

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Выпуск IV

Министерство высшего и среднего специального образования
Латвийской ССР

Латвийский ордена Трудового Красного Знамени
государственный университет имени Петра Стучки

Кафедра иностранных языков

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Выпуск IV

Лингвистика, психология и методика
обучения иностранным языкам

Республиканский межвузовский сборник
научных трудов



Латвийский государственный университет им. П. Стучки
Рига 1976

Статьи настоящего сборника представляют собой результаты исследований по лингвистическому обоснованию, психологии и методике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Сборник предназначен для филологов и преподавателей иностранных языков.

Редакционная коллегия:

Агамджанова В.И. (ответственный редактор),
Ахеро А.А., Гутченко Т.С., Кеде Б.В.,
Маруга Э.В., Попик Л.В. (зам. ответственного
редактора, Тимермане Т.Я., Цисере С.Е.,
Айзбалт Е.Н. (секретарь)

• Адрес редакционной коллегии:

Рига-13, ул. Горького 48, кафедра иностранных языков

Печатается по решению редакционно-издательского совета
ЛГУ им. П. Стучки от 25 июня 1976 года

© Латвийский государственный университет им. П. Стучки,
1976

И 70104-091у 201-76
М. 812(II)-76

В.И. Агаджанова
ЛГУ им. П. Стучки

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ КОНТЕКСТА
И СЕМАНТИЗАЦИЯ НЕИЗВЕСТНЫХ СЛОВ

Контекст в своих отношениях с многозначным словом полифункционален. "По отношению к полисемии контекст играет двойную роль -- как средства отбора нужного значения и как средства актуализации отобранного значения" /1, с.53/. Развивая приведенное утверждение Б.М. Лейкина выделяет две различные функции контекста как минимального отрезка текста, в пределах которого выявляется значение данной языковой единицы -- идентифицирующую и актуализирующую /2, с.9-18/.

Выполняя идентифицирующую функцию, контекст выбирает одно из значений, закрепленных за словом в лексической системе данного языка. Актуализирующая функция контекста реализуется тогда, когда действие контекста распространяется на уже отобранное лексическое значение полнозначного слова или когда "слова заместители" обретают конкретную предметную соотнесенность. Контекстуальная актуализация слов заместителей, выполняющих анафорическую или дейктическую функцию, достаточно очевидна, поэтому ограничимся иллюстрацией реализации уточняющих функций на контексте полнозначного слова *leaves* в следующем тексте:

The dead sleep cold in Spain tonight. Snow blows through the olive groves sifting against the tree roots. Snow drifts over the mounds with the small headboards. (When there was time for headboards). The olive trees are thin in the cold wind because their lower branches were

once out to cover tanks, and the dead sleep cold in the small hills above the Jarama River. It was cold that February when they died there and since then the dead have not noticed the changes of the seasons. ...

The dead sleep cold in Spain tonight and they will sleep cold all this winter as the earth sleeps with them. But in the spring the rain will come to make the earth kind again. The wind will blow soft over the hills from the south. The black trees will come to life with small green leaves and there will be blossoms on the apple trees along the Jarama River. /3, с.327/.

На основе английских толковых словарей значения слова leaf /4, с.748/ могут быть представлены в следующих признаках: лист -- орган растения + растущий от ствола или стебля + плоский + тонкий + чаще всего зеленый + выделяющий влагу + поглощающий углерод; листва; объект, тонко сплюснутый как лист: лист книги, лист металла, створка (дверей), полотнище (ворот), опускная доска (стола); (воен.) прицельная рамка.

Контекст слова leaves складывается на базе многоуровневой семантической общности этого слова с его окружением. Семантическая согласованность проявляется в повторях элементов лексических значений синтагматически связанных слов. Зафиксируем контекстуальные факторы, обуславливающие повторы некоторых признаков лексического значения слова leaves.

Leaves находится в составе импликационала /5, с.35/ слова trees --деревья. Это значит, слово leaves появилось в приведенном тексте в связи с признаками, входящими в значение слова trees. Употребление слова trees в тексте предполагает возможность появления слов, называющих различные части дерева. То, что leaves является частью импликационала слова trees означает, что информация, актуализирующая лексическое значение leaves непосредственно зависит от объема и содержания контекстуальных сведений о слове trees. Выход связей анализируемого leaves за пределы пред-

ожения в макроконтекст осуществляется опосредованно через слово trees. И чем шире сведения о слове trees, тем конкретнее актуализация слова leaves. Признаки лексического значения слова leaves, продублированные контекстом, предстают в следующем составе: часть деревьев -- синтаксические отношения предложения "The black trees will come to life with small green leaves", где субъектно-объектные отношения сочетаний "the black trees" и "with small green leaves", определяемые глагольным сочетанием "to come to life", указывает на то, что предиктивный объект "with leaves" является частью целого, которым в данном случае является "the trees"; часть оживающих деревьев -- импликация лексического значения предиката "to come to life" -- возвращаться к жизни, оживать; часть оживающих весной деревьев -- импликация предиктивного сочетания "There will be blossoms on the apple trees" -- расцветают яблоневые деревья; включение слова leaves в импликационал слова spring -- весна (the earth kind, the wind soft, the trees come to life with small green leaves); часть оживающих весной оливковых деревьев -- повторяет тему "оливковые деревья": the olive trees -- their lower branches -- the black trees; часть оживающих весной оливковых деревьев в Испании -- повторяет тему "оливковые деревья": in Spain -- the olive groves -- the tree roots -- the olive trees -- the lower branches -- the black trees; зеленая часть оживающих весной оливковых деревьев в Испании: определение green к слову leaves.

Реализация идентифицирующей функции осуществляется в пределах предложения "The black trees will come to life with small green leaves, где лексическое значение слова "trees" и отношения, указывающие на то, что leaves -- это часть "trees" -- деревьев, является контекстуальным фактором, который осуществляет выбор значения: "лист -- орган растения, растущий от ствола, плоский, тонкий, чаще всего зеленый, выделяющий влагу, поглощающий углерод". При реализации идентифицирующей функции семантически реализуемое слово leaves и его указательный минимум -- слово trees (находящееся с leaves в субъектно-объектных отношениях)

согласуются по признакам "деревья + зеленые".

При актуализации выбранное значение конкретизируется признаками, которые не фиксируются в словарных определениях, т.к. являются переменными, контекстуально зависимыми. При этом поле семантического согласования слова расширяется. Так, если при реализации идентифицирующей функции ядро и его индикатор согласуются по признаку "деревья", "зеленые", то теперь они согласуются по следующим признакам: tree — дерево + весеннее + оливковое + растущее в Испании; leaf — орган дерева + весеннего + оливкового + растущего в Испании. Проследим контекстуальные условия семантического согласования слова leaves и его окружения, находящихся в отношении взаимной импликации, представленной здесь знаком \leftrightarrow

	Деревья	
leaves	\leftrightarrow	trees
часть деревьев		деревья
	зеленые деревья	
green leaves	\leftrightarrow	trees
зеленая часть деревьев		зеленые деревья
	зеленые оживающие деревья	
green leaves	\leftrightarrow	trees coming to life
зеленая часть оживающих деревьев		зеленые оживающие деревья
	зеленые, оживающие весной деревья	
green leaves	\leftrightarrow	trees coming to life in spring
зеленая часть оживающих весной деревьев		зеленые, оживающие весной деревья
	зеленые, оживающие весной оливковые деревья	
green leaves	\leftrightarrow	olive trees coming to life in spring
зеленая часть, оживающих весной оливковых деревьев		зеленые, оживающие весной, оливковые деревья

зеленые, оживающие весной, оливковые деревья,
растущие в Испании

green leaves

←→ olive trees coming to
life in spring in
Spain

зеленая часть, оживающих
весной оливковых деревьев,
растущих в Испании

зеленые, оживающие весной
оливковые деревья, расту-
щие в Испании

Как показано в приведенной выше записи, семантическое согласование leaves выходит за пределы непосредственной сочетаемости в широком контекст. Состав повторяющихся, итеративных признаков при реализации различных функций контекста может быть представлен в следующем составе:

Повторяющийся признак	деревья	зеленые	оживающие	весенние	оливковые	растущие в Испании
функции контекста						
Идентифицирующая	+	+				
Актуализирующая	+	+	+	+	+	+
Восстановительная	+	+	+	+	+	+

Проанализированный материал указывает на то, что все функции контекста реализуются на базе семантического согласования слова с его контекстом. При реализации идентифицирующей функции не все повторяющиеся признаки оказываются необходимыми. При реализации актуализирующей функции вся контекстуальная информация о семантически реализуемом слове оказывается существенной. При реализации восстановительной функции итеративные признаки лексического значения восстанавливаемого слова, будучи существенными, могут оказаться достаточными для однозначного или варьированного восстановления неизвестного или пропущенного слова, или же они

указывают только на принадлежность восстанавливаемого слова к определенному лексико-грамматическому классу слов.

Единство контекстуальной основы при реализации различных функций указывает на то, что обучение ориентации в контексте при словарной и бессловарной семантизации неизвестных слов должно проходить в неразрывной связи. Для того, чтобы обеспечить мотивированное внимание к контексту необходимо начинать с восстановления признаков лексического значения неизвестного слова по контексту, т.е. начинать с таких условий, где читающему ничего не дано о неизвестном слове, кроме его контекста, и тогда обращение к контексту становится неизбежным. Только после того, как читающий выявит всю контекстуальную информацию о неизвестном слове и составит мнение о его значении, следует обращаться к словарю с тем, чтобы подтвердить правильность выведенного по контексту значения в случаях однозначного восстановления неизвестного слова; выбрать точный вариант в случаях, когда контекст обеспечивает восстановление неизвестного слова на уровне тематической группы слов; или определить лексическое значение неизвестного слова в тех случаях, когда контекст не содержит никаких сведений, кроме указания на классную принадлежность семантизируемого слова.

Восстановление неизвестного слова по контексту потребует от читающего зрелого чтения: умение определять основную тематическую направленность текста, следить за логикой изложения, определять семантику лексико-синтаксической модели, которая реализуется в предложении, содержащем неизвестное слово, определять характер синтаксических связей восстанавливаемого слова. При восстановлении неизвестного слова читающий должен двигаться от текста к неизвестному слову, а не от слова к тексту. Контекстуальные сведения, предварительно собранные о неизвестном слове, делают обращение к словарю во много раз эффективнее (6).

¹ Попытка связать бессловарную и словарную семантизацию неизвестных слов предпринята автором в указанной работе.

Система упражнений на ориентацию в контексте, построенная на совмещении бессловарной и словарной семантизации, является неотъемлемым компонентом в обучении зрелому чтению на иностранном языке.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

К а ц и е л ь с о н С.А. Содержание слова, значение и обозначение. М.-Л., Изд-во АН СССР, 1965.

Л е б и н а Е.М. Идентифицирующая и актуализирующая функции контекста при речевосприятии. -- 3 кн.: Вопросы английской контекстологии. Вып. I. Л., Изд-во ЛГУ им.А.И.Кудакова, 1974, с.9-18.

Н е м л и н г ш а у В. On the American Dead in Spain. -- In: Selected stories. М., Progress Publishers, 1971. 397 р.

Ср: Chambers Twentieth Century Dictionary. Edinburgh, W.I.Chambers, 1972. 1651 р.

Н и к и т в и Е.В. Лексическое значение в слове и словосочетании. Владимир, Гос.пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского, 1974. 222 с.

А р а м љ а н о в а У.И. Contextual Redundancy and Limited Recognition Vocabulary. Рига, ЛГУ им.П.Стучки, 1972. 88 с.

МАТРИЧНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ
НАРЕЧИЙ, ОБЪЕДИНЕННЫХ ЗНАЧЕНИЕМ "УВЕРЕННОСТЬ"
(на материале современного английского языка)

Цель работы - определить состав синонимического ряда наречий со значением "уверенность", выявить доминанту ряда и семантическую структуру слов ряда, как предпосылку для установления отношения синонимии между членами ряда.

Большинство наречий обследуемой нами группы помещены в тезаурусе Гоке под рубрикой "уверенность". / 1, с.332-333 /. В ходе работы группы пополнилась еще двумя наречиями: *verily* и *forsooth*. Слова с пометой "слэнг" и "разговорное" были исключены из списка. Таким образом, обследуемый ряд состоит из 44 слов и словосочетаний: *assuredly, absolutely, at any rate, at all events, certainly, admittedly, to a certainty, without doubt, undoubtedly, surely, without question, unmistakably, precisely, exactly, irrefragably, decisively, incontestably, definitely, positively, unequivocally, undeniably, of a certainty, indisputably, decidedly, clearly, inevitably, of course, doubtlessly, infallibly, really, beyond question, indeed, without fail, forsooth, sure, by all means, truly, verily, distinctly, indubitably, doubtless, unquestionably, no doubt.*

Исходя из предполагаемой семантической близости слов данной группы, мы делаем допущение, что некоторые из них могут быть синонимами.

В нашей работе мы принимаем определение синонимии, предложенное Э.Г. Вильманом, исходя из которого, первым обяза-

тельным условием синонимии является наличие семантической смежности слов, выражающейся в наличии общих семантических компонентов у слов рассматриваемого ряда. Вторым обязательным условием синонимии является функциональная смежность слов. Третьим, факультативным условием синонимии является наличие общего денотата / 2, с.19 ; 3, с.13-14/. В нашем случае таким общим денотатом является понятие "уверенность". Но так как из наличия общего денотата не следует, что рассматриваемые слова являются синонимами, этот факультативный признак синонимии послужил в нашей работе лишь отправным моментом.

Используя матрицу семантических связей, мы выясняем, в какой мере рассматриваемая нами группа наречий удовлетворяет первому условию синонимии. Матричная репрезентация семантических связей слов синонимического ряда разработана Э.Г. Зильманом / 4, с.139 / Согласно этой методике, слева на матрице размещается весь обследуемый список слов, в нашем случае 44 наречия, а сверху матрицы - компоненты этого ряда, то есть тот же ряд, но теперь мы рассматриваем его как набор возможных компонентов для слов обследуемого ряда (см. таблицу на с. 155).

Данные о семантических связях слов исследуемого ряда собирались по английским толковым словарям, а также по словарям синонимов английского языка. Однако следует отметить, что многие словари синонимов ограничиваются рассмотрением синонимии имен существительных, прилагательных и глаголов, поэтому мы в основном использовали данные толковых словарей / 5, 24/.

Семантические связи, зафиксированные в словарях, мы отмечали на матрице знаком "+", а семантические связи, присутствующие в словарях имплицитно, мы отмечали знаком "•" (имплицитными мы считаем связи от частного к общему, которые могут быть установлены на том основании, что словарь зафиксирована связь от общего к частному - см. вышеуказанную работу 4) . Как уже отмечалось в работе, выполненной по этой методике / 25, с. 20 /, учет матрицей им-

являющихся связей делает представление семантических связей слов полнее.

Когда все имплицитные и эксплицитные связи, зафиксированные словарями, были отмечены на матрице, матрица была упорядочена в порядке убывания числа семантических компонентов (СК), зарегистрированных матрицей для каждого слова обследуемого ряда (представленная нами таблица этого этапа не отражает).

Наибольшее число СК оказалось у слова *certainly* - 33, следующее за ним в ряду слово *assuredly* имеет только 16 СК, что дает основание говорить, что слово *certainly* является бесспорной доминантой полученного ряда.

Было вычислено семантическое расстояние между доминантой и остальными словами ряда по формуле $D = 1 - \frac{2a}{A+B}$, где D - семантическое расстояние между словами, B - в нашем случае, между доминантой и остальными словами ряда, I - наибольшее возможное семантическое расстояние между словами, a - число СК общих с доминантой, A - число СК присущих слову, B - число СК присущих доминанте /25, с.33 /.

Матрица была снова упорядочена, в порядке возрастания семантического расстояния между доминантой и остальными словами ряда. Восемь слов ряда: *absolutely, decisively, at all events, exactly, irrefragably, precisely, at any rate, unmistakably* не имеют ни одного общего компонента с доминантой, следовательно, семантическое расстояние между этими словами и доминантой равно I , т.е. наибольшее возможное семантическое расстояние между словами, принадлежащими к одному синонимическому ряду. Девять слов ряда: *admittedly, to a certainty, of a certainty, incontrovertibly, undeniably, unequivocally, positively, incontestably, definitely* имеют по одному СК, общему с доминантой. Для этих слов семантическое расстояние от доминанты ряда находится в пределах 0,943 - 0,945. Семь слов ряда: *faultlessly, of course, inevitably, without question, clearly, decidedly, indisputably*, имеют по два СК, общих с доминан-

той, и соответственно, семантическое расстояние этих слов от доминанты находится в пределах между 0,900 и 0,886.

Итак, большая половина слов ряда — 24 наречия — удалены от доминанты на значительное семантическое расстояние, что свидетельствует о том, что основное значение доминанты — "уверенность" — не является для них главным.

Другой причиной того, что матрица отразила слабую связь многих слов ряда с доминантой может быть тот факт, что словари во многих случаях уклоняются от толкования наречий, а в тех случаях, когда толкование дается, отражают устоявшиеся явления и иногда не успевают за изменениями уже реально свершившимися. В нашем случае этот консерватизм словарей нашел отражение в том, что все слова обследуемого нами ряда либо носят помету "наречие", либо не имеют никакой пометы вообще в случаях аналитических сочетаний типа : of course, at all events.

В первом приближении, вслед за словарями, мы тоже рассматриваем слова нашего ряда, как наречия, так как данные словарей не дают нам основания рассматривать их по-другому.

Однако на следующем этапе работы со словами ряда следует ожидать, что ряд распадется, по крайней мере, на два синонимических ряда. Это расщепление ряда возможно на основании данных о функциональных характеристиках слов ряда.

Однако, в задачи данной статьи рассмотрение функциональных характеристик слов ряда не входит.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Roget's International Thesaurus. New York, 1964. 1256 p.
2. Вилрман В.Г. О синонимии в языке и речи. — В кн.: Вопросы теории английского и русского языков. Вологда, 1973.
3. Вилрман В.Г. Синонимия как один из признаков, состав-

- лящих трехэлементное множество, - В кн.: Филологические науки. Краткое содержание докладов. Л., 1968.
4. Виллман В.Г. Семантические и функциональные связи слов и их синонимия в современном английском языке. Дисс. на соискание ученой степени доктора филол. наук, Л., 1972. 346 с.
 5. A Dictionary of Contemporary American Usage. New York, 1957. 567p.
 6. A Dictionary of English Synonyms and Synonymous Expressions by Richard Soule. Boston, 1959. 614p.
 7. Cassel's English Dictionary. London, New York. 1100p.
 8. Chamber's Twentieth Century Dictionary. London, 1956. 1359p.
 9. Funk and Wagnalls New Standard Dictionary of the English Language. New York, 1956. 2762p.
 10. Funk and Wagnalls Standard Dictionary of the English Language. Vol. 1 - 2. New York, 1953. 1505p.
 11. Macmillan's Modern Dictionary. New York, 1947. 1494p.
 12. Webster's Dictionary of Synonyms. Springfield. Mass., 1951. 907p.
 13. Webster's New International Dictionary. Springfield. Mass., 1925. 2620p.
 14. Webster's New International Dictionary of the English Language. Vol. 1 - 2. London, 1959. 3000p.
 15. Webster's Seventh Collegiate Dictionary. Springfield. Mass., 1967. 1219p.
 16. Webster's Twentieth Century Dictionary of the English Language. New York, 1934. 1956p.
 17. Webster's Unified Dictionary and Encyclopedia. New York, 1958. 4799p.
 18. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. London, 1963. 1195 p.
 19. The Century Dictionary. An encyclopedic lexicon of the English Language. Vol. 1 - 8. London-New York, 1859-1900. 7046p.
 20. The Concise Oxford Dictionary of Current English. London, 1956. 1935 p.

21. The New Webster Encyclopedic Dictionary of the English Language Including a Dictionary of Synonyms. Chicago, 1973. 1326p.

22. The Random House American Everyday Dictionary. New York, 1961. 570p.

23. The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles. Oxford, 1956. 2515p.

24. The Universal Dictionary of the English Language. London, 1936. 1439p.

25. Слесарева С.В. Синонимический ряд глаголов, объединенных значениями destroy + разрушать в английском и русском языках. Дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук. Л., 1973. 196с.

26. Виллиан В.Г. Существительные - синонимы в английском языке. Л., 1972. 56с.

13

В.А.Гуртая
ЛГУ им. П.Стучки

ОСОБЕННОСТИ СОЧЕТАНИЯ ГЛУХИХ ШУМНЫХ СОГЛАСНЫХ ФОНЕМ
В НАЧАЛЕ СЛОВА В СОВРЕМЕННОМ ЛАТВИЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ
ЯЗЫКАХ

Настоящая статья посвящена рассмотрению закономерностей сочетания глухих шумных согласных фонем в начале слова в современном латвийском и английском языках. Каждый язык имеет свои специфические законы сочетания фонем. Выявление этих законов и изучение отдельных типов сочетания фонем имеет большое значение при решении ряда проблем. Изучение сочетания фонем различных языков является основой для определения фонетической структуры слова. Вопрос о сочетаемости фонем в слове связан также с проблемой пограничных сигналов в речевом потоке, об автоматическом распознавании речи. Неоспорима роль сочетания фонем в процессе обучения учащихся иностранному языку.

Основанием для выбора темы данного исследования послужила недостаточная изученность этого участка фо-

нетиической структуры слова в латышском литературном языке, хотя некоторые результаты исследования в сопоставительном плане сочетания фонем латышского и английского языков приводятся в статьях М. П. Вецзол /I, II/.

Несмотря на откоисительную изученность сочетаний английского литературного языка, все еще отсутствуют работы, в которых рассматривались бы все имеющиеся фонемные сочетания с точки зрения их характерных особенностей в фонетической системе английского языка. В исследуемых работах в большинстве случаев ученые ограничиваются анализом небольших групп фонемных сочетаний /3, 7, 8/.

Наиболее подробно на вопросе о сочетаниях фонем останавливается Г. П. Торсуев /3/.

В нашей работе мы будем рассматривать только одно- и двухфонемные сочетания ввиду недостатка места в данном сборнике.

В современном латышском литературном языке в начале слова могут оказаться все анализируемые нами глухие шумные согласные [p], [t], [k], [kʰ], [c], [č], [s], [š]. (В работу не включены глухие шумные согласные [x], [χ], так как они встречаются в заимствованных и иностранных словах.) Почти все из них входят непосредственно в сочетание со всеми гласными фонемами (монс- и дифтонгами) латышского языка [i], [i:], [e], [e:], и т. д. pile, tīt, kēfīrs, ķēms, ķemšs, šemīgs, šērktēt, tēgrēt, tīta, saka, kāja, rozēt, politika, peilēt, kails, koika, kuilis, kauja, Kivkucāns, sovhoza, tev, sīva, šodien.

Монофтонги [o] и [o:] и дифтонги [oi], [ou] и [eu] встречаются в иностранных и заимствованных словах. Ди-

Фтонги [eɪ], [aɪ], [uɪ], [aʊ], [iʊ], [oʊ], [eɪ] имеют также и позиционное образование: если за кратким монофтонгом в тавтосиллабической позиции следует согласный [v] и [ʃ], то они вокализуются в [u] и [i], например, [tɛv] tev, [tɛi] loj и др.

При анализе сочетаемости латышских начальных однофонемных глухих шумных согласных определяются некоторые отличительные признаки:

1. В начале латышского слова функции одной фонемы выполняют 8 глухих шумных согласных: [p], [t], [k], [kʰ], [c], [ç], [s], [ʃ], в сочетании с гласными фонемами образующие 133 сочетаемости:

а) самым продуктивным глухим шумным согласным, который сочетается с 21 гласным из 22 возможных, является шелевая глухая шумная фонема [s]:

б) высокая степень сочетаемости имеется также у согласных [p] - 19, [t] - 18, [k], [kʰ] - 17:

2. Среди гласных следует выделить:

а) монофтонги с самой большой степенью сочетаемости: [i], [i:], [e], [u], [u:] - 8 (из 8 возможных), [e:], [æ], [a], [a:] - 7 сочетаний;

б) дифтонги [aɪ] - 8, [eɪ], [ie], [uo] - по 7, [aɪ], [uɪ] - по 5. Степень сочетаемости других гласных с однофонемными глухими шумными согласными в начале слова незначительна.

В английском языке в начале слова могут оказаться все анализируемые нами глухие шумные согласные - 6 [p], [t], [k], [s], [ʃ], [tʃ]. При этом все они сочетаются со всеми гласными фонемами английского литературного языка: [i], [i:], [e], [æ], [u], [u:],

[ʌ], [a:], [ɔ], [ɔ:], [ə], [ɜ:], [e:], [a:],
[ɔ:], [ov], [av], [ɔa], [ɛa], [va], [ɔa] - 21:

pitty, team, pat, soot, shoot, cut, cart, pot, port,
pet, curt, say, tie, toy, coat, shout, peer, pair,
pure, core.

Латвийские глухие шумные согласные [p], [t], [k],
[s], [š] - 5 могут соединяться в начале слова с
другими согласными, образуя двухфонемное сочетание.

[k] и [č] в этих сочетаниях не участвуют. В основном
глухие шумные согласные в начале слова выполняют функ-
ции первого компонента. 4 глухих шумных согласных мо-
гут служить как первым, так и вторым компонентом [p],
[t], [k], [s], [sp], [šp], [st], [št], [sž],
[šk], [ps], [šs]. Следовательно, глухие шумные со-
гласные [p], [t], [k], [s], [š] в начале слова мо-
гут сочетаться с согласными:

[p] - с [s], [j], [n], [l], [v], [r], образуя
соединения [ps], [pj], [pn], [pl], [pk], [pr],

psihologija, Pjērs, pneimatika, plīvo, plaut, priede;
[t] - с [v], [j], [r], образуя следующие три со-
четания: [tv], [tj], [tr]: tvaiki, Tjanšans, tre-
pav;

[k] - с [n], [p], [v], [s], [l], [j], [r], об-
разуя 7 соединений [kn], [kp], [kv], [ks], [kl],
[kj], [kr], kniebt, krada, kvieši, kšendzs, klibot,
kļava, krava;

[s] - с [p], [t], [k], [c], [m], [n], [j], [v],
[j], [x], [l], образуя 11 сочетаний: [sp], [st],
[sk], [sc], [sm], [sn], [sž], [sv], [sj], [sx],
[sl], spēle, skola, strauts, scēna, smaida, sniegs,
sfēra, svira, Sjeraleone, shēma, slēpas;

[š] - [p], [t], [k], [ç], [č], [m], [n], [ŋ],
[l], [ʎ], [r], образуя 12 сочетаний: [šp], [št],
[šk], [šç], [šm], [šn], [šŋ], [šl], [šʎ], [šr].

špikot, štats, škoda, šķavas, šķerbakova, šmauga, šnicele, šnore, šlere, šļūdonis, šropštra.

Эти сочетания отличаются некоторыми особенностями:

I. Латвийские глухие шумные согласные в начале слова, соединяясь с другими согласными - шумными и сонантами, образуют 39 двухфонемных сочетаний:

а) самой большой степенью сочетаемости с другими согласными обладает глухая щелевая [š] ⁰ 12 (из 17 возможных), [s] - II. Далее следуют [k] - 7, [p] - 6, [t] - 3 сочетания;

б) среди согласных, выполняющих функцию второго компонента, самой большой сочетаемостью обладают щелевая звонкая фонема [v] и сонанты [n], [ŋ], [l] - по 4 сочетания из 5 возможных.

2. В этих сочетаниях обнаруживается такая закономерность: если первым компонентом являются смычно-взрывные [p], [t], [k], то вторым будут либо щелевые шумные [s], [ç] и [v] (оба компонента в данных сочетаниях имеют разные способы образования, например, [ps] pveidonīms, [pj] pjēvs, [tv] tvert, либо сонанты [n], [ŋ], [l], [ʎ], [r] (одинаковые и разные способы образования, например, pneimatika, [pl] plīvo);

Функцию первого компонента выполняют щелевые шумные согласные [s] и [š], функцию второго - глухие шумные согласные (вервильные, аффрикаты и щелевые - [p], [t], [k], [ç], [č], [ʎ], [s], [x], звонкие [v], [j] и сонанты.

3. Из 39 двухфонемных сочетаний выделяется II, где обоими компонентами являются анализируемые нами глухие шумные согласные: [ps], [ks], [sp], [st], [sk], [sc], [šp], [št], [šk], [šć], [sk], [šć] - II, оба компонента в данных сочетаниях имеют различные способы образования.

Латышские глухие шумные согласные в составе двухфонемного сочетания соединяются с гласными фонемами, кроме дифтонгов [ou] и [eu] латышского литературного языка, например, raibe, prižēt, prese, prēmija, plesi, tvaņš, tveice, traips, klozeta, prozīt, kliukākināt.

Здесь выявляются некоторые особенности:

1. Всего найдено 39 начальных двухфонемных сочетаний глухих шумных согласных, которые, соединяясь с гласными, образуют 266 сочетаемостей:

а) максимальной сочетаемостью обладают два сочетания [pk] и [kc], соединяясь с 17 гласными фонемами (из 22 возможных. Средняя степень сочетаемости наблюдается у [tr] и [sl] - 15, [pr], [kl], [st] - 14, [sm] - 13, [sp], [sk] - по 7. Остальные обладают низкой степенью сочетаемости - 6-1. Низкая сочетаемость отмечается в тех случаях, когда двухфонемные сочетания встречаются в словах, не характерных для латышского языка, т. е. в заимствованных словах, именах собственных и т. д., например, zēģa, šolastika, vēsēla, Zjeralone, Pjērs.

2. Гласные, в свою очередь, могут соединяться с двухфонемными сочетаниями глухих шумных согласных, образуя следующие степени сочетаемости:

а) среди монофтонгов самой высокой степенью сочетаемости обладают гласные [a] - 28 из 39 возможных, [i] - 26, [e] - 23 и т. д.; средней [u:] - 11, [æ], [æ:] - по 9 сочетаний. Самой низкой степенью

сочетаемости обладает [0:] - 3 сочетания (только в заимствованных словах: *stora, krona, prezident* и пр.).

б) среди дифтонгов выделяются [au] - 16, [ie] - 14, [uo], [ai] - 13, [u] - 3, [oi], [ui] - 2 сочетания (например, *Troicis, pluinīt, smuidrs*).

В английском языке глухие шумные согласные [p], [t], [k], [s], [ʃ] могут входить в состав двухфонемных сочетаний и соединяться с другими согласными (шумными и сонантами). В основном анализируемые глухие шумные согласные в двухфонемных сочетаниях выполняют функцию первого компонента, а функцию второго, - другие шумные согласные и сонанты. Выполняя функцию первого компонента в двухфонемных сочетаниях в начале слова, глухие шумные согласные в соединении с другими согласными образуют следующие сочетания:

[p] - с [t], [s], [ʃ], [n], [w], [j], [r], [l], образуя следующие 8 двухфонемных сочетаний: [pt], [ps], [pʃ], [pn], [pw], [pj], [pr], [pl], pterodaktyl, pseudonim, pshaw, Pnyx, Puerto Rico, pure, price;

[t] - с [w], [j], [r], образуя 3 сочетания [tw], [tj], [tr], twelve, tune, treat;

[k] - с [w], [j], [r], [l], образуя 4 сочетания: [kw], [kj], [kr], [kl], quick, cure, cream, clear;

[s] - с [p], [t], [k], [f], [v], [m], [n], [w], [j], [r], [l], образуя 11 сочетаний [sp], [st], [sk], [sf], [sv], [sm], [sn] и т. д.: speak, state, sky, sphere, svelte, snow, swear, super, Srinagar, sleep;

[ʃ] - только с [r], например, shrewd.

Глухие шумные согласные в двухфонемных сочетаниях в начале английского слова обладают некоторыми особенностями:

1. Английские глухие шумные согласные [p], [t], [k], [s], [ʃ] в начале слова, сочетаясь с другими согласными - шумными и сонантами, образуют 27 соединений:

а) среди анализируемых 5 глухих шумных согласных, выполняющих функцию первого компонента в двухфонемных соединениях, самой большой степенью сочетаемости с другими согласными обладают глухая щелевая [s] - 10 (из 13 возможных), смычно-взрывная [p] - 8 сочетаний. Далее следуют смычно-взрывные [k] - 4 и [t] - 3 сочетания. Самая низкая степень сочетаемости с другими согласными - у глухой щелевой [ʃ] - одно сочетание [ʃt];

б) среди согласных, выполняющих функцию второго компонента, самой высокой степенью сочетаемости обладают сонанты [j], [w], [r] - 4, [l] - 3 и [t], [n] - 2 сочетания. Самой низкой степенью сочетаемости обладают согласные [p], [k], [t], [v], [s], [ʃ], [m] - по одному сочетанию.

2. В данных сочетаниях обнаруживается такая закономерность: если первым компонентом в двухфонемных начальных сочетаниях служат смычно-взрывные [t] и [k], то вторым компонентом будут только сонанты [j], [w], [r], [l];

если первый компонент - глухой взрывной [p], то вторым являются либо глухие, либо сонанты;

если первый компонент - глухая щелевая [s], то функцию второго компонента выполняют шумные (глухие и звонкий [v]) и сонанты.

[ʃ] соединяется только с сонантом [r]. Все эти двухфонемные сочетания имеют как одинаковые, так и различные способы образования (например, [sv] svelte, [st] sphere, [tr] tree и т. д.).

3. Из 27 сочетаний выделяются 6, где обоими компонентами служат глухие шумные согласные:

4. Как указывалось уже вначале, глухие шумные со-

гласные в составе двух фонем выполняют функцию первого компонента, однако имеется 5 сочетаний, где анализируемые глухие шумные согласные могут выполнять функции второго компонента.

Английские двухфонемные сочетания глухих шумных согласных могут соединяться со всеми гласными фонемами английского литературного языка, например, *pretty, steal, step, stamp, stood, true, craft.*

При анализе двухфонемных глухих шумных согласных с гласными определяются некоторые отличительные признаки.

1. Всего найдено 27 начальных двухфонемных сочетаний глухих шумных согласных, которые, соединяясь с гласными, образуют 298 сочетаемостей:

а) самой высокой степенью сочетаемости обладает двухфонемное сочетание $[sp]$ - 21 сочетаемость (со всеми гласными фонемами 21). Далее следуют $[st]$ - 20, $[kr]$ - 19, $[kʌ]$, $[kɪ]$, $[sk]$, $[ʃ]$ - 18, $[pr]$, $[pl]$, $[sn]$ - 17, $[sw]$, $[sl]$ - 16; средней - $[kw]$ - 13, $[pj]$, $[w]$, $[sr]$ - 10, $[ps]$, $[kj]$ - 8; низкой - $[tj]$, $[sl]$, $[pw]$, $[sr]$, $[sj]$ - 4, $[pt]$, $[pʃ]$, $[pn]$ - 1. Низкая сочетаемость относится к заимствованным и редким словам - *Pnuh, Puerto Rico, pshaw.*

2. Гласные, сочетаясь с двухфонемными соединениями в начале слова, образуют следующие степени сочетаемости:

а) среди монофтонгов самой большой степенью сочетаемости обладает $[e]$ - 21 (из 27 возможных). Далее следуют $[i:]$ - 19, $[ɪ]$, $[u:]$, $[ɔ:]$ - 18, $[æ]$, $[ɒ]$ - 17, $[ɑ:]$ - 15, $[ʌ]$, $[ə]$, $[ɜ:]$ - 14, $[u]$ - 12;

б) среди дифтонгов самыми продуктивными являются $[ai]$ - 16, $[ou]$ - 15, $[ei]$ - 14, $[əu]$ - 11, $[ia]$, $[va]$, $[ɔə]$ - 10, $[ɔi]$ - 6.

При сопоставлении глухих шумных согласных в начале

латышского и английского слова определяется ряд отличительных признаков:

1. Латышские глухие шумные согласные [p], [t], [k], [kʰ], [c], [č], [s], [š] - 8 образуют 133 сочетаемости с гласными; английские глухие шумные согласные [p], [t], [k], [s], [ʃ], [tʃ] - 6 - 126.

2. Латышские глухие шумные согласные образуют 39 двухфонемных сочетаний с гласными, они образуют 266 сочетаемостей; английские глухие шумные согласные [p], [t], [k], [s], [ʃ] - 5 в сочетании с другими согласными образуют 27 двухфонемных соединений, а с гласными - 298 сочетаемостей.

3. Найдено 18 одинаковых двухфонемных сочетаний для обоих языков в начале слова: [ps], [pj], [pn], [pʌ], [pr], [tj], [tr], [kʌ], [kr], [sp], [st], [sk], [sv], [sj], [sl], [sm], [sn], [sr].

4. Среди анализируемых глухих шумных согласных самым продуктивным, выполняющим функцию:

а) одной фонемы в обоих языках является глухая щелевая [s] - 21 сочетание с гласными;

б) в двухфонемных сочетаниях вновь доминирует глухая щелевая [s]: в латышском языке [s] - 13, в английском - 12 сочетаний.

5. Самой низкой продуктивностью в обоих языках отличаются [tʃ] и [t], [kʰ] и [c] - для латышского и [ʃ] - для английского.

Таким образом, английские начальные сочетания глухих шумных согласных преобладают над соответствующими сочетаниями в одинаковом позиционном окружении в латышском языке.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. В е ц о з о л М. П. Фонетическая структура слова в современном английском и латышском языках. Доклад на VI Всемирном конгрессе по фонетическим знаниям в Праге в 1967 г. - В кн.: *Argumenta linguistica*. Прага, 1970.
2. В е ц о з о л М. П. Количественное соотношение использования согласных и гласных фонем в словах в современном латышском и английском языках. - В кн.: *Балтийские языки и их взаимосвязи со славянскими, финно-угорскими и германскими языками*. (Тезисы докладов научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения акад. Я. Эндзелина.) Рига, "Звайгзне", 1973.
3. С о h e n А. *The Phonemes of English*. The Hague, 1952.
4. Т р н к а В. *Some Remarks on the Phonological Structure of English*. Prague, 1929.
5. У я с у и Minory. *Utterance Initial Consonant Patterning in English*. - In: *Studies in English Grammar and Linguistics*. Tokyo, 1958.
6. Т о р с у е в Г. П. Стрoение слога и аллофоны в английском языке. М., Изд-во АН СССР, 1957.
7. Т о р с у е в Г. П. Вопросы фонетической структуры слова. М.-Л., Изд-во АН СССР, 1962. 155 с.
8. Т р у б е ц к о й Н. С. Основы фонологии. М., "Иностранная литература", 1960. 320 с.

Э.В.Лаугето
ЛТИИ им.В.Лациса

ИДЕЯ "ВНУТРЕННЕЙ ЯЗЫКОВОЙ ФОРМЫ" В ТРУДАХ
В.ГУМБОЛЬДА

Являясь выражением определенной философской концепции, идея внутренней языковой формы (в дальнейшем в.я.ф.), составляет основу, вернее, образует один из краеугольных камней энергетической и синтетической концепции языка В.Гумбольдта. Тем не менее понятие в.я.ф. не получило достаточно ясного определения ни в трудах самого Гумбольдта, ни тем более в работах его немногочисленных последователей в XIX-м веке. Достаточно указать хотя бы на труды ученика Гумбольдта — К.Ф.Беккера, в которых проявляется упрощающее искажение понятия в.я.ф. — логические формы мышления, которые Гумбольдт рассматривает как внелингвистический субстрат языковых форм, приобретает у Беккера статус в.я.ф. общей для всех языков мира. Остается только добавить, что и в настоящее время нет единого мнения о понятии в.я.ф. Существуют мнения, что в.я.ф. не является научным, в строгом смысле этого слова, термином, т.к. она научно недоказуема /Гс73/, что она не является лингвистическим термином, а философской категорией и её применение в языкознании не корректно, т.к. эта операция нарушает принцип соразмеримости /2с412-415/. С другой стороны, в.я.ф. воспринимается как вполне приемлемый лингвистический термин и даже, более того, предпринимаются попытки, исходя из идеи в.я.ф., определить её место в современной лингвистике (Г.Рамшвили, Л.Йост). В неогумбольдтианском языкознании (Л.Вейсгербер) понятие в.я.ф.

В известном преломлении приобретает статус "языкового содержания" (*Sprachinhalt*) и становится имманентной частью "языкового промежуточного мира" (*sprachliche Zwischenwelt*), некоей сети языковых понятий, стоящей между реальным миром, т.е. объективной действительностью и познающим её субъектом. Каждому родному языку свойственен свой специфически национальный "языковой промежуточный мир". Отсюда обосновывается, например, трудность, а иногда и принципиальная невозможность адекватного перевода с одного родного языка на другой родной язык. Для неогумбольдтианского языкознания за последнее время характерна некоторая "ревизия" взглядов, о чем свидетельствует, например, работа Р.Хоберга "Учение о языковом поле" /3/, речь Й.Трира незадолго перед его смертью в 1968 году, высказывания Г.Тиллера на конференции в Киле /2,387-410/ и др. Особенно показательным в этом отношении является работа главы неогумбольдтианского направления в лингвистике Л.Вейсгербера "Два взгляда на язык" /4/, в которой автор выступает против типостакирования понятий "языковая картина мира" (*Weltbild*), "языкового промежуточного мира" и других понятий, стимулированных этой концепцией, и пытается интерпретировать их с позиций современных социальных наук. В известном смысле, здесь Л.Вейсгербер определенно приближается к материалистическому пониманию языка. Отсюда возникает необходимость для советского языкознания глубоко и объективно проанализировать эти изменения и сдвиги акцентов в неогумбольдтианском языкознании. Провести такой глубокий анализ представляется возможным только посредством внимательного изучения философского и лингвистического наследия Гумбольдта, в частности, более точного определения его идеи(и понятия) в.я.ф., занимающей существенное место в "энергетическом языкознании" Л.Вейсгербера.

Ближе всех к философскому определению понятия в.я.ф., по нашему мнению, подошел Г.Ипсен. Следуя своей концепции языка как "истинного логоса, духа, познавшего самого себя как мир" он дает следующее определение в.я.ф.: "формулой

в.я.ф. мы описываем закон образования несущих понятийных конструкций языка, которые подразумевают как действительность категориально оформленный мир" /8,с18/.

Следует заметить, что искажению понятия в.я.ф. во многом способствовал стиль, своеобразность выражения мыслей Гумбольдтом, а так же композиция его работ, в которых с той или иной стороны затрагивается идея "внутренней формы" вообще. Так, например, автор первой крупной монографии о Гумбольдте Р.Тайм пишет: "Заметно, что автор (Гумбольдт) не обладает дидактическими навыками; он не привык считаться с любознательностью публики; он пишет так, как он штудрирует, а штудрирует он с совершенно нерефлектированным деловым интересом" /9,с485/. Р.Штейнталь отмечает, что "... Гумбольдт мыслит ясно и четко, но мысли его лишь с трудом облекаются в слова" /10,с27/. Для Гумбольдта типично переплетение отдельного высказывания с синтетическим мышлением, другими словами, по несколько преувеличенной формулировке Ю.Штенцеля: каждое отдельное место может быть правильно интерпретировано только лишь в контексте целого, а целое, в принципе, может быть вычитано из каждого отдельного предложения /11,с265/.

К сказанному следует добавить еще и другую, возможно, более вескую причину "непонимания" Гумбольдта, как его современниками, так тем более его очень немногочисленными последователями, причину, повлекшую к искажению и упрощению понятия в.я.ф. именно в ее лингвистическом толковании. Дело в том, что, несмотря на широко распространенный взгляд на Гумбольдта как на основоположника общего языкознания, лингвистом, в строгом смысле этого слова, он все же не был. Изучая биографию, труды и переписку Гумбольдта, нельзя не заметить, что он, как и Дж.Вико и И. Гердер до него, был пионером в области гуманитарных наук (*Geisteswissenschaften*). В центре его интересов - человек, воспитание человека. В одном письме к Фр.А.Вольфу (27.XI.1816) Гумбольдт писал: "Вот та область, которую я намерен исследовать: знание и изучение человеческого ка-

рактера в его различных формах проявления". И в "Автобиографии" он еще раз называет "желание познать человека" /12, с17/ главной движущей силой его научного интереса. Уже первые, небольшие по содержанию сочинения антропологического характера "О законах развития человеческих сил" (1791) и "Теория образования человека" (1793) называют тему Гумбольдтовского учения о человеке: знание видов человеческого поведения для лучшего образования человека, антропология с целью образования. Главной целью Гумбольдта была идея "сравнительной науки о духе" (*vergleichende Geisteswissenschaft*) /12, с18/. Вся научная деятельность Гумбольдта пронизана стремлением вскрыть и описать силу, образующую основу человеческого поведения, найти критерии для сравнения проявлений этой силы в различных человеческих коллективах. При этом для него нет сомнения в том, что этой силой является идеальное, т.е. дух. Весь вопрос для него в том, в чем именно можно проследить, "нащупать" и описать проявление этого духа, духовной силы, этой все пронизывающей *forma formans* . Сначала он обращается к философии, но после так называемого "Ненского кризиса" внимание молодого Гумбольдта привлекают вопросы античного мира, в котором так гармонически сочеталось духовное с материальным. Отсюда его внимание обращается на изучение вопросов государства, истории, образования и конечно же антропологии. Характерен его неослабевавший интерес к литературе, поэзии и искусству. Во всех трудах Гумбольдта по этим дисциплинам красной нитью проходит стремление вскрыть единую основу, единую движущую силу, некий общий знаменатель, или иначе, скрытую под внешним проявлением *forma formata* — *forma formans* . Очень характерный эпиграф этих работ подметил В. Зеннер: "...ни в одном из своих трудов (по вышеперечисленным дисциплинам, Э.Д.) далее методического введения Гумбольдт не вышел" /12, с18/. Лишь в последний период своей жизни, обратившись к исследованию языка, Гумбольдт наконец то находит искомое звено в духовной деятельности человека, ту область ясного про-

явления той таинственной силы, которая, по его мнению, определяет и движет сущностью и бытием человека, и которая дает ему (Гумбольдту) ключ к пониманию и интерпретации духа. В языке, по словам Ф.Гейнемана, проявляется для Гумбольдта "история человечества как одна единая совокупность сил, которая находится в последовательном, прогрессивном движении" то есть именно тут прослеживается становление и развитие духовных сил человека /I2c19/.

Отныне интерес Гумбольдта всецело направлен на язык, но и здесь только филология или только лингвистика его не удовлетворяют: исходной позицией и целью для Гумбольдта опять таки является "образование человека" (*die Bildung des Menschen*): "Я полагаю", пишет он, "что я нашел силу использовать язык как средство (*Vehikel*), чтобы проследить и изучить все вершины и все глубины и все разнообразие всего мира" (I2, 19). Его теория языка антропологична по существу. Еще Гердер отстаивал взгляд, что различные языки являются суммой различно артикулируемых понятий. По словам того же Гейнемана, Гумбольдт рассматривает язык как "Совокупность (*der Inbegriff*) актов говорения, и только потому, что он (язык) является этим, он может конституировать человека ... Последней реальностью являются не языки, а говорящие люди, сколько людей, столько и языков" /I2c19/.

В противоположность остальным работам, труды по философии языка и языковедению Гумбольдтом доведены до завершения. Язык для него никогда не является абстрактным феноменом, он всегда связан с человеком, язык полностью проявляется как духовная, образующая сила в "целостности говорения", и как организм подвержен развитию и увяданию, он следует внутренним имманентным законам "духовного развития рода человеческого".

Говоря о в.я.ф., Гумбольдт, однако, нигде не дает развернутой, полной экспликации или дефиниции этого понятия, или термина, если не считать сравнительно небольшого фрагмента в работе: "*Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung*

des *Menschengeschlechts*", Absatz 21, Kapitelüberschrift "Innere Sprachform", S.463 - 473.

Сравнивая его высказывания о в.я.ф. в работах не лингвистического характера, сопоставляя применение этого понятия в различных случаях с его применением в языковедении, можно сделать вывод, что сама идея "внутренней формы", пришедшая в Германию из трудов английских мыслителей-неоплатоников (Шефтсбери) и ставшая особенно актуальной в эстетических спорах конца XVIII и начала XIX веков, была для Гумбольдта и его современников чем-то настолько тривиальным, само собою понятным термином, что не представлялось никакой необходимости для его дополнительной экспликации. Пытаясь сейчас, в наше время, дать исчерпывающую дефиницию в.я.ф., мы рискуем привнести в нее те элементы мышления, вернее, те кванты прогрессировавшего быстрыми темпами познания, которых не было и не могло быть во времена Гумбольдта и его современников. Изменившаяся с начала XIX века "картина мира" неизбежно наложила бы свой отпечаток на мыслительное содержание тех категорий, которыми оперировал Гумбольдт, а для того, чтобы возможно точнее приблизиться к идее "внутренней формы" (в ее Гумбольдтовском понимании) необходим экскурс в духовно культурную жизнь Германии конца XVIII, начала XIX веков. Будучи ограничены рамками данной статьи, мы подчеркнем только главные моменты, точнее, некоторые из главных моментов, оказавших непосредственное влияние на образ мышления Гумбольдта. В первую очередь это философия Канта, рассматриваемая под известным углом зрения. Дело вот в чем: хотя и философские построения Канта оказали огромное влияние на развитие духовной жизни Германии, нельзя забывать о той части мыслителей и философов, которые не подпали под влияние Канта, которые в известной мере образовали направление, клонящееся в сторону материализма. Это были сторонники, идущего от Спинозы пантеизма, и в первую очередь антипод Канта— И.Гердер.

Совершенно очевидно, что мышление Гумбольдта, в основ-

ном его антропологическая и лингвистическая концепция, сформировалась под прямым влиянием Гердера, а в дальнейшем под влиянием **Ganzheitslehre** И.В.Гёте, такого же гердерианца, как и сам Гумбольдт.

Истоки взглядов Гердера следует, вообще говоря, искать в протесте немецкого лютеранства против просветительского рационализма, в частности, в полемике И.Г.Гамана (1730 - 1788) против И.Мендельсона (1729 - 1786), и в сочинениях религиозного философа Ф.Г.Якоби (1743 - 1809), который снова направил внимание на Спинозу. Сблизившись с Гёте, Гердер воспринял панентеизм Гёте, и на этой основе возникли начала романтического духа, которые затем И.Г.Фихте (1762 - 1814) развил далее. У Фихте мы находим примирение рационалистического идеала человечества с немецким национальным чувством посредством романтического взгляда на человечество как единый организм, которому каждый народ служит через развёртывание своих национальных особенностей. Философом романтизма стал собственно Ф.Шеллинг (1775 - 1854). Все эти направления мысли и философские концепции упомянутых течений мы и встречаем у Гумбольдта.

Хотя и учение Гердера по целому ряду причин не могло конкурировать с философией Канта, тем не менее много положительных моментов делали взгляды Гердера привлекательными той части ученых и мыслителей, которых не удовлетворял априоризм и трансцендентализм Канта. Во-первых, во взглядах Гердера заложены начала, вернее, предпосылки материалистического учения в значительно большей степени и более плодотворно, чем у Канта. Во-вторых, хотя и при разработке, обосновании и построении своей концепции Гердер не мог избежать ненаучных методов, например, интуиции, положительным явилось его обращение к монизму Спинозы. Как известно, в противоположность другим философским системам того времени, Спинозой было снято противоречие между материей и духом, и заменено единой субстанцией "божественного", по отношению к которому дух и материя являются лишь атрибутами, определенного проявлениями - **Gestaltwerdungen**.

Этим был открыт путь к целостному, синтетическому восприятию действительности — *ganzheitliche Wirklichkeitsauffassung*, которое сыграло большую роль в мировоззрении Гёте, занимало также не в малой степени Гумбольдта, и которое в наше время продолжает иметь много приверженцев. Более того, отказ от устаревшего представления о персонализированном Боге и приведение матери и духа к общему принципу, который был осуществлен у Спинозы, сделали возможным такое восприятие действительности, полное материалистических предпосылок, которым не было места в строго дуалистической и открытой для трансценденции системе Канта. Историко-философские воззрения Гердера и естественноисторические взгляды и открытия Гёте возникли на этой философской почве.

Следует в нескольких словах упомянуть известную работу Гердера "Рассуждение о возникновении языка" (1771), имеющую кардинальное значение для выясняемого нами вопроса в.я.ф. Гумбольдта. Здесь в первую очередь необходимо отметить одну характерную черту Гердера: он собирает, ищет "материал" для "философского искусства языка" (*philosophische Sprachkunst*) не путем интенсивного изучения языков лично, а на пути критического осмысления высказываний теоретиков о языке. Здесь явно прослеживается стремление к синтезу на высшем уровне современных ему сенсуалистической и рационалистической точек зрения. Гердер пытается объединить вопросы философии языка в системе понятий более широкого диапазона. Бытовавшее в то время представление о том, что язык дан человеку прежде всего для того, чтобы разбудить его разум (И.П.Зюссмильх), послужило Гердеру исходной точкой для нападения на своих идеологических противников. Он утверждает, что невозможно думать об одном (язык) без того, чтобы не предвосхищать другого (разум). Иначе образуется порочный круг, который Гердер, однако, не считает порочным кругом, между разумом и языком, а скорее представляет его себе герменевтическим кругом или взаимной связью обеих сторон, *ratio et oratio*. Человеческий

язык, по Гердеру, в первую очередь является обозначением мыслей и предметов, а не выражением состояний, т.е. он имеет интенциональный характер. Вообще говоря, библейская легенда об Адаме является для Гердера как бы схемой основной мысли его философии языка. По примеру Адама, которому Творец показывает различных животных для того, чтобы он их называл, т.е. вступил в право владения ими, Гердер считает, что человек осуществляет свое божественное подобие тем, что он называет явления и предметы действительности для того, чтобы духовно, т.е. идеологически овладеть ими. Следует заметить, что и в советском языковедении В.И.Абаев выражает такую же мысль /13:235/. Язык для Гердера в первую очередь не продукт откровения божественной силы, а специфически человеческая деятельность.

Осталось добавить, что во взглядах Гердера, оказавших такое большое влияние на мысли Гумбольдта, прослеживается прямая связь (через Спинозу) с немецкой мистикой. Интересно отметить мысль, что "по своему существу вся мистика является пантеизмом" /14:935/. Учение о целокупности (*Alleinheitstehre*) греческих натурфилософов было обновлено и развито далее Дж.Бруно, Спинозой, Гердером и далее Гёте, Келлигом, Баадером и др. Воззрения Гердера на язык определяются именно этим идеологическим фоном, который, не образовав единой философской системы, был тем не менее базисом мировоззрения и Гердера, и Гёте, и Гумбольдта. В мистике, в работах Якоба Бёме (1575 - 1624) мы находим термин "мүка" = *die Qual*, который, возможно, образовал основу того понятия, которое Гумбольдт имел в виду, говоря о внутренней форме вообще и о в.я.ф. в частности.

Заметим, что эта "мүка", идея о ней, только основа, отправная точка для Гумбольдтовской в.я.ф. О понятии "*die Qual*" классики марксизма-ленинизма писали: "Первым и самым важным из приращенных свойств материи является движение -- не только как механическое и математическое движение, но еще больше как стремление, жизненный дух, напряженность, или, употребляя выражение Якоба Бёме, "мүка" (*die*

Qual) материи" /IC,c142/. Объяснение Фр.Энгельса гласит. "Qual означает мучение, боль, которая толкает на какое-либо действие. В то же самое время мистик Бёме вносит в это немецкое слово и нечто от латинского **qualitas** (качество). Это Qual это - в противоположность боли, причиняемой казне, - активное начало, возникающее из самопроизвольного развития вещи, отношения или личности ему подверженной, а так же в свою очередь, вызывающее к жизни это развитие" /I5,c15/.

В интерпретации Гердера это активное начало, стремление мысли принимает смысл того, что человек должен продуктивно обрабатывать данное ему, т.е. "идеологически присвоить себе объективную действительность" (Абаев) и именно этим осуществить, реализовать свои возможности. Таким образом, действительность становится для него "сферой отражения" (**Sphäre der Bespiegelung**) /18,c26/, в которой в конце концов он находит только себя. Это та главная мысль, которой Гердер остался верен со своих самых ранних произведений вплоть до "Метакритики" 1799 года (Ср. I7, VII,c293; XXI,c87; XXI,c253c258). Основу такого постоянства образует то понятие, которое Гердер называет **Besonnenheit**.

"Как бы рискованно это не звучало, но это истина: человек чувствует (воспринимает) разумом ...", восклицает Гердер, и так как язык свидетельствует о тождественности материального и духовного (тезис Спинозы), он может продолжить высказывание, поясняя первую часть предложения: "... и говорит душой" (**Der Mensch empfindet mit dem Verstande und spricht, indem er denkt**).

Понятие "признака" (**der Merkmalbegriff**) играет сейчас существенную роль в Гердеровской концепции языка. В признаке объединяются два момента, которые обуславливают отношение человека к действительности: сила действия и восприимчивости (**Tatkraft und Empfänglichkeit**), свободный выбор и необходимость (**Willkür und Notwendigkeit**), дистанция и близость (**Distanz und Innigkeit**), разум и чувство (**Verstand und Gefühl**). Это является как выражением

внутреннего, так и обозначением чего то внешнего, противостоящего — именно, как неделимое единство. С характером выражения признака связана индивидуализирующая функция языка, благодаря чему он становится чем то вроде пробоя на земле — не только по звуковому выражению, но прежде всего по значению (18, 105 и др). Здесь ясно проведено разграничение семантической стороны языка от морфологической. Каждый признак, именно как признак, охватывает только одну определенную сторону предмета, вместе которого он стоит, в то время как "самобытность" (*Ansichsein*) предмета звучит неопределенно как резонанс в сознании говорящего и слушающего.

Но субъективный характер языкового охвата (*des sprachlichen Zugriffs*) является в то же время объективным, поскольку соответствующий предмет показывается только в этом отношении эту, а не иным. Поэтому можно в определенном смысле сказать, что язык представляет только то, о чем он думает. Такие мысли Гердер выражал уже в третьем сборнике "фрагментов" под рубрикой "Единство мысли и выражения" /17; I, c. 394/ и во втором издании первого сборника "фрагментов" развил эту мысль дальше /17; II, c. 12/.

В национальных языках, а так же в языке отдельного индивида отображается особый, присущий каждой индивидуальности, и только ей, глубоко своеобразный мир. Сравнительный анализ различных языков мог бы обследовать в них весь круг того, что открыто и познано человеком. Несомненно, что здесь Гердер указывает на задачи, стоящие перед философией языка. (Так же несомненно и то, что вся философия языка Гумбольдта органически продолжает развивать далее мысли Гердера, и, следовательно, в.я.ф. Гумбольдта должна быть рассматриваема как философская категория, а соотношение её с задачами лингвистики может быть только опосредованным, а не прямым). Эти выдвинутые Гердером задачи тринадцать лет спустя Кант пытался возможным разрешить единственно при помощи критики разума — односторонность, в которой Гердер справедливо обвиняет Канта в своей "Ме-

такритике".

Как звучащий знак чего-то, признак является средством идентификации. Гердер указывает на обобщающую функцию слова — в нем как бы сохраняются, консервируются мыслимые предметы и становятся в распоряжение человека для последующего употребления /13, I с165/.

В противоположность Ю.Г.Шоттелю и Г.В.Лейбницу, считавшим, что язык имеет чисто инструментальный характер, Гердер полагал, что язык (как и поэзия) стоит в более интимном отношении к человеку. Он происходит не только из самого существа человека, но и принадлежит к структуре человека непосредственно как один из основных параметров этой структуры. А это значит: "... язык больше чем орудие, он является одновременно как бы сосудом и содержанием литературы" /17, II с12/, он дает "всему человеческому познанию рубежи и контуры" /17, II с17/.

При такой высокой оценке языка, которая не исключает опасности абсолютизации, теория языка не может замкнуться рамками его употребления, т.е. "грамматикой"; она становится философией языка, которая имеет дело с "сущностью языковых явлений", так сам Гердер сформулировал задачи исследования языка /17, I с338/. Этим он дал языкознанию импульс, который действует и поныне, почти 200 лет спустя.

Уже через несколько десятков лет взгляды Гердера на язык приобрели такую широкую известность, что Гумбольдт, воспроизводя их в своих лингвистических работах, даже не считает нужным указать на источник. Этим отчасти подтверждается наша рабочая гипотеза о том, что сама идея "внутренней формы", в частности идея в.я.ф. Гумбольдта, в то время была само собой понятным термином и совершенно не нуждалась в более подробной экспликации. Думается, что и второе наше предположение не лишено обоснованности — следует попытаться путем изучения документов эпохи (конец XVIII, начало XIX веков) уточнить понятие в.я.ф. и только затем проследить его на современное положение языкознания.

Вкратце следовало бы упомянуть также и об эстетических взглядах Гумбольдта, которые в известной мере определили его отношение к интересующей нас идее в.я.ф. Как известно, в конце XVIII века в Германии разгорелось жаркое споры по вопросам эстетики (Винкельман, Лессинг, Гердер). В вопросах эстетики Гумбольдт склонялся к точке зрения классицизма: в действительно прекрасном произведении искусства форма воздействует как оформленное содержание, а не содержание как таковое. Бесформенный (аморфный) материал организуется при помощи существующей в душе художника "внутренней формы". Например, "огромное количество исторических фактов, связанных с Вилленштейном, как с исторической личностью и героем произведения Шиллера "Вилленштейн" /1968/. Эта формирующая сила во время созидания произведения искусства является динамическим принципом или энергией (по Гумбольдту). Как таковая, форма является действующей силой. Это динамическое понятие формы восходит к Аристотелю, который вместо учения об идеях Платона ввел свою концепцию о "формах" вместе с коррелятивными понятиями х и л е (материя, вещество) и э й л о с (формобраз, форма).

Неоплатоники перенесли это метафизическое понятие в сферу эстетики. У них понятием э й д о с; т о э н д о н э й л о с (=внутренняя форма) обозначается "видение" художника, творца художественного произведения. В работах лорда Шефтсбери (1621 - 1683) понятие "внутренняя форма" приобретает несколько иной смысл: 1) *inward form, inward order, inward form and structure* = организующая духовная сила (энергия, по Гумбольдту) как упорядочение и закон созидания, закон творчества; 2) духовный образ как упорядоченное (*als Geordnetes*), как гармония содержания и образа.

У Шефтсбери понятие "внутренней формы" уже охватывает антитезу содержания и образа, силы и образа идеи и проявления. Под влиянием Шефтсбери (а так же и Платона, 265 - 270 н.э.) Винкельман выразил свое эстетическое кредо: ис-

искусство не является подражанием природы, а подражанием некоего идеала (эйдос!) и стоит ближе к источнику природы (т.е. творческой силе), чем сама природа. Добавим еще, что понятие "внутренней формы" доминирует не только в эстетике XVIII века, но и оказывает заметное влияние на теорию познания того времени (у Ламберта, Канта). Здесь речь идет о форме и материи познания. Форма - это тот принцип, который (категориально) охватывает материал обозрения (*der Anschauung*) и опыта. Для Канта, таким образом, пространство, время и т.д. являются формами познания.

Такое понятие динамической формы было особенно привлекательным для Гумбольдта, для его энергетического и синтетического образа мышления. Отсюда, видимо, и следует подходить к выяснению содержания понятия в.я.ф. в языкознании /19,68 - 69/.

Заканчивая статью, нам хотелось бы обратить внимание читателей, что наше исследование в.я.ф. Гумбольдта еще не завершено, но уже сейчас можно сделать кое-какие выводы, имеющие принципиальный характер. Во-первых, можно смело сказать, что мысли и рассуждения Гумбольдта о языке, это не языкознание в общепринятом его понимании, а философский разбор сущности человека, в которой язык играет роль главного параметра этой сущности, и, во-вторых, прямой перенос понятия и самой идеи в.я.ф. в языкознание приводит к нарушению закона соразмерности. Только после тщательного изучения категории в.я.ф. можно будет предпринять шаги к ее переносу в область языкознания.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. M o u n i n Georges. Die Übersetzung (Geschichte, Theorie, Anwendung). München, Nymphenburger Verlag, 1967.
2. Z w i r n e r Eberhard. Stellungnahme.- In: Satz und Wort im heutigen Deutsch. Jahrbuch des Instituts für deut-

- sohe Sprache. Düsseldorf, Verlag Schwann, 1967. 417 S.
3. H o b e r g Rudolf. Die Lehre vom sprachlichen Feld. Schriften des Instituts für deutsche Sprache, Bd. 11. Düsseldorf, Verlag Schwann, 1973 . 200 S.
 4. W e i s g e r b e r Leo. Zweimal Sprache. Deutsche Linguistik 1973 - Energetische Sprachwissenschaft. Düsseldorf, Verlag Schwann, 1973. 228 S.
 5. C h o m s k y Noam. Cartesian Linguistics. A Chapter in the History of Rationalist Thought. New York, 1966
 6. G i p p e r Helmut. Bausteine zur Sprachinhaltsforschung. Düsseldorf, Päd. Verlag Schwann, 1963. 344 S.
 7. B e n s e Elisabeth. Mentalismus in der Sprachtheorie Noam Chomskys. Kronberg/Ts, Scriptor Verlag, 1973. 117 S.
 8. I p s e n Gunter. Der neue Sprachbegriff.-In: Ztschr. für Deutschkunde 46. 1932, S. 1 - 18.
 9. H a y n Rudolf. Wilhelm von Humboldt. Lebensbild und Charakteristik. Berlin, 1856.
 10. S t e i n t h a l Hugo. Die Sprachphilosophischen Werke Wilhelm's von Humboldt. Berlin, 1884.
 11. S t e n z e l Julius. Die Bedeutung der Sprachphilosophie W. von Humboldt's für die Probleme des Humanismus.-In: Logos, Bd. 1921/22, S. 261 - 274.
 12. F l e m m e r Walter. Wilhelm von Humboldt. Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von W. Flemmer. München, W. Goldmanns Verlag, 1964. 417 S.
 13. А б а е в В.И. Отражение работы сознания в лексико-семантической системе языка. - В кн.: Ленинизм и теоретические проблемы языковедения. М., 1970, с. 261-282.
 14. M e y e r's Lexikon in 15 Bänden. Leipzig, Bibliographisches Institut, 1928 - 33. Bd. 8, S. 935.
 15. Э н г е л ь с Ф. Развитие социализма от утопии к науке М., Госполитиздат, 1940.
 16. М а р к с К., Э н г е л ь с Ф. Сочинения. В 2^х томах. Т. 2. М., Госполитиздат, 1958.

17. H e r d e r Johann Gotfried von. Sämtliche Werke.
Berlin, Hrsg. von B.Suphan 33 Bde., 1877-1899.
18. H e r d e r J.G. von. Abhandlung über den Ursprung
der Sprache. Stuttgart, Verlag Ph.Reclam Jun., 1966.
176 S.
19. J o s t Leonhard. Sprache als Werk und wirkende Kraft
Bern, Verlag Paul Haupt, 1960. 281 S.

К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ И ПУТЯХ
ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОМПЛЕКТНЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Лексический состав современного английского языка и его американского варианта в значительной степени насыщен конструкциями, состоящими из глагола и элемента типа up :

She turns up to the chest of drawers, picks up the toy bear and sits on the bed, looking at it.

(Brain J. Room at the Top. 1961, p.72).

Грамматическая неоднородность подобных конструкций априорно признается всеми лингвистами. Однако, насколько нам известно, в лингвистической литературе не существует единого мнения относительно их идентификации, структуры, а также терминологии.

Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые считают, что все виды указанных конструкций могут быть формально представлены 3 моделями:

1) V + P (глагол + предлог)

2) V + D (глагол + наречие)

3) V + Prt (глагол + приглагольная частица, совместно образующие цельную единицу класса глагола).

Для разностороннего лингвистического исследования наибольший интерес, на наш взгляд, представляют конструкции третьего типа (модель V + Prt).

Предложенный нами алгоритм /I, с.84 / позволяет однозначно идентифицировать указанный вид конструкции, а виде-

ленный набор дифференциальных признаков дает определенное основание для утверждения, что в современном английском языке существует особая лексико-структурная группа глаголов. Для обозначения единиц данной группы предлагается термин "комплексный глагол" (a complete verb). Слово "глагол" определяет принадлежность всей конструкции к классу глагола, слово "комплексный" указывает на специфичность конструкции, которая заключается в том, что она представлена "комплексом" из двух основных компонентов: глагольного ядра и приглагольной частицы (семантизатора). Следует подчеркнуть, что глагольное ядро имеет ряд принципиальных отличий от глагола в "свободном" употреблении, основными из которых являются его частичная или полная десементизация и синтаксическая несамостоятельность. В следующем примере:

She crosses to the dressing table, takes out a pair of stockings from one of the drawers, and sits down on the small chair beside it to put them on.

(Osborne J. Look Back in Anger. L., 1960, p.30)

комплексными глаголами являются: takes out, sits down, to put on.

Круг проблем, касающихся изучения указанных глаголов очень широк. В данной статье рассматривается один из частных вопросов, связанных с выяснением причин распространённости и путей возникновения комплексных глаголов.

В лингвистической литературе можно встретить ряд высказываний о той роли, которую играют комплексные глаголы в современном английском языке. Так, автор известного словаря идиомов Б.Э. Хендерсон /2, т.1, с.7/ называет их основой, хребтом современного английского языка. По мнению Ч. Барбера /3, с. 140/, возрастание их количества представляет собой самое характерное явление в языке. Чем же объясняется такая распространённость конструкции? Насколько нам изве-

стно, убедительных замечаний на этот счёт нет. Предположение Р.Клоуза, который говорит, что "англичане сдержанны в жестикуляции, но что-либо вроде эквивалента жеста используется ими при употреблении слов подобных *on, in, up, off, out* /4, с.159/ нельзя считать серьезным.

Английский язык — язык аналитического строя и, как известно, развитие аналитических тенденций в современном английском языке происходит на различных уровнях. Одним из проявлений этих тенденций в классе глагола является количественное увеличение комплектных глаголов и тот удельный вес, который они приобретают. Статистическая вероятность комплектного глагола довольно высока, она равна 0,01 /5, с.8 /.

Каковы же те причины, благодаря которым комплектные глаголы заняли одно из ведущих мест в лексико-фразеологическом фонде современного английского языка? Одной из них является большая способность комплектных глаголов обогащать словарно-фразеологический фонд обоими существующими в языке путями: количественными и качественными.

Количественный путь характеризуется процессом образования новых комбинаций глагольных ядер и семантизаторов. На основе анализа корпуса текстов в I млн словоупотреблений установлено, что наибольшей элементарной одночленной инклюзивной валентностью обладают следующие 8 глагольных ядер: *go, come, get, put, take, look, sit, turn* и II семантизаторов: *up, out, down, on, in, off, away, back, over, about, along* (порядок распределения глагольных ядер и семантизаторов в списке дается по степени уменьшения валентности). Для качественного пути характерно, в частности, развитие полисемии и омономии у комбинаций, уже зафиксированных в языке.

Так, в Англо-Русском Словаре, изд. в 1962 г. (70 000 слов) /6, с.797/ приведены следующие значения *to put out*. а) выгонять, удалять, устранять, убирать; б) выкладывать вещи; в) вытянуть руку, высунывать рожки (об улит-

ке); г) давать побег; д) вывихнуть (плечо); е) тулить (огонь); ж) мешать кому-либо; з) раздражать; и) отправляться (амер); к) выпускать, издавать; л) давать деньги под определённый процент; м) выходить в море; н) за-
пятнать (в игре).

В специальном словаре Ф.Вуда, вышедшем через 3 года, в 1868 г., /7, с.221/ в значительно меньшем по объему, появляется еще одно значение: "беспокоиться о других, заботиться": Uncle George put himself out to give us a good time while we were staying with him.

На основе анализа вышеупомянутого корпуса текстов у глагола to put up зафиксировано 14 значений, to put down - 8, to put on - 8, to go out - 10, go off - 9 и т.д.

Другой причиной является способность вновь образованных или существующих в языке комплектов глаголов вытеснять однословные глаголы, гл. обр., латинского происхождения:

to get off	-	to dismount	(спускаться);
to go up	-	to ascend	(подниматься);
to go on	-	to continue	(продолжать).

Интересен в этом отношении комплектный глагол to give up, семантика которого покрывает основные значения 20 синонимных глаголов:

to abandon, to abdicate, to abjure, to cease, to cede, to desert, to desist, to discontinue, to forego, to forswear, to relinquish, to renounce, to resign, to sacrifice, to stop, to succumb, to surrender, to vacate, to withdraw, to yield.

Важным фактором можно также считать способность некоторых глаголов иметь как переходное, так и непереходное значение. По справедливому замечанию В.В.Бурлаковой, "транзитивное и нетранзитивное употребление одного и того же глагола используется в языке как средство увеличения количества значимых единиц, ибо таким образом усиливается семантическая потенция слова и тем самым вдвое увеличивается номинативная способность тех же

оамых лексем". /8, вып. I, с.87 /.

Так, например, совсем недавно непереходные значения приобрели следующие глаголы /9, с.141/:

- to brew up - 1) варить; 2) разрываться (о процессе);
to start up - 1) привести в движение что-либо;
2) подскочить, привстать;
to bomb up - 1) разбомбить; 2) нагрузиться бомбами.

К экстралингвистическим причинам следует отнести такие, как общая тенденция к некоторой демократизации в лексике (как, впрочем, и в фонетике), т.е. отступление от лексических норм "стандартного" английского языка (Standard English) в сторону норм общенародного языка, усиливающееся влияние американского варианта английского языка, стиль прессы времён I и II мировых войн.

Основной из них является, безусловно, тенденция к демократизации в лексике. Особенно интересно проследить эту тенденцию на примере интенсификации употребления комплексных глаголов представителями всех слоёв общества.

Как полагают зарубежные лингвисты, процесс возникновения данных глаголов происходил и происходит в сленге или бытовом разговорном языке малообразованных людей. Отсюда и то явно пренебрежительное и высокомерное отношение определённых кругов английского общества к людям "некультурным", "засоряющим" свою речь подобными словами. Весьма откровенно и определённо выражает свое мнение по этому поводу А.Кеннеди /10, с.20/, который прямо заявляет, что процесс возникновения и употребления данных конструкций, это - процесс, характерный для рыночного, сравнительно необразованного ума. С. Поттер /11, с. 33/ пишет, что к новым образованиям глагол + приглагольная частица с презрением относились классики и они совершенно отвергались д-ром Джонсоном.

Весьма показательно и следующее высказывание Д.О. Керма /12, т.39, с.337/, который считает, что англичанин понимает непревзойденную силу и впечатляющее

воздействие этих образований, но колеблется при упоминании их в обстановке великосветской условности. Однако, продолжает автор, англичанин утешается мыслью, что находясь вне рамок условности (напр. дома) он с удовольствием отбросит подобные соображения.

В. Эванс пишет: "Оскорбит многих, без сомнения, включение в третий том Интернационального словаря без каких-либо ограничительных помет глагола *to wise up* в значении "информировать" или "быть проинформированным". Для моих старших ушей это выражение звучит как слэнг. Но доказательства — цитаты из *Hiplinger Letter Wall Street Journal* — убеждают меня, что никто иной, а именно я — устарел и отстаю в своих понятиях". /13, с.102/. Нельзя не согласиться с В. Эвансом в том, что его понятия устарели, как устарели представления всех тех, кто не желает признавать объективную реальность — право на существование в современном литературном английском языке особой группы слов, берущей истоки в народном языке.

Лингвисты, трезво оценивающие реальную языковую действительность, стоят на других позициях и полагают, что эти глаголы используют в речи лица как высших, так и низших слоев общества.

То важное место, которое заняли комплектные глаголы в современном английском языке не изменило путей их возникновения, которые существовали ранее. И теперь они могут появляться как слэнг, затем исчезнуть из употребления или остаться слэнгом, или перейти в общеупотребительный разговорный язык и стать языковой нормой без каких-либо ограничительных помет.

Так именно произошло с глаголом to fork out, путь становления нормой языка которого нам удалось проследить.

Около 20 лет назад этот глагол еще не был зафиксирован ни в словаре Х. Фаулера /14/, ни в выше упомянутом словаре Б. Хендерсона /2/, ни в Национальном словаре современного английского языка /15/. Однако уже в

1962 г. мы находим его в двух других словарях /16, с.391; с.403/ и в обоих с пометой "слэнг". А через несколько лет, в 1969 г., в газете Morning Star была помещена статья, в которой to fork out уже употребляется как норма языка:

"In fact, if the Royal finances get too deeply in the red, Mr. Wilson hinted that the Queen might have to fork out from her other sources. (Morning Star, Nov.12, 1969, p.1).

О том, что to fork out уже не слэнг, говорит то обстоятельство, что оно употреблено в официальной прессе, в редакционной статье, посвященной обсуждению действий правительства и королевы.

Существует и другой путь, который, вероятно, в будущем займёт ведущее положение: возникновение комплектно-го глагола сразу в литературном языке. Именно так пришли в современный английский язык недавно возникшие образования со следующими значениями:

to build up - рекламировать; to butt in - вмешиваться;
to ice up - обледенеть; to lose out - терять; to shrug off - не обращать внимания;

и два, пока что чисто разговорных глагола: to push off и to push along со значением "уйти".

В настоящее время невозможно с должной достоверностью говорить о перспективах развития того или иного пути возникновения комплектных глаголов.

Вместе с тем совершенно бесспорно, что эта особая лексико-структурная группа не является особенностью жаргонной лексики или лексики малообразованных слов английского населения. Комплектные глаголы - характерная, продуктивная и чрезвычайно перспективная группа, характеризующая современный литературный (особенно - разговорный) английский язык.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Карачан Н.В. Идентификация комплектного глагола в английском языке. -- "Вестник ЛГУ. Серия истории, языка и литературы", 1971, т. 8, вып. 2, с. 84-90.
2. H e n d e r s o n В.Л.А. A Dictionary of English Idioms. L., 1956.
3. B a r b e r Ch. Linguistic Change in Present Day English. L., 1964.
4. C l o s e Я.А. English as a Foreign Language. Grammar and Syntax for Teachers and Advanced Students. L., 1962.
5. Карачан Н.В. Об одной статистической закономерности, характеризующей комплектные глаголы в современном английском языке. -- "Вопросы романо-германской филологии", 1972, с. 8-15.
6. Англо-русский словарь. Сост. В.Мюллер. М., 1962.
7. W o o d F.T. English Verbal Idioms. L., 1965.
8. Бурлякова В.В. Комбинаторные свойства английского глагола. -- в кн.: Вопросы структуры англ. языка в синхронии и диахронии. 1967, вып. I.
9. B a r b e r Ch., ib.cit.
10. K e n n e d y A.G. The Modern English Verb-Adverb Combination. Stanford University Publications. Ca. 1920.
11. P o t t e r S. Our Language. Penguin Books. Ltd., L., 1959.
12. S u r f e G.O. The Development of Verbal Compounds in Germanic. Beiträge zur Geschichte der Deutschen Sprache und Literatur, B. 39. B.I. 1914.
13. L v a n a B. But what's a Dictionary For? Essays on Language and Usage. Ed. by L. Bean, K. Wilson. Sec. Ed., N.Y., 1966.
14. C o s l e r H.W. A Dictionary of Modern English Usage. Oxf., 1952.
15. The New National Dictionary. Ed. by J.S. Foreman. Collins, L., 1959.
16. Н о г о л о в А.С., О г о л о в В.В., а н г л е т с о в а И. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. L., 1969.
- Англо-русский словарь. Сост. В. Мюллер, М., 1962.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ТЕЗАУРУС ЧИТАТЕЛЯ

В последние годы неуклонно возрастает интерес к изучению проблем, связанных с ролью теории информации в исследовании механизмов восприятия, особенно восприятия художественного текста. Мысль человека уже давно стремится проникнуть в сферу творческой деятельности, определить ее принципы и законы. Поиски новых методов исследования обусловили появление идеи "моделирования" процесса художественного творчества, применения математических методов исследования в данной области.

Вопрос применения математических методов исследования процессов художественного творчества и эмоционального восприятия выдвигались уже в работах прогрессивных ученых и писателей прошлого века. В статье "Рефлекс головного мозга" И. М. Сеченов высказывает следующее суждение: "Бедь и у музыканта и скульптора рука, творящая жизнь, способна делать лишь чисто механические движения, которые, строго говоря, могут быть даже подвергнуты математическому анализу и выражены формулою" [1, с. 9]. Несколько лет спустя А. П. Чехов пишет: "... нынешним горячим головам хочется обнять научно необъятное, хочется найти физические законы творчества, уловить общий закон и формулы, по которым художник, чувствуя их, инстинктивно творит музыкальные пьесы, пейзажи, романы и проч. Формулы эти, вероятно, в природе существуют" [2, с. 94].

Поиски этих формул и законов ведутся и сейчас учеными многих стран.

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть некоторые особенности одного из центральных аспектов восприятия художественного творчества — восприятия текста литературных произведений.

В связи с развитием науки и техники резко возрос интерес к количественным методам исследования в лингвистике. В ряде работ советских и зарубежных ученых успешно применяются и развиваются методы статистического подхода к изучению художественной речи вообще и индивидуально-художественных стилей в частности ^{1/4/}.

Многие ученые используют при анализе художественной речи методы структурной лингвистики ^{1/4/}.

Со времени появления «фундаментальных трудов К. Геннона по теории информации» прошло более 25 лет. С самого начала это открытие вызвало очень большой интерес специалистов из различных областей научного знания и постепенно приобрело общенаучный характер. Параллельно с вероятностной статистической и структурной лингвистикой некоторые положения теории информации находят применение в анализе художественного текста и в теории эстетического восприятия.

Количественное определение информации, введенное К. Шенноном, позволяет трактовать информацию как физически измеримую величину, но не включает возможности оценки информации человеком. Первоначально теория информации была предназначена для использования в технике связи. Акт коммуникации рассматривался как акт передачи информации от одной технической системы к другой. Но, поскольку практически невозможен разрыв между количественной и качественной информацией, такое определение не отражает всех без исключения аспектов понятия информации. Опираясь лишь на статистические характеристики речи, оно не учитывает ее содержания. Это определяет неполноту статистической теории информации, ее логико-семантическую интерпретации и приводит к созданию семантических теорий информации. Перспективному является переход к оценке семантической информа-

шик, предложенный К. Шрейдером /5/.

Основным понятием его теории является понятие тезауруса. Сама теория строится в предположении, что приемнику известен алфавит источника сообщения, т.е. приемник обладает некоторым запасом знаний или тезаурусом, который может применяться с получением сообщения при условии, что существует алгоритм анализа приходящих сообщений. При этих условиях количество семантической информации можно измерить степенью изменения тезауруса при получении сообщения.

Содержание информации должно быть формализовано на языке, понятном приемнику, т.е. адресату. В этом заключается существенное отличие модели К. Шрейдера от логико-семантической концепции информации Карнапа Р. /6/ и некоторых других ученых.

Интересно сравнить известную схему К. Шеннона, по существу старшую классическую, с тем, как она использовалась и в некоторых случаях видоизменялась в работах лингвистов, интересующихся не количественным содержанием информации в той или иной языковой единице, а ее качественной стороной, т.е. семантическим содержанием информации при осуществлении коммуникативной функции языка.

У К. Шеннона /7, с. 245/ общая схема системы связи выглядит так:

Источник информации	Передатчик	Сигнал	Принятый сигнал	Приемник	Адресат
---------------------	------------	--------	-----------------	----------	---------

Источник
шума

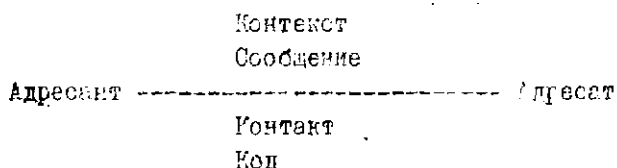
Английский ученый А. Дарбишер /8, с. 15/ считает, что каждый акт коммуникации состоит из пяти частей. Схема, предложенная им, выглядит следующим образом:

Кодирующий - Передатчик - Сигнал - Приемник - Декодирующий

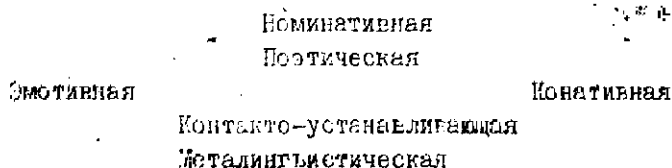
Он подчеркивает, что при осуществлении процесса комму-

ники с помощью языка можно рассматривать этот процесс как в форме устного, так и письменного сообщения. И если у К. Левина первое звено схемы - это "источник информации", понятие в значительной степени абстрактное, то у А. Дарбингера при рассмотрении акта коммуникации первое звено - это "кодировщик", т.е. индивидуум, которому присущи определенные мысли, идеи, мнения, эмоции, чувства, которые, как правило, субъективны. Но все это кодируется в знаках или символах, имеющих объективную физическую природу. Эти знаки воспринимаются и интерпретируются другими индивидуумами; таким образом, само существование их делает возможным акт коммуникации.

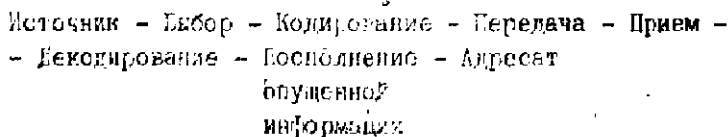
Р. Либсон в работе "Литературная и поэтика" /с. с. 258/ предлагает следующую схему процесса коммуникации:



Р. Либсон различает шесть факторов, присущих процессу коммуникации, и считает, что каждый из них определяет различные функции, свойственные языку, которые представлены в следующей схеме:



Несколько иначе выглядит схема, предложенная ранее другим английским ученым А. Ричардсом:



Данная схема приводится в одной из лекций И. В. Арнольд, кото

рая считает особенно важным добавление второго и седьмого звеньев. Второе звено - это выбор из полученного автором потока информации тех элементов, которые передающий намерен включить в свое сообщение. Он выбирает из всей окружающей его действительности и предмет сообщения, и все элементы формы - от жанра произведения до выбора лексики. Седьмое звено - это восполнение опущенной информации: воспринимающий должен при декодировании сообщения восстановить опущенное на основании совпадения тезаурусов и понимания принципов кодирования и компрессии информации. При этом представляется весьма эффективным применение теоремы Котельникова в анализе процесса деквантования. /10/

В статье "Теория информации и литературный процесс" чешский ученый И. Левый /11/ предлагает семь основных понятий, разработанных в теории информации, которые по его мнению можно использовать при разборе литературного произведения: коммуникативные связи, сигнал, канал, код, память, шум, информация. Интересно отметить, что память (или тезаурус) выделяется в его схеме как одно из основных звеньев, необходимых для восприятия художественного текста.

Для стилистики декодирования, теоретические основы которой разработаны в трудах И.В. Арнольд /12/, интерес представляет конечный процесс акта коммуникации, декодирование сообщения читателем. Опираясь на современные лингвистические теории, стилистика декодирования разрабатывает методы, которые помогают читателю декодировать текст в тех случаях, когда в силу различных причин правильное понимание текста затруднено. В стилистике декодирования схема ^I, принятая в теории информации, полностью реализуется, но уточняется применительно к специфическим задачам толкова-

^I Схема взята из лекций по интерпретации текста И.В. Арнольд.

ния художественного текста:

Источник информации	Передатчик	Канал	Приемник	Адресат
Объективная реальность, влияющая на писателя.	Писатель, пишущий* сообщение и свои слова кодов.	Канал, т.е. книги, журналы и т.д. Накопление и передача информации.	Читатель, декодирующий сообщение с помощью своего текста зауруса и перерабатываемый информацией.	Среда, в которой читатель живет и действует.

Информацию, заключающуюся в художественном произведении, можно разделить на информацию семантическую и информацию эстетическую /13/. Информация семантическая образует стандартный код и допускает точный перевод на любой язык. Информация эстетическая - "непереводима", зависит от опыта и восприятия читателя. К ней можно подойти как к индивидуальной информации. В реальной действительности сообщение обычно содержит как семантическую, так и эстетическую информацию. В стилистике декодирования анализ текста предполагает выявление всех видов информации, содержащейся в тексте, но эстетической, экспрессивной и эмоциональной информации уделяется особое внимание.

Основы стилистики восприятия были заложены в работах Л.В.Щербы /14/. Л.В.Щерба неоднократно подчеркивал, что при анализе текста следует исходить не только из литературоведческих основ, но и из тех лингвистических средств, с помощью которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений. Он также отмечает важность прикладного значения такого анализа в целях воспитания вдумчивого читателя. Классические положения стилистики восприятия, изложенные в работах Л.В.Щербы,

нашли свое дальнейшее развитие в стилистике декодирования.

Информация, заключающаяся в художественном тексте, требует от читателя эмоционального соучастия. С одной стороны, художественное произведение — не однозначно (под многозначностью текста мы понимаем его способность нести одновременно две или более исходные информации), а с другой стороны — восприятие художественного произведения тоже варьируется в зависимости от индивидуальности получателя. Эстетическое восприятие зависит от возраста, образования, образа жизни, профессии, эстетического опыта и т.д. Многие художественные произведения воспринимаются иначе при повторном восприятии, особенно при наличии большого временного интервала. В таком случае одно и то же художественное произведение как бы воспринимается двумя разными индивидуумами.

В процессе передачи и приема информации человеком часто наблюдается переосмысление и искажение информации, поэтому повышается значение категории шума. Очень важную роль играет также категория памяти (тезаурус); здесь можно подразумевать и все богатство жизненного опыта получателя, и различные ассоциативные связи, возникающие при восприятии сообщения. Несовпадение полученного сообщения с отправленным может зависеть от многих факторов, но нас интересуют прежде всего причины несовпадения тезаурусов. Полное совпадение тезаурусов едва ли вообще возможно, но чем более совпадают тезаурусы отправителя и получателя, тем полнее воспринимается последним передаваемая информация.

Одной из причин несовпадения тезаурусов может быть временное расстояние. Когда читатель пытается декодировать текст, автор которого не является его современником, он должен обладать тезаурусом человека той эпохи. На самом же деле мы обладаем только определенно его частью. Это положение можно подтвердить, если представить себе восприятие произведения Дж. Чосера современным читателем:

• At mete wel y-taught was she with-alle,
She let no morsel from hir lippes falle,
Ne wette hir fingers in hir sauce depe. /15, c.8/.

Современный читатель может понять такое описание манер и поведения за столом поворессы как насмешку над ней. А между тем портрет поворессы подчеркивает ее благогоспитанность. Чтобы правильно понять это описание, нужно знать, что вилики в Англии вошли в обиход только в XIII веке, а в XIV веке умение ловко брать пищу руками было одним из правил хорошего тона. Аналогичная ситуация может сложиться при чтении исторических романов, написанных авторами на основе исторических событий, документов или монографий. В таких случаях писатель намеренно привлекает тезаурус определенной эпохи для создания определенного колорита. Для иллюстрации приведем пример из романа Сальтера Скотта "Айленго":

"Pledge me in a cup of wine, Sir Templar, said Cedric, to the memory of the brave who fought there! Pledge me, my guests. ... Ay, that was a day of cleaving of shields, when a hundred banners were bent forward over the heads of the valiant, and blood flowed round like water, and death was held better than fight. A Saxon bard had called it a feast of the swords - a gathering of the eagles to the prey the clashing of bills upon shield and helmet, the shouting of battle more joyful than the clamour of a bridal..." /16, с. 50

Традиционные фольклорные формулы, старинные песни, сказки, народные поговорки и пословицы, весь языковой строй в историческом романе, так же как изображение быта (предметов обстановки, костюмов, оружия, утвари, характерных для той эпохи) помогают созданию соответствующего настроения у читателя. Такой слой лексики обладает стилистической функцией и силу своих ассоциаций с целой исторической эпохой и условиями употребления в контексте произведения.

Другой причиной несоответствия тезауруса автора и читателя может быть пространственное удаление. Читая описание

быта, обычаев, культовых обрядов или традиций некоторых народов, читателю нередко приходится использовать экстра-текстовые и даже экстра-лингвистические сведения, полученные от составителя комментариев или обращаться к энциклопедии. Примером такого описания может служить отрывок из рассказа японского писателя Р.Акутагавы /17, с. 256/.

"В токонома за моей спиной угрюмо выселись тяжелые медные вазы без цветов. Над ними, на таинственном какэмоно с изображением "Ивового Каннон", на золотом фоне закопченного парчового обрамления тускло чернела тушь".

В комментариях читаем: токонома - ниша в стене, где висит картина, стоит ваза с цветами; какэмоно - традиционная для японских и китайских художников форма картин; "Ивовая Каннон" - один из образов Каннон, буддийской богини милосердия.

Разница часто заключается не только в географическом положении, социальных различиях или национальных особенностях, но и в восприятии жизни, в восприятии основных философских проблем.

Одной из основных причин несоответствия тезаурусов часто является изменение регистра /18/.

Понятие "регистр" было введено английскими исследователями для обозначения "ситуативных" условий, требующих использования формальных языковых средств. В данном случае таким изменением регистра будем считать появление в тексте понятий из другой сферы человеческой деятельности. В зависимости от темы произведения автор использует в тексте различные лексические элементы. При изменении регистра в связи с употреблением лексики из сферы искусства или науки, а также неологизмов, архаизмов, элементов фольклора, мифологии, слог, заключенных в себе определенную символику, происходит нарушение предсказуемости элементов текста. Такие лексические элементы фиксируют внимание читателя, вызывают определенные ассоциации, требуют работы мысли и фантазии.

В данной статье мы не будем пытаться охватить все это многообразие, а ограничимся примерами взаимодействия с контекстом только специальной лексики, а точнее — лексикой изобразительного искусства. Прежде чем рассмотреть несколько конкретных примеров употребления лексики изобразительного искусства в языке английской художественной прозы, следует остановиться на некоторых особенностях, присущих именно этой лексике. Во-первых, необходимо учитывать принадлежность данной лексики к сфере искусства, занимающей особое место среди других областей человеческой деятельности. На протяжении всей жизни человека осуществляется непрерывный процесс его взаимодействия с окружающей средой. Это взаимодействие осуществляется путем получения передачи и декодирования различных видов информации. Если искусство рассматривать как особое средство коммуникации, с помощью которого человек передает и хранит особую эстетическую информацию, то и язык этого типа сообщений можно рассматривать как язык особого типа, т.е. как язык, с помощью которого эта эстетическая информация создается. Основное отличие искусства от науки и других областей человеческой деятельности заключается прежде всего в том, что искусство — это образная форма познания жизни, в отличие от понятийных форм познания, которые являются двумя формами единого процесса отражения жизни.

Во-вторых, рассматривая употребление лексики изобразительного искусства в контексте художественного произведения, нельзя не учитывать специфику жанрности, как одного из видов искусства. Каждый вид искусства обладает особыми возможностями выразительности и изобразительности. Специфика жанрности, заключенное в ней особое качество — чувственная достоверность, материальность, — свойство создавать видимый образ. Визуальный подход при восприятии произведения живописи является основным и эта возможность зрительного восприятия, прямо основанная на объективных свойствах природы, во многом определяет возникновение экспрессивных оценочных и эмоциональных коннотаций при употреблении в контексте художественного произведения лексики изобразительного искусства.

Рассмотрим несколько примеров введения в ткань художественного текста образов из области искусства. При восприятии этих образов требования, предъявляемые к тезаурусу читателя, обычно связаны с определенными познаниями в области изобразительного искусства.

В трилогии "Современная комедия" Дж. Голсуорси, автор неоднократно подчеркивает сходство Флер с девушкой на портрете кисти Гойи:

"The "Vendimia" copy stood on the easel. Soames staggered up to it. Half carrying and half dragging, he bore that Spanish effigy of Fleur towards the window." /19, с. 305/

Тема картины становится не только лейтмотивом образа героини, но и обеспечивает эффективную компрессию информации, делая излишними подробные описания внешности Флер.

Иногда автор помогает читателю толкованием подобных жестких частей сообщения. Автор не просто вводит сравнение с текстом художественного произведения, но и поясняет, что именно вызвало у него такие ассоциации:

"In shape and colouring, in its soft persuasive passivity its sensuous purity, this woman's face reminded him of Titian's "Heavenly Love." /20, с. 257/

Приведем еще один пример такого толкования, но в этом примере в отличие от предыдущего ассоциации с творчеством художника возникает не при описании внешности персонажа:

"Old age, which when he had been younger had seemed a coloured prospect of broken wisdom, a condition like that of late Titian, full of great melancholy shattered forms, now presented itself..." /21, с. 5/

Употребление образов из сферы искусства часто имеет ключевое значение для всего произведения. Значение таких

образов исключительно велико, неисчерпаемо никакими словами. Они обогащают и определяют понимание взаимодействия элементов, цельности художественного текста. Так, например, в романе А. Мердок "Дикая роза" судьбы почти всех персонажей зависят от того, будет продана картина Тинторетто, ценность которой неизбежно велика, или нет. А в романе Дж. Голсуорси "Белая обезьяна", название картины становится названием романа, тема картины участвует в сюжете и имеет символическое значение для всего произведения в целом. Понимание такой символики необходимо для восприятия философских, этических и эстетических проблем, поставленных в произведении.

При толковании текста нельзя не учитывать особенности стиля автора, его восприятие реальной действительности, особенностей его тезауруса, а также изменение характера художественных текстов (например, если сравнить тексты авторов XIX и XX веков).

В результате всего вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Применение методов теории информации в лингвистике не случайно, оно является результатом влияния теории информации на развитие современной науки в целом. Теперь уже можно говорить об отдельном направлении в науке, которая занимается изучением различных аспектов информационных процессов применительно к толкованию художественных текстов, к проблемам восприятия художественного творчества.

Если формула К. Кеннона лингвистам при анализе текста и не используется, то сама идея, заключенная в ней, представляется чрезвычайно полезной для разработки лингвистических основ, необходимых для более глубокого понимания художественного текста. Трудно сказать, будут ли найдены конкретные формулы, о которых писали А. П. Чехов и К. М. Сеченов, но методы из уже приведенных исследований с применением математических методов несомненно имеют значение для развития современной лингвистики и стилистики.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. М., Изд-во АН СССР, 1961. 100 с.
2. Чехов А.П. О литературе. М., Гослитиздат, 1955. 404 с.
3. Колмогоров А.Н. Автоматы и жизнь. - В кн.: Машинный перевод. М., Изд-во АН СССР, 1961. 160 с.
Лескис Г.А. О зависимости между размером предложения и характером текста. - "Вопросы языкознания", 1963, # 3.
Malmborg B. New Trends in Linguistics. Stockholm, 1964.
Gule G.U. The Statistical Study of Literary Vocabulary. Cambridge, 1944.
4. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л., "Просвещение", 1972. 271 с.
Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., "Искусство", 1970. 384 с.
Якобсон Р. Поэзия грамматики и грамматика поэзии. Poetics, Poetika, Поэтика. Warszawa, 1961.
5. Шрейдер Ю.А. О семантических аспектах теории информации. - В кн.: Информация и кибернетика. М., "Сов. радио". 1967. 410 с.
6. Салпяр К. Logical Foundations of Probability. Chicago, 1950.
7. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. М., 1963. 829 с.
8. Дарбашизе А. A Grammar of Style. London, 1971.
9. Якобсон Р. Linguistics and Poetics, in Style in Language, ed. by Sebeok T.A., New-York, 1960.
10. Арнольд И.В. О возможностях использования понятия квантования в стилистике. - В кн.: Вопросы английской контекстологии. Вологда, 1974. 87 с.

11. Л е в ы й И. Теория информации и литературный процесс. - В кн.: Структурализм "за" и "против". М., "Прогресс", 1975. 468 с.
12. А р н о л ь д И.В. Стилистика современного английского языка. Л., "Гривенение", 1973. 303 с.
А р н о л ь д И.В. Стилистика декодирования. (Курс лекций) Л., 1974. 76 с.
13. М о л ь А. Теория информации и эстетическое восприятие. М., "Мир", 1966. 351 с.
14. Ш е р б а Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., Учпедгиз. 188 с.
15. С х а с с е r J. The Canterbury Tales. New-York, 1949.
16. С с о в е t W. Ivanhoe. London, 1905.
17. А к у т а г а в а Рюноске. Избранные произведения. М., 1971.
18. Л е е с н J. A Linguistic Guide to English Poetry. London, 1973.
19. С а л ь в о r t h y J. A Modern Comedy. М., Foreign Languages Publishing House, 1965.
20. С а л ь в о r t h y J. The Forsyte Saga. М., Foreign Languages Publishing House, 1965.
21. М у r d o c h I. An Unofficial Rose. New-York, 1962.

ВЛИЯНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ФАКТОРОВ
НА ХАРАКТЕР КОННОТАЦИИ В НЕКОТОРЫХ
ИДИОМАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЯХ

Идиоматические конструкции уровней словосочетания и предложения¹ относятся к синтаксическим структурам, обладающим в прагматическом плане коннотативным значением, т.е. дополнительными эмоционально-семантическими наслоениями, обусловливаемыми такими языковыми средствами, как порядок слов, интонация, ущербность структуры и т.п. Именно поэтому идиоматические конструкции являются готовыми эмоционально-экспрессивными средствами утверждения, отрицания, приказа или побуждения и занимают эмоциональную периферию синтаксиса.

Коннотативное значение идиоматических конструкций может быть двух видов: денотативная информация дополняется качественно новой, лингвистическими средствами не выраженной, информацией – качественная коннотация (C qual.) или денотативная информация выступает более интенсивно – количественная коннотация (C quant.)².

Анализ идиоматических конструкций показал, что основная сфера употребления их – разговорная речь, воспроизводимая в художественной прозе в диалогах героев. В условиях контекста на характер коннотации, присущей идиоматическим конструкциям, большое влияние оказывают

¹ Об идиоматических конструкциях см. Шалкс Б.Л. Конституенты поля синтаксической идиоматики. – В кн.: Иностранные языки в высшей школе. Вып. 2. Рига, 1975.

² Термины "количественная коннотация" и "качественная коннотация" предложены Р.Х. Вольперт. См. Wölperth R. Konnotative Bedeutungen in der Grammatik. Riga, 1974.

дополнительные факторы, такие как лексическое окружение, ситуация, а для идиоматических конструкций уровня предложения и интонация.

Зависимость количественной коннотации от дополнительных факторов можно представить следующим образом:

I. $D_L \longrightarrow +C \text{ quant.}$

лексическое окружение оказывает усиливающее воздействие

II. $D_L \longrightarrow -C \text{ quant.}$

лексическое окружение оказывает ослабляющее воздействие

III. $D_{L_1} \longrightarrow +C \text{ quant.} \longleftarrow D_{L_2}$

правое и левое лексическое окружение оказывает неравномерное воздействие

IV. $S \longrightarrow +C \text{ quant.}$

усиливающее воздействие оказывает ситуация

V. $S \longrightarrow -C \text{ quant.}$

ситуация оказывает ослабляющее воздействие

VI. $D_L \longrightarrow +C \text{ quant.} \longleftarrow S$

усиливающее воздействие оказывает как лексическое окружение, так и ситуация

VII. $D_L \longrightarrow +C \text{ quant.} \longleftarrow S$

лексическое окружение способствует усилению количественной коннотации, ситуация же несколько ослабит ее.

В настоящей работе сделана попытка показать, как в условиях контекста "срабатывают" эти факторы, т.е. показать взаимодействие частного - идиоматических конструкций, обладающих количественной коннотацией, и целого - связанного контекста

I. $D_L \longrightarrow +C \text{ quant.}$

"Und die Puppen, die du haben mußt, du Naseweis und die Kleider, die Mama und Tante Georgy haben müssen. Nein, daran wird gar nicht zu denken sein, dass einer Vater einmal ein solcher Mann wird." (Fritz Kolbener, Genies des Harz)

В приведенном примере усилению количественной коннотации идиоматической конструкции *sein+zu+Infinitiv* способствует лексическое окружение. Наличие в лексическом окружении идиоматической конструкции наречия gar в сочетании с отрицанием nicht свидетельствует о том, что герой романа Фрица Мейхнера категорически исключает возможность стать когда-либо богатым человеком.

II. $D_L \longrightarrow \bar{C}$ quant.

Seine Stimme blieb sanft. "Laß Josephine aus dem Spiel. Haben wir uns noch etwas zu sagen? Ich fürchte, nein."

(Alfred Amenda. Appassionata).

В данном примере лексическое окружение вызывает ослабление количественной коннотации. В следующей за предложением с идиоматической конструкцией *haben+zu+Infinitiv* реплике констатируется то, что было подвергнуто сомнению в предыдущем предложении: *Ich fürchte, nein, (...wir haben uns nichts zu sagen)*. Ослаблению количественной коннотации способствует здесь и вопросительная интонация ср.: *Wir haben uns nichts zu sagen.*

III. $D_{L_1} \longrightarrow \bar{C}$ quant. $\longleftarrow D_{L_2}$

Er dachte nach. "An Umbau ist jetzt nicht mehr zu denken, und die Schuld liegt allein bei Fürstenberg und mir."

(Alfred Amenda. Appassionata).

Количественная коннотация, присущая идиоматической конструкции *sein+zu+Infinitiv* подвергается в приведенном примере воздействию двух факторов: с одной стороны, наречие *mehr* и отрицание *nicht* свидетельствуют об усилении количественной коннотации; наречие же *jetzt* сигнализирует о том, что о реконструкции нельзя думать только сейчас, в настоящее время; следовательно, произойдет ослабление количественной коннотации, т.е.

IV. $S \longrightarrow \bar{C}$ quant.

"Das dürft ihr nicht!" schrie der Meister ~~aus~~ört.

"Und ob," sagte Stefan fröhlich.

(Judi Stahl, Der Krömer aus Weikenaau).

Усилением коннотативной коннотации идиоматической конструкции Und ob способствует ситуация. Читателю известно, что при сложившихся обстоятельствах Стефану действительно ничто не угрожает. Поэтому он и позволяет себе столь лабильный ответ, несущий в себе благодаря усилившейся коннотативной коннотации большой экспрессивный заряд.

V. S \longrightarrow \bar{C} quant.

Kälzel erschien. "Es ist Zeit für Ihr Auftreten, Herr van Beethoven. Das Publikum ist nicht mehr zu bändigen, es kocht."

(Alfred Amanda, Appassionata).

В данном примере ситуация оказывает ослабляющее воздействие, ибо она "подсказывает" нам, что, несмотря на шум и волнение в зале, публика сразу же успокоится с появлением Людвиг ван Бетховена. Ситуация является фактором, снимающим напряжение, которое обуславливается присутствием идиоматической конструкции sein+zu+Infinitiv множественной коннотацией.

VI. S_L \longrightarrow \bar{C} quant.⁺ \longleftarrow S

"Wolow redete sich in Eifer. "Ein Soldat ist zum Kämpfen da, zu nichts anderem! Dein Glaube, mein Lieber, ist eine verdammt unsichere Sache, er kann in die Binsen gehn, und dann sitzt du da und schnappst nach Luft! Bei mir helf t es: Der Soldat hat zu kämpfen."

(Dieter Noll, Die Abenteuer des Werner Holt).

Смысл жизни для юного Вольцова заключается в беззаветном служении Ферреру, которому он фанатично предан. Он категорически исключает любую другую возможность. Об этом свидетельствует отрицание nichts, дважды повторяющееся в приведенном отрывке. Под воздействием ситуации и лек-

сического окружения происходит усиление количественной коннотации, присущей идиоматической конструкции haben+zu+Infinitiv.

VII. D_L —→⁺C quant.^a ←— S

Gegen Morgen kam Martin Heyne allein. Er fragte nach Andreas. Als ihm die Frauen daraufhin nur antsetzt anblickten, stammelte er:

"Einen Hund hat er aus den Trümmern geholt, der Junge. Und dann wird er nach Lochwitz gelaufen sein, weil ich es ihm gesagt habe."

(Eberhard Panitz. Die Feuer sinken).

В данном примере лексическое окружение и ситуация оказывают на количественную коннотацию неравномерное воздействие.

Отец подростка, не знающий, где в данный момент находится его сын, спрашивает об этом у жены и бабушки мальчика. По их реакции он понимает, что допустил оплошность и старается придать сообщаемому форму предположения - ...wird er nach Lochwitz gelaufen sein. Последующая реплика - ...weil ich es ihm gesagt habe... - но ситуация доказывает обратное, т.е.

D_L —→⁺C quant.^a ←— S

X

X

X

Итак, в синтагматическом плане характер количественной коннотации, присущей ряду идиоматических конструкций современного немецкого языка, чутко реагирует на воздействие таких факторов, как лексическое окружение или ситуация. Данные факторы способствуют усилению или ослаблению количественной коннотации. Во всех случаях это взаимодействие несет в себе эмоциональный заряд, положительно сказывающийся на восприятии сказанного.

M

M.P. Vecozola
P. Stučkas LVU

INTONĀCIJAS UN PROSODIJAS PROBLEMA FONĒTIKAS NODARBĪBĀS

Svešvalodu mācīšanas programma šodien izvirza augstākajām mācību iestādēm, kā vienu no galvenajiem svešvalodu apgūšanas veidiem, runas iemaņu attīstīšanu studentos.

Runas kultūras attīstība prasa apgūt visus svešvalodas aspektus: vārdu krājumu, gramatiku un fonētiku.

No fonētiskiem līdzekļiem jāapgūst ne tikai valodas skaņas un to sakopojumi, bet arī teikuma intonācija un prosodiskie līdzekļi.

Intonācijas elementiem runas pilsmā ir būtiska nozīme domu, jūtu un gribas izteikšanā. Par intonācijas noformēšanu un mācīšanu ne tikai fonētikas nodarbībās, bet arī citu aspektu stundās (gramatikas, lasīšanas, sarunu u.c.) ir runāts un rakstīts pēdējā laikā jau diezgan daudz. Daži angļu valodas fonētiķi pat pasvīturo, ka angļu valodas studentiem pareiza intonācijas iemaņu apgūšana ir vēl svarīgāka, nekā valodas skaņu priekšzīmīga artikulācija.

Daudzi svešvalodu apguvēji domā, ka intonāciju var apgūt uz mehāniskas imitācijas pamata, tā, kā to apgūst bērni mācoties dzimto valodu.

Taču svešvalodas intonācijas apgūšana prasa sevišķas pūles. Pastāv vairāki faktori, kāš to apstiprina: katrā valodā ir sava noteikta intonācijas sistēma; runas saturā jāietver attiecīgā intonācijas forma; katrā valodā ir tikai tai raksturīgās intonācijas īpatnības un līdzekļi, ku-

ri atšķiras no citām valodām. Bez tam katrā valodā ir sevišķi raksturīgas intonācijas funkcijas.

Pēdējā laika pētījumi par intonāciju ir pierādījuši, ka angļu valodas intonācijas apgušana un tās mācīšana ir viens no visgrūtākajiem posmiem mācību procesā. Ir noskaidrots, ka intonācijas komponentu savstarpējās attiecības ir sevišķi komplikētas, tās aplūkojot artikulārā, akustiskā, perceptīvā un lingvistiskā līmenī.

Rakstu valodā teikumam bieži vien ir homonimiski un tikai runas situācija un intonācija, kā arī frāzes uzsvars veicina atklāt teikuma jeb frāzes saturu (piem., Vakar sanākamā runāja par eksāmenu sesiju, izteikto^o pavēstījums ar kritiķo intonāciju. Otrajā frāzē, kas pēc uzbūves ir vienāda, izsaka jautājumu - Vakar sanākamā runāja par eksāmenu sesiju?).

Fonoloģiskie līdzekļi intonācijas līmenī ir runas muzikālā toņa izmaiņas, intensitāte jeb stiprums, garums jeb temps, tembra, ritms un ritmiski melodiska runas sadalīšana ar pauzu palīdzību.

Visi augstāk minētie līdzekļi, viņu raksturīgā mija un izmaiņas veido intonācijas kontūras.

Prosodija¹ pēta visus šīs skaņu parādības. Taču intonāciju un prosodiju nedrīkst identificēt vai arī vienu otrai pakļaut.

Intonācijas un prosodijas atšķirības varam noskaidrot, ja valodas skaņu pamata un papildu akustiskos

¹ Prosodija, prosodika gr. "prosodikos" uz akcentu attiecināms; "prosodia" piedziedājums, uzsvars, akcents -
- (1) vārsmošanas teorijas daļa, kas aplūko zilbju savstarpējo attiecību (akcentsējums, garuma vai augstuma ziņā); (2) lingv. uzsvērtu un neuzsvērtu, garu un īsu zilbju izrunes sistēma valodā (1., 537. lpp.).

raksturojumus aplūkojam paradigmatiskā¹ un sintagmatiskā² plānā.

Petot runas kontinuumu ar eksperimentālas fonētikas metodēm - ar elektro-akustiskiem aparātiem - ir iespējams to zināms mērā sadalīt vissīkākās sastāvdaļās - skaņās. Iegūtās fonētiskās vienības varam iedalīt pamata un papildu fonētiskajās vienībās.

Pamata fonētiskās vienības ir segmentālās fonēmas un to alofonas, resp., valodas skaņas. Ja aplūko skaņas paradigmatiskajā plānā, tad primārais akustiskais raksturojums tām ir spektrs, bet sekundārais - pamattopa frekvence, intensitāte un garums, kam ir integrālais raksturs.

Papildu fonētiskās vienības ir virusegmentālās valodas skaņas. Aplūkojot tās sintagmatiskajā plānā, noskaidrojam, ka tās nedarbojas patstāvīgi, bet gan kā komponenti tādas valodas vienības kā zīlbe, fonētiskā vārdā un frāzē. Šādā plānā aplūkojamiem skaņām primārais raksturojums ir pamattopa frekvence, intensitāte un garums to dažādās kombinācijās, bet sekundārais akustiskais raksturojums - spektrs.

Kļūdamas par komponentiem komplikētākus struktūras, tās, protams, pakļaujas dažādam izmaiņām, kas skar to spektrālās īpašības, frekvenci, intensitāti un garumu.

Primārie skaņu raksturojumi sintagmatiskajā plānā (pamattopa frekvence, intensitāte un garums) valodnieciskajā literatūrā ieguvuši nosaukumu prosodiskie raksturojumi (prosodēmas). Prosodija pēta prosodēmas³.

¹ Paradigmatisko-fonētisko vienību analīze kā valodas sistēmas elementi, kurus aplūko nelineāri, t.i., izolēti, un kas saistīti savā starpā ar pretstatīšanās attiecībām.

² Sintagmatisko - fonētisko vienību analīze kā valodas izteiksmas elementi, kurus aplūko lineāri, t.i., neizolēti, un kas savā starpā saistīti ar kontrastu attiecībām.

³ Prosodēma gr.: - līnkv. valodas fizioloģiskās sistēmas vienība, kura noteic nevis attiecību uz vienu fonēmu, bet gan attiecību uz fonēmu grupu (piem., kurpus latv. val. "būgans" - "būgans", garums angļu valodā [i:] it "two" - [i:] ent "ust" /1/, 197.1.4.4.

Svarīgi ir atzīmēt, ka primārās akustiskās runas vienības (pamattoņa frekvence, intensitāte, garums), kuras aplūko runas plūsmā, var tikt aplūkotas divējādi: prosodijas līmeni un intonācijas līmeni.

Teorētiskie un praktiskie pētījumi par intonāciju ir atspoguļoti daudzos darbos, kas atrodami kā mūsu, tā aizrobežu fonētiskajā literatūrā. Mūsu zemē visvaišāk un vispamatīgāk intonācijas jautājumus ir pētījuši prof. V.A.Artjomovs un K.K.Šarišpikova.

Saskaņā ar prof. V.A.Artjomova atziņām par intonāciju, kas izteiktas darbā "Runas intonācijas pētīšana ar strukturāli funkcionālo metodi" /3., 3. - 4.lpp./¹, "... intonācija ir tāda valodas parādība, ar kuras palīdzību teikuma saturs, komunikatīvā nozīme, predikatīvās attieksmes, leksiskais sastāvs, sintaksiskā uzbūve un modalitāte iegūst attiecīgā konteksta jeb saziņšanās situācijā savu konkrēto izteiksmi. Ar citiem vārdiem sakot, ar intonācijas palīdzību teikums šādos apstākļos kļūst par frāzi.

Intonācija kalpo arī kā līdzeklis runas stilistisko īpatnību atšifrēšanai.

Fiziiski intonācija ir pamattoņa frekvences un intensitātes, šo abu vienību diapazons, intervālu un ilgumu, kā arī runas enerģijas struktūra. Visas šīs vienības ir savstarpēji saistītas un izmainās laika robežās.

Intonāciju uztver (kopā ar leksiku, sintaksisko uzbūvi un frāzes stilistiskām īpatnībām) kā savdabīgu pamattoņa frekvenci, skaļuma un ilguma jeb garuma skapu struktūru, kas sadalīta attiecīgā laika periodā ar pauzēm un uzsvāriem.

Intonācija pēc dzirdes uztveres izveido melodijas, uzsvara, tempa, ritma un tembra strukturālu vienību, kas

¹ Raksta autores tulkojums.

ir komunikatīva nozīme. Runas intonāciju nosaka sazināšanās īpatnības un frāzes saturs.

Intonācijai ir tieši savstarpēji saistītas funkcijas: komunikatīva, predikatīva, sintaksiskā un modala.

Par to, ka intonāciju nevar identificēt ar prosodiju vai arī intonāciju pakļaut prosodijai, uzskatot intonāciju kā prosodijas atsevišķu paradību, ir norādījuši vairāki valodnieki, piemēram, N.S.Trubeckois /4, --/, Lh.Pätterijs /5, --/, D.Crystals /6, --/, V.A.Artjomovs /3, 60.-67.lpp./, K.K.Berišņikova /7, 12.-13.lpp./ u.c.

Taču runas akustiskā signāla prosodiskie elementi vissīkāk raksturoti L.P.Blohinas un K.K.Potapovas darbā "Runas prosodiskie raksturojumi" /.../ kā arī jau minētajos V.A.Artjomova un K.K.Berišņikovas darbos.

L.P.Blohina un K.K.Potapova minētajā darbā norāda uz principālām prosodijas un intonācijas atšķirībām.

Valodā akustisko raksturojumu laukū abi aspekti ir savstarpēji tieši saistīti. No vienas puses, cilvēks nevar izrunāt nevienu zilbi vai fonētisku vārdu, to attiecīgi neintonējot, t.i., ja viņš to nav izrunājis vai nu kā pabeigtu vai nepabeigtu valodas vienību, un tajā pašā laikā kā vienu vai otru komunikatīvu tipu.

No otras puses, neviena frāzes intonācija nevar neietvert akustiskas īpatnības, kuras ir raksturīgas atsevišķām zilbēm un dotās valodas fonētiskiem vārdiem. Tātad akustiskā plānā jebkura frāze ir divu aspektu komplikātas struktūras vienība: prosodijas un intonācijas.

Prosodisko aspektu nosaka vienas vai otras valodas fonētiskā īpatnība. Taču tā nepiedalās valodiskās nozīmes realizēšanā.

Turpretim ar intonācijas aspektu ir vienmēr izteikta valodiska nozīme, kas ir komunikācijas darbības neatņemams faktors.

Prosodiskās pazīmes var asociēties ne tikai ar zilbi, bet arī ar fonētisku vārdu. Tātad kādas valodas prosod-

diskie raksturojumi var tikt iedalīti divās grupās - zilbes prosodiskajos raksturojumos un fonētiskā vārda prosodiskajos raksturojumos. Šajā sakarā abas autores norāda, ka pie prosodiskiem zilbes raksturojumiem pieder: zilbes vieta fonētiskā vārdā, zilbes komponentu skaits, zilbes akustiskie raksturojumi, zilbju sakļaušanās raksturs.

Pie fonētiskā vārda fonētiskiem raksturojumiem pieder uzsvārtās zilbes vieta fonētiskā vārdā, zilbes komponentu akustisko raksturojumu modifikācija fonētiskā vārdā, fonētiskā vārda komponentu akustisko raksturojumu modifikācija frāzes sastāvā un fonētiskā vārda robežu pazīmes /.../.

V.A. Artjomovs minētajā darbā par prosodijas un intonācijas atšķirībām izsaka līdzīgas atziņas: "... valodas skaņu fiziskie pagāji raksturojumi Eiropas valodās ir bifunkcionāli. No vienas puses, tie kalpo valodas zilbju uzbūves atšķiršanai, bet no otras - intonācijas atšķiršanai. Pirmais gadījumā mēs saskaramies ar runas prosodiju, bet otra - ar valodas intonāciju /.../2.lpp./

Lai pareizi izprastu runas saturu, tad runu ir nepieciešams pareizi sadalīt ar pauzu palīdzību runas vienībās - teikumos, sintagmās, ritmiskajās vienībās. Bez tā ir pareizi jānosver zilbes vārdos, jāizdala būtiskie elementi - vārdi - sintagmā ar frāzes uzvaru un pareizi jāizmanto runas toniskie līdzekļi, resp., intonācija.

Lielākas runas vienības ir teikumi jeb frāzes, kuras savukārt varam iedalīt sintagmās, kas ir mazākas runas vienības. Sintagmas iedalām ritmiskās vienībās. Visas šīs minētās runas vienības sastāv no vārdiem, vārdi no zilbēm un zilbes no fonēmām.

Iēc padomju valodniecībā valdošās teikuma būtības izpratnes to var definēt šādi: teikums ir vienota, grammatiski veidota, intonatīvi pabeigta domu, jūtu un gribas izteicēja valodiskās sazināšanās vienība /8., 15.lpp./.

Saskaņā ar LV.Ščerbas sintagmas teoriju, jēdzienam "sintagma" pamatā ir vārdu sintaktiskās un semantiskās attiecības, kas izteiktas fonētiski.

L.V.Ščerba savā darbā "Franču valodas fonētika", analizējot "ritmisko grupu" parādību franču valodā, definē sintagmu šādi: "Šī fonētiskā realitāte, kas izsaka semantisku būtību runāšanas un domāšanas procesā un kas var sastāvēt vai nu no vienas ritmiskas grupas, vai arī no vairākam šādām grupām, ir tā, ko es saucu par sintagmu" /9., 89. lpp./.

Runa teikums jeb frāze var sastāvēt no vienas sintagmas. Šāda gadījumā sakām, ka frāze sakrīt ar sintagmu, piemēram, latviešu valodā: Bērni parņemas no skolas un angļu valodā: Children returned from school. Šī frāze-sintagma pēc satura ir pavestījums, kas izrunāts ar kritošu frāzes intonāciju - (1). Šo pašu frāzi-sintagmu var arī izrunēt kā jautājumu ar kāpjošu intonāciju - (2) vai arī kā izsaukuma frāzi, kas izsaka prieka emocijas un ko izrunā ar kāpjoši-kritošu frāzes intonāciju - (3). Pēc uzbāves visi šie teikumi ir vienādi, vienīgi dažādas intonācijas tipi diferencē šo teikumu saturu, kā arī frāzes uzsvārs. Varām konstatēt, ka runā bez intonācijas neeksistē. Minētie piemēri liecinā, ka intonācijai ir liela nozīme frāze-sintagmas satura nefonēšanā.

Pēc izrunes bez intonācijas mēs uztveram vēl arī uzsvārus, tempu, ritmu, tembru, pauzes, kuri visi kopā veido veselu strukturālu vienību un kam ir viena vai otra komunikatīva nozīme.

Bez tam katrai valodai ir raksturīga fonēmu sastāva, kas nošķir par vārdu un zilbju (kā arī fonētisku frāzi) buvmateriālu un tajā pašā laikā par vārdu leksiskās nozīmes un gramatiskos formu diferenciāciju (piem., [pɪˈtɛ] pilē - [pɪˈlɛ] pilē, [kɔːz] keza [kɔːz] keza; angļu valodā: [pʊːl] pool - [pʊːl] pull, [fɪˈt] fant - [fɪˈt] fant u.c.).

Tašu pēdējo gadu intonācijas pētījumi, intonācijas struktūras komplikētā uzbūve izvirza prasības svešvalodu mācīšanā - vispirms apgūt frāzes intonācijas īpatnības un runas prehodiskos raksturojumus, kas izpaužas zilbju, fonētisku vārdu un frāžu izrunā /10./, /11./, Ta, piemēram, nepareizi uzverta zilbe angļu valodā var novest pie vārda nozīmes pārprašanās: ja uzsveram otro zildi vārda present (dāvināt) pirmās zilbes vieta 'present (dāvans), tad vārda saturs tiek pārprasts. Pasvitrojot intonācijas lielo nozīmi, angļu valodnieks R.Kingdons raksta, ka "intonācija ir valodas dvēsele, kamēr izruna ir tās ķermenis" /12., 13. lpp./, Tātad šī valodas dvēsele - intonācija, tās raksturīgās īpatnības ir jāapgūst vispirms, un tad tikai ķermenis sastāvdaļās, resp., skaņu uzbūve. Bez tam R.Kingdons pasvitro, ka sen jau ir pienācis laiks "ratus nolikt savā istajā vietā: ne zirgam priekšā, bet aiz tā" /12., 13. lpp./.

Frāze - sintagma var sastāvēt arī no viena vārda, ja tas ir intonātivi noformēts, piem., Uzmanību! Attention! Vai arī no vienzilbīga vārda, piem., Anat!, angļu valodā Come!, kas izrunāti ar kritošu frāzes intonāciju (v).

Frāze-sintagma var sastāvēt arī no vienzilbīga vārda-vienfonēmas vārda, piem., [ei] Eji un angļu valodā, piem., [a] I!

Šāda gadījumā sakrīt frāze, sintagma, ritmiska vienība, uzsvērtā vārds, zilbe un fonēma.

Teikums - frāze var sastāvēt arī no divām vai vairākām sintagmām, piem., latviešu valodā: Vakar / kad es pārnācu, durvis / istabas durvis bija jau aizslēgtas. Angļu valodā: Yesterday / when I returned home / the door of the room was already locked.¹⁾

Abās valodās teikums sastāv no trim sintagmām, kuras viens no otras atdalītas ar pauzēm - (|). Pirmā sintagma abās valodās sastāv no vienas ritmiskas vienības,

¹⁾ Ritmiskās vienības savilkta ar loku . .

t.i., no viena uzsvērtā vārda. Šādu ritmisku vienību, kur uzsvērtā vārda priekšā vai arī aiz tā nav neuzsvērtu vārdu, sauc par vienkāršu ritmisku vienību.

Otra sintagma abās valodās sastāv no divām ritmiskām vienībām. Pirmo ritmisko vienību saucam par proklitisko, jo uzsvērtā vārda priekšā ir divi neuzsvērti vārdi, bet otra ritmiskā vienība ir vienkārša. Trešā sintagma sastāv no trijām ritmiskām vienībām, no kurām pirmā latviešu valodā ir vienkārša, bet angļu valodā - proklitiski enklitiska, jo pirms uzsvērtā vārda, kā arī aiz tā ir neuzsvērti vārdi. Otra ritmiskā vienība latviešu valodā ir vienārša, bet angļu valodā - enklitiska, jo aiz uzsvērtā vārda atrodas divi neuzsvērti vārdi. Trešā ritmiskā vienība latviešu valodā ir proklitiska, bet angļu valodā - vienkārša.

Abās valodās divas pirmās sintagmas ir izrunātas ar kāpjošu intonācijas tipu, jo runātais izsaka nelielu izbrīnu. Bez tam pēc šīm divām sintagmām runātais ievieš nelielu psihologisku pauzi, kura izteik - un ko tu domā, ko es redzēju (vai arī atradu)? - istabas durvis bija jau aizslēgtas. Trešā sintagma izrunāta ar kritošu intonāciju.

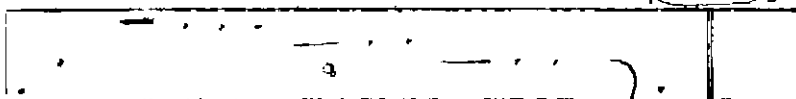
Fonētiskie līdzekļi, kuri noformē un atdala vienu sintagmu no otras, ir frāzes uzsvars un intonācija, kas izteikti frāzes - sintagmas kodolā (nucleus). Frāze - sintagma bez tam ir vēl šādas sastāvdaļas: sintagmas sākumā ir galvas sākums (pre-head), kuru veido neuzsvērtes zilbes (tās var atrasties zema, vidēja vai augsta līmenī tonogrammā). Tad seko galva (head), kuru veido pirmā uzsvērtā zilbe, parasti augstā līmenī, kurai seko sintagmas ķermenis (body), to tonogrammā veido pārējās uzsvērtās un neuzsvērtās zilbes. Uzsvērtās zilbes, kuras tonogrammā apzīmē ar svītripu, aiz pirmās uzsvērtās (kuru nosaucām par galvu) izveido kritošās kāpnes, līdz tās sasniedz kodolu. Kodolā ietverta pēdējā uzsvērtā zilbe - frāzes uzsvars ar attiecīgo intonācijas tipu. Ja aiz kodola seko neuzsvērtas zilbes, tad tas veido asti (tail). Neuzsēr-

tās zilbes apzīmē ar punktiņ. Sintagmas galvu un ķermeni var arī izrunāt augstā, vidējā vai zemā līmenī, ko tonogramā tad arī atspoguļo. Ķermeņa daļa neuzsvērtās zilbes attiecībā pret uzsvērtajām var izrunāt vai nu vienā līmenī ar iepriekšējo uzsvērtu, vai arī tās var slidēt uz leju starp uzsvērtajām zilbēm. Atkarībā no tā iegūstam kāpņu (stepping head) vai slidošo (sliding head) galvu (iekļaujot ķermeņa daļu (body)).

Zemāk dota tonogramma atspoguļo visas daļas, kādas sastopamas frāzē-sintagmā.

I should think it would be better to wait till to-

morrow. [ɪ ʃəd θɪŋk ɪt wʊd biː bɛtə tə ˈweɪt tɪl tə -
-mɒrəʊ]



pre-head	head	body	nuc-	tail
galvas sā-	galva	ķermenis	leus	este
kums			ko-	
			dols	

Angļu valoda ir raksturīga ar uzsvērtu zilbju ritmisku izrunāšanu. Tas nozīmē, ka uzsvērtās zilbes izrunā pēc regulāriem laika periodiem jeb intervāliem. Neuzsvērtās zilbes pēc uzsvērtajām (vai starp uzsvērtajām) izrunā tik ātri, lai nesajauktu ritmu. Šāda iemapa un paradume angļu valodā ir izveidojis īpatņaju angļu valodas neuzsvērtu vokālismu, kas ir raksturīgs ar patskaņu kvalitatīvu redukciju neuzsvērtajās zilbēs, kurās pilnvērtīgie patskaņi tiek reducēti par neitralo [ə] vai vājo [ɪ], piemēram, [jə ʃəd hæv 'gɒn, 'həʊm] you should have gone home
ieba. [jʊ: ʃʊd hæv 'gɒ, 'həʊm]

Angļu valodā ritmiskās vienības parasti sastāv no veselas vārdu grupas, kaut gan sastopam arī atsevišķus uzsvērtus vārdus, piem., I should think it would be better to wait till to-morrow. The door of the room was open. Write the dictation quicker.

Šāda ritmisku vienību grupēšana angļu valodā rada grūtības latviešu studentiem - apgūt pareizu intonācijas struktūru sintagmās, jo latviešu valodā pārvarā ir vienkāršas ritmiskas vienības, tas ir, atsevišķi uzsvērti vārdi, piem., Vasarā studenti brauc talka uz kollektīvajām saimniecībām. Bez tam jāatzina, ka angļu valodā neuzsvērtiem vārdiem ir tendence piekļauties iepriekšējam uzsvērtajam vārdam.

Turpretim latviešu valodā neuzsvērtie vārdi parasti piekļaujas nākamajam uzsvērtajam vārdam, piem., Vai tu jau pārnāci? Viņš skrēja ap māju un pa plāvu.

Angļu valodā: When have you come to the institute? Have you already returned? He ran around the house and along the meadow.

Šāda dažāda ritmisko vienību uzbūve sintagmā ir attīstījusi katrā valodā dažādas izrunas iemaņas.

Mācot sintagmas izrunu angļu valodā, jāvērtē studentu uzmanība uz vārdu sastāvu tajā. Ja sintagma angļu valodā sastāv no vairākiem uzsvērtiem vienzilbju vārdiem, resp., no vienkāršajām ritmiskajām vienībām, tad tāda sintagma nav tik viegli izrunājama, jo jāievēro vienādi laika periodi starp šādiem vārdiem, resp., zīlēm, piem., Ben read that text well, vai arī Come home soon! Turpretim, ja sintagma sastāv vai nu no vairāk zilbju vārdiem, vai arī no vienzilbju vārdiem, starp kuriem atrodas arī neuzsvērti vārdi, tad tādas sintagmas ir vieglāk izrunājamas, piem., The student has written many exercises. vai arī - Can you tell me the time?

Par angļu valodas ritmisko vienību pareizu izrunu un tās nozīmi B.Lumsdens Milne saka: "It occasionally happens

that a foreign student acquires faultless pronunciation and even correct intonation, and one wonders what it is that betrays his non English origin. It is, in these circumstances, his faulty rhythm" /13., 4.1pp./.

Tātad, ja ritmiskās vienības nav pareizi veidotas un izrunātas, tad var arī pēc tā noteikt, ka runātājs nav angļis.

B.L.Milne pasvitro, ka īpatnējais angļu runas ritms ir ļoti sens valodas parādība. Šāda parādība jau ir bijusi trīs simti piecdesmit gadu atpakaļ, uz ko norāda Šekspīra proza /13., 6.1pp./.

Uz ritmu un intonāciju balstās frāzes saturs saprotamība /14., 5.1pp./.

Varam konstatēt pēc atsevišķu runas vienību analīzes, oik sarežģīti un cieši saistīti ir intonācijas un prosodijas elementi. Runājot par runas vienību sintagmu, par tās intonatīvo noformējumu, mēs nevaram nerunāt par uzsvērtu un neuzsvērtu vārdu savstarpējo sakaru, jo tie veido ritmiskās vienības. Bez tam uzsvērtās zilbes sintagma (mīļoties ar neuzsvērtajām zilbēm) izrunājamas ritmiski. Intonatīvajā sintagmas noformējumā frāzes uzsvaram ar intonācijas tipu ir visciešākais sakars. Tie abi ietverti kodola. Sintagma izteiktais saturs cieši saistīts ar frāzes uzsvērtu, intonāciju un ritmu.

Šajā rakstā īsumā aplūkojam intonācijas un prosodijas problēmas fonētiskās mācīšanas procesā. Tradicionālā metode fonētiskās mācīšanā būtu atmetama: skaņu artikulācijas bāzes nostiprināšana pārceļama uz vēlāku periodu, bet intonācija un prosodijas līdzekļi jāmaoa sakumā.

Резюме

В статье рассматривается проблема интонации и просодии в процессе обучения фонетике английского языка.

Традиционный метод предполагает обучение произношению отдельных звуков предшествующим обучению интонации.

Практика доказывает, что правильные интонационные навыки развиваются у студентов тогда, когда интонации английского языка начинают обучать до установки артикуляции отдельных звуков.

В статье изложены новейшие познания о теории речевой интонации и просодии, их взаимосвязи и различиях.

Автор также подчеркивает тесную связь, которая существует между содержанием и интонацией, фразовым ударением и ритмическими группами в синтаксисе.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Svešvalodu vārdnīca. Rīga, "Liesma", 1969. 701 lpp.
2. Блохина Д.П., Потапова Р.К. Просодические характеристики речи. М., МГПИИЯ им.М.Тореза, 1970. 78 с.
3. Автёмов В.А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации. М., МГПИИЯ им.М.Тореза, 1970. 160 с.
4. Trubetskoj N.S. Grundzüge der Phonologie. Leipzig, 1939.
5. Hattory Sh. The Analysis of Meaning. For R. Jakobson. The Hague, 1956.
6. Crystal D. Prosodic System and Intonation in English. Cambridge, 1969.
7. Баршнина К.К. Уровни анализа просодии и ее функции. - В кн.: Экспериментальная фонетика. Минск, Минский ГПИИЯ, 1975.

8. Mācīdaru latviešu literārās valodas gramatika. 2.
Rīga, LPSR ZA izdevn., 1962. 931 lpp.
9. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М.-Л.,
Изд-во литературы на иностранных языках, 1957, 288 с.
10. The Prosody of Speech. Под ред. О.Ахмановой. М.,
Изд-во Московского гос. ун-та, 1973, 167 с.
11. An Outline of English Phonetics. Под ред. О.Ахмано-
вой. М., Изд-во Московского гос. ун-та, 1973, 121 с.
12. Kingdon R. English Intonation Practice. London,
Longmans, Green and Co. LTD, 1956. 220p.
13. Milne V.L. English Speech Rhythm in Theory and
Practice. London, 1957.
14. Linguaphone Conversational Course. English.
Tartu, 1963.

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ПОСТУПАЮЩИХ В ИВЯЗЫКОВЫЙ ВУЗ

В соответствии с действующей программой / I / студент по окончании курса обучения иностранному языку в техническом вузе должен уметь читать оригинальную литературу по специальности и вести беседу на бытовые и профессиональные темы.

Специалисту могут потребоваться, по крайней мере, три основных вида умений, связанных с чтением литературы на иностранном языке:

1) умение просмотреть книгу, журнал, статью с тем, чтобы получить самое общее представление о содержании работы в целом и определить, представляет ли она для него интерес;

2) умение быстро прочесть материал для общего ознакомления с содержащейся в нем информацией;

3) умение максимально полно и точно извлечь из иностранного текста содержащуюся в нем информацию; в этом случае читающий предполагает, что ему придется впоследствии воспроизводить или использовать в той или иной форме полученные сведения /2, с. 3 - 12/.

В области устной речи специалисту нужно уметь описать чертёж, схему, устройство аппарата, принять участие в дискуссии, прочитать доклад или лекцию на иностранном языке.

Готовность к профессиональному использованию иностранного языка формируется в вузе в процессе специально ориентированного доучивания иностранному языку на базе знаний, полученных в средней школе. Успех специальной профессиональной подготовки в области иностранного языка определяется двумя

важными условиями: целенаправленностью учебной программы и гибкостью всей системы профессионально ориентированного доучивания /3/.

Всё вышесказанное говорит о том, что перед преподавателями технических вузов стоит серьезная задача по осуществлению требований программы на практике. Она не может быть решена без тщательного отбора языкового материала, вдумчивого планирования и совершенствования методики преподавания. Большое значение в этой связи приобретает преимущество обучения в средней и высшей школе.

К сожалению, отсутствие вступительных экзаменов не дает нам возможности познакомиться с уровнем владения иностранным языком у поступающих в вуз. Поэтому уже в течение ряда лет нами проводится работа по проверке умений и навыков по английскому и немецкому языкам у поступивших в Рижский институт инженеров гражданской авиации.

В связи с тем, что проверки носили массовый характер, задания выполнялись в письменной форме. Так, в первой из них студентам было предложено написать сочинение о себе. Наш выбор пал на эту тему, так как это один из немногих разделов, где учащийся обучает не только устно выражать свои мысли, но и писать. Начиная с 1973 года, уровень владения языковым материалом проверялся тестированием, в задачу которого входил контроль знания грамматических явлений, необходимых при чтении.

Первой проверкой было охвачено 283 человека, из них 174 закончили школу с отличными и хорошими оценками по английскому языку. Материал проверки подвергся качественному и количественному анализу. Под количественным анализом мы имеем в виду количество лексических единиц, количество наиболее характерных грамматических ошибок (порядок слов, времена, артикли, предлоги). При подсчете каждая лексическая единица и грамматическая ошибка учитывалась один раз, независимо от числа повторений.

На таблице № I приведены результаты, полученные на основании работ студентов, окончивших среднюю школу с отличными и хорошими оценками. Для удобства обработки данных мы объединили студентов по территориальному принципу с учетом места окон-

чания студентам средней школы. Как видно из таблицы, большинство испытуемых окончили школу в таких республиках как Литва, Латвия, Эстония, Украина, Белоруссия и в таких городах как Москва, Ленинград, Новосибирск, Свердловск, Алма-Ата, Душанбе. В таблице приведены результаты, полученные на основании анализа работ студентов, окончивших среднюю школу с отличными и хорошими оценками.

ТАБЛИЦА № I

Количественный анализ работ студентов, имевших в аттестате отличные и хорошие оценки по иностранному языку.

Респ., город, р-н	Общее к-во студ.	Общее к-во ошиб.	Средн. к-во ошиб.	Общее к-во грам. ошиб.	Дифференц. кол. анализ			
					Поря- док слов	Вре- ме- на	Ар- тик- ли	Пред- логи
Прибалтика	56	642	11,5	407	20,4	28,7	26,5	20,5
Сибирь	34	416	12,2	251	20,3	28,7	27,5	23,5
Свердловск	13	165	12,6	98	22,4	29,6	23,4	24,4
Магадан	10	190	19	87	21,6	25,3	25,3	26,5
Якутск	5	93	18,6	45	20,0	28,8	26,6	24,4
Душанбе	11	134	12,3	88	20,4	26,0	25,0	28,0
Новоси- бирск	7	90	12,8	56	21,4	26,8	26,8	25,0
Москва, Ле- нинград	3	35	11,6	25	20,0	32,0	32,0	20,0
Украина	5	65	13,0	38	18,4	34,0	29,0	18,4
Белоруссия	6	74	12,3	47	23,3	31,0	23,3	21,3
Алма-Ата	24	301	12,5	158	17,7	31,6	26,0	24,6
Общее к-во	175	2205	12,8	1320	20,0	28,4	27,0	24,0

В среднем в работах было допущено от 11,5 до 13 ошибок. Если исключить результаты работ студентов, прибывших из Магадана и Якутии (18,6 и 19 ошибок), то разница в среднем количестве ошибок на студента в других местах не превышает 1,3, то есть не настолько велика, чтобы считать ее результатом разницы в постановке преподавания в разных местностях. Это

не подтверждается результатами дифференцированного анализа грамматических ошибок (мы выделили наиболее характерные из них). Из общего количества ошибок этого типа самый большой процент в среднем приходится на времена (28,4%), артикли (27%), несколько меньше, но достаточно много - на предлоги (24%), и порядок слов (20%).

Незначительно отличаются цифровые данные, характеризующие работы студентов, окончивших школу с удовлетворительными оценками по иностранному языку (таблица № 2).

ТАБЛИЦА № 2

Количественный анализ работ студентов, имевших в аттестате удовлетворительные оценки

Респ. город	Общее к-во р-н студ.	Общее к-во ошибок.	Средн. к-во ошибок.	Общее к-во грам. ошибок.	Дифференц. кол. анализ грам. ошибок в проц.			
					Порядок слов	Времена	Артикли	Предлоги
Прибалтика	36	543	15	299	20,1	29,7	26	24
Эстония	19	264	14	144	17,2	30	25	29
Свердловск	10	165	16,5	79	20,2	30	26	23
Магадан	6	51	8,5	52	21	25	32,6	21
Якутск	9	76	8,4	70	17	24	21,8	30
Бушанба	4	55	13,7	33	21	30	24	24
Новосибирск	4	63	15,7	32	18,7	28	28	23
Москва, Ленинград	8	121	15	62	22	26	24	27
Украина	4	57	14,2	37	18,9	24,2	-	-
Белоруссия	-	-	-	-	-	-	-	-
Олма-Ата	9	148	16,4	66	17	27	27	28
Общее к-во	109	1533	14	874	19	28	26	26

Мы сочли возможным исключить из учета Магадан и Якутск и их области, так как по опыту и из бесед с абитуриентами знаем, что в этих районах не все школы одинаково обеспечены преподавателями иностранного языка, из-за чего многие учащиеся

сдают экзамен на аттестат зрелости только после одного или двух лет обучения этому предмету. В остальных случаях, как и в таблице № I, результаты мало отличаются друг от друга.

Приведенные выше данные позволяют сделать вывод, что наличие грамматических ошибок, связанных с умением правильно строить предложения, употреблять времена, артикли и предлоги, не является случайным явлением, а характерно для большинства выпускников средних школ.

Для того, чтобы исключить возможное предположение о том, что эти ошибки не были бы сделаны при устной проверке, в одной из групп мы сделали следующий опыт: студентам было предложено написать о себе, а после этого рассказать ту же тему устно. Структурные ошибки в устном и письменном изложении совпадают, только вместо орфографических ошибок появились фонетические и паузы, характерные для устной речи. Интересно отметить, что при устном изложении увеличилось количество погрешностей, связанных с порядком слов, что, очевидно, можно объяснить тем, что при письменном изложении есть большая возможность подумать.

Говоря о качестве работ, хотелось бы отметить, что кроме неправильного конструирования утвердительных предложений, употребления времен, артиклей и предлогов, поражает однообразие структур, использованных в работах. Преобладающей является структура И.С.Д. (подлежащее, сказуемое, дополнение), очень ограниченно используется определение. Только в небольшом количестве работ встречаются сложные предложения, причастные обороты, конструкции с *there is, there are*.

Из-за несоответствия сложности мыслей, которые хотелось бы выразить, и ограниченности объема языковых средств, имеющих в распоряжении испытуемых, многие из них использовали русские слова вместо английских, самостоятельно образовывали лексические единицы по своим собственным правилам, употребляли слова, не соответствующие своему содержанию.

Например,

" I go the park in свободное время.

Я готовился to take examinations " или

"by myself have two persons", "our группа"

"My town stands on the town place after Moscow", "I get badly marks", "Ski and skate are likest rest" и т.д.

Этот список может быть продолжен до бесконечности. Достаточно сказать, что в среднем на каждого испытуемого, окончившего школу с отличными или хорошими оценками, приходится 5% ошибок подобного рода и 10% приходится на имеющих удовлетворительные оценки.

Обращает на себя внимание и небольшой объем работ. В среднем он колеблется от 32 до 40 лексических единиц у первой группы испытуемых и от 18 до 23 у второй, что составляет незначительную долю лексики, пройденной за весь курс обучения в школе (см. таблицу № 3).

Что касается разницы между городами и районами, то она не превышает 8 лексических единиц.

ТАБЛИЦА № 3

Объем работ в лексических единицах

Респ., город, район	У имевших хорошие и отл. оценки в аттестате			У имевших в аттестате удовлетворит. оценки		
	К-во работ	Общее к-во лекс.ед.	Средн. на раб.	К-во работ	Общее к-во лекс.ед.	Средн. на раб.
Прибалтика	56	2237	40	36	835	23,2
Сибирь	34	1022	30	19	443	23
Алма-Ата	24	868	36	9	185	20,5
Свердловск	13	473	36	10	181	18,1
Магадан	10	390	39	6	122	20,3
Якутск	5	131	26	9	136	15
Душанбе	11	435	39	4	95	24
Новоси- бирск	7	280	40	4	74	18,5
Москва, Ленинград	5	158	32	6	158	26
Украина	5	203	41	4	91	23
Белоруссия	6	188	32	-	-	-
Общее количество	174	6375	36	109	2320	21,3

Результаты тестирования оказались не более утешительными. В 1973 году проверкой было охвачено 674, 1974 - 778, в 1975 - 727 студентов. Данные, получаемые с помощью тестирования, сведены нами в таблицы.¹

ТАБЛИЦА № 4

Результаты тестирования студентов первого курса по немецкому языку

Факультет	Год	Количество грамматических ошибок в %			
		Порядок слов	Спряжение глаголов	Склонение существит.	Предлоги
Механический	1973	36,2	36,8	34,8	54,0
	1974	47,9	48,2	58,9	56,9
	1975	47,7	62,2	70,0	44,5
Электро-технический	1973	42,3	46,7	55,5	40,6
	1974	46,5	57,2	76,9	58,9
	1975	62,2	64,2	51,3	60,5
Радиотехнический	1973	45,2	50,7	61,0	59,4
	1974	34,3	42,4	34,0	53,8
	1975	57,7	52,1	59,0	57,1
Факультет автоматик и вычислительной техники	1973	31,4	33,3	44,4	45,7
	1974	57,8	46,9	47,5	55,7
	1975	35,5	54,2	42,3	49,0

Как видно из таблицы результаты владения языковым материалом не улучшились, а в некоторых случаях стали ниже (спряжение глаголов).

Даже если учесть то, что наша проверка только частично отражает степень владения иностранным языком у учащегося, окончившего среднюю школу, то и тогда ее результаты заставляют задуматься о том, что вышеперечисленные ошибки

¹ Для проверки был использован прием тестирования, который в методической литературе известен как "множественный выбор" (multiple choice).

не могут быть полностью отнесены за счет нерадивости учеников, низкой квалификации преподавателей, отсутствия вступительных экзаменов.

Было бы неправомерно сказать, что в школе не учили тому, что нужно говорить "I was born", а не "I was borning, I born", "I bornt", "I am...years old", а не "I have... years old"; или "Ich bin... Jahre alt", а не "Ich habe...Jahre alt"; так как с этого начинается и кончается обучение не только в школе, но и в институте.

Не вызывает сомнения и то, что достаточно внимания было уделено и глагольным формам и структурам утвердительных и вопросительных предложений. Учащиеся неплохо отвечают на уроках и получают хорошие оценки. Так как же все-таки получается, что в конечном счете наши результаты заставляют желать лучшего?

К некоторым причинам, объясняющим такое положение, можно, по нашему мнению, отнести следующие:

1) Отсутствие рационального отбора языкового материала и распределения его по ступеням обучения.

2) Недостаточный учет прочности владения языковым материалом и устойчивости умений и навыков при различных сочетаниях упражнений в устной речи, чтении и письме.

3) Недооценка особенностей памяти и внимания в зависимости от возраста обучаемых.

ОСЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Программа по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., Министерство высшего и среднего специального образования, 1975. 25 с.

2. Б о л о м к и н а С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. - "Иностранные языки в высшей школе", 1971, вып.6.

3. М о с к а л ь с к а я О.И. Понятие "практическое овладение иностранным языком" в средней школе. - "Иностранные языки в школе", 1971, № 1, с.53-54.

ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКЕ ОДНОГО ИЗ УСЛОВИЙ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ
НА МАТЕРИАЛЕ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ

Проблема обучения монологическому высказыванию является одной из самых актуальных в вузовской методике преподавания иностранных языков. Ряд методических работ последнего времени посвящен обучению структуре монологического высказывания/1,2/, отбору языкового материала и разработке системы упражнений для монологической речи/3,4,5/.

Монологическое высказывание в том значении, которое придается ему в методике, является одним из средств устной коммуникации между людьми и отличается от реплики диалога "развернутостью"/6, с.9/, т.е. "более сложным синтаксическим построением и стремлением охватить более обширное тематическое содержание"/7, с.239/. Одним из основных факторов, обуславливающих любое речевое действие, является доминирующая мотивация, или мотив деятельности в целом. Мотив есть "предмет потребности - материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный в представлении, в мысленном плане"/8, с.13/. Главным мотивом, побуждающим человека к общению, является намерение, желание передать какое-либо сообщение, информацию. Следовательно, обучение монологической речи будет более эффективным в том случае, если условия обучения будут коммуникативными. Отличным стимулом речевой коммуникации может служить, по нашему мнению, обсуждение текстов по домашнему чтению. Как известно, основным мотивом учебной деятельности является интерес, как непосредственный, так и познавательный. Чтобы вызвать

интерес, обсуждаемые тексты должны иметь интересную проблему, для решения которой нужна активная мыслительная работа, далее, воздействовать на эмоции обучающихся и характеризоваться новизной фактов и явлений.

В любом монологическом высказывании имеется 3 следующих компонента: 1) смысловое содержание (умение построить связанное и логически последовательное сообщение);

2) языковая форма (правильность и легкость употребления различных изученных речевых образцов в новых ситуациях);

3) время (темп речи, готовность, паузация, время вербальной реакции) /9, с. 46/.

Мы полностью согласны с теми авторами, которые считают домашнее чтение важным средством обогащения лексического аспекта высказывания /10, 11, 12, 13 и др./ . Не менее интересным, с нашей точки зрения, является вопрос о влиянии текстов по домашнему чтению на содержательную сторону высказывания. Углубленное понимание прочитанного, достигаемое постановкой проблемных вопросов, смысловой анализ текста и контекста произведения активизирует интеллектуальные, эмоциональные и волевые усилия обучающихся, создает психологические предпосылки для возникновения у студентов внутренней мотивации учения, обеспечивающей наибольший эффект учебного процесса. При этом органически сливается деятельность мышления и речи.

В настоящее время нет единого критерия оценок монологической речи, несмотря на ряд исследований в этой области /14, 15, 16/. Исходя из приведенного выше определения монологического высказывания, основными чертами монологической речи является развернутость высказанной мысли, связанность и логичность сообщения, более или менее сложное синтаксическое построение. В своем исследовании мы решили выяснить, можно ли улучшить эти характеристики монологического высказывания, используя для домашнего чтения более краткие по объему произведения.

Варьируемое условие эксперимента - объем текста для

- домашнего чтения: 1) I рассказ в 25-35 стр. на неделю;
 2) I рассказ в 55-70 стр. на две недели;
 3) I роман на весь семестр.

Неварьируемые условия - приемы работы, понедельная норма чтения (25-35 стр. в неделю), время, преподаватель, домашние задания, контрольные работы, испытуемые. Эксперимент проходил в естественных условиях во всех 6 группах II-го курса дневного отделения факультета иностранных языков Латвийского Госуниверситета в феврале - мае 1975 г. Количество испытуемых - 35 человек.

В декабре 1974 г. был проведен предэкспериментальный срез. Студентам на уроке было предложено высказаться по вопросу, содержание которого было подготовленным, а форма построения не подготовлена. Высказывания записывались на ферромагнитную ленту. Запись речевых образцов временем не ограничивалась: каждый испытуемый говорил до тех пор, пока не исчерпал тему. Таким образом, на ленту фиксировалась не-подготовленная речь I-го подвиды ($C^+ + V^-$) /4/.

Анализ монологических высказываний студентов проводился по следующим параметрам:

I) содержание: а) количество мыслей, релевантных теме и сообщающих информацию текста (a_1);

б) количество мыслей, релевантных теме и выражающих собственное отношение к сообщаемой информации (a_2);

в) количество вспомогательных мыслей, уточняющих или дополняющих мысли типа a_1 и a_2 (в);

г) количество мыслей, нерелевантных теме (с);

II) оформление содержания: а) лексическое, т.е. количество существительных, глаголов, прилагательных, наречий в высказывании;

б) количество сложных грамматических структур, использованных в высказывании;

в) наполненность предложений (т.е. среднее количество слов в предложении);

III) ошибки: лексические (семантические, в сочетаемости, в

стилистической неадекватности);

грамматические (в морфологии, в синтаксисе);

фонетические (произносительные, интонационные);

17) количественные параметры: а) темп речи;

б) берглость речи;

в) количество пауз и их

средняя длительность;

г) продолжительность речи.

В данной статье мы остановимся на анализе параметров, соответствующих основным характеристикам монологического высказывания, а именно:

1. общий объем высказывания ($a_1 + a_2 + в + с$), соответствующий "развернутости" сообщения;

2. отношение мыслей, нерелевантных теме сообщения/с/, к общему объему высказывания, выражающее степень логичности и связанности сообщения; q

3. количество сложных грамматических структур, использованных в высказывании и характеризующих синтаксическую сложность сообщения.

Для сопоставления результатов отдельных групп по этим параметрам были найдены средние арифметические этих параметров по всем группам. По показателю $a_1 + a_2 + в + с$ эта средняя равнялась 6,25; по грамматическому показателю - 1,5. Результаты предэкспериментального среза по группам представлены в нижеприведенной таблице.

Таблица 1*

Объем высказываний и их грамматическое оформление

Группа	Количество мыслей в сообщении				Грамматическое оформление содержания
	a_1	a_2	в	с	
А	1,0	1,83	1,0	0,5	1,3
Б	4,0	1,3	2,5	1,6	2,7
С	1,2	2,4	1,4	0,4	1,2
Д	1,8	2,0	2,0	1,0	0,8
Е	2,5	1,5	2,17	1,07	1,5
В	0,67	1,17	1,3	0,8	1,5

Из таблицы видно, что по количеству высказываний типа "а₁" и "в" наилучший результат показала группа В. Данные по параметрам, отражающим грамматическое содержание, также самые оптимальные в этой группе. Объясняется это, видимо, тем, что уровень знаний студентов этой группы самый высокий на 2-м курсе.

Высказывания типа "а₂" заняли меньший объем в речи студентов данной группы - 1,3 ед., что по таблице среднеарифметических значений по группам соответствует пятому месту. По-видимому, это объясняется формулировкой темы сообщения, которая нацеливала часть студентов в основном пересказывать содержание прорабатываемого произведения. Обучаемый сообщал факты хорошо ему известные, не требующие обдумывания, стремясь, в основном, как можно полнее воспроизвести текст. Это побуждало его сообщать даже такие факты, которые не имели прямого отношения к теме высказывания, поэтому по числу нерелевантных мыслей эта группа занимает пятое место.

Наилучшие показатели по количеству мыслей типа "а₂" - в группах С и Д. Группа С, а также группа А дали самый оптимальный результат и по количеству нерелевантных мыслей (с). Возможно, это объясняется использованием самых простых грамматических конструкций для оформления своей речи (по этому параметру группа С находится на последнем месте, А - на четвертом), которые не требуют раздвигания внимания между формой и содержанием.

По общему количеству высказанных мыслей места распределились следующим образом:

Таблица 2

Общее количество мыслей и их отношение к среднему количеству мыслей /в %/

№	Группа		%
1	В	9,4	150
2	Б	7,64	122
3	Д	6,8	109
4	С	5,4	86
5	А	4,33	69
6	Г	3,24	63

Как было сказано выше, логичность высказывания определялась отношением количества нерелевантных мыслей в высказывании к общему объему сообщения. По этому параметру группы расположились в следующем порядке.

Таблица 3

Отношение количества нерелевантных мыслей к общему объему высказывания /в %/

№	Группа	
1	Ф	6,4
2	А	8,0
3	С	12,8
4	Д	16,0
5	В	26,0
6	Е	26,7

Как видно из приведенной таблицы, наилучший результат по этому показателю в группах С, А и Ф, т.е. там, где общий объем высказывания ниже средней нормы. По-видимому, по мере роста объема высказывания отчасти снижается логичность сообщения. Это можно объяснить тем, что часть студентов, получив задание высказаться по теме полностью, стремится привлечь как можно больше деталей, не имеющих прямого отношения к заданной теме, лишь бы увеличить время поворота. Кроме того, студенты, подготовив дома материалы в соответствии с разработками, не всегда могли, при получении задания в несколько измененной форме, отобрать ту нужную информацию, которая требовалась в соответствии с видоизмененным заданием. Здесь сказывается недостаток традиционной методики по обучению домашнему чтению, дающей установку в основном на воспроизведение содержания текста в той или иной форме.

По количеству сложных грамматических структур, использованных в высказывании и характеризующих синтаксическую сложность сообщения, места распределяются следующим обра-

Таблица 4

Отношение количества использованных грамматических структур к средней арифметической по этому параметру (в %)

№	Группа	
1	В	180
2,3	Б,Ф	100
4	А	87
5	С	80
6	Д	53

Таким образом, как по общему объему содержания, так и по грамматическому оформлению высказывания наилучшие результаты в предэкспериментальном срезе представлены группой В, затем идет группа Е.

Перед началом экспериментального обучения все 6 групп 2-го курса были условно поделены на 3 подгруппы; 1-я и 2-я подгруппы были экспериментальными, 3-я - контрольной.

1-я подгруппа (группы С и Е) должна была заниматься по рассказам длиной в 25-35 стр. каждый;

2-я подгруппа читала рассказы длиной 50-70 стр. каждый;

3-я подгруппа читала одно произведение в течение всего семестра (группа В - "Овод" Э. Л. Войнич, группа Д - "Цитадель" А. Д. Кронина).

Постэкспериментальный срез проводился в мае 1975 г. Испытуемые без предварительной подготовки должны были высказаться по заданной теме, не связанной непосредственно с материалом домашнего чтения. Монологические высказывания студентов представляли собой неподготовленную речь 2-го подвида ($C^- + \Phi^-$) с элементами подготовленной речи (использование ряда выражений по оформлению высказывания, ссылки на пройденный материал или на тему, обсужденную в связи с ним). Высказывания записывались на ферромагнитную ленту, а затем переносились в протоколы и анализировались.

Результаты постэкспериментального среза по трем основным параметрам представлены в таблице 5.

Таблица 5

Объем высказываний и их грамматическое оформление

Группа	Количество мыслей				Грамматическое оформление содержания
	a ₁	a ₂	в	с	
А	0,0	3,17	4,3	0,5	4,3
В	0,0	2,33	4,17	0,83	3,17
С	0,0	2,4	2,6	0,0	1,8
Д	0,0	2,67	5,67	0,67	3,5
Е	0,17	3,17	4,3	0,8	4,0
Ф	0,0	2,0	2,5	0,8	1,6 ⁹

В постэкспериментальном срезе средние арифметические показатели равны 7,17 по общему объему высказывания и 3,07 по грамматическому оформлению содержания (при 6,25 и 1,5 соответственно в предэкспериментальном срезе). Таким образом, в среднем по группам возросло как количество высказанных мыслей, так и особенно количество сложных грамматических структур. Последнее объясняется тем, что во II-м семестре студенты повторяют и изучают сложные грамматические явления, которые находят выход в речи студентов.

Посмотрим, как изменились показатели по отдельным группам. Данные, характеризующие общий объем высказывания, представлены в таблице 6.

Таблица 6

Общее количество мыслей и их отношение к среднему количеству мыслей /в %/

№	Группа	о	%
1	Д	9,01	126
2	Е	8,44	117
3	А	7,97	111
4	В	7,33	102
5	Ф	5,3	74
6	С	5,0	70

Следовательно, что и в обучении рассказов является оптимальным условием для развития умения полно и разверну-

то высказываться по теме сообщения.

Следующей отличительной чертой монологического высказывания является, как говорилось выше, логичность и последовательность изложения, адекватность высказанных мыслей теме сообщения. По этому показателю места распределились следующим образом.

Таблица 7
Отношение нерелевантных мыслей к общему объему высказывания (в %)

№	Группа	I семестр		II семестр	
				по отношению к объему 1-го высказывания	по отношению к объему 2-го высказывания
1	С	6,4	0,0	0,0	
2	А	8,0	8,0	6,9	
3	Д	16,0	10,7	9,3	
4,5	Е	26,7	12,8	11,2	
4,5	Ф	12,8	12,8	11,2	
6	В	26,1	13,0	11,6	

На первом месте по-прежнему находится группа С, но, как мы помним, по общему объему высказывания она занимает последнее место. В то же время, группы А и Д, где наблюдался наибольший рост общего объема высказывания, также и по логичности и связности высказывания вышли на второе и третье места соответственно. По грамматическому показателю группа А перешла на первое, а группа Д на третье место, что видно из следующей таблицы:

Таблица 8
Отношение использованных грамматических структур к средней величине по этому параметру (в %)

№	Группа	
1	А	131
2	Е	130
3	Д	114
4	В	103
5	С	58
6	Ф	54

Итак, проведенный анализ результатов постэкспериментального среза показал следующее:

1) использование рассказов длиной в 50 - 70 стр. в качестве текстов по домашнему чтению наиболее способствует разви-

тию основных характеристик монологического высказывания, а именно: развернутости высказанной мысли, связности и логичности сообщения, усложнению грамматических структур;

2) чтение и обсуждение более коротких рассказов длиной в 25 - 35 стр. положительно влияет на развитие умения логично и связно излагать свои мысли; однако общий объем высказывания растет медленнее, чем в случае более длинных рассказов, проходивших в течение 2-х недель. Происходит это, видимо, потому, что столь быстрый смена тем и проблем для обсуждения не дает студентам возможности достаточно глубоко закрепить свои знания, мнения и впечатления в связи с обсуждаемым рассказом;

3) рост объема высказывания при чтении одного романа происходит примерно в той же пропорции, что и при чтении коротких рассказов длиной в 25 - 30 стр. в неделю. Однако такие важные качества монологической речи, как логичность высказывания и сложность его грамматического оформления, развивается при чтении коротких рассказов быстрее и лучше, чем при чтении и обсуждении романов.

Таким образом, использование рассказов длиной в 50 - 70 стр. в качестве текстов по домашнему чтению на II-м курсе оказалось оптимальным вариантом для улучшения основных характеристик монологического высказывания. Короткие рассказы длиной в 25 - 35 стр. можно рекомендовать в качестве дополнительного материала для выработки умения логического и связного изложения мысли.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Л и з а р к е в и ч Л. И. Обучение монологическому высказыванию на старшем этапе в средней школе. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук, М., 1971.
2. В а л а с а й к о М. С. Обучение структуре монологического высказывания на I-м курсе языкового факультета. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук, Махачкала, 1973.
3. В а г р а ц о в В. Н. Проблема отбора языкового материала на основе речевых образцов для обучения монологической речи на английском языке. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед.

наук. М., 1971.

4. Л е в а и Л. К. Развитие навыков устной неподготовленной речи на III-м курсе языкового вуза. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1965.
5. С у х и х О. В. Классификация речевых упражнений для обучения устной речи в языковом вузе. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1973.
6. Л е о н т ь е в А. А. Некоторые проблемы обучения русско-му языку как иностранному. М., МГУ, 1970. 88 с.
7. А х м а н о в а О. С. Словарь лингвистических терминов М., "Советская Энциклопедия", 1969.
8. Л е о н т ь е в А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971. 40
9. Е и т т Н. В. Контроль неподготовленной речи при обучении иностранному языку. "Обучение иностранным языкам в высшей школе", 1971, № 1, МПШИЯ им. М. Тореза.
10. Н е в у е в а Л. Ю. Идиоматизация речи на основе чтения. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1973.
11. Д е с я т н и к о в Б. В. Домашнее чтение как средство обогащения лексического аспекта устной речи на I-м курсе языкового вуза. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1974.
12. Г и н и а т у л л и н М. А. Методика проведения занятий на материале домашнего чтения на II-м курсе языкового факультета. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1969.
13. Н у р и я х м е т о в 1. Е. Обогащение речи студентов III-го курса языкового вуза устойчивыми словосочетаниями на материале домашнего чтения. Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1974.
14. А н т о н о в а И. И. Вопросы контроля умений в монологической устной речи учащихся/англ. яз. У-VIII кл. ср. шк. /. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1967.
15. Н о с е н к о Э. Л. Объективные показатели уровня владения устной иноязычной (монологической) речью/старший этап языкового вуза/. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. М., 1970.
16. Ц е т л и н В. С. и др. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам. М., 1970.

К. И. Карпова
ЛГУ им. П. Стучки

О ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЯХ В РАБОТЕ С ТЕКСТОМ

В обучении иностранному языку в неязыковом вузе основное место отводится работе с текстом. Это закономерно, так как конечной целью обучения является чтение иностранной литературы по специальности. Тем не менее не все студенты практически умеют разбираться в иноязычных текстах. Экспериментальная проверка чтения про себя с целью ознакомления с содержанием материала, проведенная над 850 студентами неязыковых вузов, показала, что основная масса испытуемых умениями чтения не овладела, т.е. не достигла такого уровня понимания, который давал бы возможность следить за развитием сюжета, общим ходом рассуждений автора, его доказательств, аргументации и т.д. /1/.

Приведенные примеры, число которых можно увеличить, говорит о разрыве между целью обучения и средствами ее достижения. Традиционные формы работы с текстом — чтение и перевод или чтение и воспроизведение прочитанного по вопросам — подобный разрыв не в состоянии перекрыть. Это особенно касается перевода. Исследования по психологии речи показали, что перевод не ведет непосредственно к пониманию прочитанного, так как перевести можно только то, что уже понято.

Если понимание отсутствует, то перевод превращается в механический поиск соответствия элементов иностранного предложения элементам предполагаемого переводного предложения, как это имеет место в машинном переводе. Мы ошибаемся, предполагая, что переводящий понял иностранный текст в действительности он понимает только составленный им текст на родном языке и приписывает тот же смысл переводимому тексту / 2, с. 7 /. Вследствие этого перевод не может быть средством обучения пониманию, а лишь средством его контроля.

Современная методика также подчеркивает первичность понимания и вторичность перевода / 3, с. 156 /. На низкую эффективность метода "Читай и переводи" при обучении пониманию указывают и практики / 3, с. 156 /.

Воспроизведение прочитанного по вопросам требует, как и перевод, предварительного понимания текста. В то же время данный прием допускает чисто формальные ответы на вопросы, не добиваясь от отвечающего глубокого проникновения в смысловые связи содержания.

Из сказанного следует, что студентов необходимо снабдить более действенным рабочим инструментарием, который позволил бы им осуществить на практике цели обучения чтению на иностранном языке в вузе. О создании подобного инструментария и пойдет речь. Начнем с некоторых предпосылок.

Для традиционного обучения характерен недифференцированный подход к текстам и к самим обучающимся. Однако понимание читаемого есть сложный процесс, представляющий собой "функцию ряда переменных, из которых одни характеризуют субъекта, читающего текст, а другие сам текст" /5, с.37/.

Поэтому важно иметь правильное представление о характере читаемого текста.

Тексты, подбираемые для обучения чтению по специальности, не могут быть однородными. Они должны дифференцироваться в зависимости от видов чтения, которыми студенту надлежит овладеть в вузе, чтобы пользоваться ими в будущем при работе с иностранной литературой. Виды чтения определяются, в свою очередь, предполагаемым использованием информации, извлекаемой в процессе чтения / 6, с.336 /. Сообразно с этим они могут подразделяться на просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение. Каждый вид чтения представляет собой сложные умения, имеющие как общие, так и специфические элементы, что требует, соответственно, различных видов упражнений и контроля понимания /7/. Таким образом, приступая к работе над текстом, преподавателю необходимо прежде всего уточнить, для какого вида чтения будет использоваться данный текст, а затем дать обучающимся соответствующую установку.

Тексты неоднородны также по степени трудности, которую они представляют для каждой конкретной группы обучающихся. Ввиду этого, вторым шагом преподавателя будет определение трудностей текста, чтобы решить, можно ли приступить к чтению непосредственно или необходимо предварительно адаптировать текст, т.е. приспособить его к пониманию группы путем снятия трудностей формы и содержания.

Приемы адаптации известны. В отношении содержания это комментарий к тексту, пояснение реалий, дополнительная информация, делающая объект речи полностью доступным. Трудности формы снимаются в предварительной работе обучающихся над языком текста. С этой целью предлагается поупражняться в прочтении фонетически трудных слов и словосочетаний, встречающихся в тексте (например, сложных слов и интернационализмов в немецком языке), установить или определить функции форм и конструкции, главным образом т.н. пассивной грамматики и т.п.

Четкие целевые установки в отношении видов чтения и предварительное снятие трудностей текста создают предпосылку для его беспрепятственного понимания читающим.

Преподаватель обязан содействовать процессу понимания и далее. Для этого он может использовать мотивационные факторы, которые, как известно, являются мощным стимулятором понимания читаемого. Это интерес к материалу и его соответствие узкой специальности читающего. При подобном соответствии "процесс чтения приобретает для читающего субъективный личностный смысл и значимость, что интенсифицирует самый процесс и степень напряженности работы над ним" / 8, с. 313 /. Именно поэтому резко возрастает эффективность чтения иностранных материалов, рекомендованных для курсовых работ. Мотивационную основу укрепляет сознание результативности труда. Получая осязательный результат своих усилий, обучающийся верит в свои силы и с готовностью берется за решение поставленных задач. Ввиду этого ему необходимо дать психологическую установку на то, что иностранная литература может стать для него источником информации, что,

независимо от трудности, он будет в состоянии извлекать из нее интересующие его сведения.

Чтобы обеспечить результативность работы студентов, преподаватель должен правильно ставить методическую задачу (т.е. в соответствии с выдвинутыми целевыми установками) и делать ее решение посильным. Для этого необходимо четко представить себе, чем и в какой последовательности следует заниматься студенту, чтобы добиться умения раскрывать содержание текста. Это тем более важно потому, что на практике приходится сталкиваться как раз с обратным, т.е. с неумением студентов осуществлять подобную задачу. Теряясь перед сложностью малознакомого языка, студент начинает кропотливо разбирать текст, устремляя все внимание на языковые явления и утрачивая при этом нередко общий смысл содержания. Продвигаясь от предложения к предложению, подменяя иноязычные слова эквивалентами на родном языке и комбинируя их для получения смысла, студент теряет терпение и начинает отрицательно относиться к непродуктивному и, как ему кажется, бесперспективному труду, а с ним и к самому предмету.

Во избежание этого необходимо, чтобы студент научился рассматривать иноязычный текст не как шифровку, ключа к которой он не имеет, а как объект определенного комплекса целенаправленных действий, овладев которыми, он без большого труда сможет разобраться в читаемом.

Данные действия, усвоение и совершаемые самостоятельно и будут составлять практические умения работы с текстом, ибо предметные действия с вещами становятся, когда они усваиваются, умениями / 9, с. 39 /. Подобные умения могут быть общими для всех видов чтения, а также специфическими для каждого отдельного вида. Ниже будут рассмотрены умения, общие для всех видов чтения текста.

Предпосылкой понимания является знакомство с предметом речи. Ввиду этого в начале работы следует определить тематику и характер текста, усвоить себе круг его реалий, получить сведения об авторе, если это видный ученый. Этой

цели служит интерпретация заголовка, определение (путем выборочного ответа на вопрос), что представляет собой данный текст (статью, описание, заметку, главу из книги или выдержку из нее и т.п.), чтение комментария, если текст снабжен таковым, поиск дополнительной информации (например, в энциклопедии). Подобное введение в читаемый текст является неотъемлемым для общей культуры чтения и развѣивает в молодом специалисте умения (и привычку!) пользоваться комментарием и справочной литературой.

Текст предстает перед читающим как некое смысловое целое, организованное согласно развитию его внутренних логических связей, которые читающему и предстоит раскрыть. Для этого он должен обладать умениями членить текст на смысловые отрезки. Такими отрезками, представляющими собой как бы ступени в развитии содержания, можно считать абзацы. До сих пор абзац привлекал в основном внимание исследователей художественного текста /Ю, II/. Существует мнение, что абзац, выражая законченную мысль, является суммой отдельных оставляющих его предложений и таким образом, в своем синтаксическом составе и характере зависит от них, выступая в то же время "старшей" над ними синтаксической единицей. С другой стороны, абзац отражает часть содержания целого, с которым он связан композиционно и по стилю /Ю, с. 9/. Таким образом, раскрытие содержания абзаца предполагает дальнейшее членение его на составляющие предложения с одной стороны, и определение соотносительности абзаца с текстом, как части с целым, с другой.

В научно-описательной прозе основными являются, естественно, логические связи. Преобладающие в данной прозе различные сочетания описания и рассуждения порождают обозримое количество форм абзаца /Ю, с. 9/ и оказывают также ощутимое влияние на отбор грамматических и стилистических средств. Грамматика и стилистика научной прозы имеют свои характерные особенности, знакомство с которыми облегчает процесс понимания читаемого /12, с. 292; 13/.

Рассматривая абзац как законченный смысловой отрезок, важно определить его основное содержание, т.е. уметь выделять предложения, несущие основное сообщение. Это возможно путем постановки ориентирующих вопросов типа "О чем речь в данном абзаце?" и "Что говорится об объекте речи?" с последующим поиском ответа в тексте, а также путем отсечения второстепенных элементов смысла и выявления, таким образом, ключевых единиц. Подчеркивая в каждом абзаце предложения или части их, несущие основное содержание, или выделяя их, читающий получит искомое содержание текста в его главных чертах.

Восприятие текста через чтение есть акт коммуникации. Его составляющими являются "данное" и "новое" (или тема и рема, смысловой субъект и смысловый предикат), которые выявляются актуальным членением. Наблюдается некоторая корреляция между актуальным и синтаксическим членением: типичным является выражение темы подлежащим, а ремы - группой сказуемого, в том числе второстепенными членами предложения / 14, с. 81 /. Ввиду этого читающему, добиваясь понимания отдельных предложений, следует владеть умениями синтаксического анализа (выявления главных и придаточных предложений, синтаксических обособлений и групп). При этом важно, чтобы читающий твердо знал значения союзов и владел бы на родном языке соответствиями характерных иноязычных оборотов, как например, в немецком языке: *man gibt* - дает; *es gibt* - имеется; *es soll (vermerkt) werden, es ist zu (vermerken)* следует (отметить) и т.п. На морфологическом уровне необходимо уметь ориентироваться в грамматических формах языка и знать их функции.

Существенно, чтобы знания грамматики иностранного языка не сводились к формальному заучиванию, а давали читающему представление о специфических особенностях изучаемого языка и помогали ему ориентироваться в явлениях, которые имеют места в его родном языке и поэтому особенно трудны для понимания. Например, обучающийся немецкому языку должен знать такую его специфику, как двучленность предложе-

ния, тогда он без труда овладеет формами с формальным субъектом, или явление дистантности в этом языке, вследствие чего допустим разрыв составных частей одной формы: глагола и приставки, существительного и артикля, вспомогательного глагола и Partizip II.

Рассматривая абзац как часть от целого, необходимо определить его отношение к этому целому, установить, как в нем заключена часть общего содержания. В этой связи внимания заслуживают первое и последнее предложение абзаца, а именно, в какой мере они осуществляют непосредственные смысловые контакты с предыдущим и последующим абзацем. Так, первое предложение может быть носителем "нового" в содержании по отношению к предыдущему абзацу, как к "данному" и может помочь определить, какое направление получает развитие содержания текста. Последнее предложение может быть завершающим в отношении содержания абзаца, и итогом его рассуждений, или переходом к следующему. Разобрав первое и последнее предложение и выявив приемы, о которых говорилось выше, основное содержание абзаца, можно будет установить, что представляет собой рассматриваемый абзац в отношении всего текста — введение, предпосылку, гипотезу, рассуждение, анализ, описание эксперимента, доказательства, выводы и т.п.

Далее для читающего чрезвычайно важно уметь пользоваться словарем и всякого рода справочным материалом, на что в вузовском обучении обращается явно недостаточно внимания. Умение работать со словарем абсолютно необходимо каждому специалисту, пользующемуся иностранной литературой. Это касается в первую очередь переводного и технического словарей, далее словарей терминов, интернациональных слов и сокращений, а также энциклопедий. Грамотное пользование словарем, к которому должен быть подготовлен выпускник вуза, подразумевает знание алфавита, владение структурой словаря и системой его помет, навыками поиска. Все это может быть достигнуто без затраты особых усилий, если подробно ознакомиться с введением в сло-

варь и потренироваться в его употреблении. Однако словарь только справочник, вспомогательное средство, а не основная опора при чтении текста. Постоянное обращение к словарю затрудняет беглое чтение. Поэтому необходимо владеть основными приемами семантизации лексики, не требующей обращения к словарю: словообразовательным анализом и контекстуальной догадкой.

Словообразовательный анализ, т.е. умение определять значение слова по его составным элементам, обеспечивает читающему понимание образований, создающихся по определенным словообразовательным моделям языка, которые не отражены в словаре, как, например, субстантивации в немецком языке, или отражены лишь частично, как сложные слова немецкого языка. Контекстуальная (языковая) догадка, позволяющая вывести значение незнакомого слова из его окружения, является основной опорой понимания при чтении без словаря и надежным гарантом проникновения в смысловые связи читаемого.

Подводя итоги, можно сказать, что практические умения работы с текстом формируются как на уровне предложения, так и на уровне больших смысловых отрезков. На уровне предложения удобно формировать умения членения и анализа предложения, семантизации лексики, пользования словарем.

На уровне абзаца следует развивать такие умения, как определение основного содержания абзаца и его соотносительности с текстом в целом, определение реалий, умения пользоваться дополнительной информацией (комментарием, энциклопедией).

Работа над текстом подразделяется на подготовительный этап, когда отрабатываются отдельные компоненты или комбинации действий, и на этап самого выполнения действий.

На подготовительном этапе формируются умения на уровне предложения, умения на уровне абзаца формируются в процессе чтения.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Ф о л о м к и н а С.К., У л а н о в с к а я Э.С. К вопросу о характере чтения студентов на английском языке /экспериментальная проверка/. - "Иностранные языки в высшей школе", 1972, вып.7, И.
2. Ж и н к и н Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. - "Иностранные языки в школе", 1965, № 4.
3. Ш е в а л д ы ш е в А.Н. [Рец. на кн. Б е р г м а н И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах.] - "Иностранные языки в высшей школе", 1972, вып.7, И.
4. К р у п а т к и н Я.Б. Преподаватель и студенты на занятиях при работе с текстом. - Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе, 1970, №6, М.
5. См. подробнее статью К л ы ч н и к о в о й В.И. "Психология чтения". - "Иностранные языки в школе", 1970, № 6.
6. Ф о л о м к и н а С.К. Основные проблемы обучения на иностранном языке. - В кн.: Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. /Тезисы докладов/, ч. II, М., 1971.
7. См. подробнее статью Ф о л о м к и н о й С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. - "Иностранные языки в высшей школе", 1971, вып.6, И.

- В. С л а в и н а Т.И. О влиянии мотивационных факторов на чтение литературы по специальности на иностранном языке. - Лингво - психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. М., 1971. 4 с.
9. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., "Проведение", 1967. 501 с.
- Ю. С и л ь м а н Т.И. Структура абзаца в художественной прозе. - "Иностранные языки в школе", 1968, № 6.
- II. К е с т е н С.А. Структура абзаца и его роль в архитектонике и композиции художественного произведения. - В кн.: Лингвистика текста. Материалы научной конференции. Ч. I, М., 1974. 5 с.
12. О стиле немецкой научной прозы см. у Riesel E., Schendels E. Deutsche Stilistik, M., Verlag Hochschule, 1975. 315 с.
13. Г л у ш к о М.М. Система и структура научного текста. - В кн.: Лингвистика текста. Ч. I, М., 1974.
14. Г е н ю ш е н е Э. С. К вопросу о включении пассивных конструкций в текст в русском языке. - В кн.: Лингвистика текста. Ч. I, М., 1974.

ОБ ЭКОНОМИЧНОСТИ ТЕСТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В литературе по языковым тестам мало данных об их экономичности. Впервые этот показатель качества теста упоминается Герберихом /1/, который ставит требование экономичности теста рядом с требованием его валидности и надежности. Шонелли /2/ считает экономичность теста дополнительным показателем его качества. Указанные авторы полагают, что тест экономичен, если время, необходимое для его выполнения, минимально. Говоря об экономичности теста, Р. Маддо /3,4/ указывает, что тест тогда экономичен, когда он за разумное время изчерпает то, что хотели его составители. В отечественной литературе экономичность теста упоминается впервые в работах И. А. Цатуровой /5,6/.

Актуальность более подробного рассмотрения экономичности теста объясняется тем, что в последние годы в вузах нашей страны стали разрабатывать множество различных тестов, начаты работы по составлению стандартизованных тестов, предназначенных для групп вузов. Проведение языковых тестов позволяет сэкономить время на контроль знаний, навыков и умений студентов по иностранному языку, но здесь не всегда все резервы используются, т.е. тесты не всегда экономичны, имеют необоснованно большой объем или занимают много времени на их выполнение.

Иногда неэкономичность сразу бросается в глаза. Например, в тесте Б 3 на инфинитивные конструкции /7/ предлагается найти эквиваленты 10-ти предложениям на английском языке среди 15-предложений на русском языке, т.е. последние необходимо теоретически прочесть 10 раз. В тесте Б 10 на знание изолированных слов(?) автор предлагает найти соответствия 30-ти англ

лийским словам среди 40-я русских слов, которые не расположены по алфавиту, это значит, участнику теста необходимо просмотреть весь список слов 30 раз. Приведенные выше тесты могут быть улучшены, если сгруппировать задания по 3-4 предложения или по 5-10 слов.

В тесте исходного уровня /В/ по грамматике имеется почти 100 заданий на видо-временные формы английского глагола. Если учесть, что проверке подлежат и другие элементы грамматики, лексический запас и способность понимания прочитанного текста, то указанное количество заданий на видо-временные формы оказывается преувеличенным.

На наш взгляд, тест экономичен, если он удовлетворяет следующим основным требованиям:

- 1) имеет минимально необходимый объем (количество заданий)
- 2) занимает минимум времени для его выполнения;
- 3) имеет в среднем такую сложность заданий, которая обеспечивает примерно нормальное распределение участников теста по их результатам;
- 4) обеспечивает приемлемые основные показатели качества -- валидность и надежность теста;
- 5) обеспечивает приемлемые дополнительные показатели качества -- практичность и другие, т.е. позволяет удобно и компактно расположить задания теста, чтобы сэкономить бумагу, и занимает минимум времени для проверки опросных листов;
- 6) соответствует поставленным целям (например, в случае экспериментального теста требования экономичности могут быть менее жесткими).

Некоторые из приведенных выше требований противоречат друг другу. При уменьшении объема (количества заданий) теста снижается и его надежность. Это следует из предложенных в литературе (например, 3,9 и др.) методов увеличения надежности теста путем увеличения количества заданий. Таким образом, чтобы тест был экономичен, он должен иметь оптимальный объем и занимать минимум времени на его выполнение. Исходя из этого, экономичнее тот тест, который при примерно одинаковых показателях качества теста (надежности и валидности) имеет меньший объем и требует меньше времени на его выполнение. В некоторых видах тестов время на выполнение теста ограничивается и тогда экономичность его можно

характеризовать оптимальным объемом с точки зрения показателей надежности, а также валидности текста. Например, в случае теста по лексике (особенно с изолированными словами) при уменьшении количества тестируемых слов надежность теста не всегда заметно падает, но снижается валидность такого текста.

Для определения оптимального объема теста можно пользоваться упомянутым выше методом увеличения надежности теста. В нашем случае следует сперва определить коэффициент надежности r предварительного теста, объем которого заведомо больше за счет возможных неудачных заданий. Сокращение числа заданий можно произвести по формуле Спирмена-Брауна [3,9]

$$r_t = \frac{m \cdot r}{1 + (m - 1) \cdot r}, \text{ откуда } m = \frac{r_t(1 - r)}{r(1 - r_t)} \quad (I)$$

где r -- коэффициент надежности предварительного теста,
 r_t -- задаваемый коэффициент надежности, меньший 1,
 m -- число, показывающее, во сколько раз нужно уменьшить объем теста (количество заданий), чтобы надежность теста уменьшилась до заданной величины r_t . Например, если коэффициент надежности предварительного теста был 0,9, то, задаваясь коэффициентом надежности 0,8, получаем с помощью формулы (I), что объем теста можно сократить на 0,44 раза. При этом предполагают, что рассматриваемый тест содержит примерно одинаковые по трудности задания и одинаковое количество вариантов ответов для каждого задания, так как количество вариантов также влияет на надежность, как и количество заданий [3].

Сокращение числа заданий следует производить за счет исключения слишком легких и слишком трудных заданий, а также заданий, которые имеют небольшую дифференцирующую силу [10], причем необходимо стремиться улучшать форму кривой распределения участников теста по их результатам, чтобы она была максимально приближена к форме нормального распределения.

В случае применения указанной методики следует учесть, что имеется три возможности выражения надежности, наиболее важной из которых является коэффициент стабильности, опре-

деляемый повторным тестированием и коэффициент внутреннего постоянства (когда задания теста одинаковы по трудности).

Из вышеуказанного следует, что основными показателями экономичности теста, на наш взгляд, могут быть объем текста (количество заданий или элементов теста) и среднее время на выполнение теста. Кроме этих основных показателей имеется еще ряд дополнительных показателей экономичности теста, которые характеризуют экономичность отдельных частей и видов тестов. Все показатели экономичности теста и его частей приведены в таблице I с числовыми данными тестов, используемых в ряде вузов страны.

Объем теста (количество заданий) в случае использования заданий с множественным выбором состоит из самих заданий и вариантов ответов, поэтому одним из дополнительных показателей экономичности теста может быть количество вариантов ответов одного задания.

Объем теста (количество заданий) лучше всего подходит в качестве показателя экономичности для тестов по лексике, так как в них имеются задания с примерно одинаковой сложностью. Лексические единицы обычно представлены в тестах по лексике заданиями с множественным выбором или изолированно. В последнем случае количество тестируемых слов -- 80 -- в тесте МИЭТ /15/, 55 -- в тесте ЛЭТИ /13/, 45 -- в тесте ТПИ /18/, 30 -- в тесте МЭИ /7/. Поскольку для выполнения названных тестов время ограничено, то в качестве еще одного дополнительного показателя экономичности теста можно предложить количество тестируемых слов, предлагаемых для выполнения в единицу времени. Такой показатель имеет величину 3 слова в минуту в тесте МЭИ /7/, 4 слов/мин. в тесте Саратовского ГУ /17/ и 8 слов/мин. в тесте МИЭТ /15/. Тест с изолированными словами экономичен с точки зрения расположения задач (компактен), но участникам теста трудно узнавать изолированные слова: мешает их возможная многозначность. Для слов с достаточно большой частотой, например, в предварительном тесте исходного уровня ТПИ /18/, два способа представления тестируемых слов -- в предложениях и изолированно, давали коэффициент корреляции 0,83. Для менее частотных слов контекст был

лучшим помощником и коэффициент корреляции был равен 0,49 (в обоих случаях слов было 15 и количество тестируемых -- 104).

Для тестов по грамматике наряду с количеством заданий и вариантов ответов дополнительным показателем экономичности теста может служить число элементов грамматики, которые включены в рассматриваемый тест. Количество элементов грамматики -- 7 -- в тесте ТМБ /18/ и в тесте ЛПИ /11/, 10 -- в тесте МЭИ /7/, 11 -- в тесте ЛЭТИ /12/. Количество заданий на один элемент грамматики -- 3-4 -- в тесте ТПИ /18/, 5 -- в тестах ЛЭТИ /12/ и МПРЭА /14/, 10 -- в тесте МЭИ /7/ и 10-15 -- в тесте ЛПИ /11/. Оптимальное количество заданий на один элемент грамматики, видимо, колеблется в пределах от 3 до 5-7 и зависит от вида теста, характера самого элемента тестирования, от сложности заданий, от величины разброса уровня знаний участников теста и от других обстоятельств.

Объем тестов на понимание прочитанного текста колеблется в тестах исходного уровня от 450 печ.зн. /13/ и 500 печ.зн. /16/ до 1000 печ.зн. /17/, а в тестах успешности от 1100 печ.зн. /7/ до 1400 печ.зн. /19/. Количество предъявляемых контрольных вопросов колеблется от 1-го вопроса с 4-мя вариантами ответов /12/ до 5 вопросов с 4-мя вариантами ответов /16/ и 10 вопросов с 3-мя вариантами ответов /7/.

Объем теста "клоуз-тестов" зависит от количества пропусков (обычно от 25 до 50) и интервала между пропусками, если используется скользящий интервал. Объем тестов для "клоуз-тестов" средней школы /21/ -- примерно 600 печ.зн. при 21-24 пропущенных словах.

Среднее время выполнения теста может характеризовать экономичность тестов при их равных объемах и подходит лучше для тестов по грамматике, в которых обычно имеется разное по сложности и характеру задания, а также в случае тестов на понимание прочитанного текста и "клоуз-тестов". Среднее время выполнения теста колеблется в довольно больших пределах и по нашим наблюдениям не коррелируется с результатами теста. Часто время на выполнение теста обратно.

Таблица I. Показатели экономичности тестов некоторых вузов

Ид. теста	Вуз	Кол-во слов	Кол-во слов в мин.	Кол-во элементов грамматик	Кол-во заданий на один элемент	Кол-во вариантов ответов	Время на вып. I задания по грамматике /в мин./	Объем текста на понимание /в печ. зн./	Кол-во вопросов к тексту на понимание	Общее кол-во заданий теста	Общее время выполнения теста
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Исходного уровня	ЛЭТИ/13/	55	нет	11	5	4	нет	450-700	1	112	нет
	МИРЭА/14/	нет свед.	нет свед.	10	4-5	3	0,5	нет	нет	нет свед.	нет свед.
	МИЭТ/15/	80	8	8	10	нет свед.	1	500	нет свед.	160	90
	ТРТИ/16/	60	нет	7	2-3	4	нет	500	5	80	90
	Сарат.ГУ/17/	57	4	8	1-2	4	2,5	750-1000	5	90	90
	ТПИ/18/	45	нет	7	2-4	4	нет	нет	нет	100	нет
Успешность	МЭИ/7/	30	3	10	10	10-15	1	1100	10	140	80
	ЛПИ/11/	нет	нет	7	10-15	3	нет	нет	нет	103	нет
	ЛЭТИ/12/	85	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	85	нет
	ТРТИ/19/	нет	нет	нет	нет	нет	нет	1100-1200	13	13	90
	ТРТИ/19/	нет	нет	нет	нет	нет	нет	1200-1400	7	7	60
	Тошк.ПИ/20/	44	нет	7	4-5	3-5	нет	нет	нет	93	нет

чено, т.е. задано по уровням проведения теста. Иногда дано общее время на выполнение различных частей теста. Так, на 90 заданий теста Саратовского ГУ /17/ отводится 90 мин. (из них на 4 текста для чтения отводится 40 мин.), на 140 заданий теста МЭИ /7/ отводится 80 мин. (из них 7 мин. на чтение текста), на 80 заданий в тесте ТРТИ /16/ отводится 90 мин., на тест МИЭТ /15/ — 95 мин. Среднее время, которое отводится на выполнение одного задания по грамматике находится в пределах от 0,5 мин./14/ до 1 мин./7,15/ и даже 1,5 мин./17/. В тестах ЛЭТИ /12,13/ и ТЭИ /18/ время не ограничивается. Среднее время выполнения теста зависит от степени трудности задания для данного контингента студентов, от формы предъявления заданий, от ясности и четкости инструкции и самих заданий.

Как мы пытались показать, экономичность теста достаточно сложный и многогранный показатель, который следует учитывать как на этапах составления теста, так и при его проверке и использовании. Важность учета требований экономичности теста возрастает в тех случаях, когда в рассматриваемом тесте участвует много студентов.

Дальнейшие исследования экономичности языковых тестов следует проводить в таких направлениях, как всесторонняя экспериментальная проверка предложенной выше методики оптимизации объема теста, выяснение связи экономичности лексического теста с его валидностью, экспериментальное определение экономичности тестов с совмещенным множественным выбором, выявление содержания тестов по аудированию.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. G e t t e r i c h J.R. Specimen Objective Test Items.^o A Guide to Achievement Test Construction. N.Y., Longmans, Green and Co., 1956. 74 p.
2. S e n o n e l l F.L. and S c h o n e l l F.E. Diagnostic and Attainment Testing including a Manual of Tests, their Nature, Use, Recording and Interpretation. Edinburgh-London, Oliver and Boyd, 1954. 202 p.

3. L a d o R. English Language Testing: Problems of Validity and Administration. -- In: English Language Teaching, vol.14, 1960, pp.151-154.
4. L a d o R. Language testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests. S.L., Longmans, Green and Co., 1961, 329 p.
5. Ц а т у р о в а И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. Таганрог, 1969. 51 с.
6. Ц а т у р о в а И.А. Элементы тестирования в методике чтения в технических вузах. Дисс. на получение ученой степени канд. педагог. наук. М., 1971. 170 с.
7. Тест на определение достижений знаний, навыков и умений студентов за период обязательного обучения английскому языку для групп вузов энергетической специальности. Сост.: каф. английского языка МЭИ, М., 1975. 17 с.
8. Тест исходного уровня для определения знаний по грамматике студентов нового набора. Сост.: Л. Панарина. Минск, 1976. 18 с.
9. Б е л ы й В.А., Р а п о п о р т И.А. О методах определения действительности и надежности тестов в зарубежной педагогике. -- "Советская педагогика", 1969, № 8, с.120-130.
10. Г р е г а ш Б. Item Analysis. -- In: Language Testing Papers of Department of Applied Linguistics, Edinburgh, 1971.
11. С и д я к и н а Р.М., С е м е н о в а А.В., К а л и н о в с к а я М.Я. Методические указания к тестам по грамматике английского языка (для студентов I и II курса). Ленинградский политехнический институт (ЛПИ), 1974. 41 с.
12. И в а н о в а К.М. и др. Методические указания для студентов I курсов I семестра (English Language Proficiency and Achievement Tests). Ленинградский электротехнический институт (ЛЭТИ), 1974. 30 с.
13. И в а н о в а К.М. Контрольный тест на знание школьного курса грамматики и лексики (английский язык). ЛЭТИ, 1974. 17 с.

14. Н о в и ц к а я Т.М. Экспериментальный тест № 1 английского языка для поступающих в вуз. М., Московский ин-т радиотехники, электроники и автоматики (МИРЭА), 1975. 12 с.
15. З а й ц е в а И. Диагностический тест английского языка для поступающих в Московский институт электронной техники. М., МИЭТ, 1975. 12 с.
16. Ц а т у р о в а И.А. English Language Proficiency Test. Таганрогский радиотехнический ин-т (ТРТИ), 1972. 12 с.
17. Б о н д а р е в а К. Тест для студентов нового набора (немецкий язык). Саратовский госуниверситет, 1971. 20 с.
18. К о к к о т а В.А. Методика определения с помощью теста уровня знания студентов, поступающих в ТПИ. -- В сб.: Methodica, IV, Тарту, 1975, с.27-36.
19. Ц а т у р о в а И.А. English Language Achievement Test VI-VIII semester. ТРТИ, 1974. 9 с.
20. Зачетный тест немецкого языка для студентов II курса. Кафедра немецкого языка Томского политехнического ин-та (ТОМПИ), 1975. 16 с.
21. Р а п о п о р т И.А., Г о х л е р н е р М.М., С е л ь г Р., С о т т е р И. О диагностических функциях тестовой методики дополнения. -- "Иностранные языки в школе", 1976 № 2, с.31-37.

УСЛОВИЯ ВЫДЕЛЕНИЯ ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

Нельзя эффективно решить проблему управления усвоением иноязычной устной речи без выделения соответствующих единиц обучения.

Сложность определения единицы обучения связному высказыванию обусловлена самим психофизиологическим процессом порождения высказывания, при котором речь производится каждый раз заново в соответствии с изменяющейся ситуацией и задачей общения /I, с.86/. Определение методической единицы затрудняется также взаимодействием двух факторов - плана содержания и плана выражения, особенно при порождении высказывания на иностранном языке, которым человек владеет несовершенно. Методика обучения неродному языку еще не может пользоваться данными психолингвистики о функционировании языковых средств при формировании высказывания в указанном выше случае. Требование разработки "педагогической грамматики" /I, с.85/ остается пока нереализованным.

Богатый материал для построения методической модели усвоения иноязычной речи даст лингвистика текста и теория актуального членения предложения. Однако, данные лингвистики относительно связной письменной речи не могут быть перенесены в чистом (нетрансформированном) виде в методику обучения устной речи, так как они содержат лингвистическую характеристику связной речи вообще и раскрывают лингвистические особенности конечного продукта речевой деятельности, а не

закономерности порождения связного высказывания. Теория актуального членения предложения хотя и изучает динамику выражения мысли, ограничивается, однако, в основном отдельным предложением, не раскрывая проявления коммуникативного динамизма за пределами отдельного предложения.

При выделении единицы обучения связному высказыванию методист должен рассматривать отдельное предложение с точки зрения его порождения и учитывать его связи с предшествующим предложением, или, точнее, их взаимосвязь в связанной речи при решении содержательных задач, предусмотренных вузовским курсом обучения.

Какой бы сложной ни была проблема, уйти от ее рассмотрения нельзя, так как от адекватности единицы обучения зависит качество формируемой иноязычной речи.

Проанализируем кратко методические рекомендации относительно членения речи на определенные компоненты для управления усвоением связной речи.

Ф.М.Рожкова первой выделяет особый уровень связного высказывания как отрезок связной речи, состоящий из "ряда логически последовательно связанных между собой предложений, интонационно оформленных и объединенных единым содержанием или предметом высказывания" /2, с.40/. К уровню свободной речи должно привести, по мнению автора, усвоение связывания в логической последовательности отдельных предложений как микроединиц речи /2, с.192/. Таким образом, обучение высказыванию рекомендуется вести на отдельном предложении. Лингвистическая и психологическая характеристика связности методически не интерпретируется. Языковая трудность не определена, указывается только на важность овладения структурой предложения. Автор, однако, не раскрывает структуру предложения как функциональную единицу обучения /2, с.145/.

Приведенное методическое определение связного высказывания для овладения им в школе некритически переносится в условия обучения на I курсе специального факультета /3, с.133/.

Для овладения навыками и умениями связного высказывания особенно важным фактором является, разумеется, овладение структурой отдельного предложения. Если иметь в виду простое предложение, то оно действительно может удовлетворять определенной методической цели и как микроединица речи выступать в качестве единицы обучения в школе. Но в условиях решения комплексных содержательных, мыслительных и формальных задач курса вузовского обучения нельзя не обратить внимания на явление инсемантичности предложений в речи. Наряду с имплицитным выражением смысловой связи предложений, эксплицитное выражение этой связи предполагает владение особыми языковыми средствами. По сравнению с бессознательным сочетанием способы выражения связанной сочинительной и подчинительной связи отдельных смысловых отношений представляют для говорящего еще большие языковые трудности. Следовательно, особое внимание необходимо уделять методической интерпретации эксплицитного выражения межфразовых связей простого предложения с предшествующими и последующими предложениями и между частями сложно-подчиненного и сложно-сочиненного предложений. В методике обучения неродному языку имеются только отдельные рекомендации о необходимости обучать разным способам языкового оформления межфразовых связей, так как это представляет для учащегося определенные дополнительные трудности в языковом отношении.

Итак, структура отдельного простого предложения как такового не позволяет, на наш взгляд, применять его достаточно эффективно в качестве оперативной единицы обучения связной речи, так как эта структура содержит в себе лишь внутреннюю связность. Что же касается сложного предложения, то оно представляет собой минимальную модель сочетания двух или нескольких смысловых отношений с эксплицитно выраженной связностью.

В этой связи следует отметить исследования, которые предлагают определенные единицы обучения связной монологической речи. Для овладения монологической речью предлагаются "монологические единства" (монолог-рассказ, монолог-описание,

монолог-убеждение, монолог-рассуждение), которые предназначены для того, чтобы раскрывать схему отношений между предложениями этого единства, их смысловую и синтаксическую организацию в одно целое /5, с.75/. Остановливаясь на характеристике логико-композиционных различий между видами единств, А.П.Запороженко, к сожалению, не интерпретирует достаточно четко роль компонентов этих единств в функциональном плане. Хотя автор рекомендует уделять внимание отдельным компонентам этих единств: изучать сначала их расположение в речевом потоке, потом осмысливать их и произносить и, наконец, выбирать самостоятельно подходящие компоненты, /5, с.85/ структура этих отдельных компонентов (предложений) и их взаимосвязь в эксплицитном выражении не интерпретируется, т.е. они не характеризуются как оперативные единицы обучения речи. Эти единства фактически представляют собой конечный продукт речи, так как автор называет их также "смысловыми синтаксическими целыми" и отмечает следующие их признаки: обособленное законченное содержание, выделение через красную строку в письменной и разделительную паузу в устной речи /5, с.24/.

На такой общей основе, но с другой целевой установкой предлагаются в качестве речевых образцов "логико-синтаксические клише", имеющие следующие признаки: смысловую целостность (все входящие в эту единицу фразы служат выражению одной мысли), логичность в последовательности развития главной "идеи" (дополнение, разъяснение, уточнение и т.д. этой "идеи") и определенную синтаксическую организацию (связь, порядок слов и др.) /6, с.19/. Эти единицы предназначены для управления порождением определенных высказываний, разных по виду и речевой задаче /6, с.25/. Упор делается на овладение их структурой. Эти логико-синтаксические клише, как отмечает В.И.Кунин и Е.И.Пассов, более гибки и подвижны, чем структуры фраз, они должны, по их мнению, лечь в основу обучения. Неоспоримо ценным является, на наш взгляд, выделение определенных структур высказываний, хотя выражение межфразовой связи, ее коммуникативный

динамизм раскрыты, на наш взгляд, неполно и, в конечном счете, эти клише также являются относительно большими отрезками связной речи как конечного продукта речевой деятельности.

Подобным же образом определяет единицу обучения для формирования связного монологического высказывания Н.А. Метс. Эта единица представляет собой "структурно и семантически завершенную текстовую единицу определенной длины", и автор рассматривает ее в качестве "развернутого композиционно оформленного учебного текста" /7, с.5/.

Рассматривая текст как единицу обучения связному монологическому высказыванию, Н.А.Метс, правомерно отмечает общность письменного и устного конечного продукта речи: общую языковую основу, план содержания, завершенные синтаксические конструкции, определенные логико-смысловые отношения /7, с.7/. Интерпретируя текст как "речевое произведение", автор отмечает его структурную оформленность, синтаксическую и семантическую спаянность, тематическое единство, информационную завершенность, логическую взаимобусловленность компонентов этой единицы обучения /7, с.1

Однако, раскрывая сущность конечного продукта речи в высказывании как в определенном структурно-семантическом единстве и подчеркивая значение логики выражаемой мысли, автор неправомечно обходит, на наш взгляд, языковые трудности при формулировании собственного связного высказывания. Автор упускает из виду, как нам кажется, функциональное назначение единицы обучения связной речи, т.е. обучение способам языкового оформления логической, связной мысли Н.А.Метс интерпретирует умение сформировать связное монологическое высказывание только в общем плане - как "умение располагать лексико-грамматический материал в определенной структурно-смысловой последовательности, умение соединять отдельные высказывания - предложения в единый в смысловом отношении текст" /7, с.20/. Таким образом, в качестве оперативной единицы предлагается опять-таки предложение, но автор не раскрывает достаточно четко закономерности пере-

плетения структур предложений в связной речи, хотя и указывает на определенные языковые средства межфразовой связи: союзы, анафорические средства, лексико-семантические повторы.

Попытаемся обобщить изложенный выше анализ определений единиц обучения устной связной речи.

Основным их недостатком, на наш взгляд, является неразграничение (ни эксплицитно, ни имплицитно) процесса и его результата. В качестве средства обучения, как правило, предлагается сам результат, конечный продукт речи с его лингвистическими характеристиками.

Во-вторых, предлагается строить обучение этим выделенным готовым отрезкам речи на предложениях, на их сочетании в логической последовательности. При этом методически не интерпретируется разнообразие структур и видов предложений, коммуникативный динамизм предложения как единицы речи и также формальное лингвистическое выражение межфразовых связей при соединении предложений в сверхфразовое единство. Однако, связность, как известно, обусловлена психологически, самим процессом речепорождения, т.е. ретроспективным характером расположения языковых средств в высказываниях, вызывающим синсемантичность, грамматическую зависимость, соотношенность и другие характеристики /8, с.169/.

В-третьих, методисты недостаточно обращают внимание, на наш взгляд, на характер порождения связной речи в целом и предложения в частности. Дело не только в терминологии: в лингвистической интерпретации текст состоит из ряда предложений, связанных между собой, в психолингвистической — из ряда высказываний. Но нельзя не видеть, как мы полагаем, при методической интерпретации единиц обучения, что предложение как коммуникативная единица речи в общем плане представляет собой разнообразие структур, видов и объема. Так, конечным продуктом порождаемого элементарного высказывания является простое предложение, а сочетание элементарных высказываний определенным способом дает сложные

предложения.

Психолингвистикой доказано, что основу порождения речевого высказывания образует предикативная связь. Структуру отдельного суждения образует т.н. основная предикативная связь. Общедополнительные смысловые связи раскрывают основную связь с различных точек зрения по линии ее конкретизации, уточнения, расширения или обобщения /9, с.58/. И хотя эти смысловые связи образуют сложную, многообразную систему предикативных отношений (в лингвистическом выражении: разновидности структур и видов предложений), в методических целях возможно, на наш взгляд, определить ту общую структурно-семантическую схему, которая лежит в основе любой смысловой связи в отдельности. Не менее важно в единице обучения выделить конкретные проявления называемой соотносительной связи на эту подвижную предикативную связь.

Следовательно, целесообразно в качестве оперативной единицы предлагать предложения, имеющие столь разные структуры и их соотношения.

Но ввиду того, что закон структурной организации высказывания является законом любого речевого акта /10, с.25/, особенно важно определить структуру единицы обучения связанному высказыванию на неродном языке, иначе трудно представить назначение единицы обучения выступать в качестве средства обучения, вернее - средства управления процессом овладения устной речью. Она должна моделировать закономерности языкового оформления, порождаемого элементарного высказывания и одновременно представлять собой модель формирования связанного высказывания при сцеплении или переплетении (термин К.Босста) отдельных элементарных высказываний.

Под элементарным высказыванием мы понимаем в психолингвистическом плане порождение отдельного предикативного отношения. Поскольку формирование связанной речи происходит как процесс переплетения отдельных предикаций, под связным высказыванием мы понимаем поэтому переплетение двух или более предикативных отношений, которое позволяет моде-

...ировать в учебных целях минимальное развитие мысли. Единицу обучения связному высказыванию следует оценивать как методическую категорию, и к ней должны быть предъявлены следующие общие требования.

Во-первых, единица обучения должна представлять собой обобщение, модель психологической, лингвистической и логической связности, обязательной и достаточной для достижения методической цели.

Во-вторых, она должна выступать как оперативная единица, как средство усвоения и совершенствования умений связного высказывания с одновременным овладением экстралингвистической информацией.

Единица обучения должна быть "открытой" моделью связной речи, позволяющей создавать на основе ее отдельных компонентов разные связные высказывания, большие по объему, чем сама единица.

Она должна представлять собой учебную модель с четко выделенными языковыми трудностями, с обоснованными ограничениями в языковом отношении, которые не препятствуют акту коммуникации. В прагматическом плане это означает выделить обязательные и достаточные языковые средства для выражения определенных логико-содержательных отношений. Эти языковые средства выступают как первостепенные по отношению к остальным, "менее значимым" только с методической точки зрения. Они представляют собой организующую основу связного высказывания. Их назначение: обеспечивать акт коммуникации, т.е. передачу определенных логико-содержательных отношений действительности при "опосредствованном владении" /11/ неродным языком.

Итак, при выделении единицы обучения связному высказыванию следует учитывать, во-первых, характер связности порождаемого высказывания и особенности функционирования языковых средств выражения смысловой связи в этом процессе. Во-вторых, в единице обучения особенно важно интерпретировать эксплицитное выражение смысловой связи, особенно при несовершенном владении неродным языком. В нашем случае -

это начальный этап обучения на неспециальных факультетах университета. Этим условиям, на наш взгляд, удовлетворяет определение единицы обучения связному высказыванию как переплетение двух (или более) предикативных отношений, позволяющей управлять усвоением навыков и умений связного монологического высказывания. Поэтому к единице обучения как к методической категории необходимо предъявить определенные требования.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Леонтьев А.А. Управление усвоением иностранного языка. - "Иностранные языки в школе", 1975, № 2, с. 33-36.
2. Рожкова Т.М. Обучение связному высказыванию на английском языке учащихся восьмилетней школы. Дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. М., 1968. 235 с.
3. Соколова Т.И. Обучение связному высказыванию на основе содержания и смысла рассказа. - "Иностранные языки в высшей школе", 1974, вып. 8. М., "Высшая школа", с. 133-137.
4. Зарубина Н.Д. К вопросу об обучении связной речи. - В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., МГУ, 1971, с. 277-295.

Шатилов С.Ф. Основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной немецкой речи в восьмилетней школе. Дис. на соиск. учен. степени докт. пед. наук. М., 1972. 292 с.

Рогова Т.В. и Мануэльян И.И. Методическое содержание работы над иноязычным текстом различного характера в старших классах средней школы. - "Иностранные языки в школе", 1974, № 5, с. 48-56.

Лапидус Е.А. Poleмические заметки о т.н. синтаксических моделях и грамматических правилах. - "Иностранные языки в высшей школе", 1972, вып. 7. М., "Высшая школа". с. 55-60.

5. Запороженко А.П. Осучение устной подготовленной монологической речи на I курсе факультета английского языка. Дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. Киев, 1971.
6. Кунин В.И., Пассов Е.И. Высказывание как методическая категория. - В кн.: Вопросы методики преподавания иностранных языков. 1973, т.145, Воронеж, с. 14-26.
7. Мете Н.А. Выбор единицы обучения для формирования навыков связного монологического высказывания у студентов-иностранцев (на мат. научного стиля речи). Автореферат дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. М., 1975. 27 с.
8. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста. - В кн.: Лингвистике текста. Т.1, М., 1974, с.168-172.
9. Зимняя И.А. Психологический анализ говорения как вида речевой деятельности. - В кн.: Методика преподавания иностранных языков в вузе. Т.3, М., 1973, с.54-84.
10. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М., "Наука", 1975, 290 с.
11. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. Минск, "Вышэйшая школа", 1974. 314 с.

СТРУКТУРА ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

За единицу обучения связному высказыванию нами принимается переплетение, как правило, двух предикативных отношений, допускающих образование любого количества общедополнительных предикативных отношений. Такая единица обучения как методическая категория имеет условные границы и поэтому позволяет формировать связную речь в целом.

При определении единицы обучения связному монологическому высказыванию, мы исходим из определения связного высказывания в лингвистике. Оно определяется как функционально-семантическая единица, которая служит для реализации мысли в речи посредством языка и представляет собой результат синтеза интонационного, смыслового, логического и формального аспектов /1, с.29/. Она отличается связностью своего контекста как коммуникативной единицы, как средства "материализации, передачи и выражения конкретных мыслей". /2, с.28,29/. В психологии речи отмечаются такое свойство связности, как ретроспективность и такие признаки, как синсемантичность, грамматическая зависимость и другие признаки, которые "не задаются коммуникативной интенцией говорящего, а проявляется уже в ходе порождения текста" /3, с.169/.

Значит, для качественного оформления мысли следует владеть наряду с синтаксической схемой связного высказывания определенными языковыми средствами выражения смысловой связи. Экспериментальные данные подтверждают важность владения ими, так как это отражается на качественных характеристиках связной монологической речи. /4, с.224/. Овладение семанти-

ко-синтаксической структурой связного высказывания, на наш взгляд, особенно важно. Как известно, на начальном этапе курса обучения на неспециальных факультетах лексикон учащихся ограничен, и они не владеют лексическими средствами выражения смысловой связи наряду с несовершенным владением эксплицитного ее выражения. Поэтому овладение семантико-синтаксической структурой связного высказывания, как мы полагаем, поможет формировать связную, логическую речь через овладение эксплицитно выраженных средств связности речи, например, определенных логико-смысловых отношений.

Попытаемся раскрыть структуру выделенной единицы.

Как можно полагать, одним из способов оформления мысли в языке является сочетание предикативных отношений. Необходимость формирования схем сочетания этих отношений вытекает из рекомендаций психологии формировать "крупные блоки" в долговременной памяти и создавать предпосылки для их ситуативной актуализации /5, с.148/. Согласно закону синтеза при порождении высказывания для осуществления его семантико-синтаксической схемы говорящий должен владеть способами сочетания компонентов этой схемы, представленной общей формулой.

В продукте речи предикации образуют разнообразное переплетение. Функциональный подход в лингвистике раскрывает общность между разными логико-грамматическими типами предложений. Эта общность проявляется как основная предикативная связь /6, с.26/. Функциональная близость простого предложения, главного в сложноподчиненном, подчиненного и сочиненных предложений проявляется в том, что "каждый из этих видов может в своем данном или незначительно преобразованном составе образовывать предложение-высказывание", так как их общность зиждется в системе распространения главных членов предложения второстепенными. Любое из выше названных предложений может обозначать "элементарным" и любое из этих относительно законченных предложений проявляется как "цельное" /6, с.18/. Другими словами, различие между простым и сложным предложением проявляется в количестве предик-

кативных связей, где сложноподчиненное предложение интерпретируется как развертывание отдельных синтаксических позиций "внутри простого предложения путем введения в них личных глагольных форм-предикатов второго ранга", а сложносочиненное - это две или больше простых высказываний с самостоятельными предикативными связями по принципу сочинения /7, с.13/.

Исходя из этого положения, синтаксические структуры единицы обучения свяченому высказыванию в общем плане можно определить следующим образом: как структуру двух сочетающихся синсемантических простых предложений, как две разновидности структуры сложносочиненного предложения (в зависимости от союза), и как две разновидности структуры сложноподчиненного предложения (в зависимости от последовательности главного и придаточного).

Общую основу для всех структур образуют закономерности функционирования структурной и коммуникативной функции порядка слов немецкого предложения. Как показано, в повествовательном предложении можно отметить почти полное совпадение коммуникативного и структурного планов, т.е. обе функции оказывают влияние на местоположение членов предложения одновременно /8, с.33/. Типичное расположение компонентов при актуальном членении следующее: основное новое занимает первую или нулевую позицию /9, с.9/. В немецком языке это - первое место по порядку от конца предложения и позиция неизменяемой части сказуемого. В схеме структур единицы обучения выделяются твердо фиксированные позиции сказуемого, позиции расположения нового и данного. Эта структура позволяет формировать у учащегося в его речи проявление зависимости актуального членения предложения от контекста. Она проявляется, "когда данное предложение, раскрывая коммуникативное задание, вытекающее из содержания предыдущего предложения, одновременно ставит новое коммуникативное задание для последующего предложения". /10, с.30-31/. Подобную зависимость можно наблюдать не только при бессобзном или собзном сочинении,

но и при переплетении двух предикаций путем подчинения. Наряду с выделенной позицией рематической части, несущей основную информацию и обеспечивающей связность мысли, особое внимание для формирования связной речи имеет также место связующего звена /11, с.493/. Переплетение предикаций образует подобную схему: $T+(R) \rightarrow T_1+(T_1 \rightarrow) T_2+(R_2 \rightarrow) \dots$, где контекстуальные условия создаются лексико-грамматическими факторами предыдущего, и также последующего предложения. Тема порождается из ремы или темы предыдущего предложения или их частей /12, с.99/.

В методическом плане это значит учитывать следующее: если в пределах отдельного предложения оформление первого места (темы) для говорящего не доставляет особых трудностей, то оформление первого места в последующем предложении требует определенных навыков. Четкость в оформлении этого места также сказывается на связности мысли. Рематические элементы располагаются без значительных трудностей согласно общеизвестному закону человеческого мышления идти от известного к неизвестному. Говорящий завершает свою мысль информативно ценным членом для слушающего. Особое внимание в структурном плане необходимо уделять оформлению рамочной конструкции сказуемого.

Эксплицитное выражение связности происходит благодаря соотносительной связи. Как известно, одним из наиболее частных и значащих видов этой связи является "лексико-синтаксическая" связь (термин Т.И.Сильман), из которой мы выделяем местоименную связь в силу ее указывающей функции. Особое место в структуре единицы обучения связному высказыванию имеет логико-синтаксическая связь предикаций при их сочинении и подчинении. Отношение подчинения предикаций не допускает двусмысленного толкования логико-смыслового отношения. Сочинение - уже менее однозначно. Безобразие склонно к неопределенности, расплывчатости выражения логических отношений. /13, с.234/. Следовательно, основное внимание в структурах единицы обучения уделяется очинительной и подчинительной связи, так как она "служит преимущест-

венно для выражения логически точного мышления" /14, с.250/.

Рассмотрение структуры единицы обучения связному высказыванию как функциональной семантико-синтаксической единицы поможет, на наш взгляд, формировать навыки и совершенствовать умения связного монологического высказывания согласно учебным целям.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Вайников Ю.В. Высказывание как синтетическая единица.- В кн.: Вопросы грамматики и словообразования. М., 1961.
2. Кодухов В.И. Контекст как лингвистическое понятие.- В кн.: Языковые единицы и контекст. Л., 1973, с. 7-32.
3. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста.- В кн.: Лингвистика текста. Материалы научной конференции. Ч.1. М., 1974, с. 163-172.
4. Ланса А.П. К вопросу обучения связному высказыванию на I курсах неспециальных факультетов университетов.- В кн.: Иностранные языки в высшей школе. Вып. II, Рига, 1975, с.222-228.
5. Невельский Р.Б., Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Новые исследования мнемической деятельности и некоторые вопросы методики обучения иностранным языкам.- В кн.: Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. (Тезисы докладов). М., 1967, с.146-148.
6. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка (система отношений и система построения). Л., "Наука", 1973, 361 с.
7. Дмитриев А.Н. О линейной и коммуникативной структуре английского предложения. - В кн.: Романское и германское языковедение. Вып.4. Минск, "Вышэйшая школа", 1974.
8. Волокитина А.И. Соотношение коммуникативного и структурного планов в порядке слов немецкого языка. Саратов Саратовский гос. университет, 1969. 41 с.

9. Волокитина А.И. Соотношение коммуникативной и структурной функции порядка слов в немецком языке. Автореферат дис. на соиск. уч.степени канд.фил.наук. М., 1970. 26 с.
E.Drach. Grundgedanken, der deutschen Satzlehre. Frankfurt a/M., 1937. 99 с.
10. Распопов И.П. Актуальное членение предложения. Уфа, 1961, 161с.
11. Мате зиус В. Язык и стиль.- В кн.: Пражский лингвистический кружок. М., "Прогресс", 1967, с.444-523.
12. Серкова Н.И. О некоторых вопросах функциональной перспективы предложения в терминах сверхфразовых единств. - "Вопросы языкознания", 1967, № 3, с.92-100.
13. Клычкова З.И. Причино-следственные отношения к их выражение в языке.- В кн.: Экспериментальная фонетика и психология речи. Т.8. М., МГУ, 1954. с.217-238
14. Клычкова З.И. Бессовзное предложение и его понимание.- В кн.: Экспериментальная фонетика и психология речи. Вып.4, т.7. М., МГУ, 1953, с.221-253.

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕХОДА ОТ НЕМОТИВИРОВАННОЙ РЕЧИ
К РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Речевая деятельность есть понятие психологическое и имеет сложную психологическую организацию. Акт речевой деятельности начинается мотивом, определяется задачей в проблемной ситуации и завершается результатом, продуктом речевой деятельности.

Речевая деятельность состоит из речевых действий, которые соотносятся и определяются целью действий; речевые действия, в свою очередь, состоят из системы операций, которые определяются и диктуются условиями речевого общения. Формирование речевого действия начинается с выделения условий общения, системы операций, которые должны быть отработаны до уровня навыка, с постановки задачи — цели. Причем мы понимаем навык вслед за А. Н. Леонтьевым /1, с. 272—273/ не как механическую, ассоциативную связь между стимулом и реакцией, но как сложную функциональную систему, которая позволит нам пользоваться приобретенным действием в меняющихся условиях. Формирование речевого действия на иностранном языке начинается с формирования понятий, действий с объектами, в качестве которых выступают элементы грамматической структуры языка; как говорит А. Н. Леонтьев, происходит формирование человеческой деятельности с человеческими объектами, "предметами", созданными людьми и для людей /2, с. 282—283/. Только посредством и через такие действия обучаемым впервые открываются функциональные свойства этих объектов, категорий структуры языка, т. е. способы их употребления общественным человеком. Начинают выделяться сами эти объекты, их значение, обстоятельства их употребления, — они начинают выделяться как вещи, существующие раздельно и друг от друга, и от действующего с ними человека.

Экспериментальные исследования О.Я.Касановой, Л.Брагиной, а также наши собственные исследования /3/ показали, что такими действиями, которыми раскрываются функциональные свойства грамматических объектов, являются действия дифференцирования лингвистических значений этих грамматических категорий в родном и изучаемом языке, а также действий грамматикализации высказывания. Эти действия реализуются системой операций, обуславливающих образование одних и тех же грамматических категорий в родном и изучаемом языке в процессе речепроизводства. По мере освоения действия операции свертываются, редуцируются, и этим подготавливается переход к собственно речевым действиям, а затем и к планирующей, регулирующей речи, и только затем к речевому общению на иностранном языке. В связи с этим следует отметить по меньшей мере неточность представления о формировании "автоматизированного" речевого действия. "Речевой акт вообще есть акт всегда целенаправленный, сознательный и, в этом смысле, пожалуй, только попугаи говорят автоматически. Но главное даже не в этом; главное состоит в том, что формирование так называемых речевых навыков есть результат происходящей перестройки первоначальных процессов пользования иностранным языком, ... при этом происходит также и автоматизация, но, конечно, не речевого акта в целом, а лишь исполнительной его стороны" /4, с.11/.

Но это только первая ступень процесса обучения иностранному языку, которая ставит совершенно определенные задачи как для педагогической грамматики (функциональной грамматики) обучения языку, так и для методистов, осуществляющих обучение:

1) анализ и описание элементов языка с точки зрения их функциональной значимости для речевого общения; главная же психологическая и методическая проблема здесь заключается в том, что место и роль материала в обучении определяются отношением той деятельности учащегося, в которой данный материал должен занять структурное место

предмета непосредственной цели его действий, и той действительности, которая ведет к осознанию того, что нужно усвоить;

2) выделение знаний тех элементов грамматической структуры языка, которые необходимы для осуществления определенного вида общения;

3) различие виды общения составляют нам условие употребления знаний внутри каждого вида общения;

4) определение способа фиксации знаний и способов презентации этих знаний обучаемым;

5) постоянная отработка действий, обеспечивающих применение знаний во многообразных ситуациях общения.

Качественная характеристика сформированного действия в речевой сфере зависит от пути формирования операций, которые реализуют действие. Операции не отвечают цели действия. Они всегда отвечают условиям реализации действия, условиям, в которых дана цель. Следовательно, операции отвечают задаче. А.Н.Леонтьев указывает, что в условиях традиционного обучения не каждая операция является сознательной операцией. Существуют в основном два пути формирования операций. Сознательная операция есть такой способ действий, который сформировался путем превращения прежде сознательного, целенаправленного действия в способ, в операцию. Другой путь формирования операций представляет собой путь "фактического прилаживания" (А.Н.Леонтьев) действия к предметным условиям, т.е. путь простейшей имитации, подражания.

В силу "фактического приспособления" речевой деятельности к языковым условиям, в процессе подражания, имитации грамматические формы, которые используются обучаемыми в качестве способов общения, не могут контролироваться сознанием. Для этого они должны стать специальным предметом отношений учащегося - предметом его целенаправленного действия. Требуемые операции грамматикализации высказывания должны строиться в форме действия и лишь затем фиксироваться в форме прочного "автоматического" навыка.

Многочисленные экспериментальные исследования показывают, что те операции, которые не могут сознательно контролироваться, являются недостаточно управляемыми, неподвижными, жесткими. Контролируемые же сознанием операции отличаются прямо противоположными чертами. Действия с грамматическими категориями и формами языка суть операции, занимающие структурное место действия. Эти действия отвечают определенной цели: определение значения каждой формы в определенных обстоятельствах, т.е. определение способов их употребления. Действия реализуют определенную деятельность, познавательную деятельность, которая совершается в специфической форме, в форме речи. При этом речь утрачивает свою коммуникативную функцию /5, с.4-41, 270-271/.

Наши экспериментальные исследования показывают, что обучаемые овладевают знанием грамматических категорий, тонко дифференцируют формы внутри специально изучаемой грамматической категории: в достаточно быстром темпе анализируют ситуацию, производят выбор необходимой формы для употребления ее в ситуации, — но все это совершается на уровне отдельных предложений. Отработка способов употребления грамматических категорий на уровне отдельных предложений не дает прямого перехода к речевой деятельности именно потому, что здесь имеет место интеллектуальный акт, превращающий действие-операцию в собственно операцию. Лингвисты и методисты, а также психологи, исследующие проблемы обучения речи на иностранном языке, в основном изучают размещение элементов внутри структуры предложения, но вопросы структурно-смысловой связи между предложениями только начинают исследоваться, хотя исследования в области психологии речи показывают, что речь не состоит из отдельных предложений, предложения всегда связаны между собой определенной зависимостью, выражающую определенное "семантическое представление или многомерную симультанную структуру" /6, с.20-21/.

Нам представляется, что решить проблему перехода от отдельных предложений к собственно речевой деятельности позволит осмысление понятия "внутренней программы высказывания", предложенной А.А.Леонтьевым. Исследования психологии речи показывают, что когда мы собираемся что-то сказать, это наше содержание концентрируется в программе речевой деятельности. Эта программа управляет речевым действием и не зависит от его осуществления. Исследования внутренней программы высказывания показывают, что эта программа использует "код" образов и схем и имеет смысловую природу /7/. Внешняя реализация внутренней программы представляет собой развертывание, расшифровку этой системы смыслов. Исследования деятельности произвольной памяти /8/ показывают, что произвольное запоминание обязательно использует систему вспомогательных средств: схемы, таблицы и т.д., — при воспроизведении материал не всплывает, но происходит воспроизведение и развертывание этих вспомогательных средств.

Какова природа этой внутренней программы, какое содержание фиксировано в ней? Понимание характера внутренней программы в условиях обучения приобретает для нас методологическое значение.

Современное обучение иностранному языку в системе "учитель-учащийся" со стороны учащегося и учителя совершается в учебной ситуации и апеллирует к чувственному восприятию содержания этой ситуации. Поэтому демонстрация, объяснение и упражнение составляют суть современной методики /9/. Действительно, сознательный образ, представление имеют чувственную основу. Однако "сознательное отражение действительности не есть только чувственное переживание ее" /10, с.280/. В процессе обучения установленная речевая формула формирующегося действия становится объектом сознания обучающегося человека. Речевая формула, общественное понимание этого действия, становится фактом сознания. Здесь речевое действие строится как отражение материального. Обучаемый вынужден ориентироваться не только на

предметное содержание, но и на словесное выражение. Необходимость разделения и сопоставления этих двух сторон речевого действия показывают два типичных отклонения в знаниях:

1) речевая формула фиксируется преждевременно. В результате мы получаем словесное, "формальное" знание (правило знает, но выполняет неверно);

2) учащиеся практически решают задачи, но не умеют рассуждать. Отсутствие умения рассуждать и рассказывать всегда ограничивает человека рамками тех вещных отношений, которые можно проследить в непосредственном восприятии.

Речевая деятельность создает абстракции, они же упрощают действие, устраняют его варианты, обеспечивают быструю автоматизацию. Абстракции получаются только в речи и удерживаются только в речи. П.Я. Гальперин показывает, что речь является единственным реальным средством для восстановления в сознании абстрактного содержания действия, для проверки содержания этого действия, для выполнения действия в абстрактном виде. Речь есть форма предметного действия, но не сообщение о нем. Такое речевое действие, в котором совершается чувственное отражение действительности, А.Р. Лурия назвал "коммуникацией событий". Средством этой речевой формулы сообщаются, описываются конкретные взаимодействия вещей. "Коммуникация событий" характерна для процессов наглядного, интуитивного мышления. Здесь речевое общение отсутствует, нет мотивации общения, сознательность редуцируется до минимума. Налицо ситуация, которую мы определяем как псевдокоммуникация. Такая ситуация известна всем учителям: "речь" обучаемого при пересказе текста, описании картинки или "диалоги" на предложенную тему обычно ограничивается 3-4 предложениями, а затем следует отказ, который объясняется "пустотой" или незнанием того, что говорить дальше.

Обращение современных методистов к "чувственному восприятию материала" покоится на концепции "мышления на

иностранным языке", сформированной в работах Б.В.Беляева /11, с.145-152/. Мы специально не останавливаемся на этой концепции, а отправляем читателей к ее автору. Волею за А.А.Левинским мы укажем лишь, что концепция "мышления на иностранном языке", так широко распространенная в современной методике, недопустимо упрощает соотношение процессов мышления и процессов речевого общения. Речь не есть простая вербализация, подыскивание и подклеивание словесных ярлычков к мыслительным сущностям; это творческая интеллектуальная деятельность, выключенная в общую систему психологической и любой другой деятельности человека. Мышление же есть решение задач, действие в ^Спроблемной ситуации, которое может осуществляться и с опорой на язык /12, с.17-18/. Означая предмет или вещь посредством слова, мы реализуем не функцию предметной отнесенности, которым слово обладает, но слово выделяет данный предмет из круга вещей, выделяет в нем необходимые свойства и отношения, обобщает этот предмет для индивидуального сознания как общественный предмет. Но словесные значения могут существовать как факт человеческого сознания, т.е. в качестве мысли, идеально только при условии абстракции словесных значений от реальных предметов. Психологические исследования формирования речи у детей показывают, что абстракция словесных значений от конкретных предметов, а затем разделение языка и речи совершается только в том случае и только тогда, когда у них формируется вид речи, который А.Р.Лурия называет "коммуникацией отношений". "Коммуникация отношений" фиксирует абстрактно-логические отношения предмета и признака: здесь "средства языка играют особую, специфическую для языка роль: они формируют известные отношения, отвлекая известные признаки и выделяя на их основе абстрактные отношения, которые не могут быть выражены наглядными, языковыми средствами" /13, с.208/.

Следовательно, вторым этапом обучения иностранному языку и является этап обучения речевой деятельности на иностранном языке, так как здесь самовыражение приобрета-

ет самостоятельную ценность для учащегося. Задачей методики на этом этапе является построение системы абстрактных отношений той проблемной ситуации, в которой обучение совершается. Для решения этой задачи возникает необходимость принять, что любая речевая ситуация является текстом, "превращенным продуктом" речевой деятельности, в котором возникает задача открыть замысел, мотивы, цель высказываний автора. В этом случае для построения системы абстрактных отношений "текста" мы используем психолингвистическую методику анализа текста, разработанную Т.М.Дридзе /14/.

Анализ текста на основании методики Т.М.Дридзе открывает мотивы, цели речевой деятельности коммуникатора, которые фиксируются в "системе предикаций", - основного содержания, основной идеи текста, системы аргументов в пользу содержания и идеи и системы фактов, которые используются для аргументации. Эта "система предикаций" по сути дела для нас выступает как "внутренняя программа высказывания" в своей внешней, развернутой форме. Когда перед обучаемыми ставится задача воспроизведения текста, они воспроизводят не фактическую последовательность событий текста, а развертывают нашу "систему предикаций". Экспериментальные исследования показывают /15/, что методика анализа текста в целях усвоения его концепции является путем, посредством которого мы можем совершить переход от немотивированной, учебной речи к речевой деятельности. Здесь происходит не описание ситуации, предметов, событий, фактов текста, но развертывание схемы, образа ситуации, существенных свойств ситуации в их отношениях к другим свойствам и отношениям. При развертывании этой программы высказывания перед методистами ставится задача выбора языковых средств, необходимых для адекватной реализации речевой программы. Выбор, естественно, предполагает наличие знаний грамматической структуры, тонкой дифференциации форм внутри одной категории, которые были сформированы на первом этапе обучения. А.Н.Леонтьев гово-

рит, что "чтобы то или иное содержание могло быть сознательно контролируемым в условиях, когда актуально сознаваемым является другое содержание, нужно, чтобы оно раньше занимало структурное место непосредственной цели действия. Если затем оно войдет в состав (речевой) деятельности в качестве одной из осуществляющих ее операций, тогда на это содержание и будет обращать внимание как бы непроизвольно, как бы только в порядке контроля..." /16, с.146-148/.

Здесь же возникает и другая задача, задача определения вида речевой деятельности, которую мы должны сформировать. От вида деятельности зависит выбор языковых средств, обучение выбору также требует системы специальных действий со стороны преподавателя и обучаемого, которые должны быть поэтапно отработаны.

Таким образом, как представляется, что процесс обучения иностранному языку совершается как бы в два этапа, которые мы, естественно, выделяем условно. На первом, начальном, этапе совершается формирование понятия основных грамматических категорий языка, необходимых и достаточных для осуществления общения на иностранном языке в заданных условиях. На психологическом уровне здесь происходит формирование операций грамматикализации речевых высказываний. Эти операции занимают в процессе обучения структурное место действия и осуществляют определенное отношение к ведущей деятельности учащихся. Здесь учащиеся выполняют познавательную деятельность. Условия и способы употребления составляют знание вместе со знанием значения грамматических категорий. Способы осуществления действий в процессе обучения автоматизируются и тогда происходит переход ко второму этапу - к действительной речевой деятельности для осуществления совместного труда - профессионально-учебной деятельности на семинарах, теоретических и практических конференциях, на стажировке в практике. Здесь сами грамматические формы уже актуально не осознаются, т.е. они контролируются по конечному результату: адекватности исполь-

зованных языковых средств тому содержанию, которое обрабатывающийся стремится передать собеседнику.

СЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Лео н т ь е в А.И. Проблемы развития психики. М., "Наука", 1972. 549 с.
2. Лео н т ь е в А.И. Проблемы развития психики. М., "Наука", 1972. 549 с.
3. К а б а н о в а О.Я. Формирование грамматической структуры высказывания. Автореф. дис. на соиск.уч.степ. канд.пед.наук. М., МГУ, 1971; М е р у г а Э.Э. Психологическое исследование формирования речи на иностранном языке. Автореф. дис. на соиск.уч.степ. канд. психол. наук. М., МГУ, 1971.
4. Лео н т ь е в А.И. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. - В кн.: Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. М., МГУ, 1971, с.7-16.
5. М и т р о ф а н о в а О.Д. Принцип отбора, организации и распределения языкового материала при обучении русскому языку иностранцев. - В кн.: Психология и методика обучения русскому языку иностранцев. М., МГУ, 1967.
З е р у б и н а Н.Д. О психолингвистическом обосновании приемлемости предложения и сверхфразового единства в качестве единицы обучения иностранному языку. - В кн.: Психология грамматики. М., МГУ, 1968, с.145-152; Л у р и я А.Р. Основные проблемы психолингвистики. М., 1975. 245 с.
6. Лео н т ь е в А.И. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975. 302 с.;
Лео н т ь е в А.А. Психология общения. Тарту, 1974. 218 с.

7. Ж и н к и н Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи.-"Вопросы языкознания", 1964, № 6.
8. Д у р и я А.Р. Лекции по общей психологии. Раздел: внимание и память. М., МГУ, 1975. 103 с.
9. Б и к И.Я. К вопросу о методах обучения иностранному языку.-"Иностранные языки в школе", 1974, № 2.
10. Л е о н т ь е в А.Н. Проблемы развития психики. М., "Наука", 1972. 549 с.
11. Б е л я е в В.В. Новое в психологии обучения иностранным языкам.-В кн.: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., МГУ, 1969, с.143-156.
12. Л е о н т ь е в А.А. Психология речевого общения. Автореф. дисс. на свиск.уч. степ. доктора психол. наук. М., 1975. 29 с.
13. Д у р и я А.Р. Проблемы и факторы нейролингвистики. -В кн.: Теория речевой деятельности. Под ред. А.Н.Леонтьева. М., "Наука", 1968, с.198-218.
14. Д р и д з е Т.А. Проблемы чтения в свете информативно-целевого подхода к анализу текста.-В кн.: Проблемы социологии и психологии чтения. М., "Книга", 1975, с. 173-184.
15. П а с с о в В.А., С а т и н о в а В.Ф. Трансформация как психологический критерий понимания речи.-В кн.: Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. М., МГУ, 1971, с.126-131;
С а т и н о в а В.Ф. Проблемы обучения аудированию монологической речи на творческом этапе. Дисс. на свиск. уч. степ. канд. пед. наук. Мичиганский гос. университет, 1971.
16. Л е о н т ь е в А.Н. Деятельность. Сознание. Личность М., Политиздат, 1975. 302 с.

S. Ozola
P. Stuchka LSU

THE PROBLEM OF PHONEME INTRODUCTION
SEQUENCE IN TV BASED INTRODUCTORY
REMEDIAL PHONETIC COURSE FOR LATVIAN
LEARNERS OF ENGLISH .

There is no denying the fact that nowadays intensive language teaching cannot be supposed without a reasonable and purposeful application of sound and light techniques.

Of late television has come to the aid of the foreign language teacher and, though it is yet sparingly used due to a number of reasons, it has been steadily gaining ground.

A group of teachers of the English Chair of the LSU Foreign Languages Faculty is concerned with the problem of working out a methodologically and psychologically correct TV course aimed at intensifying foreign languages instruction. The author of this article is particularly concerned with working out a new introductory TV-based remedial course in phonetics for Latvian students, taking into consideration the specific peculiarities of their mother tongue.

In phonetics more than in any other aspect of language teaching the advantages of TV instruction are apparent and indisputable though the great variety of TV application directly at the lesson and afterwards has not been fully investigated.

It is undeniable that in teaching correct pronunciati-

on the essential point is a faithful and expressive demonstration of the sound to be taught. The demonstration over TV may be superior to the demonstration performed by the teacher in the lecture room for several reasons among which we should mention the following:

1. the TV demonstrators are usually carefully chosen for their clear diction and expressively working speech organs;

2. the demonstrations are presented on a large scale with only the functioning part of the face seen on the screen, thus enabling the learner to concentrate on the articulatory details;

3. the utterances are repeated by another speaker, the interlocutor in the TV conversation, and later on repeatedly pronounced by the teacher. Thus the students hear 3 different speakers instead of a single and sometimes not very experienced teacher.

The factor of "anticipatory comparison of the languages involved" /1, p. 276/ is essential in working out the micro-phonetics to be taught during the introductory course.

A contrastive analysis of Latvian and English phonetic systems as well as a description of the peculiarities of the articulation bases of both languages can be found in the publications of our phoneticians M. Vecozola, M. Neilande, V. Gurtaja and others.

The experimental data obtained by the above mentioned research workers will be extensively used as a basis for the new course.

One of the major problems connected with the organizational part of the introductory remedial phonetics course is the elaboration of a correct system of phoneme introduction succession.

Most phoneticians stress the fact that phoneme study should begin with easier sounds. However, there is no unanimous opinion concerning the question which phonemes may be considered easy and which are difficult. Very often stress is identified with the phoneme likeness to the

corresponding phonemes in the vernacular. Professor V.A. Artyemov objects to this point of view stating: ".....

начало с близким к родным звукам требует наличия весьма высокой разностной речевой (артикуляционно слуховой) чувствительности. Разностная чувствительность является всегда продуктом воспитания /2, p. 25/.

As the student contingent we have to teach differs greatly and very many students are either not endowed with a good ear-keenness or their ear-keenness has not been properly trained at school, in most cases we cannot rely solely upon the students' ability to perceive at once the minute differences in the similar sounds.

The author of this article holds the same viewpoint as O.H. Tsakher (O.A. Цахер) who in his article "Гласные фонемы немецкого языка в сравнении с русским" gives 4 groups of vowels with a growing degree of difficulties:

1. phonemes coinciding in both the languages as to their articulatory acoustic features;
2. phonemes slightly different in several features from the corresponding phonemes of the vernacular, yet pliable to easy explanation, demonstration and imitation;
3. phonemes not occurring in the mother tongue;
4. phonemes of special difficulty, almost similar to the corresponding phonemes in the mother tongue, and because of their slight articulatory differences difficult to show and perceive by an untrained ear /9, p. 32-33/.

Bearing the above said in mind we set out to analyse the conditions into which our learner is put. With practically 3 demonstrators present (the teacher and the 2 TV speakers) a very strong stress can be laid upon the visual perception of the phoneme articulation. Accordingly an effective demonstration coupled with a clear-cut, concise explanation of the articulatory movements of the speech organs can to a certain extent compensate for auditory failings and remarkably facilitate the training of aural

perception. The learners get a very vivid representation of the articulatory movements of the speech organs in producing the phoneme and this combined with the correct acoustic effect upon the learners' ear will enable them to form the correct articulatory-acoustic phoneme image.

Thus the starting point in choosing the correct sound introduction succession could first of all be sought in the possibility to demonstrate the similarities or dissimilarities of the corresponding sounds turning "the mother tongue from an enemy into a friend" (Scherba).

Another factor influencing our choice of the phoneme introduction succession is the phoneme expediency.

The Soviet school methodologists suggest that the basic principle in the selection of a correct system of sound introduction should be the principle of communication: "В первую очередь вводятся речевые образцы, необходимые для элементарного общения." /Ю, p. 405/.

Accordingly our task is to start with teaching such phonemes that enter into word and phrase construction more actively. Having taught a number of such frequently used phonemes we shall soon be able to combine these phonemes into simple words and sentences thus giving our students the necessary footing for simple communication on the basis of already mastered pronunciation norms.

Special studies made by D.B.Fry¹ show that the phonemes [ə] (10,77%) and [ɪ] (8,33%) are the most frequently met vowels in colloquial R.P. [ə] occurs in unaccented syllables which are so numerous in R.P. English, while [ɪ] has a high frequency of occurrence in both accented and unaccented syllables. Then follow: [e] -2.97%, [aɪ] -1.83%, [ʌ] -1.75%, [ei] -1.71%, [i] -1.65%, [oʊ] -1.5%, [æ] -1.45%, [ɒ] -1.37%, [ɔ] -1.24%, [u] -1.13%, [ʊ] -0.86%, [ɔɪ] -0.79%, [aʊ] -0.6%.

¹ D.B.Fry. The Frequency of Occurrence of Speech Sounds in Southern English. Archives Neerlandaises de Phonétique Experimentale /1974. p.103-106/.

[ɜ:] - 0.52%, [ɛ] - 0.34%, [i] - 0.2%, [ɔ] - 0.14%, [ʊ] - 0.06%.

(Percentages are given in relation to all vowels and consonants).

[ŋ] - 7.58%, [t] - 6.09%, [d] - 4.89%, [s] - 4.8%, [l] - 3.66%,
[ð] - 3.56%, [m] - 3.22%, [k] - 3.09%, [p] - 2.9%, [w] - 2.9%,
[h] - 1.46%, [ŋ] - 1.15%, [ç] - 1.05%, [ʃ] - 0.96%, [j] - 0.88%,
[dʒ] - 0.60%, [ʒ] - 0.41%, [θ] - 0.37%, [ʒ] - 0.10%.

Similar data but slightly varying are given by American phoneticians in their latest investigations (e.g. the phoneme [ʒ] comes in the fourth place after [i], [e], [a]).

A third factor which has to be taken into consideration in working out a correct phoneme introduction sequence is the fact that in speech phonemes do not stand apart. They react one upon the other forming different kinds of phonetic conditions for the phoneme under study. Some of the positions in which the given phoneme may occur are favourable in bringing out its articulatory-acoustic features, some positions, however, are unfavourable as in them the phoneme undergoes a definite change and its articulatory-acoustic features are obscured. Apart from this, some of these phonetic combinations may cause special articulatory difficulties for the speakers of a particular nationality, whereas in other combinations the phoneme surroundings may be very helpful in articulating the sounds.

Thus with Latvian learners it is not wise to introduce the light variant of the phoneme [ɹ] in the following combinations [ɹv], [ɹl], [ɹh] as the phoneme [ɹ] is pronounced dark in these positions in the Latvian language.

One should introduce the light [ɹ] in combinations with the front vowels, because the mother tongue could be very helpful here.

The phoneme [h] before [i], [i:] is apt to be replaced by the Latvian variant [ç], as in Latvian in front vowel surroundings we use the [ç] variant of [h] e.g. [çimna], [çit:is].

In teaching the phoneme [h] it is advisable to start with back vowels.

In the articulation of the phonemes [k], [g] the obstruction, made by the back part of the tongue pressed at the soft palate, is formed more back than in Latvian. Therefore, it is wise to introduce these phonemes in combination with the phonemes [ɔ], [ɔ] which are the far back monophthongs and pronounced much deeper than the corresponding borrowed phonemes in Latvian: e.g. [lɔtɔ], [ɔpɔrɔ] etc.

The apico-alveolar position of the English forelingual consonants is helpful in teaching the more retracted position of the vowel phoneme [ɪ].

The phonemes [v], [u] find themselves in a favourable environment in combinations with bilabial phonemes as they are labialized phonemes. Besides their quality is not so dull /they are not so back as the Latvian phonemes/ and therefore the advanced articulation of the preceding consonants will enable the speaker to get the right quality of the English [v], [u] phonemes.

Summing up the above said we may conclude that foreign sounds must first be introduced in such phonetic environment which eliminates articulation difficulties for Latvian teaching groups, as well as in such phoneme clusters where the neighbouring sounds help to achieve the proper articulatory-acoustic features of the sound under study.

The following is the proposed system of phoneme sequence in introducing and teaching them to students whose mother tongue is Latvian.

The system is the result of 3 years experimenting and practical application of the above mentioned principles, considering all the factors that could be of importance in working it out.

Lesson and
theme

Considerations

L.1

Unit 1

[t] [d] [n]

[s] [z]

1. The phonemes are neither quite similar nor greatly differ from the corresponding phonemes of the mother tongue;
2. It is easy to explain and demonstrate the articulatory differences between the counterparts of both the languages;
3. They are the most frequent phonemes as to their participation in word construction.

Unit 2

[i] [e] [æ]

1. These phonemes are very frequent in stressed positions;
2. They easily form combinations with the consonants dealt with in Unit 1;
3. The apico-alveolar tongue position of [t] [d] [n] [s] [z] helps in forming the articulatory habits of the vowel phonemes.

L.2

Unit 1

[p] [b] [m]

1. These phonemes are easy to demonstrate and to drill due to their articulatory physiological qualities;
2. The occurrence is frequent;
3. They form mutually favourable phonetic combinations with the already mastered front vowel phoneme [æ];

Unit 2

[i] [u] [ɔ]

1. The peculiarity of quantity as well as the articulatory-physiological (acoustic) features differ from those of the corresponding vowels in Latvian. Practice shows that their production causes great difficulties for Latvian learners of

Lesson and
theme

Considerations

English. However, the problem of length must be introduced as soon as possible because of the high frequency of the English long monophthongs;

2. [a:] [ɔ:] favour the articulation of the back consonants [k] [g] which are to be introduced next.
- 3 They will furnish the teacher with the necessary sound material for explaining the degrees of aspiration, the phenomenon which must be introduced already during the first lessons.

L.3

Unit 1

[k] [g]

- 1: The audio-visual method is not very helpful in teaching these phonemes. However, there are no motor difficulties in the articulation of the phonemes, because the articulatory movements are very similar to those in the Latvian language;
- 2 The phonemes should be first introduced together with the already familiar phonemes [a:] [ɔ:], the more back articulation of which may be helpful in working out the correct articulation of the consonants [k] [g].

Unit 2

The degrees
of Aspiration

Unit 3

Loss of
plosion

As all the phonemes participating in the given phonetic phenomena have already been dealt with and sufficiently trained it is the right moment

Lesson and theme	Considerations
Unit 4 Nasal plosion	to introduce the degrees of aspiration, loss of plosion, nasal plosion to enable the students form elementary word combinations.
Unit 5 [ŋ]	<ol style="list-style-type: none">1 The phoneme causes difficulties for Latvian students because the existing variant [ŋ] of the phoneme [ŋ] in Latvian is always followed by the phoneme [g]. Thus the phoneme should be carefully explained and drilled;2 The phoneme is indispensable in the formation of the Present Continuous tense;3 In teaching it can be contrasted to [n] which has already been introduced.
L.4 Unit 1 [f] [v] [w]	<ol style="list-style-type: none">1. These phonemes are easy to demonstrate and explain. They must be trained by contrasting them to one another;2 The phonemes [f], [w] must be introduced before explaining the articulation of the consonants [θ], [ð] because the latter are often substituted by these phonemes
Unit 2 [u] [o]	<ol style="list-style-type: none">1 The already mastered alveolar and labial phonemes may serve in forming favourable phonetic conditions for teaching these vowel phonemes, because their front articulation will help the Latvian learner to overcome his habit of pronouncing

Lesson and theme	Considerations
	them deep and close
L 5	
Unit 1 [θ][ð]	<ol style="list-style-type: none">1. The phonemes are easy to demonstrate and their articulation is pliable to easy analysis, but the articulatory movements are unaccustomed to the Latvian tongue and difficult to master and automatize;2. The phonemes must be introduced before the phonemes [ʃ], [ʒ] because they help to flatten the surface of the tongue for [ʃ], [ʒ].
Unit 2 [ʒ]: [ʒ]	<p>These phonemes rank among the difficult phonemes for Latvian speakers because:</p> <ol style="list-style-type: none">a/ the tongue position in articulating them is not typical of the Latvian articulation basis;b/ they are not pliable to live demonstrations because the tongue is neither seen nor can be felt in the process of articulation; <p>Other visual aids must be used to aid the explanation /charts, diagrams, movements of the hand etc /</p> <p>The previously mastered phonemes [ʃ], [ʒ] will help in the correct articulation of the phonemes [ʃ], [ʒ].</p>
L 6	
Unit 1 [ʃ]	<ol style="list-style-type: none">1. As the phoneme belongs to the apico-alveolar group of consonants, the tongue

Lessons and
themes

Considerations

position is already familiar to the students.

Attention must be paid to the light variant of the phoneme. It must first be introduced in the position preceding the front vowels because in Latvian it is also light in this position. The dark variant does not cause difficulties as it is also met in the vernacular.

Unit 2

Lateral plosion. 1. The problem will not cause any difficulties because similar phenomena /loss of plosion, nasal plosion/ have already been introduced before.

Unit 3

The relative
positional
length of
the vowel
phonemes.

The introduction of long and short monophthongs having been accomplished the given discussion will summarize the previously taught material.

L 7

Unit 1

[r]

1 As the articulation of [r] in both the languages differs greatly and the articulatory differences are difficult to show, special stress must be laid on the explanation and on the comparison of the acoustic differences.

Unit 2

The linking [r]
and

The problems of Unit 2 and 3 are essential in teaching the correct articulation of [r] in connected speech.

Lesson and theme	Considerations
Unit 3 The consonant combinations with the phoneme [r]	The necessary pre-conditions have already been created by carrying out the previous instruction of [r] and other consonants and vowels participating in the given phenomena
Unit 4 [ei][ai][au]	<ol style="list-style-type: none">The phonemes are not introduced earlier because:<ol style="list-style-type: none">the English diphthongs constitute a group of phonemes with a common difficulty for Latvians, namely, the specific articulation of the glide therefore they should be introduced as a separate group;their changing articulatory positions should not be introduced before the learners have been familiarized with stable articulatory positions;the already mastered vowel monophthongs could serve as a point of reference in teaching diphthongs.
L.8 Unit 1)	The phoneme ranks among the most mispronounced phonemes in Latvian teaching groups It must be introduced first together with the back vowel phonemes the articulation of which has already been mastered This will prevent the typical mistake of letting the back or the middle part of the tongue par-

Lesson and
theme

Unit 2

[j]

participate in the articulation of [h].

The starting point for the articulation of [j] could be the phoneme [i] that has already been mastered.

Unit 3

[ɔi] [ou]

The phonemes rank among the difficult phonemes /especially [ɔi] / as the audio -visual method is of little help in bringing out the substantial articulatory -acoustic differences that the English [ɔi] and the borrowed Latvian phoneme [oi] have. Thus stress must be laid on explanation, expressive diagrams and drawing the learners' attention to the acoustic differences.

L-9

Unit 1

[ʃ] [ʒ] [tʃ] [dʒ]

The phonemes do not constitute considerable difficulties to Latvian students as they are similar to their Latvian counterparts and the minute differences are easy to overcome by explanation and demonstration.

Unit 2

[iə] [ɛə] [və]

1. As their constituent elements have already been partly dealt with before, their introduction is not likely to cause difficulties. The visual methods in this case are of no great help. Stress must be laid on explanation and comparison of the auditory effect.
2. The phonemes [ʃ], [ʒ], [tʃ], [dʒ], [iə], [ɛə], [və] are among the last to be introduced to

Lesson and theme	Considerations
L.10 Triphthongs	the students due to their low frequency in R.P. English. The articulation of the constituent parts of the triphthongs has been discussed before, therefore their introduction is a kind of resume of the previously taught material.

Summing up the material presented we may say that the system of sound introduction sequence is based on a rational combination of the following principles:

a/a careful grading of growth of difficulties in the study process. The easier phonemes are introduced first. Difficult phonemes, in our view, are those which are either close to their counterparts in the mother tongue, but differing from them in some articulatory acoustic aspect and the differences are not pliable to the audio-motor-visual method of explanation, or, those phonemes that are alien to the articulation basis of the vernacular;

b/phoneme expediency in speech. The most frequent phonemes are introduced first to enable the students to start elementary speech communication on the material already mastered;

c/the positional factor. This factor is based on the problem of transfer and interference, requiring serious consideration in choosing the phoneme environments for the

first introduction of the phoneme.

Further experiments in this field may introduce some changes in the system outlined in the present article. However, taken as a whole it can form a basis for the prospective introductory remedial phonetic courses intended to meet the specific requirements of Latvian student groups studying English.

Резюме

В итоге четырехлетней экспериментальной работы автором статьи была разработана определенная система последовательности введения английских фонем в течение вводного фонетического курса/ для латышских студентов/.

Данная система разработана с учетом следующих факторов:

1. Рациональное распределение степени трудности, в которой более легкие звуки должны вводиться первыми. Под трудными звуками автор понимает:

а) звуки, близкие к звукам родного языка, но отличающиеся от них в одном каком-то артикуляционно-акустическом аспекте, который трудно поддается аудио-моторно-визуальному методу пояснения;

б) звуки, незнакомые и непривычные для артикуляционной базы родного языка.

2. Частотность употребляемости звука в иноязычной речи и его участие в словообразовании.

3. Момент межязыковой и внутриязыковой интерференции и переноса, требующие тщательного отбора правильной фонетической среды для данного звука с целью опоры на фонетические явления, благоприятствующие артикуляции изучаемого языка.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. А р т е м о в В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969. 278 с.
2. Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку. Под ред. проф. В.А. Артемова. М., 1953. 335 с.
3. Т р а х т е р о в А.Л. Введение в практический курс английского языка. М., 1947. 144 с.
4. У с е о з о л а М.Р. Latviešu un angļu literārās valodas līdzkārpi fonēmu sistēmas sastatījums: Grām.: Rīgas ped. inst. raksti, (11): Rīga, 1956.
5. В е ц о з о л М.П. Сравнительный анализ систем гласных фонем латышского и английского языков. Автореферат дисс. на соискание уч. степ. канд. филол. наук. Рига, 1954. 32 с.
6. А п р и я с к и т е - В а л ь д ш т е й н е к е Р.А. Обучение английскому произношению в литовской аудитории на начальном этапе в языковом вузе. Автореф. дисс. на соискание уч. ст. канд. пед. наук. М., 1967. 23 с.
7. В а с и л ь е в В.А. Предупреждение и исправление ошибок в произношении английских фонем. М., 1973. 80 с.
8. Б е р л и н С.А., В е й х м а н А.С. Обучение английской интонации. М., 1973. 116 с.
9. Ц а х е р С.Х. Гласные фонемы немецкого языка в сравнении с русским. — "Иностранные языки в школе", 1950, № 3, с. 32-33.
0. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1967. 504 с.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Р а з д е л I. ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Агамджанова В.И. Полифункциональность контекста и семантизация неизвестных слов	3
Байкова Э.М. Матричное представление семантических связей наречий, объединенных значением "уверенность" /на материале современного английского языка/	10
Гуртая В.А. Особенности сочетания глухих шумных согласных фонем в начале слова в современном латинском и английском языках	16
Даугатс Э.В. Идея "внутренней языковой формы" в трудах В. Гумбольдта	27
Карачан Н.Б. К вопросу о причинах распространенности и путях возникновения комплексных глаголов в современном английском языке	43
Сайдышева Л.А. Художественное восприятие и тезаурус читателя	51
Шалхс Б.Л. Влияние дополнительных факторов на характер коннотации в некоторых идиоматических конструкциях	65

Р а з д е л II. МЕТОДИКА И ПСИХОЛОГИЯ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Vesozola M.P. Intonācijas un prosodijas problēma fonētikas nodarbībās	70
Гутченко Т.В., Шор Р.И. Некоторые результаты проверки языковой подготовки поступающих в неязыковой вуз	84
Калнина М.Н. Об экспериментальной проверке одного из условий эффективности обучения монологическому высказыванию на материале домашнего чтения	92
Карпова К.И. О практических умениях в работе с текстом	103

Коккота В. . Об экономичности тестов по иностранному языку	113
Лапса А.П. Условия выделения единицы обучения связанному высказыванию	122
Лапса А.П. Структура единицы обучения связанному высказыванию	132
Маруга Э.В. Проблема перехода от немотивированной речи к речевому общению в процессе обучения иностранному языку	136
Ozola S. The problem of phoneme introduction sequence in TV based introductory remedial phonetic course for Latvian learners of English . . .	145

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
Выпуск IV

Лингвистика, психология и методика
обучения иностранным языкам

Республиканский межвузовский сборник
научных трудов

Редакторы: Л.Полик, Р.Довгополова
Технический редактор Л.Халлимаа
Корректор Л.Халлимаа

Латвийский государственный университет им. П.Стучки
Рига 1976

Подписано к печати 28.09.1976. ЯТ 12247. Зак. № 1236.
Бумага №1. 2/6 60x84/16. Физ.п.л.10,8. Уч.-из.л. 8,0
Тираж 500 экз. Цена 50 к.

Отпечатано на ротарипите, Рига-50, ул.Вейденбаума,5
Латвийский государственный университет им. П.Стучки