

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СТРУКТУРА

-48-

Таким образом, в лингвистике личность не стала пока равноправным с языком объектом изучения, оставаясь скрытым, незаявленным, а иногда и неосознанным предметом исследовательского интереса, например, в стилистике. В более явном виде выход на проблематику языковой личности осуществляется в рамках дисциплин, относящихся к периферии науки о языке, – в лингводидактике и методике преподавания языков. В этом смысле лингвистика отстает от других наук общественно-гуманитарного цикла, которые более решительно обращаются к человеку, более пристально вглядываются в интересы отдельной личности, более существенное значение придают психологическому фактору в развитии различных областей и периодов общественной жизни. В исторической науке взгляд исследователя, направленный от личности, изнутри, позволяет реконструировать "модель мира", картину мира (своеобразный усредненный тезаурус) средневекового, например, человека и тем самым выявить существенные связи между культурой и социально-экономическим строем общества³⁷. В другой работе на материале русской культуры "нового времени" воссоздается характерологическая портретная галерея личностей эпохи реформ: здесь и герои светских повестей второй половины XVII – первой трети XVIII вв., и реальные фигуры – исторические и общественные деятели разного ранга (Ордин-Нащокин, Ртищев, Петр I, Посошков, Ломоносов, Прокопович), а также частные лица. Благодаря этому крупные, социально-экономические мотивировки тенденций развития русской культуры обрастают идейно-нравственной, эмоционально-мировоззренческой плотью, и вся картина приобретает живость и большую убедительность³⁸. Довольно давно и успешно исследуется личность в социологии³⁹, этнографии⁴⁰, развернулись исследования философских проблем человека. Над лингвистикой же слишком тяготеет соссоровское – "язык в самом себе и для себя".

Естественно, что лингводидактика при этом во все времена строилась с учетом последних достижений психологии, видя свою задачу в психологическом "обеспечении" условий усвоения родного или чужого языка и ставя этот процесс в связь со становлением и развитием личности. Однако исходным в лингводидактических

-49-

построениях были данные именно о языке, которые препарировались в соответствии с представлениями о психологических особенностях личности, а вовсе не сама личность и тем более не языковая личность. Лингводидактика и методика преподавания языка всегда опирались прежде всего и главным образом на господствующий в данный период "образ языка" в лингвистике и соответственно строили модели обучения. В этом исключительном "доверии" прикладных и смежных дисциплин к образу языка проявляется общая и вполне естественная закономерность, определяющая нормальные, стереотипные пути "внедрения" результатов фундаментальных, теоретических исследований в практические разработки. Аналогично обстоит дело, например, с машинным переводом: есть соответствующие уровневой структуре языка – синтаксический МП, лексический МП и то, что я называю "прецедентный" (т. е. собственно текстовый), которые различаются известными трансформациями в образе языка, положенного в основу принципов каждого из них. Однако нет пока того, что можно было бы назвать смысловым переводом, поскольку его построение требует выхода за пределы доминирующего сейчас системно-структурного образа языка и

должно искать опору в закономерностях оперирования интеллектом системой знаний о мире. Так и модели обучения языку: до тех пор, пока они ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку. Как невозможно в отрыве от искусственного интеллекта создать вполне удовлетворительный машинный перевод, так невозможно в отрыве от языковой личности, без учета ее многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры, в частности и ее интеллекта, создать эффективную модель обучения языку.

Сама по себе эта мысль, конечно, далеко не новая, в том или ином виде ее можно встретить уже у Буслаева, Ушинского, Пешковского и других наших лингвистов и лингводидактов, в качестве общетеоретического положения она принята и советской лингводидактикой. За время ее развития лингводидактикой найдены и опробованы многие достаточно эффективные и продуктивные приемы вплетения языковых умений в процессы становления и духовного развития личности. Но, как представляется, определяющим в выработке и "эксплуатации" таких приемов всегда оставался именно образ языка, навязываемый соответствующей парадигмой, а вовсе не закономерности "присвоения" языка и владения им личностью. Так, анализируя спор "классиков" и "реалистов", Буслаев, остававшийся в этом споре на стороне последних, т. е. утверждавший необходимость более широкого преподавания новых (живых) языков, ничуть не ставил под сомнение главный принцип преподавания – исторический, поскольку доминирующей в научной парадигме того времени была историческая составляющая языка и вся лингвистическая парадигма была исторической. Соответственно трансформациям парадигмы в лингводидактике были и периоды психологических, и периоды

-50-

социологических увлечений, а, вероятно, с 50-х годов нашего века решающее влияние приобрела идея системности. Всепроникающий деспотизм системности определил "уровневую" модель обучения, один к одному повторяющую структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная его составляющая.

Описание русского языка в учебных целях (независимо от его предназначенности – для носителей ли языка или тех, для кого он не является родным) мыслится как минимизированный слепок этого его образа. Ср.: "Монолингвальное лингвистическое описание русского языка в учебных целях представляется системным поуровневым описанием синхронно-диахронического характера, которое позволит увидеть языковые факты не только в статике, но и динамике, фиксировать не только то, что является устойчивым в языке и входит в его ядро, но и то, что (пока или уже) находится на периферии, отражать не только языковую норму, но и существующие варианты и отклонения, дать всем описанным языковым фактам нормативную оценку и лингводидактическую характеристику. По своему содержанию оно включает в себя: а) анализ в учебных целях каждого уровня и его фрагментов; б) лингвистические операции по определению содержания и структуры соответствующего раздела в школьном курсе русского языка; в) языковые заготовки для учебника, учебных пособий и словарей; г) определение и описание в учебных целях минимума теоретических сведений для изучения"⁴¹.

Конечно, подобный результат означает известный прогресс лингводидактики на фоне, скажем, пренебрежения системностью или неполного учета ее закономерностей, но сопутствующий всякому прогрессу крен в одну сторону – системно-уровневую – имеет и отрицательные последствия. Из-за этого возникает прочно укоренившееся заблуждение наших дней, один из фантомов XX в.: все, что не укладывается в систему языка, – то не дело

лингвиста, это чистая методика, а не наука о языке. Соответственно любой учебник расценивается как произведение главным образом методическое, а не языковедческое. Между тем, если обратиться к допарадигмальному периоду лингвистики, когда о методике преподавания языка еще никто и не слыхивал, то грамматики (учебники) тех времен представляли собой прежде всего описание языка личности (автора), сделанное в интересах другой личности (ученика). Эта прекрасная традиция теперь почти утрачена отчасти из-за все усиливающейся и углубляющейся специализации, отчасти из-за возникающей острой асимметрии в способе научной коммуникации в современном обществе, когда отправителями научной информации все чаще и чаще становятся коллективы, множества ученых, а получателем ее всегда остается личность, что создает у авторов иллюзию анонимности.

Тем не менее, несмотря на эти пессимистические рассуждения,

-51-

в лингводидактике накоплены значительные данные, обобщен обширный опыт преподавания языка и языков, которые позволяют говорить по крайней мере о трех путях, трех способах представления языковой личности, на которую ориентированы лингводидактические описания языка. Один из них исходит из охарактеризованной выше трехуровневой организации (состоящей из вербально-семантического, или структурно-системного, лингвокогнитивного, или тезаурусного, и мотивационного уровней) языковой личности; другой опирается на совокупность умений, или готовностей, языковой личности к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности и исполнению разного рода коммуникативных ролей; наконец, третий представляет собой попытку воссоздания языковой личности в трехмерном пространстве а) данных об уровневой структуре языка (фонетика, грамматика, лексика), б) типов речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение), в) степеней овладения языком. Перейдем к более детальному рассмотрению этих представлений, отметив попутно, что из трех перечисленных лишь последнее является объектом специальной достаточно последовательной разработки, тогда как два других для целостной своей характеристики требуют реконструкции из рассыпанных в разных работах фрагментов, определенной достройки и синтеза.

Что касается развиваемого в этой работе трехуровневого представления модели языковой личности, то оно поддерживается довольно широко распространенными идеями о трехуровневости процессов восприятия и понимания, которые оказываются тем самым конгруэнтными самому устройству языковой личности. Так, соответственно намечаемым нами мотивационному, тезаурусному и вербально-семантическому уровням языковой личности в схеме смыслового восприятия выделяют побуждающий, формирующий и реализующий уровни. "Побуждающий уровень объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу... Формирующий уровень функциональной схемы смыслового восприятия содержит четыре взаимосвязанные и взаимовключающиеся фазы: 1) фазу смыслового прогнозирования; 2) фазу вербального сличения; 3) фазу установления смысловых связей (а) между словами и (б) между смысловыми звеньями и 4) фазу смыслоформулирования... Реализующий уровень на основе установления этого общего смысла формирует замысел ответного речевого действия"⁴². В структуре процесса понимания различают также а) понимание замысла автора (отправителя) текста (это высший, второй уровень, соответствующий в языковой личности мотивационному уровню), понимание концепции текста (следующий по нисходящей, первый уровень в структуре языковой личности, названный тезаурусным) и в) понимание смысла слов и их соединений на низшем – вербально-семантическом уровне. Соответственно в терминах

объектов, подлежащих расшифровке и пониманию на каждом уровне, говорят о
-52-

подтексте (II), тексте (I) и словах (0). Ср. также: "Смысловое восприятие текста – это не только и не столько проблемы общего его понимания, как прежде всего проблема ориентации реципиента в том, что является целью или основным мотивом получаемого сообщения (т. е. замысел или подтекст. – Ю.К.), и в этой связи в концептуальной организации текста (тезаурус текста. – Ю.К.) и текстовой комбинаторике"⁴³ (синтактико-семантическое, словесное понимание. – Ю.К.).

Возвращаясь к структуре языковой личности, необходимо отметить, что в нашем представлении на каждом из трех уровней она складывается изоморфно из специфических типовых элементов – а) единиц соответствующего уровня, б) отношений между ними и в) стереотипных их объединений, особых, свойственных каждому уровню комплексов. Так, на нулевом, вербально-семантическом уровне в качестве единиц фигурируют отдельные слова, отношения между ними охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей, совокупность которых суммируется единой "вербальной сетью"⁴⁴, а стереотипами являются наиболее ходовые, стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы типа *ехать на троллейбусе, пойти в кино, купить хлеба, выучить уроки*, которые выступают как своеобразные "паттерны" (patterns) и клише. На лингво-когнитивном (тезаурусном) уровне в качестве единиц следует рассматривать обобщенные (теоретические или обыденно-жизненные) понятия, крупные концепты, идеи, выразителями которых оказываются те же как будто слова нулевого уровня, но облеченные теперь дескрипторным статусом. Отношения между этими единицами – подчинительно-координативного плана – тоже принципиально меняются и выстраиваются в упорядоченную, достаточно строгую иерархическую систему, в какой-то степени (непрямой) отражающую структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить обыкновенный тезаурус. В качестве стереотипов на этом уровне выступают устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящие выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках, из всего богатства и многообразия которых каждая языковая личность выбирает, "присваивает

-53-

именно те, что соответствуют устойчивым связям между понятиями в ее тезаурусе и выражают тем самым "вечные", незыблемые для нее истины, в значительной степени отражающие, а значит и определяющие ее жизненное кредо, ее жизненную доминанту. Когда устойчивость, стабильность той или иной связи подвергается сомнению, то возникает "проблема". Из этой, хотя и самой общей характеристики двух низших уровней организации языковой личности становится, очевидно, понятным основание для сделанного ранее утверждения, что собственно языковая личность начинается не с нулевого, а с первого, лингво-когнитивного (тезаурусного) уровня, потому что только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение – пусть и в нешироких пределах – одного понятия другому, допустимо придание статуса более важной в субъективной иерархии ценностей, в личностном тезаурусе не той идее, которая статистически наиболее часто претендует на данное место в стандартно-усредненном тезаурусе соответствующего социально-речевого коллектива, тезаурусе социально детерминированном, определяемом в целом господствующей в обществе идеологией. Нулевой же уровень – слова, вербально-грамматическая сеть, стереотипные сочетания (паттерны) – принимается каждой языковой личностью как данность, и любые

индивидуально-творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве, оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний, не в состоянии изменить эту генетически и статистически обусловленную данность. Индивидуальность, субъективность может проявить себя в способах иерархизации понятий, и то лишь частично, в способах их перестановок и противопоставлений при формулировке проблем, в способах их соединений при построении выводов, т. е. на субъектно-тезаурисном уровне.

Высший, мотивационный уровень устройства языковой личности более подвержен индивидуализации и потому, вероятно, менее ясен по своей структуре. Все же можно полагать, что и этот уровень состоит из тех же трех типов элементов – единиц, отношений и стереотипов. Понятно, что единицами здесь не могут быть семантические, языково-ориентированные элементы – слова, не могут ими быть и гностически-ориентированные строевые элементы тезауруса – концепты, понятия, дескрипторы. Ориентация единиц мотивационного уровня должна быть прагматической и потому здесь следует говорить о коммуникативно-деятельностных потребностях личности. Было бы неправомерным назвать их только коммуникативными, поскольку в чистом виде таких потребностей не существует: необходимость высказаться, стремление воздействовать на реципиента письменным текстом, потребность в дополнительной аргументации, желание получить информацию (от коммуниканта или из текста) и т. п. личностные, так же как аналогичные и более масштабные общественные потребности, диктуются экстра-, прагматическими причинами. Полного перечня таких коммуникативно-деятельностных потребностей личности пока нет и создать его, видимо, не менее трудно, чем составить словарь основных понятий

-54-

(дескрипторов тезауруса) для предыдущего уровня. Тем не менее, не будучи в состоянии их перечислить, мы вправе оперировать ими как единицами рассматриваемого уровня, отношения между которыми задаются условиями сферы общения, особенностями коммуникативной ситуации и исполняемых общающимися коммуникативных ролей. Эти отношения тоже, по-видимому, образуют свою сеть (сеть коммуникаций в обществе), достаточно устойчивую и традиционную, и проследить ее в полном объеме представляется исключительно сложной задачей. Об этом свидетельствует, в частности, отсутствие единого мнения среди социолингвистов и о том, что считать "сферой общения", и соответственно, какие сферы общения следует выделять в речевом коллективе: в предельных случаях эти сферы оказываются коррелятивны, с одной стороны, с общественными функциями языка, а с другой – с коммуникативными ситуациями. Тем не менее не возникает сомнения, что и сферы, и ситуации, и роли поддаются типизации и исчислению, а неосуществленность того и другого говорит просто о том, что до сих пор социолингвистика не испытывала в подобном обобщении той необходимости, которая возникает в связи с изучением языковой личности. Итак, непроясненным на данном (мотивационном) уровне остается характер и содержание относящихся к нему стереотипов. При их определении возникает соблазн провести само собой напрашивающуюся параллель стереотипов трех уровней с тремя разновидностями усложняющихся единиц, выделяемых, например, при структурировании процессов смыслового восприятия или процессов понимания в психолингвистике: слово – высказывание – текст. Однако эта аналогия была бы слишком примитивной и поверхностной: во-первых, потому, что далеко не всякий текст можно отнести к стандарту, шаблону, обладающему свойством повторяемости, чем собственно и должен характеризоваться стереотип; во-вторых же, потому что текст как образование, протяженное во времени, не может быть в полном объеме предметом оперативного манипулирования в речевой деятельности наряду со стереотипами других уровней – словосочетаниями и генерализованными высказываниями.

Одновременно стереотип данного уровня должен находиться во взаимодействии с другими его элементами, т. е. отвечать коммуникативным потребностям личности и условиям коммуникации, объединяя первые (единицы) в некоторый устойчивый комплекс (стереотип) с помощью вторых (отношений). Очевидно, всем этим требованиям, которые на первый взгляд могли бы показаться даже взаимоисключающими, отвечает определенный символ, образ, знак повторяющегося, стандартного для данной культуры, прецедентного, т. е. существующего в межпоколенной передаче текста – сказки, мифа или былины, легенды, притчи, анекдота (в изустной традиции) и классических текстов письменной традиции – памятников, произведений классической художественной литературы и других видов искусства (архитектуры, скульптуры, живописи). Причем языковой способ выражения символа прецедентного текста, естественно, совпадает со способами выражения стереотипов других уровней: это может быть цитата,

-55-

ставшая крылатым выражением ("Ну как не порадеть родному человечку", "Да зелен виноград"), имя собственное, служащее не только обозначением художественного образа, но актуализирующее у адресата и все коннотации, связанные с соответствующим прецедентным текстом (Базаров, Печорин, протопоп Аввакум, царь Салтан, Алеша Попович) и т. п.

Чтобы нагляднее представить степень использования трехуровневой модели языковой личности в лингводидактике, целесообразно свести результаты наших рассуждений в схему (см. с. 56).

Рассматривая представленные в схеме 1 уровни и соответствующие им элементы, можно констатировать, во-первых, что лингводидактические разработки так или иначе (в основном имплицитно) учитывают большую часть или даже все выделяемые клетки, ориентируя субъект обучения на оптимальное овладение соответствующим материалом. В самом деле, в поле внимания лингводидакта попадает и лексика, или словарный запас обучаемого (А-1), и грамматико-семантические правила и законы (А-2), и развитие автоматических навыков использования типовых конструкций (А-3), и развертывание, продуцирование текста по темам и семантическим полям, а также сжатие, свертывание исходного текста до "проблемы" (Б-2), и соответствия языковых средств коммуникативным условиям их использования (В-2), и т. д. Во-вторых, следует особо отметить по крайней мере три из клеток таблицы – А-3, Б-2 и В-1, которые в разное время становились основой целых лингводидактических концепций. Первая из названных, символизирующая обучение по моделям или речевым образцам (А-3), пережила свой бум в 60-е годы, когда казалось, что основанный на ней "прямой метод" обучения (иностранным языкам) способен решить все проблемы преподавания. К настоящему времени этот прием, освобожденный от всяких методологических претензий, занимает достойное место в числе обладающих значительной эффективностью упражнений конструктивного типа и довольно широко используется в практике преподавания и при построении современных учебников⁴⁵. Содержанием клетки Б-2 являются отношения между концептами, схематизирующие идеологически ориентированную модель мира, т. е. иерархию ценностей языковой личности. Связь в каждой паре концептов (или предпочтительность одного другому, отношение "выше-ниже") может быть интерпретирована как проблемная. Например, для персонажей романа Р. Киреева "Победитель": любовь к женщине, толкающая к тому, чтобы оставить семью, маленькую дочь, и противопоставленное этому, граничащее с безнравственностью, по мнению героя, подчинение обстоятельствам, исполнение стандартно понятого долга по отношению к семье, дочери (т. е. классическое "любовь – долг"); или – эмоционально переживаемое сочувствие, эмпатия по отношению к окружающим, близким, но практически

Схема 1

Философский аспект	Психологический аспект	Уровни структуры языковой личности	Элементы уровней		
			1	2	3
			единицы	отношения	стереотипы
Язык	Семантический уровень	А вербально-семантический	СЛОВА	грамматико-парадигматические, семантико-синтаксические, ассоциативные – "вербальная сеть"	модели словосочетаний и предложений: предмет содержит компоненты; предмет состоит из компонентов; в предмете вычленяют компоненты; предмет расчленен на компоненты
Интеллект	Когнитивный уровень	Б тезаурусный	ПОНЯТИЯ (идеи, концепты)	иерархически-координативные – семантические поля, "картина мира"	генерализованные высказывания: кому много дано, тот не может быть счастливым; поэзия, любовь, работа – вот три кита, на которых держится мир
Действительность	Прагматический уровень	В мотивационный	ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ	сферы общения, коммуникативные ситуации, коммуникативные роли – "коммуникативная сеть"	Образы (символы) прецедентных текстов культуры: "И какой же русский не любит быстрой езды"; "Плюшкин"; "А судьи кто?"

не доходящая до действия ("гуманитарная, гуманистическая" позиция – старший брат Андрей), противопоставленная скептически-иронической, всегда только критической оценке людей и событий, но сопряженной с реалистически оправданным полезным действием, помощью, делом, необходимой в данный момент практической поддержкой ("техническая" позиция – младший брат Станислав Рябов), т. е. классическая оппозиция "истина – польза". Проблему формирует любое, даже ситуативно обусловленное противопоставление концептов, не только обозначающих жизненно важные для индивидуума и общества понятия, но и относящихся к узкой предметной области (специальная проблема, научная проблема). Стимулирующее активностью речемыслительной деятельности субъекта воздействие проблемы издавна использовалось лингводидактикой в качестве методологической основы так называемого познавательного или проблемного обучения⁴⁶. Апеллирование непосредственно к тезаурусу личности при таком подходе открывает широкие возможности целенаправленного воздействия на тезаурус и позволяет тем самым органически сочетать образовательные и воспитательные функции обучения. Наконец, клетка В-1, фиксирующая коммуникативные потребности личности, символизирует концепцию,

энергично развиваемую сейчас в теории и практике преподавания иностранных языков, и прежде всего русского как иностранного, концепцию, строящуюся на принципе "активной коммуникативности"⁴⁷. Во главу угла при таком подходе кладется стимулирование и использование коммуникативных потребностей учащихся, мотивация и развитие этих потребностей, связанные с общественной необходимостью и индивидуальной заинтересованностью в изучаемом языке. Такой принцип означает, на наш взгляд, уже шаг вперед по пути освобождения от "деспотизма системности", в тисках которого находится лингводидактика, шаг по направлению к языковой личности, поскольку акцент делается не на языковой структуре, а на использовании, употреблении языка, т. е. на прагматической его составляющей, что не мешает, а наоборот, позволяет шире использовать все достижения "системной" лингводидактики – обучение по моделям, проблемное обучение, функциональный подход, принцип сознательности усвоения материала и т. п.

³⁷ Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры / 2-е изд. М., 1984.

³⁸ Краснобаев Б.И. Русская литература второй половины XVII – начала XIX в. М., 1983.

³⁹ Кон И.С. Социология личности. М., 1967; Социальная психология личности. М., 1979; Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М., 1979.

⁴⁰ См., например: Даидамиров А.Ф. Нация и личность. Баку, 1976; Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление: Психологические очерки. М., 1977.

⁴¹ Шанский Н.М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы // Рус. яз. в нац. школе. 1982. № 6. С. 6.

⁴² Зимняя И.А. Психологическая схема смыслового восприятия // Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. С. 31–33.

⁴³ Дридзе Т.М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов (с учетом специфики интерпретационных сдвигов) // Смысловое восприятие речевого сообщения. С. 34.

⁴⁴ "Организация в виде сети следов словесных раздражителей имеет приспособительное значение: в результате развития связей между словесными сигналами создается новый уровень обобщения и отвлечения с помощью слова. Появляются слова, значение которых определяется не через связь с непосредственными впечатлениями, а через связь с другими словами... 'Вербальная сеть' составляет основу, на которой происходят закономерные изменения состояний. По ходу этих процессов активизируются одни структуры 'вербальной сети' и тормозятся другие, образуются различные виды 'мозаики' активности, формируются синтезы, дифференцировки" (Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии // Психологический журнал. 1980. С. 149. Т. 1. № 4).

⁴⁵ См., например: Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей: Практическая грамматика. М., 1984.

⁴⁶ Пассов Е.И., Крамаренко Е.Н. Структура "проблемы" как основа организации материала при коммуникативном обучении говорению // Изв. Воронежского гос. пед. ин-та. Воронеж, 1983. Т. 226. С. 13–21; Шарипова З.Г. Проблемные речемыслительные задания как адекватное средство развития коммуникативного мышления // Там же. С. 34–43.

⁴⁷ См., например: Разработка и реализация принципа активной коммуникативности: IV Международный симпозиум русистов: Тезисы докладов и сообщений. Нитра (ЧССР), 1984.