (обучаемого) вторичных когнитивных конструкций - знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире говорящего (представителя иной социокультурной общности). Если исходить из того, что в текстах и текстовой деятельности так или иначе запечатлевается человеческое мышление, то изучение этих "продуктов" человеческой мысли и речетворчества под ракурсом их национальной культурно-исторической специфики поможет выявить структуру коллективного когнитивного сознания инофонного сообщества, лежащую в основе "технологии производства" этих текстов. Следовательно, лингводидактически осмысленное обучение пониманию текстов устной язычной коммуникации создает возможности как для понимания текстов, "порожденных" представителями иной социокультурной общности, - так и для понимания социально значимых действий этих "представителей", чем тоже никак нельзя пренебречь, если идет речь о межкультурном общении. Значит, общность знаний является одной из ключевых предпосылок для адекватного межкультурного понимания устной текстовой деятельности, когда коммуниканты принадлежат к разным культурам и социумам.

При разработке теории обучения пониманию иноязычной речи на базе развития не только языкового, но и когнитивного сознания обучаемых необходимо ввести в научный аппарат лингводидактики, помимо единиц языкового материала, также и единицу обучения, конституирующую уровень когнитивного сознания вторичной языковой личности. Такой единицей, лежащей в основе фоновых знаний инокультурной общности, мы предлагаем считать пресуппозицию как невербальный компонент коммуникации, как сумму условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и являющихся национально-специфическим индикатором интракультурного общения. Мы предлагаем, далее, в целях обучения разделить весь потенциально существующий набор когнитивных пресуппозиций на четыре разряда: семантические пресуппозиции, прагматические пресуппозиции, пресуппозиции вертикального контекста и фрейм-овые пресуппозиции.

При этом во всех видах пресуппозиций нас интересуют прежде всего те знания, которые пресуппонируют "образ результата", расходящийся с исходным образом, имеющимся в сознании обучаемого как носителя другого языка и другой культуры.

Конечная цель обучения, сформулированная как способность распознавать и понимать текстовую деятельность инофона, с неизбежной необходимостью требует поэтапного формирования в обучаемом релевантных черт инофонной языковой личности (за исключением, как уже отмечалось, мотивационного уровня, где задачи ограничены перцептивными рамками умения распознавать ценностные и прочие ориентиры носителя иностранного языка). Однако, отсюда следует ряд несколько непривычных для устоявшегося методического контекста выводов. Во-первых, модель обучения будущего переводчика должна моделировать именно этапы его "подключения" к инофонной языковой и лингвокогнитивной "картинам мира". Во-вторых, основной акцент при обучении должен всегда приходиться на обучение не чему-нибудь, а именно пониманию и не чего-нибудь, а именно текстов как продуктов текстовой деятельности. В-третьих, предыдущая задача неразрешима без подключения студента к пресуппозиционному и импликационному потенциалу инофона (т.е. к его тезаурусу-1), наряду, в-четвер-

тых, с последовательным закреплением во "вторичном" языковом сознании обучаемого характерной для "природного" инофона вербально-ассоциативной сети (т.е. основы его тезауруса-I).

Все это - применительно к задачам подготовки переводчиков требует отказаться от некоторых традиционных методических "безусловностей", которые нерелевантны для "переводческого профиля" обучения иностранным языкам и, более того, предполагает усвоение методическим сознанием целого ряда непривычных новшеств, как-то: а) обучение будущего переводчика должно строиться, прежде всего, на целостных текстах, причем с самого начала - аутентичных или функционально к ним приближенных; б) при отборе "языкового материала" следует исходить не столько из принципа его частотности, сколько из того, как ярко выражена в нем лингвистическая и когнитивная специфика изучаемого языка и насколько при употреблении такого материала инофоном "лакунизировано" вербальное поведение говорящего; в) при подготовке переводчика особенно важно помнить, что словарно "корректный" перевод отдельных слов, словосочетаний и фразеологических единиц на родной язык мало что говорит о степени усвоения студентом истинных параметров инофонного языкового сознания; г) наконец, именно при подготовке переводчиков следует отчетливо понимать, что если инофонная языковая личность в определенных сферах общения со "странным" упорством "неправильно" артикулирует или интонирует фрагменты своей текстовой деятельности, то эта квази-"неправильность" вполне заслуживает того, чтобы ее настойчиво изучать.

Переводчик-билингв, являясь как бы "удвоенной" языковой личностью, должен научиться воспринимать иноязычную текстовую деятельность с позиции инофонной лингвосоциокультуры - с тем, чтобы потом перейти на родной языковой и социокультурный коды (в их неразсторжимом единстве, разумеется), "переключаясь" с процесса понимания на творческую и профессиональную (а потому вряд ли в этом смысле собственно - речевую) деятельность перевода.

Основные результаты и положения исследования отражены в следующих публикациях:

1. К вопросу об усвоении лексики на основе использования аудиоматериалов//Методика преподавания иностранных языков в вузе/Сб.н.тр. МПШИЯ им.М.Тореза, вып. 107, - М., 1976. - 0,5 п.л.

2. Обучение диалогической речи в языковом вузе на основе использования звукозаписи (на материале устных клише немецкого языка)//АКД: - 13.00.02 - М., 1977. - 21 с.

3. Фоноупражнения как основа продуктивного усвоения устных клише немецкой разговорной речи//Вопросы методики и психологии обучения иностранным языкам в языковом вузе/Сб.н.тр. МПШИЯ им.М.Тореза, вып. 121, - М., 1977. - с.218-233.

4. Использование аудиоматериалов для продуктивного усвоения лексики на основе активизации мыслительной деятельности обучаемых//Проблемное обучение в спец.вузе. Тезисы докладов XII научно-методической конференции. - М., 1977. - 0,2 п.л.

5. О возможностях организации работы студентов с помощью ТС при обучении языковому оформлению диалога//Вопросы методики использования ТС в обучении иностранным языкам в вузах/Сб.н.тр. МПШИЯ им.М.Тореза, вып. 144, - М., 1979. - с.72-86.

6. О некоторых возможностях обучения диалогической речи с помощью ТС//Вопросы теории и практики использования ТС при обучении иностранному языку в неязыковом вузе/Сб.н.тр. МПШИЯ им.М.Тореза, вып. 204, - М., 1982. - с.94-106.

7. Профессионально-ориентированное обучение лексическому аспекту речи с использованием ТС//Междисциплинарные связи в системе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку как специальности. - Горький, 1987. - с.95-104.

8. Человек одарен словом//Linguistische und Übersetzungswissenschaftliche Probleme russischer Fachsprachen, Russica Palatina - Heidelberg, 1988 - S. - 40-55.

9. Situation des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache) in der UdSSR//Deutsch als Fremdsprache weltweit - München, 1987 - S.57-60.

10. О нерешенных проблемах обучения аудированию в языковом вузе//Содержание и методы обучения иностранному языку как специальности/Сб.н.тр. МГИИЯ им.М.Тореза, вып. 326, - М., 1989. - с.29-36.

11. О конкретизации целей обучения аудированию в специальном вузе//Иностр. языки в высшей школе, № 22. - М., 1989. - с.22-32.

12. Работа с текстом на уроке немецкого языка. - М., Высшая школа, 1989. - 127 с. (в соавторстве).

13. О фонологическом компоненте содержания обучения аудированию в специальном вузе//Актуальные вопросы теории и практики создания учебных материалов для курса иностранного языка в неязыковом вузе/Сб.н.тр. МГИИЯ им.М.Тореза, вып. 345, - М., 1989. - с.121-133.

14. Hörverstehen als Teil des Kommunikationsmodells bei der Ausbildung von Dolmetschern und Fremdsprachenlehrern//Moderner Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Anspruch und Wirklichkeit/IX Internationale Deutschlehrertagung. - Wien, 1989. - S.14-18.

15. Основы теории обучения восприятию иноязычной речи (подготовка переводчиков). - М., Высшая школа, 1989. - 238 с.

