

УДК 811.111

АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

О.П. КАЗАКОВА

(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается целесообразность обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух на материале аутентичных диалогов, так как именно диалог является доминирующей формой общения в условиях реальной коммуникации. Успешность восприятия и понимания диалогической речи на слух зависит от многих факторов, которые систематизируются в три основные группы. Особенности самого акта слушания и речевой деятельности слушающего (отсутствие возможности регулировать свою деятельность, темп речи говорящего, условия предъявления аудиосообщения, паузы, количество предъявлений, длительность звучания и др.) составляют первую группу трудностей. Ко второй группе относятся лингвистические, экстралингвистические и паралингвистические особенности диалогической речи. Третья группа обусловлена ограниченным знанием студентами социокультурных особенностей стран изучаемого языка, что препятствует адекватному декодированию текста диалога.

Развитие навыков восприятия и понимания диалогической речи на слух невозможно без учета и градации вышеперечисленных трудностей.

Введение. Обучение восприятию и пониманию иноязычной речи на слух является одной из ключевых проблем современной методики преподавания иностранных языков в языковом вузе. Актуальность её диктуется той ролью, которую аудирование (или восприятие и понимание речи на слух) играет в процессе коммуникации вообще и при обучении иностранному языку в частности. Согласно статистическим данным, приведенным З.А. Кочкиной, 70 % бодрствования человек проводит в речевом общении. Из этих 70 % на письмо приходится 9 % времени, на чтение – 16, на говорение – 30, а на аудирование – 45 % времени [1, с. 162]. Следовательно, большую часть бодрствования человек проводит слушая свою или чужую речь. Не вызывает сомнения, что овладеть иностранным языком невозможно без умения слушать и понимать звучащую речь.

Последние десятилетия характеризуются бурным развитием международных связей во всем многообразии их форм, поэтому изучение межкультурной коммуникации и диалогической речи как основной формы ее существования, интеркультурного «со-бытия» (термин И.И. Халеевой) стран и народов приобретает сегодня особое значение.

Осуществление диалога культур становится возможным только в том случае, если человек в достаточной степени владеет и говорением, и аудированием. Общеизвестно, что в реальной ситуации общения основные трудности изучающие иностранный язык испытывают не в том, как объясниться с иностранцем, т.е. выразить свою мысль, а в том, как понять то, что они слышат от носителя языка в ответ на свой вопрос или реплику. Профессор J.S. Noblitt пишет «...the learner's attempt to enter into an authentic conversation may result in the awkward discovery that his or her ability to speak is not matched by an equal ability to hear. That is, it is easier to ask a question than it is to understand the answer!» [2, с. 19].

Многолетняя педагогическая практика также показывает, что значительное количество студентов языкового вуза даже к выпускному курсу не овладевает на должном уровне умениями понимать на слух аутентичную речь (особенно тексты диалогического характера) разнообразных носителей языка в замедленном темпе, не говоря уже о темпе ускоренном. Причину создавшегося положения И.И. Халеева видит в том, что «...в целом обучение пониманию устной речи в вузе не носит целенаправленного характера и, по существу, представляет неуправляемый процесс» [3, с. 9]. Так как в условиях реальной коммуникации доминирующей формой общения является диалог, то необходимо акцентировать внимание на проблемах обучения восприятию и пониманию диалогической речи на слух на всех этапах обучения, особенно в языковом вузе. Процесс обучения аудированию следует строить на аутентичных текстах, т.е. «подлинных диалогах, продуцируемых носителями языка для восприятия их другими носителями языка, а не специально созданных для работы на занятиях по иностранному языку» [4, с. 5].

Специфика восприятия и понимания на слух монологической иноязычной речи, с одной стороны, и диалогической – с другой, лишь в последнее время стала пристально изучаться исследователями, а до этого большинство отечественных и зарубежных ученых исследовали проблему аудирования иноязычной речи не дифференцированно относительно формы речи (монологической или диалогической). При этом более широкое и последовательное освещение получили вопросы, связанные с обучением аудированию на

материале монологической речи. Если исследователи и обращались к вопросам обучения диалогической речи, то главным образом к обучению ее экспрессивной стороне (М.К. Бородулина, К.И. Саломатов, Э.Э. Вильчек, З.М. Рубан, В.А. Верещагина и др.). Вопросы же аудирования в связи с диалогической речью рассматривались только с позиции участия в диалоге, а не с позиции слушателя «со стороны», т.е. в условиях дистантного аудирования.

Основная часть. В методике преподавания иностранных языков различают два вида аудирования: контактное и дистантное. При контактном слушании оно действительно является составной частью устного интерактивного общения, при дистантном, опосредованном слушании (например, фонозапись, радио, телевидение и др.) эта форма коммуникации представляет собой самостоятельную, обладающую своими особенностями форму речевого общения [5, с. 161]. Как правило, изучение иностранного языка в нашей стране осуществляется в условиях «невключенного обучения» (термин В.В. Сафоновой), т.е. вне естественной языковой среды, следовательно, роль дистантного аудирования как средства и цели обучения значительно возрастает. Аудиозаписи аутентичной речи носителей языка являются необходимым и в то же время одним из наиболее надежных средств развития гибких и устойчивых навыков иноязычного общения. Их основные функции:

- 1) создавать иллюзию нахождения в языковой среде;
- 2) актуализировать внутреннюю наглядность, вырабатывая «опорные образы» (термин Е.Ф. Росляковой), ориентиры мелодики, ритма, дикции, тембральных окрасок и т.д.;
- 3) способствовать увеличению темпа восприятия и воспроизведения;
- 4) обеспечивать вариативность комбинаций материала;
- 5) создавать условия для индивидуализации обучения.

Работа по развитию умений восприятия диалогической речи на слух должна проводиться систематически и носить управляемый характер. Управление деятельностью аудирования осуществляется с помощью упражнений, выполняя которые студенты подвергаются целенаправленному обучающему воздействию. Упражнения являются своего рода программой управления процессом формирования и развития умений аудирования [6]. Посильность упражнений обеспечивается как постепенностью и последовательностью включения и отработки трудностей, так и направленностью упражнения на преодоление лишь одной новой трудности, т.е. эффективное обучение аудированию невозможно без учёта и градации трудностей и разработки комплекса упражнений.

Прежде чем приступить к разработке комплекса упражнений по развитию умений восприятия и понимания диалогической речи на слух, в первую очередь необходимо проанализировать объективные и субъективные трудности, с которыми изучающие иностранный язык сталкиваются в процессе аудирования.

В методике существуют два пути борьбы с трудностями: их устранение или их преодоление. Снятие трудностей, естественно, облегчает овладение аудированием и даёт быстрые и осязаемые результаты. Поэтому нередко преподаватели стремятся максимально облегчить деятельность обучающихся. Однако такое искусственно облегчённое аудирование не готовит к восприятию аутентичной речи в реальной жизни, поскольку все устранённые трудности в ней присутствуют, а к их преодолению слушающий не подготовлен. В подтверждение этого приведём высказывание Б.А. Лapidуса, который пишет: «... тот или иной автоматизм достаточно свободно функционирует лишь в тех условиях трудности, в которых он был сформирован» [7, с. 44].

Поскольку главной целью обучения иностранному языку является подготовка студентов к речевому общению в естественных условиях, процесс обучения будет только тогда целенаправленным и эффективным, когда уже во время обучения студент встретился с трудностями аутентичной речи и научился их преодолевать. Следовательно, правильным путём будет не устранение, а постепенное и последовательное преодоление трудностей в процессе обучения.

Многие исследователи (Б.И. Лихобабин, Л.В. Калинина, И.И. Халева и др.) отмечают, что восприятие и понимание диалогической речи на слух значительно сложнее, чем монологической. Оно представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, успешность которой зависит, с одной стороны, от самого слушающего (от степени развитости его речевого слуха и памяти, от умения пользоваться вероятностным прогнозированием, от наличия мотивации и т.д.); с другой стороны, от условий предъявления речевых сообщений, затрудняющих или облегчающих смысловое восприятие на слух, а также от лингвистических особенностей текста и его соответствия речевому опыту и знаниям студентов.

Н.В. Елухина считает, что все многообразие трудностей восприятия и понимания иноязычной речи на слух можно свести к трем основным группам:

- 1) трудности, связанные с особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего;
- 2) трудности, связанные с особенностями речи носителей языка;
- 3) трудности, связанные с особенностями цивилизации страны/стран изучаемого языка и овладением социолингвистическим и социокультурным компонентами коммуникативной компетенции [8].

Рассмотрим *первую группу трудностей* более подробно. Общеизвестно, что любая деятельность, в том числе и речевая, комфортна для исполнителя, если она соответствует его возможностям или он может приспособить ее к ним. Поэтому наиболее существенной трудностью аудирования следует считать *отсутствие у слушающего возможности регулировать деятельность*. Это единственный вид речевой деятельности, при которой от лица, её выполняющего, ничего не зависит – слушающий, в отличие от читающего (пишущего, говорящего), бессилен что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить её, приспособить к своим возможностям и тем самым создать благоприятные условия для приёма информации.

Как уже отмечалось выше, *восприятие диалогической речи на слух* может осуществляться в условиях *контактного (participatory) и дистантного (non-participatory) аудирования*. Для изучающих иностранный язык дистантное аудирование представляет гораздо больше трудностей. Экспериментально доказано, что если источник речи видим, то процент понимания речи со слуха намного выше, чем в его отсутствие [9]. Кроме того, необходимо помнить, что при механическом воспроизведении речи в аудиозаписи неизбежно определенное искажение звучания живого голоса (до 30 %) [10]. При восприятии высказываний диалогического характера слушающему постоянно приходится приспосабливаться к различному темпу речи и тембру говорящих, не говоря уже о том, что в диалоге темп речи у одного и того же индивида различается в большей степени, чем в монологе [5, с. 166]. В условиях контактного аудирования слушающий является одним из коммуникантов, он владеет всеми компонентами ситуации общения и, кроме того, у него всегда есть возможность переспросить или уточнить у говорящего то, что он не понял.

К первой группе трудностей относятся также темп речи говорящего, количество прослушиваний и объём речевых сообщений.

Темпоральная характеристика речевых сообщений является одним из наиболее сложных условий восприятия при аудировании. Оптимальный темп речевых сообщений определяет, как известно, не только быстроту и точность понимания, но и эффективность запоминания. Общий темп речи складывается из двух величин: количества слогов (слов) в минуту (секунду) и количества речевых пауз. Измерения по этим двум составляющим показывают, что разница между минимальным и максимальным темпом довольно велика. Общий порог различения колеблется между 100 и 400 слогами/мин и зависит от целого ряда факторов: ситуации речевого общения, важности и новизны информации и др. [11].

По данным С. Тауроца и Д. Эллисона, средний темп речи англичан равняется приблизительно 170 словам в минуту. В интерактивной речи (диалог и интервью) он значительно выше, чем в монологах (таблица) [12].

Средний темп речи носителей языка (британский вариант)

Тип текста	Темп речи			
	слов/минуту	слогов/минуту	слогов/секунду	слогов/слове
Радиомонологи	160	250	4,17	1,6
Беседа (диалог)	210	260	4,33	1,3
Интервью	190	250	4,17	1,3
Лекции для носителей языка	140	190	3,17	1,4

Экспериментально доказано, что увеличение темпа речи до 250 слогов/мин не оказывает существенного влияния на смысловое восприятие, однако по достижении порогового уровня в 275 слогов/мин восприятие резко ухудшается или прекращается вообще [2, с. 40]. Но необходимо подчеркнуть, что эти результаты Э. Фоук и Т. Штихт получили, исследуя проблему взаимосвязи увеличения темпа речи на смысловое восприятие при аудировании, проводя эксперименты с носителями языка, для которых английский язык является родным или вторым языком. Следовательно, можно с уверенностью предположить, что для студентов, изучающих английский язык как иностранный, пороговый уровень будет значительно ниже. Данная гипотеза подтверждается исследованиями Р. Гриффитса. Он проанализировал влияние трёх различных темпов речи (127 слов/мин, 188 слов/мин, 250 слов/мин) на смысловое восприятие носителей языка и пришёл к выводу, что наилучшее восприятие достигается при самом низком темпе речи и значительно ухудшается при более высоких темпах [13].

Темп речи тесно связан с другими средствами выразительности: ритмом, ударением и особенно паузами. Экспериментально установлено, что сокращение пауз более чем наполовину при неизменности чистого времени говорения ухудшает смысловое восприятие, а на субъективном уровне вызывает ложное представление об увеличении темпа речи [11].

Паузы являются неотъемлемой характеристикой аутентичной спонтанной диалогической речи. В методической литературе их принято разделять на паузы дыхания и паузы нерешительности.

Паузы нерешительности связаны с эмоциональным отношением говорящего к сообщаемым фактам и явлениям, с поиском синонимических средств выражения мысли. Их роль для смыслового восприятия речевого сообщения диалогического характера неоднозначна: они могут как способствовать улучшению восприятия (так как увеличивают время на осмысление и декодирование только что воспринятого сообщения), так и препятствовать ему. Если слушающий не воспринимает их как паузы нерешительности, а пытается интерпретировать как смыслонесущие слова, уровень понимания значительно снижается. В эксперименте, проведенном Б. Восс, носителям языка предлагалось прослушать спонтанную речь с паузами нерешительности объёмом приблизительно в 210 слов. В результате 1/3 всех ошибок была связана именно с неправильным восприятием пауз [2, с. 41].

Для развития навыков восприятия и понимания иноязычной речи на слух (в том числе и диалогической) немаловажное значение имеет правильное решение вопроса о количестве предъявлений одного и того же речевого сообщения и о продолжительности его звучания. В исследованиях, выполненных в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом, *количество предъявлений* ставится в зависимость от сложности аудиотекста и от дальнейшей работы с ним, однако практические рекомендации относительно условий аудирования у отдельных авторов расходятся.

Н.И. Гез признает целесообразность двукратного предъявления одного и того же текста в аудитории лишь при установке на последующий пересказ или обсуждение. При самостоятельной работе в лингафонном кабинете двух- или даже трёхкратное предъявление вполне оправданно и облегчает осуществление самоконтроля и самокоррекции, тем более что, как показывают наблюдения, чаще всего прослушивается не весь текст, а лишь наиболее сложные или информативно значимые куски. В аудитории же повторному прослушиванию должен предшествовать контроль понимания с помощью тестов или вопросов общего характера и формулировка новой практической задачи, мобилизующей внимание слушающих на более зрелое, так называемое критическое понимание. Н.В. Елухина же считает целесообразным сразу приучать студентов к однократному предъявлению аудиотекстов.

На наш взгляд, выбор оптимального варианта зависит от речевого опыта слушающих, от этапа обучения, от места выполнения упражнения и от конкретной практической задачи, которая решается с помощью того или иного упражнения.

Сложность восприятия аудируемого текста диалога зависит и от *длительности звучания* последнего. С одной стороны, короткие сообщения легче удержать в памяти и легче осмыслить в целом, но, с другой стороны, их труднее воспринимать. Зарубежные методисты давно обращали внимание на то обстоятельство, что когда беседуют два человека и к ним подходит третий, то последнему необходимо некоторое время для того, чтобы он начал понимать речь. Подобное положение часто наблюдается и в практике преподавания иностранных языков: как правило, первые 40 – 60 секунд после начала воспроизведения аудиозаписи затрачивается на «вход» [14]. Отсюда вытекает необходимость обеспечения в методическом плане условий, позволяющих слушающим «войти» в содержание и воспользоваться возникшей динамикой процесса восприятия. Только тогда трудность «входа» будет окупаться собственно продуктивным аудированием.

Рекомендации относительно объема аудиосообщения длительности его звучания в отечественной и зарубежной литературе весьма разноречивы и в большинстве своём основываются на опыте преподавания, а не на точных экспериментальных данных. В требованиях к аудиотекстам для языкового вуза чаще всего указывается время звучания от 3 до 10 минут. К этой группе трудностей можно также отнести внешние шумы, помехи, плохую акустику учебной аудитории, низкое качество аудиозаписи и используемой на занятиях звуковоспроизводящей техники.

Вторая группа трудностей, возникающих при аудировании сообщений диалогического характера, связана с лингвистическими, экстралингвистическими и паралингвистическими особенностями диалогической речи.

«Диалогическая речь – это объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя или более собеседниками в непосредственном акте общения» [15, с. 6].

В методической и лингвистической литературе под термином «диалог» понимается как сам процесс диалогизирования, т.е. обмена репликами, не достигающими объемов монологических высказываний, так и его результат – текст.

В связи со своеобразием задач и условий диалога как особого вида речевого общения его наиболее существенными психологическими особенностями признаны ситуативность, реактивность, синхронность, экономичность и экспрессивность.

Психологические особенности диалога определяют функционирование в речи общеязыковых лингвистических особенностей диалога. Так, ситуативность и экономичность породили употребление кратких, усеченных, эллиптических форм высказываний, поскольку недосказанность не влияет на понимание. Синхронность речи, требующая быстроты восприятия и реагирования при чередующемся обмене репликами, вынуждает к широкому использованию готовых разговорных формул, штампов, клише. Они выполняют в речи роль словесных опор и тем самым облегчают быстроту реакции собеседника и восприятие на слух реплик говорящего. Особая экспрессивность диалогической речи, вызванная возможностью видеть и слышать друг друга и естественным желанием участников диалога обмениваться мыслями и чувствами в более яркой форме, порождает обращение к таким языковым средствам, как междометия, восклицательные предложения, оценочные реплики, модальные слова, особые ритмико-интонационные рисунки.

Английская диалогическая речь отличается и специфическими лингвистическими формами:

- так называемыми конструкциями с замещением short responses;
- фразами с глагольным заместителем типа It is;
- фразами присоединения и неприсоединения к высказыванию типа So do I; Neither is she;
- расчлененными вопросами (tag-question);
- разговорными связками, играющими роль оттяжек, заполнителей молчания, уклончивых ответов и т.д.

Она изобилует лексическими и грамматическими омонимами, омофонами, паронимами, однокоренными словами с разными словообразовательными элементами (to develop – developed – development). Одно и то же слово может встречаться в свободном употреблении или в составе фразеологических единиц (to take a book – to take part in). Различные временные формы сходны по звучанию (I have a book; I had a book; I've got a book). Все эти явления трудно распознавать на слух. Все вышперечисленные характеристики диалогической речи с особой очевидностью проявляются в фамиллярно-разговорном стиле (сравнительно с литературно-разговорным).

При отборе диалогов для аудирования необходимо учитывать также индивидуальные особенности говорящих: дикцию, тембр, возможные нарушения артикуляции, в том числе и возрастные. Недаром считается, что тот, кто понимает детей до 5 лет на иностранном языке, аудировал на уровне носителей языка. В условиях ведения диалога культур необходимо учить студентов понимать различные диалекты английского языка, а не только литературный вариант и так называемое поставленное произношение (RP – received pronunciation).

Третья группа трудностей обусловлена тем, что у большинства студентов, изучающих английский язык на современном этапе, знание социокультурных особенностей страны/стран изучаемого языка весьма ограничены. В лучшем случае они владеют общей страноведческой информацией о праздниках, традициях, стереотипах поведения носителей языка. А ведь без адекватного декодирования содержащейся в тексте социокультурной информации понимание диалога будет неполным, неточным, искаженным.

Социокультурная направленность аудиосообщения включает следующие поведенческие компоненты:

- вербальный (использование языка);
- невербальный (использование мимики, жестов, учет пространства между коммуникантами);
- когнитивный (формирование понятия об окружающем мире посредством установления концептуальных связей с возможными различиями в культуре);
- аффективные (культура выражения эмоций, приемлемые и неодобрительные образцы поведения в обществе);
- этический (правила вежливости, межличностные контакты, традиции и нормы поведения, принятые в данном обществе) [16, с. 9].

Эффективность обучения пониманию социокультурного содержания диалога зависит от степени выраженности у студентов социокультурного плюрализма, толерантности восприятия социокультурного многообразия.

Согласно одному из концептуальных положений коммуникативного подхода, язык, являясь феноменом определенной цивилизации, должен изучаться в контексте этой цивилизации. Для этого необходимо знакомить студентов с культурой страны/стран изучаемого языка. Данное положение находит отражение в социолингвистическом и социокультурном компонентах коммуникативной компетенции, достижение которой является целью обучения иноязычному общению.

Под социолингвистической компетенцией понимается способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией. Это знание норм пользования языком в различных ситуациях и владение ситуативными вариантами выражения одного и того же коммуникативного намерения. Соответственно, слушающий должен знать эти варианты и понимать причины использования одного из них в контексте определенной ситуации общения.

Социокультурная компетенция, т.е. некоторая степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык, подразумевает знание правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры и социальной системы страны/стран изучаемого языка. Только обладая этими знаниями, слушатель может правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителей языка.

Заключение. Все приведенные выше данные свидетельствуют, что эффективное обучение восприятию и пониманию диалогической речи на слух невозможно без учета и градации трудностей.

При разработке комплекса упражнений, направленных на преодоление этих трудностей, следует учитывать, что посильность упражнений обеспечивается как постепенностью и последовательностью включения и отработки трудностей, так и целенаправленностью упражнения на преодоление лишь одной новой трудности. При этом необходимо использовать такие приемы обучения, которые не противоречат условиям естественного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочкина З.А. Понимание звучащей речи (обзор американских работ) // Вопросы психологии. – 1963. – № 3. – С. 161 – 167.
2. Buck G. Assessing listening. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 274 p.
3. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989. – 237 с.
4. Алексеева И.Н. Взаимодействие рецепции и продукции при обучении аудированию // Современные направления в зарубежной методике преподавания иностранных языков: Сб. науч. тр. – М., 1989. – Вып. 324. – С. 4 – 12.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.
6. Кохановская А.И. Формирование умений аудирования на основе использования средств обучения (англ. яз., 5 – 7 кл.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1989. – 22 с.
7. Лапидус Б.А. Об обучении пониманию речи, характеризующейся неполным стилем произношения и индивидуальными особенностями говорения // Иностранные языки в высшей школе. – 1982. – Вып. 12. – С. 38 – 45.
8. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4 – С. 25 – 29.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 246 с.
10. Гоцкин Н.Г. Лингвистические факторы беспереводного понимания иноязычных высказываний // Обучение рецептивным видам речевой деятельности в школе и вузе: Сб. науч. ст. – Хабаровск, 1981. – С. 12 – 21.
11. Гез Н.И. Восприятие речевых сообщений при аудировании // Лингвистика и методика в высшей школе. – 1978. – Вып. VIII. – С. 162 – 176.
12. Tauroza S., Allison D. Speech rates in British English // Applied Linguistics. – 1990. – № 11. – P. 90 – 105.
13. Griffiths R. Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship // TESOL Quarterly. – 1992. – № 26. – P. 385 – 391.
14. Пруссаков Н.Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 3. – С. 57 – 62.
15. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале англ. яз.): Пособие для учителей. – Киев: Рад. шк., 1989. – 158 с.
16. Кочукова О.В. Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных видеополфильмов (языковой вуз, английский язык): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Тамбов: Тамбовский гос. ун-т., 2004. – 18 с.