



# СТРУКТУРА ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ ПРАКТИКИ<sup>1</sup>

*ВОРОНИН А. Н., Институт психологии РАН, Москва*

*КОЧКИНА О. М., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО)*

*МИД РФ, Москва*

Работа посвящена результатам экспериментального исследования, нацеленного на изучение структуры языковых способностей в процессе освоения дискурсивной практики. Исследование выполнено на основе общепринятых и оригинальных тестов. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что при более полном включении в дискурсивную практику происходит дифференциация языковых способностей, причем дискурсивные способности, как операционализирующая часть коммуникативной компетенции, выделяются в независимый значимый фактор.

**Ключевые слова:** дискурсивные способности, языковые способности, коммуникативная компетенция, вербальный и общий интеллект.

Понятия языка и речи как важнейшие составляющие наук о человеке давно являлись предметом изучения и дискуссий как в психологии, так и в лингвистике. В психологии эти понятия тесно связаны, и проблему речи или языка рассматривают в единстве с сознанием как орудие общения и способ, процесс общения. Речь необходима индивиду для выражения своих мыслей, в целях общения, и ее составляющими частями являются акты говорения и слушания. В психолингвистике, которая объединяет в себе области психологии и лингвистики и изучает природу и функционирование языка и речи, коммуникативная деятельность, речевая деятельность (речь), речевое общение и даже коммуникация рассматриваются чаще всего как синонимы. Основные концептуальные положения данной науки, заложенные Л. С. Выготским, рассматривают коммуникативную компетентность человека в индивидуально-психологическом аспекте. Они дополнялись и углублялись такими учеными, как Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, М. М. Бахтин и др.

В целом следует отметить, что речь как средство и форма общения имеет многосторонний, интегративный характер. Она включает в себя лингвистическую составляющую, или языковую систему для осуществления общения, и познавательную, или когнитивную составляющую, в которую входят как эмоциональные, так и волевые процессы. Речь непосредственно взаимосвязана с различными психическими свойствами и состояниями личности и формируется под их воздействием – это мотивы, цели, намерения, потребности, характер, способности, знания и сознание. Кроме того, речевое поведение всегда обусловлено социальными факторами, к которым относятся национальные и культурные особенности, этика поведения, воспитание, обучение, правила межличностного общения. Подобное широкое понимание речи, предлагаемое в последнее время некоторыми российскими учеными (Румянцева, 2004), приводит к полноте ее описания и позволяет в дальнейшем разработать

---

<sup>1</sup> Работа поддержана исследовательским грантом РГНФ (проект Best regards, № 09–06–00401а).



адекватные методы обучения иностранному языку с учетом не только языковых, но и психологических и физиологических особенностей личности.

Постановка вопроса о соотношении языка и речи имеет принципиальное значение для выявления способностей, влияющих на успешное обучение иностранному языку. Язык, как правило, познается путем анализа, в то время как речь – путем восприятия и понимания. Эти факторы могут быть неодинаково развиты у различных индивидуумов и, соответственно, обеспечивать различные достижения в единицу времени. К тому же они могут проявляться у обучающихся в различных сочетаниях и тем самым предопределять индивидуальный путь овладения иностранным языком. Соотношение языка и речи при обучении иностранному языку обычно понимается как соотношение лингвистических и коммуникативных компонентов и принципиально важно как для анализа языковых способностей, так и разработки методов обучения.

Целью данного исследования является изучение структуры языковых способностей в процессе освоения дискурсивной практики, а также взаимосвязи языковых способностей, интеллекта, мышления, речи и выявления происходящих в этой структуре изменений.

Для того чтобы понять, какую роль индивидуальные характеристики играют в успешности обучения иностранному языку, необходимо дать определение самому понятию «языковые способности». Существует несколько определений, рассматривающих языковые способности с различных точек зрения. Их лингвистическое понимание, данное А. А. Леонтьевым, предполагает рассмотрение способности к языкам в качестве общепсихологической характеристики: «Языковая способность есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» (Леонтьев, 1965). Если же рассматривать способность к языкам в собственно психологическом смысле, то она представляется совокупностью индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих легкость и быстроту приобретения знаний о языке, усвоения правил анализа и синтеза его единиц, позволяющих формулировать фразы, использовать систему языка для коммуникативно-речевых целей. Эти особенности «обеспечивают скорость овладения языком (родным и неродным), а также эффективность использования языка в процессе коммуникации, зависящие от индивидуальных качеств (уровня развития интеллекта, предшествующего опыта, способности к накоплению и систематизации информации, принадлежности к психологическому типу, физического развития, мотивации и т. п.)» (Кабардов, 2003). Сюда также можно отнести быстроту реакций, особенности памяти, фонетический слух, грамматическое чутье, общий уровень речевого развития и т. п.

Эти индивидуальные качества будут определять, какую из форм активности выберет человек (речевую или языковую). Его выбор будет определяться также внешними или внутренними факторами. Внешние факторы – это методы преподавания, а также особенности преподавателя и граница психологической обстановки, в которой осуществляется процесс обучения. Внутренние факторы представляют собой те задатки способностей, имеющиеся у индивида, которые будут детерминировать выбор формы активности. Мы рассматриваем языковые способности, придерживаясь позиции С. Л. Рубинштейна, согласно которой люди различаются своеобразием сочетания различных способностей, а успешность выполнения деятельности обеспечивается различными средствами. Другими словами, важен не только результат, но и процесс деятельности. В этом смысле в педагогической литературе способности к языкам рассматриваются как обучаемость, или индивидуальные возможности обучаемого к усвоению учебной деятельности – запоминанию изученного, решению поставленных задач,



осуществлению контроля и самоконтроля учебного процесса. Необходима взаимосвязь трех основных факторов, определяющих успешность обучения, – учителя, методики и учащегося.

В свою очередь, рассмотрение языковых способностей должно проходить во взаимосвязи с другими составляющими структуры способностей, поскольку их функционирование определяется общей способностью к деятельности, в том числе и речевой. Языковые способности являются составной частью вербального интеллекта, который понимается как способность к вербальному мысленному анализу и синтезу, к решению вербальных задач на определение понятий, установлению словесных сходств и различий, т. е. способность к освоению языка. Существует мнение, что в обществах современного западного типа вербальный интеллект задействован больше, чем невербальный.

Для нашего исследования помимо вербального интеллекта, определение которого мы привели выше, представляет большой интерес проблема социального интеллекта, поскольку исследуемые нами дискурсивные способности также относятся к сфере социального поведения людей. В последнее время проблемой социального интеллекта интересуются все больше исследователей. Согласно недавним исследованиям Стернберга (Стернберг, Григоренко, 1997), способность продвинуть идею в социуме столь же важна, как и способность ее продуцировать.

До недавнего времени социальный интеллект, как правило, не выделялся как отдельный вид интеллекта, причиной чего является проблематичность его измерения (социальный интеллект плохо коррелирует с общим интеллектом). Таким образом, критике подвергаются методы измерения, но сам социальный интеллект не отрицается. При другом подходе социальный интеллект сводят к вербальному, примененному к определенному контексту со значимой ролью личностных качеств. Тем не менее разработки российских ученых позволяют говорить о нем как отдельном факторе. В своей статье «Социальный интеллект как вид интеллекта» (Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования, 2004) Д. В. Ушаков выделяет следующие характерные структурные особенности социального интеллекта: континуальный характер; использование невербальной репрезентации; формирование в процессе имплицитного научения; использование внутреннего опыта. Нельзя отрицать, что социальный интеллект – это познавательная способность, но при этом она тесно связана и с личностными особенностями. Социальный интеллект позволяет оценить ситуацию и ее участников и на основе полученной оценки наиболее рационально выстроить стратегию поведения.

В последнее время во многих работах высказывается мысль, что интеллектуальную деятельность нужно рассматривать исключительно в процессе социального взаимодействия. Такой подход обуславливает введение понятия «совместная интеллектуальная деятельность». Так, в диссертационном исследовании на соискание докторской степени А. Н. Воронин анализирует содержание данного понятия и приводит результаты эмпирического исследования, направленного на выявление зависимости уровня развития интеллекта от личностных и межличностных факторов и типа ситуации. Совместная интеллектуальная деятельность определяется как «внешняя совместная деятельность двух и более человек в специально организованных ситуациях по решению некоторой познавательной задачи, в ходе которой преодолевается интеллектуальная несостоятельность (по крайней мере одним из участников)» (Воронин, 2004). К сожалению, в большинстве исследований интеллекта не учитывается влияние среды и партнера по взаимодействию; в указанном же исследовании многие аспекты этой проблемы детально освещены.

В течение длительного времени язык и речь изучались в рамках когнитивной парадигмы, ориентированной на индивидуальные процессы. Но постепенно все большую популяр-



ность завоевывает коммуникативный подход, изучающий вербальную коммуникацию, где язык и речь рассматриваются в единой структуре с действительностью и ее участниками. Речь понимается как часть реальных коммуникативных ситуаций, что соответствует природе данного явления. Человеческая речь социальна, поскольку она всегда включена в социальную практику: направлена на адресата, предусматривает взаимодействие, влияние. При изучении речи в коммуникативном аспекте, в соотношении с ситуацией и партнерами по общению, становится значимым и рассмотрение коммуникативной компетенции собеседников, которая будет предопределять успешность коммуникативного акта. С психологической точки зрения, коммуникативная компетенция – прежде всего индивидуальная способность человека адекватно самым разнообразным ситуациям общения (по цели, по ролевым отношениям, по форме, по содержанию и т. д.) организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах соответствующими каждой конкретной ситуации языковыми средствами и способами. Многие исследователи дают определение понятию «коммуникативная компетенция» через противопоставление взаимосвязанному с ним понятию «языковая компетенция». Так, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров под языковой компетенцией понимают «способность говорящего произвести на основе преподаанных ему правил цепь грамматически правильных фраз (даже безотносительно к их содержанию); под коммуникативной компетенцией понимается совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание в речи на изучаемом языке» (Верещагин, Костомаров, 1983).

Из приведенных выше определений очевидно, что коммуникативная компетенция присуща человеку от рождения. Следовательно, «общению на иностранном языке можно научить, коммуникативную компетенцию как способность можно только формировать, развивать и диагностировать» (Зимняя, 1989). Коммуникативная компетенция является, таким образом, отдаленной целью и трактуется автором одновременно и как цель, и как результат обучения иностранному языку, она представляет собой сформированную способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения.

В современной психологической и психолингвистической литературе употребляется также понятие «компетентность», традиционно понимаемое как «обученность», которая является результатом научения и может перекрывать понятие «способность», трактуемое как «обучаемость».

Таким образом, на данный момент коммуникативная функция речи является важным предметом изучения в психологии, лингвистике и психолингвистике. Очевидно, что язык и речь не самодостаточны, а обслуживают коммуникацию и поэтому они должны рассматриваться в ее структуре. Каждая коммуникативная ситуация предъявляет говорящему свои особые требования к речепорождению, а каждый речевой жанр по характеру формирования отличается от других жанров. Речевая культура человека состоит именно в умении заранее перестраиваться, чтобы соответствовать жанровым нормам социально-речевого взаимодействия людей. При изучении иностранных языков включенность в определенные речевые ситуации будет определять успешность в овладении языком, и способности, позволяющие переключаться с одного типа жанрового мышления на другой, представляют интерес не только для психологов, но и для методистов.

Несмотря на то, что проблема коммуникативной функции речи – одна из важнейших при изучении речи, до сих пор нет ответа на вопросы, как именно реализуется речевое общение, каким образом через речь осуществляется передача мыслей от одного человека



к другому, оказывается воздействие, устанавливается контакт с собеседником. Выявление роли коммуникативного контекста, речевой ситуации во всех ее измерениях привело к возникновению коммуникативного подхода – представления о том, что язык и речь не самодостаточны, они обслуживают коммуникацию и должны рассматриваться в ее структуре. Центральным понятием здесь становится дискурс, который понимается как текст, «погруженный в коммуникацию» (Арутюнова, 1998), «коммуникативное событие в прагматическом контексте» (Дейк ван Т., 1989). Он одновременно обращен и к ситуации (социокультурный контекст задает правила ведения разговора и соответствующие формы выражения), и к человеку (собеседники взаимодействуют друг с другом, оказывают влияние, выражают свои мнения, интенции, представления об окружающем мире). Одними из составляющих также являются когнитивные факторы, необходимые для создания и понимания дискурса. Суммируя многочисленные черты дискурса, приводимые в различных теориях, выделим общие положения: во-первых, его языковая природа; во-вторых, присущая любой знаковой системе организованность; в-третьих, привязанность к действию или практике.

Как становится очевидным из последних исследований психологии речи, для включения в процесс взаимодействия недостаточно знать язык и говорить (владеть речью). Координация действий и высказываний собеседников обеспечивается при помощи специальных приемов и правил, которые известны говорящим и регулярно используются в разговоре. Они образуют конвенциональную основу вербального взаимодействия. Речевая культура человека как раз и состоит в умении перестраиваться с одного типа дискурсивного мышления на другой, соответствующий жанровым нормам социально-речевого взаимодействия людей. При этом под дискурсивным мышлением понимают особый вид вербального мышления, обслуживающего процессы порождения и смыслового восприятия дискурсов.

В свою очередь, дискурсивное мышление обслуживает дискурсивное поведение, которое включает в себя как осознанные и целенаправленные, так и непреднамеренные и не вполне контролируемые речевые поступки. Еще одно взаимосвязанное понятие – это дискурсивная деятельность, которая является разновидностью речевой деятельности и направлена на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений.

Соответственно, дискурсивные способности можно определить как способности освоения и реализации дискурсивных практик, которые реализуются на двух уровнях: как ментальная репрезентация данной социальной ситуации и как ментальная репрезентация коллективного субъекта, коллективного бессознательного, которое усваивается в процессе овладения культурно-историческим опытом, языком. Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряет процесс выработки стратегии взаимодействия.

На наш взгляд, целесообразно говорить о дискурсивных способностях двух уровней. Дискурсивные способности в узком смысле связаны со способностью коммуницировать в условиях конкретного дискурса, понимать собеседника, презентовать свои смыслы и собственную идентичность в конкретном жизненном контексте. В данном случае их составляющими, возможно, являются когнитивное пространство субъекта, конкретная жизненная ситуация общения, апперцепция намерений другого субъекта, интенциональность говорящего.

Дискурсивные способности в широком смысле связаны с отражением в ментальной репрезентации коллективного субъекта, в качестве которого могут выступать группа, сообщество и т. д. Цель коммуникации в этом случае может быть связана с расшифровкой, кодированием и трансляцией более глобальных смыслов в виде различных культурных кодов.



Таким образом, исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что коммуникативные функции речи выполняются прежде, чем реализуются когнитивные возможности. Это означает, что и при изучении иностранных языков нельзя сосредотачиваться только на языковой составляющей, а необходимо одновременно развивать и коммуникативную компетенцию в целом, а значит, и дискурсивные способности как операционализирующую часть коммуникативной компетенции.

Анализ изложенных теоретических исследований позволил нам предположить, что успешность освоения иностранного языка определяется различными видами интеллекта и их взаимосвязь меняется в зависимости от уровня овладения языком. По мере повышения данного уровня лингвистические способности как составная часть языковых способностей неуклонно развиваются. При этом дискурсивные способности формируются независимо от лингвистических способностей, и наиболее заметно процесс формирования осуществляется на продвинутом этапе изучения языка, когда овладение языковым материалом позволяет совершенствовать умение осуществлять процесс общения, или дискурсивное мышление, и успешность такого взаимодействия зависит от степени развития дискурсивных способностей.

На этапе эмпирического исследования языковых способностей, задействованных в дискурсивной практике, перед нами стояла задача операционализации дискурсивных способностей – построения системы эмпирических индикаторов, свидетельствующих о наличии или отсутствии данного вида способностей у испытуемых, а также об изменении места и значимости данного вида способностей среди других способностей.

Дискурсивные способности определяются нами как способности, обеспечивающие эффективную коммуникацию на основе эмоциональной окрашенности, мотивации, интенции говорящих и ситуационной отнесенности актов коммуникации. Дискурсивные способности в совокупности с лингвистическими способностями образуют языковые способности. Мы считаем, что в процессе освоения дискурсивной практики дискурсивные способности оказываются связанными с общим интеллектом, вербальным интеллектом, социальным интеллектом, а также при этом являются частью коммуникативной компетенции.

На эмпирическом уровне дискурсивные способности представляют собой операционализованную часть коммуникативной компетенции, которая позволяет человеку инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя языковые средства, соответствующие ситуации.

Следует отметить, что при общении на родном языке коммуниканты во многом интуитивно решают возникающие проблемы, им гораздо проще выбрать соответствующий ситуации способ взаимодействия, который приведет их к желаемому результату. При общении на бытовом уровне у каждого человека имеется набор уже готовых ситуативных паттернов, из которого он выбирает, как правило, безошибочно соответствующий ситуации шаблон. При общении же на иностранном языке помимо владения лексической и грамматической составляющими необходимо понимание того, как должна быть организована ситуация общения, соблюдены правила речевого и поведенческого этикета, правильно выстроена иерархия собеседников. В такой ситуации все эти факторы еще не присутствуют в сформировавшемся виде, а требуют осмысления и формулирования непосредственно в ходе общения. Логично, что дискурсивные способности участников здесь будут проявляться в большей мере и, соответственно, представлять интерес для исследователя.

Использование методик оценки как общего интеллекта, так и коммуникативных способностей обусловлено целесообразностью использования нового, коммуникативного подхода



к исследованию речи в реальных ситуациях. При традиционной форме обучения учащиеся преимущественно овладевают языковой системой, но при этом не могут вступать в общение с носителями изучаемого языка. При этом процесс обучения занимает существенное количество времени.

В исследуемых нами выборках иностранный язык (английский) преподается по углубленной программе и включает в себя элементы интенсивной методики, использующей метод активизации возможностей личности. Целями, стоящими перед студентами МГИМО на соответствующем этапе обучения английскому языку, являются совершенствование речевых умений в общественно-политической и социально-культурной сферах общения, формирование умений аргументированного монологического высказывания разных видов, умений участвовать в дискуссии, умений суммировать и комментировать содержание деловой беседы.

Следует отметить, что подготовка специалистов в Московском государственном институте международных отношений (МГИМО) во многом отличается от подготовки в других учебных заведениях в том плане, что обучение здесь подразумевает обязательное изучение двух иностранных языков в объеме, соответствующем свободному владению не только разговорным языком, но и языком специальности. В связи с этим учебная программа предусматривает: а) большое количество часов изучения языка (до десяти академических часов в неделю), б) изучение не только лексических особенностей и грамматических структур языка, но и овладение языком в различных ситуациях непосредственного общения, в) изучение делового английского: коммерческая корреспонденция и экономический перевод. Решение данных задач требует от преподавателей комбинированного подхода к методам обучения, а также использование коммуникативного мотива.

### Экспериментальная часть

В нашей работе мы поставили задачу провести эмпирическую оценку дискурсивных способностей, для чего значительная часть работы на первом этапе была посвящена разработке методики диагностики дискурсивных и лингвистических способностей, а на втором этапе проанализирована структура изучаемых способностей на различных выборках.

Основными целями разработки оригинальных тестов являлись, во-первых, компактность проведения тестирования, а именно возможность осуществления всей процедуры в течение 15 минут, и, во-вторых, надежная дифференциация дискурсивных и лингвистических способностей.

#### Этап 1

В соответствии с основной целью и конкретными задачами данной работы нами была определена стратегия организации исследования. Основной задачей на первом этапе исследования являлась разработка оригинальных тестов по определению уровня развития лингвистических и дискурсивных способностей. Поскольку уровень знания иностранного языка испытуемыми можно было оценить заранее (в связи с тем, что каждая тестируемая группа находится на определенной ступени образовательного учреждения – школы, института), было решено подготовить тест, примерно соответствующий уровню «выше среднего» (First Certificate – Upper-Intermediate). Это тот уровень знания английского языка, который является обязательным для учащихся 11-х классов средней школы с углубленным изучением языка. Что касается студентов вуза (в данном случае это студенты, обучающиеся на факультете международных экономических отношений МГИМО), то они к четвертому курсу должны полностью овладеть данным уровнем и перейти на следующий, «продвинутый» уровень (advanced или Proficiency).



Как правило, подобный тест состоит из нескольких частей, каждая из которых проверяет знание различных аспектов языка. Подобные задания и были выбраны для нашего теста. Однако, учитывая тот факт, что составляемый тест должен был быть кратким, размер и количество заданий необходимо было сократить. Были отобраны следующие критерии, которые являются наиболее типичными при проверке уровня владения языком: объем словарного запаса, знание сочетаемости слов, устойчивых выражений, правильное построение структуры предложения, подбор синонимов и антонимов, владение основами словообразования, умение подобрать обобщающее понятие.

Оригинальные тесты на определение уровня языка обычно включают в себя и задания на знание основных грамматических явлений. Однако мы были ограничены во времени, поэтому было решено отдать приоритет лексическим и структурным заданиям. Правильное владение лексикой и структурное оформление высказывания в большей степени важны для успешности общения, чем грамматически правильно оформленная речь. Это отражается и в современных критериях оценки результатов оригинальных тестов, где в первую очередь снимаются баллы за несоответствие высказывания заданной ситуации, неправильное использование лексических единиц и ошибки в построении структуры предложения. Такие ошибки могут привести к искажению смысла и непониманию собеседником обращенного к нему высказывания. Однако необходимо подчеркнуть, что все вышесказанное не касается владения основными грамматическими правилами, без чего успешная коммуникация не представляется возможной. Изначально предполагалось, что все тестируемые могут грамотно оформить наиболее простые фразы, а проверять владение ими более сложными грамматическими формами не представлялось возможным ввиду ограниченности теста по времени. Естественно, что задания на чтение, письмо и аудирование тоже не вошли в структуру теста ввиду их объемности.

Первоначально был разработан тест, состоящий примерно из ста вопросов, но после проведения экспертной оценки часть пунктов была отсеяна, были оставлены наиболее типичные задания для проверки знания соответствующего аспекта языка. В результате был сформирован тест, состоящий из 40 вопросов и включающий в себя следующие задания: а) тест с несколькими вариантами ответов, из которых только один является верным, для тестирования словарного запаса, сочетаемости слов и устойчивых выражений (всего 15 заданий, по 5 на каждый аспект); б) задание на структуру предложения, где предлагается найти ошибку, вычеркнув лишнее слово (5 предложений); в) тест с вариантами ответов, где требуется подобрать наиболее подходящий синоним к подчеркнутому слову (5 предложений); г) тест из 5 фраз с выделенным курсивом словом, которое нужно заменить антонимом (тестируемый должен определить его сам); д) задание на словообразование, где требуется образовать от слова, данного в скобках, другое слово, соответствующее структуре предложения (5 фраз); е) последнее задание – подобрать обобщающее понятие для ряда предметов или явлений (5 высказываний).

Экспертная оценка данного теста проводилась тремя группами экспертов. Первая группа – это преподаватели кафедры английского языка № 2 факультета международных экономических отношений МГИМО МИД РФ. Они преподают общий язык на разных уровнях обучения (начиная с первого курса и заканчивая уровнем магистратуры).

Вторая группа экспертов – это студенты, получающие второе высшее образование на факультете международных экономических отношений МГИМО (при наличии первого филологического или психологического образования) и владеющие английским языком.





Третья группа включает в себя носителей языка из колледжа по изучению английского языка «Excel English» (Лондон, Великобритания): это директор и два преподавателя.

После того как тест был проанализирован экспертными группами и были высказаны критические замечания по его структуре и содержанию, нами были внесены необходимые изменения и сформулирован окончательный вариант теста на оценку лингвистических способностей. Данный тест предназначен для проведения в групповом варианте – языковой группе, состоящей, как правило, из 8–10 человек, при традиционном обучении иностранному языку в форме урока.

Баллы по данному тесту определялись по общепринятой международной системе оценки знаний учащихся. Наивысшее количество баллов, которое можно набрать за выполнение теста, – 100. Так как по уровню сложности не все пункты являются равноценными, была установлена следующая градация: в первом задании (тест с вариантами ответов на знание словарного запаса, сочетаемости слов и устойчивых выражений) и задании на структуру предложения каждый пункт оценивался в 2 балла. Все последующие задания, требующие от испытуемых более глубокого знания языка и умения оперировать большим количеством слов, оценивались в 3 балла по каждому пункту.

В качестве примера приводим несколько пунктов из данного теста.

**1. Прочитайте предложения и выберите один правильный ответ из предложенных вариантов.**

1. The computer course ..... of ten two-hour lessons over six months.

- |             |             |
|-------------|-------------|
| A) composes | B) consists |
| C) makes up | D) contains |

2. Authorities are investigating the ..... of the fire.

- |           |           |
|-----------|-----------|
| A) reason | B) manner |
| C) cause  | D) way    |

**2. Исправьте ошибки в предложениях, вычеркнув лишнее слово.**

A) The car who they had rented broke down after half an hour.

B) Unless you have not tried, you don't know if you can do it.

**3. Выберите наиболее подходящий синоним к подчеркнутому слову.**

1) The head teacher was the principal speaker at the school board meeting.

- |         |                |
|---------|----------------|
| A) only | B) outstanding |
| C) main | D) strongest   |

2) It is imperative that they arrive on time for the lecture.

- |              |             |
|--------------|-------------|
| A) necessary | B) hoped    |
| C) suggested | D) intended |

**4. Замените выделенное слово антонимом.**

A) She usually makes the tea too **weak**. I can't drink it.

B) The people on the drifting boat were suffering from thirst, as they didn't have any **salt** water.

Следующий тест, предложенный испытуемым, был разработан для определения уровня развития дискурсивных способностей. Поскольку подобных тестов для изучающих английский язык на данный момент разработано не было, мы были вынуждены подгото-



вить такой тест самостоятельно. При этом мы основывались на существующих заданиях, включенных в лексические тесты и ориентированных на формирование у учащихся умения адекватно реагировать на высказывания собеседника или правильно инициировать коммуникацию в предложенной ситуации общения. Нами были проанализированы ситуации, исходя из материала, изучаемого в старших классах средней школы, на начальных курсах вуза и на старших курсах.

В результате анализа были отобраны ситуации, являющиеся общими для всех трех уровней. Первоначально количество тем, выбранных для теста, достигало двадцати. Однако такой объем теста не соответствовал определенному лимиту времени. Кроме того, ряд тем представляли сложность для школьников или же отражали слишком узкую область интересов, чтобы быть представленными в подобном тесте.

Далее была проведена экспертная оценка теста. Для этого были привлечены следующие группы экспертов. Первая группа – группа учителей английского языка Центра образования № 46 Обручевского района Москвы. Вторая группа экспертов – это преподаватели экономического перевода и делового общения кафедры английского языка факультета международных экономических отношений МГИМО МИД РФ. И, наконец, третьей экспертной группой стали преподаватели Центра языковых исследований Университета Суррей (Гилфорд, Великобритания).

После сравнительного анализа экспертных оценок всех трех групп тест был сокращен и ограничен следующими ситуациями общения: знакомство, ежедневное общение, общение в общественных местах и транспорте, деловое общение (во время работы/учебы), общение со старшими по статусу или возрасту, общение по телефону.

Вопросы были сгруппированы по указанным темам (по 5 вопросов для каждой темы).

Стимульный материал теста представляет собой краткое описание ситуации общения на английском языке и предложенные на выбор варианты ее продолжения (5–6 вариантов). Из предложенных вариантов ответов 1–2 являются наиболее правильными, столько же вариантов могут быть допустимы, но с точки зрения носителя языка звучат не совсем естественно, остальные варианты заведомо не подходят для данной ситуации.

Соответственно были составлены критерии оценки тестов: за наиболее правильные ответы тестируемым начислялось по 2 балла за каждый правильный ответ; менее правильные ответы оценивались в 1 балл; за неправильные ответы баллы не прибавлялись, но и не вычитались.

Условия проведения теста – также в групповом варианте при традиционном обучении иностранному языку. Тестирование было рассчитано на 15 минут.

В качестве примера мы также приводим несколько пунктов из теста на дискурсивные способности.

***Выберите подходящие варианты ответов (один или несколько).***

***1. You are introduced to a stranger and you say:***

- |                     |                  |                       |
|---------------------|------------------|-----------------------|
| A) How are you      | B) How do you do | C) What do you do     |
| D) Nice to meet you | E) Hi            | F) I'm glad we've met |

***2. You meet someone you know and he asks, «How are you?» You say:***

- |              |                  |                   |
|--------------|------------------|-------------------|
| A) Good      | B) How do you do | C) Fine           |
| D) Very fine | E) Oh, very bad  | F) Could be worse |



**3. You're visiting the house of a British friend. It's very beautiful. You say:**

- A) How much did it cost?      B) It's really nice!      C) Can you take me round every room?  
D) I really like it!      E) It's fantastic!

**4. You want to get past someone. You say:**

- A) I'm sorry      B) You're in my way      C) Move back  
D) Let me past, please      E) Will you excuse me      F) Pardon

**5. You fail to hear what someone says to you, so you say:**

- A) Pardon      B) I beg your pardon      C) Excuse me  
D) Forgive me      E) I haven't heard you      F) What did you say

**6. Your friend introduces you to his colleague. You are interested in their company and are thinking of joining it. You ask him:**

- A) What do you do?      B) How much do you earn?      C) Could you tell me about your company?  
D) What profit has the company made this year?      E) Are there any vacancies?

Выборка испытуемых представляет собой группу изучающих английский язык в возрасте 17–22 лет (96 человек), имеющих разный уровень владения языком: учащиеся старших классов – участники олимпиады по английскому языку; учащиеся подготовительных курсов МГИМО, студенты факультета второго высшего образования (факультет международных экономических отношений МГИМО). Несмотря на различия в уровне владения языком, все испытуемые освоили уровень «intermediate» и имеют опыт написания различных языковых тестов.

Таким образом, в результате исследования, проведенного весной 2007 года, была эмпирически проверена структура созданных на основе априорных положений тестов по определению лингвистических и дискурсивных способностей. Психометрическая валидизация теста была проведена в несколько этапов. На первом этапе был осуществлен анализ уровня корреляции пунктов с соответствующими шкалами (Extraction Method: Principal Component Analysis), таким образом были отобраны только те пункты по шкале (фактору), которые максимально были бы связаны именно с данной шкалой и минимально с другими шкалами.

Результаты, полученные после обработки показателей методом корреляционного анализа, выявили наличие в полной версии теста на лингвистические способности довольно большого количества пунктов, коррелирующих не только со своими шкалами, а также пунктов, не связанных со своей шкалой. Для повышения конструктивной валидности тестов на втором этапе исследования был проведен факторный анализ методом главных компонент с последующим варимакс-вращением (Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization), результаты которого показали почти полное совпадение с предварительными данными.

В фактор 1 вошли те же пункты, что и отобранные по коэффициенту корреляции. Все эти пункты однозначно определяют лингвистические способности, причем данный фактор



включает в себя самые общеупотребительные языковые явления: это сочетания слов и сочетания с предлогами, структура предложений, синонимы и словообразование. Фактор 2 описывает сочетаемость слов. Фактор 3 – название классов предметов и свойств. Фактор 4 – устойчивые выражения. Очевидно, что только фактор 1 наиболее полно описывает лингвистические способности, а остальные факторы представляют лишь их отдельные показатели.

Третьим этапом психометрической валидации теста явился анализ при помощи критерия альфа-Кронбаха: показатель надежности данного теста – коэффициент синхронной надежности – отражает однородность, внутреннее постоянство или устойчивость пунктов по отдельным шкалам теста. Значения альфа-Кронбаха для данного теста представлены в табл. 1 и свидетельствуют о высокой надежности данного теста.

**Таблица 1.** Значения альфа-Кронбаха шкал сокращенного теста на лингвистические способности

№ пункта	12	13	18	116	119	121	122	123	124	125	133	135
<b>Факторная нагрузка</b>	.842	.831	.844	.848	.840	.841	.846	.856	.835	.821	.843	.834

Можно отметить, что пункты, входящие в фактор 1, являются наиболее характерными для определения способностей к изучению языка, и английского в особенности: знание синонимов и умение ими оперировать говорит о свободном владении английским как имеющим наибольшее их количество по сравнению с другими европейскими языками. Об этом же свидетельствует знание правил сочетаемости слов, словообразования и правильно структурирования.

Следующий этап данного исследования представляет собой психометрическую валидацию теста на дискурсивные способности, состоящего из 30 пунктов и 6 шкал. Данная процедура аналогична процедуре валидации теста на лингвистические способности.

Шкалы данного теста отражают следующие ситуации повседневного общения: 1 – знакомство; 2 – ежедневное общение; 3 – общение в транспорте; 4 – деловое общение; 5 – общение со старшими по статусу и возрасту; 6 – общение по телефону. В каждую шкалу входят 5 пунктов. Поскольку не все пункты коррелируют со своей шкалой, по результатам факторного анализа был составлен сокращенный вариант теста на дискурсивные способности, состоящий из 22 пунктов. Однако и в этом случае обработка показателей тестирования методом факторного анализа показала наличие в тесте на дискурсивные способности пунктов, коррелирующих не только со своими шкалами, и пунктов, не связанных со своей шкалой. Для повышения конструктивной валидности тестов на втором этапе мы также выполнили факторный анализ методом главных компонент с последующим варимакс-вращением.

В фактор 1 входят те же пункты, которые мы выделили по коэффициентам корреляции: это пункты, связанные с повседневным общением на улице, на работе и в быту. Фактор 2 объединяет пункты, описывающие общение на работе или во время учебы и связанные с успешностью/неуспешностью деятельности. Фактор 3 – общение по телефону. Фактор 4 – умение обратиться к незнакомому человеку или ответить на его реплику. Фактор 5, явно определяемый как незначимый, включает пункты, представляющие попытку добиться от собеседника необходимых действий.



Как и в случае с тестом на лингвистические способности, была выполнена психометрическая валидизация теста при помощи критерия альфа-Кронбаха. В результате этой процедуры был определен коэффициент синхронной надежности с помощью критерия Кронбаха (альфа). Значения альфа-Кронбаха для данного теста представлены в табл. 2.

**Таблица 2.** Значения альфа-Кронбаха шкал сокращенного теста на дискурсивные способности

№ пункта	d2	d1	d3	d4	d6	d8	d9	d10	d11	d12	d13	d14	d15	d16	d17	d19	d20	d21	d22	d23	d26
<b>Факторная нагрузка</b>	.900	.901	.902	.900	.896	.895	.896	.897	.898	.897	.897	.897	.901	.893	.893	.896	.898	.899	.896	.898	.903

Как и тест на общее знание языка, тест на дискурсивные способности имеет высокую согласованность шкал и, соответственно, обладает высокой конвергентной валидностью.

Одной из задач нашего исследования было выявление соотношения лингвистических и дискурсивных способностей, поэтому был также проведен совместный факторный анализ пунктов двух методик. В результате данного анализа при пятифакторном решении выявились два фактора, в которые вошло наибольшее количество пунктов. Первый из них – это дискурсивные способности, а второй – лингвистические способности. Это свидетельствует о том, что тесты фактически измеряют одну способность – освоение иностранного языка, в которую входит как изучение лексики, грамматики и структуры языка (языковые составляющие), так и умение пользоваться языковым материалом в конкретных ситуациях (речь).

Первый фактор определяется однозначно как дискурсивные способности в типичных повседневных ситуациях общения дома, на улице и на работе. В него вошли те пункты, которые мы уже определили на предыдущих этапах анализа как наиболее информативные. Поскольку, согласно условиям эксперимента, тест должен быть максимально кратким и проводиться в ограниченный промежуток времени, было отобрано 12 пунктов с наибольшим весом и определяющих дискурсивные способности в типичных ежедневных ситуациях общения на улице, на работе и дома, т. е. являющиеся неотъемлемыми умениями каждого индивидуума в социуме.

Второй фактор – лингвистические способности – объединил пункты, отражающие самые распространенные конструкции в языке: это сочетания слов, устойчивые сочетания с предлогами, синонимы, структура предложения, словообразование.

Все последующие факторы имеют значительно меньший вес, но также подтверждают нашу гипотезу о дифференциации лингвистических и дискурсивных способностей. Третий фактор представляет собой дискурсивные способности, выявляемые при общении по телефону. Четвертый фактор – лингвистические способности, относящиеся к высказыванию мнения о других людях и выяснению личных взаимоотношений. Пятый фактор объединяет пункты, проверяющие знание общих сведений о явлениях и предметах; заметим лишь, что именно в этих пунктах большинством тестируемых были допущены ошибки или пропуски.



**Таблица 3.** Оценка согласованности пунктов шкал проводилась с использованием критерия альфа-Кронбаха

Шкалы теста	Среднее	Стандартное отклонение	$\alpha$ -Кронбаха
Шкала дискурсивных способностей	3,913	0,818	0,92
Шкала лингвистических способностей	1,984	0,636	0,852

Таким образом, по итогам проверки психометрических свойств составленных нами оригинальных тестов выявилось следующее: лингвистические способности в экспресс-варианте теста могут быть оценены в виде единой шкалы, проверяющей владение основными языковыми конструкциями повседневных ситуаций общения. Дискурсивные способности аналогично выделяются в единую шкалу, пункты которой и проверяют умение адекватно реагировать в определенной ситуации бытового общения. Следовательно, проведенный анализ свидетельствует о наличии разных шкал, отличающихся друг от друга и проверяющих разные типы способностей, – лингвистические и дискурсивные, которые при этом характеризуют языковые способности в целом.

## Этап 2

Эмпирическое исследование, направленное на выявление способностей, задействованных на разных этапах освоения дискурсивной практики, проводилось осенью 2007 года в группах, имеющих различный уровень подготовки по иностранному (английскому) языку. При тестировании использовались следующие методики: тест лингвистических и дискурсивных способностей, Краткий отборочный тест (КОТ) и тест на социальный интеллект Гилфорда и О'Салливена (SI).

В соответствии с основной гипотезой исследования мы предположили, что в условиях активного освоения дискурсивной практики должна возникать дифференциация лингвистических и дискурсивных способностей, а в результате освоения различных языковых аспектов не только повышается общий уровень владения языком, но и активизируется развитие дискурсивных способностей.

Помимо проведения тестирования была получена оценка знаний учащихся преподавателями, ведущими занятия в данных группах. Оценка была дана по следующим параметрам: языковые способности, скорость усвоения материала, подготовка домашних заданий, трудолюбие, активность на уроке, социальная адаптация.

Первая протестированная группа – это учащиеся 11-х классов средней школы № 46 Обручевского района Москвы численностью 31 человек. В данной группе дискурсивная практика как таковая отсутствует и не осваивается, а изучение иностранного языка проходит согласно традиционным методикам обучения. После обработки результатов и проведения факторного анализа нами были получены следующие результаты (табл. 4, рис. 1).

Вторая протестированная группа – это студенты второго курса факультета МЭО МГИМО, 29 человек. Здесь дискурсивная практика уже присутствует при изучении отдельных тем, и результаты тестирования отличаются от результатов первой группы (табл. 5, рис. 2).



Таблица 4. Матрица факторных решений для первой выборки

Исследуемые показатели	Факторы после вращения				
	1	2	3	4	5
Лингвистические способности		.585	.436		
Дискурсивные способности					.952
общий интеллект (IST)	.874				
Субтест 1 Логические способности	.561				
Субтест 2 Числовые способности	.683			.543	
Субтест 3 Вербальные способности	.737				
Субтест 4 Осведомленность	.800				
Субтест 5 Пространственные способности				.859	
Субтест 6 Скорость мыслительных процессов			.807		
Социальный интеллект (SI)		.532	.406	.592	
Субтест 1 Истории с завершением				.839	
Субтест 2 Группы экспрессии		.905			
Субтест 3 Вербальная экспрессия			.868		
Субтест 4 Истории с дополнением		.544		.429	
Экспертная оценка знания языка	.792				

Точечная диаграмма

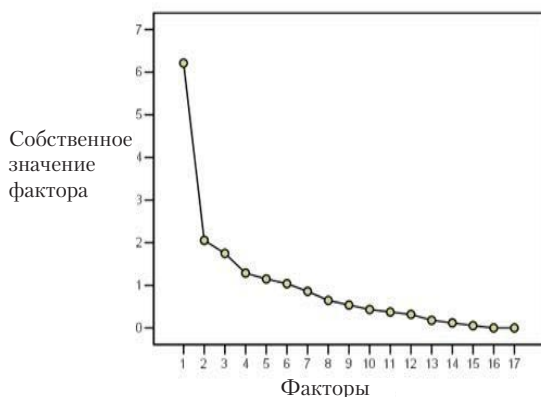


Рис. 1. Диаграмма значимости факторов структуры способностей в первой группе

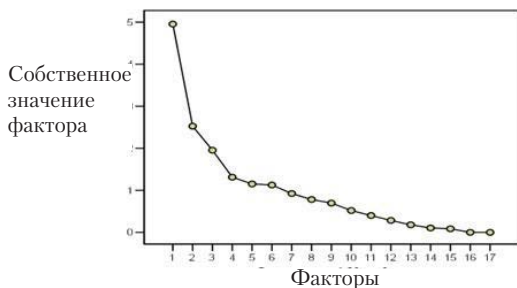
По результатам тестирования выявилось, что у этой группы можно выделить только один значимый фактор – общий интеллект, с которым положительно связаны лингвистические способности, диагностируемые предложенным тестом; социальный интеллект входит в данный фактор. Более наглядным примером служит второй фактор, образованный вербальными способностями общего интеллекта, а также включающий в себя отдельные факторы социального интеллекта. Дискурсивные способности представляют собой независимый фактор, но в значимые факторы не входят.



**Таблица 5.** Таблица факторных решений для второй выборки

Исследуемые показатели	Факторы после вращения				
	1	2	3	4	5
Лингвистические способности		.481	.481		
Дискурсивные способности	.527			-.463	
Общий интеллект (IST)	.945				
Субтест 1 Логические способности	.423				
Субтест 2 Числовые способности	.722	.414			
Субтест 3 Вербальные способности	.744				
Субтест 4 Осведомленность	.846				
Субтест 5 Пространственные способности					
Субтест 6 Скорость мыслительных процессов	.488				
Социальный интеллект (SI)		.638		.411	.505
Субтест 1 Истории с завершением		.453	.542		
Субтест 2 Группы экспрессии				.938	
Субтест 3 Вербальные экспрессии		.922			
Субтест 4 Истории с дополнением					
Экспертная оценка знания языка			.886		

**Точечная диаграмма**



**Рис. 2.** Диаграмма значимости факторов структуры способностей во второй группе

для решения нашей задачи – нахождения места дискурсивных способностей в структуре интеллекта – дополнительной информации не дает. Главным для данной группы является то, что дискурсивные способности занимают существенное и примерно равное место среди других факторов интеллекта.

Третья протестированная группа – студенты четвертого курса факультета МЭО МГИМО (29 человек) – отличается от предыдущих значительно увеличенным объемом дискурсивной практики. Особенностью этой группы является изучение специальных курсов – аспектов английского языка, что, на наш взгляд, и может привести к изменению положения дискурсивных способностей в структуре интеллекта. Полученные результаты представлены ниже (табл. 6, рис. 3).

Достаточно легко интерпретируются первые три значимых фактора. Первый фактор – общий интеллект с опорой на невербальные способности. Второй фактор – вербальные способности, включающие как вербальные показатели интеллекта по Амтхауэру, так и вербальные показатели социального интеллекта и социальный интеллект в целом. Третий значимый фактор – экспертная оценка и показатели лингвистических и дискурсивных способностей.

Интерпретация последующих факторов





Таблица 6. Таблица факторных решений для третьей выборки

Исследуемые показатели	Факторы после вращения				
	1	2	3	4	5
Лингвистические способности					.948
Дискурсивные способности	.506			.303	
Общий интеллект (IST)	.889			.306	
Субтест 1 Логические способности	.235			.898	
Субтест 2 Числовые способности	.270		.288	.240	
Субтест 3 Вербальные способности	.861	.286		-.229	
Субтест 4 Осведомленность	.767				.251
Субтест 5 Геометрические способности			.911		
Субтест 6 Скорость мыслительных процессов	.731			.453	-.278
Социальный интеллект (SI)		.919	-.238		
Субтест 1 Истории с завершением	.245	.820			
Субтест 2 Группы экспрессии		.327	-.844		.267
Субтест 3 Вербальные экспрессии	.341	.584		.374	.320
Субтест 4 Истории с дополнением		.819			

Точечная диаграмма

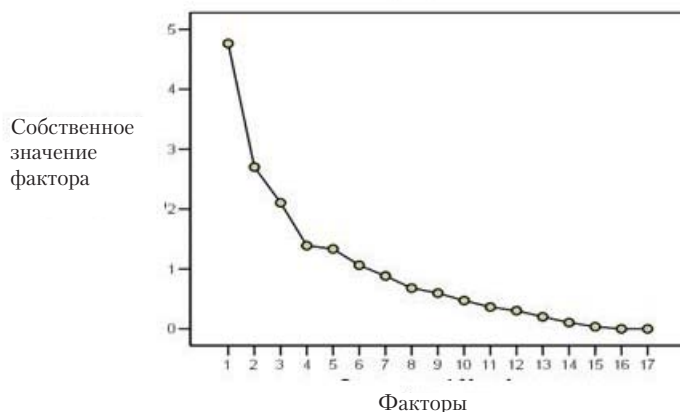


Рис. 3. Диаграмма значимости факторов структуры способностей в третьей группе

деляется способностью к распознаванию экспрессии, что, согласно полученным данным, является противоположностью способности к сосредоточению и концентрации внимания. Четвертый фактор демонстрирует связь дискурсивных способностей с осведомленностью и высоким пространственным интеллектом. Пятый значимый фактор – собственно лингвистические способности, но он выражен менее явно.

В этой группе дискурсивные и лингвистические способности входят в разные значимые факторы. Так, первый фактор образуют общий интеллект и его невербальные компоненты (числовые, логические и пространственные способности). Именно в этот фактор с наибольшим весом входят дискурсивные способности. Второй фактор однозначно определяется как социальный интеллект. Третий фактор опре-



Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что по мере более полного включения испытуемых в дискурсивную практику происходит дифференциация дискурсивных и лингвистических способностей. Показано, что как при частичном, так и при активном вовлечении в дискурсивную практику дискурсивные и лингвистические способности оказываются связанными с различными факторами интеллекта. Дискурсивные способности во второй и третьей группах объединены с общим интеллектом и являются наиболее значимым фактором. Однако лингвистические способности в третьей группе фактически выделяются в независимый фактор, который не несет на себе заметно выраженной нагрузки. Напротив, у испытуемых второй группы лингвистические способности объединяются в один фактор с социальным интеллектом и занимают значимое второе место в структуре интеллекта. Испытуемые первой группы не обладают развитыми дискурсивными способностями, но последние тем не менее отчетливо выделяются в независимый фактор, который только начинает формироваться. Их лингвистические способности, также связанные с социальным интеллектом, занимают значимое место в структуре интеллекта наряду с общим интеллектом и определяют успешность обучения иностранному языку на данном этапе.

Еще один результат проведенного тестирования и анализа результатов связан с оценкой учащихся преподавателями. Так, на начальном этапе преподаватели оценивали знание языка по лингвистическим способностям и общему интеллекту. На втором курсе оценка языка связана с уровнем как лингвистических, так и дискурсивных способностей. На последних курсах оценка студентов не является существенным показателем, определяющим место дискурсивных и лингвистических способностей в структуре интеллекта.

В заключение можно сказать, что в каждой из трех исследуемых групп лингвистические и дискурсивные способности выделяются как отдельные виды способностей и их роль на разных этапах обучения возрастает по мере включения в дискурсивную практику. Происходит совершенствование коммуникативной компетенции, формирование умения продуцировать реплики и монологические высказывания различных видов, суммировать и комментировать содержание беседы, понимать и адекватно реагировать на речь собеседника. При выработке данных умений и навыков наличие сформированных дискурсивных способностей является необходимым, хотя и недостаточным фактором. Так, показано, что существует связь между общим интеллектом и дискурсивными способностями и социальным интеллектом и лингвистическими способностями. Одновременно полученные результаты свидетельствуют, что дискурсивные и лингвистические способности могут образовывать и отдельные факторы, не связанные с другими видами интеллекта.

### **Литература**

- Арутюнова Н. Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983.
- Воронин А. Н. Интеллект и креативность в совместной деятельности. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2004.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. М.: Педагогика. Т. 1. 1982; Т. 3. 1983.
- Дейк ван Т. Язык, познание, коммуникация. М., 1989.
- Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958.
- Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.



- Кабардов М.К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход). Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2003.
- Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. М., 1965.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Пресс, 2008.
- Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004.
- Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Стернберг Р., Григоренко Е.Л.* Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.

## THE STRUCTURE OF LANGUAGE ABILITIES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF DISCURSIVE PRACTICES

*VORONIN A.N., Institute of Psychology RAS, Moscow*

*KOCHKINA O.M., MGIMO MOI RF, Moscow*

The article highlights the results of the experimental research aimed at studying the structure of language abilities that are valid in the process of mastering discourse practice. The research is based on conventional and the original tests. The analysis of the obtained results led us to conclude that in case of deeper involvement in discourse practice language abilities are differentiated, causing discourse abilities as operational part of communicative competence to stand out as an independent relevant factor.

**Keywords:** discursive abilities, language abilities, communicative competence, verbal and general intelligence.

### *Transliteration*

- Arutyunova N.D.* Diskurs // Yazykoznanie. Bol'shoi entsiklopedicheskij slovar'. М., 1998.
- Bahtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. М.: Iskusstvo, 1979.
- Vereschagin E.M., Kostomarov V.G.* Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. М.: Russkij yazyk, 1983.
- Voronin A.N.* Intellect i kreativnost' v sovместnoi deyatel'nosti. Avtoref. dokt. diss. М., 2004.
- Vygotskij L.S.* Sbranie sochinenij: V 6-ti t. М.: Pedagogika. T. 1. 1982.; T. 3. 1983.
- Deik van T.* Yazyk, poznanie, kommunikatsia. М., 1989.
- Zhinkin N.I.* Mehanizmy rechi. М.: APN RSFSR, 1958.
- Zimnyaya I.A.* Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku. М.: Russkij yazyk, 1989.
- Kabardov M.K.* Kommunikativnie i kognitivnie sostavlyayuschie yazykovyh sposobnostei (individual'no-tipologicheskij podhod). Avtoref. dokt. diss. М., 2003.
- Leont'ev A.A.* Slovo v rechevoi deyatel'nosti. М., 1965.
- Rubinshtein S.L.* Osnovy obschei psihologii. SPb.: Piter Press, 2008.
- Rumyantseva I.M.* Psihologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psihologiya. М.: PER SE; Logos, 2004.
- Social'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod red. D.V. Lyusina, D.V. Ushakova. М.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2004.
- Sternberg R., Grigorenko E.L.* Model' struktury intellekta Gilforda: struktura bez fundamenta // Osnovnie sovremennie kontseptsii tvorchestva i odarennosti / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoi. М.: Molodaya gvardiya, 1997..