

Шестая серия представляла собой цепной ассоциативный эксперимент – в течение восьми секунд испытуемые должны были предложить максимально возможное количество слов, связанных со стимулом. Зарегистрировано 1427 и 1917 ответов студентов на двух курсах обучения. Материалы, полученные в данной серии, свидетельствуют о заметном (на 25 %) приросте активного лексикона. Подтверждается гипотеза о том, что его динамика напрямую зависит от качества учебной деятельности. Двенадцать испытуемых (65 %) показали лучший результат, принимая во внимание количество ответов и степень их адекватности, чем на первом курсе. У троих испытуемых (35 %) результаты находятся на довольно низком уровне. Во-первых, это может объясняться наступлением утомления испытуемых, ведь, согласно экспериментальным данным, время говорения отдельно взятого испытуемого на занятиях относительно невелико.

Седьмая серия являлась классическим свободным ассоциативным экспериментом, где на каждый стимул требовалось ответить первым пришедшим в голову словом. Студентам предлагалось 400 стимулов, длительность данной серии составляла 28 минут. Получено 4344 и 4944 реакции соответственно (прирост лексики составил около 14 %). Материалы серии показали, что двенадцать испытуемых выполнили от 70 до 98 % заданий, тогда как те же трое испытуемых, что и в предыдущей серии, не показали стабильного прогресса относительно своих результатов на первом курсе.

Таким образом, динамика лексикона у студентов прослеживается в приросте лексических единиц и более высокой скорости реагирования, готовности работать на пределе возможностей, не снижая качества речевых реакций. Выявлены следующие группы испытуемых: со значительным приростом лексики, с незначительным приростом лексики или отсутствием такового, с высоким уровнем владения иностранным языком, демонстрирующие качественные, а не количественные изменения лексики, что, вероятно, напрямую связано с успешностью учебной деятельности. Результаты проведенного ассоциативного эксперимента противоречат сложившемуся мнению, что иноязычный лексикон развивается по горизонтали, то есть вширь во время обучения.

Е. С. Краус

ИЗУЧЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК СВЕДЕНИЙ О СОЗНАНИИ

Изучение сознания имеет многовековую историю, однако до сих пор не существует общепризнанного решения проблемы этой фундаментальной категории. Разногласия начинаются уже на этапе обсуждения источника возникновения сознания. Несмотря на то, что большинство исследователей придерживается мнения о его социальной природе (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, И. М. Сеченов и др.), некоторые, наоборот, отрицают допущение о зарождении языка и общества без априорного присутствия сознания (В. М. Аллахвердов, 2000). Автор последних доводов признает только универсальные законы работы сознания, но никак

не отдельные процессы восприятия, мышления. Согласно идеям В. М. Аллахвердова, сознание формирует собственную систему знаний путем подтверждения своих догадок, время от времени корректируя свои представления и в некоторых случаях опровергая их. Такой подход, как и все новое, пока создает много вопросов. К тому же попытка вывести закономерности сознания из функционирования самого «механизма сознания», «сферы сознания» ограничивает пути для дальнейших исследований.

Основные сомнения о доступности познания сознания возникают в связи с его предельной абстракцией. В силу психофизиологической природы и многоуровневого характера порождающих сознание механизмов, которые не покрываются только сознательной частью, постижение столь сложного феномена видится возможным через наполнение его конкретным онтологическим содержанием. И те, кому удалось справиться с поставленной задачей, смогли выделить функции сознания (В. П. Зинченко, 1991; Г. В. Иойлева, 2005), выделить главный признак (Н. И. Чуприкова, 1981), а некоторые даже предложили концептуальную схему сознания (В. П. Зинченко, 1991), образ сознания (Ф. Е. Василюк, 1993) и его интегральную модель (А. В. Иванов, 1994).

Нами также была предпринята попытка «объективировать, опредметить» сознание. Источником эмпирических сведений о сознании стало изучение мыслительных процессов, имеющих место при порождении речевых высказываний. А в центре исследовательских интересов находился поиск компонентов (элементов) мысли. Ведь согласно структурно-интегративной методологии, состав психического образования может использоваться для анализа его проявлений в условиях конкретной деятельности, речемыслительной в том числе. Такой подход представился логичным в силу многих причин. Во-первых, мышление обычно принято считать наблюдаемым и непосредственно изучаемым процессом. Поэтому данные о сознании, косвенно полученные через рассмотрение этого процесса, будут выглядеть вполне достоверно. Во-вторых, мышление связано с созданием идеального субъективного образа объективной реальности, который потом и репрезентируется в сознании. Так, можно предположить, что воспринятая информация отражается в сознании такими же конструктами, как и в мышлении. И последнее, сознание имеет смысловую структуру. Оно наделено переживаниями сути предметов, другими словами, наделено мыслями. В то же время мышление, будучи деятельностью сознания, оперирует именно мыслями. А одной из форм выражения мыслей является речь.

Итак, обобщив и переосмыслив достижения лингвистов, психологов, физиологов и философов по интересующему нас вопросу, мы смогли прийти к заключению, что мысль реализуется в единстве, специфическом соотношении образного, эмоционального и знакового компонентов психики. Иначе говоря, в процессе восприятия любая информация переводится слушающим на собственный «субъективный код», «собственный алфавит», который представлен специфическим индивидуальным сочетанием знаков, образов и эмоций (Н. Т. Ерчак). Выделенные компоненты упоминаются и в развернутой структуре сознания А. В. Иванова. Согласно предположениям философа

«поле» сознания делится на четыре сектора, соотносимые с телесно-перцептивными способностями, логико-понятийной, эмоционально-аффективной и ценностно-мотивационной сферами. О субъективности видения того или иного конкретного события и переработке информации посредством словесно-речевого, визуально-пространственного, чувственно-сенсорного способов кодирования писала М. А. Холодная (2002). Она же, раскрывая содержание ментального опыта, наделяла слова оценочно-аффективным значением.

Эти материалы послужили основанием для акцентирования внимания на проблеме репрезентации смысла сообщаемого в сознании человека. Представилась реальная возможность выяснить, оказывает ли влияние структура репрезентируемых в сознании субъекта мыслей на порождаемую речь. Поскольку в речи выражаются именно мысли, то доминирование того или иного компонента в указанном составе этого психического образования должно предопределять и характер самого речемыслительного процесса. Изучать же процесс выражения мыслей целесообразнее средствами не родного, а иностранного языка. Обычно из-за недостаточной автоматизации соответствующих речевых механизмов речемыслительный процесс при иноязычном говорении протекает с меньшей скоростью и более развернут.

В ходе лабораторного эксперимента было выявлено, что условия стимуляции речемыслительной деятельности влияют на протекание психических процессов, участвующих в этой деятельности. Кроме того, подтвердились предположения о зависимости качественно-количественных показателей порождаемого иноязычного высказывания от доминирующего компонента в структуре, репрезентируемой в сознании индивида и подлежащей выражению мысли.

Н. А. Рыбкина

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СИТУАТИВНОЙ РЕЧИ

Общение на иностранном языке предполагает первоочередное развитие ситуативной речи, которая может быть адекватно понята только в соответствующей ситуации. Даже при относительно бедном словарном запасе в конкретном случае человек может, пользуясь жестами, мимикой, передать другому или получить от него требуемую информацию. Взаимопониманию помогает, естественно, и сама ситуация. Речь ребенка на родном языке и есть образец ситуативной речи, не совсем правильной с точки зрения грамматики и словаря, но достаточно хорошо понимаемой взрослыми. Только с момента поступления ребенка в школу получает развития так называемая контекстная речь, понимание которой не требует соответствующей ситуации. Но такая речь предполагает наличие специальных умений и навыков, а искусство пользоваться ею требует значительных усилий. Как ни странно, но усвоение иноязычной речи в искусственных условиях взрослыми людьми обычно начинается с контекстной речи. И только спустя достаточно длительное время к ней присоединяется иноязычная ситуативная речь. Подобная