

политических позиций; во всех случаях имеет место искажение человеческой реальности и редукционизм.

Я вижу будущее открытым для тех исследователей, которые после специального образования пройдут мультидисциплинарную подготовку. Я не знаю, как их называть. Сегодня одни называют себя психосоциологами, другие — эргономистами. Я предложил бы назвать этих будущих исследователей антропологами. Я употребляю термин «антрополог», помня о его многозначности. Антропология включает аспекты физические, социальные, культурные и даже философские. Ее цель — изучение конкретного человека с его биологическими характеристиками, живущего в обществе и в данной среде, которая имеет свою систему ценностей. Несколько лет назад я сказал, что будущее в области прикладной психологии принадлежит инженерам гуманитарных наук. Сегодня я предпочитаю говорить об антропологах, подчеркивая тем самым, что их деятельность не может игнорировать систему ценностей общества, членами которого являются и они.

Разумеется, такой антрополог должен владеть методами, которые позволят ему оценивать ситуации и модифицировать их. Эти ситуации все чаще будут определяться формулой «человек и общество», так как мы зависим от общества и в лучшем, и в худшем отношении. В своей практике психологи будут сталкиваться с проблемами эргономики, организации окружающей среды (например, проблема урбанизации), перенаселенности (проблема лиц пожилого возраста), «общества потребления» и «общества нищеты», занимающего треть или четверть мира.

Перед лицом таких проблем психологи не имеют права ограничиваться рамками своей науки. Я надеюсь, что многие из них станут антропологами и что наши университеты сумеют подготовить их к выполнению новых задач.

Я связываю с ними много надежд. Если в области фундаментальных проблем науки можно оставаться беспристрастным исследователем, не пренебрегающим никакой наблюдаемой реальностью, то в практической сфере деятельности будущих антропологов, на мой взгляд, есть место не только для ученых, работающих над улучшением системы, в которой они существуют, но и для тех, чей труд является вкладом в строительство нового общества, более справедливого и гуманного.

Поступила в редакцию
30.IX.1980

ВСТРЕЧИ УЧЕНЫХ

14—15 января 1981 г. в Институте психологии АН СССР находился директор Чехословацкой Академии наук (ЧС АН) доктор М. Кодым. Были обсуждены вопросы научного сотрудничества двух институтов, обмена учеными, научно-издательской деятельности.

Значительное внимание уделено рассмотрению предложений Института психологии ЧС АН, касающихся программы многостороннего сотрудничества по «Социально-психологическим проблемам развитого социализма», координатором которой является Институт психологии АН СССР. В частности, были одобрены направления и темы вышеуказанной проблемы, которые намечено разработать в 1981—1985 гг. институтами психологии ЧС АН и АН СССР. Итогом явится монография «Формирование социалистической личности и социалистического сознания трудящихся».

С сентября 1980 г. в группе психологических проблем общения лаборатории психических процессов Института психологии АН СССР работает Дж. Вебстер (John C. Webster), профессор Рочестерского университета (штат Нью-Йорк, США). Шести-месячная программа его работы в СССР организована по соглашению между Академией наук СССР и Национальной академией наук США.

Проф. Дж. Вебстер является известным специалистом в области восприятия акустических сигналов. Его перу принадлежит ряд работ по восприятию речи в условиях шума. В настоящее время в сферу научных интересов Дж. Вебстера входит также восприятие и понимание речи людьми с ослабленным слухом. (Продолжение см. стр. 69).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

ПСИХОЛОГИЯ ОВЛАДЕНИЯ ВТОРЫМ ЯЗЫКОМ

Бенедиктов Б. А.

Речь есть непосредственная действительность нашего сознания, его осуществление. Она занимает центральное место в процессе общения, в функции которого входят «планирование и организация совместной деятельности, познание людьми друг друга, формирование норм морали и принципов человеческого общежития..., развитие межличностных отношений, воспитание коллективизма, разрешение потребностей чувственно-эмоциональной жизни людей и др.» [21]. Психологи, социологи и педагоги подчеркивают особую роль речи в управлении и трудовой деятельности, воспитании и обучении, так как воздействие людей друг на друга является прежде всего речевым. Будучи тесно связанной с психическими процессами, состояниями и проявлениями свойств личности, речь предстает перед наблюдателем и самим ее носителем одновременно с этими явлениями сознания, из-за чего усложняются вычленение и анализ собственной речевой специфики. Кроме того, при наблюдениях за речью в целом (многоязычием и овладением языком, в частности) сложность заключается также в том, что все взаимодействия между людьми и словесный отчет участников общения осуществляются с помощью языка.

Владение несколькими языками (многоязычие) не только распространено, но и естественное явление, особенно в нашей многонациональной стране. Поэтому исследование владения и овладения языками имеет кроме теоретического интереса большое практическое значение. Процесс обучения второму языку нуждается в психологическом обосновании закономерностей владения языком, учете их сложных отношений и взаимовлияний.

Владение языком — это свободное пользование им, благодаря прежде всего достаточному развитию внутренней речи на этом языке; возможностям осуществления в речи психических процессов, состояний и проявлений свойств личности; адекватности существенных темпоральных характеристик речевых процессов динамике сознания и условиям общения. Указанные главные признаки владения языком необходимы и достаточны только в их совокупности.

Развитая внутренняя речь открывает большие возможности для совершенствования способностей, представляя собой едва ли не самую индивидуальную из всех индивидуальных характеристик человека; она участвует в восприятии и воспроизведении громкой речи — при говорении, слушании, чтении и письме завершает или начинает эти процессы. Моменты совпадения внутренней и внешней речи наблюдаются редко и, возможно, являются лишь случаями переходов от отстающего ее положения (относительно внешней речи) к опережающему и обратно.

Важным для речи в целом — внешней, беззвучного проговаривания и собственно внутренней речи — является ее уровневый характер [22]. Внутренняя речь активна и, создавая установку на наречение [2], сообщение [5], по-своему специфична. Ряд ее особенностей (фрагментарность, ситуативность) присущи также внешней речи, однако в меньшей степени. Обращение размышляющего человека к внешней речи — общепринятый прием повышения надежности речемыслительного процесса: помехоустойчивость внутренней речи связана с внешней речью, особенностями «механизмов» речи в целом и индивидуализацией внутренней речи у данного человека. Она является настолько многосторонним процессом, что, возможно, представляет собой большее, чем один механизм; множественность ее процессов связана с различиями внешнеречевых процессов, а специфика последних — с особенностями внутриречевых процессов. Ее общепризнанными свойствами являются: беззвучный характер; производность от внешней речи (устной и письменной); относительная сокращенность; субстантивность и предикативность; процессуальность и изменения в связи с готовностью к переходу во внешнюю речь. Наблюдение за внутренней речью оказывается крайне затрудненным ввиду слабой связи ее с артикулированием или даже отсутствием такой связи [2, 5, 9, 11, 26, 27 и др.]. Обязательным условием понимания речи при ее восприятии или воспроизведении является темпоральный режим общения, позволяющий участвовать в нем внутренней речи. В экспериментальном исследовании показано, что при одновременном с восприятием (на слух или зрительно) быстром воспроизведении этой же последовательности речекомплексов не наблюдается их понимания [10].

Достаточное развитие внутренней речи означает также ее двусторонний характер и возможность функционировать без какого-либо участия внутренней речи на другом языке. Такова характеристика первого существенного признака полноценного владения языком. Вторым существенным признаком является тесная связь речи с психическими процессами, состояниями, проявлениями свойств личности. Эта связь не только взаимна, но имеет также уровневое структурное строение [8, 9, 22].

Многие ощущения не осознаются нами и не называются вследствие несущественности для общения и деятельности человека или их множества, дробности; однако в принципе они могут быть осознаны и описаны. В процессе восприятия осуществляется наглядная операция суждения, хотя слова при этом могут «маскироваться» (И. П. Павлов). Как и восприятия, словесно мы называем и представления. При этом путь «представление — слово» одинаково возможен, как и обратный — «слово — представление». Вследствие индивидуальных особенностей людей указанные связи представлений играют у них неодинаковую роль, что сказывается на специфике процессов владения и овладения языками.

Для овладения языком существенно совместное функционирование кратковременной, оперативной и долговременной памяти, их высокая активность, должное взаимодействие: говорение, слушание и чтение осуществляются автоматизированно, без каких-либо усилий и временных задержек. В то же время развитая речевая память не только вообще помогает воспроизведению, но иногда (вследствие особой роли речи как осуществления сознания) может как бы заслонять собой и подменять неречевые феномены памяти только их речевыми обозначениями.

Интернациональность законов, операций и форм мышления свидетельствует, с одной стороны, о тесной связи мышления с развитой речью на национальных языках, с другой стороны — о существенном различии между мышлением и речью. О тесной связи речи и осуществляемого ею мышления следует говорить прежде всего в отношении внутренней речи, что признается во всех основательных исследованиях. Эта связь оказывается специфичной в словесно-теоретическом, конкретно-образном и наглядно-действенном мышлении. Словесно-теоретический (вербально-

абстрактный) вид мышления совершается в речи, что отражено и в его названии. При преобладании конкретно-образной мыслительной деятельности наглядные образы устойчивы и более ярки, они как бы заслоняют речь, «маскируя» ее (носителям конкретно-образного мышления иногда кажется, что они мыслят «ни на каком языке»). При наглядно-действенном мышлении «поле зрения» мышления совпадает с полем действия, как бы сливается с ним. Речь связана и с данным видом мышления, хотя в развернутой форме она участвовала в осмыслении этих действий раньше, при усвоении автоматизмов.

Эмоциональное развитие характеризует и направленность личности, ее склонности, общий уровень способностей человека. Однако при владении несколькими языками наблюдаются неодинаковые связи между речью на каждом из языков и чувствами, что связано со спецификой овладения этими языками. Возможно, что неравенство эмоциональной окраски речи на различных языках удерживается у полиглота навсегда, по крайней мере по отношению к конкретным сферам общения, слоям лексики, стилю и т. д. В процессе усвоения второго языка возбужденное состояние учащегося способствует переключению его сознания на родной язык.

Между развитием воли и речью отмечается прямая зависимость: чем выше волевая организация и контроль говорящего, слушающего или читающего, тем выше их возможности в данных речевых процессах. Кроме отмеченной общей специфики связей воли и чувств с речью имеются также индивидуальные особенности.

Речь связана с психическими состояниями людей и выражает их личностные свойства. Известно, что изучение речи означает изучение ее носителя и наоборот — изучение личности невозможно без исследования ее вербального поведения. Поэтому проблема речевых характеристик личности имеет большое практическое значение.

Существенный признак владения языком — количественно-качественный — отражает темпоральную динамику речи носителя этого языка, адекватную работе его сознания и условиям общения.

Для звуков потока связной речи свойственны характеристики, позволяющие правильно воспринимать их в довольно ограниченных пределах звучания. Иначе говоря, есть темпоральные условия образования речевых звуков, при которых сохраняются их существенные признаки, необходимые для распознавания и восприятия [13]. Требования нормального темпа речи обосновываются также тем, что существует такая длительность фразы, при которой ее разборчивость будет максимальной (по-видимому, она соответствует объему оперативной памяти). При возрастании скорости речи уменьшается прежде всего длительность гласных, а при предельных ее величинах гласные могут вообще редуцироваться.

В конкретных условиях общения для речи характерен определенный темп, отклонения от которого могут сказываться отрицательно на взаимопонимании. Органы артикуляции производят до 7—8 слогов в секунду (в экспериментальных условиях достигается скорость 10 слогов в секунду); средний темп артикулирования — 4—5 слогов, а самый медленный — 3 слога в секунду. Темпоральные показатели владения языками целесообразнее анализировать именно в слоговом измерении.

При изучении скорости речевого производства на одном языке можно руководствоваться и количеством слов, произносимых за единицу времени в речи на данном языке. Но нужно помнить, что в основных европейских языках темп говорения, выражающийся при послоговом измерении в одинаковых величинах (180—240/300—480 слогов в минуту), при выражении его в словах национальных языков, содержащих одинаковое число слогов, будет иметь различные цифровые показатели. Например, средний темп говорения на русском языке составляет 100, на немецком — 113, английском и французском — 146—148 слов в минуту (с отклонениями от этих средних показателей $\pm 25\%$).

Чтение вслух обычно совершается несколько быстрее говорения. Чтение про себя определяется и ограничивается скоростью внутренней речи, предназначенной иницировать, завершать и осмысливать быстротекущее общение. По данным различных авторов, оно быстрее громкой речи в 4—10 раз. Однако чтение про себя информативных текстов лишь незначительно быстрее говорения, т. е. практически оно соответствует индивидуальной скорости чтения вслух.

Темп речи связан с индивидуальными особенностями людей, прежде всего темпераментными; но имеется также определенное влияние процессов обучения. Отмечен-

ные у взрослых изменения темпа речи в течение относительно длительных периодов времени незначительны и связаны с их профессиональной деятельностью, различиями в условиях речевого общения. В течение разговора иногда наблюдается некоторое «выравнивание» темпа речи собеседников, причем, по преимуществу в сторону относительно замедленной речи.

Речь лектора и учителя, студента на экзамене и преподавателя, дикторов радио и телевидения, участников диалога на бытовую и теоретическую тему имеет в каждом случае свои темпоральные особенности, которые находятся в единстве с содержанием этой речи и представляют существенный признак владения языком.

Целью процесса овладения вторым языком является владение им, а главными критериями — указанные существенные признаки полноценного владения. При этом критериями для каждого индивидуума являются собственный уровень владения родным языком, его специфические темпорально-качественные характеристики.

В свете изложенного нельзя согласиться с тем, что главным и основным психологическим принципом овладения вторым языком следует считать обучение мышлению на этом языке [7, 8]: сдвиги в умственном развитии, которые возможны при усвоении второго языка, не являются основной целью. Этот принцип был выдвинут, по-видимому, с целью подчеркнуть специфику процесса овладения языками, однако эта специфика подменяется общим для всякого обучения его развивающим характером. Кроме того, развитие мышления на основе второго языка мало-перспективно и требует неоправданных затрат времени до тех пор, пока уровень владения новым языком не начинает существенно уступать владению родным языком. Возможность развития мышления на основе речи на втором языке связана с существенными признаками владения им, но она не предшествует формированию внутренней речи, а обуславливает ее.

Таким образом, основное направление для теоретического изучения и организации процесса овладения вторым языком дают нам существенные признаки владения им. Однако процесс развития речи на втором языке и владение им — нетождественные явления; также различны процессы развития речи на родном и втором языках. Хотя процесс овладения вторым языком и включает в себя компоненты владения им, необходимо учитывать именно специфику овладения. Психологически оправданным является такой подход к изучению и организации процесса овладения вторым языком, при котором к закономерностям овладения будут применены критерии владения им. Исходным состоянием в начале усвоения второго языка является владение только родным языком и отсутствие владения даже элементами второго языка. Между столь различными и далекими друг от друга состояниями находится процесс практического усвоения второго языка, развития речи на нем. Речь — не простая сумма элементов языка: речь как целое является качественно новым образованием, развивающимся не в аспектном, мозаично склеивающемся, а в уровневом плане. Поэтому функционирование новой речи как комплексно целого явления требует определенной организации процесса ее усвоения.

Развитие речи на втором языке протекает по-разному, преломляясь через психологическую индивидуальность учащегося. Неодинаковыми оказываются не только распределение усилий при усвоении нового языка в целом, но и количество необходимых упражнений. Учебный материал инициально делится и группируется преподавателем, но эта работа «дополняется» потом членением и группировкой материала самими учащимися в соответствии с их возможностями.

Процесс усвоения второго языка состоит из следующих этапов: осмысления нового материала, его запоминания, упражнений по овладению им и собственно овладения (момента овладения), владения языком. Этот процесс не состоит из четкой и простой смены одних этапов другими: уже осмысление материала приводит хотя бы к частичному запоми-

нанию, а запоминание завершается в ходе упражнений по овладению языком.

Для анализа процесса усвоения второго языка привлекаются следующие термины. Прежде всего это термины «владение языком» и «знание языка». Знание языка — совокупность сведений, которая представляет собой результат его изучения или помогает овладеть им практически. Поэтому термин «знание» не следует употреблять вместо термина «владение». Под изучением второго языка подразумевается приобретение знаний теоретического или нормативного характера. Термин «усвоение языка» используется как родовой по отношению к термину «овладение», часто заменяет его в устной и письменной речи. Специфика же понятия «усвоение» в том, что оно содержит в себе признаки и овладения языком, и его изучения. Термин «усвоение» обозначает также результат изучения и овладения («усвоено что-либо»). Термины «слово второго языка» и «комплекс второго языка» различны: в последнем случае обращается внимание на то, что уровень владения отсутствует. Приведенных терминов достаточно для анализа процессов овладения и владения вторым языком; привлечение для этого посторонней терминологии (введение, закрепление, отработка, проработка, выработка, тренировка, кодовые переходы и т. п.) нецелесообразно¹.

При изучении второго языка может и не происходить овладения им. Не всегда и развитие речи сопровождается изучением языка: в некоторых обстоятельствах языками овладевают и владеют не только без изучения теории, но даже и без привлечения соответствующих нормативных сведений.

Наибольшее количество исследований по психологии усвоения языков приходится на изучение его первого этапа — семантизацию, которая основательно и исчерпывающе освещена в трудах Б. В. Беляева [7, 8]. Почти такое же внимание уделяется вопросам запоминания нового материала. Значительно менее освещено овладение вторым языком [6, 25 и др.]. В то же время проблема владения им (многоязычия) достаточно представлена в литературе, хотя и в меньшей степени, чем семантизация и запоминание.

Некоторые специалисты полагают, что при семантизации целесообразно сообщать учащимся значение нового комплекса лишь после заучивания его произношения. Воспроизведение неосмысленных комплексов способствует, по глубокому убеждению сторонников этой концепции, концентрации внимания учащихся и качественно лучшему усвоению произношения и распознавания на слух данных комплексов. Осмысление не считается целесообразным до тех пор, пока произношение не будет основательно «отработано»; «языковая оболочка» новых комплексов представляется этим специалистам в виде «формы», в которую впоследствии более или менее легко может войти ее значение, извлеченное из «формы» родного слова. Однако подобные упражнения в неосмысленных комплексах приводят к возникновению неверных ассоциаций; воспринимаемые звуки осмысливаются учащимися на основе прошлого опыта и поэтому могут возникнуть представления, связанные со смыслом сходных по звучанию родных слов.

Объяснение комплекса второго языка и длительность его звучания должны укладываться в определенное время: оно не может быть слишком коротким, а длительное объяснение может отвлечь учащегося от объясняемого материала. При толкованиях и развернутых объяснениях новых комплексов это обычно не учитывается, и организация практического усвоения языка подменяется лингвистическими рассуждениями о

¹ На опасность «жаргона» в отношении терминологии процесса обучения языкам еще в 1953 г. указывал И. В. Рахманов: «Зачем „вводить“ слова „предъявлять“ картинки, „прорабатывать“ грамматику? Не лучше ли слова объяснять, грамматику изучать, а картинки показывать?».

нем. Кроме того, конкретная и адекватная семантизация возможна прежде всего при упражнениях в самой речи и вряд ли достижима путем «разъяснения отдельных слов».

Иногда рекомендуют осмысливать комплексы второго языка при помощи показа предмета или его изображения на картине, кадре диафильма или кинофильма. Предполагается, что при этом устанавливается непосредственная связь нового комплекса с образом предмета и понятием, подобно тому как это происходит при осмыслении слов родного языка. Однако при невладении вторым языком показ предмета или его изображения вызывают акт его называния (вслух или про себя) соответствующим родным словом [7—9, 22 и др.]. Привлечение предметной наглядности при начальной семантизации не исключает родной речи. Конечно, применение наглядности целесообразно и на этом этапе, если оно подчинено общим целям овладения вторым языком и не ограничивается использованием наглядности только для семантизации.

Запоминание нового материала начинается одновременно с его осмысливанием. В литературе подчеркивается, что запоминание новых слов происходит успешнее, если оно опирается на предметную наглядность, т. е. на восприятие соответствующих предметов или их изображений. Однако не меньший объем данных свидетельствует о том, что относительно лучше сохраняется материал, заученный с помощью родных слов. По-видимому, целесообразно оценивать способы запоминания с позиций критериев воспроизведения, а эксперименты подтверждают, что оно прямо связано со способами запоминания: готовность воспроизведения выше, если оно происходит теми же способами, что и заучивание. В то же время память учащегося при психологически обоснованном усвоении не перегружается новым материалом: на каждое занятие по языкам приходится лишь незначительное его количество, которое трудно запомнить и без вспомогательных средств.

На запоминание нового материала при усвоении языка уходит тем меньше времени, чем активнее упражнения в устной речи. При достаточном уровне владения вторым языком и интенсивных речевых упражнениях имеется больше возможностей для непосредственной (беспереваемой) семантизации новых слов и для запоминания их в составе развивающейся речи. Запоминание, как относительно длительный компонент усвоения в начале обучения, постепенно становится все более подчиненным основному содержанию процесса и совпадает во времени с другими его компонентами. При высоком уровне владения языком оно становится скорее моментом, чем особым процессом, для каждого нового слова, словосочетания.

Сообщение сведений об усваиваемых грамматических структурах также подчинено общим задачам овладения языком. Систематизация этих сведений, их активизация происходят успешнее, если они психологически оправданно опираются на усвоенный ранее материал. Первичное запоминание новых грамматических структур обычно происходит одновременно с их семантизацией, лишь в отдельных случаях для запоминания требуются специальные упражнения. Преувеличение роли и значения упражнений по первичному («переводному») запоминанию характерно для концепций, основной идеей которых является невозможность (или ненужность) овладения вторым языком. Акцент только на запоминание был бы правомерен, если бы переводное запоминание нового материала считалось конечной целью обучения данному языку.

Роль родного языка в процессе развития новой речи двойственна: он служит целям своей же замены — сначала частичной, а затем и полной, — средствами нового языка. Поэтому привлечение родной речи к усвоению второго языка весьма сложно и зависит от возраста учащихся, условий обучения и т. д. Обычно подразумевается использование ее как внешней речи, преимущественно речи учителя: она легко планируется, ограниче-

ние ее в учебном процессе относительно несложно. Родная речь учащегося при этом учитывается как внешняя и как соответствующая плану и содержанию занятия. Она бывает не только внешней, но и внутренней речью, подчас спонтанной, не планируемой преподавателем. Соотношение внешней речи на втором языке и родной внешней речи, внешней и внутренней родной речи, наконец, внутренней речи на родном и втором языках — таковы виды взаимодействий, с которыми мы встречаемся при анализе становления и развития новой речи. При всех этих взаимодействиях особенно важно учитывать большую роль родной внутренней речи учащегося.

При использовании предметной наглядности осмысление ее во внутренней родной речи может быть как планируемым, так и не планируемым, направляемым громкой речью преподавателя или определяемым однозначностью этой наглядности. Родная внутренняя речь весьма устойчивое явление в процессе усвоения второго языка. Для замены ее речью на втором языке обязательным условием является максимальная интенсификация процесса овладения им — приведение в соответствие темпа внешних воздействий на учащегося с возможностями работы его сознания. Существенно, что при рациональной организации усвоения нового языка привлечение родной речи занимает ничтожную долю всего времени процесса. Ограничение и вытеснение родной речи из процесса развития новой речи — ведущая тенденция процесса овладения вторым языком, его позитивная характеристика (иногда только кажущаяся негативной стороной процесса).

В целом становление признаков владения языком в процессе его усвоения происходит поэтапно.

На начальном этапе усвоения новых слов и словосочетаний владение ими не сразу становится беспереводным: так называемое переводное знание предшествует беспереводному. Хотя память на переводно-известные слова и призвана способствовать овладению ими, она существенно отличается от владения.

Вторым этапом усвоения новых слов и словосочетаний является владение ими. Опыты показали, что владение словами может возникать и до беспереводного владения предложением (фразой) усваиваемого языка. По мере накопления опыта по овладению новыми словами сроки, за которые усваиваются новые слова до уровня владения ими, сокращаются. Доля переводно-известных слов в лексиконе учащегося падает, в то время как растет объем владения вторым языком.

При достаточно развитой связной речи на втором языке возможна семантизация новых слов средствами самой новой речи. Тогда процесс овладения языком ведет к исчезновению этапа переводного знания слов, а сам процесс овладения словами становится все более сходным с процессом усвоения родных слов. Поскольку ускорению овладения новыми словами способствует владение структурой предложения на усваиваемом языке, постольку исходный минимум словаря целесообразно усваивать вместе с овладением структурой предложения, а усвоение новой лексики «методом отдельных слов» или «списков слов» является занятием нерациональным.

Сведения о грамматическом строе, используемые для усвоения нового языка, имеют подчиненное значение, так как последовательность их сообщения определяется не системой языка (как это имеет место в теоретических языковых дисциплинах), а практической целью обучения. Иначе говоря, для развития речи на втором языке необходимо пользоваться правилами о том, как действовать, но эти правила нужны для их превращения в действия — для «забывания» их в практике владения языком (формирования так называемого «чувства языка»). Процесс обучения осуществляется не по формуле «от теории к практике», поскольку нормативные правила отличны от теории языка и представляют

собой описание инициальной и иных позиций для речевой практики. Овладение языком начинается и обеспечивается практическими упражнениями, теоретическим обоснованием и осмыслением которых являются не лингвистические, а психолого-методические положения².

Наши суждения осуществляются в предложениях, из которых состоит связная речь. Приступая к овладению вторым языком, учащийся осуществляет суждения в предложениях родного языка; лишь овладев структурой предложения, он получает возможность выражать свои мысли и общаться на втором языке. У владеющих вторым языком суждение и предложение (фраза) связаны друг с другом так же, как и суждение с предложением родного языка. Фраза в устной речи, как структура, характеризуется определенной скоростью реализации; при владении вторым языком она совершается и во времени, подобно тому как это происходит на родном языке. Именно «эквивалентность» речи — качественная и качественно-темпоральная на родном и втором языках — свидетельствует о владении последним.

Усвоение фразы на втором языке — узловой пункт схождения ситуативной и контекстной речи. Если учащемуся нетрудно воспроизвести набор новых звуковых комплексов, то осуществить с их помощью название ситуации — задача весьма сложная. При назывании ситуации на языке, которым человек владеет свободно, порождается речь не менее слитная, чем при контекстной речи. Однако в начале развития новой речи такое название либо невозможно, либо весьма затруднительно. Мы убеждаемся, что замена родной речи средствами нового языка тем сложнее, чем упроченнее данная разновидность речи.

В усвоении структуры предложений на втором языке имеется закономерность: попытки обучать сразу большому количеству новых предложений на этом языке не приводят к ожидаемым результатам. Так, опыты показали, что в течение первого полугодия были усвоены до уровня владения только 10% из всех объясненных предложений второго языка. Объем нового материала, необходимый и достаточный для усвоения предложений, определяется: а) необходимостью объяснять столько новых предложений, сколько у учащегося формируется за этот же промежуток времени беспереводных предложений; б) для предотвращения забывания следует предусматривать дополнительные упражнения, чтобы забывание не преобладало над приобретением нового; в) количество вновь объясненных предложений должно быть не меньшим, чем указано выше, однако в условиях интенсивного обучения оно может быть (для сохранения высокого темпа усвоения) и несколько большим.

При овладении предложением на втором языке объем материала для усвоения на каждом занятии может и должен возрастать, потому что, во-первых, в каждый следующий промежуток времени учащийся овладевает все большим количеством предложений; во-вторых, приходится соответственно наращивать объем повторения пройденного для предупреждения забывания, где оно нежелательно; в-третьих, вышеуказанные факторы обеспечивают возможность для объяснения дополнительного количества новых предложений с целью добиться нужной интенсивности при усвоении нового материала. Присутствие в речи учащегося переводно-известных предложений нельзя рассматривать как нормальное или неизменное явление. Они тормозят развитие речи, а так называемые переводные упражнения активизируют родную внутреннюю речь и препятствуют становлению внутренней речи на втором языке.

На начальных стадиях обучения предложению, видимо, не стоит исключать учебный перевод из совокупности приемов, поскольку он иногда оказывается самым экономным средством семантизации. Однако не следует полагать, что все подходящее для объяснения пригодно и для всего процесса овладения: учебный перевод является лишь частным приемом, возводить его в систему, — значит, обучать не речи, а лишь некоторым ее языковым характеристикам. Навивно думать, будто переводным методом можно обучить переводу или, наоборот, обучение переводу означает сплошное применение переводного метода: обучение владению языком и обучение устному переводу — разные, хотя и взаимосвязанные задачи. Отождествлять перевод, как один из видов двуязычной деятельности полиглота, с учебным переводом, как частным приемом при обучении языку, также недопустимо.

Беспереводные предложения, будучи целью овладения, представляют собой одно из средств, с помощью которых происходит овладение другими предложениями. Для этого в связной речи на втором языке предусматривается относительно большее участие беспереводных предложений, а вновь усваиваемые фразы помещаются между ними. Усваиваемые предложения при этом лишь частично состоят из слов, которыми уча-

² Время на сообщение правил, объяснение оценивается по-разному: Р. Ладо считает его равным 10%, Б. В. Беляев — 15% от общего времени усвоения. Можно полагать, что эти оценки завышены и взяты из далеко не совершенного опыта обучения.

щиеся еще не владеют. Новая артикуляционная установка и внутреннее проговаривание преодолевают артикуляционную установку на родную речь, а активное воздействие окружающих иноязычных структур и должный темп речи, интенсификация процесса усвоения в целом исключают возможность межъязыковых переключений, приводят к становлению новой внутренней речи, к владению языком. При этом подразумевается, что говорение способствует умению аудировать, а аудирование активизирует внутреннее проговаривание и собственно внутреннюю речь. Поэтому объем усваиваемых фраз подбирается по требованиям именно устной речи, а не озвученной письменной с ее неограниченным объемом предложений. Как только владение структурой предложения на втором языке становится по своим временным характеристикам не отличным от владения родными предложениями, последующее совершенствование владения языком происходит непосредственно в процессе развития связной речи в целом.

Особенности становления и совершенствования связной речи на втором языке изучались в опытах с различными способами ее стимулирования и при наблюдениях за нею в естественных и учебных условиях, а также путем анализа наблюдений и опытов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей овладевающих языками [9, 10, 12, 14, 18].

При существующей организации усвоения языков в вузах и средних учебных заведениях развитие контекстной и ситуативной речи на втором языке протекает неодинаково. Измерения количественной стороны контекстной речи с учетом ее содержательности относительно несложны. Однако точно установить даже в опыте секундную соотношенность контекстной речи с тем, что она обозначает, не представляется возможным (словесный отчет или другие способы проверки включают и осмысление этой процедуры на основе памяти). Можно установить лишь приближение по качественным и количественным характеристикам к соответствующему владению родным языком, используя критерий относительно темпа речепроизводства. Как правило, скорость контекстной речи увеличивается тем значительнее, чем выше скорость родной речи; это означает и более быстрое развитие этой речи у хорошо успевающих.

Исследование ситуативной речи также требует строгого учета темпоральных характеристик речи на первом и втором языках, которые при полном владении ими должны быть одинаковыми. Для выявления действительной соотношенности этой речи с тем, что она обозначает, был выбран способ ее стимулирования с помощью системной последовательности предметных раздражителей для ее связного называния. Необходимым условием при словесном осуществлении сознания являются единство и системность в работе первой и второй сигнальных систем, а единство их функционирования проявляется во взаимном регулировании и ограничении «режимов» активности. Первосигнальная активность, будучи стимулируемой экспериментально организованной предметной наглядностью и являя собой упроченную систему, может быть при этом соизмеряема скоростью второсигнальной ее регистрации.

Сопоставление связной речи на втором языке с индивидуальными характеристиками родной речи, учет относительного уровня развития контекстной и ситуативной речи, возрастных и образовательных данных обучающихся не завершает ее изучения. Все это дает в свою очередь материал для целостного сопоставления полученных сравнительных показателей, определения действительного уровня владения вторым языком.

У более взрослых учащихся развитие ситуативной речи на новом языке происходит медленнее, нежели речи контекстной. Отставание темпоральных характеристик ситуативной речи возникает, при существующих методах обучения, в результате ускоренного развития контекстной речи. В эксперименте и процессе наблюдения не зафиксировано одновременного, совершающегося в одинаковом темпе развития обеих разновидностей устной речи: непрерывно возрастает только скорость контекстной речи, поэтому разница между нею и скоростью ситуативной речи все увеличивается. При этом, с одной стороны, развитие контекстной речи опосредованно, хотя и малозаметно, влияет на увеличение ско-

рости ситуативной речи, с другой стороны, медленный темп последней отрицательно сказывается на развитии контекстной речи.

Различия в уровне развития контекстной и ситуативной речи у учащихся старших возрастов ярко выражаются в лексике и грамматике. Фразы ситуативной речи на втором языке элементарны, а фразы контекстной речи, наоборот, усложнены, напоминая предложения письменной речи. При сравнении контекстных и ситуативных текстов одного и того же испытуемого кажется, что авторы их разные: грамматические структуры контекстной речи не менее совершенны, чем на родном языке, в то время как ситуативная речь структурно бедна. Еще очевиднее эти различия в лексике: в контекстной речи она сравнительно богата, в ситуативной — крайне бедна. Ситуативное говорение на втором языке затруднено из-за многократных повторений одних и тех же слов, включения излишних hesitationных пауз.

Развитие ситуативной речи на втором языке у младших школьников и в начале подросткового возраста происходит, наоборот, с возможностями ее ускоренного развития, а иногда с одновременным темпоральным совершенствованием обеих разновидностей устной речи, с их положительным взаимовлиянием. Из-за трудностей в развитии контекстной речи овладение вторым языком происходит прежде всего под воздействием ситуативной речи.

Становление на втором языке связной речи — контекстной и ситуативной — является завершением процесса овладения языком. По мере ее совершенствования развивается и внутренняя речь на этом языке: она становится все более сокращенной («свернутой»), приближаясь к соответствующим характеристикам внутренней речи на родном языке. При говорении, аудировании и чтении в спокойном темпе не остается возможности пользоваться новым языком «переводно», т. е. на основе родной внутренней речи. Внутренняя речь на втором языке, возникая в объеме беспереводных предложений, объединяется в систему и при интенсивном общении развивается настолько, что может заменить родную внутреннюю речь.

Усвоение новых слов вне предложений происходит медленнее, чем в их составе, и быстрее — в составе связной речи в целом. Овладение одними компонентами второго языка оказывается обязательным для других: владение словами — для овладения предложением, владение предложением — для развития связной речи (контекстной и ситуативной). Указанная последовательность в развитии владения языком необходима. Недостаточные успехи при овладении новым языком объясняются не отсутствием особых способностей к его усвоению, а каким-либо нарушением указанной последовательности в развитии процесса, попытками развивать одни компоненты за счет других. Поэтому особенно важно в начале обучения правильно организовать процесс овладения предложением, обеспечивать на всех этапах усвоения интенсивную речевую практику.

Большое значение имеет вопрос о взаимовлиянии языков в процессе развития речи на новом языке. Использование родной речи в упражнениях учебного перевода (намеренное или непреднамеренное, с применением наглядности, технических средств обучения или без них) ограничивается следующими критериями: а) максимального эффекта; б) минимального времени, в течение которого она используется (так как тратится время, необходимое для речевой практики на втором языке); в) ограничения сферы его использования и быстрого вытеснения из процесса усвоения второго языка. Чем меньше представлена родная речь при овладении новым языком, тем лучше, эффективнее организован этот процесс.

Когда обосновывают преимущества обучения языкам в раннем возрасте, то нередко подчеркивают как благоприятное обстоятельство отсутствие у ребенка упроченного, долголетнего опыта в общении на род-

ном языке. Однако влияние речевого опыта на овладение другими языками в целом весьма полезно, хотя и существуют явления интерференции. Известно, что усвоение второго языка происходит быстрее, чем первого: ребенок десяти лет овладевает родным языком, затрачивая на это около 40 тысяч часов активного речевого общения, тогда как взрослый усваивает иностранный язык на специальных факультетах за 5 лет (около 5—6 тысяч часов учебных и самостоятельных занятий).

При усвоении второго языка возможно уподобление нового материала (по его звучанию, структуре на всех уровнях, осмыслению и т. п.) речевым явлениям родного языка. Это уподобление, совпадая по динамике с родной речью, далеко не часто соответствует нормам речи во втором языке. Поэтому интерференция может в той или иной степени препятствовать овладению новыми речевыми умениями и навыками. Без учета возможностей интерференции организовать учебный процесс по усвоению второго языка практически невозможно. В то же время тенденция к построению системы обучения второму языку с учетом только его специфики неизбежно приводит к созданию дополнительных трудностей, к акцентированию интерференции, т. е. намеренному созданию расчлененных трудностей, неумению схватить процесс в целом.

В каждом процессе усвоения имеются естественные ограничения во времени, в общем и индивидуальном темпе усвоения. Усвоение второго языка имеет целью 100%-ный уровень владения, установленный программой, поэтому необходимо «выравнивание» всех компонентов владения до этого уровня. Достижение относительно большего уровня в одном из компонентов владения означало бы ущерб другому компоненту и снижение уровня владения в целом. Иначе говоря, ограничения программы могут содержать «допуски» несовершенств владения, в том числе и так называемых интерферирующих явлений. Поэтому распределение видов работы (частные требования по семестрам, месяцам и т. п.) надо проводить с учетом реально достижимых итогов: начинать его следует с искомых результатов в конце обучения, учитывая начальную подготовку учащихся.

Интерференция между речью на двух языках неодинакова в зависимости от возраста усваивающих второй язык. У ребенка в предречевом периоде наблюдается исключительное богатство произносительных возможностей: эти возможности даже превосходят произносительный материал живых языков. Ребенку остается, как пишет А. Валлон, лишь избрать артикуляционные комплексы согласно потребностям речи на родном языке. Таким образом, в самом начале усвоения языка нет условий для интерферирующих явлений, так как выбор произносительного материала осуществляется ребенком из одинаково не упроченных артикуляционных движений.

В связи с еще не упроченной артикуляционной системой у дошкольника (чем он меньше, тем это более явно) возможности межъязыковой интерференции незначительны. Не случайно второй язык, усвоенный в раннем детстве, обычно бывает более совершенным (прежде всего в плане произношения). Большие возможности для усвоения второго языка имеются в младшем школьном возрасте, чем в частности, объясняются успехи в развитии иноязычной речи в школах с преподаванием некоторых дисциплин на иностранном языке. Интерференция и в этом возрасте остается все еще относительно незначительной. Не смотря на это, раннее двуязычие и обучение детей второму языку без осознания на то необходимости едва ли следует рекомендовать до 10—11 лет, т. е. до завершения овладения родным языком.

Подростковый возраст больше всего подходит для обучения второму языку с точки зрения речевой зрелости ребенка и пока еще отсутствующей у него упроченности, по сравнению с более старшим возрастом, родной артикуляционной базы.

Если в самом начале овладения вторым языком наблюдается интерференция со стороны родного языка, то при владении этим языком (двуязычии) она может стать и двусторонней, взаимной. Интерференция — динамичное явление, как динамичны и сами процессы владения и овладения языком; ограничение и более или менее значительное исключение интерференции из процессов пользования обоими языками — сложная задача. Интерференция наблюдается во взаимодействии речевых «механизмов» двух (и более) языков, в фактах смещения в том или ином языке интонации, слогоделения, оригинальности в компрессии речи и т. д. Интерференция родной речи — и это весьма существенно — проявляется в тенденции сместить соотношение между компонентами речевого потока на втором языке в сторону его специфики в родной речи. На слух носителя второго языка такая речь (темпорально-калькированная с динамики речи на первом языке) производит впечатление «иностранной».

Целое — не просто сумма его частей, и обучение его частям не означает обучение целому. Вследствие представлений о речи, как о простой сумме ее слагаемых, нередко обучают лишь аспектам языка вместо обучения речи. В таком случае интерференция со стороны родной речи увеличивается. Если же в центр внимания ставится целое, т. е. сама усваиваемая речь, возможности интерференции со стороны родной речи значительно ограничиваются. Интерференция — как бы обратное явление по отношению к степени интенсификации усвоения: «ленивые» методы обучения — питательная среда для интерференции, а активные — эффективное средство ее должного ограничения и преодоления. Ограничение интерференции остается сложной задачей и потому, что при говорении на втором языке человек не в состоянии осознавать текущие проявления интерференции со стороны родной речи: для такого «осознавания» процесс говорения должен быть остановлен. Иначе говоря, беспереводное пользование вторым языком обязывает решать задачу, предупреждения и преодоления интерференции, как правило, не через «осознавание» ее говорящим, а через методику обучения: психологическая, методическая и лингвистическая теории адресуются учителю, а не учащемуся.

Таким образом, в конкретных условиях обучения второму языку интерференция может преодолеваться следующими путями: во-первых, переводом некоторого автоматизма речевой активности учащегося под его сознательный контроль. С помощью специальных объяснений и упражнений обеспечивается данное, отдельное преодоление интерференции, для того чтобы затем воссоздать соответствующие автоматизмы. Но этот способ означает остановку в процессе овладения вторым языком. Во-вторых, интерференция преодолевается специальной организацией обучения (особенно интенсификацией учебного процесса), где интерферирующие обстоятельства изолируются, от них обособляется процесс овладения вторым языком; в-третьих, можно использовать интерферирующее явление для ускорения процесса овладения вторым языком: иногда результат интерференции со стороны родной речи оказывается сходным с некоторым явлением, реально встречающимся в речи на втором языке.

Закономерности процесса овладения вторым языком требуют к себе внимательного отношения. Задача не в том, чтобы специфику усвоения нового языка только подчеркнуть и противопоставлять специфике усвоения второго языка, нужно преодолевать различия, умело их использовать. Упрочившиеся речевые механизмы родного языка следует применять как при опоре на сходные черты в процессах овладения родным и вторым языками, так и при использовании различий в этих процессах.

В настоящее время процесс овладения вторым языком обязательно включает применение наглядности — создания в сознании учащегося каких-нибудь конкретных образов [7, 8]. Во всяком обучении имеет место внешняя наглядность (предметы и явления действительности или их изображения) и внутренняя (представления памяти). При усвоении

речи на втором языке основные виды наглядности подразделяются на речевую и предметную, слуховую и зрительную, сочетания предметных и речевых наглядностей. Двигательное осуществление речи при этом, за исключением самого начального этапа усвоения второго языка, не осознается, а подбор произносительных ансамблей происходит автоматизированно на основе слуха [3, 13].

Необходимость во внешней наглядности следует из того, что более успешным является переход от ситуативной речи и контекстной, но не наоборот: при развитии речи на втором языке связи, образовавшиеся с опорой на внутреннюю наглядность, оказываются недостаточными при замене представлений соответствующими восприятиями, тогда как речь, функционирующая при опоре на внешнюю наглядность, успешно возникает и при опоре на внутреннюю.

Разновидностями одномодальной наглядности являются речевая (слуховая и зрительная) и предметная (зрительная и слуховая). Указанные разновидности наглядности изучены обстоятельно и психологические данные о них достаточны для внедрения в процесс обучения. К сложным, двукомпонентным одномодальным разновидностям наглядности относятся рече-предметная зрительная и рече-предметная слуховая. Эти разновидности наглядности изучены еще недостаточно, особенно в плане оптимизации темпорального совмещения компонентов и подбора времени экспозиции, а вопрос об изучении рече-предметной наглядности лишь обозначен и нуждается в обстоятельном экспериментальном исследовании.

В психологии овладения вторым языком назрела необходимость изучения сложных вопросов бимодальной наглядности: речевой — слуховой и зрительной в их сочетаниях; предметной — зрительной и слуховой с их объективными взаимосвязями; слухо-речевой и зрительно-предметной; зрительно-речевой и слухо-предметной. Все десять разновидностей наглядности составляют единую систему и взаимодополняют, компенсируют одна другую.

Для обеспечения наглядности применяются различные технические средства (ТС). Если ТС создаются с учетом темпоральных характеристик только родной речи, то учащемуся трудно использовать их, пока уровни владения вторым и родным языками далеко неодинаковы. Если же ТС применяют, включая их в систему «переводных» методик, то режим работы с ними оказывается замедленным, и овладение вторым языком оказывается невозможным. Для перехода от невладения к владению вторым языком требуется гибкая организация ТС, поскольку основным их назначением является интенсификация процесса усвоения при учете индивидуальных возможностей учащихся на каждом его этапе.

Технические средства могут применяться на учебных занятиях в помощь преподавателю («ТС при преподавателе»), для самообучения языкам («ТС при учащемся») и в качестве обучающей машины («ОМ — учащийся»). Система «ТС при учащемся» является наиболее целесообразной и перспективной: она применима и для овладения языком, и для поддержания уровня владения, т. е. универсальна для речевой практики на усваиваемом языке.

Интенсификация процесса усвоения с применением ТС необходима во всех речевых процессах. Обычно большее внимание уделяется их использованию для интериоризации внешней речи при чтении и слушании. Однако экстериоризация внутренней речи — не менее важный процесс, так как именно возможность экстериоризации венчает овладение языком, является проявлением подлинного владения им: экстериоризация всегда активна, интериоризация может быть и пассивной; кроме того, экстериоризация сопровождается воссозданием неязыковых выразительных средств общения.

В целом применение наглядности в конкретных условиях развития речи на втором языке должно отвечать следующим требованиям:

— органическое включение наглядности в систему методов обучения, обеспечение с ее помощью интенсификации усвоения;

— обращение ее к речи на втором языке, а не к родному языку учащихся;

— углубление процесса усвоения, сокращение его времени;

— инициальность воздействия, которая организуется динамичностью наглядности, краткостью экспозиции и адекватностью ее содержания задачам практического овладения вторым языком;

— учет комплексного характера наглядности, в частности взаимодополняемости и взаимокompенсации ее видов и разновидностей.

Наглядность при развитии речи оказывается комплексной независимо от того, предусматривается или нет эта особенность при организации учебного процесса. В то же время воссоздание недостающих разновидностей наглядных образов самим учащимся (в виде внутренней наглядности) не всегда равноценно организованному воздействию в виде внешней наглядности.

Статическую наглядность целесообразнее использовать на этапе завершения овладения вторым языком, а в процессе овладения им эффективнее динамичная зрительная и предметно-слуховая наглядность. Рекомендуются в этом плане специальные кинофильмы и записи предметно-слуховых раздражителей на магнитофоне. Подготовка специальных кинофильмов — ситуативных и сюжетных требует предварительной разработки полного речевого текста и хронометража кадров в строгом соответствии со временем его произнесения. При этом возможно некоторое превышение относительно среднего темпа речи, так как в любом упражнении должна предусматриваться интенсификация усвоения (в частности, в целях исключения родной речи). Особое внимание следует уделять психологически оправданной наглядности для развития аудирования речи на втором языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алхазивили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, 1974.
2. Ананьев Б. Г. К теории внутренней речи в психологии.— В кн.: Психология чувственного познания. М., 1960, с. 248—270.
3. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
4. Артемов В. А. О речеведении.— Rev. Roumaine de l'inguistique, 1977, t. 22, № 2, p. 151—160.
5. Баев Б. Ф. Психология внутрیشього мовлення. Київ, 1966.
6. Беляев Б. В. К психологии владения иностранным языком (обзор существующих работ).— Уч. зап. ГПШИЯ, вып. 14. Горький, 1959, с. 129—155.
7. Беляев Б. В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М., 1964.
8. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
9. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974.
10. Бенедиктов С. Б. Психологический анализ одновременного восприятия и воспроизведения связной речи. Автореф. канд. диссертации. Вильнюс, 1974.
11. Выготский Л. С. Избр. психологические исследования. М., 1956.
12. Ерчак Н. Т. Психологические особенности развития иноязычной речи у школьников и студентов. Автореф. канд. диссертации. Киев, 1978.
13. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958.
14. Захаркевич М. И. Психологические особенности применения предметной наглядности при овладении иностранным языком взрослыми. Автореф. канд. диссертации. Киев, 1979.
15. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения. Автореф. канд. диссертации. М., 1973.
16. Клычникова Э. И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения). Автореф. докт. диссертации. М., 1975.
17. Крупнов В. Н. В творческой лаборатории переводчика. М., 1976.
18. Курьянко Н. И. Психологическая характеристика восприятия иноязычной контекстной речи. Автореф. канд. диссертации. Вильнюс, 1973.
19. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіє єдінціє і порожденне речевого высказывания. М., 1969.
20. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1965.
21. Ломов Б. Ф. Категории деятельности и общения в психологии.— Вопр. философии, 1979, № 8, с. 34—47.
22. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях, изд. 2-е. М., 1969.
23. Миллер Джордж А. Речь и язык.— В сб.: Экспериментальная психология, ч. II. Под ред. С. С. Стивенса. М., с. 348—374.
24. Ляховицкий М. В. Общие основы использования звукозаписи при обучении иностранным языкам в языковом вузе. Автореф. докт. диссертации. М., 1970.
25. Носенко Э. Л. Достигим ли в языковом вузе уровень владения устной речью, характерный для носителя данного языка? — В сб.: Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир, 1969, с. 142—152.
26. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1968.
27. Степанов А. А. Общение, речь и речевые свойства личности.— В кн.: Общая психология. М., 1973, с. 119—134.
28. Таранов В. М. Звукотехника при обучении иностранным языкам. М., 1959.
29. Чернов Г. В. Теория и практика синхронного перевода. М., 1978.
30. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод. М., 1979.
31. Яцкевичюс А. И. Психология формирования многоязычия. Автореф. докт. диссертации. Вильнюс, 1970.

32. Billings A. G., McDowell S. W., Gomberg C. A., Kessler M., Weiner Sh. The validity of time-sampling in group interactions.— J. Soc. Psychol., 1978, v. 104, p. 223—230.
33. Cramer Ph. Word Association. N. Y.— London, 1968.
34. Fraisse P. Why is naming longer than reading?— Acta Psychol., Amsterdam, 1969, v. 30, p. 96—103.
35. Goldman-Eisler F. Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech. London — N. Y., 1968.
36. Jones M. R. Time, Our Lost Dimension: Toward a New Theory of Perception, Attention, and Memory.— Psychol. Rev., 1976, v. 83, No. 5, p. 323—355.
37. Kieser W. E. French experiment in Middlesex county.— Can. modern language rev. (Welland, Ontario), 1976, v. 32, No 4, p. 401—406.
38. Klein R. M. Attention and Visual Dominance: A Chronometric Analysis.— J. Experim. Psychol.: Human Perception and Performance, 1977, v. 3, No 3, p. 365—378.
39. Kruppa U. Lern psychologische Grundaspekte des Interferenzproblems.— Zielsprach English (Munche), 1976, No. 2, S. 18—23.
40. Macnamara J. Comparison between first and second language learning.— Die neueren Sprachen (Frankfurt a. M.), 1976, B. 75, No. 2, S. 175—188.
41. Staats A. W. Social behaviorism and neo-psycholinguistics.— Die neueren Sprachen (Frankfurt a. M.), 1976, B. 75, No 2, S. 127—141.
42. Wickens C. D. Temporal limits of human information processing: A developmental study.— Psychol. Bull., 1974, v. 81, N 11, p. 739—755.

Поступила в редакцию
28.VII.1980

В Институте психологии Дж. Вебстер занимается разработкой многофазного теста, рассчитанного на оценку степени восприятия отдельных звуковых сигналов, контекстно-свободных и зависимых слов в нормальных условиях, в различных шумах и в ситуациях с конкурирующими сообщениями. Отдельные блоки теста рассчитаны на оценку степени понимания речи при изучении иностранного языка, в том числе и людьми с потерей слуха.

АН СССР предоставила возможность проф. Дж. Вебстеру ознакомиться с организацией исследований по интересующим его направлениям в ряде других научных учреждений Москвы и Ленинграда. Он выступил с докладом по материалам своей работы в Институте психологии и в научных учреждениях Ленинграда.

В декабре 1980 г. в Москве находился представитель Американского Совета познавательных обществ (АСПО — АИРЕКС), профессор университета в Сан-Диего (штат Калифорния, США) М. Коул (M. Cole). В Институте психологии АН СССР он встретился с заместителем директора доктором наук Ю. М. Забродиним. Были подведены некоторые итоги сотрудничества в области психологии между АН СССР и АСПО. Отмечено, что оно все еще не является стабильным.

В ходе обсуждения признано необходимым соблюдать программу сотрудничества, сроки предусмотренных ею мероприятий, не допуская их переносов и срывов. Достигнута предварительная договоренность о проведении научных мероприятий в 1981—1982 гг., обсуждены возможности обмена учеными и некоторые проблемы научно-издательской деятельности.

Американская сторона в январе 1981 г. представила в Президиум АН СССР свои предложения о сотрудничестве на 1981—1982 гг. В 1981 г. планируется проведение в США американо-советского семинара по проблемам общения. Ответственным за его подготовку определены: от АН СССР — чл.-корр. АН СССР Б. Ф. Ломов, от АСПО — проф. М. Коул.

Второй советско-американский семинар по проблемам эксперимента и моделям в познавательных процессах планируется провести в СССР в 1982 г.

АСПО согласился также принять в 1981 г. двух советских ученых-психологов для проведения научной работы в университетах в Сан-Диего и Станфорде на 2—3 месяца.

В ходе этой встречи обсуждены вопросы научно-издательской деятельности, обмена журнальными статьями, публикации работ американских ученых в «Психологическом журнале».

В январе 1981 г. в Институте психологии АН СССР побывал директор Института возможностей человека (ESALEN) Джеймс Хикман (James L. Hickman) (США). Он был ознакомлен с основными направлениями научных исследований, которые ведутся в Институте психологии.