

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

II

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 II

Лингвистика, психология и методика
обучения иностранным языкам

Республиканский межвузовский сборник
научных трудов



Латвийский государственный университет
Рига 1975

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

В основу многих статей положены доклады, прочитанные на республиканской междуузовской конференции преподавателей иностранных языков в феврале 1974 года.

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., Айзбалт Е.Н. (секретарь).

Адрес редакционной коллегии:

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

© Латвийский государственный университет, 1975 г.

ЛК

А. Я. БАНКАВ

К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ СТРУКТУРНЫХ ТИПАХ
АНАЛИТИЧЕСКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ ЕДИНИЦ

/на материале французского и латышского языков/

Развитие языкознания за последние десятилетия характеризуется усиливающимся интересом к сопоставительному методу изучения языков, который в отличие от сравнительно-исторического основывается на фактах генетически неродственных или далеко родственных, разносистемных языков и предполагает их сравнение в синхронном плане /1, с. 230, 231/. Сравнение, как указывает В.Н. Ярцева, можно считать наиболее универсальным способом исследования языкового материала /2, 190/, так как оно позволяет взять за основу для сопоставления любой факт или совокупность фактов, при этом не разрозненных фактов двух языков, а представляющих собой системные образования. Однако большинство значительных работ по сопоставительному изучению посвящались главным образом, рассмотрению морфологических и синтаксических явлений /3/, а лексические сопоставления носили до недавнего времени частный и случайный характер. Такое положение сложилось в языкознании в связи с рассмотрением лексики как некоего "открытого множества", как элементов языка, наиболее подвижных и легче других подвергающихся влияниям не только внутренним, но и внешним /4, с. 218/, что привело к принижению роли лексики в лингвистическом анализе. Многие видные языковеды /С. Ульман, А. Тома, И. В. Лоя и др./ до последнего времени отрицали возможность системного анализа лексики. Только в последнее время, благодаря тщательному и многостороннему изучению

лексика, есть основания считать, что она представляет собой определённым образом организованную систему /5/. Как отмечает Д.Н.Шмелёв, сейчас "требование системного изучения лексики стало почти аксиомой" /5, с.7/.

Лексика, в свою очередь, включает в себя цельнооформленные и раздельнооформленные единицы, обладавшие рядом взаимозависимых и взаимосвязанных свойств. Раздельнооформленная, аналитическая лексика привлекает всё нарастающее внимание исследователей различных языков. Проведённые исследования были выполнены, в основном, на материале одного языка и очень редко носили сопоставительный характер. На материале французского языка наиболее общие и некоторые частные вопросы аналитической лексики, преимущественно глагольной, нашли своё отражение в работах проф. Э.Н.Левита, в кандидатских диссертациях Л.О.Коль и И.П.Микенайте /6/.

На материале латышского языка подобные исследования проведены не были. Отчасти это объяснимо общим состоянием изучения лексики, где некоторые проблемные вопросы не нашли своего решения, а также недостаточным исследованием лексики латышского языка вообще /7, с.15/ и аналитической в частности. В данной статье остановимся только на одной части аналитической лексики, а именно глагольной, установив основные структурно - семантические типы аналитических глагольных единиц латышского языка и рассмотрев их общие и некоторые различные черты сопоставительно с соответствующими единицами французского языка¹. Отметим, что под аналитической глагольной единицей мы понимаем раздельнооформленную лексическую единицу, состоящую из функционально дифференцированных элементов /служебного, выраженного глаголом широкой семантики, и знаменательного,

¹ В статье рассматриваются французские аналитические глагольные единицы /АГЕ/ беспредложного типа и их адекваты в латышском языке со служебными компонентами: *faire - izdarīt; donner - dot; prendre - ņemt.*

выраженного существительным, чаще всего абстрактным/ и в функционально - семантическом отношении соотносимым с цельюоформленным глаголом/8,с.7/.

Такие аналитические глагольные единицы свойственны многим литературно развитым языкам /9,с.240/. Сравним, например, фр. *mettre fin*, лтш. *darīt galu*, р.положить конец, лат. *finem facere*, англ. *to make an end of*, нем. *ein Ende machen*. фр. *faire mal*, лтш. *darīt sāpes*, р.причинить боль, лат. *dare dolorem*. фр. *donner un ordre*, лтш. *dot pavēli*, р.отдать приказ, лат. *dare imperia*, исп. *dar órdenes*, англ. *to give orders*, нем. *einem Befehl erteilen*.

Аналитическая глагольная единица всегда состоит из двух раздельнооформленных компонентов: десемантизированного глагола и имени существительного (с обобщённой структурой V+S). Данная исходная модель включает несколько типов АГЕ, представляющих собой различные разновидности инвариантной структуры V+S. Так, во французском языке различаются:

- I) единицы беспредложного типа, подразделяющиеся на:
- а) единицы с именным компонентом в нечленной форме (V+Ssg): *faire signe, prendre garde, prendre part, faire honte, donner soucis, faire bloc, faire faillite*.
 - б) единицы с именным компонентом в членной форме (V+Art. (dét.)+S): *faire la preuve, faire un calcul, donner une conclusion, donner un ordre, prendre son chemin*;
- II) единицы предложного типа (V+prép.+S).

В современном латышском языке такому подразделению АГЕ соответствуют:

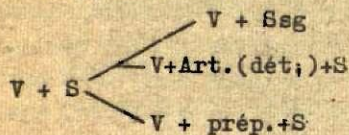
- I) 1. единицы, состоящие из семантически ослабленного глагола и существительного в винительном падеже (V+Sacc.):
- а) с именным компонентом, употреблённым только в единственном числе (V+Ssg): *darīt prieku, dot mieru*;
 - б) с именным компонентом, употреблённым только во множественном числе (V+Spl): *darīt raizes, darīt blāvas*.

2. единицы с именным компонентом, употреблённым как в единственном, так и во множественном числах ($V+S_{pl}^{sg}$);
 izdarīt artauju (-as), dot atbildi (-es);

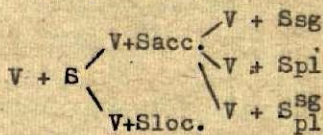
II) единицы с именным компонентом в местном падеже ($V+S_{loc}$)

Схематично соотношение структурных типов АГЕ выражается следующим образом:

во французском:



в латышском:



Как видно из схемы, между французскими и латышскими АГЕ существует некоторое расхождение в наполнении модели $V + S$. Если во французском по этой структурной модели строится только один тип единиц с именным компонентом в нечленной форме ($V+S_{sg}$): *Faire mal*, *donner lieu*; в латышском языке эта модель включает как ($V+S_{sg}$), так и ($V+S_{pl}$), напр., *darīt galu* / положить конец, букв. "делать конец", *mettre fin*/; *darīt godu* /букв. делать честь, *faire honneur* /; *dot mieru* / дать покой, *faire la paix* /; и *darīt sāpēs* /причинить боль, букв. "делать боль", *faire mal*/; *dot bailes* /бояться, букв. "дать страх", *faire peur*/; *darīt raizes* /тревожиться, букв. "делать заботы", *donner soucis* /.

Необходимо отметить, что границы между выше установленными структурными типами могут изменяться в ходе исторического развития языка, для чего необходимы исследования диахронического плана, напр., *faire guerre* в старофранцузском, *faire la guerre* - в современном французском; *dot baili*¹ - *dot bailes* - в латышском.

Во французском языке небольшая группа беспредложных АГЕ может быть отнесена как к модели $V+S_{sg}$, так и к

¹ *dot baili* отмечена в словаре синонимов латышского языка /первый выпуск/, Рига, 1964.

V+Art.+S. Такие единицы, объединяемые одним семантическим инвариантом, представляют собой структурно-морфологические варианты и позволяют внести дополнительные уточнения для выражения соответствующего глагольного понятия. Например, *faire signe* /АГЕ обозначает общее понятие: подать знак/.

..il vit Lemoine qui lui faisait signe.

(Dorgelès; Les croix de bois. 289)

faire un signe /единичное действие: оделать знак/;

La Clope le remerciait du regard. Marcel lui fit un signe. (Bazin. Bureau de mariages. 185)

faire des signes /многократность действия/;

Il l'écoutait, en faisant des signes à Suzanne.

(Dabit. Train de vies. 71)

Французский язык, как показали исследования Э.Н. Левита, предпочитает использовать единицы, которые построены по архаической модели V+Ssg, что подтверждается и некоторыми статистическими данными, Статистический анализ /8, с.70/, проведённый на материале художественной литературы, показал, что частота единиц типа *faire grève, faire signe* и др. выше, нежели у соответствующих пар, относящихся к V+Art.+S (*faire la grève, faire la connaissance, faire un signe*).

Необходимо отметить и такие случаи, когда именной компонент французских АГЕ типа V+Ssg распространяется синтаксически при помощи определённых прилагательных. Такое распространение, как правило, влечёт за собой появление неопределённого артикля, напр.,

faire allusion - *faire une vague allusion*;

faire halte - *faire une courte halte*;

faire escale - *faire une brève escale*;

prendre part - *prendre une part active*;

prendre envie de - *prendre une forte envie de* ИТД.

Данная структура, тем самым, внешне совпадает с еди-

ницами типа V+Art.+S, создавая структурно-синтаксические варианты АГЕ типа V+Ssg. Подтверждением тому, что такие единицы не переходят в группу с именным компонентом в членной форме, служат следующие сопоставления:

faire un grand plaisir - * faire le plaisir;

no: faire un grand bruit - faire le bruit.

faire une courte halte - * faire une halte;

no: faire une petite promenade - faire une promenade.

Небольшая часть АГЕ беспредложного типа с одинаковым набором служебных и знаменательных элементов и входящие в одну минимальную пару, имеют различные значения, что позволяет отнести их, в отличие от предыдущих пар, к разным АГЕ соответствующих типов. Напр., faire appel (V+Ssg) "прибегать к" - faire l'appel "делать переключку".

Les gouvernementaux firent appel à l'aviation et à l'artillerie.. (H.10-2 -68)

On faisait l'appel des escouades lorsque Gilbert entra dans la cour.. (Dorgelès. Les croix de bois.33)

faire preuve de (V+Ssg) - "проявлять" - faire la preuve de (V+Art.+S) - "доказывать".

L'équipage fit preuve de beaucoup de sang-froid.

(H. 17-12-69)

..la rencontre de Budapest a, une fois de plus, fait la preuve que les communistes savent unir indissolublement un sens aigu de leurs responsabilités nationales et la conscience de leurs devoirs internationalistes.

(H.16-3-68)

В современном латышском языке также встречается некоторые АГЕ типа V+Ssg, способные образовывать минимальные, как правило, структурно - семантические пары. Но, в отличие от французских АГЕ типа V+Ssg, где четко передаются семантические различия таких пар и имеются формальные признаки /напр., членная и нечленная форма/, в латышском языке наблюдаются семантические пары АГЕ с минимальными семантическими различиями:

darīt muļķību (V+Ssg) - darīt muļķības (V+Spl)
"сделать глупость, т.е. "делать глупости"
допустить ошибку"

Ja tu izdari muļķību, Tija, nedarīsim muļķības-
tad nav ko dusmoties uz viņš sacīja, pēkšņi atmez-
cietiem, - to tu liec aiz dams oficiālo "biedre Ga-
auss. (Vilks. Latv. lit. lotne" (Purs. Gaismas
val. vārdu., I, 504) staru lokā. 153)

б/с различной семантикой, совпадающие часто по своей
форме и относящиеся к различным структурным типам:

dot vārdu (V+Ssg) - dot vārdu (V+S^{Sg})
"дать слово" - "дать наименование"

Devuši vārdu pārdot virs ..virsothe bija pazīstama
plāna preces par 125000 rub- daudzām tautām, katra de-
ļiem, mēs tās esam pārdevuši va tai savu vārdu. (Pa-
par 597000 rubļiem. (Rīgas domju Jaunatne, 26-6-73)
Balss, 27-11-72)

Несмотря на расхождение в Значении, данные пары
сохраняют семантическое тождество АГЕ, что подтверждается
и возможность замещения этих пар синонимами, представ-
ленными цельными глаголами: darīt muļķību - kļūdities;
darīt muļķības - muļķoties; dot vārdu - apsolīt; dot
vārdu(-s) - nosaukt.

Мы рассмотрели структурный тип V+Ssg, его широкую
способность давать различные (структурно-морфологические,
структурно-синтаксические, структурно-семантические)
минимальные пары. Их латышские адекватны V+Ssg и V+Spl,
в отличие от французских, дают лишь ограниченное коли-
чество структурно-семантических пар.

Переходим к рассмотрению другого типа АГЕ (V+Art. +
S) во французском и его адекватов V+S^{pl} в латыш-
ском языке. Французские АГЕ данного типа представляют
собой сочетание глагола широкой семантики с существитель-
ным с артиклем или притяжательным детерминативом.

В роли именных компонентов латышских АГЕ чаще всего выступают отглагольные существительные в винительном падеже, а роль служебных компонентов выполняют, как и во французском языке, глаголы широкой семантики. Например, во французском: donner l'impression, faire des reproches, prendre des notes, reprendre son souffle; в латышском: dot solījumu (-us), izdarīt pārkāpumu (-us), izdarīt operāciju (-as), iedemt vietu (-ās).

Особенность данного структурного типа - обязательное употребление именного компонента французских АГЕ в членной форме. В количественном отношении АГЕ (V+Art.(dét)+S во французском языке занимает второе место после модели (V+S_{sg}) (31% от всех единиц беспредложного типа или 25% от всех АГЕ)/8,с.162/. Иное количественное соотношение АГЕ соответствующего типа V+S_{pl}^{sg} в современном латышском языке. По нашим предварительным данным, около 85% аналитических глагольных единиц с именным компонентом в винительном падеже строятся по модели V+Sacc_{pl}^{sg}.

Французские АГЕ данной структурной модели, используя вариативные возможности артикля и детерминативов, создают как структурно-семантические, так и структурно-грамматические варианты, но в отличие от предыдущего типа АГЕ, они образуются в пределах своей структурной модели.

Латышские АГЕ V+S_{pl}^{sg}, не располагая столь широкими возможностями аналитически отразить семантические отношения, различаются только в плане грамматическом. Таким образом, наблюдается прямое несоответствие между АГЕ типов V+S_{sg} и V+S_{pl}, где единицы входят только в структурно-семантические минимальные пары, и АГЕ типа V+S_{pl}^{sg}, где они могут составлять лишь структурно-грамматические пары, в то время как французские АГЕ обоих беспредложных типов вступают и в структурно-семантические и в структурно-грамматические минимальные пары. Напр., единицы V+Art.(dét.)+S создают

а) структурно-семантические пары АГЕ:

faire un tour - "совершить прогулку";

faire le tour - "сделать обход";

faire la preuve - "доказывать, продемонстрировать";

faire ses preuves - "проявить себя, оправдать ожидания".

б) структурно-грамматические пары АГЕ, свойственные обоим языкам:

во французском:

в латышском:

faire un (des) calcul(s) : izdarīt aprēķinu (-us);

faire une(des) promesse(-s) : dot solījumu (-us);

faire une(des) piqûre(-s) : izdarīt injekciju (-as);

donner une(des) explication(-s) : dot raksturojumu (-us);

donner un (des) ordre (-s) : dot pavēli (-es).

Такие структурно-грамматические варианты преобладают в аналитической глагольной лексике современного латышского языка. В отличие от французского, где предпочитается архаическая модель образования новых АГЕ, в латышском языке продуктивной моделью является $V+V_{pl}^{VS}$, состоящий, главным образом, из структурно-грамматических вариантов АГЕ.

При рассмотрении основных структурных типов АГЕ, необходимо отметить и такие случаи, когда АГЕ беспредложного типа во французском языке соответствует в латышском единице, построенной по модели $V+S$ loc (т.е. глаголу широкой семантики + существительное в местном падеже). Французский язык предпочитает использовать для образования АГЕ прямопереходные структуры /9, с. 246/, а латышский часто прибегает к непереходным глаголам движения и положения в пространстве, напр.,

faire prisonnier - krist gūstā;

prendre le contact - stāties sakaros;

prendre l'assaut - iet cīņā;

prendre la mer - iziet jūrā.

Такое широкое использование беспредложных структур вместо предложных отражает тенденцию французского языка

ко все нарастающему употреблению аналитических глагольных единиц.

Таким образом, сопоставительный анализ французских аналитических глагольных единиц беспредложного типа с их адекватными в современном латышском языке позволил выявить основные структурные типы АГЕ в латышском, указать на некоторые их сходства и различия по отношению к аналитическим глагольным единицам французского языка.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Общее языкознание. Методы лингвистических исследований. М., "Наука", 1973.
2. Я р ц е в а В.Н. Сопоставительно-типологические исследования в области синтаксиса. -В сб.: *Philologica*. АН СССР ИЯ, Л., 1973.
3. Б а л л и Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Русск. перевод. М., 1955.
Г а к В.Г., Р о й з е н б л и т Е.Б. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков. М., 1965.
Сравнительно-сопоставительная грамматика романских языков. Под ред. Гурычевой М.С. М., "Наука", 1972.
С е м ё н о в а М.Ф. Сопоставительная грамматика русского и латышского языков. Рига, "Звайгзне", 1966.
4. См. напр., У ф и м ц е в а А.А. О типологическом изучении лексики. -В сб.: Структурно-типологическое описание современных германских языков. Л., "Наука", 1966.
5. См. след. работы: У ф и м ц е в а А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. М., "Наука", 1968.
С о л н ц е в В.М. Язык как системно-структурное образование. М., 1971.
Ш м е л ё в Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973.
6. Л е в и т З.Н. К проблем. аналитического слова в современном французском языке. Минск, 1968.

К о л ь Л.О. К проблеме устойчивых коррелятов глагола в современном французском языке. — Дис. на соиск. учён. степени канд. филол. наук. /Рукопись/. Горький, 1966.

М и к е н а й т е И.П. О системных взаимоотношениях синтетических и аналитических глаголов современного французского языка. — Дис. на соиск. учён. степени канд. филол. наук. /Рукопись/. Минск, 1970.

7. Л а и а А. *Latviešu leksikoloģija*. Rīga, 1969.

8. Л е в и т З.Н. К проблеме аналитического слова в современном французском языке. Минск, 1968.

См. напр., Г а к В.Г. Беседы о французском слове. 1966.

114

А.Я. БАНКОВ
НЕКОТОРЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СФЕРЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ
АНАЛИТИЧЕСКИХ ГЛАГОЛЬНЫХ ЕДИНИЦ
В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ И ЛАТЫШСКОМ ЯЗЫКАХ

Вопрос о сфере употребления аналитических глагольных единиц в лингвистической литературе, в частности французской, рассматривался неоднократно. Большинство исследователей лексики французского языка относят аналитические глагольные единицы /АГЕ/ к общеупотребительной лексике. Е.М. Вольф, например, приходит к выводу, что АГЕ встречаются чаще "в произведениях, написанных в более разговорном стиле, чем в газете, научно-технической брошюре" /1, с. 28/. Л.О. Коль также отмечает, что АГЕ встречаются в научных, административно-деловых, газетно-публицистических текстах /2, с. 28/. На большое наличие АГЕ /locutions verbales во французской терминологии/ в административно-деловом языке часто указывает и французские лингвисты Р. Коржен, А. Мартине, Р. Лебидуа и др. /3/. Исследования проф. Э.Н. Левита показали, что АГЕ используются во всех сферах языка /4/, но преимущественно в общеупотребительной, включая разговорно-бытовую. В научной лексике удельный вес АГЕ невелик, поскольку здесь язык предпочитает использовать книжные заимствования и новообразования, хотя этим не элиминируется полностью их наличие в научных текстах.

В современном латышском языке АГЕ /со служебным элементом *izdarīt* чаще всего относятся к специальной лексике /научной, юридической, политической и т.п./ /5, с. 45-49/. Таким образом, наблюдается некоторое различие в сфе-

ре употребления между французскими и латышскими АГЕ со служебным компонентом faire - izdarīt.

Рассмотрим те случаи, когда именной компонент АГЕ обоих языков относится к специальной лексике, что позволяет отчасти объяснить эти различия.

Французская научно-техническая лексика, как показал В.Г.Гак, не занимает особое место в общем словарном составе, и границы, отмежевывающие общеупотребительную и специально-техническую лексику, менее заметны, менее специфичны /6,0.75/. Поскольку многие французские термины созданы путём переноса значения общеупотребительных слов, то они внешне ничем не отличаются от последних. В то время, как в латышском языке используется особый термин для обозначения специального понятия, напр., французское слово:

| | латышское слово: |
|---------|---|
| | общеупотребительное : специальное |
| appel | zauciens, aicinājums; iesaukšana (mil.) apelācija (jur.) |
| tête | galva priekštilta nocietinājums (mil.) |
| tour(m) | apgrieziens, pagrieziens, gaita virpa (teh.) |

Для образования французских АГЕ могут служить либо специальное, либо общеупотребительное значение /чаще всего/, напр., faire un tour со значением "делать оборот" относится к научной лексике, а со значением "совершить прогулку" - к общеупотребительной:

Ainsi la terre, malgré ses quarante-deux kilomètres par seconde, fait lentement le tour du Soleil.

(A. de Saint-Exupéry. Pilote de guerre. p.73)

Il fit le tour du pré; la barrière était à demi ouverte, à demi renversée, comme si une roue de voiture avait passé dessus. (A. Fournier. Le grand Meaulnes. p.65)

Аналогично: faire un essai "проверять" и "пробовать": -Pourquoi ne répondez-vous pas?

-Je faisais un essai de radio. J'avais débranché.

(A. de Saint-Exupéry. Pilote de guerre. p.42)

-Voulez-vous faire l'essai de l'excellent vin Clochemerle? (Chevallier. Clochemerle-Babylone. p.134)

Как отмечает В.Г.Гак, такое активно разывающееся взаимопроникновение научно-технической и художественной речи происходит, главным образом, из-за того, что французская терминология более образна, метафорична и всё "описание больше приближается по своей выразительности и образности к литературно-художественным текстам/6, с.75/. Это подтверждается и следующим примером:

Si on veut un résultat, il faut faire aux roses des mariages intelligents.. (Triplet. Roses à crédit. p.181)

Ja grib iegūt rezultātus, rožu krustošana jāizdara ar prātu,- viņš sacīja.. (Triolē. Rozes uz kredīta.

133.lpp.)

В отличие от французского, где общеупотребительное слово и научный термин нередко представлены одним и тем же существительным, выступающим также в роли именного компонента АГЕ, что благоприятствует появлению данных единиц во всех сферах языка, в современном латышском языке АГЕ /со служебным элементом izdarīt /, как было отмечено выше, относятся, главным образом, к специальной лексике и постепенно проникают в художественную литературу, благодаря активному взаимовлиянию различных функциональных стилей. Обычно отмечается, что АГЕ проникает в художественную литературу из публицистики. Публицистика, популяризуя достижения науки и распространяя различные актуальную информацию, нередко пользуется единицами, характерными для научной терминологии. Так, например, следующие аналитические глагольные единицы более свойственны юридическим наукам: izdarīt noziegumu / совершить преступление, faire un crime/;

izdarīt kratīšanu / произвести обыск, faire une perquisition/;

- izdarīt pārkāpumu - совершить нарушение,
commettre une infraction à/;
izdarīt grozījumus - внести изменения,
apporter des modifications/.

ОБЩЕСТВЕННЫМ НАУКАМ:

- izdarīt valsts apvērsumu -/ совершить государственнй пере-
ворот, faire un coup d'Etat/;
izdarīt spiedienu- / произвести нажим, faire pression/;
izdarīt reformu - / произвести реформу, faire la réforme/.

МЕДИЦИНЕ:

- izdarīt pārsiešanu- сделать перевязку, faire un pansement;
izdarīt injekciju - сделать инъекцию, faire des injections,
faire des piqûres.

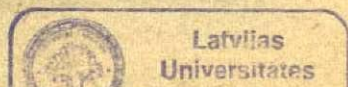
К НЕСКОЛЬКИМ НАУЧНЫМ ДИДИПЛИМАМ:

- izdarīt analīzi - сделать анализ, faire une analyse;
izdarīt pētījumus - провести наблюдения, faire des
recherches;
izdarīt atklājumus - сделать открытие, faire des
découvertes;
izdarīt izmēģinājumus, eksperimentus - производить
опыты, faire expérience.

Некоторые АГЕ употребляются преимущественно в спортив-
ной терминологии: izdarīt metienu /сделать бросок/, iz-
darīt gājieni /сделать ход/ и др.

Данные частотного словаря латышского языка /7/
(общий объем исследованных текстов - 892000 словоупотреб-
лений), также дают повод утверждать, что именно в публи-
цистике количество АГЕ латышского языка наивысшее:

| | I | II | III |
|------------|------------|--------------|-----------|
| | научная л. | публицистика | худ. лит. |
| nozīgums | - | 26 | 7 |
| pārkāpums | 2 | 22 | 3 |
| apvērsums | 2 | 18 | 1 |
| reforma | - | 13 | - |
| novērojums | 42 | 11 | - |
| metiens | 2 | 19 | 4 |



На примере АГЕ со служебным компонентом *faire - izdarīt* показали, что, если во французском языке они относятся ко всем сферам лексики, в том числе небольшое количество и к специальной, то в латышском языке большинство данных единиц относится к специальной лексике. Этому способствует и более чёткие, чем во французском, границы между общеупотребительной и специальной лексикой, оказывающие тормозящее влияние на более широкое использование АГЕ в общеупотребительной лексике.

СОСЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. В о л ь ф Е.М. О синонимии глаголов и устойчивых словосочетаний. - "Иностранные языки в школе", 1957, №3.
2. К о л ь Л.О. К проблеме устойчивых коррелятов глагола в современном французском языке. - Дис. на соиск.учён.степени канд.филол.наук./Рукопись/. Горький, 1966.
3. G e o r g i n R. Comment s'exprimer en français. P. 1969.
M a r t i n e t A. Le français sans fard. P., 1969.
l e B i d o i s R. Les mots trompeurs et le délire verbal. P., Hachette, 1970.
4. Л е в и т Э.Н. К проблеме аналитического слова в современном французском языке. Минск, 1968.
5. V e i d e m a n e R. Saspiest vai izdarīt saspiēšanu. LVKJ., 7. laid., R. 1971.
6. Г а к В.Г. Беседы о французском слове. М., 1966.
7. *Latviešu valodas biežuma vārdnīca (Apvienotais sējums)*, R., "Zinātne", 1973.

M

V. J. DOLACE

DAIĻLITERĀTŪRAS TULKOŠANAS PRINCĪPU VEIDOŠANĀS
RIETUMEIROPAS TEORĒTIKŪ DARBOS LĪDZ XX GADSIMTAM

Tulkošanas principu attīstība un veidošanās saskatāma pētot daiļliteratūras tulkošanas vēsturi. Tas ir saprotams, pamot vērā daiļliteratūras milzīgo lomu literatūras un kultūras vēsturē. Tādējādi tulkošanas vēsture - jo sevišķi jauno laiku - sākot ar XVI g.s. - visplašāk aptver daiļliteratūras tulkošanu. Būdot tulkošanas vēstures izpēti ar tulkošanas darbu antīkajā pasaulē, pārejot pie viduslaikiem un nonākot līdz jaunajiem laikiem, vērojamas divas galvenās tulkošanas tendences, kas viena otrai diametrāli pretējas, t.i. 1) tendence tulkot burtiski, verdziski "pārceļt" katru vārdu, no kā cieš oriģināla saturs un arī valoda, kurā tekstu tulko, un 2) tendence tulkot brīvi, lai atveidotu oriģināla domu, saturu, bet ne burtu. Raksturīgs burtiskās tulkošanas piemērs ir bībeles tulkojums grieķu un latīņu valodā, kā arī dažādu Eiropas tautu valodās. Tulkojuma burtiskums bībeles tulkojumos radās galvenā kārtā no mārticīgas pietātes pret "svētajiem rakstiem", kuros neko nedrīkstēja grozīt vai pārveidot arī tulkojumā, nevērojot dažādu valodu stila, izteiksmes līdzekļu un teikumu konstrukciju īpatnības un atšķirības.

Otrs tulkošanas princips visbiežāk izpaužas tulkojumos no grieķu uz latīņu valodu. Brīvo tulkojumu teorētiski formulējis jau Cicerons I gs. p.m.e. Eshila un Demostēna runu tulkojumā iztirzē viņš aizrāda, ka tulkojumā saglabājis autoru domu, bet vārdu izvēlē vadījies pēc savas valodas normām. Cicerona princips tulkošanā bija - pārtulkot oriģināla autoru domas kā pēc formas, tā satura, vārdus netulkot burtiski, bet brīvi - saskaņā ar tulkotāja dzimtās valodas nosacījumiem (1, LXII, LXIII lpp.).

Lai gan retāk, tomēr arī dažos bībeles teksta tulkojumos ievērots šis brīvās tulkošanas princips, piem. IV gs. Heronimusa tulkojumā. Heronimuss savu uzdevumu formulē sekojoši: "Non verbum e verbo, sed sensum exprimere de sensu" (2, 374.lpp.) ne vārdu pa vārdam, bet no domas uz domu. Tātad šeit atkārtojas Cicerona ideja - pārtulkot oriģinālteksta domu, meklējot tulkojumā oriģināla valodas elementiem formāli citus ekvivalentus.

Viduslaikos Rodžers Bēkons, angļu filozofs XIII gs., savā darbā "Opus Majus" tulkotājiem izvirza prasību tulkot apzinīgi, lai, atveidojot svešvalodas oriģināltekstu citā valodā, tulkotāji balstītos kā uz valodu zināšanām, tā arī uz dažādām zinātnēm. Tad varētu pareizi atveidot tulkojamā teksta saturu. Rodžers Bēkons asi vērsās pret Aristoteļa darbu saturu izkropļojumiem tulkojumos burtiskās tulkošanas dēļ (Aristoteļa filozofiskie traktāti bija tulkoti burtiski (3, 36.lpp.).

Izkropļoto tulkojumu dēļ radās t.s. tulkojamības problēma, t.i., vai vispār iespējams daiļdarbu no vienas valodas pārtulkot citā. Renesanses laikmeta beigās (XVI - XVII gs.) Servantess lika Don Kihotam teikt skeptiskus vārdus par tulkošanu, salīdzinot tulkojumu ar otrādi apgrieztu grīdsegu: "man ir tāds uzskats, ka tulkojums no vienas valodas otrā, ja vien tas nav tulkojums no grieķu vai latīņu valodas, kuras ir visu valodu valdnieces, ir tas pats kas flāmu grīdsega no otras puses: raksts, tiesa, redzams, bet mezglīņu pārpilnība padara to neskaidrāku, negludāku un blāvāku, nekā skatot no pareizās puses (4,499.lpp.).

Servantess pareizi secina, ka daiļdarba valodai ir savas ipatnības, ka attiecīgais daiļdarbs organiski saistīts ar noteiktu valodu un ka dažādās valodās nav adekvātu līdzekļu vienu un to pašu domu, viena un tā paša satura izteikšanai. Taču reizē ar to rodas netulkojamības problēma - no Servantesa apgalvojuma tātad izriet pesimistisks secinājums - daiļdarba adekvāts tulkojums vispār nav

Iespējams, tulkojums būs tikai auduma kreisā puse. Šāds apgalvojums ir vienpusīgs, jo tā autors neņem vērā tulko-tāja iespējas - rast valodā, kurā tulko, attiecīgus iz-teiksmes līdzekļus, izmantot savas dzimtās valodas frazeo-logiju, idiomas, metaforas un vārdu spēles, kas būtu ori-gināla izteiksmes līdzekļiem atbilstoši.

Sevišķi svarīgi tulkošanas jautājumi kļuva Renesanses laikmetā, jo tieši šai laikmetā radās liela interese par antīko literatūru un galma literatūru, bet kritiska nostā-ja pret baznīcas literatūru. Skaidrāka kļuva izpratne par tulkošanas grūtībām un ar tām saistītajām problēmām, par daudzu tulkojumu nepilnībām un tulkojumu zemo mākslinie-cisko vērtību.

Dailliteratūras tulkošanas vēsturi un teorētiskos pamatus iztirzā A.V.Fjodorovs (3). Viņš atzīmē, ka saasi-nājās cīņa teorijā un praksē starp burtiskā tulkojuma un brīvā tulkojuma piekritējiem. Brīvais tulkojums bija li-teratūras un valodas normām atbilstošāks par burtisko. Brīvā tulkošanas principa piekritēji un aizstāvji Vācijā XV gs. bija: Šteinhevels, Ezopa un Bokačo darbu tulkotājs, Albrehts fon Eibs, Plauta tulkotājs. Francijā XVI gs. Joa-hims Dibellē, izcils dzejnieks, Ovidija tulkotājs, tulko-šanas teorētiķis. Savā traktātā: "La Deffence et illustra-tion de la langue francoyse", 1549.g., viņš vairākas no-daļas veltīja tulkošanas problēmām. Franču zinātnieks - grāmatiespiedējs humanists - Etjens Dolē, Platona tulko-tājs savā traktātā "De la maniere de bien traduire d'une langue en l'autre" iztirzā jautājumu, kā sasniegt labu tulkojumu.

Albrehts fon Eibs savos tulkojumos balstījās uz brī-vās tulkošanas principa un pat pārspīlēja šo "brīvību" - no tulkošanas viņš pārgāja pie pārveidošanas, t.i. Plauta komēdijas atveidojumā pārveidoja ne tikai oriģināla tē-lus, lokalizējot tos, bet pārmainīja arī personu vārdus un darbības vidi. Viņa teorētisko uzskatu pamatā bija soci-

nājums, ka nav jātulko vārdu pa vārdam burtiski - bet jāatveido doma ar tādu izpratni, lai tulkojumā originaldarba saturs būtu izteikts pēc iespējas saprotamāk.

XVII un XVIII gs. arvien svarīgāku vietu ieņem brīvais tulkojums, pārsvaru gūst brīvā tulkošanas principa piekritēji. XVIII gs. franču rakstnieki un tulkotāji centās pakļaut ciltautu literatūru savas valodas normām. Tulkošanā radās jauna metode - pilnīga originaldarba pielāgošana tulkotāja laikmeta estētiskajām prasībām. XVII un XVIII gs. Francijā valdošās šķiras ideoloģijas izpausme literatūrā bija klasicisms, un tādēļ arī tulkotie originaldarbi tika pakļauti klasicisma normām, neatkarīgi no originaldarbu ipatnībām. Katrā gadījumā tulkojumos bija iespējamās milzīgas pārveidības. Šis tulkošanas veids, kas aizsākās Francijā, izplatījās arī citās Eiropas zemēs un saglabājās līdz XVIII gs. beigām, XIX gs. sākumam. Šo tulkošanas veidu izsmēloši raksturo Puškins savā rakstā "Par Miltonu un Šatobriāna tulkojumu "Zaudētā paradīze" (5, 137.lpp.).

"Ilgu laiku francūži neatzina savu kaimiņu rakstniecību. Pārliecināti par savu pārkumu pār visu cilvēces rakstniecību, viņi novērtēja ievērojamus ciltautu rakstniekus par tik, par cik tie attālinājušies no franču parašām un tiem likumiem, kurus bija izveidojuši franču kritiķi. Tulkotās grāmatās, kuras izdotas pagājušā gadsimtā, nav neviena priekšvārda, kurā nebūtu neizbēgamās frāzes: domājam izdabāt lasītājiem un reizē arī pakalpot autoram, izlaižot no viņa grāmatas tās vietas, kuras varētu aizskart franču lasītāja intelektuālo gaumi. Savādi, kad padomā, kas, ko un kam tadā veidā atvaino..."

Dabiski, ka pie tāda tulkojuma veida izzuda, precīzāk - tika rūpīgi izskaustas sociāli-vēsturiskās un individuālās origināla ipatnības, no kā visvairāk cieta darbi ar šādām spilgti izteiktām ipatnībām. Starp autoriem, kuru darbus būtiski pārveidoja franču tulkotāji, pirmām kārtām jānosauc Šekspīrs. Tādēļ viņa savdabība Francijā

bija tik pārsteidzoša, ka pat tāds progresīvais domātājs un rakstnieks kā Voltērs runāja par viņa "mežonīgo, barbarisko ģeniju". Šekspīra darbu franču tulkojumi nonāca līdz viņa tragēdiju struktūras un kompozīcijas izmaiņām, līdz izmaiņām sižetā.

Servantesa romāna "Dons Kihots" tulkojuma priekšvārdā tulkotājs Florifns izsaka savu attieksmi kā pret ģeniālo Servantesa romānu, tā arī pret tulkojuma uzdevumiem: "Verdziskā pareizība ir netikums ..." "Donā Kihotā" sastopamas pārmērības, sliktas gaumes pazīmes - kāpēc tās neatņem? ... "ad tulko romānu un kaut ko tam līdzīgu, tad vispatīkamākais tulkojums, protams, ir arī vispareizākais" (Citēts pēc V.A.Žukovska tulkojuma) (6).

Pat tāds savā laikā izcils un progresīvs tulkošanas teorētiķis kā angļie A.F.Taitlers (7) atzina par pareizu vislielāko tulkotāja brīvību attieksmē uz oriģinālu, pat oriģināla izskaistināšanu tulkojumā, lai gan reizē ar to viņš prasīja precizitāti satura atveidošanā un autora stila ievērošanu. XVIII gs. teorētiku izpratnē līdzīgas prasības bija savienojamas ar tādu tulkojumu pozitīvu novērtējumu, kuros tulkotāju brīvā pieeja oriģinālam dažreiz pārgāja patvaļībā (piem. A.Poupa "Odiseja" tulkojums, ko Taitlers tomēr augstu novērtēja).

Darba ievadā Taitlers raksta, ka literatūrā nav nevienas nozares, kas būtu mazāk izpētāta un attīstīta par tulkošanas mākslu. Viņš piemin Kvintilija, Cicerona un Plinija Jaunākā darbus un atzīmē, ka šie autori nodarbojušies ar tulkošanas izpēti. Diemžēl viņi nav daudz vairāk devuši šīs mākslas attīstībā kā tikai dažus vispārīgus ieteikumus, kuros uzsvērts tulkošanas mākslas svarīgums. Taitlers norāda, ka šo lielmeistaru tulkojumi varētu kompensēt tulkošanas mākslas principu trūkumu, tomēr seno tulkojumu atlikušie fragmenti ir tik nepilnīgi, ka mēs maz varam no tiem mācīties. Tālāk Taitlers secina, ka jaunākos laikos gan ir daudz labu tulkojumu, tomēr maz

darīts, lai uzlabotu un pilnveidotu tulkošanas mākslu ar tās likumu pētīšanu vai principu iztirzi. Taitlers min dažus pētījumus par tulkošanas mākslu: M. Dalambēra "Milanges de Litterature d'Histoire", Batē "Principes de la Litterature", Kembela pētījumus, tomēr tie ir pārāk vispārīgi, lai tos varētu uzskatīt par tulkošanas mākslas principu iztirzi.

Taitlers izskaidro daudzos vājos tulkojumus ar tulko-tāju ignoranci par tulkošanas mākslas principiem. Tā kā tulkojumu skaits un prasība pēc tulkojumiem pieaug no dienas dienā, tad skaidrs, ka pieaug nepieciešamība izpētīt tulkošanas mākslas principus. Šos principus kā arī likumus un jēdzienus pēc Taitlera domām iespējams atvasināt no geniālu tulkotāju darbiem, bet vājie tulkojumi varētu noderēt par ilustrāciju tulkošanas kļūdām un trūkumiem.

Taitlers sniedz laba tulkojuma aprakstu un vispārīgos likumus, kas izriet no šā apraksta. Viņš norāda, ka, ja būtu iespējams precīzi definēt jēdzienu "labs tulkojums", tad tas būtu solis uz tulkošanas mākslas likumu pamatošanu, jo šie likumi dabiski izrietētu no attiecīgās definīcijas. Tomēr šādas definīcijas izveidošanā kritiķu domas dalās. Taitlers uzskata, ka gadījumā, ja visu valodu gars un raksturs būtu vienādi, tad tulkot no vienas valodas otrā būtu viegls uzdevums. Tā kā dažādām valodām tie atšķirīgi, tad rodas uzskats, ka tulkotāja uzdevums ir ievērot tikai oriģināldarba garu un raksturu, pilnīgi apgūt autora idejas un atveidot tās tādos izteicienos, kuri viņam liekas vispiemērotākie. No otras puses tika izvirzīta prasība, lai tiktu atveidots autora stils un rakstības veids, stingri ievērojot teikumu sakārtojumu, konstrukcijas un vārdu kārtību. Pēc pirmā uzskata par tulkošanu ir atļauti uzlabojumi un papildinājumi. Pēc otrā - nepieciešams saglabāt pat trūkumus un kļūdas. Tā kā šie divi uzskati veido galējos pretstatus, iespējams, ka labākais būtu vidusceļš starp šiem abiem pretstatiem. Pēc

Taitlera domām labs tulkojums ir tāds, kurā oriģināldarba vērtība tik pilnīgi atveidota citā valodā, ka lasītājam šī vērtība ir tikpat skaidri izprotama un tikpat spēcīgi izjūtama kā tiem, kuri runā oriģināldarba valodā.

Pieņemot, ka šī definīcija pareiza, Taitlers atvasina no tās trīs tulkošanas likumus:

I Tulkojumam visā pilnībā jāatveido oriģināldarba doma.

II Rakstīšanas stilam un veidam jābūt vienāda rakstura oriģinālu.

III Tulkojumam jā saglabā oriģinālsacerējuma dabiskums.

Savā darbā Taitlers iztirzā katru no šiem vispāriģīgiem tulkošanas likumiem un ilustrē tos ar piemēriem.

Lai pirmo tulkošanas likumu īstenotu, tulkotājam pilnīgi jāprot attiecīgā svešvaloda un jāpazīst attēlotā tēma.

Uz jautājumu, vai tulkotājs drīkst ko pielikt vai atņemt savā tulkojumā Taitlers atbild negatīvi.

Pēc Taitlera domām otrs likums tulkojumā grūtāk īstenojams par pirmo, lai gan tas nav tik svarīgs kā pirmais. Tas tādēļ, ka daudz grūtāk pareizi saskatīt un atveidot autora stila un rakstības manieres īpatnības nekā tikai izprast autora domu. Taitlers norāda, ka labam tulkotājam jābūt spējīgam atklāt attiecīgā daiļdarba autora stila patieso raksturu, piem., vai autors rakstījis nopietnā, pacilātā, viegli plūstošā, vienkāršā, izpušķotā stilā. Šis autora stila īpatnības tulkotājam jāspēj adekvāti atveidot tulkojumā, citādi daiļdarba forma neatbilst saturam. Ja tulkotājam nav labas mākslinieciskās gaumes, var gadīties, ka viņš gan saskatā oriģināla stila īpatnības, bet neprot tās atveidot tulkojumā un eniedz vai nu pārepilētu ainu vai oriģināla karikatūru. Taitlers aizrāda, ka šim likumam par oriģināla stila atveidošanu (imitēšanu) tomēr ir vairāki ierobežojumi.

1. Šo atveidojumu vienmēr ierobežo kā oriģināla tā arī tulkojuma valodas raksturs, piem., latīņu valodas stilam raksturīgs īsums, kuru nevar sekmīgi atveidot angļu valodā.
2. Latīņu un grieķu valodās pieļaujamas inversijas, kas neatbilst angļu valodas raksturan.
3. Angļu valodā retāk pieļaujama elipse nekā latīņu valodā.

Taitlers atzīst, ka trešais likums tulkoņajam visgrūtāk īstenojams, jo tulkoņajs nelieto tās pašas krāsas, kādas ir oriģinālā, bet viņam jādod savai glezņai tās pats spēks un efekts. Viņš nedrīkst kopēt oriģinālu, viņam pašam ar savām metodēm jārada tulkoņuma pilnīga atbilstība oriģinālam.

Taitlers īstīrsā arī idiomu tulkoņšanu. Tulkoņajiem arī šī problēma jārisina ļoti uzmanīgi, lai rastu tulkoņumā oriģinālam atbilstošas idiomās, īvērojot attiecīgās valodas un daiļdarba attēlota laikmeta un vietas īpatnības. Lietojot idiomās, tulkoņajs bieži aizmīret oriģināldarba autora dzimteni un laikmetu, kurā darba sarakstīta. Tulkoņojot daiļdarbu no grieķu vai latīņu valodas, tulkoņajs liek senajiem grieķiem un romiešiem runāt modernā angļu vai franču valodā. Šī problēma cieši saistās ar parunu un sakāmvārdu tulkoņšanu.

Ir gadījumi, kad tulkoņajs sastop idiomās, kādu viņa valodā nav. Tad vienīgā iespēja ir īsteikt autora domu apraksteši. Taču, ja oriģinālteksta būtība īstverta idiomātiskajā īsteicīenā un tadā īsteicīena tulkoņāja valodā nav, tulkoņjums nebūs atbilstošs.

Taitlers parāda, ka vislabākos tulkoņjumus var iegūt tad, ja tulkoņajs ir gara radīnieks oriģināldarba auņoram. Kā negatīvu piemēru Taitlers min Voltēru un Šekspīru. Viņu ģēniji atšķīras, tadēļ arī Voltērs "Hamletu" tulkoņjis slikti. Taitlers definējis likumus, kuri raksturīgi labam tulkoņjumam, īsvīrējis tulkoņšanas principus un snīdzis

galveno tulkošanas principu klasifikāciju un iztirzi, uz kuru pamata tālāk attīstījās tulkošanas teorija. Taitle-
ra izvirzītie tulkošanas mākslas principi nav novecojuši
arī mūsdienās un to loma tulkošanas praksē nav mazināju-
sies.

Kā atzīmē A.V.Fjodorovs (3,40.lpp.), XIX gs. pirmajā
ceturksnī parādījās jauna tulkojuma uzdevuma izpratne,
t.i., parādīt tulkojumos oriģināldarba vietējo kolorītu
un ievērot autora stilu. Šī jaunā izpratne izrietēja no
visa vēsturiskā perioda progresīvajām tendencēm, kas
saistījās ar nacionālās atbrīvošanās kustību. Kas attie-
cas uz Rietumeiropas romantiķu veiktiem tulkojumiem, tad
viņu ideoloģijas reakcionārās ierobežotības dēļ viņi nevē-
rīgi izturējās pret sava laikmeta literatūru. No XIX gs.
cittautu literatūras Rietumeiropas romantiķi pārtulkoja
ļoti nēcīgu daudzumu. Viņi interesējās gandrīz vienīgi
par pagātnes daiļdarbiem. Bet lasītāja iepazīstināšana ar
klasicisma mantojumu viņiem bija liela loma. Vācu rakst-
nieki Augusts Šlēgelis un Ludvigs Tīks pārtulkoja visus
Šekspīra darbus, L.Tīks - Servantesa „Don Kihotū”, Franču
dzejnieks A. de Vinji no jauna pārtulkoja „Otello”, bet
Šatobriāns pārtulkoja Miltona „Zaudēto paradīzi”.

Noteiktas receptes jeb parauga oriģināla atveidošana
nebija. Ja Šlēgelis un Tīks ievēroja satūra precizitāti
un oriģināla mākslinieciskās īpatnības, tad Vinji teatrā-
las tradīcijas un teksta pielāgošanas dēļ izdarīja savā
„Otello” tulkojumā virkni saīsinājumu un pārstatīja dažas
ainas. Šatobriāns, lai sasniegtu lielāku precizitāti, at-
teicās no Miltona dzejas formas. Tomēr, neraugoties uz vi-
sām atšķirībām, jaunā tulkojuma principa ieviešanā kopīgā
pazīme ir centieni atveidot un parādīt oriģināla rakstu-
rigās īpatnības, aizvest lasītāju vai skatītāju citā sēdē,
citā laikmetā un pasvitrot visu īpatni vai neparasto, kas
sastopams tulkojamā daiļdarbā. Jaunais tulkošanas prin-
cips kļuva par valdošo principu, bet „uslabošanas” vai
„izskaistīšanas” metode, pārveidošanas metode tulkošanā

beidza eksistēt. Tas elementi saglabājas tikai tad, ja tulkojumos, kuros tika vienkāršotas vai nogludinātas tās oriģināla iesimes, kuras likās ļoti nepierastas vai krasas (visisturīgākais šis tulkošanas veids izradījās franču literatūrā).

Paaugstinātas prasības tulkošanā, centieni panākt lielāku satura un maksimāli precīzāti saasināja tulkojamības problēmu, bet tulkošanas teorijas laukā tā saskaņēja ar uzskatu, kas bija pretrunā ar praksi. Pēc šī uzskata pilnvērtīgs tulkojums vispār nav iespējams, tas ir neizsniedzams mērķis. Šis uzskats jau vairs neatrada atbilstošu tālaika lingvistiskās zinātnes attīstības pakāpi un bija solis atpakaļ lingvistiskās domas attīstībā. Tā aizstāvji bija galvenā kārtā romantisma literatūras darbinieki (dzejnieki, tulkotāji, kritiķi) un filologi ar idealistisko pasaules uzskatu.

Kas ir pamata apgalvojumam par tulkojuma neiespējamību? Vispirms - grūtības katrā tulkojumā (sevišķi dzejas tulkojumā). Tas rodas no atsevišķu formālo elementu neatbilstības un daudzos gadījumos neiespējamības atveidot kādas īpatnības formālo raksturu, saglabājot satura un formas maksimāli precīzu nozīmi. Tālak - atsevišķa formāla elementa lomas pārvērtēšana, metafiziskais uzskats par daiļdarbu kā elementu summu, kurā katram elementam ir kā būtu sava patstāvīga nozīme. Beidzot - mistiskais priekšstats par valodu kā "tautas dvēseles" tiešo irracionālo atspoguļojumu, kuram nav iespējams atrast atbilstību citā valodā.

Nav nejaušība, ka vairums izteicienu par netulkojamību pieder tiem dzejniekiem, kritiķiem un filologiem, kuri stāv idealistiskajās pozīcijās, sevišķi romantisma pārstāvjiem, bet jaunākajās laikos - simbolisma piekritējiem, lai gan praktiski daudzi no viņiem nodarbojas ar tulkošanu un radīja veiksmīgus tulkojumus. Tā kā saskaņā ar idealistisko pasaules uzskatu viss, kas atrodas ārpus

mums, ir objektīvi neizzināms un vienīgi reālais paliek subjektīvā uztvere un tādēļ daiļdarba pasaule, literatūras pasaule (šai gadījumā - ciltautu literatūras) never tikt objektīvi iztulkota un pilnvērtīgi atveidota ar citas valodas izteiksmes līdzekļiem. No šāda viedokļa tulkojums ir oriģināla vāja atblāzma un vairāk vai mazāk... subjektīvs oriģinālā daiļdarba iztulkojums (3, 44.lpp.).

Rietumeiropas literatūrā šis pesimistiskais viedoklis tulkojuma jautājumos, kas vai nu pavisam noliedz vai galīgi ierobežo tulkošanas iespējamību, ir ļoti izplatīts un turpina pastāvēt. Tas izsekaidrojams gan ar tulkošanas patiesajām grūtībām, kuras izriet no divu valodu nacionālās specifikas, gan arī ar viegli atrodamiem ilustratīviem piemēriem, lai šo uzskatu pierādītu primitīvā empiriskā ceļā. Īstenībā nav nekā vieglāka kā norādīt uz kādas valodas atsevišķu īpatnību, minēt piemērus no frazeologijas, vārdu spēles, polisēmiju un no tā secināt arī domas, t.i., satura neatveidojamību citā valodā. Tomēr īstenībā domu var atveidot ar citu valodas izteiksmes līdzekļu palīdzību, piem., atbilstošu vārdu izvēli (3, 44.-45.lpp.).

Centieni pierādīt pretējo uzskatu par tulkošanu kā izpildāmu, lai gan grūtu uzdevumu, Rietumeiropas literatūrā sastopami daudz retāk.

Apgalvojumu par pilnvērtīga tulkojuma iespējamību izteica ģēte savā runā, kas bija veltīta Vilanda piemīgai. Novērtējot šī rakstnieka plašo tulkotāja darbību, ģēte formulēja savu izpratni par tulkošanas darba veidiem vispār. Viņš atzīmēja, ka ir divi tulkošanas principi - viens no tiem prasa pārnest ciltautu autoru domu vied, - tā, lai mēs varētu saskatīt viņa savu tautieti; otrs, turpreti, izvirza prasību, lai mēs pārceļamies pie ciltautu autora un piemērojamies viņa dzīves apstākļiem, valodas veida īpatnībām. Pirmā vai otrā principa vērtība pietiekami labi pazīstama visiem izglītotiem cilvēkiem, pateicoties izciliem piemēriem. Vilards meklējis vidusceļu,

dēsties savienot abus principus, bet šaubu gadījumos viņš devis priekšroku pirmajam (8,649-650.lpp.).

Līdz ar to Ģēte tikai vispārīgā formā iezīmēja tulkošanas iespējamības pozitīvo atrisinājumu, Tomēr šis jautājums arī turpmāk saistīja tulkotāju un filologu uzmanību, sevišķi vācu tulkotājus un valodniekus. Ja 18. gs. beigās - 19. gs. sākumā tulkošanas problēmām tiek veltīti raksti, runas, atsevišķi izteicieni, tad sākot ar 1820-tiem gadiem un visa gadsimta laikā parādās vesela virkne vācu grāmatu par tulkošanu.

19. gs. otra pusē parādās literatūrzinātnes darbi par tulkošanas vēsturi, kuri no sākuma bija galvenokārt faktu sakopojuma, bibliogrāfiskie dati un tml.

Pēc materiālu rakstura, uz kuru bāzes tiek risināti teorētiskie jautājumi, Rietumeiropas autoru darbi par tulkošanu sadalās dažādos virzienos: vienos tiek apskatīti galvenokārt tulkojumi no jaunām Rietumeiropas valodām pētnieka dzimtajā valodā (no franču un angļu-vācu valodā, no vācu un franču-angļu valodā), citos - seno valodu materiāls pētnieka mātes valodā (bieži vien sakarā ar to mācīšanu skolu vecākajās klasēs).

Pricis Gitingers savā grāmatā "Zielsprache" (9) - tulkojuma valoda - iztirzā tulkošanu, galvenās grūtības tulkošanas procesā un dažādus uzskatus par tulkojamību un netulkojamību, Nobeiguma vietā viņš sniedz citātu sarunu, t.i., citē dažādu laikmetu izcilo Rietumeiropas rakstnieku, domātāju un lingvistu uzskatus par tulkošanu.

No šīs diskusijas var secināt, ka eksistē divas rakstnieku un teorētiķu grupas, no kurām vieni atzīst tulkošanas iespējamību, bet otri to noliedz. Tulkošanas iespējamību atzīst: Ģēte, Šleiermahers, Heine, Morgenšterns, Lih-tenbergs, Luters, Humboldts. Vairums to neatzīst: Ir.Džonsons, Grillparcers, Lesings, Žans Pauls, Rilke, Šopenhauers, Nicše, ^{Matias} Klaudijs u.c.

Citātu sarunas nobeigumā Gitingers ievietojis Ģētes izteicienu, kas it kā apkopo visu diskusijas dalībnieku

izteiktos uzskatus: "Lai ko arī sacītu par tulkošanas nepilnībām, tā tomēr ir un paliek viena no vissvarīgākajām un viscienījamākām nodarbibām starptautisko sakaru veidošanā" (9, 229.lpp.).

Tātad, izsekojot daiļliteratūras tulkošanas principu veidošanās gaitai Rietumeiropas teorētiku darbos līdz XX gadsimtam, redzams, ka to pamatā ir divas galvenās pretējās tendences tulkošanā, t.i. 1) tendence tulkot burtiski un 2) tendence tulkot brīvi. Šo abu daiļliteratūras tulkošanas tendenču attīstības rezultātā rodas t.s. burtiskais tulkojums un brīvais tulkojums.

Burtiskās tulkošanas dēļ tiek izkropļots daiļdarba saturs un stils, tādēļ rodas problēma - vai vispār iespējams daiļdarbu no vienas valodas pārtulkot citā. Sakarā ar to daļa Rietumeiropas literatūras teorētiku, kritiku un rakstnieku atzīst, ka daiļdarba tulkojums kādā citā valodā nav iespējams. Otrā daļa - brīvā tulkojuma piekritēji atzīst, ka daiļdarba tulkojums citā valodā ir iespējams.

Pamatojoties uz sekmīgiem dzejas un prozas tulkojumiem, varētu teikt, ka daiļliteratūras tulkošanas problēmas tomēr iespējams atrisināt un tulkojumā radīt daiļdarbu ar vismaz aptuvenu atbilstību oriģinālam.

РЕЗЮМЕ

В связи с тем, что теория художественного перевода не разработана до сих пор, на страницах как периодической печати, так и в фундаментальных работах не утихает дискуссия по главным проблемам перевода. В статье дан обзор принципов перевода, преобладавших начиная с XVI века и до конца XIX века. Выявлены две главные, противоречащие одна другой тенденции перевода - буквальный и вольный перевод. Проанализированы принципы перевода известного прогрессивного английского теоретика перевода А.Тайтлера и дана оценка его работ с точки зрения требований перевода наших дней. Также

рассмотрены вопросы дискуссии о принципах перевода и языке перевода в работах известных западноевропейских переводчиков, писателей и теоретиков.

Сделана попытка классификации принципов перевода и дан исторический обзор их формирования и развития в соответствии с требованием эпохи и идеологии правящих кругов.

Статья может быть полезной для переводчиков художественной литературы, а также для студентов при изучении курса теории перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цицерон М. Туллий. Полн. собр. речей в русском переводе. СПб., 1901.
2. Федоров А. В. Введение в теорию перевода. /Лингвистические проблемы/. Изд. 2-е, перераб. М., Изд. лит. на иностр. яз., 1958.
3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. /Лингвистический очерк/. Изд. 3-е. М., "Высшая школа", 1966.
4. Мигель де Сервантес Саоведра, Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский, т. II, М., Гослитиздат, 1951.
5. Пушкин А. С. Полн. собр. соч., т. 12. М., Изд-во АН СССР, 1949.
6. "Дон Кихот ла Мохский" Сочинение Серванта. Перевод с фр. В. Луковского, М., 1804, с. 38-39.
.. Citats pēs. (2, 30. lpp.)
7. Tytler A. F. Essay on the Principles of Translation, London, 1791.
8. Goethe J. W. Sämtl. Werke, hrsg. von H. Kurz, Bibliogr. Institut, Leipzig und Wien, Bd. 12, S. 649-650.
9. Güttinger Fritz. Zielsprache. Theorie und Technik des Übersetzens. Zürich, Manesse Verlag, 1963.

11

С. А. ЗАХАРОВА

ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КАТЕГОРИИ НАКЛОНЕНИЯ В СТРУКТУРАЛЬНЫХ
ГРАММАТИКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Начиная с 50-х годов в США начали появляться грамматики нового типа /1/ - структуральные, или дескриптивные. Авторы этих грамматик считают традиционные грамматики устаревшими, полными искажений в описании фактов языка и в методах подачи материала. Однако, несмотря на то, что структуралисты резко критикуют традиционную грамматику, ее влияния не избежали как вновь созданная теория, так и ее метод. В частности, концепция форм субъектива О. Эсперсена /2/ оказала влияние на некоторых структуралистов, а взгляды Дж. Керма /3/, по-видимому, явились исходным пунктом для других авторов /4/.

Г. Уайтхолл, П. Робертс, Д. Браун /5/ и др. отводят место описанию субъектива, противопоставляют ему индикатив. Об императиве пишут, главным образом, в связи с анализом императивных предложений. К формам субъектива эти грамматисты, подобно Эсперсену, относят лишь флективные формы типа *be, love, were*, непременно отмечая при этом, вслед за большинством авторов классических научных грамматик, что формы субъектива отмирают, а их значения передаются сочетаниями модальных глаголов с инфинитивом.

Концепция, согласно которой "субъективная идея" в современном английском языке выражается посредством модальных глаголов /что отмечал еще Эсперсен/, нашла воплощение в трудах тех дескриптивистов, которые исключили из рассмотрения флективные формы наклонений и полностью перешли к выделению наклонений только как форм, образуе-

ных, по их терминологии, посредством модальных вспомога-
тельных глаголов. И если Керм считал эти глаголы способом
образования субъюнктива, то Дж.Трейджер и Г.Смит, У.Фрэн-
сис и Р.Аллен /6/ приписывают каждому модальному глаголу
способность оформлять особое наклонение. Анализируя гла-
гольные группы, данные авторы описывают только лексико-
синтаксические наклонения /наше определение - С.З./ а
Трейджер и Смит включают модальный глагол в название
наклонения (**the shall-should mode, the can-could mode**
и т.п./Трейджер и Смит выделяют конструкции, которые по
характеру первого компонента глагольного словосочетания
называют наклонениями, подобными наклонениям (**mode-like**)
и сходными с наклонениями (**similar to the modes**). К
первым авторы причисляют **the shall-should mode, the**
can-could mode и т.п.; ко вторым - сочетание **must**
с глаголом; к третьим - сочетания **be, have, ought, going**
to, let, make + глагол.

— Развивая далее такое представление, при котором лю-
бые глагол или глагольное сочетание, входящие в данный
субституционный класс слов и, как можно заметить, выра-
жающие необходимость, желание, намерение, волеизъявление
и т.п., принимаются за наклонение, Фрэнсис считает воз-
можным подразделить наклонения по их "формам" на две
группы: 1/ образуемые посредством модальных вспомога-
тельных глаголов и основной формы глагола и 2/ образуемые
при помощи "некоторых других вспомогательных глаголов"
и инфинитива. К модальным вспомогательным глаголам Фрэн-
сис относит **can, may, shall, will, must, dare, need, do**.
Вторую группу наклонений он считает образуемой посредст-
вом **have, be, be going, be about, used, ought, get, have got**.
При этом получается, что одна и та же глагольная группа
может принадлежать одновременно к двум наклонениям, на-
пример, **he would have to work, he may be going to tell us**.

Аллен, подобно Фрэнсису, описывает наклонения, обра-
зуемые при помощи модальных вспомогательных глаголов, и

"псевдонаклонения" (Quasi-moods), образуемые посредством "вторичных вспомогательных глаголов", *be going to, be able to, have to, have got to, ought to, used to, 'd better, 'd rather.*

Целью своей работы Аллен считает анализ глагольных категорий, а также выявление тех "сигналов", посредством которых можно различать эти категории. Данное высказывание характеризует концепцию лексико-синтаксических наклонений, которая сходна с понятием "знаков" грамматистов ХУП-ХУШ вв. /7/. Дескриптивисты, как и авторы ХУП-ХУШ вв., считают семантику модальных глаголов значением наклонения, модальные сочетания - формой наклонения, а модальные глаголы - показателями наклонения. Но если ранние грамматисты относили все модальные сочетания к потенциалу, и наряду с ним выделяли индикатив, императив и другие наклонения, то дескриптивисты, приписывая каждому модальному, а также и другим глагольным сочетаниям, особое наклонение, часто не обнаруживают реально существующие наклонения, поскольку последние не имеют четко выраженных формальных показателей. Дескриптивисты также увеличивают число "сигналов", или "знаков".

Итак, соответственно трактовке наклонения, и в частности, субъюнктива, структуралистов можно подразделить на две группы: описывающие флективные формы наклонений и их субституты - модальные сочетания и описывающие модальные сочетания как формы выражения наклонений. Первые продолжают традиции классической научной грамматики, вторые возрождают на современном этапе систему "знаков", которой пользовались английские грамматисты ХУП-ХУШ вв., не различавшие грамматикализованные и лексические значимые сочетания, а некоторые также приписывали каждому модальному сочетанию особое наклонение. Приравняв значение наклонений к лексическому значению модальных глаголов, дескриптивисты, следовательно, описали не морфологическую категорию наклонения, являющуюся выразителем модальности основного аспекта, а только лексическую модальность, заключенную в семантике модальных глаголов.

ОСЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Классификация периодов в истории английской грамматики и о типах грамматик см. Л.Л. Иофик, Л.П. Чахойян. - Хрестоматия по теоретической грамматике английского языка. Л., 1972.
2. O. Jespersen. A Modern English Grammar. Copenhagen, 1949, Pt. VII.
3. G.O. Curme. A Grammar of the English Language. Boston, 1931, vol. III.
4. См. об этом: И.Б. Лобникова. Система английского глагола и ослагательное наклонение. Дис. на соиск. учен. степени докт. филол. наук /рукопись/, М., 1965.
5. H. Whitehall. Structural Essentials of English. N.-Y., 1956. P. Roberts. Understanding English. N.-Y., 1958. D.W. Brown, W.C. Brown, D. Bailey. Form in Modern English. N.-Y., Oxford, 1960.
6. G.L. Trager, H.L. Smith. An Outline of English Structure. Norman, Oklahoma, 1951. W.N. Francis. The Structure of American English. N.-Y., 1958. R.L. Allen. The Verb System of Present-Day American English. Janua Linguarum. Series Practica, 24, 1966.
7. Нанп., A. Gil. Logonomia Anglica. Londini, 1621. Ch. Butler. English Grammar (1634), Halle a.S., 1910 and others.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОМ ЧЛЕНЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Проблема актуального членения предложения возникла в связи с дихотомией язык - речь (Ф. де Соссюр). Эта проблема рассматривалась в различных направлениях лингвистических исследований на базе различного понимания соотношения язык - речь (языковая способность) и язык - мышление.

Задача данной статьи состоит в том, чтобы представить некоторые современные тенденции в разработке данной проблемы.

Можно выделить три основных тенденции в понимании актуального членения:

- 1) логико-грамматический подход;
- 2) психо-лингвистический подход;
- 3) лингвистический подход.

Представители логико-грамматического направления (В.З.Панфилов, Л.С.Бархударов, О.А.Лаптева) считают, что актуальное членение предложения - принципиально иной уровень членения предложения, нежели синтаксический.

"Предложение наряду с синтаксическим уровнем имеет еще особый уровень, обусловленный его актуальным членением. На этом уровне предложения ... выражается субъектно-предикативная структура мысли". (1, с.162).

Сторонники логико-грамматического подхода считают, что "единицы актуального членения предложения не могут считаться синтаксическими (и тем самым, вообще грамматическими) единицами, потому что нельзя считать грамматической категорией логическое понятие, не имеющее постоянного, единого, формального средства выражения" (2, с.192).

Следовательно, представители логико-грамматического подхода к проблеме актуального членения в принципе выделяют два уровня структуры предложения а) синтаксический; б) логико-грамматический. При этом логико-грамматический уровень, по их мнению, не имеет единого, постоянного средства выражения.

Представители психо-лингвистического подхода к проблеме актуального членения (К. Пала, А. А. Леонтьев, Г. А. Золотова, В. Г. Гак и др.) считают, что возникает проблема выяснения характера взаимоотношений между грамматической и семантической структурой, выявление тех языковых средств, в которых это взаимоотношение осуществляется, наконец, определение тех языковых единиц, в которых семантическая структура предложения находит свое воплощение. Если синтаксические средства языка служат для выражения мысли, а в речи мысли совершают отражение объективной действительности, то семантическая структура предложения, представляющая языковыми средствами тот или иной тип категориальных связей действительности, "оказывается такой же языковой реальностью, как и грамматическая структура" (3, с. 13).

Также В. Г. Гак полагает, что "значение высказывания определяется связью его с данной ситуацией, на основании анализа отношений между планом выражения и планом содержания" (4, с. 357).

Если слова и грамматические элементы многозначны, то конкретное высказывание всегда однозначно, хотя одна и та же внеязыковая ситуация может быть обозначена рядом высказываний, а с разными ситуациями - в разных актах речи - может сопоставляться одно и то же высказывание.

Представители семантического подхода к актуальному членению приходят к выводу, что актуальное членение находится на уровне интеграции всех других уровней, выделяемых в процессе анализа языка, "на уровне завершенного семиотического акта" (4, с. 357) (т.е. акта означения действительности). Особенности семиотического уровня являются а) связь с ситуацией; б) возможность множественного отображения одной и той же ситуации разными языковыми средствами. Следовательно, К. Пала, А. А. Леонтьев, Л. В. Сахарный, В. Г. Гак и др., приходя к выводу, что "сначала говорящий располагает семантической структурой данного сообщения". Затем "... он начинает пользоваться синтакси-

ческими реализациями семантической структуры сообщения, и при этом он может для данного сообщения отбирать разные синтаксические реализации" (5, с. 87).

Лингвистический подход к проблеме актуального членения предложения описывает речь лингвистическими средствами.

Матезиус считал, что английский язык последовательно "стремится провести грамматическое членение предложения с разделением содержания предложения на тему и высказывание" (6, с. 234).

Современные представители этого направления (Г.В. Колшанский, К.Г. Крушельницкая) считают, что актуальное членение предложения не выходит за рамки его синтаксического членения и представляет собой явление синтаксического плана. Смысловое членение предложения возможно только как синтаксическое членение предложения, т.к. "синтаксические члены предложения являются единством формы и логического содержания" (7, с. 26).

Анализ языковых средств, используемых для маркирования элементов логической структуры, показывает, что их характер находится в определенной зависимости от типологических свойств языка.

В аналитическо-флективных языках в целях выражения логической структуры мысли используются артикли.

Противопоставление определенности и неопределенности, выражаемое определенным и неопределенным артиклями, определяет субъект суждения как понятие, известное говорящему, и предикат суждения как понятие, в данном познавательном акте выступающее как новое.

В английском языке к способам выделения темы предложения относят, например, 1) определенный артикль;

2) *as-for* фразу;

3) помещение темы в начало предложения в обособленную позицию.

That laughter - how well he knew it! (8, с. 202)

Способы выделения нового в английском предложении в

данной статье будут рассматриваться по синтаксическим членам предложения.

К способам выделения подлежащего в качестве ядра высказывания относятся:

1) неопределенный артикль,

An unexpected, a singularly non-combatant note came into Mrs. Glass's voice. (9, с. 83)

2) конструкция с предвещающим "there". (2, с. 190)

There is a critical shortage of labour in West Germany, particularly skilled workers. (10, с. 1)

There have been 14 pit closures and some 6.000 redundancies in the coal industry since April 1. (10, с. 1)

Конструкция с предвещающим "there" употребляется наряду с неопределенным артиклем в единственном числе и отсутствием артикля во множественном числе.

3) предложения с т.н. эмпатическим "it" в конструкции it (to be) that, who, which, what,

But it was he who obtained the position for Mathew. (11, с. 91)

4) усилительные частицы "only, even, so, alone, mere" и др.

The tone alone caused Andrew to look at Chenkin with quick resentment. (12, с. 126)

Mere personal contact, mere human contact filled him, too, with disgust. (13, с. 270).

5) усилительные местоимения "himself, herself, themselves" и др.

You want to tear down the walls of Babylon - I was young myself once. (12, с. 129)

6) ударные отрицательные местоимения "no(not a), none, neither",

No Forsyte has given a dinner without providing a saddle of mutton. (14, с. 87)

7) вынесение за пределы предложения подлежащего, соответствующего по смыслу с повторным в предложении подлежащим. Повторное подлежащее выражено местоимением.

нением.

Herr Doctor - he has eaten pounds of my cheese and he never grows tired of it. (12, с. 135)

8) иногда мы встречаем предложения с начальным "it", после которого ядром предложения является т.н. "приложенное" подлежащее ("appended subject"), (15, с. 63)

It was strange, this first return to Saigon, with nobody to welcome me. (16, с. 67)

9) подлежащее в качестве ядра предложения может выделяться в повествовательном предложении с двойной инверсией двучленного сказуемого по отношению к подлежащему. Части сказуемого в таком предложении расщеплены: смысловая часть сказуемого стоит перед вспомогательным глаголом. Носителем нового является выделение в конце предложения подлежащее.

Divided in little green velvet compartments, were all the things he had given her, even her watch. (Galsworthy 17, с. 91)

Помещение подлежащего в конечное положение имеет целью сконцентрировать внимание на предмете, который передается подлежащим. Выделенность подлежащего подчеркивается наличием при нем развернутого определения.

10) подлежащее может быть выделено при помощи графических средств;

You have your bathing suits on. (9, с. 101)

That doesn't bother me so much. (9, с. 110)

В качестве ядра предложения возможно выделение сказуемого:

1) усиленный глагол do (does, did),

And the sun does shine even in the winter in England. (18, с. 21)

2) инверсия (всего сказуемого или его смысловой части),

Entered the little lady in her finery and her crumpled prettiness. (18, с. 174)

So strange and unexpected was this apparition that Mrs. Page stopped dead in the middle of a word. (12, с. 93)

3) использование страдательного залога обусловлено членением мысли на логический субъект и предикат.

Г. Пауль считает, что "возникновение страдательного залога во многих языках - объект действия является предметом мысли, исходным пунктом" (19, с. 70)

В. Д. Ившин полагает, что в предложениях со страдательным залогом "объект действия не есть новое в предложении!" (20, с. 15)

То, что в предложениях со страдательным залогом объект действия обычно употребляется с определенным артиклем, т.е. дается как что-то уже известное читателю, дает возможность нам согласиться, что в этих предложениях ядром высказывания является глагол-сказуемое в страдательном залоге.

The excursion was ruined for them. (12, с. 315)

The body was never found. (21, с. 181)

4) актуальное членение предложения является стилистически весьма существенной характеристикой текста. Так, например, повтор простого сказуемого или повтор именной части составного именного сказуемого используется для выделения сказуемого в качестве ядра предложения. В подобных предложениях функция, которая реализуется повтором, - это функция нарастания. "Нарастание - это такое расположение предложений или частей предложения, при котором каждое последующее превосходит предыдущее либо значительностью, либо интенсивностью эмоционального тона." (22, с. 37)

You are sacked, you are, that's what you are,

sacked, sacked, sacked. (12, с. 92)

"Am I a camel", - he said

"Oh, lord! - a camel" (12, с. 121)

Но, бывает случаи, когда повтор используется как средство выделения отдельных частей высказывания.

"Повторяющиеся единицы, слова и словосочетания служат лишь фоном, на котором резко выделяются другие,

неповторяющиеся единицы высказывания" (23, с. 264)
Так, в следующем примере повторяющееся сказуемое не является тем элементом высказывания, который должен быть выделен,

I am attracted to you. But I can't consent and I won't consent and I never did consent and I never will consent to be lost in you. (Ch. Dickens, 23 с. 264)

- 5) сказуемое также выделяется как нечто новое при помощи графических средств.

You know that 2 a.m. conversation. (9, с. 51)

What do you mean, don't tell you? (9, с. 62)

Мысль находит формальное выражение и во всех тех случаях, когда логический предикат и субъект выражаются не сказуемым и подлежащим, а каким-либо другим членом предложения.

Дополнение в определенной позиции в предложении тоже может стать логическим предикатом.

"Дополнение ставится на первое место, когда оно является частью нового сообщения" (24, с. 29)

Когда прямое дополнение стоит перед двумя главными членами предложения, возможны два случая:

- 1) дополнение стоит перед подлежащим; подлежащее и сказуемое не инвентированы,

Helen she held a little longer than me. (25, с. 55)

- 2) происходит частичная инверсия - вспомогательный глагол стоит перед подлежащим.

Many a tear did I shed at night. (25, с. 67)

Дополнение, стоящее в предложении на необычном для себя месте, т.е. после обстоятельства, тоже может служить способом выделения ядра предложения.

Nurse Lloyd was openly and bitterly his enemy. (12, с. 134)

Иногда предложное дополнение помещается в начало предложения для выделения нового в предложении.

Of his love he would tell her nothing. (21, с. 176)

Обстоятельства в определенной позиции тоже могут стать логическим предикатом предложения:

- 1) обстоятельство помещается в начало предложения.

В предложении наблюдается инверсия.

In marched a little column of four toreadors wearing tight uniforms plaited with silver embroidery.

(13, с. 15)

2) обстоятельство образа действия помещается перед сказуемым.

Steadily, pitilessly, she went back step by step, through the hell of his past life. (21, с. 179)

Перечисленные языковые средства, используемые для маркирования реми предложения, позволяют нам сделать предварительный вывод, что в английском языке имеется определенный набор лингвистических средств, который дает возможность вычленить рему предложения.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. П а н ф и л о в В.З. Взаимоотношение языка и мышления. М., 1971.
2. Б а р х у д а р о в Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. М., 1966.
3. С о л о т о в а Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973.
4. Г а к В.Г. Выказывание и ситуация. Проблемы структурной лингвистики. 1972. М., 1973.
5. П а л а К. О некоторых проблемах актуального членения. Прага, 1966.
6. M a t h e s i u s V. O funkci pódmetu. Praha, 1947.
7. К о л м а н с к и й Г.В. Проблемы логического анализа структуры языка. - Автореферат канд. диссерт. М., 1964.
8. И л ь и н Б.А. Строй современного английского языка. М.-Л., 1965.
9. S a l i n g e r J.D. Franny and Zooey. London, 1964.

10. The Morning Star, December 2, 1969.
11. С р о н и н А. J. Hatter's Castle. Moscow, 1960.
12. С р о н и н А. J. The Citadel. Moscow, 1957.
13. Л а w r e n c e Д. Н. The Plumed Serpent. Hamburg, 1933.
14. G a l s w o r t h y J. The Forsyte Saga. Moscow, 1964.
15. Д е н и с о в а В. С. Предложения с начальным "it", осложненные инфинитивом в современном английском языке. — Исследования по синтаксису английского языка. Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина, М., 1961.
16. Г р e e n e G. The Quiet American. Moscow, 1963.
17. Ш е в я к о в а В. Е. Актуальное членение повествовательного предложения в английском языке. "Вопросы языкознания", 1973, № 3.
18. Л а w r e n c e Д. Н. The Ladybird. Leipzig, 1938.
19. П а у л ь Г. Принципы истории языка. М., 1960.
20. И в ш и н В. Д. Грамматические средства логического выделения членов предложения в простом повествовательном английском предложении. Автореферат канд. диссерт. М., 1963.
21. В о у н і с ь Е. L. The Gadfly. Moscow, 1953.
22. К у з н е ц М. Д., С к р е б н е в Д. М. Стилистика английского языка. Л., 1960.
23. Г а л ь п е р и н И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958.
24. Б у л г а к о в а Л. М. Место подлежащего относительно сказуемого в современном английском языке. "Иностранные языки в школе", 1950, № 2.
25. В г о n t e Ch. Jane Eyre. Moscow, 1954.

123

Н.Л. МАМАЕВА

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СТРУКТУРЫ АБЗАЦА
В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Содержание любого текста не исчерпывается суммой содержания составляющих его предложений. Конкретные способы выражения, использованные автором в оформлении того или иного смыслового материала, сами становятся важнейшим аспектом конструируемого содержания. В число средств выражения в письменной речи, несомненно, входит и графическое деление текста на абзацы. Эта проблема как и связанные с ней проблемы внутриабзацной и межабзацной синтаксматики постепенно находят своих исследователей в советском языковедении /1-7/. Теоретическое изучение данных проблем должно сыграть определенную роль и в прикладных сферах языковедения, в том числе в разработке методики преподавания иностранных языков.

В настоящей работе сделана попытка на образцах технического текста рассмотреть ряд вопросов, связанных со структурой абзаца, межабзацной связью внутри абзацев, функциональной ролью различных элементов абзаца в оформлении текстового содержания и т.п.

Текст как целое объединяется темой, которая может быть сформулирована на определенном метаязыке. Тема целого текста - это многослойное образование; ее можно подразделить на более мелкие составляющие подтемы. Отрезок текста, оформляющий одну подтему, является последовательностью предложений, которые образуют связное повествование. Проблема организации связного повествования исследована в целом ряде работ /8-11/. Выяснено, что связный текст образуется вследствие семантической соотнесенности соседних

предложений. Эта соотнесенность формально выражается повторением какой-либо части предыдущего предложения в последующем. Выделены наиболее существенные виды лексической связи между предложениями:

1. повтор определенной лексической единицы /группы единиц/ включая полный повтор и повтор, выраженный однокоренным словом, например: "This is the principle on which motion picture technology is based. The only modification of the principle, as applied to TV, is..." /13, сmp.175/.
2. повтор понятия, выраженный заменой:
 - а/ синонимом /включая контекстуальные синонимы/, например, "...sight and hearing together constitute the most fundamental avenue of communication to the human mind. Either sense by itself is insufficient..." /13, сmp.1/.
 - б/ местоимением /личным, указательным, неопределенным/, например, "The technique of presenting each picture to the eye twice is known as "interlacing". It consists in sending..." /13, сmp.177/.
 - в/ словом из одного семантического поля, задаваемого контекстом, например, "The possibilities in education are especially attractive. True enough, television can never supply the vital give-and-take relationship between student and teacher, nor can it impose the discipline that is so necessary a part of school life." /13, сmp.3-4/.
3. связь при помощи особых слов-связок/союз, наречий, указывающих на соотнесенность соседних предложений/ типа "thus", "hence", "as a result", "but", etc.

Последний способ чаще всего сопровождается лексическим повтором и поэтому не играет самостоятельной роли.

Преобладание одного или нескольких из вышеперечисленных видов связи может стать существенной характеристикой определенного текста или целого функционального стиля. В настоящей работе эта проблема рассматривалась как основа исследования внутриабзачной синтагматики.

В работе представлены результаты сравнительного анализа двух небольших отрывков технического текста из книги "Te-

levision Broadcasting", New-York-Ldn, 1949. Отрывки взяты из разных глав книги: "TV and Society", /3700 слов, 32 абзаца/ и "The Technical Elements of the TV System", /4000 слов, 30 абзацев/. Заголовки предполагали некоторое различие в представлении материала, что давало повод для их сравнения.

Анализ выражения междумязыковой связи внутри абзацев дал следующие результаты / в процентах от общего количества зарегистрированных видов связи/:

| | I гл. | II гл. |
|--|-------|--------|
| - полный повтор лексической единицы | 30% | 46% |
| - замена местоимением | 13% | 14% |
| - замена синонимом | 13% | 4% |
| - замена словом из одного семант. поля | 16% | 6% |
| - замена группой: | | |
| - обобщающее местоимение + повтор | 4% | 11% |
| - обобщающее местоимение + синоним | 6% | 5% |

В схему не внесены некоторые виды связи, давшие слишком малые проценты и доступные интерпретации, очевидно, лишь при наличии большего объема материала.

Полученные результаты указывают на одну особенность, общую для обоих текстов - преобладание связи в виде полного повтора лексической единицы. Разница между главами в экспрессивной окраске /первая глава имеет рекламный оттенок/ привела к несколько различным цифрам - 30% и 46%. В более нейтральном тексте, содержащем чисто техническое описание, этот вид связи составляет почти половину от всех других средств /а если учесть 11% полного повтора в сочетании с местоимением, то и больше половины/. В первой главе, приближающейся по стилю к газетному, этот вид связи дополняется заменой синонимами и словами из одного семантического поля. В нейтрально-техническом тексте такие замены составляют малый процент - 4% и 6%, что объясняется требованиями точности и однозначности, не терпящей замен и иносказаний. Это наблюдение следует учесть в методической работе при характеристике стиля научно-технической литературы. Постоянный повтор ключевых единиц, кажущийся однообразным, является в действительности стилистическим требованием организации логически связанного технического текста.

Регистрация всех видов лексической связи сыграла свою роль в рабочей методике анализа. В ходе работы использовалась схематическая запись каждого предложения в виде двухчленной структуры /делением предложения на группы "темы" и "ремы"/ с цифровым обозначением ключевых и повторяющихся семантических единиц. При этом понятие считалось повторяющимся, если оно было выражено любым из вышеперечисленных способов повтора или замены. Это позволило эксплицитно представить структуру абзацев и целых текстовых синтагм, дало ключ к определению лексических характеристик оформления каждой подтемы и в связи с этим к выяснению некоторых критериев абзацного членения.

Каждая подтема, образующая по вышеуказанным признакам связное повествование, может оформляться одним или несколькими абзацами. Однако и границы между подтемами, а тем более между абзацами, часто не сопровождаются нарушением, "обрывом" лексической междумязыковой связи.

Таким образом, можно сделать предположение, что абсолютных критериев деления текста на абзацы не существует. В большинстве случаев первые фразы абзацев так или иначе связаны с предшествующим повествованием /часто даже с предыдущим предложением/. В частности, оба анализируемых отрывка являются сплошным связным текстом, где введение даже совершенно новых подтем производится с сохранением лексической связи с предшествующим описанием. В некоторых случаях начальные фразы абзацев являются даже синсемантичными предложениями - содержат личные или указательные местоимения и т.п. Не существует и каких-либо особых вводных слов, которые могли бы встретиться только в абзацных зачинах и тем самым выделить их как-то среди остальных предложений.

Размер абзацев, границы между ними определяются задачами, тематикой и модальностью конкретного текста. Разделяя повествование на определенные графически выделенные отрезки, автор как бы накладывает некоторую оценочную сетку на представляемый материал. Некоторые факты, события, детали выбираются как более важные, ключевые для данного текста и, следовательно, "достоинные" помещения в особые

позиции. Весь остальной материал, не теряя собственной значимости, все-таки служит лишь комментарием, иллюстрацией, дополнительными характеристиками основных пунктов текста.

Проведенный анализ показал, что одним из средств выделения "более важного" в тексте является заключение соответствующего лексического материала в начало и/или конец абзаца. Это согласуется с известным положением об особой роли так называемой "рамки" любого более или менее законченного текстового отрезка, о том, что "рамочные" элементы "находятся структурно в сильном положении" / 12, стр.69/.

Формальным подтверждением того, что в подавляющем большинстве начальных и/или конечных фраз абзацев помещаются именно ключевые для данного текста лексические группы, могут, на наш взгляд, служить следующие наблюдения:

1. Лексические элементы, вводимые первой фразой абзаца, повторяются вновь в конце того же абзаца, таким образом обрамляя его, создавая его целостность / 24 случая из 62 абзацев/. Этот способ выявления ключевых слов может дополняться случаями, когда повтор лексической единицы, введенной абзацным зачином, происходит не в самом конце абзаца, а перед сообщаемой фразой со словами типа "This...", "This case...", "This effect..." , которые, в свою очередь, могут иметь некоторое развитие в повествовании / отмечено 3 таких абзаца во второй главе/.

2. Одна и та же лексическая группа повторяется в зачинах нескольких смежных абзацев и затем завершает текстовую синтагму, появляясь в конце последнего относящегося к ней абзаца /7 случаев, охватывающих 18 абзацев/.

По этим признакам абзацы выделяются в сплошном связном тексте. По ним же удалось определить в анализируемых текстах ключевые понятия, задающие ту или иную подтему /причем это можно было сделать без обращения к конкретному содержанию текстов, а только на основе повторяемости и сопоставления зарегистрированных схематично лексических единиц/.

Оба текста характеризуются единством общей темы - понятием "television" , что манифестируется почти сплошной повторяемостью данного слова на протяжении обеих глав. Однако внутри каждой главы имеются четкие подразделения на

более мелкие темы. В первой главе легко выделяются 8 непесекающихся тем, во второй главе находим 5 отдельных тем с включением маленьких подтем в три из них. Характерна степень детализации в первой главе — так, например, из 13 абзацев, описывающих возможные применения телевидения, 6 посвящены использованию его как рекламного средства. Авторскую установку подчеркивает здесь не только абсолютный объем текста, отведенный самой важной, с его точки зрения, теме, но и разбиение этого отрезка на большое количество абзацев, каждый из которых характеризует отдельный аспект темы, акцентируя её и делая более многогранной.

Возвращаясь к вопросу о признаках абзацного членения, следует заметить, что не у всех абзацев границы выделяются по выведенной выше схеме. Некоторые из этих "исключений" можно будет, вероятно, объяснить при анализе более обширного материала, другие же находят свое объяснение и в рамках данной работы.

Иногда абзацная граница совершенно неожиданно встречается посредине полностью связанного и последовательного описания, не выделяясь среди прочих предложений намеренным повторением ключевых для данного абзаца лексических элементов. Аналогичный анализ художественных текстов вскрыл функцию такого графического "обрыва" повествования. Пауза, невольная образуемая здесь при чтении, придает последней фразе "разорванного" абзаца особое логическое или эмоциональное ударение, даже если в ней нет никаких других средств выражения модальности. В научно-технических текстах этот прием вряд ли имеет широкое применение, однако и здесь он встречается при необходимости выделить в описании ту или иную мысль, не прибегая к обычным лексическим средствам и тем самым не нарушая общей направленности повествования.

В первой главе, посвященной перспективам телевидения, эмфатическая функция концовки абзаца используется очень широко, усиливаясь положительно-оценочным выражением преимуществ телевидения по сравнению с радио или кино. Эмфаза становится чрезвычайно интенсивной, кроме того, благодаря почти сквозной повторяемости однотипных концовок на протяжении всей главы. Вот несколько примеров таких концовок:

"...But the unique value of TV system lies in its ability to provide entertainment and instruction that its audience could not otherwise have." /13, сmp.3/

"...The fact... lends an enchantment that no other medium of communication can give." /13, сmp.3/

"...Television has a place in the school that transcends the present high value of sound radio as a teaching aid." /13, сmp.4/

Зачин и концовка, будучи важнейшими элементами абзаца, могут быть выделены из его структуры лишь условно. На определенном этапе анализа их уже нельзя рассматривать изолированно друг от друга и от срединной части абзаца. Тот факт, что какой-то отрезок текста выделен графически, заставляет видеть в нем определенное единство со своей внутренней структурой, обусловленной сложным взаимодействием различных факторов.

Условное разделение абзаца на три части /зачин, развертывание темы и концовка/ и последовательное рассмотрение каждой из них как во взаимной связи, так и в последовательном сопоставлении на протяжении целых текстов позволило выделить несколько структурно-логических типов абзацев, характерных для анализируемых глав. Они представляют способ развертывания подтемы внутри абзаца, форму и направление движения мысли повествования.

1. Абзацы с одночленной структурой, представляющие собой раскрытие содержания, сформулированного в абзацном зачине:¹

а/ раскрытие темы, заданной обобщающим указанием в первой фразе / 9 случаев/;

б/ раскрытие темы, аксиоматично выраженной в первой фразе / 16 случаев/;

/Такое раскрытие темы обычно заключается в конкретизации первого сообщения дополнительными характеристиками, примерами, цитатами/.

в/ объяснение причин начального утверждения /5 случаев/.

1. Примеры структурно-логических типов абзацев даны в конце статьи под соответствующими номерами /1а, 1б, и т.д./

В абзацах с одночленной структурой все содержание сосредоточено в абзацных зачинах; оно может лишь обогащаться, дополняться, но движения к новой мысли не происходит.

2. Абзацы с двухчленной структурой, аналогичные в какой-то степени структуре логического умозаключения:

а/ развитие темы антитезисом, переходом к противоположному выводу / 14 случаев/;

б/ развитие темы в том же направлении, но с некоторым видоизменением, усилением тезиса в выводе / 6 случаев/.

Такой тип абзацев чаще встречается в полемическом повествовании, имеющем определенную эмоциональную окраску.

3. Абзацы с многочленной структурой, дающие последовательное развертывание описания в логически и структурно равноправных предложениях / 10 случаев/.

В анализируемых текстах этот тип встречается реже остальных, и вследствие недостатка материала не был подразделен на более четкие категории. Сюда вошли абзацы, представляющие временную последовательность однотипных событий, развертывание темы, заданной в предыдущем абзаце, и другие единичные случаи.

Данные анализа позволяют сделать вывод о преобладании в технических текстах таких типов абзацев, в которых тема более или менее эксплицитно выражена в абзацном зачине /29 из 59 абзацев/. Строгость научно-технического стиля требует ясной формулировки поставленной проблемы, сначала хотя бы в сматом виде.

Большой процент абзацев, имеющих двухчленную противопоставительную структуру / 14 из 59 абзацев /, очевидно, обусловлен спецификой анализируемых текстов - в обеих главах дело, в конечном счете, сводится к доказательству преимуществ телевидения в социальном и техническом отношении. Это постоянное сравнение телевидения с другими средствами информации и приводит к построению абзаца с антитезой. Вот один из примеров такого типа абзаца /с сокращениями/:

"There are, of course, other means of communication that involve both the eyes and the ears... But there is a definite difference between the appeal of the motion picture

and that of the television system." /13, стр. 6/

Надо полагать, что проведение аналогичного анализа на обширном и разнообразном материале приведет к более четким обобщениям, позволит выявить ряд других важных закономерностей. В целом же, несомненно, исследование структуры абзаца, функциональной роли различных его элементов, внутриабзацной и межабзацной синтагматики и многих других проблем представляет как общенаучный, так и практический интерес. В частности, затронутые проблемы могут найти свое место в методической работе по обучению переводу научно-технических текстов. Зная первостепенную важность абзацных зачинов в тематическом оформлении текста, студент будет легко и быстро ориентироваться в незнакомом материале, что важно при обучении реферированию. Понимание функциональной роли рамочных элементов структуры абзаца поможет и в таких видах работы, как предварительное, или конспективное, чтение; всюду, где необходимо быстрое извлечение основной информации из большого по объему текста.

Но, вероятно, главное, в чем могут помочь знания о специфике абзаца в научно-технической литературе, - это самостоятельное "порождение" текстов, т.е. различные виды письменной работы, где автор должен заботиться о четкости и выразительности своего сочинения. Правильное распределение границ абзаца, продуманный выбор подходящей логической структуры абзаца, использование эвристической роли абзацных концовок и т.п. - все это может стать важной стороной стилистической и даже смысловой обработки статьи или реферата. Одна из задач преподавателя в связи с этим - привить студентам навыки сознательного отношения к графическому оформлению письменных работ.

Примеры структурно-логических типов абзацев:

I a/ "There are at present four important possibilities with respect to television networks, that is, the syndication of programs from a central point. Performing troops may be transported bodily from one station to another to afford "live-talent" programs. The material televised by one station may be photographed and passed on to others, and standard films

may be circulated. Stations linked by radio relay systems are the third possibility..." /13, cmp.11/

I d/ "The technical features of the television systems depend fundamentally on the nature of the "scanning process" adopted as the standard reference for transmission. By this is meant the dissection of each picture into lines at the transmitter and the reassembly of the picture at the receiver... The speed with which the scanning process proceeds must be fast enough to deceive the eye, so that each image appears to be presented to the eye at one time, rather than as a succession of picture elements traced by a single point of light." /13, cmp.174/

I a/ "With these considerations in mind, among others, RMA recommended a standard number of lines at the value of 441, of which about 400 are active in reproducing the picture. The exact value of 441 for the number of lines from the beginning of one frame to the beginning of the next was chosen because that number is composed of simple odd factors $7 \times 7 \times 3 \times 3 = 441$. This arrangement of odd numbers makes for the simplicity in generating the synchronizing impulses that control the scanning process, as we shall see in later paragraphs." /13, cmp.181/

2 a/ "The need for network television broadcasting or other means of syndication arises partly in the economic advantage that is inherent in offering a given program to the largest possible audience. But the social significance is equally great. Sight-and-sound programs offered to the whole country at once must... Such an agency, operating on a national scale, cannot avoid producing a better understanding between the people of different sections and consequently a more unified nation." /13, cmp.10/

2 d/ "Economists have already given the motion picture its due as a stimulant to trade. American movies have sold goods everywhere... In similar but even more effective fashion, television can demonstrate the existence and utility of goods in the home, where the visualization of the goods in use can be made most effectively." /13, cmp.6/

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Фигуровский И. А. От синтаксиса отдельного предложения к синтаксису целого текста. - "Русский язык в школе", 1948, № 3.
2. Поспелов Н. С. Проблема сложного синтаксического целого в современном русском языке. - "Уч. зап. МГУ", 1948, вып. 137, кн. 2.
3. Иванов Н. С. Строение абзаца и его пунктуация. - "Русский язык в школе", 1950, № 3.
4. Сильман Т. И. Структура абзаца в прозе Лессинга, Гете и Гейне. - "Филологические науки", 1961, № 4.
5. Сильман Т. И. Синтаксические связи между предложениями. - "Филологические науки", 1965, № 2.
6. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика. М., 1973.
7. Солганик Г. Я. О способах объединения самостоятельных предложений в прозаические строфы. Автореф. канд. дисс. М., 1965.
8. Севбо И. П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. М., 1969.
9. Лосева Л. М. К изучению межфразовой связи. - "Русский язык в школе", 1967, № 1.
10. Вейхман Г. А. Высшие синтаксические единицы. - "Филологические науки", 1972, № 3.
11. Падучева Е. В. Выражение тождества упоминаемых объектов как одна из проблем синтаксиса языкового текста. - "Труды III Всесоюзной конференции по информационно-логическим системам", М., 1967.
12. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М., 1970.
13. Television Broadcasting. N.Y.-Ldn, 1940.

Лк

С. И. МИХАЙЛОВА

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ТЕСТОВ ПРИ ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

В настоящее время в связи с особенностями научно-технической революции как в нашей стране, так и за рубежом чрезвычайно актуальными становятся задачи совершенствования системы образования. Использование активных методов обучения, индивидуализация самого учебно-воспитательного процесса, бесспорно, позволит значительно улучшить дело образования.

Однако в связи с этим встает ряд новых проблем, связанных с оценкой, контролем процесса обучения и его результатов. "Кажется абсурдной попытка произвести революцию в образовании, пусть даже на основе использования самой передовой технологии образования и воспитания, не затрагивая традиционную систему контроля", - говорит по этому поводу видный исследователь в области педагогики Г. Музарра (1, с. 20).

В самом деле, уже в настоящее время существует известное противоречие между обучением и способом оценки его результатов. "Система экзаменов и проверок до сего времени ориентирует скорее на выявление способности удерживать в памяти некоторое время материал, а не на определенное развитие человека, на его умение мобилизовывать материал", - говорит министр просвещения СССР М. А. Прокофьев (2, с. 8).

Оценка знаний учащихся, студентов является своеобразным воспитательным приемом. Стратегия учебной деятельности студентов будет зависеть в значительной степени от того, на какой тип оценки он ориентирован: на оценку со стороны или на самооценку, на оценку знаний или на оценку мышления, умения использовать полученный материал в практической работе.

Если внимание студента привлекается к внешней стороне изучаемого предмета, к внешнему успеху, то это может привести к тому, что он не почувствует личной значимости изучаемого материала, будет формально усваивать определенный объем знаний.

На опасность такого рода стратегии обучения указывал, в частности, Г.Н. Волков: "между требованиями, которые предъявляет к человеку система образования, и требованиями, предъявляемыми наукой, существует разительное противоречие" (3, с. 276).

Имеется ряд работ, посвященных вопросу проверки знаний. В работе Н.П. Архангельского изучение знаний учащегося рассматривается как элемент целостного изучения его личности (4). В диссертации А.Я. Соколова изучается проблема оценки знаний учащихся в процессе наблюдения за их работой (5). В последнее время появилось несколько работ, посвященных методам математической (статистической) оценки результатов обучения (6).

На Западе в качестве одного из средств контроля широко используются тесты. В последние годы этот вопрос стал привлекать внимание и советских исследователей, о чем говорит дискуссия, развернувшаяся на страницах журнала "Иностранные языки в школе" (7) в 1966 году, а также ряд книжных публикаций (8, 9).

При помощи предъявления определенного задания тест позволяет выявить степень вариативности, показанной индивидуумом, в той или другой деятельности (10). Существуют педагогические и психологические тесты. Разница между ними не столь уж велика, как может показаться на первый взгляд, - и тот и другой метод направлены прежде всего на установление уровня продуктивности умственной деятельности.

Интерес к тестам связан прежде всего с тем, что этот метод позволяет определить не только наличие или отсутствие определенных знаний, но и особенности личности, которая эти знания усваивает. А это имеет большое значение. Ведь преподавателя интересуют не знания студентов сами по себе, а место этих знаний в структуре их личности.

Успешность усвоения знаний зависит не только от величины прилагаемых усилий со стороны студента, не только от наличия специальных способностей в данной области и от

методически правильной организации работы, но и от положительного отношения к обучению, от характера мотивации, от ценностных ориентаций студента и т.д. Следует подчеркнуть также, что для успешного овладения определенной деятельностью большое значение имеют определенные культурные предпосылки. Так, например, скорость продвижения при изучении иностранных языков в значительной степени будет зависеть (по крайней мере на начальном этапе обучения) от опыта речевой практики на родном языке. Наблюдается некоторая психологизация педагогических дисциплин. Все это обостряет интерес к самой личности студента, к методам ее изучения.

В отношении тестов существуют две противоположные точки зрения. Одни считают этот метод достаточно перспективным, другие же выступают против него и приводят в теоретическом плане не менее веские аргументы. Характерно уже само название опубликованных за последнее время на западе работ, посвященных тестам: "Психологические шуты" М. Монмоллена (II) , "Антитестовая революция" А. А. астази (вице-президента Американской психологической ассоциации) и т.д. В отечественной литературе критический анализ тестов был дан в работах Б. М. Теплова, А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, К. М. Гуревича.

Как указывал в свое время Б. М. Теплов, дело не в самих тестах, а в тестологии, т.е. не в самом методе, а в методологических вопросах, связанных с данным методом.

В этой связи целесообразно, как нам кажется, рассмотреть некоторые методологические положения, на которых основывается метод тестов, и прежде всего, концепция человека, что непосредственно связано с определенным пониманием целей и задач образования и воспитания.

Анализируя уже названные работы, посвященные тестам, можно отметить следующие особенности, характерные для буржуазной тестологии:

I) Тест исследует не конкретного человека в многообразии своих проявлений, а отдельные разрозненные функции

человека, связываемые между собой посредством коэффициента корреляции, причем вся интеллектуальная деятельность делится на столько частей, сколько имеется простых разделимых функций. Каждый тест дает представление только об одной стороне общей деятельности испытуемого. В этом бесконечном анализе отдельных психических способностей существует опасность потерять из виду саму индивидуальность человека и цели ее наблюдения. Конечно, можно установить корреляции между различными измерениями, но эти корреляции не могут быть абсолютными из-за взаимных интерференций.

Такой функциональный подход был обусловлен целиком и полностью философией позитивизма и в корне противоречит основным принципам советской психологии, которая рассматривает личность как социально обусловленную совокупность внутренних уловоий, через которые преломляются все внешние воздействия.

Диагностика какого-либо качества личности должна рассматриваться не как изолированное самодовлеющее явление, а как элемент системы обучения и воспитания.

2) Стремление к получению объективного результата приводит зачастую к игнорированию субъективного начала как чего-то несущественного, неустойчивого, показавшего результаты, к недооценке таких личностных характеристик, как мотивация, эмоциональное состояние, уровень притязаний и т.д. А это, естественно, не может не привести к искажению наблюдаемого явления.

3) Поскольку тест, по определению, является "кратким стандартизированным испытанием", то человек рассматривается, как правило, не в процессе своего становления и развития, а в отдельные моменты своего существования. Следует отдавать отчет, что это также значительно ограничивает возможности методики. Абсолютизация полученных в этих условиях данных может обернуться психологической софистикой.

4) Тесты исследуют в первую очередь, как известно, уровень умственного развития человека, от которого, как предполагается, зависит успешность обучения, а не сам процесс

обучения (характер встречающихся трудностей, "зону ближайшего развития" и т.д.). Между тем, некоторые исследования (в частности, исследования В.А. Крутецкого) показали, что наибольшее значение имеет зачастую не показатель успешности выполнения какой-нибудь задачи, а способы ее выполнения (тривиальное или самобытное решение, например).

5) Тестовые испытания не только предполагают изучение человека в статике, но и имеют своим объектом "статичного" человека, т.е. такого человека, который мог бы сказать о себе словами Фихте "Я это я", человека, который есть то, что он есть. Недоучитываются колебания интеллектуальной деятельности. Кажется естественным, что один и тот же человек может по-разному реагировать на один и тот же тест в зависимости от своей ориентации в данный момент.

6) Поскольку при выполнении тестовых заданий большое значение имеет фактор времени, в худшем положении оказываются те испытуемые, которые склонны к сомнениям, к постоянному взвешиванию своих решений, к нетривиальному подходу, к обдумыванию различных вариантов. В лучшем положении оказываются те, кто полагается на свои интуиции, любит рисковать. Поэтому результаты по тестовым испытаниям хуже у тех испытуемых, которые имеют значительный жизненный опыт, т.к. они не склонны принимать опрометчивых решений.

7) Поскольку тесты нацелены на то, чтобы определить уровень умственного развития, интеллект или какие-либо специальные способности, так сказать, в чистом виде, свободном от культурных влияний и приобретенного опыта, то тем самым как бы предполагается, что существует "стерильная" личность, не испытывающая никаких влияний окружающей среды. В стандартизированных испытаниях делается попытка очистить эксперимент от всех этих побочных влияний. Но чистота эксперимента, его стерильность лишает испытания самого главного -- возможности понять личность человека. Видный советский психолог М.Г. Ярошевский говорит по этому поводу: "Упреком в адрес тестологии можно считать не то, что она отражает знания испытуемых в первую очередь, а то, что она игнориру-

от зависимости умственного развития от обучения", (14)

В "Заявлении ЮНЕСКО о расах" (12, с. 5) говорится: "Ничье общепризнано, что психологические тесты сами по себе не позволяют с уверенностью выделить то, что является следствием врожденных умственных способностей, и то, что является результатом воздействия окружающей среды, обучения и образования. Всякий раз, когда удавалось избежать различий, связанных с окружающей средой, тесты показывали сходство психологических характеристик различных групп людей".

Применительно к педагогике эта "стерильность" имеет еще один недостаток. Те тестовые методики, которые действительно независимы от определенных методических приемов, используемых преподавателем, и от относительной важности той или другой части программы, могут оказать довольно ограниченную помощь в воспитании и обучении (13, с. 304).

8) Для того, чтобы устранить явление переноса навыков с одного вида деятельности на другой, в тестовых испытаниях используются очень простые задания, с которыми может справиться каждый, какими бы ни был его интеллектуальный багаж. Предполагается, что это каким-то образом изолирует активность индивидуума. Подобного рода установки говорят о том, что в тестовых испытаниях имеется в виду, как правило, концепция пассивного человека, который является только объектом обучения, а не субъектом этого процесса, собеседником преподавателя.

9) В этой связи можно отметить также биологизаторские или психоаналитические тенденции в тестологии. На первый план выдвигаются глубинные тенденции личности, которые, якобы, каждый человек носит в себе, глубоко скрывая, и на которые только накладываются образование и воспитание.

10) На Западе широко дискутируется еще один аспект данной проблемы, а именно классовая направленность тестов, которая тесно связана с теми методологическими слабостями, о которых говорилось раньше. Любопытно отметить, что эта сторона вопроса привлекла внимание даже папы Пия XII. На Международном конгрессе по прикладной психологии он зая-

вил участникам конгресса: "Точно так же, как законом запрещено присваивать себе имущество других людей или покушаться на их телесную целостность без их согласия, точно так же непозволительно вторгаться во внутренний мир человека" (14). Уильям Уайт, американский социолог, в своей книге "Человек и организация" говорит следующее: "До каких пор человек будет давать показания против самого себя? Декларация прав человека должна иметь силу закона как для внутренней организации человека, так и для его внешнего бытия" (14).

Итак, на основе того, что было сказано ранее, можно сделать вывод об относительной ценности тестовых испытаний, которые совершенно непригодны в качестве единственного средства оценки знания и особенностей личности. Тестовые испытания успешности выполнения определенной деятельности и предпосилок, лежащих в основе данной деятельности, могут быть полезными только в том случае, если они не включены в психологические концепции обучения и воспитания. Ведь основная задача состоит в том, чтобы измерить что-то не на основе абстрактной статичной программы, оторванной от значимых ценностей испытуемого и потому не включенной в ставший уже второй натурой культурный опыт, а на основе подлинно личностного подхода.

В процессе контроля главное не в том, чтобы выяснить объем полученных знаний, а в том, чтобы понять степень персонализации знаний, личностный смысл этих знаний, их использование, степень участия самого студента в процессе получения знаний. Учить кого-либо - значит учить принимать участие в процессе, благодаря которому и в котором происходит возникновение новых знаний.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Мусагга G.M. Limiti delle prove oggettive di profitto e dei tests stadartizzati. In: Scuola e didattica. 1973,4.
2. Прокофьев М.А. Школа и ее проблемы. - "Советская педагогика", 1971, № 3.
3. Волков Г.Н. Социология науки. М., 1967.
4. Архангельский Н.П. О проверке и оценке знаний учащихся начальной и средней школы. Ташкент, 1938.
5. Соколов А.Я. Изучение учителем знаний и умений учащихся по их самостоятельным работам. М., 1968.
6. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. М., 1964.
7. "Иностранные языки в школе". 1966.
8. Битенас Б.О многомерном подходе к анализу педагогических явлений. - "Советская педагогика", 1970, № 6.
9. Цатурова И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. Таганрог, 1969.
10. Реву А. Connaissance de l'individu par les tests. Brux. 1963.
11. de Montmollin M. Les psychopitres psychologiques. Paris, 1972.
12. Клинеберг О. Раса и психологические тесты. - "Курьер Днеско", 1971, XI.
13. de Bartolomeis F. La pedagogia come scienza. Firenze, 1961.
14. Ярошевский М.Г. История психологии в XX столетии. М., 1971.
15. Science et vie. 1971,2.

1к

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ СОПОСТАВЛЕНИЯ
СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ
В НЕМЕЦКОМ, РУССКОМ И ЛАТЫШСКОМ ЯЗЫКАХ

Сопоставление структурных моделей языковых единиц в настоящее время приобретает все большее значение. В советском языкознании (Щерба Л. В., Ярцева В. Н., Семенова Н. Ф., Успенский Б. А., Иванов В. С. и др.) признано, что сопоставительное изучение языков возникло из чисто практических потребностей преподавания иностранных языков (1-7). Кроме того, необходимость всё более широкой взаимной интерпретации языков вызвана возрастающими международными связями, переводческой деятельностью, машинным переводом и составлением двуязычных словарей. В настоящее время сопоставительное изучение языков имеет все данные для превращения в одну из важнейших областей лингвистики, объектом которой является не только лингвистическая типология, но и общая проблема строя языка.

Вполне можно присоединиться к мнению лингвиста ЯРЦЕВОЙ В. Н., что "проблемы и методы сравнительного типологического анализа актуальны как для языков, генетически между собой не связанных, так и для языков, входящих в одну и ту же генетическую группу. Сравнение можно считать наиболее универсальным способом исследования материала языка" (2, 203). Сопоставление языковых структур позволяет четко и ярко вскрыть языковую сущность исследуемого явления и подчеркнуть специфику выражения данного явления в различных языках.

Сопоставление грамматических систем нескольких языков требует индуктивного подхода - необходимо вычлнить отдельные подсистемы или даже отдельные грамматические категории и проводить последовательный сравнительный анализ каждой из них на материале изучаемых языков.

К понятию "грамматических категорий" вполне можно отнести замечание В.И. Ленина, высказанное в его работе "Философские тетради", где он называет категории "сокращениями", "обобщениями бесконечной массы частных внешнего существования и деятельности" (8,94) языка, ступеньками выделения, узловыми пунктами, которые помогают познавать языковые явления и овладеть языком в целом. Каждая грамматическая категория отражает как внутренние отношения языка, так и законы развития языка.

Тема настоящей работы - субстантивные словосочетания; проблема, по поводу которой в лингвистической литературе имеются некоторые расхождения. Чаще всего подчеркивается относительное смысловое единство словосочетания и ставится вопрос об отношении словосочетания к предложению (9,94). Мысли об эквивалентности словосочетания и предложения разделяют ученики Ф.Ф. ФОРТУНАТОВА, например, К.А. ГАНШИНА, М.Н. ПЕТЕРСОН. Подобную концепцию словосочетания находим у А.А. ШАХМАТОВА. В.В. ВИНОГРАДОВ указывает на различие словосочетания и предложения и сближает понятие слова и словосочетания, которые имеют общий признак - номинативную функцию: "Словосочетание - это сложное именование. Оно несет ту же номинативную функцию, что и слово" (10,8). Словосочетания как строительный материал для предложения "как и слова относятся к области номинативных средств языка, средств обозначения предметов, явлений, процессов и т.п." (11,10).

Настоящая работа основывается на положениях академической "Граматики русского языка" и "Граматики современного латышского языка", где определяющими факторами названы, во-первых, наличие отношений подчинения в словосочета-

ний и, во-вторых, отсутствие предикативности. "Отношения предикативные осуществляются лишь в составе предложения... они не имеют прямого отношения к синтаксическому учению о словосочетаниях" (II, 12; 12, 72-73).

Словосочетания могут содержать определенное число компонентов, которым присуща определенная морфологическая природа и образ синтаксической связи. Субстантивное словосочетание - это конструкция, ядром которой является существительное или слово, употребляемое в значении существительного. Субстантивные словосочетания характерны своей бинарностью; это значит, что в основе любой такой структуры находится двучленное соединение - зависимый и независимый компонент, которые находятся в отношении взаимной детерминации. Например: *das Gefühl der Verlogenheit*; взрывы гранат; *mātes pielākums*.

Бинарность можно обнаружить не только в двучленных, но и в многочленных структурах, где внутри подчиненной группы можно в свою очередь выделить последовательные сочетания зависимых и независимых компонентов, например:

Stärchen der Blüte des Immergrün;
рассказ участника войны; *Kaga laika manta*.

В данной статье представлены результаты исследования, во-первых, частотности субстантивных словосочетаний в художественной литературе, во-вторых, изучение семантических отношений между компонентами словосочетаний типа "существительное + существительное" в немецком, русском и латышском языках.

Основанием для проведения предложенного сопоставительного анализа является наличие определенных структурных аналогий в русском, немецком и латышском языках - одни и те же логико-семантические отношения могут быть представлены принципиально одинаковыми синтаксическими формами - субстантивными словосочетаниями. В статье рассматриваются только беспредложные субстантивные словосочетания, состоящие из двух, трех или более существительных без при-

лагательных и местоимений. Следует однако отметить, что абсолютной эквивалентности относительно субстантивных словосочетаний в этих языках нет. В русском и в большинстве случаев в немецком языках родительный падеж или зависимый компонент субстантивного словосочетания постпозитивен, например: конец ночи; das Erdgeschloß der Villa; а в латышском языке препозитивен, например: lodaļas vadītājs.

Анализ произведен на материале произведения 10 немецких, 10 русских и 10 латышских авторов, сделана выборка 1000 словоупотребления из каждого произведения, итого 10 000 словоупотребления по каждому языку, а всего 30 000 словоупотреблений. Проводился анализ новейших работ, изданных в 1960 - 1970 годы, с целью исследования субстантивных словосочетаний в синхронном плане.

Статистический анализ обнаруживает следующую распространенность субстантивных словосочетаний по данным языкам: в немецком языке - 71, в русском - 81 и в латышском - 206. Подобное распределение субстантивных словосочетаний на 1000 словоупотреблений у отдельных авторов проиллюстрировано в следующих таблицах.

Распространенность субстантивных словосочетаний в немецком языке

Таблица № 1

| № | А в т о р | Страницы | К-во |
|-------|-----------------|----------|------|
| 1 | B. Strittmatter | 490-494 | 12 |
| 2 | A. Seghers | 58-63 | 8 |
| 3 | L. Frank | 7-10 | 8 |
| 4 | H. Böll | 304-307 | 8 |
| 5 | C. Wolf | 16-20 | 7 |
| 6 | M.W. Schulz | 7-10 | 6 |
| 7 | H. Kant | 174-177 | 6 |
| 8 | B. Apitz | 22-27 | 6 |
| 9 | P. Schallück | 7-10 | 5 |
| 10 | B.M. Remarque | 165-168 | 5 |
| Итого | | | 71 |

Распространенность субстантивных
словосочетаний в русском языке

Таблица № 2

| № | А в т о р | Страницы | К-во |
|-------|---------------|-----------|------|
| 1. | С. Залыгин | 384 - 386 | 12 |
| 2. | Б. Полевой | 172 - 173 | 10 |
| 3. | К. Федин | 355 - 358 | 10 |
| 4. | В. Тендряков | 116 - 119 | 9 |
| 5. | Э. Закруткин | 259 - 261 | 9 |
| 6. | А. Чаковский | 99 - 100 | 7 |
| 7. | С. Бабаевский | 17 - 19 | 7 |
| 8. | В. Титов | 19 - 21 | 7 |
| 9. | В. Катаев | 62 - 65 | 6 |
| 10. | Д. Герман | 205 - 208 | 4 |
| Итого | | | 81 |

Распространенность субстантивных
словосочетаний в латышском языке

Таблица № 3

| № | А в т о р | Страницы | К-во |
|-------|--------------|-----------|------|
| 1. | I. Ziedonis | 30 - 34 | 31 |
| 2. | V. Spāre | 125 - 129 | 25 |
| 3. | E. Salenieks | 40 - 43 | 23 |
| 4. | R. Akmens | 35 - 39 | 23 |
| 5. | B. Saulītis | 163 - 165 | 22 |
| 6. | L. Briedaka | 89 - 92 | 18 |
| 7. | A. Belis | 52 - 57 | 18 |
| 8. | D. Avotiņa | 26 - 29 | 17 |
| 9. | D. Zigmonte | 5 - 9 | 16 |
| 10. | R. Ezers | 145 - 149 | 12 |
| Итого | | | 206 |

Проведенный анализ показывает, что в латышском языке беспредложных субстантивных сочетаний примерно в 3 раза больше, чем в немецком и русском языках. Этот факт, скорее всего, можно объяснить тем, что в русском языке в субстантивных словосочетаниях зависимый компонент часто выражен прилагательным, например: железная дорога, деревянные башмачки. Следовательно, число субстантивных словосочетаний типа "существительное + существительное" по сравнению с латышским языком значительно меньше. В немецком языке меньшее количество субстантивных словосочетаний объясняется наличием сложных существительных и конструкций с предлогом, например, вместо *die Bearbeitung der Bronze* часто употребляется *die Bronzebearbeitung* или *die Bearbeitung von Bronze*.

Был проведен также анализ семантических отношений между компонентами субстантивных словосочетаний. Следует отметить, что не все падежные формы зависимого слова одинаково употребительны в беспредложных субстантивных словосочетаниях, чаще других употребляется родительный падеж. Словосочетания с родительным падежом, которые подвергались исследованию, выражают очень разнообразные отношения. Характер отношений между членами словосочетаний определяется главным образом лексическим значением образующих словосочетание существительных" (II, 232).

Выделение семантических отношений дает более общее представление о содержании субстантивных словосочетаний типа "существительное + существительное" и о вариантах содержания.

В качестве главных семантических отношений, которые были выявлены при анализе субстантивных словосочетаний немецкого, русского и латышского языков, можно назвать следующие:

1. Определительное отношение, выражающее possessивность /принадлежность/, например: das Gesicht des Kindes; туловище мужчины, тивлеба балса.

Это отношение как более важное и более распространенное можно расчленить на:

- а/ отношение владения, например: *die Besitzerin des Korbs*; дом человека; *zēna rotallietas*;
- б/ отношение целого к части, например: *ein Stück Wegs*; кусок хлеба; *zvana poga*;
- в/ отношение лица к лицу, например: *die Schwester des Vaters*; дочь доктора; *mazmeitas māte*;
- г/ отношение предмета к материалу, из которого состоит или изготовлен предмет, например: *die Teerpappe des Waggondaches*; лист бумаги; *vilnās evārcipi*;
- д/ отношение признака и его носителя, например: *die Schönheit des Gesichtes*; блеск солнца; *durkļu asums*;
- е/ отношение места, например: *die Gebirge Jugoslawiens* стоянка автомобилей; *sirds dziļums*; происхождения, например: *die Stimme des Bierbrauers*; взрывы гранат; *dzīves materiāls*; источника, например: *der Dampf der Lokomotive*; сила воли; *kalnu strauts*.

II. Определительно-субъектное отношение, существующее между действием, называемым главным словом и производителем действия, называемым зависимым словом, например: *der Klang einer Harfe* ; разгар зимы; *dzērvju kļiedziens*.

III. Определительно-объектное отношение, существующее между действием и производителем действия или процесса, например: *die Befriedigung des Wunsches*; окончание съезда; *bērna audzināšana*.

Самое распространенное семантическое отношение в анализируемых субстантивных словосочетаниях немецкого, русского и латышского языков - это отношение, выражающее possessivность. Для наглядности можно привести статистический анализ семантических отношений компонентов этих субстантивных словосочетаний по количеству и процентуально из общего словоупотребления.

Семантические отношения
субстантивных словосочетаний

Таблица № 4

| Семантические отношения | Немецкий язык | | Русский язык | | Латышский язык | |
|----------------------------|------------------|------|-----------------|------|-------------------|------|
| | К-во | % | К-во | % | К-во | % |
| Принадлежности | 59 | 81,1 | 65 | 80,3 | 183 | 87,9 |
| Субъекта | 8 | 11,3 | 11 | 13,6 | 15 | 7,3 |
| Объекта | 4 | 5,6 | 5 | 6,1 | 10 | 4,8 |

Было исследовано 208 субстантивных словосочетаний в латышском языке, 183 из них имеют отношение possessивности, что составляет 87,9 %; на втором месте отношение субъекта действия к действию: 15 словосочетаний - 7,3 %. Далее следует отношение объекта действия: 10 словосочетаний - 4,8 %. В русском и немецком языках, где обнаруживалась более одинаковая распространенность субстантивных словосочетаний, имеет место качественное сходство их отношений. В немецком языке отношение possessивности из 71 субстантивного словосочетания имеет 59 словосочетаний - 83,1 %, отношения субъекта - 8 словосочетаний - 11,3 %, отношения объекта - 4 словосочетания - 5,6 %. В русском языке из 81 субстантивного словосочетания соответственно possessивность имеет 65 словосочетаний - 80,3 %, отношение субъекта - 11 словосочетаний - 13,6 % и отношение объекта - 5 словосочетаний - 6,1 %.

Субстантивные словосочетания широко распространены в художественной литературе. При обучении студентов аналитическому чтению и в особенности переводу, умение узнавать и выделять субстантивные словосочетания помогает расчленить предложение на логические смысловые группы слов и быстрее схватывать смысл текста, облегчает извлечение информации.

При составлении учебных пособий рекомендуется преду-

смотреть специальные упражнения по структурному и семантическому анализу субстантивных словосочетаний. Следует отметить, что целесообразным является исследование пространности и семантических отношений субстантивных словосочетаний также в научно-технической литературе, где может иметь место другая их частотность и другие структурные особенности.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

- I. Щ е р б а Л. В. Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. М., 1963.
- II. Я р ц е в а В. И. Принципы типологического исследования родственных и неродственных языков. - В сб.: Проблемы языкознания. М., 1967
- III. С е м е н о в а М. Ф. Сопоставительная грамматика русского и латышского языков. Рига, 1966
- IV. У с п е н с к и й Б. А. Структурная типология языков. М., 1965
- V. С е р е б р е н н и к о в Б. А. К вопросу о связи башкирского языка с венгерским. Уфа, 1963
- VI. И в а н о в В. С. К вопросу о сопоставлении неродственных языков. - В сб.: Проблемы филологии. М., 1967
- VII. Г у р и ч е в а М. С., К а т а г о щ и н а Н. А. Сравнительно-сопоставительная грамматика романских языков. М., 1964
- VIII. Л е н и н В. И. Философские тетради. М., 1938
- IX. Сравнительно-сопоставительная грамматика романских языков. АН СССР, М., 1972
- X. В и н о г р а д о в В. В. Русский язык. М., 1947
- XI. Грамматика русского языка. АН СССР т. II, ч. I. М., 1966

- XII. Mūsdienu latv.lit.val.gramatika, II d. LPSR ZA, R, 1963
XIII. О корреляции значения и формы в словосочетании современного французского языка. - В об.: Вопросы филологии. Вып. 2, Минск, 1972

Список использованных источников.

Немецкий язык

1. Apitz B. Naakt unter Wölfen. Halle (Saale), 1960
2. Böll H. Mein trauriges Gesicht. M., 1968
3. Frank L. Mathilde. 1968
4. Kant H. Die Aula. Berlin. 1965
5. Remarque E.M. Zeit zu leben und Zeit zu sterben. B., 1957
6. Seghers A. Die Entscheidung. Berlin, 1960
7. Schallück P. Engelbert Reineke. Berlin. 1960
8. Strittmatter E. Der Wunderträter. Berlin. 1960
9. Schulz M.W. Wir sind nicht Staub im Wind. H., 1967
10. Wolf C. Der geteilte Himmel. Halle (Saale), 1963

Русский язык

1. Бабаевский С. Белый свет. М., 1971
2. Герман Ю. Далеко на Севере. М., 1972
3. Закруткин Б. Сотворение мира. М., 1968
4. Залыгин С. Соленая падь. М., 1968
5. Катаев В. Святой конец. М., 1969
6. Полевой Б. Доктор Вера. М., 1969
7. Тендряков В. Повести. М., 1960
8. Титов В. Всем смертям навздо... М., 1968
9. Федин К. Костер. М., 1962
10. Чаковский А. Блокада. М., 1970

Латышский фонд

- Akmens R. Saltās zvaigznes, Rīga, 1963
Avotiņa D. Nenogaliniet stirnu..., Rīga, 1970
Bēls A. Būris, Rīga, 1972
Brīdaka L. Portrets profilā, Rīga, 1970
Ezera R. Dzilas sīla balāde, Rīga, 1973
Salenieks E. Neskrej ugunī, Rīga, 1972
Saulītis B. Ošu gatve, Rīga, 1969
Spāre V. Tīrleņņa meitene, Rīga, 1968
Ziedonis I. Epifānijas, Rīga, 1971
Zigmonte D. Zilo rūķu gals, Rīga, 1973

М

А. С. НАЧИСЧИОНЕ

К ВОПРОСУ О СЛОЖНЫХ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЯХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

(на материале произведений Дж. Чосера)

В речи фразеологические единицы (ФЕ)¹ подвергаются различным окказиональным изменениям, представляющим собой чисто речевое явление. Элементарные виды окказионального преобразования ФЕ, такие, как замена, вклинивание, контаминация, развернутая метафора и др.², в той или иной мере изучены в лингвистической литературе. Наряду с элементарными приемами в речи широко представлены сложные трансформации, которые являются результатом применения автором двух или более стилистических приемов обновления ФЕ. Многообразие и распространенность сложных окказиональных преобразований ФЕ и недостаточ-

¹ В определении ФЕ и объема фразеологии мы придерживаемся теории А. В. Кунина. — См. Кунин А. В. Английская фразеология. М., 1970, с. 210.

² См. основные элементарные приемы обновления фразеологизмов, выделенные А. В. Куниным в его докладе "Основные понятия фразеологической стилистики". — Тезисы конференции "Проблемы лингвистической стилистики". М., 1969, с. 71-75.

Элементарные приемы окказионального преобразования ФЕ в произведениях Чосера рассмотрены в нашей статье "Некоторые окказиональные изменения фразеологических единиц в произведениях Дж. Чосера". — Учен. зап. Латв. гос. ун-та им. П. Стучки", 1973, т. 197.

Над изученность их явились для нас толчком к постановке данной проблемы.

И.В. Дубинский еще в 1961 году указывал на значительную трудность классификации приемов использования ФЕ в речи. Это обусловлено тем, что подобные приемы существуют не отдельно, не изолированно друг от друга, а очень часто употребляются одновременно (1, с.333).

А.В. Кунина вводит понятие осложненных окказиональных приемов. В своей докторской диссертации он выделяет следующие их типы: осложненное вклинивание, осложненное добавление и осложненную деформацию, — и рассматривает их как окказиональные показатели раздельнооформленности ФЕ, не ставя перед собой задачи анализа данной проблемы с позиций стилистики (2, с. 630-707). Мы разделяем мнение И.Л. Шадрина, считавшего, что классификация А.В. Кунина является сводкой окказиональных показателей раздельнооформленности ФЕ (3, с. 83). Однако, в отличие от И.Л. Шадрина, мы считаем, что теория окказиональных показателей раздельнооформленности ФЕ способствовала выделению и изучению осложненных стилистических приемов.

В.А. Полин подходит к вопросу об осложненном вклинивании с стилистических позиций. Автор указывает, что вклинивание часто может осложняться различными лексическими, грамматическими и структурными изменениями, вызывающими определенный стилистический эффект (4, с.236).

И.Л. Шадрин рассматривает средотва окказионального преобразования ФЕ как систему элементарных приемов. Автор указывает, что предпосылкой любого окказионального преобразования, в том числе и сложного, является раздельнооформленность и устойчивость фразеологических единиц (5). Сложные или комбинированные преобразования, осуществляемые посредством одновременного применения двух и более способов, могут выступать в десят-

нах и сотнях разновидностей, которые практически не поддаются исчерпывающему учету (3, с. 135). Мы согласны с Н.Л.Шадрини: в том, что нет смысла перечислять все теоретически (и практически - А.Н.) возможные комбинированные преобразования (6, с. 86). Однако мы полагаем, что нельзя оставлять их в стороне, а следует найти ключ к анализу не только элементарных, но и сложных приемов. Подробно Н.Л.Шадрин разбирает проблемы перевода фразеологических единиц, подвергшихся сложным преобразованиям.

С.И.Ройзензон, изучая стилистическое использование окказионально измененных глагольных компаративных фразеологических единиц, выделяет осложненное вклинивание как стилистический прием, создающий дополнительный стилистический эффект (7, с. 298).

В приведенных выше работах сложные стилистические преобразования ФЕ в речи не являются объектом исследования, и поэтому далеко не изучены. Единственным видом сложных преобразований ФЕ, подвергшимся специальному рассмотрению, является осложненное вклинивание, основные типы которого выделены А.В.Куниным в его статье "Вклинивание как лингвистическое явление" (8, с. 19-21).

Обратимся к рассмотрению сложных приемов. Под сложным окказиональным преобразованием мы понимаем речевое стилистическое средство, которое обзаводится благодаря одновременному употреблению двух или более элементарных приемов преобразования в одной ФЕ. При осложненном стилистическом использовании ФЕ один элементарный прием сопровождается другим или другими преобразованиями, играющими по сравнению с основным приемом речевого обновления ФЕ второстепенную роль. В настоящей статье мы не ставим перед собой задачу проанализировать все виды осложненного окказионального употребления ФЕ, представленные в произведениях Чоэера, а ограничимся лишь рассмотрением некоторых их типов.

I. Осложненное вклинивание

Осложненное вклинивание заключается в том, что один или несколько переменных компонентов вклиниваются в структуру ФЕ, что сопровождается различными лексическими, грамматическими и структурными преобразованиями. Вклинивание в данном случае создает основной стилистический эффект.

the roote of alle harmes¹

Of the roote of thise sevene sinnes thanne is Pryde, the general roote of alle harmes; for of this roote springen certain branches, as Ire, Envye, Accidie or Slewthe, Avarice or Covetise (to commune understondinge), Glotonye, and Lecherye. And everich of thise chief sinnes hath hise branches and hise twigges, as shal be declared in hir chapitres folwinge.

De Superbia.

And though so be that no man can outrely telle the nombre of the twigges and of the harmes that cometh of Pryde, yet wol I shewe a partie of hem, as ye shul understonde. Ther is Inobediencce, Aysuntinge, Ipocrisie, Despyt, Arregance, Impudence, Swellinge of

¹ Эта ФЕ окказионально (окк.) употребляется в СТ, А, 423. Современная английская ФЕ (совр. англ.) - the root of all evil.

herte, Insolence, Elacion, Impaciencie,
Strif, Contumacie, Presumpcion, Irrever-
erance, Pertinacie, Veayne Glorie; and
many another twig that I can nat de-
clare.

OT, I, 388-91

Это отрывок из "Рассказа Священника", который произ-
носит длинную проповедь о семи смертных грехах и о тех
пороках, которые они порождают. Метафора *roote* повто-
ряется, как бы на новом уровне, в последующем фразеоло-
гизме *the roote of alle harmes*, который является
влияем, восходящим к Библии (New Testament, 1 Tim, VI 10).
Вклинивание *general*, производимое Чосером, соответ-
ствует требованиям хода главной мысли. Оно осложня-
ется длинной развернутой метафорой, которая гармонирует
с морализирующей манерой повествования и общей право-
учительной тональностью рассказа.

II. Осложненное добавление

Осложненное добавление представляет собой расширение
образа фразеологизма путем присоединения переменных ком-
понентов к началу или концу ФБ, употребляемое вместе с
другими менее значимыми элементарными приемами.

to quake as an aspen leaf¹.

This Ypermistra caste her eyen doun,
And quock as dooth the leef of aspe grene.

ICW, 2647-8

¹ Окк. - СТ, D, 1667; ТС, III, 1200. Совр. англ. -
to quake like an aspen leaf.

В данном примере осложненного окказионального употребления ФЕ ведущим элементарным приемом является добавление прилагательного *grene*, так как оно ведет к расширению и уточнению образа ФЕ. Добавление *grene* в постпозиции к номинальному компоненту ФЕ сопровождается инвертированным порядком компонентов¹, подсказанным ритмом пятистопного ямба [*u / u / u / u / u /*], и морфологическим изменением - употреблением притяжательного падежа с предлогом *of* и изменением артикля, в результате чего *the leaf of ivre* является более эпитетической формой, чем традиционная *an ivren leaf*.

Ш. Осложненная деформация

Осложненная деформация представляет собой вид сложного преобразования ФЕ, в котором из двух или более элементарных приемов окказионального обновления ее главным является изменение синтаксической структуры.

lyk a fish out of water²

Ne yaf nat of that text a pulled hen,
That seith, that hunters been nat holy men;
Ne that a monk, whan he is cloisterlees,
Is lykned til a fish that is waterlees.

СТ, А, 177-80

Эти строки из Общего пролога к "Кентерберийским рассказам" характеризуют монаха, который читал устаревшим суровый монашеский устав, проповедовавший жизнь без веселья, охоты и доброй пирушки. Монашеское изречение - монах без кельи как рыба без воды - ему не по душе.

Деформация синтаксической структуры фразеологизма *lyk a fish out of water* является значительной - компаративная ФЕ используется для построения сложно-под-

1 Об инверсии в придаточных предложениях, выражающих сравнение в языке Чосера, см. Ильин Б.А. Синтаксис Чосера. Докт. дисс. Л., 1945, с. 222.

2 Окк. - ТС, IV, 765. Совр. англ. совпадает с средне-английским.

чиненного предложения (9, с. 131). Этот прием осложняется словообразовательным изменением, которое носит окказиональный характер. Добавление суффикса *-less* к существительному *water* (*a fish that is waterless*) и в современном английском языке создает комический эффект, который безусловно воспринимался читателями эпохи Чосера. Для более точной оценки создаваемого эффекта необходимо учесть и то, что словообразовательные изменения в ФЕ редко встречаются в произведениях Чосера, так же как и в современном английском языке.

Но осложненные приемы обновления ФЕ составляют только часть сложных окказиональных преобразований фразеологизмов. В речи достаточно часто встречаются случаи одновременного, параллельного использования окказиональных приемов, среди которых невозможно выделить основной прием. На существование таких случаев указывается в ряде работ. И.В. Дубинский отмечает, что при одновременном употреблении приемов использования ФЕ в речи иногда нелегко выдвинуть какой-нибудь из них на первое место (1, с. 333). Н.Л. Шадрин, рассматривая сложные или комбинированные случаи, обращает внимание на отсутствие у многих преобразований четко выраженных показателей принадлежности к определенной группе, так как фактический материал изобилует случаями, которые могут быть с равными основаниями отнесены к двум разным приемам (3, с. 82). С.И. Ройзензон справедливо замечает, что наблюдается одновременное использование нескольких приемов, когда трудно решить, какое из средств является ведущим (7, с. 309). Об этом говорит и И.А.Новикова (10, с.230).

Данная группа сложных приемов не разбиралась, поэтому возникает необходимость выявить некоторые ее особенности. Главным признаком является объединение в одном стилистическом приеме нескольких элементарных приемов окказионального обновления ФЕ, составляющих целую конвергенцию. Идея конвергенции впервые была высказана Х.Марузо в 1946 году (11, с. 339-340), а позднее Ст. Улл-

манн дал определение этому явлению (12, с. 133). И. Лурия (13) и вслед за ней М. Е. Обнорская (14) использовали принцип конвергенции для анализа многочленных синтаксических единиц в осознанной связи, объединенной одной и той же грамматической функцией. Роль конвергенции в стилистическом анализе впервые была показана М. Риффатерром (16, с. 171-172). Под конвергенцией Р. Риффатерр понимает скопление нескольких стилистических приемов, используемых вместе для достижения большей выразительности в целях стилистической интенсификации. Эффект скопления стилистических приемов, объединенных общей стилистической функцией, исследовался рядом отечественных лингвистов. И. В. Арнольд раскрывает стилистическую значимость конвергенции, понимая ее как специальный стилистический прием, применяемый для выделения важных для текста мотива, образа, идеи, чувства, события и т. д. (16, с. 7). Р. А. Киселева использует конвергенции при анализе лексического материала - при исследовании стилистических функций авторских неологизмов (17, с. 98-99). Идея конвергенции в фразеологической стилистике не нашла отражения. Мы применили ее как метод анализа при изучении тех сложных изменений ФЕ, в которых невозможно определить ведущий прием. Параллельную актуализацию нескольких приемов окказионального преобразования фразеологизмов в пределах одной ФЕ мы назовем фразеологической конвергенцией. Это не схождение одного приема другим, в котором в зависимости от задачи коммуникации один прием более значим, чем другой. В этом скоплении приемов окказионального обновления в рамках одной ФЕ не обнаруживается главного приема и функционирует оно как одно семантическое и стилистическое целое. В результате параллельного использования элементы конвергенции способствуют созданию стилистического эффекта всей комбинации.

Фразеологическая конвергенция всегда концентрирует на себе внимание читателя. В произведениях Чосера она пред-

ставлена многочисленными примерами.

to witen best wher one 's shoe one wringeth¹

For god it woot, he sat ful ofte and song

Whan that his shoe ful bitterly him wrong.

Ther was no wight, save god and he, that wiste,

In many wyse, how sore I him twiste.

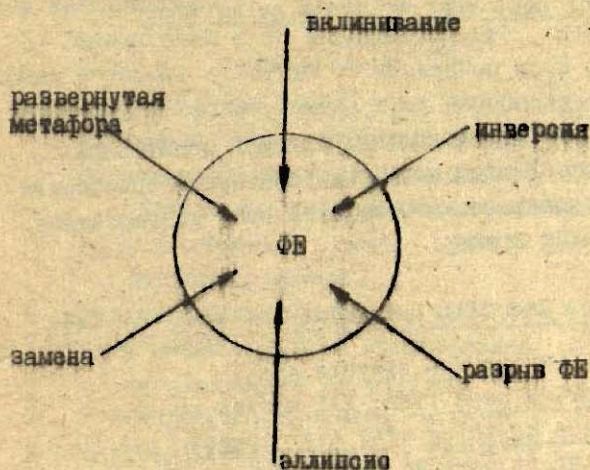
СТ, D, 491-4

Выразительность усиливается в результате использования следующих элементарных приемов:

- 1) инверсия традиционного порядка компонентов ФЕ (wiste находится в конце, а не в начале ФЕ);
- 2) разрыв фразеологизма на две части, которые разделены точкой;
- 3) вклинивание двух компонентов ful bitterly в структуру ФЕ для более яркого представления образа;
- 4) развернутая метафора (слова sore и twist дополняют образ, положенный в основу ФЕ; выбор twist определяется условиями рифмы);
- 5) редукция лексического состава ФЕ (по метрическим соображениям опущен компонент best);
- 6) замена союза wher союзом whan, обусловленная логикой излагаемой мысли.

Скопление приемов окказионального преобразования ФЕ схематически можно представить следующим образом:

¹ Совр. англ. - to know best where one's shoe pinches.



Чосер объединяет эти элементарные приемы в единую конвергенцию в рамках одной ФБ. Сравним данное совместное использование приемов с узуально употребленной ФБ *to witea best wher one's in whoo one wringeth* в другом из "Кентерберийских рассказов". Как D, так и E части написаны в том же 1398 году.

For god it woot, I have wept many a tere
Ful prively, sin I have had a wyf.
Preyse who-so wole a wedded mannes lyf,
Certain, I finde in it but cost and care,
And observances, of alle blisses bere.

And yat, god woot, my neighebores aboute,
And namely of women many a route,
Seyn that I have the moste stedefast wyf,
And eek the makeste oon that bereth lyf.
But I wot best wher wringeth me my sho¹

от, Е, 1544-53

Конвергенция окказиональных приемов носит сложный характер. Каждый конвергентный прием способствует созданию стилистического эффекта всей конвергенции. Приведем еще один пример:

the cat wolde ete fish but wolde not wete his feet²

For ye be lyk the sweyn cat,
That wolde have fish; but wostow what?
He wolde no-thing wete his clowes,
Yvel thrift come on your jowes.

HF, 1783-6

В данной ФЕ использована группа приемов:

¹ В данном случае позицию подлежащего после сказуемого нельзя считать инверсией, так как строгий порядок слов S + P не был еще всеобщим законом в среднеанглийском языке. См. Аракин В.Д. Очерки по истории английского языка. М., 1955, с. 249.

²

Совр. англ. - the cat would eat fish,
but would not wet her feet.

1) разрыв фразеологизма (вторая часть ФЕ использована как самостоятельное предложение);

2) изменения синтаксической структуры ФЕ (за стержневым компонентом *cat* следует определительное придаточное предложение);

3) вклинивание в ФЕ прилагательного *sweynte*, значение которого созвучно со значением всей ФЕ;

4) синонимическая замена трех компонентов ФЕ:

а) замена *ete* глаголом *have*;

б) замена отрицательной частицы *not* более выразительным отрицательным наречием *no-thing*;

в) употребление *clowes* вместо *feet*, подсказанное рифмой.

В результате конвергенции в фразеологизме могут происходить изменения в трех направлениях:

1 - в синтаксической структуре;

2 - в лексическом составе;

3 - в семантике.

Структурные и лексические изменения ФЕ влекут за собой изменения в ее семантике; кроме того, в речи часто употребляются собственно семантические приемы окказионального преобразования (развернутая метафора, фразеологическая зевгма^I и др.).

Все это необходимо учитывать при рассмотрении конвергенции, так как подход к ее анализу затруднен тем, что в одной ФЕ сосредотачиваются несколько приемов.

I

Термин "фразеологическая зевгма" предложен Н.Л. Шадринным. См. Шадрин Н.Л. Фразеологическая зевгма и передача ее семантико-стилистических функций в переводе. - В сб.: Стиль и контекст. Л., 1972.

to make smb's berd¹

No discords, and no jelousyes,
Mo murmurs, and no novelryes,
And no dissimulaciouns,
And feyned reparaciouns;
And mo berdes in two houres
Withoute rasour or sicoures
Y-maad, then greynes be of sondes.

HP, 685-91

В данной ФЕ использованы:

1 - структурные изменения:

разрыв ФЕ (нарушение непрерывности структуры);

употребление страдательного залога;²

2 - лексические изменения:

добавление слова *mo* к компонентному составу ФЕ, так как оно является первой частью индивидуально-авторского сравнения;

опущение вспомогательного глагола ввиду требований метрики;

¹ To make smb's berd (уст.) - обманывать кого-либо; брать верх над кем-либо. Чосер употребляет эту ФЕ узурально в следующих строках:

Yet coude I make his berd, so moot I thee.

CT, D, 361

Yet can a miller make a clerkes berd
For al his art.

CT, A, 4096-97

² ФЕ to make smb's berd, как правило, в страдательном залоге не употреблялась, поэтому данный случай можно рассматривать как стилистический прием. См. Middle English Dictionary, ed. by Kurath H. and Kuhn Sh.M. Ann Arbor, 1959 --.

3 - семантические изменения:

буквализация¹ (слова *without ravour or rivoiges* обыгрывают словарное значение компонента *berdes*, создавая юмористический эффект).

Буквализация вместе с структурными и лексическими изменениями вносит значительные изменения в значение ФБ. Фразеологическая конвергенция всегда связана с "оказиональным семантическим сдвигом" (Ив, а. 259), с появлением новых оттенков и дополнительной экспрессии.

Конвергенция оказиональных приемов в ФБ не затрудняет понимание высказывания, что объясняется следующими обстоятельствами:

- 1) новое образование соответствует правилам грамматики данной эпохи;
- 2) отдельные элементарные приемы уже известны читателю;
- 3) измененный фразеологизм понятен читателю, так как сохранился семантический инвариант ФБ, целостность образа не нарушена.

Применение фразеологической конвергенции обусловлено рядом причин. Прежде всего оно связано с коммуникативным заданием - более четким выражением мысли, сообщением добавочных ассоциаций и оказиональных коннотаций. Не менее важна и экспрессивно-оказиональная функция - придание большей выразительности, интенсификация желаемого стилистического эффекта. Изменения, которым подвергаются ФБ, зависят также от рифмы и метрической организации речи.

В отдельных случаях Чосер доводит прием конвергенции до высокой степени сложности.

¹ Двойная актуализация по терминологии Л.М. Болдыревой. См. Болдырева Л.М. Стилистические особенности функционирования фразеологизмов. Канд. дисс. М., 1967, с. 141.

(as) cruel as a tygre¹

Ful ofte a-day han thise Thebanes two
Togidre y-met, and wrought his felawe wo;
Unhorsed hath ech other of hem tweye.
Ther nas no tygre in the vale of Galgopheye,
Whan that hir whelp is stole, whan it is lyte,
So cruel on the hunte, as is Arcite
For jelous herte upon this Palamoun.

Ст. А, 2623-29

Узкий контекст ФЕ (as) cruel as a tygre становится средоточием ряда окказиональных преобразований, включающих структурные (инверсия, разрыв ФЕ, деформация синтаксической структуры), лексические (расширение компонентного состава ФЕ) и семантические (развернутая метафора) изменения, объединенные в единый прием одной и той же стилистической функцией.

Рассмотренные примеры из произведений Чосера являются уникальными образованиями, неповторимыми в своей материализованной форме. Но сущность их во всех случаях одинакова - это фразеологическая конвергенция как воспроизводимый языковой прием. Подобно метафоре конвергенция как сложный стилистический прием принадлежит к средствам языка, но в процессе функционирования каждый раз получает новое речевое выражение, способствующее обогащению стиля.

¹ Чосер употребляет эту ФЕ ранее в рассказе Рыцаря (Ст. А, 1657) также для характеристики Арсайта.

Итак следует выделить элементарные и сложные приемы окказионального преобразования ФЕ. При этом последние разделяются на две группы: осложненные приемы, в которых один прием осложняется другим, и конвергентные, в которых невозможно выделить главный прием. Разграничение элементарных и сложных приемов не предотвращает трудностей и определяется числом их в одной ФЕ. Критерием разграничения осложненных и конвергентных приемов является наличие или отсутствие ведущего приема в сложном преобразовании. Таким образом, под фразеологической конвергенцией мы понимаем параллельную актуализацию нескольких приемов окказионального преобразования фразеологизмов в рамках одной ФЕ. Это не механическое соединение окказиональных приемов, а творческое их использование в целях усиления стилистического эффекта. В результате усложнения формы и семантики фразеологические единицы приобретают новое качество, дополнительные речевые оттенки, обогащающие смысловую структуру фразеологизма.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Д у б и н с к и й И.В. Природа фразеологических единиц и возможность замены их компонентов. - "Учен. зап. Азербайджанского пед. ин-та им. М. Ф. Ахундова", 1961, выл. IX.
2. К у н и н А.В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря. Докт. дисс. М., 1964.
3. Ш а д р и н Н.Л. Средства окказионального преобразования фразеологических единиц как система элементарных приемов. - В кн.: Лингвистические исследования 1972, ч. II. М., 1973.

4. Н о ж и н Е.А. Вопросы использования фразеологии в пропаганде. Канд. дисс. М., 1966.
5. Ш а д р и н Н. Л. О раздельно-оформленности и устойчивости фразеологических единиц как предпосылке их окказиональных преобразований. - "Учен. зап. Пятигорского ГПИИЯ", 1973.
6. Ш а д р и н Н.Л. Перевод контекстуально-преобразованных фразеологических единиц как семантико-стилистическая проблема. Канд. дисс. Л., 1969.
7. Р о й з е н з о н С.И. Глагольные компаративные фразеологические единицы в современном английском языке. Канд. дисс. М., 1972.
8. К у н и н А.В. Вклинивание как лингвистическое явление. - "Иностранные языки в школе", 1973, № 2.
9. Х о л о д н а я А.Л. Окказиональное стилистическое использование грамматических категорий в фразеологических единицах в современном английском языке. Канд. дисс. М., 1973.
10. Н о в и к о в а И.А. Некоторые виды фразеологических единиц со структурой предложения. Канд. дисс. М., 1972.
11. М а г о н с с а u. J. *Traité de stylistique latine.* Paris, 1946.
12. U l l m a n n St. *Language and Style.* Cambridge, 1957.
13. L e u r i s Y. *La convergence stylistique chez Proust.* Genève-Paris, 1957.
14. О б н о р с к а я М.Е. Синтаксические конвергенции. - "Учен. зап. ГПИ им. А.И. Герцена", 1972, т. 491.
15. R i f f a t e r G e M. *Criteria for Style Analysis.* - In: "Word", vol. XV, No 1, 1959.

16. А р н о л ь д И.В. Стилистическая функция текста и ритм.- В сб.: Вопросы теории английского и русского языков. Вологда, 1973.
17. К и с е л е в а Р.А. Структурные особенности авторских неологизмов и их стилистические функции. Канд. дисс. Л., 1970.
18. Х а н п и р а Эр. Окизациональные элементы в современной речи.- В кн.: Стилистические исследования. М., 1972.

Сокращения названий произведений Дж. Чосера:

- 1) СТ - "The Canterbury Tales";
- 2) HF - "The Hous of Fame";
- 3) IGW - "The Legend of Good Women".

ХАРАКТЕРИСТИКА ИДИОМ АНГЛИЙСКОГО И ЛАТЫШСКОГО
ЯЗЫКОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВЫРАЖЕНИЯ ИХ КОМПОНЕНТОВ
РАЗЛИЧНЫМИ ЧАСТЯМИ РЕЧИ

Материалом для исследования идиом английского языка послужил фразеологический словарь А.В.Кунина /1/; материал для исследования идиом латышского языка, во-первых, взят из латышско-русского фразеологического словаря /2/ и, во-вторых, отобран из художественных произведений, газет, журналов, словарей и устной разговорной речи, а также из собрания фразеологизмов кафедры латышского языка ЛГУ имени Петра Стучки.

В англо-русском фразеологическом словаре А.В.Кунина из 25000 единиц И861 являются идиомами. В латышском языке из исследованных 3098 фразеологических единиц 446 являются идиомами.¹

В составе И861 идиомы английского языка и в составе 446 идиом латышского языка наиболее употребительной частью речи является имя существительное. В английском языке на долю существительных приходится 65,34% (1144) всех слов (1751), входящих в состав идиом, в латышском языке — 56,90% общего количества (631) слов, входящих в идиомы. На втором месте в обоих языках стоят глаголы. В английском языке они составляют 17,24% (302) всех слов, в латышском — 27,22% (172). Имена прилагательные в обоих языках занимают третье место; в английском на их долю приходится 9,82% (172), в латышском — 7,62% (48) всех слов, входящих в состав исследованных идиом (см.таблицу I).

¹ Термин "идиома" принят в определении А.В.Кунина. См.об этом /3/.

Таблица I

Характеристика идиом с точки зрения выражения компонентов
идиом частями речи

| Части речи | | Имя существительное | Глагол | Имя прилагательное | Местомимение | Имя числительное | Наречие | Предлог | Связь | Постпозитив | Частица | Артикль |
|-----------------|-----------------|---------------------|--------|--------------------|--------------|------------------|---------|---------|-------|-------------|---------|---------|
| английский язык | Количество слов | 1144 | 302 | 172 | 16 | 20 | 38 | 38 | 9 | 5 | 5 | 2 |
| | То же в % | 63,34 | 17,24 | 9,82 | 0,96 | 1,11 | 2,17 | 2,17 | 0,51 | 0,28 | 0,28 | 0,12 |
| латинский язык | Количество слов | 359 | 172 | 48 | 11 | 11 | 7 | 16 | 5 | - | 2 | - |
| | То же в % | 56,90 | 27,22 | 7,62 | 1,75 | 1,75 | 1,11 | 2,53 | 0,80 | - | 0,32 | - |

Из 1751 слова, входящего в состав идиом английского языка в исследованном материале, 1692 являются знаменательными (96,63% всех слов) и 59 - служебными (3,37%). В исследованном материале латышского языка из 631 слова, входящего в состав идиом, 608 слов (96,35%) являются знаменательными и 23 слова - (3,65%) - служебными. Таким образом, в обоих языках соотношение знаменательных и служебных слов, входящих в состав идиом, является почти одинаковым: в английском языке знаменательных слов на 0,28% больше, а служебных слов на 0,28% меньше, чем в латышском языке (см.таблицу 2).

Таблица 2

Соотношение знаменательных и служебных слов

| Тип слов | Английский язык | | Латышский язык | |
|----------------|-----------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| | кол-во слов | в % к общему кол-ву слов | кол-во слов | в % к общему кол-ву слов |
| Знаменательные | 1692 | 96,63 | 608 | 96,35 |
| Служебные | 59 | 3,37 | 23 | 3,65 |
| Всего: | 1751 | 100% | 631 | 100% |

Интересно отметить, что количество собственных имен существительных, входящих в состав идиом обоих языков, невелико. В английском языке они составляют 16% (162) общего количества имен существительных (1144), в латышском - 7,6% (27) их общего количества (359). Нарисательные имена существительные в английском языке составляют 84% (982), в латышском - 92,4% (332). Сопоставительные данные о составе собственных и нарицательных имен существительных в идиомах того и другого языка даны в таблице 3.

Таблица 3

Соотношение групп собственных и нарицательных
имен существительных

| Языки | Собственные имена существительные | | | Нарицательные имена существительные | | | |
|-----------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|-------------------------------------|---|---------------|--------------|
| | Всего | Личные имена, фамилии и прозвища | Географические наименования, названия исторических событий, литературных произведений и т.п. | Всего | За исключением абстрактных и вещественных (class nouns) | Абстрактные | Вещественные |
| английский язык | 162 100% | 103 63,58% | 59 36,42% | 982 100% | 717 73% | 202 20,58% | 63 6,42% |
| латышский язык | 27 100% | 22 81,48% | 5 18,52% | 332 100% | 293 80,5% | 48 6,1% | 18 3,4% |

Как видно из таблицы, среди собственных имен существительных личных имен и фамилий в обоих языках больше, чем географических наименований и прочих; среди нарицательных первое место по количеству занимает class nouns имена существительные, второе - абстрактные, третье - вещественные имена существительные.

Результаты подсчетов показали, что в английском языке неодушевленных имен существительных, входящих в состав идиом, на 13,7% больше, чем в латышском языке. В английском языке одушевленные имена существительные оставляют 29% (331) общего количества имен существительных в идиомах, в латышском - 15,3% (55). В обоих языках неодушевленные имена существительные составляют большой процент: в английском - 71% (813), в латышском - 84,7% (304). Обращает на себя внимание факт, что в латышском языке все имена прилагательные, входящие в состав идиом, качественные. В английском языке иная картина: качественных имен прилагательных 88,37% (152) общего коли-

чества имен прилагательных (172), относительных - 11,63% (20). В обоих языках переходные глаголы, входящие в состав идиом, составляют гораздо больший процент общего количества глаголов, чем непереходные. Так, в английском языке переходные глаголы составляют 83,77% (253) общего количества глаголов (302), непереходные - лишь 16,23% (49); в латышском языке переходные составляют 91,27% (157) общего количества (172), непереходные - 8,73% (15), т.е. почти наполовину меньше, чем в английском языке.¹

Как раньше отмечалось, в состав 1861 идиомы английского языка входит 1751 слово, в состав 466 идиом латышского языка - разное 631 слово. Эти слова составляют словарь идиом каждого языка в отдельности. В таблице I дано общее соотношение частей речи. Делалась также попытка выявить, сколько слов каждой части речи имеет то или иное количество словоупотреблений. Данные о количестве словоупотреблений каждой части речи приведены в таблице 4. Общее число словоупотреблений в идиомах английского языка - 6233, в идиомах латышского языка - 1258. Таблица 5 показывает количество и процент словоупотреблений для каждой части речи в целом. Это соотношение позволяет судить о богатстве или бедности языка исследуемых текстов. Применительно к исследованию фразеологических единиц (в данном случае идиом) оно дает возможность объективно судить о степени лексического разнообразия исследуемых идиом.

I Сведения об остальных частях речи не даются по следующим причинам: 1) они охватывают малое количество слов и 2) разные их группы представлены в идиомах примерно одинаково, за исключением наречий: в обоих языках обстоятельственных наречий в идиомах вдвойне больше (в английском - 71%, в латышском - 75%), чем качественных.

Таблица 5
Соотношение употребительности частей речи

| Части речи | АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК | | ЛАТЫШСКИЙ ЯЗЫК | |
|---------------------|------------------------------------|---------------|------------------------------------|---------------|
| | кол-во сло- воупотреб- лений | то же в % | кол-во сло- воупотреб- лений | то же в % |
| Имя существительное | 2318 | 37,17 | 579 | 46,99 |
| Артикль | 1127 | 18,08 | - | - |
| Глагол | 863 | 13,85 | 290 | 23,06 |
| Предлог | 860 | 13,79 | 147 | 11,69 |
| Имя прилагательное | 492 | 7,89 | 87 | 6,92 |
| Сюж | 279 | 4,48 | 32 | 2,55 |
| Местоимение | 84 | 1,36 | 32 | 2,55 |
| Наречие | 82 | 1,31 | 8 | 0,64 |
| Частица | 70 | 1,11 | 21 | 1,67 |
| Имя числительное | 33 | 0,53 | 62 | 4,93 |
| Постпозитив | 25 | 0,41 | - | - |
| В с е г о : | 6233 | 100,00 | 1258 | 100,00 |

Из таблицы 1 и таблицы 5 видно, что в обоих языках: 1) первое место по количеству среди частей речи занимают имена существительные: в английском - 63,34% (см. таблицу 1) и 37,17% (см. таблицу 5), в латышском - 56,90% (см. таблицу 1) и 46,99% (см. таблицу 5), которые больше всех других частей речи создают богатство лексики идиом в обоих языках; 2) характерно, что как в отношении количества разных слов, так и в отношении словоупотреблений в идиомах первые места занимают одинаковые части речи: по данным таблицы 1 - существительные, глаголы, имена прилагательные, которые вместе составляют в английском языке - 90,40%, в латышском - 91,74%; по данным таблицы 5 - существительные, в английском языке артикли, которых нет в латышском, глаголы, предлоги и прилагательные, которые составляют в английском языке 90,78% (без артиклей 72,70%), в латышском - 88,61%.

Делалась попытка выявить также частоту основных грамматических категорий имен существительных, так как они составляют наибольшее количество слов в составе идиом в обоих языках. Общее соотношение форм единственного и мно-

мественного числа показано в таблице 6. Очевидно, что формы единственного числа преобладают в идиомах обоих языках.

Таблица 6.

Соотношение форм единственного и множественного числа

| Число | Английский язык | | Латышский язык | |
|---------------|---------------------|---------------|---------------------|---------------|
| | Кол-во употреблений | То же в % | Кол-во употреблений | То же в % |
| Единственное | 1942 | 83,79 | 339 | 58,54 |
| Множественное | 376 | 16,21 | 240 | 41,46 |
| Всего: | 2318 | 100,00 | 579 | 100,00 |

В идиомах обоих языков встретились существительные *Pluralia tantum*. Они составляют менее 0,1% общего количества словоупотреблений всех существительных.

В исследованных идиомах латышского языка, располагающего богатой системой флексий, обнаружены существительные всех шести склонений, выделяемых традиционной грамматикой. Данные об их соотносительном употреблении приведены в таблице 7.

Таблица 7

Соотношение употребительности типов склонения в идиомах латышского языка

| Склонение | Кол-во существительных | То же в % | Кол-во словоупотреблений существительных | То же в % |
|---------------|------------------------|---------------|--|---------------|
| Первое | 127 | 35,31 | 222 | 38,02 |
| Второе | 68 | 18,94 | 98 | 17,02 |
| Третье | 6 | 1,71 | 10 | 1,73 |
| Четвертое | 86 | 24,02 | 145 | 25,11 |
| Пятое | 59 | 16,41 | 84 | 14,61 |
| Шестое | 13 | 3,61 | 20 | 3,51 |
| Всего: | 359 | 100,00 | 579 | 100,00 |

Приведенные данные о соотносительной частоте употребления типов склонения показывают, что наиболее частотными являются первое и четвертое склонения. Что касается шестого и особенно третьего склонения, то они занимают очень незначительное место в составе идиом.

Что касается соотношения степеней сравнения имен прилагательных, входящих в состав идиом, наблюдается интересный факт. Имена прилагательные, которые употреблены в сравнительной или превосходной степени, составляют ничтожно малую часть общего количества словоупотреблений имен прилагательных в составе идиом английского языка (3 прилагательных в сравнительной степени и 2 в превосходной при общем количестве словоупотреблений прилагательных 492). В составе идиом латышского языка все имена прилагательные употреблены в положительной степени. Примечательно, что соотношение форм прилагательных в единственном и множественном числе такое же, как у существительных. Есть сходство и в употреблении падежных форм. Краткие формы имен прилагательных в составе идиом латышского языка более частотны (66,9%), чем полные (33,1%). В обоих языках в составе идиом количественные числительные более частотны (в английском языке 65%, в латышском 71%), чем порядковые.

Анализ морфологической структуры слов, входящих в состав идиом обоих языков, показал, что они являются простыми, производными и сложными. Распределение слов по их структурному типу показано в числах и процентах в таблице 8.

Таблица 8

Распределение слов по их структурному типу

| Языки | Общее число слов, входящих в состав идиом | Простые | Производные | Сложные |
|-----------------|---|----------------|---------------|--------------|
| Английский язык | 1751 100% | 1334 76,17% | 297 16,97% | 120 6,86% |
| Латышский язык | 631 100% | 586 92,76% | 35 5,55% | 10 1,59% |

Из приведенных выше данных следует, что среди слов, входящих в состав 1861 идиомы английского языка (1751 слово) и 466 идиом латышского языка (631 слово), на первом месте по количеству стоят слова простые, на втором - производные и на третьем - сложные,

СЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. К у н и н А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М., 1967.
2. С а у б у л и ц а Д., О з о л и ц а У., Р і б а ц - ш а А. Latviešu-krievu frazeologiska vārduība, R., 1965.
3. К у н и н А.В. Английская фразеология. М., 1970, с.329.

12
О. П. ПАВЛЕНКО

К ВОПРОСУ О МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ НЕПРЕДИКАТИВНЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА

Непредикативным формам глагола: причастию I и II, герундию и инфинитиву, во всех имеющихся в наличии английских грамматиках отводится место на периферии части речи-глагол, и анализируются эти формы глагола в сравнении с глаголом и другими частями речи, т.е. о непредикативных формах глагола говорят на языке частей речи, их рассматривают на уровне частей речи, на уровне слова, слова в единстве его лексического и грамматических значений. А тем не менее известна другая функция непредикативных форм. Инфинитив может составлять часть аналитической формы глагола. Например, в аналитических формах будущего времени *shall do*, *will do* инфинитив выполняет функцию лексической морфемы, т.е. является корнем слова, грамматическое содержание которого выражено словами *shall*, *will*.

Причастие I в аналитической форме *is opening* заключает в себе лексическое значение и часть грамматического значения вида, выраженного аналитической морфемой *be* в форме *is + -ing*, само причастие *opening* объединяет в себе лексическую морфему *open* и часть аналитической морфемы вида *-ing*.

В перфекте *have opened* причастие II содержит в себе лексическую морфему *open* и часть грамматической аналитической морфемы перфекта-*ed*, вся морфема представлена 2 элементами *have* и *-ed*.

В пассиве *is opened* причастие разлагается на лексическую морфему *open* и часть аналитической морфемы пассива *-ed*, вся морфема пассива представлена 2 эле-

ментами be в форме is и -ed .

Во всех этих образованиях непредикативные формы исходят как бы к морфемному уровню, не являясь словом в том смысле, в котором оно является одной из основных единиц языка, то есть, отдельной лексической единицей, а представляя собой часть этой лексической единицы в одном из ее грамматических значений. Находясь в составе аналитических форм, непредикативные формы являются непредикативными формами только в историческом плане, то есть, с того самого момента, когда из сочетания двух слов родилась новая грамматическая форма, исчезла непредикативная форма как самостоятельная лексическая единица в таких образованиях, и ее можно скорее анализировать как морфему или часть морфемы, чем как непредикативную форму. Совершенно иную картину представляют собой непредикативные формы глагола в таком, скажем, предложении, как "Sitting down at the writing-table he scribbled a note to Lord Henry, asking him to send him round something to read and reminding him that they were to meet at 8-15 that evening" (O.Wilde) или в таком предложении "There was the huge Italian cassone with its fantastically-painted panels" (O.Wilde).

В этих примерах sitting, reminding, asking, to send, to meet, fantastically-painted являются словами, полными лексическими единицами, принимающими активное участие в продвижении высказывания. Такие формы можно и нужно рассматривать на уровне слова, сравнивая их с другими лексическими единицами, составляющими предложение. Эти формы можно назвать синхроническими непредикативными формами в отличие от диахронических непредикативных форм, которые стали компонентом сложных грамматических форм. Далее говоря о непредикативных формах, мы будем иметь в виду только синхронические непредикативные формы.

Рассмотрим непредикативные формы глагола в сравнении с другими классами слов, как это обычно и делается в грамматиках разных языков.

При всем существующем многообразии точек зрения о

классификации слов большинство лингвистов и в отечественном и в зарубежном языковедении вычлениют пять основных признаков частей речи, а именно: 1. лексико-грамматическое значение; 2. лексико-грамматические или основообразующие морфемы; 3. грамматические категории; 4. сочетаемость с другими словами в предложении и 5. синтаксические функции.

В соответствии с этими признаками непредикативные формы наделяются, во-первых, двойственным характером лексико-грамматического значения (инфинитив и герундий — значением действия, представленного как субстанция, причастие I и II значением действия, представленного как признак); во-вторых, основообразующими морфемами (— ing — для причастия I и герундия; — ed , — en или — d , — n — для причастия II и морфемой to — для инфинитива); в третьих, двойственной сочетаемостью (подобно предикативным формам они образуют связи с наречием, именем существительным или местоимением и, подобно именам существительным и наречиям — с предикативными формами глагола); в четвертых, глагольными категориями (причастие I и герундий — категорией залога и категорией временной отнесенности, инфинитив, помимо этих двух, еще категорией вида) и в пятых, почти всеми синтаксическими функциями.

Из этой традиционной характеристики непредикативных форм глагола следует, что грамматические категории залога, вида и временной отнесенности являются одним из их признаков. В действительности ли это так? Есть ли достаточные основания, например, называть форму *having done* перфектом причастия *doing* ?

Как известно, грамматические значения — оппозитивны. Так, например, *table-tables* представляет собой грамматическую оппозицию, члены которой отличаются друг от друга по форме для выражения отдельных проявлений общего грамматического значения категории числа; этими отдельными проявлениями являются единственное число, выраженное нулевой морфемой, и множественное число, выраженное морфемой *-s* . Посмотрим на пример с причастием *doing-having done* . Можно ли это назвать грамматической оппозицией?

Категория временной отнесенности проявляется в оппозиции *non - perfect — perfect*. Первый член оппозиции *non - perfect* имеет нулевую морфему, то есть, совпадает с основой причастия *doing*, как и в примере с существительным первый член оппозиции совпадает с основой существительного.

Для получения II члена оппозиции *perfect* нужно было бы к основе причастия *doing* прибавить морфему перфекта, подобно тому, как в примере с существительным к основе существительного прибавлялась морфема множественного числа - *s*. Что же обнаруживается в предполагаемой оппозиции *doing - having done*? Основа причастия при образовании II члена оппозиции исчезла, основообразующая морфема - *ing* почему-то отделилась от основы *doing* и присоединилась к *have*, а к *do* присоединилась другая морфема, получилась форма *done*. Как объяснить такое поведение основообразующей морфемы причастия I? Основообразующая морфема, как правило, присутствует во всех грамматических формах каждой лексической единицы. Если, например, - *ize* - основообразующая морфема глагола *minimize*, то ее можно обнаружить во всех грамматических формах данного глагола, синтетических и аналитических, *minimized, minimizes, have minimized, is minimized, will be minimized, had been minimized* и так далее. Если *doing - having done* считать оппозицией, тогда следует признать существование мигрирующих основообразующих морфем, что маловероятно.

Сократим в оппозиции *doing - having done* морфему - *ing* ~~doing~~ - ~~having~~ *done*, и мы получим в остатке грамматическую оппозицию глагольной категории временной отнесенности, а *doing - having done* - это не что иное, как причастия: *doing* от I члена этой глагольной оппозиции *do*, *having done* от II члена глагольной оппозиции *have done*.

Таким образом, в данном случае мы имеем дело не с перфектом причастия или герундия, а с причастием или герундием перфекта. Точно так же форма *to have done* - это не перфект инфинитива, а инфинитив перфекта предикативной формы глагола. Подобную картину можно наблюдать и в кате-

гориях залога и вида: от пассива предикативной формы глагола *done* можно образовать причастие I и герундий — *being done* и инфинитив — *to be done* (с морфемой или без морфемы *to*),

От длительного вида глагола можно образовать только инфинитив: *be doing - to be doing* (с морфемой *to* или без нее). Исходя из вышесказанного, предлагается исключить грамматические категории вида, залога и временной отнесенности из морфологической характеристики непредикативных форм глагола.

Остальные четыре признака (они названы выше) свидетельствуют о "классовой", так сказать, неопределенности непредикативных форм. Непредикативные формы — многолики, неоднородны, универсальны по своим значениям, форме и функциям. Они отошли от глагола, унаследовав некоторые глагольные черты, но не образовали новой части речи, приобретя, однако, признаки других частей речи.

Потеря глаголом предикативности и обретение качеств других частей речи в лингвистической литературе называется номинализацией глагола. Этот термин широко употребляют *Leech* (1), *Gandy* (2), *Mathesius* (3), *Vachek* (4), *Poldauf* (5) и другие лингвисты.

Термин номинализация глагола говорит о наличии двух начал в одной форме: глагольного и номинализованного. Соотношение между этими двумя началами не остается постоянным в речи. В одних позициях проявляется ярче глагольность, в других побеждает характеристика другой части речи или номинализованное начало, то есть, релевантно говорить о разной степени номинализации английского глагола. Непредикативные формы, образующие так называемые предикативные конструкции, обладают наименьшей степенью номинализации, или можно сказать, они наиболее предикативны. Недаром конструкции с этими формами обозначают терминами "предикативные" или "полупредикативные", а также термином "вторичные предикации". Омежное положение имени существительного или местоимения и непредикативной формы глагола напоминает предикацию, то есть, подлежащее и сказуе-

мое, а восполненная из контекста предикативность конструкции делает ее эквивалентом предложения. Например: "She stopped, her voice breaking" (подразумевается: "She stopped, her voice broke") (Christy). Герундий и инфинитив в функциях подлежащего и дополнения обладают большей степенью номинализации, другими словами, они менее предикативны. Например: "... to do so meant exposing their faces to the buckshot of the rain" (Haguey). Причастия I и II в препозиции еще более номинализированы, они уже ничем не отличаются от прилагательных, и их нередко называют причастными прилагательными. Например: a wounded man, a broken boot, a ringing bell.

Основообразующая морфема причастия II - ed стала настолько продуктивной словообразовательной морфемой, что в языке появилось и появляется все больше прилагательных, образованных таким способом и не только от глагола, но и от других частей речи. Например, от имен существительных: black-haired, bearded.

Наивысшей степенью номинализации является полный переход глаголов в имена существительные, их называют именами действия. Например: "The kissing behind the door, and all that sort of thing, Tom ..." (Dickens). Чешский лингвист Полдауф (5) прослеживает соотношение между предикативным и номинализированным началом даже внутри части речи имя существительное. Он говорит: что "Полное опредмечивание глагольного понятия имеет место, когда глагольное понятие само описано в его качественном или количественном состоянии, например: "The growth of Paris was rapid." Явление номинализации - это частица общего процесса взаимодействия частей речи, и ее надлежит рассматривать в одном ряду с такими способами образования новых слов, как аффиксация, конверсия и субстантивизация прилагательных, только в отличие от этих явлений, номинализация может завершаться или не завершаться образованием новой части речи.

To do, doing, done, to be doing, being done, having done, to have done и т.д. - это не что иное, как номинализации простых и сложных, синтетических и аналитических форм

глагола.

Тот факт, что номинализации подверглась также и аналитическая форма глагола, свидетельствует о большой актуальности этого процесса для разных этапов развития языка. В период, предшествующий появлению аналитических форм, существовали только простые непредикативные формы. С появлением аналитических форм глагола начали развиваться их аналитические номинализации. Интересно то, что аналитические формы глагола поглотили непредикативную форму глагола, низвелировали ее до состояния морфемы и сами приобрели способность номинализироваться, подобно любой другой форме глагола. В.Н.Ярцева (6) в своей исторической морфологии английского языка указывает, что инфинитив перфекта встречается реже или менее часто, начиная со средне-английского периода, а перфектные причастия не встречаются раньше XVI века.

В настоящее время существуют как синтетические, так и аналитические номинализации. Таким образом, то, что до сих пор трактовалось как категории непредикативных форм, на самом деле представляет собой номинализации грамматических категорий предикативных форм глагола, и последние, как было сказано выше, не должны присутствовать в морфологической характеристике непредикативных форм глагола.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. L e e s Robert B. The Grammar of English nominalisations. Indiana University Research Centre, 1960.
2. G r a d y Michael, Syntax and Semantics of the English Verb Phrase, The Hague, 1970.
3. M a t h e s i u s V. O nominalnich tendencich ve slovesne predikaci novoanglicko, Sbornik Filolog, V.IV, Praha, 1913.
4. V a s h a c k Joseph, Some Less Familiar Aspects of the Analytical Trend of English, Brno Studies in English, vol. 3, 1961.

5. P o l d a c h Ivan. Evaluative Predication, Philologica Pragense, N 1, 1968.
6. Я р ц е в а В.Н. Историческая морфология английского языка, 1960.

M ✓

Р.К. ПОТАПОВА

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ СЛОГОДЕЛЕНИЯ^I

Проблема определения артикуляторно-акустической природы слога как наименьшей произносительной единицы речи нашла свое отражение в целом ряде исследований последнего десятилетия, выполненных с помощью разнообразных методов на материале различных языков (1, 2, 3, 4, 5, 6). Наряду с центральной проблемой выявления артикуляторно-акустической природы слога на материале того или иного языка была попытка решить ряд задач, имеющих самое непосредственное отношение к проблеме природы слога и его реализации в потоке речи. К числу подобных задач, в первую очередь, может быть отнесена задача поиска объективных признаков границ слога.

Определение акустических коррелятов границ слога является сложной задачей, решение которой находится в прямой зависимости от таких факторов, как артикуляторные особенности механизма речепроизводства в рамках конкретной языковой произносительной структуры, конкретные условия реализации высказывания (позиция рассматриваемого в качестве слога сегмента в фонетическом слове, синтагме, фразе, характер фонетического контекста), артикуляторные особенности идиолектной базы говорящего. За последние годы были предприняты попытки определить слоговые границы в речевом континууме. В частности, применительно к русскому языку

^I Подобная дифференциация носит чисто условный характер и вытекает из дифференциации конкретных приемов и методов (фонологических, акустических, артикуляторных и т.д.), используемых в процессе сегментации речевого потока на слоги.

было установлено, что степень качественного взаимного влияния звуков различается в зависимости от реализации в речи звуковой последовательности "огласный + гласный" по сравнению с реализацией последовательности "гласный + согласный" (4), что имело немаловажное значение для определения доминирующего типа слога в русской речи.

Артикуляторная база того или иного языка определяет функционирование в речи характерных для данного типа слогов (с преобладанием того или иного типа). На материале русского языка установлено, что в процессе ологоделания следует учитывать такой артикуляторный фактор, как относительно слабая степень примыкания огласного к предшествующему гласному, что ведет к установлению слогораздела, в основном, между открытыми типами слогов (СГ). Исключение составляют закрытые типы слогов в абсолютном исходе слова. Для английского языка высказывалась точка зрения, подкрепленная данными электроакустического анализа, согласия которой существует более тесная связь между гласной и последующей согласной, нежели между согласной и последующей гласной (7). Исходя из того, что поток речи представляет собой в конечном счете квазирегулярную последовательность двух элементов: согласного и гласного, можно установить характерные для того или иного языка типы комбинаций этих элементов в речи. Так, для русской речи была выведена формула структуры речевого потока ..СГСГСГ..., количественно точно описывающая статистические закономерности в области звуков, слогов, слов (средний состав, частота встречаемости, частота сочетаний элементов). Аналогичные формулы были выведены и для других языков: английского ...СГСГ..., немецкого... СГССГСГ... (8).

При реализации слогов в потоке речи в целом ряде случаев могут возникнуть спорные ситуации, являющиеся следствием перераспределения элементов слогового инвентаря высказывания. Подобные случаи наблюдаются, например, на стыке слогов со стечением согласных (консонансом), на стыке фонетических слов, синтаги как при наличии консонанса,

так и в случае реализации последовательности "согласный + гласный". Обычно в таких случаях традиционным подходом при установлении границы слога является обращение либо к теории восходящей звучности, либо к теории мускульного напряжения. Кроме того, в целом ряде случаев в качестве дополнительного критерия установления слоговой границы привлекаются данные чисто лингвистического характера: фонологии и морфологии.

В качестве дополнительных акустических признаков, характеризующих наличие слоговой границы, используют:

- а/ длительность гласного, входящего в состав слога;
- б/ изменение интенсивности на сегменте, соотносимый со слогом;
- в/ спектральные (качественные) показатели связи соседних звуков.

Следует однако подчеркнуть, что такой параметр, как длительность, не всегда может быть использован как основной и единственный при установлении границ слога, так как, во-первых, зависимость длительности гласных от числа следующих за ним согласных обнаруживается по-разному у гласных, стоящих под ударением и без ударения, во-вторых, эта зависимость определяется числом согласных, следующих за гласным, и, в-третьих, указанная зависимость определяется позицией гласного в слове (9).

Использование какой-то одной акустической характеристики, например, интенсивности или длительности, не всегда ведет к желаемым результатам при решении задачи сегментации речевого потока на слоги. В таких случаях целесообразнее принять во внимание изменение нескольких характеристик в их комплексе.

Поиски суммарных показателей изменения акустической картины степени опасности соседних звуков в речевом потоке привели к идее использования принципов фонетической функции речи (10). Этот метод сопоставления речевых сигналов позволял использовать любые инвариантные параметры речевого сигнала, не обязательно связанные со спектраль-

ными. Кроме того, приемлемым для решения нашей задачи было одно из основных положений фонетического кодирования речи, согласно которому решение задачи фонетического кодирования речи теснейшим образом связывалось с проблемой разбиения непрерывного текущего речевого сигнала на отрезки, реализующие наиболее вероятную последовательность звукоочетаний.

При установлении слоговых границ в спорных случаях было использовано свойство фонетической и сегментирующей функции речи, выражающейся в возможности определения участка сигнала между центрами квазистационарных частей соседних звуков, включающего переход между этими звуками. Для установления границ слога на акустическом уровне была применена сегментирующая функция речи (СФР), основанная на известном инвариантном преобразовании однополярных ($X_t(1)$) речевых параметров в фонетическую функцию речи.

Применение СФР обеспечивает совместную количественную оценку изменчивости параметров на звуковых переходах независимо от направления их изменения. СФР принимает минимальные, близкие к нулю значения в центрах квазистационарных частей звуков, и максимальные значения на границах между ними. Применительно к нашей задаче принимается во внимание значение максимумов в сравнительном плане. Большее отклонение от значений, равных или близких 0, предполагает наличие более ярко выраженного перехода между двумя соседними звуками; меньшее отклонение характеризует более тесную акустическую связь между двумя соседними звуками. Подобный подход оправдан, с нашей точки зрения, в плане временной организации артикуляторных жестов при переходе от одного звука к другому, где большая длительность переходного процесса предполагает реализацию более плавного (постепенного) перехода от звука к звуку и тем самым сигнализирует о большей степени артикуляторной самостоятельности соседних звуков.

Полученные нами с помощью СФР данные принципиально совпадают с артикуляторными данными, полученными в результате исследования организации артикуляторных движений в

ологах $ОГ$; $СГС$, $СГ:О$ на материале немецкого языка (11). В частности, измерения длительности переходных и квазиэстабильных фаз и их сопоставление показали наличие наименьшей длительности последней переходной фазы в слоге $СГС$ по отношению к переходным фазам в слогах $СГ$ и $СГ:О$, что отражается на изменениях картины СФР (12).

Как артикуляторные, так и акустические способы слогаделения, такие, например, как определение биопотенциала мышц и групп мышц, участвующих в слогаобразовании; ориентация на изменение кривой, регистрирующей дыхательные толчки в процессе речеобразования; использование качественных показателей (характерных форматных переходов); обращение к длительности, интенсивности, применение суммарных акустических показателей, рассматриваемых в функции от длительности речевого сигнала и др. — могут быть условно отнесены к лингвистическим критериям, поскольку в данном случае используются методы, принятые в физиологии и акустике. Если же теперь обратиться к собственно лингвистическим критериям слогаделения, то здесь на первый план выдвигаются правила слогаделения, диктуемые эмпирическими уровнями языка.

Можно указать на следующие основные направления в области поиска лингвистических критериев для определения границ слога:

- а/ рассмотрение слога как основной единицы квантования фонемной последовательности, где слог выступает как переменная, функциональнозависимая от законов сочетаемости фонем данного языка;
- б/ рассмотрение слога как единицы дистрибуции просодических элементов;
- в/ рассмотрение слога как единицы, границы которой определяются путем сравнения условной вероятности различных классов фонем в тексте;
- г/ рассмотрение слога как единицы, фонемный состав которой определяется по пикам энтропии;
- д/ описание структуры слога в терминах дифференциальных признаков фонем.

Если слог рассматривать как равноправную лингвистическую единицу, то границы слога должны быть определены прежде всего на амическом уровне, то есть следует выяснить: какие фонемы могут составлять слог и какие фонемы могут функционировать на границах слога (13).¹

Согласно выше упомянутой концепции утверждается, что если мы хотим, чтобы исследования акустических коррелятов слога имели под собой реальную лингвистическую почву, то исследование необходимо начать с лингвистического определения слога, и только в том случае, когда слог определен лингвистически, можно начинать исследование его акустических характеристик, причем принадлежность звука к тому или иному слову устанавливается не по акустическим или артикуляторным критериям, а исключительно согласно критериям фонотактики языка, при этом основным аргументом в данном случае является сопоставление различных языков, в результате которого оказывается, что различные языки характеризуются разными правилами фонемной комбинаторики, что, в свою очередь, определяет принадлежность той или иной фонемы слогу. Слог рассматривается как знаковая фигура, объем и границы которой обусловлены исключительно фонологической структурой языка. Каждый язык имеет свою собственную структуру слога аналогично тому, как каждый язык имеет свою собственную, только ему присущую структуру других единиц. Поэтому, по мнению Е.Палграма, выбор таких критериев деления, как изменение степени сонорности артикуляторного раствора речевого тракта, напряжения и расслабления речевого аппарата, речевого дыхания, участия голоса и т.д. превращает слог в единицу чисто физиолого-физического плана, лишая его тем самым функциональной значимости. Слог, как и фонема, скорее является фигурой, а не знаком, как,

¹ Насколько нам известно, этот вопрос в общетеоретическом плане был выдвинут впервые Куриловичем Е. (16).

например, морфема или лексема: фигура не передает самостоятельного значения, а используется как составная часть знака. Однако фонема и слог имеют оущественное различие: фонема — не только фигура, но и наименьшая выделяемая функциональная единица в языке, в то время как слог, хотя и является фигурой, но не имеет заранее заданного размера, то есть не имеет в своем составе раз и навсегда заданного числа фонем. Поэтому слог скорее определим в терминах своей структуры и своих границ. У слога нет другой функции, кроме слоговой сегментации высказывания (13).

Подобный подход представляется нам далеко не последовательным. Во-первых, если слог определяется в терминах своей фонемной структуры, и фонемных границ, то почему же ему не иметь своего размера, заранее заданного правилами фонотактики того или иного языка; во-вторых, если у слога нет другой функции, кроме слоговой сегментации высказывания, то нелогично отказывать слогу вообще в определенной функциональной нагрузке. Наиболее полно функциональная сфера слога разработана в концепции В.А.Васильева, согласно которой слог несет тройную функциональную нагрузку, изоморфную для всех фонетических и фонологических единиц языка. В данном случае речь идет о конститутивной, дистинктивной и рекогнитивной функциях слога в процессе слогообразования и слогоделения (5).

Сторонники рассмотрения слога как чисто лингвистической единицы, определяют его исключительно с позиций фонотактики, отказывая слогу в возможности определения его фонетического коррелята. Задача определения границ слога при подобном подходе сводится к установлению фонотактических правил слогоделения. Так, у Е.Палграма мы находим следующее утверждение:

"Если слог является оперативной единицей всех языков, то он также является языковой универсалией. Его определение должно быть как и определение фонемы, морфемы и др. лингвистических единиц, единым для всех языков, несмотря на различия в инвентаре единиц в разных языках. Но поскольку

определение слога в любом языке является по-существу определением почти исключительно границ слога, то возникает интересная проблема. Проблема заключается в следующем: можно ли найти такое фонотактическое определение слога, которое будет в отличие от явно недостаточных фонетических критериев универсальным для всех языков: "...Мне кажется, что такие общие фонотактические правила слогоделения не только возможны, но и необходимы для правильного деления на слоги любого высказывания в любом языке".

Постулируя первостепенную роль фонотактики в процессе слогоделения Е. Палграм предлагает набор эвристических правил слогоделения, основанных на принципе тождества фонотактических сочетаний в начале и конце слога. Согласно этим правилам предлагается всякое высказывание предварительно разбить на слоги таким образом, чтобы граница слога проходила после каждой гласной, то есть так, чтобы все слоги были открытыми. Далее, следует обратиться к правилам фонотактики, в частности, если слог не может быть открытым, то после гласной этого слога должно стоять минимальное число возможных в этой позиции огласных, взятых из инвентаря согласных, занимающих начальную позицию в следующем слоге. Если образуемая последовательность огласных в начале следующего слога не встречается в данном языке в начале слога, (слова), то в конце предшествующего слога нужно присоединить минимальное число огласных от последующего слога таким образом, чтобы сочетание в начале второго слога согласовалось с фонотактическими правилами данного языка. Если же при делении на слоги распределение группы согласных по двум рядом стоящим слогам осуществить невозможно таким образом, чтобы получить одновременно возможную с точки зрения фонотактики последовательность огласных, то следует предпочесть вариант начала второго слога и пожертвовать исходом предшествующего слога.

Такая концепция страдает, с нашей точки зрения, своего рода односторонним абсолютизмом, однако правила слогоделения, предлагаемые ее сторонниками, заслуживают внимания

и в известных целях могут быть использованы при сегментации речевого потока на слоги. Эвристические правила слогоделения основаны на принципе тождества фонотактических сочетаний начала и конца слога. В качестве основных принципов используются следующие положения: а/ максимальное число открытых слогов, б/ минимальная фонемная информация в исходе слога и максимальная - в начале слога, в/ нерегулярность исхода слога:

Выбор открытого типа слога в качестве исходного при слогоделении достаточно убедителен и правомерен. Масса фактов, выводов и наблюдений, собранных за последнее время лингвистами, акустиками, физиологами убеждает в правомерности рассмотрения открытого типа слога в качестве я з ы - ко в о й и р е ч е в о й у н и в е р с а л и и. Вывод о том, что открытый слог является наиболее древним из всех типов слогов, подтверждается также данными диахронии¹. В тенденции к открытости слогов некоторые исследователи усматривают реализацию принципа наименьшего артикуляторного усилия (14).

Наряду с правилами чисто фонологического характера в качестве дополнительных критериев определения границы слога выдвигаются такие критерии как морфологическая структура слова, а также законы фонетической реализации начала-исхода морфемы, т.е. привлекаются данные, относящиеся к системе пограничных сигналов (15).

Факт влияния фонотактики языка как на структуру слога (например, преобладание того или иного типа слоговых структур в том или ином языке), так и на характер слогового инвентаря представляется нам фактом далеко не последней

¹ Например, выпадение латинских геминат в старом и среднем французском, потеря конечного "s" во многих диалектах испанского языка, тенденция к открытости слога в древнегреческом, латыни и т.д.

важности. Однако полная ориентация только на лингвистическую сторону в этом вопросе кажется нам неправомерной. Знание фонотактики языка еще не означает возможности корректного установления границ слога (тем паче в потоке речи!). Очевидно, объем слога и его границы в наиболее спорных случаях оптимально могут быть определены с учетом всех критериев, взятых в совокупности (как лингвистических, так и нелингвистических). Отсюда следует, что слог можно рассматривать как единицу языка (в плане фонотактики и функциональной нагрузки) и как единицу речи (в плане реализации в речевой последовательности). Ясно также и то, что не всегда и не все фонологически определяемые слоги имеют фонетически определяемые границы и далеко не всегда эти границы совпадают¹. Однако в процессе исследования нам представляется целесообразным дифференциация слога как объекта, конструируемого по фонотактическим и дистрибутивным правилам того или иного языка, и как объекта, реализация и восприятие которого осуществляется в рамках конкретной артикуляторной базы.

¹ Проиллюстрируем наличие несовпадения фонологических и фонетических границ слога на материале русского языка. Если фонологическая структура слога в русском языке представлена целым рядом разновидностей (Г, ГС, ГСС, СГ, ССГ, СССГ, СГС, СГС, СГСС, СГСС, ССГСС, СССГ, ГСС, ССССГ, ССССГ), то инвентарь фонетических структур слога намного меньше и сводится, как уже было сказано, в основном, к открытому типу слога. Разным языкам присуща различная степень так называемой консонантной насыщенности слогов. Так, например, в немецком языке функционируют следующие типы фонологической структуры слога: СГ, ССГ, СССГ, ГС, СГС, ГСС, ГССС, ГСССС, СГССС, СГСССС, СГССССС, СГСС, ССГС, ССГСС, ССГССС. В английском языке функционирует тип слога с большим числом согласных (-ССС, -СССС, -ССССС, -СССССС) в конечной позиции. Однако, в начале слога не встречаются четырех- и пятифонемные сочетания согласных, число же возможных трехфонемных сочетаний в десять раз меньше, чем число трехфонемных конечных сочетаний.

В потоке речи, как правило, инвентарь слоговых структур имеет тенденцию к изменению в сторону уменьшения. Причем правоммерным будет в данном случае допущение о том, что в разносистемных языках число совпадающих и несовпадающих слоговых структур, определяемых с помощью лингвистических и нелингвистических критериев, будет разным. Подобное допущение логично, но требует проверки на типологической основе.

В обоих случаях слог как продукт фонотактики языка и как продукт работы механизмов речеобразования проецируется в акустику.

Таким образом, артикуляторно-акустические особенности исследуемого языка, с одной стороны, и правила фонотактики языка, с другой, определяют функционирование в речевом потоке характерных для данного языка типов слоговых структур.

Реализуя все выше сказанное относительно слога и критериев определения его границ, следует подчеркнуть, что применение как лингвистических, так и нелингвистических критериев определяется в известной степени задачей исследования. Так, например, решение задачи, связанной с определением соотношения между различными типами сочетаемости фонем в слоге немислимо без обращения к лингвистическим критериям слогоделения. Более того, именно с помощью лингвистических критериев возможно определение реально функционирующих и теоретически возможных типов слогов, что ведет к установлению фонологических инноваций в пределах структуры слога¹.

Использование лингвистических критериев слогоделения целиком и полностью оправдано при решении задач, связанных со слоговой статистикой текста, с возможностью прогнозирования частей слога и в типологических исследованиях.

Нелингвистические критерии широко используются при решении задач, связанных с проблемами автоматического распознавания речи, анализа и синтеза речевого сигнала. Однако использование лингвистических и нелингвистических критериев в их сумме в особо сложных ситуациях ведет к большей корректности и надежности слоговой сегментации высказывания.

¹ На основе выявления виртуальных и маргинальных сочетаний фонем.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. И н и к и н Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
2. T i l l m a n n K.G. Das phonetische Silbenproblem. Diss. Bonn, 1964.
3. Ч и с т о в и ч Л.А. и др. Речь, артикуляция и восприятие. М.-Л., 1965.
4. Б о н д а р к о Л.В. Слоговая структура речи и дифференциальные признаки фонем. Докт. дис., Л., 1969.
5. В а с и л ь е в В.А. Теория фонетического строя современного английского языка. Докт. дис., М., 1969.
6. З л а т о у с т о в а Л.В. Фонетические единицы русской речи. Докт. дис., М., 1970.
7. L e h i s t e L.L. Temporal organisation of spoken language. "Form and Substance". Copenhagen, 1971.
8. Л и в ш и ц В.А. Двоичный код в речи. УИ ВАН, М., 1968.
9. Б о н д а р к о Л.В., П а в л о в а Л.П. О фонетических критериях при определении места слоговой границы. "Русский язык за рубежом", 1967, № 4.
10. Н и р о г о в А.А. К вопросу о фонетическом кодировании речи. - "Электросвязь", 1967, № 5.
11. П р о к о п о в а Л.М. Организация артикуляторных движений в слогах СГ: СГС, СГ:С немецкого языка. - В сб.: Вопросы фонологии и фонетики, М., 1971.
12. П о т а п о в а Р.К., К а м н и ш н а я Н.Г. Слоговоеделение с позиций сегментирующей функции речи. - "Вопросы языкознания", М., 1973, № 3.
13. P a i g g a m E. Syllable, Words, Nexus, Cursus, Ann Arbor, 1970.
14. M a l m b e r g B. Voyelle, consonne, syllabe, mot. Copenhagen, 1963.
15. Б э з е н О. Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin, 1957.
16. К у р и л о в и ч Е. Вопросы теории слога. - В сб.: Очерки по лингвистике, М., 1962.

ЛК

М.П.ТИЛТИНЬ

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ СИНТАГМАТИЧЕСКОГО ЧЛЕНЕНИЯ НЕМЕЦКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Коммуникативная теория называет для характеристики устной речи ряд взаимосвязанных звеньев. Эти звенья - артикуляционное, акустическое, перцептивное, семантическое, смысловое и поступочное - находят свое отражение в оформлении любой фразы и в членении фразы на синтагмы.

Академик Л.В.Щерба дал следующее определение синтагм: "... фонетическое единство, выражающее единое смысловое целое в процессе речи - мысли и могущие состоять как из одной ритмической группы, так из целого ряда их, я называю синтагмой." /1, с.81/

Синтагма в современной лингвистической литературе часто определяется как наименьшая молекула информации. Как таковая она содержит в себе все звенья устной речи.

Первое звено - артикуляционное. Оно является носителем элементов лексического и грамматического значения. Членение на синтагмы связано с паузой. Паузы служат не только членению и оформлению высказывания, но и выделению какого-либо слова. Если говорить о длине паузы, то следует отметить относительный характер продолжительности паузы.

В оценке продолжительности пауз между синтагмами значительную роль играет второе звено устной речи, т.е. акустическое звено. С точки зрения аудитора пауза воспринимается как интервал в потоке речи и носит субъективный характер в акустическом отношении. Как показывают исследования немецких фонетистов, паузы "медленного" по содержанию текста покажутся слушающему намного длиннее, если текст будет читаться в быстром темпе. Пауза может показаться длиннее в зависимости от семантической нагрузки слов, находящихся около паузы: чем меньше информации содержат слова около паузы, тем длиннее покажется пауза. Длина паузы между синтагмами зависит также от однозначности в интонационном оформлении синтагм. /2, с.34/

Говорящий произносит фразу и расчленяет ее на синтагмы физическими перерывами, соотношениями высотных динамических и темпоральных интервалов. Слушающий на этом основании воспринимает паузу. Но паузу слушающий может воспринять также на смысловой основе, в зависимости от лексического состава и синтаксического построения высказывания, а также от осмысления высказывания говорящим и слушающим. /3, с. 466-467/

При правильном членении фразы на синтагмы артикуляционные искажения отдельных звуков не играют существенной роли, так как при наличии таких искажений синтагма как единица воспринимается правильно.

Акустическое звено преобразовывается в перцептивное. Слушающий воспринимает те качества речевого сигнала, которые свойственны системе данного языка. Слушающий воспринимает основной тон голоса, громкость, ударение, темп, тембр и членение на синтагмы. Для высказывания на немецком языке и для оформления синтагмы из выделенных качеств речевого сигнала берется основной тон голоса и ударение как самые существенные средства оформления синтагмы. Необходимо помнить факт, что во всех языках движение основного тона зависит от силы и распределения ударений в высказывании и в синтагме. Членение фразы на синтагмы - это субъективный образ объективных свойств этой фразы. Акцентное членение зависит от грамматической структуры предложения, от коммуникативной установки и определяется также контекстом.

Если сравнить фразу с каким-либо предметом, то восприятие этого предмета в целом зависит от восприятия частей этого предмета, то есть, фраза в целом зависит от восприятия отдельных синтагм. В обычных восприятиях изображенный на рисунке порядок черточек может восприниматься по-разному /4, с.64/

То же самое происходит с фразой, т.к. она не простая сумма слов, а расчлененная синтаксическая структура. Возьмем предложение немецкого языка, содержащее перечисление: In unserem Wohnbezirk baut man Wohnhäuser, Clubs, Kinos.

und *Stadion*. Произнося это предложение, оно становится фразой, состоящей из нескольких синтагм. Для каждой синтагмы характерно наличие синтагматического ударения и восходящее движение основного тона, за исключением последней синтагмы, которая произносится с нисходящим тоном и указывает на законченность всей фразы. В пределах одной синтагмы слова с более слабым ударением группируются вокруг слова с синтагматическим ударением. Пауза, синтагматическое ударение, движение основного тона — это как бы группировки черточек на рисунке, которые свойственны каждой синтагме и отличают одну синтагму от другой. Нисходящее движение тона последней синтагмы является доказательством того, что фраза не только не простая сумма слов, но и не простая сумма синтагм, а расчлененная синтаксическая структура.

Дальше перцептивное звено преобразовывается в семантическое. Преобразование перцептивного звена в семантическое совершается по правилам языка. Синтагма включает в себя слова, связанные с сильной семантико-синтаксической связью. В немецком языке это сильная семантико-синтаксическая связь появляется как связь между финитным глаголом и обязательными к нему дополнениями, как факт, что финитный глагол теряет ударение при наличии дополняющих его членов предложения, которые овладевают этим ударением.

Как же семантическое звено преобразовывается в смысловое? Слова, связанные в предложении по правилам грамматики, непосредственно не содержат в себе истинного смыслового содержания. Прежде названные звенья коммуникативной цепи речи не содержат непосредственно исчерпывающей информации о мысли. /5, с. 105-106 /

Если взять пример, приведенный В.Г.Адмони: *Ich schenke das Bild der Tochter deiner Freundin.* /6, с.94/, или аналогичный пример, приведенный Л.Р.Зиндер и Т.В.Строевой: *Ich gab das Buch der Schwester meiner Frau* /2, с.239/, где В.Г.Адмони говорит о синтагматическом членении на основе вместе со всей совокупностью фонетических средств синтаксиса, а Л.Р.Зиндер и Т.В.Строева о том, что различные

грамматическое членение обуславливает различное синтагматическое деление. Вышеназванные условия преобразования семантического звена в смысловое не удовлетворяет нас, по крайней мере в данных примерах. Существенным условием правильного преобразования является знание контекста. Только благодаря знанию контекста можно в подобных случаях правильно синтаксически анализировать предложение и на этой основе расставить ударения фразы и делать необходимые паузы.

Последнее звено - это речевой поступок. В акте коммуникации система мысли должна быть преобразована в речевые поступки, причем речевые поступки отражают жизнедеятельность человека. /5, с. 108/

Так как последнее звено коммуникативной цепи связано с конкретной деятельностью человека, то оно для исследования названной темы имеет менее важное значение. Таким образом, из вышесказанного можно сделать следующие выводы: все звенья коммуникативной цепи речи сочетаются друг с другом при синтагматическом членении. Для каждого звена коммуникативной цепи речи имеются свои более характерные признаки речи. Существуют взаимоотношения между объективными языковыми свойствами и их субъективным образом, что отражается также в синтагматическом членении предложения.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Щ е р б а Л.В. Фонетика французского языка. Л., 1939.
2. М e i n h o l d G. Qualität und Häufigkeit von Pausen. "Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität". Jena. Jahrgang 16, 1961, Heft 1.
3. А р т е м о в В.А. Восприятие речи в зависимости от ее физических свойств, языковых особенностей и отношения воспринимающего лица. - В сб.: Экспериментальная фонетика и психология речи. М., 1960.
4. А р т е м о в В.А. Очерк психологии. М., 1954.
5. А р т е м о в В.А. Психология обучения иностранным языкам. Курс лекций. М., 1966.
6. А д м о н и В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., 1955.

КОНСТИТУЕНТЫ
ПОЛЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ИДИОМАТИКИ

С увеличением интереса к эмоциональной периферии синтаксиса, в область грамматического исследования наряду со свободными словосочетаниями, всякий раз заново возникающими в процессе речи, вошли также так называемые грамматизованные устойчивые словосочетания типа

haben + zu + Infinitiv

sein + zu + Infinitiv

werden + Infinitiv I, II

müssen/mögen/können + Infinitiv I, II

sollen + Infinitiv I, II

wollen + Infinitiv I, II

Выделение типизированных образований из огромного количества словосочетаний произошло сравнительно недавно. До О. И. Москальской, впервые отметившей в синтаксисе немецкого языка так называемые устойчивые словосочетания с грамматической направленностью, подобные образования не были сведены в одну группу ни отечественными, ни зарубежными исследователями словосочетаний.

В образовании выделенных О. И. Москальской устойчивых словосочетаний с грамматической направленностью участвуют модальные глаголы в идиоматичном употреблении и инфинитив. Данные словосочетания не образуют новых номинативных единиц языка, а служат для умножения средств выражения "различных грамматических значений, в первую очередь - модальности, времени, вида" (I, с. 87).

Устойчивость грамматизованных словосочетаний, воспроизводимость в готовом виде, обусловлена их грамматической природой - это "воспроизводимость модели словосочетания к первого его компонента, формализующего данную модель, при переменности второго компонента (2, с. 93)

Процесс образования устойчивых словосочетаний с грамматической направленностью характеризуется "...сраще-

нием компонентов, развитием устойчивости как таковой, а также развитием большей или меньшей идиоматичности" (3, с.88).

Выделенные таким образом словосочетания занимают территорию, расположенную на периферии свободных словосочетаний.

Свободным словосочетаниям не свойственна лексическая и грамматическая идиоматичность. В случаях же, когда в них развивается лексический и грамматический идиоматизм, "...они превращаются в устойчивые, синтаксически неразложимые структуры с грамматической направленностью и выходят из сферы свободных синтаксических единиц" (4, с.15).

Лексический идиоматизм "обязанных", или идиоматических конструкций, выражается в том, что первый компонент становится конструктивным элементом модели, оставаясь в то же время в разряде лексических единиц.

Грамматический идиоматизм подобных конструкций проявляется в появлении нового грамматического значения, не данного в компонентах словосочетания. В отличие от свободных словосочетаний, грамматикализованные устойчивые словосочетания не имеют бинарных оппозиций:

ср.: *schickt/ein Telegramm - ist zu machen*

Лаконизм, слатость выражения способствуют появлению у бивербальных устойчивых словосочетаний в парадигматическом плане различных эмоционально-семантических наслоений - коннотативных значений, отсутствующих в парадигматическом плане у свободных бивербальных словосочетаний (5, с.7-8).

Общие структурные и семантические моменты имеются также между устойчивыми словосочетаниями с грамматической направленностью и аналитическими формами, поэтому установление и соблюдение границ между ними обязательно.

Аналитическая форма представляет собой сочетание основного слова в определенной форме со служебным словом (или с группой служебных слов), в качестве признаков которого выделены следующие:

1. особая взаимосвязанность компонентов, создающая их реальную неразложимость;
2. идиоматичность, как основа этой неразложимости;
3. охват всей лексической системы глаголов в данном языке;
4. включенность в систему соотносительных форм любого глагола в качестве элементов единого парадигматического ряда (6, с. 359).

Аналитические формы выступают, по справедливому замечанию А.И. Смирницкого, в качестве грамматической формы того слова, которое является в нем основным; это значит, что такое словосочетание принадлежит к одной из грамматических категорий, характеризующих данное слово (7, с. 45), т.е. аналитические формы, будучи включенными в парадигматическую форму слова, находятся в области морфологии, а устойчивые словосочетания, являясь синтаксически неразложимыми, представляют собой объект синтаксиса.

Отграниченные от свободных словосочетаний и аналитических форм, грамматизованные устойчивые словосочетания представляют собой с точки зрения синтагматического членения, подобно простым словоформам, полуавтоматизированные синтагмы. В качестве формальных признаков устойчивых словосочетаний с грамматической направленностью могут быть отмечены следующие:

1. неспособность изменения по наклонениям, проявляющаяся в выражении внешней модальности предложения не формой наклонения модального глагола, а структурой словосочетания, компонентом которого он выступает;
2. ограниченная способность изменения по временам (*Präsens*, исключительно редко *Präteritum*);
3. ограниченная сочетаемость с грамматическим лицом (2-е, 3-е лицо).

Относительно стабильный характер оппозиций грамматизованных устойчивых словосочетаний, вытекающий из характера двух их основных частей, одна из которых является постоянной, а другая переменной, обуславливает определенную

лексическую наполняемость грамматизованных устойчивых словосочетаний.

Из этой характеристики вытекают следующие признаки грамматизованных устойчивых словосочетаний:

- 1) непереносимое наличие грамматического идиоматизма;
- 2) заданность схемы построения;
- 3) ограниченная лексическая наполняемость;
- 4) наличие в парадигматическом плане эмоционально-семантических наслоений.

"Связанные синтаксические конструкции можно выделить также и на уровне предложения. Это предложения типа

Ich ein Lügner?

Du Dummkopf!

Mach, daß du rauskommst!

Immer Mut!

Das nenne ich arbeiten!

Ach was!

Und ob!

Псевдопридаточное с daß

so ein /welch ein/ ... + Subst.

Du bist mir der Richtige!

и др.,

отходящие от глагольности и обнаруживающие в отличие от предложений центра синтаксиса ущербность парадигмы, приводящую к тому, что подобные предложения не образуют, как правило, всех коммуникативных форм; по отношению к ним важным представляется факт закрепленности и регулярной повторяемости данной модели именно как самостоятельной модели.

Для "связанных", или фразеологизированных, построенных со структурой предложения характерны лексическая ограниченность, синтаксический способ выражения модальных и экспрессивных значений, определенный порядок следования компонентов и различная степень семантической и синтаксической неразложимости и немотивированности.

Заданность схемы построения фразеологизированных конструкций, ее необратимость находят свое выражение в фиксированной и неизменной схеме построения и наличии "строго определенных, сильно ограниченных в варьировании грамматических форм, а иногда и определенных служебных слов" (8, с. 50).

Подобные конструкции могут быть соотнесены с определенной интонацией, находящей свое отражение в особом порядке слов или в определенной контекстно-синтаксической схеме, в которую заключена данная конструкция. Интонация способна осложняться в живом диалоге самыми разнообразными "субъективными наслоениями" (9, с. 63).

"Связанные" синтаксические конструкции характеризуются специальной, синтаксически обусловленной модальностью, "...которая не может найти адекватного определения, не будучи связанной ни со значением определенных слов, ни со значением определенных форм как таковых. Вместе с тем она не может быть признана нерелевантной для синтаксиса, т.к. находит формальное синтаксическое выражение" (10, с. 93).

С лаконичностью синтаксического построения связана яркая эмоциональность фразеологизированных синтаксических конструкций, поскольку языковые структуры, служащие для выражения чувств, стремятся найти по возможности более краткую форму, имеющую наименьшее число знаменательных компонентов (11, с. 285).

Семантика компонентов фразеологизированных синтаксических построений нередко задана, заданной может быть также отнесенность компонентов к той или иной части речи. Во многих фразеологизированных конструкциях имеется константный компонент.

Фразеологизированные синтаксические конструкции связаны, как правило, с определенным стилем или подвидом стиля. Вследствие невозможности образования всех коммуникативных форм данные конструкции расположены на периферии синтаксиса.

Из этой характеристики вытекают следующие признаки

фразеологизированных синтаксических конструкций или, иначе, идиоматических конструкций уровня предложения:

1. неперенное наличие грамматического идиоматизма,
2. заданность схемы,
3. ограниченная лексическая наполняемость,
4. наличие в парадигматическом плане эмоционально-семантических наслоений.

Описав идиоматические конструкции обоих уровней, мы пришли к выводу, что признаки, являющиеся, на наш взгляд, для идиоматических конструкций специфическими, у них совпадают:

1. Наличие грамматического идиоматизма.

Грамматический идиоматизм выражается в невозможности выведения значения целого из значений составляющих компонентов.

Грамматическим значением конструкции haben + zu + Infinitiv является, например, модальность необходимости. Это модальное значение присуще конструкции в целом.

В конструкции Er ein Dieb? отрицание не содержится. Появление данного значения присуще структуре в целом.

2. Заданность схемы.

Схема построения идиоматических конструкций фиксированна и необратима. Заданность схемы выражается, например, в фиксированном порядке слов, в заданной форме компонентов, в структурных типах предложения. Так, в идиоматической конструкции уровня словосочетания Akkusativ des Inhaltes* непереходный глагол может сочетаться только с однокоренным существительным в винительном падеже или с существительным, тематически родственным ему, но обязательно в винительном падеже: einen Kampf kämpfen

Tränen weinen

* Мы относим конструкции Verb/intr./ Subst./Akk./к идиоматическим конструкциям, т.к. она обладает специфическими для идиоматических конструкций признаками, как то: грамматическим идиоматизмом, заданностью схемы, ограниченной лексической наполняемостью и парадигматическим коннотативным значением.

В идиоматической конструкции *Mach, daß du fortkommst!* глагол стоит в повелительном наклонении и составляет главное предложение; дополнительное предложение вводится союзом *daß* и состоит из двух обязательных компонентов - местоимения *du* в Nom. и глагола во 2-м лице.

3. Ограниченная лексическая наполняемость.

В роли лексических "наполнителей" в идиоматических конструкциях могут выступать слова, имеющие определенную семантику или относящиеся к определенной части речи. Во многих идиоматических конструкциях имеется константный компонент:

| | | |
|--------|---|-----------------|
| so | { | ein Glückerpilz |
| | | ein Dummkopf |
| hat zu | { | prüfen |
| | | lesen |

Нередко постоянный компонент отсутствует:

Ich Unglückliche!

В таком случае в роли обоих компонентов могут выступать представители строго определенной части речи /в приведенном примере - личное местоимение и существительное с семантикой оценки/.

Переменный компонент, как и постоянный, может иметь "связанный" характер. Так, в конструкции *Ich ein Lügner?* в роли первого компонента могут выступать личное местоимение, указательное местоимение или имя существительное; в роли второго компонента - имя существительное, наречие или неопределенная форма глагола. В конструкции *sein + zu + Infinitiv* в роли постоянного компонента выступает глагол *sein* - 3. Person, Sg., Pl., в роли переменного компонента - глагол в *Infinitiv*.

В конструкции *Du bist mir der Richtige!* в иронической форме выражено отрицательное отношение к объекту. Несмотря на это, в роли переменного компонента в ней не мо-

жет выступать существительное с отрицательной оценкой, так как модель сама по себе уже содержит отрицание, т.е. сама модель оказывает ограничивающее воздействие.

Ограниченная лексическая наполняемость может быть объяснена и заданностью значения некоторых идиоматических конструкций, проявляющейся в том, что за ними закреплено вполне определенное значение, для выражения которого и существуют данные конструкции. Поэтому лексические "наполнители", проявляющие семантическую "несовместимость" по отношению к значению, выражаемому данным структурным типом, не допускаются к выполнению роли лексических "наполнителей", т.е. на уровне семантики происходит как бы естественный отбор.

4. Наличие в парадигматическом плане коннотативного значения.

Коннотативное значение возникает на основе денотативного, относительно же идиоматических конструкций - на основе идиоматического значения модальности, утверждения, отрицания, оценки, приказа. Идиоматическое значение в свою очередь связано со схемой построения конструкции. Коннотативные значения очень разнообразны.

Под количественной коннотацией понимается количественное усиление или ослабление денотативного значения,

В конструкции *Und ob ich ihn kenne!* денотативным значением является утверждение. Количественная коннотация, возникающая на базе особенностей структуры/заданности схемы /и идиоматического характера этой конструкции, сигнализирует о том, что реципиент не просто знает человека, о котором идет речь, но он знает его в такой степени, что может дать оценку его - положительную или отрицательную. Происходит как бы возведение в степень денотативного значения.

Ср.: *Kennst du ihn? - Ich kenne ihn.*

Kennst du ihn? - Und ob ich ihn kenne!

Содержание качественной коннотации составляет ка-

качественно новая информация, возникающая на базе особенностей структуры /заданности схемы/, идиоматического характера конструкции, семантики лексических "наполнителей".

В отличие от побудительного предложения *Gehe fort!* синонимичная ему конструкция *Mach, daß du fortkommst!* передает побуждение более резко, грубо, с оттенком нетерпеливости.

Содержание качественно новой информации может составить целая гамма субъективных наслоений, как то: радости, восхищения, удивления и т.д. (12, с. 11). Так, содержание качественно новой информации идиоматической конструкции *Du Dummkopf!* составляет недовольство, упрек, а идиоматической конструкции *Immer Mut!* одобрительное побуждение или же настойчивое побуждение - *Immer vorwärts!*

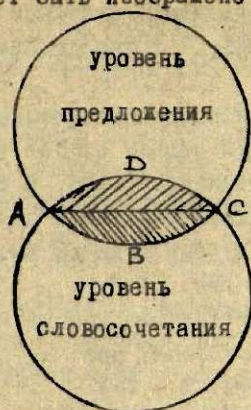
В синонимичной же конструкции, как например, в предложении *Du bist ein Dummkopf* мы имеем голуб констатацию факта, что кто-то ведет себя или поступает неподобающим образом и поэтому может быть назван дураком. И здесь возможно появление коннотативных значений, но они не вызываются структурой, грамматической формой, а лексическим содержанием компонентов.

Таким образом, идиоматические конструкции уровня словосочетания и уровня предложения являются с точки зрения структурной, семантической и стилистической разными единицами одного типа.

Идиоматические конструкции со структурой словосочетания представляют собой периферийное звено словосочетаний, так как в отличие от последних они не имеют бинарных оппозиций. Идиоматические конструкции со структурой предложения являют собой периферийное звено предложений, так как они обнаруживают ущербность парадигмы, приводящую к невозможности образования всех коммуникативных форм.

Следовательно, идиоматические конструкции обоих уровней образуют периферийные звенья и, поскольку эти уровни расположены рядом, то периферийные участки их соприкаса-

ются, образуя поле синтаксической идиоматики, которое схематически может быть изображено следующим образом:



- ABC - периферийная область уровня предложения
ADC - периферийная область уровня словосочетания
ABCD - поле синтаксической идиоматики

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Москальская О.И. Устойчивые словосочетания с грамматической направленностью. - "Вопросы языкознания", 1961, № 5.
2. Москальская О.И. Там же.
3. Москальская О.И. Там же.
4. Филичева Н.И. О словосочетаниях в современном немецком языке. М., 1969.
5. Wolpert R. Konnotative Bedeutungen in der Grammatik. Riga, 1974.
6. Гухман М.М. Глагольные аналитические конструкции как особый тип сочетаний частичного и полного слова. - В сб.: Вопросы грамматического строя. М., 1955.

7. Смирницкий А.И. Аналитические формы. - "Вопросы языкознания", 1956, № 2.
8. Шмелев Д.Н. О "связанных" синтаксических конструкциях в русском языке. - "Вопросы языкознания", 1960, № 5.
9. Шмелев Д.Н. Экспрессивно-ироническое выражение отрицания и отрицательной оценки в современном русском языке. - "Вопросы языкознания", 1958, № 6.
10. Шмелев Д.Н. Несколько замечаний к построению синтаксической теории. - Научные доклады высшей школы, "Филологические науки", 1961, № 3.
11. Егоров В.Ф. Идиоматические конструкции в синтаксисе немецкой разговорной речи. Дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. М., 1967.
12. W o l p e r t R. Konnotative Bedeutungen in der Grammatik. Riga, 1974.

Лк.

Б.Л. ШАЛХС

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ КОЛИЧЕСТВЕННОЙ И КАЧЕСТВЕННОЙ КОННОТАЦИИ

Экспрессивность синтаксиса представляет собой одну из наиболее интересных проблем лингвостилистически, и поэтому понятно пристальное внимание ученых к этой лингвостилистической категории, их стремление по-новому подойти к ее освещению.

В поисках способов, позволяющих "...в большей или меньшей степени преодолеть недостаток эмоциональной выразительности обычной речи и значительно увеличить объем информации" (1, с.293), исследователи зачастую обращаются к синтаксису разговорной речи и особенно к эмоциональной ее периферии, которая, несмотря на значительное количество исследований, все еще не может быть признана удовлетворительно исследованной (2, с.194).

Для изучения и анализа экспрессивности удобно применение понятий "денотация" и "коннотация". Денотативное значение - объективное содержание формы, выраженное лингвистическими средствами. Под коннотативным значением в данной работе понимается дополнительные эмоционально-семантические наслоения формы или структуры, не выраженные специальными лингвистическими средствами /суффиксами, префиксами, окончаниями и т.д./, т.е. не выраженные в самом тексте, а находящиеся в области подтекста.

Коннотативные значения поэтому чрезвычайно подвижны, изменчивы, субъективны, они зависят от контекста, ситуации, фантазии и характера читателя: форма может восприниматься как интимная, таинственная, шутливая, доброжелательно или презрительно окрашенная, фамильярная и т.п. В связи с этим необходимо отграничить два явления: возникновение коннотативного значения в контексте и влияние контекста на коннотативное значение.

Коннотативное значение возникает у формы или структу-

ри обычно в условиях контекста. В таком случае мы говорим о синтагматической коннотативном значении. Такая форма вне контекста нейтральна.

Коннотации возникают при соприкосновении формы и контекста и зависят от отношения формы или структуры и контекста.

Некоторые формы и структуры обладают коннотативным значением в парадигматическом плане, т.е. вне контекста. Но и здесь влияние контекста очень существенно. Контекст может усилить или ослабить парадигматическую коннотацию. Под воздействием контекста коннотация может изменить свой характер или к основной парадигматической коннотации могут подмешаться добавочные синтагматические коннотативные значения.

Как синтагматические, так и парадигматические коннотативные значения строятся на соответствующем денотативном значении формы, порождаясь им. Коннотативные значения являются наслаениями, обертонами, подтекстом, которые предполагают основу, тон, текст. Связь подтекста с текстом, наслаения с основой является той базой, которая позволяет применять и по отношению к коннотативному значению объективные методы изучения и анализа.

Коннотативные значения очень разнообразны. Исходя из факта неоднозначности коннотации, Р.Х.Вольперт приходит к выводу о наличии двух видов коннотаций - количественной и качественной, (3, с.11).

Под количественной коннотацией понимается нами количественное усиление или ослабление денотативного значения.

Содержание качественной коннотации составляет качественно новая информация.

В данной статье мы попытаемся показать сущность этих двух видов коннотации на материале идиоматических конструкций, т.е. специфическим образом организованных структур уровня словосочетания и предложения, характерными признаками которых выступает заданность схемы, ограниченная лексическая наполняемость, наличие грамматического идиоматиз-

ма и парадигматического коннотативного значения (4).

Все идиоматические конструкции на уровне словосочетания и часть идиоматических конструкций на уровне предложения обладают количественной коннотацией.

Количественная коннотация обусловлена структурой идиоматических конструкций, идиоматическим характером выражаемых ими значений. Чтобы убедиться, что это действительно так, сравним идиоматические конструкции с синонимичными им конструкциями, не обладающими идиоматическим характером.

Именно сравнение может привести к выявлению тех дополнительных оттенков, которые, несмотря на тождественное денотативное содержание, могут быть обнаружены на коннотативном уровне анализа, так как именно на этом уровне можно выявить существующие между синонимами различия в степени экспрессивности, интенсивности, субъективной оценки.

Therese besäftigte ernst:

"Sogar ein Genius könntest du sein. Ihr zwei genialen Menschen".

"Ich genial?" - Im Vergleich zu ihm?

/Alfred Amenda. Appassionata/

/1/ Ich genial? - /2/ Ich bin nicht genial.

Сравнение конструкций /1/ и /2/ показывает, что значение отрицания, присущее обеим конструкциям, претерпевает в конструкции /1/ как бы возведение в степень, происходит его нагнетание. Отсутствие эксплицитно выраженного отрицания в конструкции /1/ свидетельствует о перенесении центра тяжести на интонацию. Говорящим категорически отрицается утверждение о том, что он якобы гениален. В данном случае настроение героя передано не столько словами, сколько интонацией. Обратившись для выражения значения отрицания к идиоматической конструкции, говорящий тем самым как бы еще более подчеркивает свое отрицательное отношение к предыдущей реплике.

Значение долженствования, выражаемое идиоматической

конструкцией *haben + zu + Infinitiv*, имеет более категорический характер, чем это же значение, выражаемое синонимичными конструкциями. Это может быть объяснено тем, что в идиоматической конструкции в силу особенностей структуры и в силу идиоматического характера выражаемого ей значения происходит нагнетание денотативного значения, т.е. возникает количественная коннотация, в которой сконцентрирована высокая степень долженствования, отсутствующая у синонимичных конструкций.

Это положение можно проиллюстрировать, подставив в следующих примерах вместо конструкции *müssen + Infinitiv* идиоматическую конструкцию *haben + zu + Infinitiv*. Ср.:

/1/ "Ich schäme mich. Lassen Sie mich einmal an den Flügel, Ferdinand. Ich muß euch doch beweisen, daß ich es unterdessen ein wenig weitergebracht habe".

(Alfred Amenda. *Appassionata*)

/2/ Ich habe euch doch zu beweisen, daß ich es unterdessen ein wenig weitergebracht habe.

С постановкой идиоматической конструкции меняется характер долженствования, он приобретает большую категоричность.

Меняется также характер всей фразы: если в первом примере она имеет более интимный характер (ведь Бетховен находится в кругу друзей), то в примере /2/ она приобретает более официальный характер.

Более того, меняется ритмический рисунок фразы, он становится более четким вследствие трехчастности идиоматической конструкции и наличия в ней компонента *zu*, который наряду с двумя другими компонентами способствует созданию динамики, своеобразной мелодики. В то же время цепочка двухсложных и односложных слов *habe euch doch zu...* несколько затрудняет произношение. Эта многочастность как бы отдаляет, на наш взгляд, субъект от действия, чего не происходит в конструкции *müssen + Infinitiv*, где связь субъекта и действия более тесная, характер долженствования более интимный.

Аналогично и в следующем примере:

/1/ Lenores weiße Zähneblitzen, und ihre kleine Zunge war wie eine blitzschnelle Eidechse, als sie über ihre roten Lippen schlüpfte. "Muß ich jetzt vor dir knicksen, Ludwig?"

/Alfred Anders. Appassionata/

Подстановка идиоматической конструкции haben + zu + Infinitiv придаст данному предложению более официальный характер и, если примеру /1/ присущ оттенок легкой иронии, то в примере /2/ - Habe ich jetzt vor dir zu knicksen, Ludwig? - благодаря наличию идиоматической конструкции возникает коннотативный эффект саркастического вопроса. Это "сгущение" эмоций обусловливается присущей идиоматической конструкции количественной коннотацией, под воздействием которой в предложении возникает напряжение, и эмоциональные оттенки, присущие фразе в целом, попадая в поле напряжения, становятся более "выпуклыми" и более определенными.

/1/ "Und der Kaiser wird antworten", schloß Nonnos. "Er wird antworten, denn er muß antworten, so will es das Gesetz". /Klaus Hermann. Der Brand von Byzanz/

/2/ Er wird antworten, denn er hat zu antworten, so will es das Gesetz.

Коннотативным эффектом идиоматической конструкции примера /2/ будет непреклонная решимость, уверенность в правоте своего дела и справедливости закона. В примере /1/ этот эффект отсутствует, уверенность носит здесь более расплывчатый характер.

В плане парадигматики количественная коннотация заложена в идиоматической конструкции потенциально, в этом плане нагнетение денотативного значения обусловлено исключительно структурой идиоматической конструкции.

В синтагматическом плане могут быть отмечены дополнительные факторы, способствующие увеличению или ослаблению количественной коннотации, такие как лексическое окружение, ситуация.

В последующих примерах с идиоматической конструкцией

haben + zu + Infinitiv именно лексическое окружение способствует нагнетению количественной коннотации:

"Du willst mich weggeschicken!" rief Hein Hargerlich. Aber du hast gar nichts zu sagen, du kannst das nicht entscheiden".

/Bodo Uhse, Leutnant Bertram/

Kimpel wird wieder unwillig. "Du hast nur zu antworten, wenn ich frage".

/Erwin Strittmatter, Tinko/

В первом примере семантика слов, входящих в лексическое окружение идиоматической конструкции haben + zu + Infinitiv, способствует нарастанию напряжения в данном отрывке. Хайн не может допустить, чтобы с ним обращались так бесцеремонно, не считались с его мнением. Он раздражен. Об этом свидетельствует включенное им в непосредственное лексическое окружение идиоматической конструкции haben + zu + Infinitiv ограничительное отрицание gar nichts.

В отрывке из повести Э. Штрийтматтера "Тинко" (второй пример) автор лаконично и точно дает зарисовку определенной черты характера одного из героев повести - Кимпеля, подростка крайне самолюбивого, любящего командовать и не терпящего возражений. Индикаторы unwillig и nur способствуют увеличению напряжения в данном отрывке, которое, в свою очередь, свидетельствует о возрастании количественной коннотации.

В примере из романа Альфреда Амэнды "Аппассионата" -
"Wohin soll ich laufen, Meister?"

"Und hast du auch keine Angst vor dem Schwarzen Mann?"

"Vor welchem Schwarzen Mann?"

"Vor dem Geiger Bridgetower, dem Mulatten. Laufe in den Goldenen Greifen" und zerre ihn an seinen braunen Beinen aus dem Bett, falls er noch schlafen sollte. Er hat hier anzutreten, weil wir eine neue Violinsonate für unser Konzert probieren".

Видный Людвиг ван Бетховен должен бежать в трактир, вытащить за ноги из кровати скрипача Бридатауэра, присутствие кото-

рого на репетиции необходимо, так как на концерте должна исполняться новая скрипичная соната.

Читатель ищет объяснения подобной опешке, напряжение растёт и находит свое разрешение в идиоматической конструкции, увеличивая ее количественную коннотацию.

Рассматривая идиоматические конструкции, в состав которых входят модальные глаголы, необходимо остановиться на воздействии их семантики на значение исследуемых идиоматических конструкций. Будучи включенными в данные конструкции, модальные глаголы не остаются безучастными к значению конструкции в целом, и хотя значение идиоматических конструкций не выводимо из значений составляющих их компонентов, семантика модальных глаголов потенциально выступает как бы "пропвителим" денотативного значения, способствует созданию определенного коннотативного эффекта.

Сравним следующие предложения с идиоматическими конструкциями с трансформированными синонимичным им предложениями:

/1/ "Hörst du den Hund?" fragte der Vater unvermittelt. Der Junge nickte und sah sich suchend um.

"Er muß irgendwo im Haus eingesperrt sein".

/Eberhard Panitz, Die Feuer sinken./

/2/ Er ist wahrscheinlich im Haus eingesperrt.

/3/ ... "Es mag Ihnen doch allmählich aufgefallen sein, daß die sauberen, weiß toupierten Herren und Damen, so eines nach dem andern ausgeblieben sind, mit denen sie einst zur Sommerzeit so muntere Gesellschaft hielten".

/Theodor Storm. Novellen der Liebe/

/4/ "Es ist Ihnen wahrscheinlich doch allmählich aufgefallen,..."

/5/ "Er kann auch um eine halbe Million Franken für seine Hypothekarklientel geschrieben haben", erwiderte lachend der Vizepräsident.

/Gottfried Keller, Martin Salander/

/6/ Er wird wahrscheinlich auch um eine halbe Million Franken für seine Hypothekarklientel geschrieben haben.

При сравнении предложений /1, 3, 5/ с синонимичными им /2, 4, 6/ предложениями становится очевидным, что употребление идиоматических конструкций в приведенных примерах целесообразно, так как в синонимичных предложениях не может быть достигнута та степень предположительности, которая обуславливается семантикой модальных глаголов /missen / mbken / kbnnen /, входящих в данные идиоматические конструкции.

Коннотативный эффект, достигаемый употреблением идиоматических конструкций в примерах /1, 3, 5/ будет неуверенность /1/, вежливое предположение /3/, предположение, граничащее с достоверным знанием фактов /5/.

Названные дополнительные оттенки отсутствуют в синонимичных предложениях /2, 4, 6/.

Кроме того, в результате трансформации нарушилось бы интонационное равновесие. Следовательно, именно в силу того, что идиоматические конструкции являются более выразительными, употребление их целесообразно и оправдано.

Увеличение количественной коннотации в данных идиоматических конструкциях способствует наречия *kaum*, *wohl*, а в примере /1/ и неопределенное наречие *irgendwo*

Er muß irgendwo im Hause eingearregt sein.

Качественная коннотация, под которой мы понимаем качественно новую информацию, присущую некоторым идиоматическим конструкциям в плане парадигматики, позволяет в лаконичной форме дать яркую, эмоционально насыщенную оценку (положительную или отрицательную) предмета, явления или действующего лица со стороны говорящего. В своем обращении к идиоматическим конструкциям, несущим дополнительную информацию эмоционального характера, автор стремится найти контакт с читателем, по возможности в более яркой и выразительной форме донести до него идеи произведения.

Эмоциональный характер качественно новой информации нередко находит свое отражение в восклицательной интонации

So ein Schurke!

Du Dummkopf!

Конструкция Das nenne ich eine Überraschung!, обладающая качественной коннотацией, от синонимичной формы - Das ist eine Überraschung! - отличает возможность появления различных оттенков - восхищения, одобрения, удивления, радости, иронии.

Ja, das nenn ich eine Kantine! Ich schmeiß Zeitung nicht weg, die schenk ich der BGL, und zwar morgen, und zwar in unserer Kantine!"

/Hermann Kant, Das Impressum/

Герой романа, Давид Грот, в восторге от новой столовой. Об этом свидетельствует как эмоциональная интонация, так и модальное слово ja, являющееся в данном случае как бы "стартовой площадкой" к употреблению идиоматической конструкции, "преакумулятором" эмоционального настроя идиоматической конструкции. Давид Грот не просто восхищен новой столовой, но в какой-то мере даже гордится ей, о чем свидетельствует тот факт, что он называет ее "нашей".

Эмоциональная интонация является здесь одним из "катализаторов" качественной коннотации, выступающим наряду с ситуацией и лексическим окружением.

Качественно новую информацию идиоматических конструкций следующих примеров составляет:

а) удивление, осязающееся с радостью:

"Johann! Das nenne ich eine Überraschung! Wie war die Reise?"

/Alfred Amenda, Appassionata/

б) ирония:

"Er /der Stein - Б.Ш./ liegt immer beim Gartentor in der Ecke", sagte der Mann ruhig. "Wenn ich mit dem Leiterwagen raus oder reinfahre, stelle ich ihn gegen das Tor, damit es nicht von allein zufällt".

"Das nenne ich deutsche Gründlichkeit und Ordnung", sagte Henryk lachend und klopfte dem Mann auf die Schulter".

/Kurt David, Die Überlebende/

Синоним конструкции Du Lump! - Du bist ein Lump -

- представляет собой констатацию определенного факта, соотнесения определенного признака с определенным лицом. В идиоматической конструкции качественно новую информацию составляют презрение, осуждение, причем, если в синонимичной форме основное внимание концентрируется на признаке, приписываемом лицу, то в идиоматической конструкции - на лице, которому приписывается определенный признак, и лишь потом переключается на признак. Это явление обусловлено, на наш взгляд, фактором чисто психологического порядка. Говорящему прежде всего важно осудить или выразить презрения тому лицу, с которым может быть соотнесен негативный признак. Именно поэтому в некоторых случаях сразу же за конструкцией следует повторение личного местоимения, выступающее "катализатором" качественной коннотации:

"Das ganze perfide Albion!" rief Sternecker und schlug noch einmal zu. Als er wieder ausholte, fiel Bertram ihm in den Arm, doch riß sich Sternecker sofort wieder von ihm los. Sein Gesicht drückte unverhüllbaren Abscheu aus, und er schrie: "Rühr mich nicht an! Rühr mich nicht an! Du Mörder, du!"

/Bodo Uhse. Leutnant Bertram/

Frau Clary führt mit beiden Händen auf mich los. "Du Bengel, du!" Sie weiß nicht, wo sie mich packen soll.

/Erwin Strittmatter. Tinko/

Стилистическим средством огромной выразительной силы выступает серия идиоматических конструкций типа Du Lump!, следующих одна за другой. Концентрация качественно новой информации способствует созданию яркого, запоминающегося образа:

"Du Schweinigel von einem Weibsbild, du gottverfluchtes Saumensch, du rotes Mistvieh, da bist du mal schiefwickelt".

/Anna Seghers. Der Kopflohn/

"Du Nichtsnutz, du Windhund, du halbe Portion, Versager, Clown...", schimpfte einer meiner Mitarbeiter.

/Peter Abraham. Meine Hochzeit mit der Prinzessin/

Тот факт, что идиоматические конструкции являются лаконичными, предельно выразительными формами, позволяющими достигнуть экспрессии излагаемого, свидетельствует о том, что и в конструкциях, обладающих качественной коннотацией, можно говорить об интенсификации денотативного значения, но в них интенсификация является не доминирующим явлением, а присутствует подопудно.

Количественной коннотацией идиоматические конструкции обладают в плане парадигматики. В контакте у идиоматической конструкции дополнительно к количественной коннотации может возникнуть качественная.

В следующем примере на значение косвенности наслаивается оттенок иронии, т.е. дополнительно к количественной коннотации возникает качественная коннотация:

Die Erwähnung der "besonderen Fachleute" gab Breuning ein neues Stichwort. "...Das wollen besondere Fachleute gewesen sein, die sie geschätzt haben?"

/Alfred Amenda. *Appassionata*/

На основании сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Благодаря качественной или количественной коннотации, присущей идиоматическим конструкциям в парадигматическом плане, они обладают широкими стилистическими возможностями, позволяющими в лаконичной форме дать выразительную, запоминающуюся оценку предметов, явлений или действующих лиц, значительно увеличив объем заключенной в произведении информации.

2. В условиях конкретного контекста количественная и качественная коннотация идиоматических конструкций часто сближаются и дополняют друг друга.

Именно поэтому качественная и количественная коннотация - два противоположных явления в экспрессивном синтаксисе - взаимосвязаны и образуют диалектическое единство.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. С а л я м о н Л.С. О физиологии эмоционально-эстетических процессов. - В кн.: Содружество наук и тайны творчества. М., 1968.
2. Ч а й к о в с к и й Р.Р. Общая лингвистическая категория экспрессивности и экспрессивность в синтаксисе. - В сб.: Вопросы романо-германской филологии. "Учен. зап. Т-го МГУИЯ им. М.Тореза", 1971, т.64.
Г в о т и л е н е Н.А. Экспрессивные средства выражения утверждения и отрицания в современном немецком языке. Дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. М., 1972.
С и л ь м а н Т.И. Проблемы синтаксической стилистики /на материале немецкой прозы/. Л., 1967.
Р а е в о к а я Н.Н. Очерки по стилистической грамматике английского языка. Киев, 1973.
R i e s e l E. Theorie und Praxis der linguostilistischen Textinterpretation. M., 1974.
M i c h e l G. Stil und Expressivität. - In: "Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung", Heft 1-3, Bd. 27. Berlin, 1974.
3. W o l p e r t R. Konnotative Bedeutungen in der Grammatik. Riga, 1974.
4. Е г о р о в В.Ф. Идиоматические конструкции в синтаксисе немецкой разговорной речи. - Дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. М., 1967.
В д о в и ч е н к о П.С. Некоторые фразеологизированные синтаксические конструкции современного немецкого языка. - Дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. М., 1965.
Ч и о т о н о г о в а Л.К. Синтаксические фразеологизмы со значением отрицания в современной английской разговорной речи. - Дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. Л., 1970.

21

В.И. АГАМДЖАНОВА, М.И. ГУЛЕНА

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ НАУЧНОГО ТЕКСТА И ЕГО СВЕРТЫВАНИЕ
В АННОТАЦИИ НА ЯЗЫКЕ ОРИГИНАЛА

Аннотирование на языке оригинала, протекающее как продуктивная речевая деятельность, дает возможность завершить работу над иностранным текстом выходом в сложные высказывания на подъезде специальности, оно обеспечивает взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности (1) и готовит будущего специалиста к написанию аннотаций на иностранном языке.

Сейчас, когда в методике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе намечены общие основы курса реферирования и аннотирования на родном (2) и иностранном (3) языках, ближайшей перспективой в овершенствовании курса представляется обеспечение максимальной управляемости этого сложного аналитико-синтетического процесса переработки информации.

Успешность осуществления поставленной задачи во многом зависит от полноты сведений о лингвистических характеристиках двух текстов: аннотации и научного текста, преобразуемого в аннотацию.

Несмотря на стремительный рост работ по структурно-семантическому анализу научного текста, заказываемых практикой информационной службой и методикой обучения реферированию и аннотированию (4), построение программы свертывания научного текста в аннотацию на языке оригинала оказалось невозможным без специального обследования соответствующего текстового материала.

Для выявления структурно-семантических характеристик аннотаций и тематической организации аннотируемого текста, которые должны учитываться при преобразовании научного текста, мы начали с выбора двух возможных образцов аннотаций.

Таковыми образцами явились краткие справки о научных публикациях, называемые Abstract и Review.

Обследование информативных (не рекламных) Abstract и

Review проведено на материале 100 текстов, взятых из журналов: Applied Physics Letters, The Radio and Electronic Engineer, Science, Electronics Letters, Computing Review, Applied Physics, Applied Chemistry, Applied Mechanics Reviews и отвечающих следующим условиям:

| | Abstract | Review |
|-------------------------------|---|---|
| Количество текстов | 50 | 50 |
| Средняя длина текста в словах | 60-70 | 150-160 |
| Общий объем текстов в словах | 3510 | 7862 |
| Размещение текста аннотации | Между заглавием и текстом аннотируемой статьи | Отдельно от статьи в реферативном журнале или в конце соответ. номера журнала |
| Автор аннотации | Автор аннотируемой статьи | Не автор аннотируемой статьи |

При обследовании текстов аннотаций мы пытались пронаблюдать характеристики, задающие условия как для фиксации результатов свертывания аннотируемого текста, так и для написания самого текста аннотации. При такой постановке вопроса снимается необходимость в оценке содержания обследуемого материала по признакам "существенное", "несущественное", "главное", "неглавное", "тривиальное", "нетривиальное", "цель", "результат", "выводы" и т.п. Обследование содержания аннотаций по указанным признакам с одной стороны является компетенцией специальной информативной службы и не может быть выполнено не специалистом в данной науке, с другой - лишено целесообразности, т.к. предполагается, что требования к структуре содержания abstract и review задаются издателями и в настоящее время все больше стандартизируются инструкциями к написанию аннотаций, публикуемыми редакционными коллегиями соответствующих журналов.

Отобранные тексты наблюдались прежде всего с точки

их связности и дали следующую картину:

| | Abstract | Review |
|---|-----------|---------|
| Количество текстов | 50 | 50 |
| Общее количество предложений | 170 | 394 |
| Общее количество контекстуально независимых предложений | 142/83,5% | 355/90% |
| Общее количество контекстуально зависимых предложений | 28/16,5% | 39/10% |

При обследовании связности текстов аннотации нами учитывались показатели наибольшей контекстуальной зависимости, какими в частности являются субституты с анафорической функцией, употребленные в начале предложения, подобные:

- I. It shows that... , It does not deal with... ;
 - II. This /these/ is comparable , in a state of, compensated, etc./ This /these/ gives /requires, suggests, leads to, leaves, etc/;
 - III. This /these/ class /model, temperature, design, procedure, case, analogy, equation, computer, results, experiments, devices, processes, methods, etc./;
- вводные члены, указывающие на связь данного факта или явления с другими фактами или явлениями, изложенными в предшествующем предложении: In particular, Such evidence; In addition, according to the results; However, The same quantity; The present analysis, Furthermore; Thus, The above evidence; In the considered example, etc.

Предложения с приведенными выше началами не могут быть поняты вне контекста аннотации, чего нельзя сказать о таких показателях связности как лексический повтор, употребление определенного артикля, которые, констатируя зависимость, не лишают предложения семантической самостоятельности. Так 83,5% - 90% от всего числа предложений составляют семантически независимые предложения, предложения без выраженной контекстуальной зависимости.

На этом основании можно сделать вывод об определенной контекстуальной свободе предложения в избранных типах ан-

нотаций. Следовательно, аннотация должна писаться как текст, состоящий в основном из относительно независимых высказываний-предложений со средней длиной в 21 слово.

Наблюдения над употребительностью номинативных сочетаний проведены на уровне подлежадно-сказуемой структуры предложения (5) и дали следующие результаты:

Синтаксическая структура предложения

| подлежащее | | | | сказуемое | | | дополнение | | | | |
|-----------------|-------------|--------------------|---------|----------------|-------|--------|------------|-----------------|-------------|--------------------|---------------------------------|
| Кол. подлежащих | Однословное | Номинативная фраза | Формула | Кол. сказуемых | Актив | Пассив | Именное | Кол. дополнений | Однословное | Номинативная фраза | Подчиненное предложение объекта |
| | | | | | | | | | | | |
| 200 | 47 | 151 | 2 | 222 | 59 | 130 | 33 | 70 | 3 | 53 | 14 |
| 100% | 23,5% | 75,5% | 1% | 100% | 26,5% | 58,5% | 15% | 100% | 4,3% | 75,5% | 20% |
| 451 | 200 | 248 | 3 | 490 | 224 | 187 | 78 | 225 | 34 | 167 | 24 |
| 100% | 44,3% | 54,9% | 0,8% | 100% | 45,7% | 38% | 15,9% | 100% | 15% | 74,2% | 10,8% |

Материал подтверждает высокую употребительность номинативных фраз как развернутых названий объектов исследования, принимающих на себя синтаксические функции подлежащего, именной части сказуемого, дополнения, следовательно, одной из основных форм фиксации обобщения аннотируемого текста на этапе, предшествующем собственно написанию аннотации, является номинативная фраза.

Лексико-синтаксическая характеристика аннотации меняется в зависимости от того, кто является автором аннотации. Так, аннотации типа (abstract) пишет сам автор,

внимание которого сосредоточено на объекте исследования. Объект исследования является основой высказывания и выступает в предложении в роли подлежащего, определяя необходимость пассивной конструкции: в abstract - 75,5% от общего числа подлежащих NP (номинативные фразы), а $\approx 60\%$ от общего числа сказуемых глаголы в пассивном залоге.

Изложение от лица не автора аннотируемой публикации (2-й тип аннотации Review) увеличивает употребительность таких слов как author, reviewer конструкции типа verb + that clause и изменяет пропорции в пользу активных конструкций - 45,7% вместо 26,5% в abstract.

Итак, анализ текстового материала аннотаций дал возможность определить ряд факторов, определяющих условия свертывания научного текста :

- относительную независимость высказывания в аннотации;
- употребление субтитуттов с анафорической функцией в случаях контекстуально связанных предложений;
- высокую употребительность развернутых номинативных фраз;
- высокую употребительность пассивных конструкций в аннотациях, написанных от лица автора публикации;
- употребительность моделей типа:

| | | |
|------------|-----------------------|----------|
| The author | discusses ... | |
| | provides ... | |
| | solves ... | |
| | is concerned with ... | |
| | thinks | that ... |
| | supposes | |

и увеличение употребительности активных конструкций при написании аннотации от лица не автора.

Свертывание научного текста в аннотации на языке оригинала занимает промежуточное место между двумя текстами:

текст оригинала ----> свертывание ----> текст аннотации.

Свертывание является процессом номинации, заготовкой материала для аннотации и оперирует такими номинативными единицами как номинативные сочетания и предложения. Выступая как наименование целой ситуации, предложение-высказывание является остановившимся процессом, зафиксированным в тексте (6).

Информативная функция данных справок о научной публикации определяет сокращение текста как обобщение его основных тем, что, например, совсем не обязательно для рекламной аннотации.

Размеры избранных видов аннотации определяют два уровня обобщения: чем короче аннотация, тем обобщеннее излагается содержание источника (abstract); увеличение объема review открывает возможности некоторой конкретизации общего содержания.

Свертывание как последовательное обобщение осуществляется на базе тематических связей текста. Под темой в данном случае понимается предмет, объект мысли текста. Тема, реализованная в тексте, статична, при нашем подходе она не противопоставляется реме. Для свертывания не существенно противопоставление ядра и основы высказывания (7), темы и ремы (8), данного - нового (9), т.е. противопоставление, характеризующее коммуникативный динамизм. Проследивая тему на основе тождества объекта, мы наблюдаем предмет с точки зрения наращивания его свойств. Динамика наращивания характеристик предмета, объекта темы принципиально отличается от коммуникативного динамизма. Для темы как названных, зафиксированных свойств и связей объекта не существенно движение мысли от данного к новому, от темы к реме, не важно, в какие моменты, в каких частях текста данное свойство было подано как новое, реме, и когда это новое, реме, выступало как тема; важно, что это свойство или связь были названы. Динамика нарастающей конкретизации названия - это движение понятия большего объема к понятию меньшего объема, т.е. сужение диапазона предметной соотнесенности слова - темы.

Тема как объект высказывания является основой деления текста на части и имеет свой формальный аппарат. Тематический повтор, выраженный лексическим повтором, синонимическими и местоименными заменами увеличивает конкретизацию основного непосредственного предмета мысли и в то же самое время наращивает зависимость частей тематически связанного куска текста (I0). Как известно, тематические повторы неравнозначны по степени сцепления текста. Наибольшей силой сцепления обладают местоименные замены (II), которые, будучи контекстуально зависимыми и менее информативными, уподобляются пропускам, заполнение которых осуществимо только с обращением к предыдущим или последующим предложениям - высказываниям, без обращения к antecedентам (по терминологии Блумфильда) нарушается преемственность темы и наступает разрыв в повествовании, они (местоименные, особенно с анафорической связью) оформляют тематически связанную часть синтаксически и служат одной из основ свертывания текста. Анафорические субституты типа *this idea, these advances* с обобщающим значением играют роль мостов, перебрасывающих повествование к новой теме. Так в примере:

Several reasons are cited by medical authorities:
(1) better methods of "matching" the donated kidney to the recipient; (2) greater use of artificial kidneys; (3) improved ways of preserving kidneys outside the body.

These advances have only increased the demand for such transplants, however.

$T_1 \leftarrow \text{These advances} \rightarrow T_2$

These advances осуществляет переход к новой теме.

Особое значение анафорических субститутгов в синтаксическом оформлении темы включает их в круг наиболее важных явлений лингвистики текста в курсе реферативного чтения вообще и аннотирования в частности.

Программа свертывания научного текста при аннотировании начинается с деления текста на тематически связанные части.

Констатация тематической организации текста в свою очередь начинается с выявления тем, заявленных в заглавии на основе информации, переданной самим заглавием и выверенной по тексту при специальном прочтении текста.

Констатация тематики по заглавию осложняется в случаях его лексической и синтаксической многозначности (I2). В таких случаях выбор лексико-синтаксического варианта заглавия осуществляется при специальном прочтении текста: без выбора варианта переход к следующему этапу в тематическом делении текста невозможен, т.к. он определяет точку зрения аннотирующего.

Вторым этапом программы является выявление тематической структуры текста. Для научных публикаций: наиболее типично последовательное, цепное размещение тем $T_1, T_2, T_3, \dots, T_n$, однако размещение тем в тексте типа T_1, T_2, T_1, T_3, T_1 и т.д., т.е. с возвращением к определенной тематике, не является исключением.

Данный этап завершается констатацией размещения тем в тексте на основе тематических повторов (тематическое слово или словосочетание с их заместителями как правило самое частое в тематически связанной части текста).

Уточнение границ тематически связанных частей текста возможно на базе следующих показателей: новая тема начинается контекстуально независимым предложением, т.е. таким предложением, где нет элементов с анафорическими связями. Контекстуально независимые предложения могут начинаться конструкцией *there is, there are* (*There has been considerable discussion recently of possible technological aids to libraries*).

Существительными с определителями, выраженными числительными без артикля: (*Two kinds of readers are available*).

Неопределенным местоимением (*Many books...are appearing*)

Существительными без артикля или с неопределенным артиклем (*microbooks are already on sale. A major study aimed at ...*).

Предложение с указанными началами обращены своими семантическими связями не назад, а вперед по ходу изложения.

Новая тема может открываться предложением с обобщающим повтором темы, находящимся с предшествующим наименованием темы в отношении рода к виду. Наиболее типичной моделью обобщающего наименования темы является

Местоимение с анафорической функцией + Абстрактное существительное

| | |
|-------|----------|
| This | argument |
| These | advances |
| Such | evidence |

$T_1 \leftarrow$ обобщающий $\rightarrow T_2$
субститут

Указывая на показатели границ между темами, мы далеки от мысли об обязательной и четкой формальной выраженности тематических границ в тексте и однозначности его деления. Размытость тематических границ и субъективные факторы (различие профессиональных интересов, мотивации и т.п.) приводят к вариативности в интерпретации текста вообще (13) и делении его на тематически связанные части в частности. Но варьирование в тематической интерпретации текста не безгранично, оно допустимо в пределах, заданных формальным аппаратом темы, это значит, что при всех колебаниях, деление текста на тематические части поддается управлению.

Третьим этапом программы является сокращение тематически связанных частей текста, фиксируемое на уровне таких единиц, как номинативная фраза и предложение, выполняющих номинативную функцию. Степень обобщенности содержания свернутого текста зависит от размеров аннотации: чем короче аннотация, тем обобщеннее свертывание; увеличение размеров открывает возможность для включения деталей. Например:

| Текст | | Свернутый вариант текста | |
|------------------------------|---|---|-------------------------|
| Lack of water is confronting | desert plants. | | |
| Desert plants have | various means of adapting to lack of water. | Various means of adaptability of desert plants to lack of water | |
| Desert plants are able | to grow rapidly. | rapid root growth | |
| They can take up | water instantly | instant taking up of water | |
| They regulate | their body size | according to the amount of water available | body size regulation |
| They take | information about water | from the soil. | information about water |
| Desert plants also adapt | to lack of water | through their stomates. | stomates |

Abstract

Various means of adaptability of desert organisms to lack of water are considered.

Review

The author considers such means of adaptability of desert plants to lack of water as rapid root growth, instant taking up of water, body size regulation, information about water, stomates.

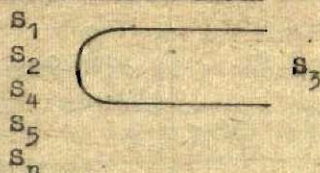
Обследованный и использованный в учебном процессе материал дал возможность выделить три основных вида

свертывания тематически связанных частей (ТСЧ) на уровне предложения:

- выбор подчиняющего предложения
- комбинирование подчиняющего предложения
- конструирование подчиняющего предложения

Под подчиняющим предложением (или номинативной фразой), рассматриваемым в качестве номинативной единицы, мы понимаем такое предложение, в объем которого входит объем других предложений данного тематического куска (14).

Выбор подчиняющего предложения по формуле



где $S_1, S_2, S_4, S_5, \dots, S_n$ содержится в S_3 возможен в ТЧ с однородной тематико-синтаксической структурой (15).

Примером однородной тематико-синтаксической структуры может служить следующая ТЧ из статьи "Computer Sciences" Science News, расписанная по членам предложения для большей наглядности.

Topical phrases

artificial intelligence -

- the impact of artificial intelligence

| Subject | Predicate | Object | Adv.modif. |
|--|-------------------------------|--------|--------------------------------|
| 1. Artificial intelligence | has progressed | | |
| 2. Time to worry about some of its impacts on society | has come | | |
| 3. Artificial intelligence systems capable of profoundly influencing society | will be commercially produced | | before the turn of the century |

| | | | |
|---|-------------------------------|--|--------------------------------|
| 4. Automated personal identification systems and industrial robots | will be commercially produced | | by 1980 |
| 5. Automated language translators robotschauffeurs and automated intelligence gathering systems | may be used | | before the turn of the century |
| 6. The personal impact | could be tremendous | | |
| 7. An automated intelligence gathering system | would be capable of making | logical inferences concerning social trends | |
| 8. The report | summarized | the most important long-term effects of A.i. as... | |

Как видно из примера, предложения, образующие ТСЧ, имеют идентичную синтаксическую структуру, при этом каждое предложение начинается тематическим повтором. Третье предложение ТСЧ является подчиняющим и обобщенно представляет ТСЧ текста. Все остальные предложения находятся к третьему предложению в отношении подчинения, т.е. включаются в его объем. В зависимости от размера аннотации обобщающее предложение может быть конкретизировано, в данном случае за счет распространения описательного названия типа:

Such artificial intelligence systems as automated personal identification systems, industrial robots, automated language translators, robot chauffeurs and automated intelligence gathering systems will be used before the turn of the century.

Комбинирование подчиняющего предложения осуществляется также в условиях однородной тематико-синтаксической структуры и реализуется как комбинация родовых элементов. Так в примере:

| Subject | Predicate | Object | Adv. modif. |
|-----------------------|----------------------|---|-------------|
| Data entry | has matured. | | |
| It | must be considered | a total system. | |
| The data entry system | is described | in terms of its hardware and software. | |
| Data entry | should be considered | as a system. | |
| It | is comprised | of much more than equipment selection | |
| Data entry | involves | personnel considerations, data preparation procedures, forms design, equipment communication and computer interface | |

таким обобщающим предложением будет: The data entry system involves personnel considerations, data preparation procedures, forms design, equipment communication and computer interface, скомбинированное из элементов, взятых из разных частей ТЧ без каких-либо синтаксических преобразований.

Конструирование подчиняющего предложения начинается с отбора наиболее обобщающих элементов и завершается ле-

коническим, морфологическим и синтаксическим преобразованием, необходимым для включения этих элементов в новое предложение.

В ТЧ "Desert Life"

| Subject | Predicate | Object | Adverb.modifier |
|---|-----------------|----------------------|-----------------|
| (For thousands of years) plants and animals | have lived | | in the desert |
| Desert life | faces | some challenges | |
| Only today biologists | are finding out | how | |
| different desert organisms | adapt | to their environment | |

обобщающим предложением может быть: Modern biologists are investigating adaptability of desert organisms to their environment. При конструировании подчиняющего предложения произведены синонимические замены сочетаний only today на modern; are finding out на are investigating, морфологическое преобразование глагола adapt в соответствии с избранной синтаксической структурой предложения.

Конструирование подчиняющего предложения на базе замены субститутов с анафорической функцией может быть продемонстрировано на следующем примере:

Drive to transplant vital human organs

...Two big obstacles make successful heart transplants difficult: **rejection and infection**. The internal chemistry that enables the body to throw off a "foreign body" like a disease-bearing germ, also works to throw off a stranger's heart. But if **the body's ability to reject foreign bodies is reduced**, infectious agents can run rampant.

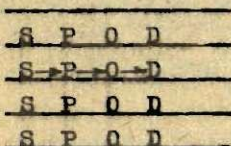
So great are **these two dangers** that some **experts** who once performed heart transplants are not trying them now.

They prefer other techniques: by-passing clotted arteries, replacing damaged valves, installing pacemakers.

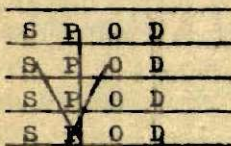
Обобщающим предложением в данном случае может быть: Rejection and infection, have made some experts prefer other techniques, сконструированное на базе замены субститутов с обобщающим значением.

Описанные виды свертывания тематических частей текста в подчиняющие предложения можно представить графически в следующем виде:

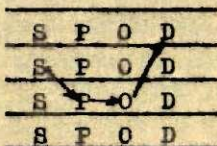
выбор подчиняющего предложения



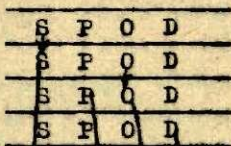
конструирование подчиняющего предложения



комбинирование подчиняющего предложения



конструирование подчиняющего предложения на базе замены анафорических субститутов



отбор обобщающих элементов

преобразование элементов в процессе конструирования подчиняющего предложения

Полученные данные используются нами при разработке учебных программ, целью которых является преобразование научного текста в аннотацию на языке оригинала. (16).

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Ф о л о м к и н а С.К. Принципы обучения чтению на иностранном языке.—В сб.: Методика преподавания иностранных языков в вузе, выпуск 85, М., 1974.
2. Ч е р е м и с о в Б.А. Методика обучения реферированию и аннотированию иностранной литературы в техническом вузе. Автореф. канд. диссерт. Л., 1970.
З о р и н а Н.Д. Преобразование текста оригинала в связный текст аннотации или реферата на старших курсах неязыкового вуза.—В сб.: Методика преподавания иностранных языков в вузе. Т. II, часть I, М., 1972.
3. Т е п е р Н.М. Языково-стилистические средства логико-смысловой ориентации в научном тексте.—В сб.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. Выпуск VI, М., 1970.
Г в б н е р В. Реферирование иноязычных источников информации и его методика.—В сб.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. Выпуск VI, М., 1970.
А г а м д ж а н о в а В.И. О курсе реферирования на заключительном этапе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.—В сб.: Иностранные языки в высшей школе. Рига, 1971.
4. С е в б о И.П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. М., 1969.
Б е р з о в В.Е. Об одном подходе к проблеме автоматического реферирования и автоматического свертывания индексируемых текстов.—"Научно-техническая информация". 1971, № 10.
С к и б о В.Н. О контактности предложений в английской научной прозе.—"Общие проблемы стилистики" (научные труды ИГПИИЯ им. М.Тореза, выпуск 73). М., 1973.
5. Б а р х у д а р о в Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. М., 1966, с. 141.
6. Г а к В.Г. Высказывание и ситуация.—В сб.: Проблемы структурной лингвистики. 1972. М., 1973, с. 349, 369.

- М а т е з и у с В. Язык и стиль.—В сб.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967, с.446-447, 483-484.
7. М а т е з и у с В. О так называемом актуальном членении предложения.—В сб.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967.
8. F i r b a v J. On Defining the Theme in Functional Sentence Analysis. In: Travaux Linguistiques de Prague, No.1, 1964.
- I l y i s h B. The Structure of Modern English. Л., 1971, с.191-197.
- N i s k e l G. Some Contextual Relations between Sentences in English. In: Acts Duxce Congrès International des Linguistes, Bucarest, 28 aout 2 september 1967.
9. П а н ф и л о в В.В. Взаимоотношение языка и мышления. М., 1971.
10. М а т е з и у с В. Язык и стиль.—В сб.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967, с.494-495, 519-523.
- II. С о л г а н и к Г.Я. Синтаксическая стилистика. М., 1973.
- II. С о л г а н и к Г.Я. Синтаксическая стилистика. М., 1973, с.70.
12. А в а м д ж а н о в а В.И., Г о м б е р г Е.И., З а н д а Э.Я. Синтаксическая многозначность заглавий и поисковые задачи на ее основе в курсе реферативного чтения по специальности.—В сб.: Иностранные языки в высшей школе, вып. I, Рига, 1973.
13. Г а л ь п е р и н И.Р. О понятии - "текст". Лингвистика текста.—Материалы научной конференции, ч.1, М., 1974.
14. Сравни: Подчинение понятий. Кондаков Н.И. Логический словарь. М., 1971, с.388-389.
15. Сравни: Параллельная связь между предложениями. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. М., 1973, с.132-137.
16. А в а н я н о в а V., G u l e n a M. Phrase-book for science students (An Aid to Abstract and Review Writing). Riga, 1974.

Ак

Э.М. БАЙКОВА

О НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПАХ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Под говорением в данной статье понимается творческое использование языка в пределах языковой нормы без опоры на родной язык, осуществляющееся по схеме: смысловое задание → высказывание на иностранном языке.

Говорение на любом языке может быть подразделено на два вида: говорение как форма социального поведения и говорение монологическое ретинального типа¹ (I, с.77).

Методы обучения этим двум видам говорения должны быть разными. Специфика методов обучения говорению первого типа здесь рассматриваться не будет.

Предметом рассмотрения является использование текста для обучения говорению ретинального типа.

Говорение предполагает владение фонологической, морфологической, синтаксической и лексической системами изучаемого или используемого языка. Далее будет рассматриваться только подход к изучению лексики при обучении говорению на иностранном языке.

Психологи полагают, что изучение всякого нового языка (кода) происходит использованием уже известного языка, как правило, это родной язык; это происходит, даже если родной язык явно не привлекается, как например в прямом методе. Усвоение нового слова в иностранном языке идет по схеме: х есть то же самое, что ... в родном языке (2, с.21-27). На более поздней стадии, на продвинутой стадии изучения иностранного языка, процесс усвоения нового слова может идти по-другому, без обращения к родному языку. Таким образом, есть основания полагать, что на начальной стадии изучения иностранного языка (второго языка) высказывание на ино-

¹Ретинальный коммуникативный процесс... вовлекает подмножество принимающих систем, для которых семантически значима сообщаемая информация" (Брудный А.А., ссылка на Н. Винера).

странном языке осуществляется как перевод с родного языка на иностранный, т.е. идет по схеме: смысловое задание → высказывание на родном языке → высказывание на иностранном языке. Эксплицитное выражение находит только последнее звено этой цепочки.

На этой стадии происходит образование словарей соответствий в том смысле, что из состава слов и сочетаний родного языка выделяется и подвергается переосмыслению та часть словарного запаса, которая соотносится со словами и сочетаниями в иностранном языке. Поясним необходимость создания именно **д в у х** словарей.

В родном языке легко устанавливается связь между смысловыми единицами, образующими смысловое задание, и словами их передающими. Процесс этот протекает автоматически. Однако при изучении второго языка процесс вычленения соответствий между набором смысловых единиц, составляющих смысловое задание, и словесным эквивалентом может затянуться, если его пустить на самотек; как правило, в первую очередь устанавливается связь между двумя языками на уровне отдельных слов (стол - /a/ table, читать - to read), а употребление и понимание сложных единиц представляет значительную трудность.

Понятие "смысловая единица" здесь не определяется. Делается допущение, что в высказывании на том или ином естественном языке она манифестируется в некотором сегменте речи, который может быть представлен с разной степенью обобщения: to deliver a lecture, to deliver smth.

Изучение элементарных смыслов, составляющих смысловое задание, в приложении к методике преподавания языков мало разработано, но, привлекая промежуточное звено-родной (известный) язык, мы можем наблюдать, как смысловые единицы, входящие в смысловое задание высказывания, интуитивно извлекаются из содержания высказывания на родном языке и приписываются высказыванию на иностранном языке. Так, например, элементарная единица смысла-каузирование- в русском язы-

ке присутствует в сочетании "заставить кого-то сделать что-то" и при сопоставлении с "to make smb do smth" переносится на последнее. Итак, для установления соответствия: смысловое задание → его смысловой эквивалент в иностранном языке требуется звено из трех элементов, из которых первый эксплицитно не выражен:

каузирование → заставить кого-то сделать что-то

→ to make smb do smth

После того, как была прочно установлена двухступенчатая связь между тремя элементами цепочки в достаточно большом количестве случаев (повторяемостей), промежуточный элемент выпадает, если он становится ненужным, как, например, при говорении, но оказывается весьма нужным при переводе и бесперебодном чтении, обеспечивая известный автоматизм перевода и улучшая качество и скорость бесперебодного чтения.

Так как основой для установления связи между смысловым и словесным эквивалентом в иностранном языке является сличение словесного эквивалента на родном языке со словесным эквивалентом на иностранном языке, встает вопрос об отборе соотносящихся лексических единиц в обоих языках. Например, to be afraid of smb (принцип, предложенный Хорнби) должен найти отражение в русском эквиваленте "бояться кого-то". Эксплицитность выражения всех элементов соответствия еще сильно недооценивается в методике преподавания иностранных языков, чему примером служат лексические комментарии учебников, сборников, текстов для чтения и др. видов учебных пособий. Сравнение должно быть точным во всех его элементах, поэтому из словаря родного языка должен быть выделен вспомогательный словарь, состоящий из слов, к которому человек обращается только в связи с изучением и использованием иностранного языка. В отношении русского языка очень многое в этом направлении уже делается, правда, с другими целями. В частности, описание русского языка, ориентированное на иностранцев, как раз вычленяет эксплицитно многие стороны нашего знания о русском языке и правилах его использования (3, 4, 5, 6). Особенно перспек-

тивными с точки зрения методических приложений нам кажутся описания лексики языка, ориентированные на логические категории, присущие всем языкам (7).

Интенсивная работа, ведущаяся в настоящее время над словарями сочетаемости (8,9), а также теоретический интерес к проблемам сочетаемости и сегментации текста (10, с.56; 11, с.70; 12, с.139) свидетельствуют об актуальности поставленного вопроса.

В лингвистической и переводческой литературе используется понятие "блок" для обозначения омысловых единиц, не поддающихся более мелкому дроблению (13, с.30; 14, с.22; 15, с.20).

Но, как уже было указано выше, в практике обучения монологическому говорению на базе текстов технического и политического характера и при ограниченной сетке часов (от 3 до 2 часов в неделю) этот принцип за редкими исключениями (16; 17 с.26-27) недооценивается, особенно если судить по комментариям к учебным пособиям, предназначенным для студентов именно такого профиля.

Практика показала, что целесообразно выделять следующие типы блоков или фрагментов текста:

1) Имена прилагательные в составе именной части сказуемого, типа:

to be equal to smth - быть равным чему-то
to be tantamount to smth - быть равнозначным чему-то
to be essential for smb - быть существенным для кого-то

2) Имена прилагательные в качестве определений +
+ определяемое ими слово:

joint efforts - совместные усилия
mutual trust - взаимное доверие

3) Существительные с указанием на тип их распространения:

contribution to smth - вклад во что-то
research into smth - исследование чего-то

4) Глагол с указанием на его необходимое распространение:

| | |
|----------------------|-----------------------------------|
| to launch a rocket | - запустить ракету |
| to advance a theory | - выдвинуть теория |
| to view smth as smth | - рассматривать что-то как что-то |
| to keep doing smth | - продолжать делать что-то |
| to enter smth | - войти куда-то |

5) Глагол в сочетании с обстоятельством:

| | |
|----------------------------|------------------------------------|
| to move in a straight line | - двигаться по прямой |
| to move at top speed | - двигаться с предельной скоростью |

6) Обстоятельственные обороты:

| | |
|-------------------------|-------------------------|
| under some conditions | - при каких-то условиях |
| against some background | - на каком-то фоне |

7) Сочетания типа связанных элементов и других элементов, устанавливающих логическую связь между частями высказывания:

| | |
|-------------------|---------------------|
| according to smth | - согласно чему-то |
| by means of smth | - с помощью чего-то |
| but for smth | - не будь чего-то |
| because of smth | - из-за чего-то |

Выбор сегментов может определяться различными соображениями. Например, эквивалент типа *a launchpad* - стартовая площадка должен быть выделен потому, что словари не могут помочь студенту выложить значение этого сочетания (для *pad* Моллер дает только такие значения как "мягкая прокладка", "мягкое седло" и др.). В других случаях эквиваленты должны быть выделены именно потому, что они предельно просты и "понятны" без всяких усилий, поэтому они ускользают от внимания читающего, который сразу и без труда понимает, что значит *to register a word, to resist deformation, to enter the room, to deliver a lecture*, но затрудняется подобрать эквивалент при переводе с родного языка на иностранный, и тем более не может свободно и правильно пользоваться именно теми сочетаниями слов, которые допускаются нормами сочетаемости слов в данном языке при говорении. В некоторых случаях от студента ускользают необходимые смысловые части эквивалентов, особенно

если в тексте они расположены дистантно:

to regard smth as smth - рассматривать что-то как что-то

to pass smth through smth - пропускать что-то сквозь что-то

Опыт доказывает, что использование словарей соответствий при изучении иностранного языка имеет много положительных сторон.

1. Существование словарей соответствий:

а) обеспечивает говорение в пределах языковой нормы, т.е. уменьшает количество словосочетаний, не принадлежащих языковой норме, типа: *to enter into the room;

б) позволяет осмысленно свертывать сложный в синтаксическом отношении текст и тем самым предполагает с самого начала осмысленность говорения.

2. Опора на словосочетания, отражающие языковую норму и обладающие достаточно высокой частотностью:

а) облегчает восприятие речи на слух, что весьма существенно при работе с большой группой (ср. случай, когда отвечающего пытаются понять только преподаватель, особенно если студент читает /делает/ индивидуально подготовленное сообщение);

б) делает более эффективной корригирующую деятельность преподавателя, т.к. есть четкий эталон, к которому можно "примерить" высказывание (ошибочное высказывание *to enter into the room при сличении с моделью to enter smth легко исправляется - to enter the room). Корригирующая деятельность в некоторых случаях может выполняться более сильными студентами.

3. Только при наличии эталона (например, contribution to smth) возможна, с одной стороны, антиципация как на морфологическом, так и на семантическом уровне, без которой нет полноценного чтения, слушания, говорения, и, с другой стороны, перспектива высказывания при говорении.

4. Значительно улучшается качество и скорость чтения про себя (для улучшения чтения вслух нужны дополнительные методические приемы), что позволяет значительно увеличить количество прочитанных текстов, что, в конечном счете,

способствует закреплению активного словаря;

5. И, наконец, последнее, но, пожалуй, самое важное, это то, что вырабатывается привычка и умение находить, вычленять и использовать как в устной речи, так и в других видах речевой деятельности, смысловые фрагменты, блоки, которые нельзя изменить, расчлнить, не изменив смысла высказывания, что открывает возможность рациональной самостоятельной работы над языком.

ОСЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Б р у д н ы й А.А. Семантика языка и психология человека, Брунзе, 1972.
2. Ё и н к и н Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
3. Б о й к о А.А. Сочетания с инфинитивом несовершенного вида в современном русском языке. Л., 1973.
4. В с е в о л о д и н а М.В., П о т а п о в а Г.Б. Способы выражения временных отношений. Сборник упражнений по управлению. М., 1973.
5. Н о в и к о в Л.А. Антиномия в русском языке. М., 1973.
6. Д р ь в е в В.И. Теория и практика создания учебников иностранного языка (Второй Международный конгресс МАПРЯЛ) - "Иностранные языки в школе", 1971, № 1.
7. Н г у е н Н г о к Х у н г. Отношения полисемии и синонимии в тематической группе слов. Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. М., 1974.
8. В о л к о в а Н.О., Г и н з б у р г Р.С., П е р е б е й н о с В.И. и др. Опыт составления частотного словаря сочетаемости современного английского языка. - В сб.: Актуальные проблемы лексикологии. Минск, 1970.
9. М у р а в и ц к а я М.Г., П е р е б е й н о с В.И. О словаре сочетаемости украинского языка. - В сб.: Актуальные проблемы лексикографии. (Тезисы докладов и сообщения Всесоюзной научной конференции. 17-20 июня 1970 г.) Минск, 1970.

10. Г р р б а ч е в с к и й А.А. Исследование сочетаемости слов на основе изучения семантических полей.-В сб.: Актуальные проблемы лексикологии. Минск, 1970.
11. Д е н ' и с о в П.А. К вопросу о единице лексической сочетаемости.-В сб.: Актуальные проблемы лексикологии, Минск, 1970.
12. Т р и б а о Л.И. Об одной модели распознавания лексических значений неоднозначных слов.-В сб.: Статистика речи и автоматический анализ текста, 1972, Л., 1973.
13. М а с л о в Д.С. Промежуточные уровни в структуре языка.-В сб.: Проблемы языковедения (Доклады и сообщения советских ученых на X Международном конгрессе лингвистов. Бухарест, 28 августа - 2 сентября 1967) М., 1967.
14. С н р о в а т к и н С.И. Об отражении экспрессивной и коммуникативной функции языка в грамматике говорящего.-В сб.: Материалы второго симпозиума по психолингвистике. (4-6 июня 1968 г.). М., 1968.
15. Р е ц к е р Я.И. Курс перевода с английского языка на русский язык для 3,4,5 курсов переводческого факультета. Ч.1. М., 1973.
16. Б о р к о в с к а я И.Б., Р е й м а н Е.А., У с п е н с к а я Н.В. Предлоги в английском языке. Выражение объектных отношений. Л., 1973.
17. З и м н я я И.А. Речевой механизм и обучение речи на иностранном языке.-В сб.: Материалы второго симпозиума по психолингвистике (4-6 июня 1968 г.). М., 1968.

M

M. BRĒDE

DAŽI ZILBES PROBLĒMAS JAUTĀJUMI
ANGLŪ VALODAS IZRUNAS APGŪŠANĀ.

Lingvistiskajā literatūrā vēl joprojām aktuāla ir zilbes problēma. Šīs problēmas izpātei ir sava vēsture, kas iesniedzas antīkajā pasaulē, kur zilbes jautājums bija saistīts ar rītmikas pētīšanu.

Tādi pazīstami lingvisti mūsu valstī un ārzemēs kā A. Ābele, A. N. Ščerba, N. I. Žinkins, A. L. Trahterevs, G. P. Torsujevs, E. Zīvers, O. Jeaspersens, R. Stetsons u. c. /I.-IO./ ir devuši savu ieguldījumu zilbes problēmas risināšanā. Taču jautājumi par zilbes būtību, tās struktūru, par kritērijiem tās robežu noteikšanā vēl nav izsmelti un prasa tālākus eksperimentālus pētījumus.

Pārskatot zilbes teorijas attīstību, redzam, ka fonētiku uzmanības centrā bijusi zilbes dažādie aspekti: akustiskais, perceptīvais, funkcionālais, strukturālais, artikulārais, fonologiskais. Tomēr par vienotiem uzskatiem šo jautājumu izpētē vēl runāt nevar.

Praktiskajā svešvalodu izrunas apgūšanā jo sevišķi svarīgi ir tādi zilbes veidošanas un dalīšanas aspekti kā akustiskais un perceptīvais aspekts. Tāpat kā katrai valodai ir sava fonēmu sistēma, rītmiskā struktūra, tai raksturīga arī sava (atšķirīga no citām valodām) zilbiskā struktūra. Pie tam svarīgi runāt tiesi par valodas zilbisko struktūru, jo atsevišķu vārdu izruna (līdz ar to arī vārdu zilbiskā struktūra),

iekļaujoties saistītā runā, var atskirties no vārdu izolētas izrunas. Vispirms, protams, apgūstamas dotās valodas izrunas normas, pamatojoties uz atsevišķa vārda fonētisko struktūru.

Zilbe ir fonētiska valodas vienība, tā ir minimālā runas vienība, kurai piemīt prosodiskās īpašības. Fonēma, kas ir valodas fonēmu sistēmas minimālā vienība, ietilpst kā sastāvdaļa hierarhiski augstākā vienībā - zilbē. Savukārt zilbe ir vēl augstākas valodas vienības - vārda sastāvdaļa. Zilbes ciešā saikne ar zemākam un augstākam valodas vienībām arī sniedz atbildi uz jautājumu, kas tad nosaka pareizu vārda, zilbes izrunu. Tā ir dotās valodas fonēmu izrunas īpatnību, to savienošanas likumu, pareiza uzsvāra, intonācijas ievērošana.

G.P. Torsujevs /6./, analizējot vārda fonētisko struktūru uz angļu valodas materiāla pamata, iztira 4 vārda fonētiskās struktūras komponentus -

- 1) fonēmu struktūru,
- 2) fonēmu savienošanas struktūru,
- 3) zilbisko struktūru,
- 4) uzsvāra - ritmisko struktūru.

Savukārt zilbes struktūru kā vārda fonētiskās struktūras sastāvdaļu veido vārdu dalīšana zilbēs, zilbju skaits, to veidi un sastāvs, un iespējamā pozīcija vārdā. Lai gan neiespējami izdalīt kādu īpaši nozīmīgu faktoru zilbes struktūras (pareizas izrunas apgūšanā svarīgi visi), šoreiz pievērsīsimies vienam no visstri- digākajiem jautājumiem - zilbes robežu noteikšanai angļu valodā, sniedzot atbilstošu salīdzinājumu ar latviešu valodu.

Ir lingvisti, kuri praktiski noliedz zilbju robežas noteikšanas iespējamību (A. Skalickova - /11./), ta- ņu vairums to atzīst. Diskutējami ir konkrēti gadījumi.

V. A. Vasiļjevs /12./ norāda uz D. Deounsa izteikumiem

par zilbju robežu noteikšanas praktisko nozīmi - "Ir ieteicams sadalīt vārdus zilbēs, lai apgūtu valodas izrunas normu, kā arī noteiktu uzsvāra vietu fonētiskajā transkripcijā." Šim jautājumam ir divas puses.

Izrunājot vārdus, kļūdaini lietojot zilbes robežas, jau ar dzirdi uztveram fonētiskās normas neievērošanu. Šīs fonētiskās kļūdas, bieži vien dzimtas valodas izrunas īpatnību ietekmes rezultātā, rada svešādu skanējumu, kaut arī izteikuma jēga vairāk vai mazāk saprotama. Cits raksturs ir fonoloģiskajam kļūdam, kuru daļ izteikumu saturs var tikt pārprasts vai vispār nesaprasts. Ka norādījusi vairāki autori, tādi gadījumi angļu valodā sastopami diezgan reti, taču nav ignorējami. Bez jau populārājiem piemēriem - "a name - an aim,

a nice man - an ice man,
night rate - nytrate",

kur zilbes robeža diferencē vārdu nozīmes, gribētos minēt dažus no I. Lehistes /13./ patitājiem vārdu pa-

| | |
|-------------------|----------------------|
| riem - beef eater | - bee feeder, |
| free Danny | - freed Annie, |
| grade A | - gray day, |
| home acre | - hoe-maker, |
| it sprays | - it's praise, |
| it swings | - its wings, |
| keeps ticking | - keep sticking, |
| plump eye | - plum pie, |
| see lying | - seal eyeing, |
| seem able | - see Mabel, |
| seize ooze | - see zoos, |
| twenty-six ones | - twenty sick swans. |

Šie piemēri liecina, ka zilbes robežas vieta fonoloģiski nozīmīga paviešam vienkāršos izteikumos, ne tikai speciāli izmeklētos vārdos.

Vislielākas domstarpības zilbes robežu noteikšanā angļu valodā izraisījis gadījums, kur divzilbīga vārda

Isu uzvērtu monoftongu no nākosās zilbes vokāla atdala viens konsonants, piem., /'m ^ n i / - money.
 Ņemot vērā angļu valodas Iso monoftongu raksturu - tiem ir stiprā beigu pozīcija, kas spēj piesaistīt sekojošo konsonantu, zilbes robeža šādos vārdos nevar atrasties pirms konsonanta. Tai jābūt vai n. pēc konsonanta, vai pašā konsonantā.

Mūsu rīcībā esošajās mācību grāmatās u. c. izdevumos šajā jautājumā vienprātības nav.

V. A. Vasiļjevs /12/ uzskata, ka zilbes robežai jāiet caur intervokālo konsonantu, kurā tāda gadījumā ir iss konsonants ar divam virsotnēm. Tā viena daļa noslēdz iepriekšējo zilbi, otra - iesāk nākamo.

Tādos vārdos kā /'f æ m i l i / family,

/ 'k ɒ l ɔ n i / colony.

Zilbes robežu gandrīz neiespējami noteikt. G. P. Torsujeva / 5. / uzskati par zilbes robežas vietu šādos angļu valodas vārdos ir atšķirīgi. Ja intervokālais konsonants atdala monoftongus / e, æ, ^, ɒ / no nākosās zilbes vokāliem, tad zilbes robeža ir pašā konsonantā. Parējos gadījumos zilbes robeža atrodas pirms konsonanta. Tātad, runājot par isiem uzvērtiem monoftongiņiem pirms intervokāla konsonanta, ar /i, w / beidzas pirms zilbe, piem.,

/ 'p i - t i / pity,

/ 'p u - t . i ŋ / putting.

O. I. Dikusina /14/, nediferencējot isos uzvērtos monoftongus, norāda, ka zilbes robeža atrodas aiz intervokāla konsonanta, piem., /'f ^ n - i / funny,

/ 's i t - i / city.

Padaļa laikā veiktie akustiskie pētījumi ienesusi zināmu skaidrību aplūkotojā jautājumā. R. Potapovas un N. Kamisnajas / 15., 16. / pētījumu rezultātā noskaidrota, ka vairumā gadījumu, kur uzvērtu Isu monoftongu no nākosās zilbes vokāla atdala viens konsonants, zilbes robeža nekļūst pašā konsonantā. Tas attiecas gan uz

troksneņiem, gan uz sonantism, piem., /p i t i / pity,
/ ' e p l i d / solid, / ' m e r i / merry.

Bieži vien zilbes robeža konsonantā ir variabla. Intervokālajā sonantā tā daudzos gadījumos atrodas tuvāk sekojošajam vokālim, piem., / e n i m i / enemy.

Dotajā eksperimentālajā materiālā uzavērtais /æ / izrunāts gari, ar gandrīz vāju beigu pozīciju. Tādējādi zilbes robeža attiecīgajos vārdos tuvojas uzavērtajam /æ /, nevis nākošās zilbes vokālim - /s æ l i / sally.

Apģūstot angļu valodas izrunu, studentiem, kuriem dzimta ir latviešu valoda (arī krievu valoda), grūtības rada intervokālā konsonanta piesaistīšana iepriekšējam uzavērtajam vokālim. Latviešu valodā vokāļiem, neatkarīgi no to kvantitātes, ir vāja beigu pozīcija. Tie minētajā gadījumā atrodas vaļējā zilbē (zilbes robeža pirms konsonanta). Pareiza attiecīgo angļu valodas vārdu izruna prasa enerģisku vokāļa artikulāciju un sekojošā konsonanta ātru pievienošanu tam.

Sevišķa uzmanība jāpievērš to angļu valodas divzilbīgo vārdu izrunai, kuros intervokālajā pozīcijā pēc īsa uzavērtā monoftonga atrodas nebalsīgs troksneņis, jo latviešu valodā šajā pozīcijā nebalsīgie troksneņi ir gari, piem.,

/ ' l a p : a / lapa, / ' s i t : i / siti,

/ ' s e k : a / saka, / ' v i s : i / visi.

Minēta latviešu valodas izrunas īpatnība nav pieļaujama angļu valodā, kur troksneņis norādītajā pozīcijā ir ļoti īss, piem., / ' s i t i / city.

Aplūkojot pārējos vārda dalīšanas gadījumus ar vienu konsonantu intervokālajā pozīcijā, redzam, ka būtisku atšķirību angļu un latviešu valodā nav.

1. Ja intervokālais konsonants ir aiz uzavērtā gara monoftonga vai diftonga, tad minētie vokāļi atrodas vaļējā zilbē abās valodās -

E. /'pɑ: - tɪ / party, /'p eɪ - p e / paper.

L. /'m ɑ: - s ə / mass, /'t eɪ - k ə / teika.

2. Ja intervokālāis konsonants sāko neuzsvērtam īsam, garam monftongam vai diftongam, tad zilbes robeža atrodas pirms konsonanta -

E. / ə - r aʊ n d / around.

/ ' i n t ʊ e - r i s t / intourist.

L. / n e - v i e n s / neviens,

/ ' s k a - t ū - j a / skatīja.

3. Saliktos vārds zilbes robeža parasti daļa vārdu tā morfoloģiskajā sastāvdaļā, piem.,

E. / ' e v - r i - d eɪ / every-day.

L. / ' v i e n - a u - d aɪ / vienaudāi.

Vardi ar 2 konsonantiem intervokālajā pozīcijā.

Angļu valodā zilbes robežu šajā gadījumā nosaka tas, kāda konsonantu grupa atrodas dotajā vārdā. Ja šī konsonantu grupa ir iespējama arī vārda sākumā, piem., / t r / - / t r i: /, tad vārda vidū zilbes robeža parasti to nesadalā, piem., / ' h eɪ - t r i d / hatred.

Preteja gadījumā zilbes robeža daļa abus attiecīgās grupas konsonantus - / ' m ə g - n i t / magnet.

Tomēr atvasinātos vārdos vai saliktos vārdos šāds konsonantu kops var tikt dalīts, piem.,

/ ' aʊ t - r eɪ dʒ / outrage,

/ ' p ɑ: s - p ɔ: t / passport.

Latviešu valodā zilbes robeža parasti daļa abus intervokālās konsonantus, piem., / r ū ņ s - g a n s / rūzgans.

Izņēmumi ir ar priedēkļiem atvasināti vārdi un salikti vārdi, piem., / ' s a - g r aʊ t / sagraut,

/ ' i e - b r u k t / iebrukt,

/ ' a ū - t o: - s p o r c / autosports.

Kas attiecas uz zilbes robežu vārdos ar 3 vai vairāk konsonantiem intervokālajā pozīcijā, arī šis gadījums nav eksperimentāli pietiekami izpētīts. Ta V. A. Vasil-

jevs /12./ norāda, ka daudzos vārdos teorētiski iespējama dažāda vārdu dalīšana zilbēs, piem., vārds /'e k s t r ə / "extra", zilbes robeža var atrasties aiz pirmā konsonanta - /'e k - s t r ə /, vai arī aiz diviem pirmajiem konsonantiem - /'e k s - t r ə /.

Analizējot zilbes struktūru angļu un latviešu valodā divzilbīgos, trišzilbīgos vārdos dažāda rakstura tekstos, kā arī izmantojot vārdnīcas materiālu, ir izdevies sīkāk diferencēt vārdu dalīšanas gadījumus (pielietojot auditatīvo metodi).

Konsonantu savienojumus ar zilbiskajiem sonantiem šeit neaplūkojam.

Tā zilbes robeža atrodas aiz pirmā konsonanta 3-konsonantu intervokālajā grupā, ja

a) tās sastāvā ir sonants - troksnenis - sonants, piem.,

/ ' t e m - p r i - t j ə / temperature.

/ ' s e n - t r ə - l ə i z d / centralized.

Latviešu valodā zilbes robežas vieta tā pati -

/ ' m ū n - d r u m s / mundrums;

atvasinātos vārdos zilbes robeža var atrasties kā pēc pirmā konsonanta, tā arī pirms pēdējā konsonanta, piem.,

/ i n - ' r ə i n / enshrine.

/ ' f ə l s - n i ə / falseness;

b) ja konsonantu grupas sastāvā ir troksnenis - troksnenis - sonants, piem., / i - ' l e k - t r ō n / electron

/ i n - ' d ə s - t r i ə l / industrial.

Arī latviešu valodā - / ' t r ū ō k - s ũ s - n i ə / troksnenis.

Zilbes robeža var atrasties pirms pēdējā konsonanta atvasinātos vārdos - / i n - ' v e s t - m ə n t / investment, / k ō s t - l i ə / costless;

c) ja 3-konsonantu grupa atrodas starp diviem neuzsvērtiem vokāļiem, zilbes robeža ir aiz pirmā konsonanta abās valodās -

E. / ' k ō n s - t ə n - t l i / constantly.

L. /p ār - ā k ī r - s t u ō t / paršķirstot.

Ja 3-konsonantu grupā angļu valodā sastāv no 3 troksnešiem, zilbes robeža atdala divus pirmos no pēdējā, piem., /'s i k s - t i / sixty.

/ i k s - 'p i a - r i e n s / experience.

Latviešu valodā zilbes robeža atrodas aiz pirma konsonanta, piem., /'r a k - s t ī - j u / rakstīju.

Ja intervokāla grupā sastāv no sonanta - troksneša - troksneša, zilbes robežas vietu pamatojoties uz dzirdi, bez eksperimenta, grūti noteikt, piem.,

/ 'i n s t a n s / instance.

/ 'p ʌ m p k i n / pumpkin.

Atvasinātos un saliktos vārdos zilbes robeža visbiežāk daļa vārdu tā morfoloģiskajās sastāvdaļās -

/ 'n o n - s k i d / non-skid.

/ 'h e l p - f u l / helpful.

/ 'f o r - i s t - l e n d / forest-land.

Arī latviešu valodā - /'n a k e - m i e r s / naktsmiers.

Visi analizējamie vārdi ar 4-konsonantu grupu vārda vidū bija salikti vai atvasināti vārdi (pēdējie sastopami retāk nekā salikti vārdi). Zilbes robeža šeit daļa vārdu tā morfoloģiskajās sastāvdaļās, tāpēc pašas konsonantu grupas sadalījums var būt dažāds abās valodās, piem.,

E. /'p i n - s p l i - t e r / pin-splitter.

/ 's e l f - d r a i v / self-drive.

L. /'d z e e n - s k r ū - v e / dzenskrūve.

/ 'p i r m - s k a ī t - l i s / pirmskaitlis.

Tas pats sakāms arī par 5-konsonantu grupām vārda vidū - E. /'g r a u n d - s k w i - r e l / ground-squirrel.

L. /'p i r m s - s k u ō - l a s / pirmskolas.

Maz pērtas arī zilbju robežas vārdos ar zilbiskaļiem sonantiem angļu valodā. Zilbes, kuras to virsotni neveido kāds vokālis, bet gan sonants, ir ļoti raksturī-

ga paradība angļu valodā. Nevarētu teikt, ka mūsu studentiem šo zilbju izruna sagādātu īpašas grūtības, jo arī latviešu valodā ir šāda tipa zilbes, piem., vārdos

/'p u t ņ s / putns, /'k a t ņ s / katrs.

Tas angļu valodā tas sastopamas daudz biežāk. Visvairāk lietotie zilbiskie sonanti angļu valodā ir /m, n, l / kuru parastā pozīcija ir vārda beigās, piem.,

/'p i: p l / people, /'m i t ņ / mitten,

neizslēdzot arī vārda viduspozīciju atvasinātos un saļiktos vārdos, piem., /'s ɜ: t ņ l i / certainly,

/'b ^ t ņ h o u l / button-hole,

Izrunas normu ievērošanu sarežģī tas apstāklis, ka ir vārdi, kur zilbes ar virsotni veidojoso sonantu var aizstāt ar neuzsvērtu /ə / + sonants - / p r ə 'p ɔ: ʃ ə n l /

/p r ə 'p ɔ: ʃ ə n ə l / proportional.

Tas var ietekmēt citu vārdu izrunu, kur /ə / nav pieļaujams un izraisa fonologisku kļūdu, piem., /'p i: p l / people - /'p i: p ə l /.

Praktiski apgāstot izrunu, īpaši macību procesa sākumā, kad studentu vārdu krājums vēl nav tik liels, lai pareizi noteiktu, vai tie izrunājami ar zilbisko sonantu vai /ə / + sonants, ieteicams censties /ə / neartikulēt.

Kas attiecas uz zilbes robežu šādos vārdos, fonētiku uzskati ir vienprātīgi, ja zilbiskais sonants ar iepriekš stāvošo konsonantu seko garam monoftongam vai diftongam. Zilbes robeža atdala vokāli no abiem konsonantiem, piem., /'e i - b l / able, /'r i: - z ņ / reason. Turpretī, ja minētais konsonantu savienojums seko īsam uzsvērtam monoftongam, dažādi autori zilbes robežas vietu nosaka atšķirīgi.

V. A. Vasiļjevs /12./ raksta - "Šajā gadījumā zilbes robeža arī, iespējams, atrodas konsonantā, kurš atdala īso monoftongu no sonanta, piem., /'l i ə ņ / listen."

Arī G. P. Tersuļeva /6./ viedoklis šajā jautājumā tāds pats. O. I. Dikušina /14./ daļa šādu vārdus slēgtā zil-

be un zilbē, kas sastāv tikai no zilbiskā sonanta, piem.,

/'l i t - ɪ / little,

/'bʌ t - ŋ / button.

Pēc mūsu domām būtu jāņem vērā tā konsonanta kvalitāte, kas kopā ar sonantu veido atsevišķu zilbi. Tā, pamatojoties uz auditatīvo analīzi, zilbes robeža liekas iespējama pirms sonanta stāvošajā konsonantā. Ja minētais konsonants ir nebalsīgs troksnenis, zilbes robežas vieta ir tuvāk sonantam, piem., /'m i t - tŋ / mitten, ja attiecīgais konsonants ir balsīgs troksnenis, tad zilbes robeža tajā atrodas tuvāk iepriekšējās zilbes uzsvērtajam monoftongam, piem., /'r i θ - ð m / rhythm. Šādas atziņas izteiktas M. Vecozolas monogrāfijā / I7. /.

Protams, lai iegūtu precīzus datus, minētie gadījumi jāpēta eksperimentāli.

РЕЗЮМЕ.

В статье "К вопросу о слоге в обучении произношению английского языка" дается обзор мнений ряда фонетистов об одном из самых спорных случаев слоговой деления в английском языке — в двухсложном слове, если краткий ударный монофтонг отделен от гласного последующего слога одним согласным. В результате экспериментальных исследований установлено, что слоговая граница проходит в самом согласном. Место слоговой границы в словах английского языка с 1-3 согласными в интервокальной позиции рассмотрено в сопоставлении с латышским языком.

Для установления места слогораздела в словах с слогаобразующим сонантом необходимо учесть количество гласного и качество согласного, предшествующих сонанту.

LITERATURA.

1. A. Ābele Par zilbiskām skaņām latviešu divskaņos, Fil. biedr. raksti. R., 1927.
2. Щерба А.В. Фонетика французского языка. М., 1948.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
4. A. Trakhterov An Introduction to English Phonetics, M., 1934.
5. Трахтеров А.Л. Основные вопросы языкознания, 6., 1956.
6. Торсуев Г.П. Вопросы фонетической структуры слова. М.-Л., 1962.
7. Торсуев Г.П. О структуре слога в совр. англ. яз. II научн. сессия по вопросам германского языкознания. Тезисы. М., 1959.
8. E. Sievers Grundzuge der Phonetik. Leipzig, 1901.
9. O. Jespersen Lehrbuch der Phonetik. Leipzig - Berlin, 1913
10. R. H. Stetson and H. D. Bouman The Relation of the Phoneme and the Syllable. Proceedings of Phonetic Sciences. Cambridge, 1936.
11. B. Malmberg Remarks on a Recent Contribution to the Problem of the Syllable. Studia Linguistica, No 1., 1961.
12. V. A. Vassilyev English Phonetics. A Theoretical Course. M., 1970.
13. An Acoustic - Phonetic Study of Internal Open Juncture by I. Lehiste, A. Arbor. Basel, S. Karger, New York, 1960.
14. O. I. Dikushina English Phonetics. M., 1965.
15. Потапова Р.К., Камышная Н.Т. Слоговое деление с позиций сегментирующей функции речи. "Вопросы языкознания", 1973, №3.
16. Камышная Н.Т. Слоговое деление в совр. английском языке. Дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук / рукопись /, М., 1972.
17. M. Vecozola, Vārda fonētiskā struktūra mūsdienu latviešu un angļu valodā, / monogrāfija rokkrastā /.

Лк

Г. В. ВИЦИНСКИЙ

МЕСТО УЧЕБНОЙ ЗАМКНУТОЙ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ СИСТЕМЫ /УЗТС/
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ
КАК СРЕДСТВА ИНТЕНСИФИКАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ЭФФЕК-
ТИВНОСТИ

Перед кафедрами английского языка спецвузов и специра-
культетов, отвечающими за качество подготовленности буду-
щих преподавателей иностранного языка, стоит насущная за-
дача обучения и научения студентов киноанглийскому произ-
ношению, полностью отвечающему требованиям современной
литературной произносительной нормы английского языка, при-
меняемой в радиовещании, на сцене и в учебных заведениях
Англии.

Обучение нормативному иноязычному произношению, в
целях сознательного и востороннего овладения иностранным
языком "имеет большое значение, так как его эффективно -
стью в значительной мере определяется успех в овладении
устной речью" / I, с. 383/.

Основная тяжесть учебной работы по обучению и науче-
нию иноязычному произношению обычно занимает первый, на-
чальный, период обучения иностранному языку. Подчеркивая
важность этого периода, академик Л. В. Щерба писал: "пер-
вый год обучения должен пройти под знаком постановки зву-
ков и их сочетаний и под знаком упражнений в правильном
ритмизировании и интонировании простейших фраз" / 2, с. 6/.

Это положение не должно пониматься как ограничение
работы над произношением лишь на начальном этапе обучения.
Работа над дальнейшим совершенствованием произношения дол-
жна проводиться в течение всего срока обучения. Но в нее
будут вноситься определенные коррективы, соответствующие
этапу обучения с характерными для него целями и учеб-
ными задачами.

Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что постанов-

ка вопроса о целесообразности и практической ценности применения в учебном процессе такого мощного комплекса аудиовизуальных средств обучения, каким представляется УЗТС, именно на этом начальном, наиболее ответственном и основополагающем этапе обучения является актуальной и оправданной.

Учебное преимущество УЗТС, в сравнении с обычными ТСО, особенно отчетливо проявляется в возможности вариативного сочетания как объема, так и последовательности использования зрительного и слухового каналов учебной информации, подчиненного детерминированным учебным задачам. /3/.

Преимущество телевизионного способа предъявления учебного материала проявляется и в комплексности подачи аудиовизуального материала в виде УТВП, что уплотняет объем учебной информации при сохранении учебной активности обучаемых /4/. Это повышает качество обучения и эффективность научения.

Следует отметить как положительное качество УТВП тот факт, что при ее учебной реализации учебный материал преподносится обучаемым в виде определенной речевой ситуации общения двух дикторов-коммуникаторов, что не имеет места в традиционном обучении и что приближает телевизионную форму подачи учебного материала к условиям реального речевого общения. При этом работа над улучшением умений и навыков нормативного произношения проводится параллельно в сочетании с развитием у обучаемых навыков аудирования и развития устной иноязычной речи.

Очень важной особенностью УЗТС приобретает с включением в нее видеомagneтофонной записи /5/. При использовании видеомagneтофона телеобучаемые в своей учебной деятельности получают несравненно большие, по сравнению с традиционно обучаемыми студентами, перспективы познать свои собственные языковые возможности, более объективно подойти к самооценке своей учебной деятельности, скорее распознать причину и характер совершаемых ошибок, значительно легче /6/ и с большей сознательностью исправить их.

Поскольку телеобучаемый, как приемник учебной информации, является по мнению А.Маль "самообучающейся системой", то "каждое принятое сообщение изменяет его способность в восприятии последующих сообщений" /7, с.164/. Поэтому при использовании аудиовизуальной опоры в виде собственного динамического изображения телеобучаемый имеет возможность приспосабливать свои силы и возможности для сознательного исправления допущенных ошибок.

Производимые им в это время учебные действия фиксируются видеозаписью. Наблюдение видеозаписи учебного действия происходит не в момент его совершения, что имеет место при известной работе с зеркалом, а отсрочено во времени и наблюдается на телеэкране как бы "со стороны". Это концентрирует внимание и сознательность обучаемых на анализе совершаемых речевых действий, что приводит к более быстрому и сознательному образованию нужных речевых действий, к коррекции или к полному исключению гверных действий.

Исходя из вышесказанного, учебная деятельность телеобучаемых, совершаемая в учебных условиях с использованием УЗТС, может рассматриваться как источник и фактор формирования и развития способностей обучаемых /8/.

Не имея целью утверждать необходимость полной замены равнообразных ТСО, используемых в настоящее время в условиях вузов телевизионным обучением с помощью УЗТС, мы полагаем, что использование УЗТС имеет явное превосходство при демонстрации таких явлений с присущей им динамикой и в тех случаях учебной практики, когда эти явления с равной степенью эффективности и наглядности не могут быть воспроизведены и продемонстрированы с помощью обычных ТСО. Поэтому применение УЗТС как комплекса аудиовизуальных средств в процессе обучения и научения студентов иностранному произношению - вполне оправданно, наиболее эффективно и продуктивно.

Проблема интенсификации учебного процесса обучения иностранному языку приобрела актуальное значение и привлекла к себе внимание многих исследователей и практиков-

преподавателей.

Необходимо отметить, что само понятие интенсификации обучения в зависимости от конкретных условий обучения и целевых установок понимается этими исследователями и практиками по-разному. При этом наметились два основных направления интенсификации учебного процесса, тесно связанные с особенностями обучения иностранному языку в специальных учебных заведениях и в языковых вузах.

Одно направление, характерное для языковых вузов, понимает интенсификацию учебного процесса как повышение его эффективности, его "производительности" без увеличения количества часов, отводимых на данный предмет/9, с. 3/, т.е. при сохранении общих сроков обучения студентов в данных вузах.

Второе направление, характерное для языковых вузов и различных курсов, обеспечивающих возможность деловой деятельности специалистов разных профессий за рубежом, рассматривает интенсификацию обучения как "экономия во времени за счет напряженности усилий, затрачиваемых на изучение языка"/10, с. 87/, что выражается в разработке и практическом использовании всевозможных "интенсивных", "краткосрочных" и "ускоренных курсов", направленных на скоростное обучение разговорной иностранной речи/11, с. 53/ в рамках строго ограниченного лексико-грамматического материала.

Исходя из конкретных специфических условий учебной работы в языковом вузе, интенсификация процесса обучения и овладения иностранным языком является по существу проблемой рационализации построения курса обучения конкретной иноязычной деятельности. Одновременно она включает вопросы повышения насыщенности активного времени обучения целесообразно отобранном учебным материалом; вопросы организации учебного материала в научно-обоснованную эффективную систему упражнений развития навыков и умений данной речевой деятельности; вопросы количественного объема учебного материала, передаваемого в определенную единицу времени, при общей тенденции повышения качественной характеристики данного материала; вопросы рациональной организации, чет-

кой координации и целесообразного распределения учебного времени аудиторных занятий и внеаудиторной самостоятельной работы студентов; вопросы комплексного использования ТСО.

Интенсификация обучения, затрагивая всю иерархию учебного процесса, требует определенной его перестройки и рациональной организации всех его компонентов, а именно: перестройки познавательной деятельности обучаемого, учебной деятельности преподавателя, содержания учебной информации и технических средств обучения /12/.

Однако идея интенсификации учебного процесса часто затрагивает лишь его отдельные части в то время, как она должна решаться — комплексно, что особенно подчеркивается проф. М.К.Бородулиной /13/.

Нам представляется правомерным рассматривать использование УЗТС в процессе обучения иноязычному произношению как интенсификацию этого процесса, охватывающую в комплексе вышеперечисленные вопросы данной проблемы;

А/ Учебное использование телевизионного фонетического курса /ТВФК/ через учебную замкнутую телевизионную систему /УЗТС/ имеет специфические телевизионные способности предъявления учебной информации. Это требует нового и совершенно особого построения учебного курса, подчиненного и направленного на решение основной задачи начального периода обучения иноязычному произношению.

Б/ При учебной телевизионной передаче все учебное время используется для активного восприятия учебной информации, что обеспечивается соответствующей мотивацией и установкой. Обучаемые одновременно ориентируются на необходимость выполнения и определенных учебных действий, способствующих овладению ими нужными умениями и навыками. При этом, в согласии с теорией "умственных действий" проф. П.Я.Гальперина, в УТН "действие сначала разбивается на такие операции, которые сильны для учащегося" /14, с.488/. Одновременно происходит "планомерное обучение такому анализу новых знаний, который позволяет выделить опорные точки, условия правильного выполнения заданий; затем по этим указаниям происходит формирование действия, отвеча-

щего данному заданию" /14, с.449/.

В/ Следует акцентировать внимание на том, положении, что вопросы организации учебного материала в научно-обоснованную и эффективную систему упражнений по развитию умений и навыков речевой деятельности, направленной на овладение иноязычным произношением, положительно решаются в условиях учебного использования УЗТС.

Г/ Поскольку в условиях телевизионного обучения каждое аудиторное занятие и внеаудиторное телезанятие имеют тесные связи тематического, целевого и практического характера, вопрос координации этих видов учебной работы при использовании УЗТС приобретает особую актуальность.

Д/ Разработка теории комплексного использования ТСО в учебном процессе рассматривается в настоящее время как одна из важнейших проблем современной педагогики /15/. При соединяясь к определению проф. С.И.Архангельского, комплекс ТСО понимается нами как совокупность технических средств, составляющих одно целое и предназначенных для решения определенной дидактической задачи" /15, с.18/. Поскольку по меткому выражению Платона "целое есть нечто большее, чем простая сумма его частей", при организации комплекса ТСО имеет место не суммирование, а определенная интеграция отдельных ТСО, что приводит ТС к новым качествам и новым их учебным возможностям.

Проф. С.И.Архангельским предлагается разделение комплексов ТСО, используемых в высшей школе на четыре основные группы.

Первая - это комплексы, содержащие аудиовизуальные средства /диапроектор, магнитофон/ и вспомогательные устройства - пульты управления преподавателя и др.

Вторая - комплексы, в которых кроме аудиовизуальных средств статической проекции, используется кинопроекционная аппаратура.

Третья - комплексы, которые кроме аудиовизуальных средств статической и динамической проекции включают в свой состав и телевизионную аппаратуру.

Четвертая - это телевизионные комплексы, в которых основные виды учебной информации передаются и принимаются

с помощью телевизионной аппаратуры /15, с.21/.

Используемая нами в учебных целях УЗТС полностью отвечает требованиям четвертой группы. Этот комплекс ТСО интегрирует две замкнутые телевизионные системы, систему магнитной записи и воспроизведения звука, систему видеозаписи и систему телепросмотровых аудиторий. Он отвечает дидактическим задачам обучения иноязычному произношению в учебных условиях факультета иностранных языков, учитывающих специфические особенности обучения этому виду речевой деятельности, и используется как "средство активизации учебной деятельности, средство более эффективного воздействия на развитие умственных сил учащихся" /16, с.4/.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Отв. ред. А.А. Миротрובה, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин, М., "Просвещение", 1967.
2. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М., 1951.
3. Вицинский Г.В. О соотношении зрительного и слухового каналов видеозаписи при обучении иностранным языкам по телевидению. - Материалы межвузовского совещания по применению ТСО для интенсификации обучения иностранным языкам, вып. 1, Рига, 1971.
4. Громцева А.К. Телевидение - средство активизации учебной деятельности учащихся. - Тезисы докладов Второй Всесоюзной конференции по учебному телевидению, вып. 2, М., 1967.
5. Вензюла М.П., Вицинский Г.В., Пенезе И.Я., Озола С.Д. Об эксперименте использования видеозаписи при обучении иностранным языкам. - Тезисы докладов Третьей научно-методической конференции преподавателей вузов республик Прибалтики и Калининградской области по программированному обучению и применению технических средств в учебном процессе. Рига, 1972.
6. Дяховицкий В.М. Зрительно-слуховой метод и вопросы обучения иноязычной речи. - "Иностранные языки в высшей школе", 1965, № 5.

7. М о л ь А. Теория информации и эстетическое восприятие. М., "Мир", 1966.
8. К о в а л е в А.Г. Психология личности. М., "Просвещение", 1965.
9. Л а п и д у с Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи /пути и приемы/. М., "Высшая школа", 1970, с
10. М е л ь н и к С.И. К проблеме построения интенсивного курса обучения иностранным языкам. - В сб.: Интенсивные методы обучения иностранным языкам. МПНИИЯ, М., 1973.
11. Х а ч а п у р и д з е Б.И. Проблема скоростного обучения разговорной иностранной речи. - В сб.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам. МПНИИЯ., М., 1973.
12. С и р о в с к и й Э.М. Интенсификация обучения иностранному языку в вечернем вузе с помощью методов суггестопедии. - В сб.: Интенсивные методы обучения иностранным языкам. МПНИИЯ, М., 1973.
13. Б о р о д у л и н а М.К., М и н и н а Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., "Высшая школа", 1968.
14. Г а л ь п е р и н П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. - Психологическая наука в СССР, т. М., 1959.
15. А р х а н г е л ь с к и й С.И., П а в л о в Ю.В. Что такое комплекс ТСО? "Вестник Высшей Школы", 1972, № 3.
16. С т е п а н о в А.А. О критериях эффективности учебных телевизионных передач. - Тезисы докладов Второй Всесоюзной конференции по учебному телевидению. М., 1967.

ЛК -
В. А. ГУРТАЯ

К ВОПРОСУ
О ЗНАЧЕНИИ СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящее время в нашей стране наблюдается повышенный интерес к изучению иностранных языков. Это объясняется прежде всего ростом культурного уровня и благосостояния людей, значительным расширением международных связей. Вопрос актуальности изучения иностранных языков связан также и с таким немаловажным фактором, как обмен информацией в области науки, техники и искусства.

Как известно, последние годы ознаменовались активными поисками в области преподавания иностранных языков, разработки теоретических основ, методов улучшения объективных условий обучения иностранным языкам.

Ряд ученых, высказываясь по поводу специфики обучения иностранным языкам в многонациональном государстве, указывают на необходимость сопоставления изучаемого иностранного языка с родным языком. Не ставя перед собой задачи осветить все вопросы исследования языка, мы выбрали вопрос преподавания иностранного языка в условиях двуязычия.

Двуязычие — сложное и многогранное явление. Особенно большое внимание уделено этому вопросу в нашей стране. Проблема двуязычия в СССР имеет политическое и культурное значение.

О громадном интересе в нашей стране и за рубежом к проблеме двуязычия в процессе обучения иностранным языкам как в высшей, так и в средней школе свидетельствует все

возрастающее число публикаций и работ на данную тему. Вопросы двуязычия привлекают исследователей из различных отраслей наук: психологии, лингвистики, методики преподавания и т.д.¹

Поскольку билингвизм является многоаспектным, к его решению можно подходить с разных точек зрения — с лингвистической, психологической, педагогической и т.д. В науке существуют разные толкования по поводу того, объектом какой науки является билингвизм. Большинство ученых считает проблему билингвизма языковым явлением, в основном, объектом лингвистики.

Ввиду того, что целью нашей статьи не является анализ самой сущности вопроса двуязычия, то мы будем рассматривать только специфику проявления взаимоотношения родного и иностранного языков в процессе обучения последнему.

В целях исследования процесса овладения и владения иностранным языком в условиях двуязычия можно применять различные методы. Однако прежде чем перейти к описанию самих методов сравнения двух языков, мы полагаем не лишним дать краткий обзор методики преподавания иностранных языков в условиях двуязычия, ибо сопоставительный анализ двух языков служит улучшению методики преподавания иностранного языка как в школах, так и в вузах.

Сравнение как метод исследования и преподавания иностранного языка в языкознании восходит к работам Панини² — выдающегося грамматиста древней Индии (IV в. до н.э.).

В связи с этим необходимо упомянуть, что наиболее распространенными являются две концепции: прямой и переводный методы обучения неродному языку. Согласно первой из них родной язык только мешает изучению иностранного. Этот

¹ См. работы Л.В.Щербы, В.А.Артемова, М.М.Михайлова, И.В.Карпова, Г.В.Колшанского, И.Уэса, И.Эпштейна, О.Декроли и др.

² Panini's Aṣṭa Bāṣha grammatikah. Bonn-Köln, 1899, Bd. 1-2.

критерий опирается на тот факт, что навыки родного языка оказываются наиболее прочными. Сторонники прямого метода придерживались мнения, что родной язык следует исключить из процесса обучения. Они считают, что "как невозможно научиться плавать, опираясь на навыки ходьбы, так и невозможно научиться говорить на неродном языке, опираясь на навыки родной речи. Более того, навыки родной речи здесь не помогают, а препятствуют: они способствуют более длительному и устойчивому сохранению в народной речи акцентных и других национальных особенностей своей речи" (I, с.12).

Большое значение для методики преподавания иностранных языков имеет правильная постановка вопроса дихотомии: "язык" и "речь".

Разрешение проблемы языка и речи имеет прямое отношение к методике. Многие ученые (2, с. 2743, с. 15) различают значение родного языка при изучении иностранного языка, с одной стороны, и при обучении неродной речи, - с другой. В вышеприведенной работе К.М.Михайлов высказывает следующую мысль по поводу дихотомии "язык" и "речь": "При изучении неродного языка опора на знания родного языка, сопоставление двух языков ценно и полезно: при сравнении, сопоставлении любые факты лучше воспринимаются и прочнее запоминаются. Но при обучении речи опора на родной язык и сопоставление двух языков не полезно, а вредно" (I, с.13).

Сторонники сознательного обучения иностранным языкам придерживаются мнения, что следует сопоставлять изучаемый иностранный язык с родным. В свою очередь, это свидетельствует о том, что необходимо опираться на данные родного языка как при обучении иностранному, так и при овладении иноязычной речью.

Таким образом, язык и речь - это две стороны одного и того же явления, которые можно отличить друг от друга в процессе обучения иностранным языкам.

Проблема соотношения языка и речи ставилась еще в первой половине XIX в. Лингвистические противопоставления или в разных направлениях. Человеческий язык не представ-

ляет собой абсолютно однородное целое. Одной из наиболее сложных проблем изучения языка и является проблема противопоставления языка и речи. Следует только отметить, что "язык вплетен в речь, присутствует в каждом речевом акте. "Если язык - система, то не может быть несистемной и речь" (4, с.89). Нет возможности остановиться на анализе дихотомии "язык" и "речь", и мы не ставим себе такую цель. Желательно только отметить, что "изучение речи есть одновременно и изучение языка. Наличие закономерности в речи и есть наличие закономерности в самом языке" (5, с.35).

Некоторые зарубежные методисты также признают прямой метод самым правильным способом обучения иностранным языкам.¹

Новые методы преподавания рождаются под влиянием ряда условий; это зависит от уровня развития науки, техники, состояния базовых наук. Подводя итоги, можно сказать, что прямой метод "не содержит основных элементов преподавания", и "мы не можем считать этот метод обучения методом преподавания" (7, с.19). Прямой метод основан на имитации иностранной речи. Сторонники прямого метода считают, что изучающим иностранный язык достаточно запоминать готовые фразы, воспринимать формы и способы выражения мыслей на иностранном языке путем интуитивной догадки. Это означает, что учащиеся должны обладать внутренним чутьем, своего рода опытом. Здесь не может быть и речи о том, что изучается иностранный язык на основе логических выводов, объяснений и сравнений.

Прямой метод является почти полной противоположностью сознательного метода. В нашей стране прямой метод подвергся острой критике. Л.В.Щерба отрицательно относился к прямому методу преподавания иностранного языка: "Опыт показал, что

¹ Н.Нусс. Reading and speaking Foreign Languages. N.Y., 1945.

можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем объединить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но что изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно" (8, с.57). В то же время при особенно благоприятных условиях прямой метод обучения на начальном этапе полезен, например: запоминание выражений, приобретение навыка беглости речи и т.д.

Базовые науки по разному влияли на развитие новых методов обучения иностранным языкам. Беглое описание методов показывает, что уже в XVIII-XIX вв. начинают понимать роль языкознания в методике обучения иностранному языку.

О роли лингвистики и психологии в методике говорилось уже гораздо раньше, но, к сожалению, эти науки не смогли оказать решающего влияния, поскольку они еще не были самостоятельными науками. В конце XIX в. эти дисциплины стали науками и прочно вошли в методику.

Переводный метод заключается в том, что практическое овладение иностранным языком возможно только в сравнении с родным. В связи с этим следует выявить два принципа или два подхода: традиционный или принцип новейшей методики. Основная ценность традиционного метода преподавания состоит в изучении грамматических правил и даже филологической интерпретации текста.

Более ста лет назад основоположник русской педагогики К.Д.Ушинский (9, с.206 - 208; 448) писал, что родной язык является основой для любого умственного развития: "Сравнение есть основа всякого понимания, всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнения".

В нашей стране на необходимость сравнения иностранного языка с родным указывали многие ученые, но сама идея опоры на родной язык была заложена Л.В.Щербой: "По-видимому, единственный путь, который в какой-то мере может гарантировать обучающихся в школьных условиях активному владению тем или другим иностранным языком от опасностей смешанного двуязычия, - это путь сознательного отталкивания от род-

ного языка: учащиеся должны изучать всякое новое более трудное явление иностранного языка, сравнивая его с соответственным по значению явлением родного языка" (Ю, с.57).

Идея опоры на сознательное отталкивание от родного языка, предложенная Л.В.Щербой, была положена в основу многих школьных и вузовских учебников. Данный метод существовал в нашей стране с 1940 по 1960 год. Методика преподавания иностранного языка предлагала глубоко изучить его теорию, причем систематически сравнивая строй родного и изучаемого языков.

В результате такого изучения иностранного языка учащиеся знали много о нем, о его теории, но в конечном итоге они не имели навыков практической речи, т.е. они практически ею не владели. Язык изучался лишь как система.

Таким образом, стремление методики заключалось в том, чтобы ориентировать учащихся при изучении неродного языка на сходство двух языков. Практика обучения иностранному языку как в школах, так и в вузах показала, что изучать язык, основываясь только на сходстве, при сравнении двух языков недостаточно. Это вызвало необходимость в пересмотре самой идеи опоры на родной язык.

Как уже говорилось выше, поиски новых методов преподавания иностранных языков велись в тесной связи с другими науками: психологией, психолингвистикой и т.д. Эта связь, а также ряд других причин выдвинули необходимость в описании современного состояния языков со всеми их сходствами и различиями. Основываясь на результатах, полученных экспериментальным путем, советский психолог Н.И.Жинкин (II, с.34) обосновал идею опоры на родной язык, выдвинутую Л.В.Щербой: "Самое же существенное состоит в том, что обучение иностранному языку всегда будет происходить на родном языке, так как от родного языка испытуемый никогда не сможет "отделиться", он будет мыслить на родном языке до тех пор, пока не усвоит иностранного".

В настоящее время прогрессивная методика преподавания иностранного языка преследует цель - научить учащихся

практически владеть языком и дать им знания иностранного языка, соответствующие современному уровню его изучения. Из вышеизложенного вытекает, что нельзя односторонне подходить к изучению иностранного языка, используя концепции "родной язык только помогает" или "родной язык только мешает".

Вероятно, к решению этой проблемы следует подходить дифференцированно, т.е. нельзя резко противопоставлять одно другому, нужно, по-видимому, различать различные стадии обучения неродному языку и учитывать специфику аудитории.

Подводя итоги, следует отметить, что множество методов, изобретенных и изобретаемых в области преподавания иностранных языков, свидетельствует о трудностях в обучении иностранному языку и о недостаточности лингвистических сопоставительных исследований, на основе которых только и можно создать практические пособия по изучению иностранных языков, соответствующие современному уровню лингвистики и методики.

О том, как велось описание языков, справедливо замечает В.А.Виноградов (12, с.4): "целью сравнительного описания языков было именно установление сходств, позволяющих ставить вопрос о едином происхождении языков, характеризующихся достаточно большим числом совпадений по всем уровням. При некритическом и не вполне строгом подходе к делу это могло осмыслиться как вообще основная цель лингвистики и, соответственно, как основной методический прием при обучении иностранным языкам". Сравнительно-сопоставительное изучение языков затрагивало, в основном, их родственные системы. Все эти сравнения проводились в сравнительно-историческом плане.

В нынешний период по-новому понимается само сравнение. Это связано с широким развитием типологических исследований как за рубежом, так и в нашей стране. "Теперь не столько сходство, сколько различия становятся объектом сравнительного изучения, и чтобы подчеркнуть разную ориентированность двух сравнительных подходов, один из них

был назван сопоставительным" / 12, с. 41 /.

Советские ученые различают термины "сравнительный" и "сопоставительный" /12/. Вероятно, следует выявить сущность термина "сопоставительный", освещенного в отечественной лингвистической литературе: "Сопоставительный метод, наоборот, базируется только на синхронии, старается установить различие, присущее каждому языку в отдельности, и должен опасаться всего схожего, так как оно толкает на нивелировку индивидуального и провоцирует подмену чуждого своим.

Только последовательное определение контрастов и различий своего и чуждого может и должно быть законной целью сопоставительного исследования языков" / 2, с. 23-24 /.

Однако в сочетании к слову "типологический" применяются оба термина. В зарубежной лингвистической литературе доминирует термин "контрастивный".

Особый интерес в связи с этим вызывает книга ведущего американского методиста Р. Лейдо "Лингвистика через культуру" /1957/. Хотя в этой книге еще нельзя найти четкого определения контрастивного метода, но в ней заложена мысль, что прежде чем начать обучать иностранному языку, следует провести достаточно полный дескриптивный анализ структуры изучаемого и родного языков. Автор четко и ясно определил контрастивный метод описания языков в своей второй книге "Обучение языку" /1964/. В той же книге он противопоставил контрастивную лингвистику исторической.

"Особый интерес для преподавания языка представляет контрастивная лингвистика, которая сравнивает структуру двух языков, чтобы определить точки их расхождения. Эти различия являются главным источником трудности при изучении второго языка" /14, с. 21/.

Не останавливаясь, далее, на анализе исследований работ отдельных зарубежных авторов, считаем необходимым отметить следующее: "Идея сопоставления родного языка с иностранным живет не только в нашей стране, но и за рубежом. "Идея о том "познание начинается со сравнения",

пронизывает всю науку обучения" /15, с. 88 /.

В заключение следует сказать, что только на основе сопоставительных лингвистических исследований можно создать практические пособия по изучению иностранных языков, отвечающему современному уровню развития лингвистики и методики. В настоящее время ощущается недостаточность такого рода исследований. Ценность сопоставительных работ состоит в том, что они способствуют выявлению специфических особенностей каждого из сопоставляемых языков, обогащают языковедение новыми научными данными. Если такое сопоставление и не может подсказать, как преподавать иностранный язык, то оно выделит в языке то насущное, что поможет успешному изучению неродного языка.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Михайлов М.М. Культура русской речи. Чебоксары, 1966.
2. Реформатский А.А. О сопоставительном методе. - "Русский язык в национальной школе", 1962, № 5.
3. Беляев Б. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах. - "Русский язык в национальной школе", 1962, № 3.
4. Общее языковедение. М., "Наука", 1970.
5. Колшанский Г.В. О правомерности различения языка и речи. - Межузловская конференция "язык и речь". Тезисы, 1962.
6. Чизе Н. Reading and Speaking Foreign Languages. N.Y., 1945.
7. Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., 1968.
8. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. - В сб.: Общие вопросы методики. М., 1947.

9. У ш и н с к и й К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1945.
10. Ж и н к и н Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
11. В и н о г р а д о в В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. М., 1972, гл. 3.
12. Я р ц е в а В.Н. О сопоставительном методе обучения языкам. - В кн.: Научные доклады высшей школы. Фил. науки, 1960.
13. L a d o R. Language teaching. N.Y., 1964.
14. Б а р б у к Р.Д. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. М., 1970.
15. К е р п о в И.В. Психологические основы методики развития речи учащихся. - В кн.: Развитие речи учащихся в процессе обучения в средней школе. М., 1954.
16. D e s g o l u O. Comment l'enfant arrive a parler Belque. Paris, 1915.
17. В р а т е i n I. La pensee et la polyglotie. Essai psychologique et didactique. Paris, 1918.

Лк

М.А. КЛИНДЖАНЕ

О СИСТЕМЕ РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЕСТЕСТВЕННЫХ
ФАКУЛЬТЕТАХ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Сегодня одной из основных конечных целей обучения иностранному языку на естественных факультетах является развитие разговорных навыков по тематике и проблематике специальности. Будущий специалист должен уметь выступать с лекциями и докладами на иностранном языке. Но такие формы монологической речи как выступление, лекция и доклад, особенно доклад о собственных исследованиях и по собственной работе, как и любой другой монолог, представляет собой высшую, более сложную форму речи (1, с. 363), и их надо рассматривать поэтому как высшую форму монологического высказывания, т.е. высказывание на уровне свободной речи.

Перечисленные формы речевой деятельности (доклады, речи, лекции) предполагают активное владение языком, развитый речевой механизмы, наличие необходимых навыков и умений.

Определим сначала понятие "речевой навык". Навыки, по мнению Теплова Б.М. - это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатывающиеся в процессе ее выполнения (2, с. 208). Но речь как творческая сложная деятельность не может быть сведена к простой механической сумме навыков (3, с. 462), это сложное умение. Поэтому нельзя забывать, что при выработке навыков автоматизируется не самая деятельность в целом, а лишь отдельные ее компоненты, автоматизируются лишь операции, действия, посредством которых эта деятельность осуществляется. Исходя из этого советские психологи понимают навык как определенный уровень совершенства выполняемых действий (4), а приобретение навыка рассматривается ими "не как механическое закрепление действия многократно повторяемого, а как качественная его перестройка, осуществляющаяся в процессе активной деятельности человека, его активного уграждения" (5, с. 5).

Когда мы говорим о развитии "речевого навыка" (навы-

ка говорения), мы имеем в виду формирование и совершенствование действий, которые составляют механизм речевой реализации.

Значит, чтобы овладеть действием, необходима практика и прежде всего упражнение. Что такое упражнение? В психологии под упражнением понимается "целенаправленное, определенным образом организованное, многократное выполнение действия" (6, с. 439). "Упражнения и правильно понятая и организованная тренировка, - пишет С.Л. Рубинштейн, - это не повторение одного и того же первично произведенного движения или действия, а повторное разрешение одной и той же задачи, в процессе которого первоначальное движение (действие) совершенствуется и качественно видоизменяется (3, с. 556).

Под упражнением при обучении иностранному языку мы понимаем целенаправленную деятельность, в процессе которой учащиеся усваивают определенный языковой материал и приобретают речевые навыки и умения. Значит, любым языковым явлением можно овладеть лишь в упражнении, так как нет навыка без упражнения (7, с. 12). Однако успех формирования навыка зависит от системности и систематичности этих упражнений, ибо систематичность есть первая и главная основа их успеха (5, с. 277).

Уже К.Д. Ушинский выдвинул идеи о системе разнообразных упражнений и требовал строить упражнения таким образом, чтобы элементы сознательной работы мысли и автоматичность действия не противостояли бы друг другу, а составляли единство.

М.С. Ильин в своей диссертации дает следующую характеристику системы упражнений: "Понятие системы характеризуется наличием взаимообусловленных элементов и постоянством зависимостей между ними" (8, с. 231).

Под системой упражнений мы понимаем совокупность определенных типов упражнений. Определение типов упражнений есть одновременно и установление состава системы упражнений и зависимостей внутри нее.

Поскольку речь, в том числе и монологическое выска-

звание — это деятельность, то лучшим путем ее развития будет, по данным психологии речи (Артемов, Беляев), не выполнение языковых, а выполнение речевых упражнений, которым следует отводить основное место (9). Речевые упражнения мы считаем одновременно и средством и целью обучения, ведь в своей сущности они решают такие же операции, какие встречаются говорящему при естественном акте речи.

Основными признаками речевых упражнений в нашем понимании являются целостность акта речи относительно речевых навыков и умений (и речевого материала), обязательная связь акта речи с внелингвистической речевой ситуацией и направленность внимания главным образом на содержание передаваемой информации.

Практика показывает, что студенты затрудняются производить перестройку полученных речевых навыков в новых ситуациях. Это объясняется тем, что упражнения, предлагаемые в действующих учебниках и учебных пособиях, носят, как правило, тренировочный характер, т.е. вся работа, особенно на начальном этапе, сводится к тренировке формы (10, с. 117). И ограничение такими упражнениями, как ответы на вопросы к тексту и пересказ текста, лишь в очень незначительной степени способствует развитию и овладению теми речевыми навыками, которые необходимы будущему химику, физику и т.д.

Целью данной статьи является попытка систематизировать речевые упражнения, позволяющие студентам-химикам выражать свои мысли по тематике специальности.

Используя для обучения профессиональной монологической устной речи в качестве главного источника профессиональную письменную речь, мы полагаем, что задаче активного владения языком больше всего соответствует тематико-ситуативный принцип. А речевые упражнения нами строятся вокруг ситуаций текста. Эти упражнения составлены так, чтобы обеспечить многократное повторение определенной специальной лексики и ее сочетаемости.

При составлении серии упражнений для развития разговорных навыков по специальности нами учитывались два фак-

тора! количественное усложнение речевого высказывания, т.е. нарастание трудностей (в плане оформления высказывания), и качественное усложнение речевого высказывания (наличие более сложных мыслительных задач в плане оперирования действиями).

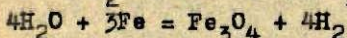
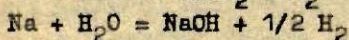
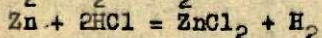
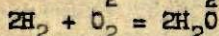
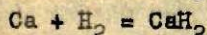
Для примера приведем речевые упражнения к тексту "Водород", выполняемые во II семестре со студентами I курса химического факультета (II, с. 45-46).

Aufgaben

1. Erinnern Sie sich an das im I. Studienjahr Gelernte und sagen Sie,
 - a) in welcher Gruppe des Periodensystems Wasserstoff steht;
 - b) womit seine eigenartige Stellung im Periodensystem begründet ist?

(Тема о периодической системе элементов прорабатывалась раньше (II, с. 32 - 38), но в ней не содержится прямой ответ на этот вопрос).

2. Lesen Sie folgende Reaktionen:



Was erfahren Sie nach diesen Reaktionen:

- a) über die Darstellung von Wasserstoff;
 - b) über die chemischen Eigenschaften von Wasserstoff?
3. Nennen Sie die 2 Isotope des Wasserstoffs!

Vergleichen Sie ihre chemischen Eigenschaften mit denen des gewöhnlichen Wasserstoffs!

(Описание химических свойств атомарного водорода содержится в тексте)

4. Vergleichen Sie die physikalisch-chemischen Eigenschaften von Wasserstoff und Sauerstoff! Bei der Charakteristik helfen Ihnen folgende Wörter und Wendungen.

(Слова и сочетания знакомые, они неоднократно встречались в предыдущих текстах. Тема "Кислород" не изучалась, описание происходит, главным образом, по аналогии, т.к. свойства водорода и кислорода похожи).

В тексте "Водород" (II, с. 43) дается следующее описание химических свойств водорода:

Chemisch ist freier Wasserstoff bei gewöhnlicher Temperatur und im Dunkeln sehr träge. Nur mit Fluor verbindet er sich sofort, mit Chlor bei Belichtung, und mit Sauerstoff nur nach Zündung. In der Wärme verbindet er sich mit zahlreichen Elementen, vor allem mit Nichtmetallen, aber auch mit stark elektropositiven Metallen (Alkali- und Erdalkalimetallen). Auch mit Brom und Schwefel vereinigt sich Wasserstoff direkt. Ebenso mit Jod und Selen.

Wegen der großen Affinität des Wasserstoffs zum Sauerstoff ist er sehr geeignet, anderen Stoffen Sauerstoff zu entziehen; er ist ein starkes Reduktionsmittel.

Для того, чтобы студент мог по аналогии охарактеризовать химические свойства кислорода, предлагаются следующие слова и сочетания:

ein farb - geruch - und geschmackloses Gas
reaktionsträge
bei gewöhnlicher Temperatur
sich verbinden
sich vereinigen zu + Dat.
verbrennen
das Oxydationsmittel

Чтобы сосредоточить внимание на передаче содержания, мы считаем очень полезным давать ключевые слова и выражения, а иногда подсказывать говорящему нужное ему слово или форму.

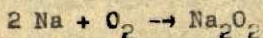
Как показал контрольный эксперимент, студент способен дать следующее описание химических свойств кислорода:

Sauerstoff ist ein farb-, geruch - und geschmackloses Gas. Bei normaler Temperatur ist Sauerstoff ziemlich reaktionsträge. Bei höherer Temperatur vereinigt er sich

mit fast allen Elementen. So verbrennt, z. B. Phosphor in reinem Sauerstoff mit heller Flamme:



In der Sauerstoffatmosphäre verbrennen auch Schwefel und Kohlenstoff sehr lebhaft. Viele Metalle, z.B. Eisen verbinden sich mit Sauerstoff zu Oxyden. Von den Alkalimetallen verbrennt Natrium im Sauerstoffstrom zu Natriumperoxyd:



Sauerstoff ist das wichtigste Oxydationsmittel.

Как видно из приведенных речевых упражнений, они носят почти исключительно обучающий характер.

Предложенная нами серия упражнений, в основу которой положены такие принципы как систематичность, последовательность и сознательность выполнения, постепенно подводит учащихся, как показали наши наблюдения в течение нескольких лет работы, к умению формировать самостоятельную мысль на иностранном языке. Это достигается тем, что эти упражнения

1) носят более четкую направленность и предусматривают самостоятельные действия обучаемых при оперировании материалом, вызывая тем самым большую активность мышления, памяти и внимания;

2) обеспечивает более прочное усвоение материала, т.к. каждое новое упражнение связано с предыдущими, опирается на них и представляет собой шаг вперед;

3) создаст для студента проблемную ситуацию, не превращаясь в механическую операцию, а результатом решения этой проблемы является автоматизация и закрепление требуемых навыков.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. В ы г о т с к и й Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Т е п л о в Б.М. Психология. М., 1951.

3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
4. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1966, с.362.
5. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. ИТУ, 1970.
Зимняя И.А. Опыт психологического анализа упражнений в учебниках для неязыковых вузов. - В сб.: "Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе", вып.7, часть II, М., 1971, с.92-93.
5. Богоявленский Д.Н. Очерки психологии усвоения орфографии. М., 1964.
6. Психология. Под ред. Смирнова А.А. и др. М., 1962.
7. Ходжава З.И. Проблема навыка в психологии. Автореф. дис. на соиск. степени доктора психол. наук. Тбилиси, 1952.
8. Ильин М.С. Теоретические основы системы упражнений по иностранным языкам. Дис. на соиск. степени канд. пед. наук. М., 1965.
9. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. - "Иностранные языки в школе", 1969, № 9.
Лапидус Б.А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной устной речи и топологии упражнений. - "Иностранные языки в школе", 1970, № 1.
Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту устной речи. - В сб.: Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и в вузе. Л., 1971.
10. Гандельман В.А. О соотношении тренировочных и речевых упражнений в учебнике иностранного языка для неязыкового вуза. - В сб.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе, вып.7, часть II, М., 1971.
11. Клиндиэне М. Texte für Chemiker. Riga, 1973.

12

I. KRAMIŅA

DAŽĀDU METOŽU KĀ VIENOTAS SISTĒMAS PIELIETOŠANA ANĢĻU VALODAS FONĒTIKAS MĀCĪŠANĀ.

Mūsu zeme lielu vērību veltī pareizai un augsti kvalitatīvai svešvalodu mācīšanai. Valsts ir nodevusi svešvalodu institūtu un fakultāšu rīcībā modernu tehniku, ar kuras palīdzību, pielietojot produktīvas, zinātniski pamatotas metodes, ir iespējams ievērojami paātrināt un uzlabot svešvalodu mācīšanas procesu.

Lielu vērību mūsu zemes valodnieki un pedagogi veltī kvalitatīvai svešvalodas izrunas apgušanai. Profesors V. A. Vasiļjevs raksta: "Kā sazināšanas līdzeklis valoda tiek lietota runājot un skaļi lasot. Tādēļ, lai tiktu pareizi saprasts, izsakot savas vai citu cilvēku domas, cilvēkam jāprot izrunāt vārdus un teikumus attiecīgajā valodā pilnīgi pareizi." /I., 7. lpp./

Tātad laba, pareiza izruna nav tikai ārēja maniere, bet gan svarīga pazīme, kas liecina par cilvēka izglītības līmeni un intelektualitātes pakāpi. Pareizai izrunai ir liela nozīme komunikācijas procesā. Fonoloģiskas kļūdas apgrūtina uztveri, izraisa pārpratumus. Tā, piemēram, nepareiza anĢļu valodas garo pat skaņu /i:/, /ɔ:/, /u:/ saīsināšana var pilnīgi izmainīt vārda nozīmi. Var tikt sajaukti tādi vārdi kā:
l e a v e un l i v e, s p o r t un s p o t,
/l i: v / /l i v / /s p o: t / /s p o t /

f o o l /f u: l/ un f u l l /f v:l /, Ja pietiekami balsīgi neizrunājam skaņu /s/, ir iespējams sajaukt tādas vārdus kā n i e e e /n i: e / un k n e e s /n i: s /, Kļūdas skaņu /θ/ un /ð/ izruna likvide diferenci starp vārdiem.

- 1) t h o u g h t /θ r:t / - s o u g h t /s r:t /,
- 2) t h i n k /θ i:n k / - s i n k /s i:n k /,
- 3) m o u t h /m a:u θ / - m o u s e /m a:u s /,

Šādas kļūdas rada pārpratumus, tāpat apgrūtina uztveri. Ja cilvēks nav parliecināts par skaņas izrunu, arī viņa uztveres spējas nevar būt pilnvertīgas. Šeit tad arī redzam izrunas nozīmi komunikācijas procesā. Amerikāņu valodnieks, filoloģijas zinātnu doktors, Dž. Karels šajā sakarībā saka: "....nav iespējama

pilnvertīga saziņas nāš ar sarunu valodas palīdzību, ja runas veids (izrūna) nepiešķir īssacītajam domam, un jūtam vajadzīgo uzsvāru un nozīmi." /2., 35. lpp./

Svešvalodu apgūšana ir sarežģīts psiholoģisks process. Šis process sākas ar to, ka cilvēks ar dzirdes orgānu palīdzību uztver valodas fonēmu un intonācijas struktūru. Sākumā students vēl nespej diferencēt ne valodas fonēmas, ne intonāciju. Tādēļ sākuma stadijā nepieciešama cita cilvēka, dotās valodas prateja, t.i., pasniedzēja klātbūtne. Periodā, kad students tikko mācas diferencēt valodas skaņas, tehnikas pielietošana nebūtu ieteicama, jo šajā laikā vislielākā nozīme ir tieši pasniedzēja klātbūtnei. Pasniedzējs palīdz studentam atrast kļūdas viņa izrunā, norāda pareizo, racionālo veidu to novēršanai. Jauno akustisko rezultātu atkal novērtē pasniedzējs. Jaunie impulsi, kurus norāda uz runas centra analizatoriem, koriģē akustisko rezultātu un aizvien vairāk tuvinā to normai - etalonam. Tā tas turpinās līdz sasniegta pilnīga vienlīdzība starp runas orgā-

nu darbības rezultātu un akustisko etalonu, kamēr runas centra izveidojas divu galveno runas mehānisma posmu - uztveres un atbildes - autoregulāšana. Tā izveidojas tikai pateicoties atgriezeniskai saiknei, pa kuru runas centra nonāk virkne atgriezenisko kontroles impulsu. Parveidojot centrālās impulsus, tiek ņemts vērā, kādā runas orgānu stavoklī tika pielais-ta kļūda. Kontrole notiek divos veidos:

1) dzirde kontrolē akustisko efektu un salīdzina to ar etalonu;

2) atgriezeniskā saikne iegaumē un ziņo centram, kādā stavoklī atrodas runas orgāni veidojot doto fonēmu vai intonācijas struktūru.

Tā izveidojas noslēgts aplis, pa kuru plūst impulsi no centra uz perifēriju un atpakaļ - no perifērijas uz centru (tātad funkcionē atgriezeniskā saikne) /3., 309. lpp./. Tas nodrošina runas orgānu kustību regulāšanu saskaņā ar doto etalonu. Ir grūti pārveidot atgriezeniskas saiknes nozīmi. Atgriezeniskas saiknes trūkums padara neiespējamu jebkādu runas iemaņu attīstību vispār. Atgriezeniskas saiknes pastiprināšana uzlabo gan dzimtas valodas, gan svešvalodas apgūšanas procesu. Tādējādi pareizas izrunas apgūšana ir saistīta ar pastāvīgu divu piemēru salīdzināšanu:

1) etalons (diktora vai pasniedzēja izrunātais vārds, frāze) un 2) mācību piemērs (studenta izrunātais vārds, frāze). Abas šīs frāzes tiek pakļautas sistemātiskai salīdzināšanai un pretstatījumam. Pēc rūpīgas salīdzināšanas, starp abiem piemēriem atklājas līdzīgi un atšķirīgi elementi. Impulsi, kuri tiek raidīti uz runas centru nes komandu iegaumēt līdzīgas pazīmes un neiegaumēt atšķirīgas. Profesors N. Žinkins raksturo cilvēka augstāko analītiski sintētisko darbību valodas skaņu radīšanā: "...kā pastāvīgu smadzeņu garozas impulsu sistēmas pielāgošanos tam, kā jābūt un tā

atmešanu, kas rodas, bet, kas ir nepareizs un kam nevajadzētu būt" /4.,318.lpp./. Tātad studenta izrunātā skaņa vai fraze tiecas pielīdzināties etalonam - diktora izrunātai skapai vai frazei. Abas frazes tiek salīdzinātas ar dzirdes palīdzību. Sākuma etapa tā ir sveša dzirde, t.i., pasniedzēja dzirde/5.,478.lpp./. Tālāk šo kontroles funkciju veic pašs studenta dzirde, kura pamazām iegūst tādas pašas diferenciācijas iemaņas, kā to cilvēku dzirde, kas runā dotajā valodā.

Pakāpeniski students iemācās diferencēt fonētiskās un intonācijas struktūras, kuras izrunā citi cilvēki.

Tikai šajā periodā kļūst iespējams studenta patstāvīgais darbs laboratorijā. Studenta dzirdes attīstība notiek ilgstošu, iepriekšēju treniņu rezultātā. Tādēļ varam uzskatīt, ka svešvalodas izrunas apgūšana ir ilgstošs psiholoģisks process, kura laikā notiek cilvēka psihiska pārorientēšanās uz jaunu valodas programmu.

Pareiza svešvalodas skaņu un intonācijas apgūšana tiek sevišķi akcentēta augstākajās speciālajās mācību iestādēs I. un II. kursā. Šajā periodā ļoti lielu nozīmi iegūst pareiza, racionāla un zinātniski pamatota metožu kompleksa lietošana fonētikas mācīšanā. Jāizvairās no vienpusības metožu pielietošanā, jo metodes, kas palīdzēs vienam studentam var nepalīdzēt citiem un, atkārtoti pielietotas, pat traucēt. Šeit liela nozīme ir individuālai pieejai.

Zinātniski pamatotas metožu sistēmas nepieciešamību ilustrē arī šāds eksperiments studentu uztveres veida un spēju noteikšanai. Eksperimentā piedalās 22 I.kursa neklātienes nodaļas studenti. Eksperimenta mērķis - noteikt studentu uztveres veidu un spējas. Eksperiments sastāv no diviem posmiem. Pirmajā posmā tiek parbaudīta studentu spēja uztvert un iegaumēt vārdus pēc dzirdes - auditīvi. Studenti noklausās ie-

rakstā 10 vārdu izrunu (vārdi ņemti no I. kursa mācību grāmatas - tāpat studentiem pazīstami).

Pēc tam , kad studenti noklausījušies visus vārdus, viņu uzdevums ir uzrakstīt šos vārdus transkripcijā.

Otrajā posmā pārbauda studentu spēju uztvert ar redzes palīdzību - vizuāli. Citi 10 vārdi tiek tikai demonstrēti transkripcijā. Studentu uzdevums - iepriekšējais.

Analizējot eksperimenta datus , ieguvām šādus rezultātus: 11 studenti no 22 , t.i., 50% uzrādīja labākos rezultātus uztverot vārdus vizuāli;

6 studenti no 22, t.i., 27% guva labākus rezultātus uztverot auditīvi;

5 studenti no 22, t.i., 23% uzrādīja vienlīdz labus rezultātus uztverot auditīvi un vizuāli.

Mūsu uzdevums ir organizēt mācību procesu tā , lai visi studenti gūtu maksimāli labākos rezultātus. Nedrīkstam pielāgot metodes tikai daļai studentu un nepievērst uzmanību pārējiem (šajā gadījumā - 27% studentu). Kamēr vēl nav iespējams grupēt studentus pēc viņu individualajām spējām, vienīgais atrisinājums ir lietot dažādas metodes kā vienotu sistēmu, lai metodes šajā sistēmā viena otru papildinātu un tādējādi sekmīgi iedarbotos uz visiem studentiem.

Isteikto domu par metožu kompleksa nepieciešamību apstiprina arī eksperimenta datu tālāka apstrāde. Analizējot studentu iegaumēšanas spējas, iegūstam sekojošus datus:

27% (6 stud.) atcerējās 9 vārdus,

23% (5 stud.) atcerējās 8 vārdus,

23% (5 stud.) atcerējās 7 vārdus,

14% (3 stud.) atcerējās 6 vārdus,

14% (3 stud.) atcerējās 5 vārdus.

No šiem rezultātiem varam redzēt, cik liela nozīme ir uztverei . Vārdus, kurus students neuztver parei-

zi, atmiņa nesaglabā un rezultātā arī studentu spējas paturēt (saglabāt) informāciju ir dažādas. Tātad studentiem ir vajadzīga diferencēta pieeja, kas kļūst iespējama sistemātiski pielietojot vienotā kompleksā apvienotas dažādas metodes. Veidojot šādu kompleksu, svarīgi ir ievērot visas jau minētās valodas apgūšanas procesa psiholoģiskās īpašības, kā arī to, lai vienmērīgi tiktu noslogoti visi uztveres kanāli. Šādā kompleksā var ietilpt visdažādākās metodes un to var variēt atkarībā no mācību iestādes specifikas un studentu kontingenta.

Viena no metodēm varētu būt diktāts. Diktāts dod iespēju pārbaudīt ne tikai studentu zināšanas pareizrakstībā, bet arī parāda, kā studenti pazīst skaņu segmentus. Izrunas elementus var uzsvērt modificējot tradicionālos vingrinājumus.

a) Kad diktāts ir uzrakstīts, studenti var sadalīt teikumus jēdzienu grupās, var norādīt uzsvērtās zilbes jēdziena grupā.

b) Vēlāk studentiem var dot sarežģītākus uzdevumus: var likt uzrakstīt transkripcijā atsevišķas skaņas vai vārdus, uz kuriem mēs vēlamies vērst studentu uzmanību un kurus vēlamies nostiprināt studentu atmiņā. Šī uzdevuma mērķis ir palīdzēt studentiem pareizi uztvert vārdus, kuriem ir zināma līdzība izrunā, un kuros ir iespējamās raksturīgākās fonoloģiskās kļūdas: s p o r t - s p o t , w e n t - v e n t . Tādējādi mēs skaņas uztveri nostiprinām ar skaņas grafiskā attēla palīdzību un otrādi. Sākumā šāda veida diktātam vispiemērotākās būtu īsas frāzes, bet, diktojot arī šīs īsas frāzes, jāuzmanās, lai tiktu saglabāts dabiskais runas temps un ritms. Vielabāk šādu diktātu iepriekš ierakstīt magnetofona lentē, lai novērstu vismazākās izrunas izmaiņas/6./.

c) Diktātu var lietot arī lai pārbaudītu studentu

komunikācijas spējas. Studentiem pašiem var uzdot sagatavot diktātu, lai redzētu ne tikai dota studenta uztveres, bet arī reprodukcijas spējas, lai iemācītu studentam pareizi un precīzi izteikt domu.

d) Izmantojot TV, iespējami arī vizuālie diktāti. Šajā gadījumā mēs pārbaudām, kā students prot pēc runas orgānu funkcijām restaurēt šo funkciju akustisko rezultātu.

Svešvalodu mācīšanas process nedrīkst noritēt vienpusīgi, tādēļ arī izrunas mācīšanas un pilnveidošanas gaitā ir jābūt proporcionāli sabalansētiem visdažādākajiem elementiem, kuri sekmetu pēc iespējas drīzāku un kvalitatīvāku rezultātu. Tapat kā mācību procesa sākumā, arī pēc korektīva kursa ir svarīgi iemācīt studentiem pareizi klausīties – klausīties un saprast. Jau dodot diktētos vingrinājumus, mēs prasām no studentiem saprotošu klausīšanos. Šajā gadījumā (diktāta) tā sevišķas grūtības nesagādā. Bet klausīties dabiska ātruma runu, it īpaši dialogu vai sarunu, kurā piedalās vairākas personas, nav viegli pat vecāko kursu studentiem. Klausīties saprotoši nozīmē ne tikai uztvert teksta saturu un saprast to, bet pievērst uzmanību vissmalkākajām skaņu un intonācijas niansēm. Saprotošās klausīšanās nodarbību laikā varam nostiprināt un padziļināt studentu teoretiskās zināšanas fonētikā. Pakāpeniski studentus var iesaistīt viņu biedru un vēlāk viņu pašu kļūdu labošanā. Profesore I. Zimņaja apskata šādu eksperimentu: studentam uzdeva sagatavot tekstu un to atkārtoti ierakstīt. Students izlaboja apmēram 16% savu kļūdu, atbildot mutiski – neizlaboja nevienu. Paškontrolē ir svarīgs līdzeklis, lai radītu imunitāti pret šāvēdām, un tas ir viens no veidiem, kā pilnveidot svešvalodas apgūšanu. Profesore I. Zimņaja uzsver, ka, jo ātrāk pats students pamana un izlabo savu kļūdu,

jo augstāks ir studenta runas automatizācijas līmenis/7./.

Paskontroles nostiprināšanas process ietver sevi vairākus secīgus posmus:

1) Students izdara kļūdu un uz šo kļūdu nereaģē. Pasniedzējs kļūdu izlabo (paskontrolē vēl nedarbojas).

2) Students izdara kļūdu, nevar patstāvīgi šo kļūdu izlabot, bet, kad pasniedzējs norāda uz kļūdu, izlabo to diezgan ātri. (Ārēja - pasniedzēja kontrole darbojas kā paskontroles ierosinātāja).

3) Students reaģē uz savām kļūdām pēc nelielas pauzes. Šī pauze arvien saīsinās pēc attiecīgiem pasniedzēja norādījumiem.

4) Students izlabo savu kļūdu tālīt pēc tam, kad ir to izdarījis, dažreiz pat neizrunājot līdz galam kļūdaino vārdu. (Šajā posmā paskontrolē jau iestājušies un pakāpeniski tiek automatizēti.)

Svarīga nozīme svešvalodas mācīšanā ir laboratorijai. Sekmīga fonētikas nodarbība nav iedomājama bez laboratorijas, jo ar laboratorijas palīdzību mēs varam ievērojami intensificēt apmācības procesu. Denveras vispārīgā skolotāju inspektors Dž. Rids, atbildot uz jautājumu: "Vai mašīna var aizstāt pasniedzēju?" raksta: "Protams, nē. Kaut arī tehniskie mācību līdzekļi spēj sniegt faktu materiālu, tie nespēj iemācīt skolēniem saprātīgu zināšanu pielietojumu. Tikai ļoti iekļūstīgs skolotājs var to veikt. Skolotāja darbs būs veiksmīgāks pielietojot efektīvus tehniskos apmācības līdzekļus." /8., 93. lpp./

Liela nozīme laboratorijai ir tieši studentu individuālajās nodarbībās. Pedagoģijas zinātnieka kandidāte N. A. Galaidina raksta: "Nodarbības laboratorijā ļauj papildzināt laiku, kurā students vingrinās praktiskā valodas pielietojumā." /9./

Pastāvīgās nodarbības ar tehniskās apmācības līdzekļiem var ievērojami sekmet svešvalodas apgūšanu, ja mācību procesa organizācija ir pārdomāta un metodiski pamatota. Doto uzdevumu var sekmīgi atrisināt, izmantojot programētās apmācības elementus, sastādot vingrinājumus angļu valodas izrunas apgūšanai. Visu materiālu nepieciešams rūpīgi izanalizēt no tā loģiskās struktūras un apgūšanas procesa psiholoģijas viedokļa. Ja izdala galvenās tēmas. Materiāls jāsadala un jāgrupē noteiktā, loģiskā, racionālā secībā. Katrai jaunai informācijas daļai seko jautājumi un uzdevumi, kuru izpilde kontrolē dotā materiāla apgūšanas pakāpi un nodrošina tā nostiprināšanu studenta atmiņā. Kontrolī veic pats students, salīdzinot savu rezultātu ar atbildēm, kuras dod mācību grāmata vai ieraksts. Tā tiek realizēta atgriezeniskā saikne. Programētās apmācības elementu izmantošanai izrunas apmācīšanas procesā ir vairākas priekšrocības. Tradicionālajā metodikā viss mācību materiāls tiek orientēts uz vidusmēra studentu, kas neapmierina ne labākos ne vājākos studentus. Orientācija uz vidējo ir pedagoga jaunākais ienaidnieks. Programētā apmācība nodrošina katra studenta pastāvīgu aktivitāti.

Ēsli minēti tikai daži piemēri no tām metodēm, kuras iespējams apvienot zinātniski un metodiski pamatota kompleksā, lai uzlabotu un intensificētu svešvalodu izrunas apgūšanas procesu. Metodiski pamatota un sistemātiska programētās apmācības elementu pielietošana, kopā ar citu metožu, kā arī TV un laboratorijas racionālu izmantošanu, ļauj maksimāli noslogot redzes, dzirdes un motoros informācijas uztveres kanālus. Psiholoģijā pierādīts, ka, ja kādas struktūras uztvere balstās gan uz redzes, gan dzirdes imitāciju, kas savienota ar apzinātu analīzi, tad jo labāk, precīzāk students var uztvert un re.

producet se strukturou [O., 222. lpp..

РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматривается необходимость разработки и применения единой системы методов.

На факультете разработан обширный учебный материал для коррективного курса английского языка.

Подобная система методов необходима и в обучении фонем в зависимости от их позиций, что подтверждается экспериментальными данными.

LITERATURA.

1. Vasilyev V. A. English Phonetics. L., 1962.
2. Carrel James Phonetics. Theory & Application to Speech Improvement. New York, 1960.
3. Бинкин Н. И. Психология. Учебник для пед. инст. М., 1962.
4. Бинкин Н. И. Механизм речи. М., 1958.
5. Бинкин Н. И. На путях изучения механизма речи. Психологическая наука в СССР, т. I, М., 1959.
6. Девуев А. Ф. Learning from Dictation. English Language Learning, v. 27, 1972, No 2.
7. Зимняя И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления. — "Ип. яз. в школе", 1970, № 4.
8. Reed Jerry Aid for the Teacher of English, "The English Journal" v. 1, 1961, No 2.
9. Галайдина Н. А. Организация и методика самост. работы студ. I-го к. яз. вуза над интонацией английского яз. /автореферат на соиск. учен. степ. канд. филол. н./ М., 1967.
10. Цветкова З. И. Сравнение имитационного и аналит. способов введения звуков англ. яз. "учен. зап. МПШИЯ", 1940, т. I.

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ
НА I-х КУРСАХ НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Программные требования к подготовке будущего специалиста включают умения аннотировать, реферировать и вести беседу по вопросам будущей специальности. Эти умения говорения на иностранном языке предполагают выражение собственных мыслей. Мысль, как известно, — это отражение связей и отношений предметов и явлений реального мира, которые "осмысливаются в нашем сознании в форме смысловых связей" (1, с. 58), образующих структуры высказываний разных уровней. И, как отмечает психолог Зимняя И. А., единство этих уровней определяет логичность, последовательность и структурную четкость сообщения. Конечной целью обучения является тематическое высказывание, которое предполагает "объединение нескольких микротемных высказываний" (1, с. 62)

В исследованиях последнего времени обучению монологическому высказыванию в школе и вузе уделяется большое внимание. Даются обоснования выбора чтения как основы для речевой деятельности на репродуктивном и продуктивном уровне, предлагаются упражнения на свертывание чужого и порождение собственного высказывания в виде комментирования, обобщения, проникновения в подтекст и др. (2). Намечаются пути перехода от подготовленного к неподготовленному высказыванию без опоры (3), определяется основное требование к упражнениям для порождения неподготовленного высказывания при помощи задания, "которое выполняется не только на основе памяти и, соответственно, не позволяет пользоваться преимущественно чужими мыслями, формулируя собственное высказывание" (4, с. 256). Предлагаются специальные комплексы упражнений на формирование монологичности высказывания, т.е. "на овладение логико-смысловыми категориями и моделями предложений, выражающих их; на формирование плановости

и логичности, монологичности высказывания; для достижения полноты информации, для достижения развернутости высказывания" (5, с.13-14). Особенно четкое представление о состоянии исследований по упомянутому вопросу дает анализ, сделанный Нахибиной М.М., с указанием на возрастающий интерес к исследованиям качественных параметров устной речи и к семантическому плану высказывания с его "смысловой информацией, соответствием теме, связанностью, логической стройностью, развернутостью и экспрессивностью" (6, с.265). Но имеющиеся многочисленные теоретические и практические разработки касаются, главным образом, психологической стороны устной речи и методической организации учебного материала. Однако, как нам кажется, при обучении говорению методистами недостаточно учитываются те специфические явления языковой системы, от функционирования которых в основном зависит качество речевого высказывания. Относительно обучения говорению на немецком языке имеются лишь некоторые указания на необходимость усвоения созвон для соединения самостоятельных предложений, на усвоение закономерностей надфразового синтаксиса (порядок слов как средство связи предложений) (7), на необходимость использования теории актуального членения предложения (8, с.148) и некоторые другие.

Наши наблюдения и экспериментальная проверка⁴ речевых навыков и умений у поступивших в вуз позволили сделать вывод о том, что новейшие лингвистические исследования, по-видимому, не нашли еще широкого практического применения, вследствие чего говорение часто еще носит характер механического, заученного повторения письменной речи в устной форме из-за неумения формировать собственное высказывание, которое отличалось бы связностью и логичностью.

⁴Время проведения: октябрь 1973 г. Испытуемые: 35 студентов I-х курсов семи факультетов (сдававших и не сдававших вступительные экзамены; по пяти из группы с предварительной оценкой - трое "3", один "2", один "4").

Экспериментальные данные показывают, что структурное оформление немецкого предложения у поступивших в вуз не доставляет трудностей: по порядку следования членов предложения имелось всего лишь 6,5 процентов ошибок. Однако иная картина обнаруживается, как отдельные предложения объединяются в текст. Так, при неподготовленных ответах на вопрос "почему?" по знакомой разговорной теме и незнакомой картинке в 46,1% случаев давались ответы, состоящие из несвязанных самостоятельных предложений, где второе предложение семантически не всегда раскрывало причину. В некоторых случаях ответы вообще отсутствовали из-за незнания соединительных слов. И в 75% ответов с придаточным предложением причины мы обнаружили незнание немецких союзов, соответствующих латышским эквивалентам. Высказывание по картинке предполагает, конечно, описательную форму с перечислением изображенного, констатацию фактов и лишь некоторое обобщение. Однако, высказывания характеризовались непоследовательностью мыслей и отсутствием некоторого рода обобщения.⁺ Незнание функционирования темы - ремы и применения замещений нередко искажали смысл высказывания.⁺⁺ Экспериментальные данные подтвердили также предположение о том, что обучающиеся лучше владеют навыками и умениями структурно оформлять вопросы, чем давать развернутые ответы (соотношение ошибок 2,7% и 8,3%).

О недостаточном владении средствами связи отдельных предложений свидетельствовало также стремление к употреблению простых самостоятельных предложений - 140⁹ предложений с позицией глагола на втором месте и всего только 110 сложноподчиненных предложений. Хотя, как известно,

⁺ Es ist Sommer. Auf dem Bild sehe ich das Lenin-Denkmal. Ich sehe auch Demonstranten. Die Bäume haben grüne Blätter. Im Hintergrund sehe ich auch mehrere Häuser.

⁺⁺ Auf diesem Bild sehe ich viele schöne Häuser. Dort fahren Obusse.

устные формы речи отличаются краткостью выражения, в упомянутом случае это не могло быть вызвано соблюдением формы устной речи, так как, например, такая типичная конструкция как эллипс употреблялась всего лишь в 12 случаях из 1591 предложения.

Итак, причины недостаточно связной речи следует искать, по нашему мнению, в недостаточном развитии логического мышления в юношеском возрасте и в незнании функционирования иноязычных средств связи отдельных предложений в тексте, т.е. в цепи тесно связанных между собой предложений в смысловом и синтаксическом отношении.

Становится очевидной необходимость обучения способам логического формулирования мысли в речи, тем более на иностранном языке и развития оперативной памяти, связанной с пониманием и закреплением смысловой связи явлений. Как указывает Лернтьев А.А., "даже культурный человек нередко не умеет построить речь как цепь законченных взаимосвязанных высказываний, путается в бесконечных придаточных предложениях, перескакивает с одного предложения на другое, начинает новое, не закончив старого" (9, с.32). Тем более в процессе обучения иностранному языку следует способствовать формированию связности, строгости, последовательности мысли, так как речь определяется психологами как "способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе общения" (1, с.68). И, как известно, чем развитее абстрактное мышление, тем более важную роль играет контекстная речь.

В учебных целях для формирования связного высказывания на базе текста по специальности на I-х курсах университета после проведения т.н. вводного курса в течение первого семестра нам представляется целесообразным разработать следующую схему учебных действий, состоящих из двух взаимосвязанных этапов: I - анализ текста на смысловом уровне, т.е. анализ развития мыслей автора текста с опорой на языковые средства соединения предложений; II - вторичная интерпретация проанализированного в форме обсуждения, оценки с опорой на логическое мышление, оперативную память и необходимые языковые средства. Это - интерпрета-

ция материала о выходе за пределы текста, представляющая собой познавательный процесс, осуществляющийся через язык-речь.

В методических целях для разработки учебных действий на формирование собственного связанного высказывания нам необходимо определить единицу общения. Мы понимаем высказывание как функциональную единицу для реализации мысли через язык в речи, "которая представляет собой результат синтеза интонационного, смыслового, логического и формального аспектов" (Ю, с.29). Синтетический подход к вопросам языка и речи, "путь определения языковой системы через речь и познание речи через языковую систему" (Ю, с.24) снимает вопрос о том, что является речевой единицей: предложение или фраза, так как они определяются как две коррелятивные единицы языка и речи, и предметом синтетической лингвистики является именно язык и речь в их единстве и противоположности. Более детально высказывание определяется "как единица, в пределах которой язык сцепляется с речью, что особенно очевидно при отсутствии совпадения границ коррелятивных единиц речи и языка" (Ю, с.28). Если предложение выражается в речи не в одной, а в нескольких интонационно-смысловых единицах-фразах, то подобный случай называется речевой парцелляцией предложения. В таком случае реальная самостоятельная единица общения будет шире, чем интонационно-семантическая единица-фраза: она будет состоять из нескольких фраз. Явление парцелляции - это наличие нескольких фраз внутри одного высказывания. И, наоборот, возможны случаи, когда одно интонационно-смысловое единство выражает два и более самостоятельных, грамматически и логически замкнутых предложения. Это - случай интеграции, когда высказывание включает несколько предложений. Следовательно, объем высказывания определяется его семантическим планом и от этого зависит, будет ли высказывание состоять из одного предложения-фразы или из нескольких, объединенных единством смысла и определенными структурными закономерностями.

При обучении собственному связному высказыванию нам представляется наиболее важным способствовать формированию последовательности, обоснованности, логичности речи, опираясь на логическое мышление и функционирование лексико-синтаксических средств связи отдельных частей высказывания и двух или нескольких высказываний, образующих поток речи. Итак, чтобы научиться говорить, "во-первых, необходимо знать языковые единицы и правила их сочетания, и, во-вторых, научиться их использовать для выражения мысли в процессе общения" (II, с. 32).

Подготовке мыслящего специалиста должно способствовать также обучение иноязычному связному высказыванию.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. З и м н я Я.А. Психологический анализ говорения как вида речевой деятельности.- В сб.: Методика преподавания иностранных языков в вузе. Т.3, ч.1, М., 1973.
2. Р о г о в а Г.В., Ч а н у в л я н Е.И. Методика работы над текстом в старших классах средней школы.- "Иностранные языки в школе", 1973, № 5.
П о л и т к о в а А.Н., З а м е р ч е н к о М.В., Н а у м а н и Н.А. Обучение чтению как виду речевой деятельности.- "Иностранные языки в школе", 1973, № 1.
С е р о в а Т.С. Методика взаимосвязанного обучения устной речи и чтению на иностранном языке в техническом вузе.- В сб.: Материалы к курсу лекций по методике обучения иностранным языкам. М., 1972.
3. Ш а в е р н е в а Л.И. Обучение самостоятельному высказыванию на начальном этапе в школе с преподаванием ряда предметов на английском языке.- В сб.: Материалы к курсу лекций по методике обучения иностранным языкам. М., 1972.
Т и т о в С.И. Развитие устной речи на материале специальности в неязыковом вузе. Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. педагог. наук. Л., 1973.

4. С у х и х О. В. К постановке проблемы классификации речевых упражнений для обучения оязыному высказыванию на иностранном языке. (Сборник научных трудов МПНИИ им. М. Тореза, вып. 69, М., 1972)
5. С т е р к и н Г. Я. Обучение устной монологической речи по специальности в техническом вузе. Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. педвзгог. наук. М., 1973.
6. Н а х и б и н а И. И. Обзор различных подходов к определению информативной стороны высказывания с целью контроля речевых навыков и умений. - В сб.: Обучение иностранному языку в высшей школе, вып. 79, ч. 2.
7. Л а п и д у с Б. А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной речи и типологии упражнений. - "Иностранные языки в школе", 1970, № 1.
8. З а р у б и н а Н. Д. О психолингвистическом обосновании приемлемости предложения и сверхфразового единства в качестве единиц обучения иностранному языку. - В сб.: Психология грамматики. М., 1968.
9. Л е о н т ъ е в А. А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи. М., 1972.
10. В а н н и к о в В. В. Высказывание как синтетическая единица. - В сб.: Вопросы грамматики и словообразования. М., 1961.
11. В и м н я я И. А., Т у н к е л ь В. В. О становлении речевого механизма. - "Иностранные языки в высшей школе", вып. 5, М., 1969.

12

А.С. ОСИПОВА

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ОТБОРА КОММУНИКАТИВ -
НЫХ ГРАММАТИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Овладение любым грамматическим явлением иностранного языка в устной речи происходит на основе упражнений, ибо "нет навыка без упражнений" /1, с.44/.

Под упражнением понимается целеустремленное, определенным образом организованное многократное повторение действия, направленное на овладение этим действием, на совершенствование способов его выполнения /1, с.39/. Для обучения любому языковому явлению в речи необходимо определенное количество различных видов упражнений, которые способствовали бы формированию у учащихся соответствующих навыков и умений.

Однако успех упражнений зависит не только от их количества, но равным образом от их организации, т.е. от их системности.

Важность определенной системы в подаче упражнений подчеркивал и К.Д.Ушинский: "Не будет преувеличением, - говорил он, - если сказать, что много бессистемно проведенных упражнений - все равно, что не проведенные вообще" /2, с. 144/.

Таким образом, нужна система упражнений, под которой мы волею за С.Ф.Шатиловым понимаем "такой оптимальный набор необходимых типов упражнений, выполняемых в определенной последовательности, которая обеспечивает более экономным способом наиболее успешное овладение учащимися речевой деятельностью" /3, с.137/.

Систему упражнений можно понимать в широком плане, как систему обучения одному из видов речи и в более узком плане, например, овладение каким-либо грамматическим явлением в устной речи. В последнем случае общая схема усвоения грамматического аспекта речи будет конкретизироваться соответственно тому, какое именно грамматическое явление подлежит автоматизации. иными словами, характер изучаемого языкового явления в какой-то степени определит и виды упражнений, необходимых для овладения ими в речи.

В процессе обучения иностранному языку каждое упражнение выполняет определенную функцию и занимает определенное место, обусловленное целью обучения, характером языкового материала, психологическими особенностями становления навыков и умений и возрастными особенностями учащихся.

Задача методиста заключается в том, чтобы найти наиболее эффективные виды упражнений, способствующие овладению данным языковым явлением соответственно поставленной задаче, и определить оптимальную последовательность их реализации в процессе обучения, не забывая при этом, что любая классификация упражнений требует учета трех факторов: лингвистических, психологических и дидактико-методических.

Прежде чем говорить о критериях отбора упражнений для обучения грамматическому аспекту речи, рассмотрим те основные требования к упражнениям, формирующим грамматические автоматизмы, которые сложились в методике последних лет.

Коммуникативность

Одним из важнейших и общепризнанных требований к упражнениям, обучающим устной речи, является принцип коммуникативности, который, будучи основной целью обучения иностранному языку, определяет весь учебный процесс. Реализация этого принципа означает, что в системе упражнения должны отражаться лишь те операции, которые объективно совершаются в акте речи. Иными словами, процесс обучения

любому речевому материалу должен соответствовать реальному общению как по своему содержанию, так и по формальному оформлению. Первое означает, что задание, сформулированное к упражнению, должно имитировать коммуникативную задачу, действительно существующую в естественном общении людей на данном языке, в отличие от лингвистических заданий типа: "Проспрягайте глагол в перфекте," "Найдите сказуемое в данном предложении" и т.д., вставляющих думать "грамматически". Второе предполагает, что сам языковой материал, с которым работает учащийся в процессе создания речевых навыков и умений, должен состоять только из коммуникативно ценных единиц /4, с.15/.

Основываясь на тех же принципах, что и процесс реальной коммуникации, коммуникативные упражнения характеризуются рядом особых признаков, как, например: 1) наличие коммуникативной задачи, 2) ситуативность, 3) однозначность, 4) способность обеспечить произвольное усвоение грамматического знака (структуры).

Известно, что конкретные условия общения всякий раз оказываются своеобразными; соответственно по-новому комбинируются в речи лексические и грамматические средства языка /5, с.57/. Иначе говоря, одним из важных признаков естественной коммуникации является новизна содержания /6, с.57-66/. Следовательно, и коммуникативные упражнения должны проводиться каждый раз на новом материале. Вместе с тем, в реальном общении речевая реакция на одну и ту же коммуникативную задачу может быть различной. Это означает, что коммуникативные упражнения могут быть вариативными, что особенно важно в условиях искусственного обучения, так как при этом необходимое речевое действие повторяется учащимися необходимое количество раз.

Например: Выясни, кто забыл: а) ручку, б) книгу, в) шапку.

Таким образом, к перечисленным выше признакам коммуникативности можно доавить еще два признака: 1) новизна содержания и 2) вариативность.

Единство всех этих качеств и составляет коммуника-

тивность упражнений.

Ситуативность

Как известно, основным свойством речи, как средства общения, является ее ситуативность. Каждый акт речи есть реакция на ту или иную ситуацию объективной действительности, окружающей человека.

Любое высказывание может быть понято лишь в связи с конкретной ситуацией действительности. По утверждению Н.И. Линкина, "Речевой поступок нельзя понять, не учитывая ситуации, в которой осуществляется речь" /7, с.9 /.

Следовательно, и обучение иноязычной речи должно осуществляться в ситуациях, типичных для процесса коммуникации на данном языке. Иными словами, любая речевая единица должна усваиваться лишь в типичных для нее ситуациях употребления /8 /.

Реализация принципа ситуативности в обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ: во-первых, такое обучение активизирует умственную деятельность учащихся, побуждая их к речевому поступку, и во-вторых, учебная цель при этом отодвигается на второе место, выдвигая на первый план коммуникативную задачу. Речевой материал усваивается произвольно, без особых усилий со стороны учащихся.

Все речевые ситуации можно разделить с методической точки зрения на две группы: естественные или реальные речевые ситуации и учебные речевые ситуации, создаваемые преподавателем на уроке.

В искусственных условиях обучения, когда применение естественных ситуаций резко ограничено, особое значение приобретают учебные речевые ситуации, моделирующие реальные условия действительности. Методическая ценность учебных речевых ситуаций состоит в том, что: а) они побуждают учащихся к высказываниям, в которых употребляется именно тот языковой материал, который активизируется в данный момент, б) учебные речевые ситуации могут повторяться

так часто, как это необходимо для усвоения того или иного знака языка.

Речевые ситуации могут создаваться с помощью различных средств наглядности / картинки, диафильмы и т.д. / или словесно описаны. Это так называемые воображаемые ситуации, имеющие большое значение для развития устной иноязычной речи.

Основными требованиями, которые могут быть предъявлены к формулировке воображаемых ситуаций, являются:

1. Четкое, компактное описание.
2. Обязательное наличие речевого стимула и ориентиров для выбора нужной языковой формы.
3. Соответствие речевой ситуации интересам и жизненным потребностям учащихся данной ступени обучения и их речевому опыту в изучаемом языке.

Невыполнение хотя бы одного из перечисленных требований не обеспечит ожидаемого эффекта.

В качестве примера можно привести следующую речевую ситуацию, предлагаемую в одном из учебников немецкого языка после прохождения темы перфект. "Ты позвонил товарищу по телефону. Что ты ему скажешь?" Очевидно, что данная ситуация неконкретна, в ней отсутствуют ориентиры, необходимые для выбора нужной языковой формы. Реакция учащихся может быть самой различной и не содержать искомого грамматическую форму - предложения в перфектом.

Эту же ситуацию можно предъявить учащимся в следующей форме: "Ты позвонил товарищу по телефону, чтобы узнать, что он делал в воскресенье. Как ты спросишь его об этом?"

Таким образом, можно считать, что коммуникативность и ситуативность являются основополагающими принципами, которые определяют весь учебный процесс.

Однако при отборе видов коммуникативных упражнений необходимы, кроме этих общих принципов, более конкретные методические критерии, которые будут способствовать реализации поставленной задачи - обучению устной речи.

К ним можно отнести следующие принципы:

1. Принцип одной трудности

Соблюдение принципа одной трудности является одним из главных требований, предъявляемых ко всем упражнениям. Реализация этого принципа означает, что учащиеся уже владеют практически языковым материалом, содержащимся в упражнении за исключением грамматического явления, подлежащего автоматизации в данном упражнении. Наличие в каждом упражнении больше одной трудности создает умственную перегрузку учащихся, что отрицательно влияет на формирование навыка.

Конкретизируя этот важнейший дидактический принцип обучения применительно к теме "перфект", например, такими учебными трудностями, которые необходимо отработать по отдельности, до "выхода" в речь, можно считать следующие:

1. Каждая личная форма глагола, стоящего в предложении в перфектной форме.

2. Порядок слов в повествовательных предложениях с формами перфекта: а) прямой порядок слов, б) обратный порядок слов.

3. Порядок слов в вопросительных предложениях с перфектом:

а) общий вопрос, б) специальный вопрос.

4. Каждый сильный глагол в перфекте.

5. Употребление вспомогательного глагола "sein" с глаголами движения. (Отдельно исключения).

Необходимость такого раздельного усвоения учебных трудностей обосновывается также и данными психологии, поскольку для образования временных связей и их закрепления необходимым условием является повторение одних и тех же раздражителей, вызывавших корковую деятельность, которая постепенно приводит к "специализации или дифференцировке раздражителей и установлению таких системных связей, которые соответствуют действительности" /7, с.328/.

2. Учет речевых возможностей учащихся

В основе этого важного требования лежит общедидактический принцип посильности. Между тем, он часто нарушается

авторами действующих учебников по немецкому языку как вузовских, так и школьных, поскольку при составлении упражнений последние ориентируются, как правило, на хорошо успевающего по иностранному языку учащегося. Известно, однако, что в состав учащихся, заполняющих аудитории или класс входят не только сильные, но и средние и слабые учащиеся. Решая непосильные речевые задачи, как показывает опыт, учащиеся допускают большое количество различных языковых ошибок, что очень скоро гасит интерес учащихся к иностранному языку, так как они теряют веру в свои силы. С другой стороны, безошибочность выполнения упражнений является важным условием формирования любого навыка.

3. Учет интересов учащихся

Из психологии известно, что интерес направляет все психические процессы - восприятие, память, мышление, побуждая к соответствующей деятельности /8, с. 631/. Интерес концентрирует внимание, заостряет впечатления, обеспечивает повторение и создает богатство ассоциаций /9 с. 52/.

Следовательно, упражнения, которые выполняет учащийся в процессе активизации данного языкового явления, должны возбуждать и поддерживать интерес учащихся как по своему содержанию, так и по способу их организации. Так, Е.И. Пассов говорит о необходимости создания так называемого "ситуативного интереса", который по его словам, заключается в том, чтобы сами упражнения, способ их выполнения вызвали интерес /10 с. 42/. Одним из видов упражнений, вызывающий стойкий интерес учащихся, как подтверждает опыт, являются речевые ситуации, особенно если последние организованы таким образом, что учащийся сам реально оказывается в данной ситуации и ему приходится производить соответствующее действие "вместе с героем" или "вместо героя" /11, с. 157/. Такая творческая задача, естественно, вызывает повышенный интерес учащихся, поскольку ставит их в условия реальной коммуникации.

4. Принцип ситуативной наглядности

Ситуативная наглядность является другим важным и совершенно необходимым условием построения коммуникативных упражнений, известно, что наибольшую трудность при обучении грамматическим автоматизмам представляет оботнесение целей высказывания о грамматическими средствами.

Поэтому каждое явление следует отрабатывать в ситуациях, типичных для его употребления в естественных условиях сождения.

Закрепляя речевую модель или ее варианты в таких ситуативных упражнениях, создаются условия для установления прочных связей между активизируемой конструкцией в определенном грамматическом, лексическом и интонационном оформлении и соответствующей цели высказывания.

2. Принцип максимальной вариативности

Исходя из положения психологии, что грамматический навык есть единство фиксированности и лабильности, т.е. устойчивости и подвижности, необходимо формировать как устойчивые, так и гибкие, подвижные речевые навыки. Это достигается тем, что максимально варьируются условия употребления одной и той же речевой модели в речи. При такой организации упражнений формируются не механические навыки, представляющие собой простое воспроизведение заученных образцов, а творческие речевые навыки, позволяющие употреблять знакомый языковой материал применительно к меняющейся обстановке соответственно новой речевой ситуации.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Хвджавва Э.И. Проблема навыка в психологии. Тбилиси, 1960.
2. Ушников К.Д. Избранные педагогические сочи-

- нения. М., 1945.
3. Ш а т и л о в С.Ф. Обучение грамматическому аспекту устной речи в 8-летней школе. Дис.на соиск.учен.степени докт.педаг.наук. /Рукопись/. Л., 1972.
 4. Ш у б и н Э.П. Типология тренировочных устных упражнений.-"Иностранные языки в школе" 1965, №1.
 5. Б е л я е в Б.В. Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке. - "Иностранные языки в школе", 1959, № II.
 6. К о р о л е в С.И. Проблема ситуации при обучении иностранным языкам. - В сб.:Проблемы обучения иностранным языкам, ч.1, Владимир, 1969.
 7. Ш и н к и н Н.И. Психологические основы развития речи.- В сб.: В защиту живого слова, М., 1966.
 8. Б о г о я в л е н с к и й Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1957.
 9. Р у б и н ш т е й н Л.С. Основы общей психологии. М., 1946.
 10. Х е г б о л д т П. Изучение иностранных языков. М., 1963.
 11. П а с с о в Е.И. Коммуникативные упражнения как одно из средств создания грамматических навыков. Дис.на соиск.учен.степени канд.педаг.наук./Рукопись/. Л., 1965.
 12. Л е о н т ь е в А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.

СОСЛАГАТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ И ЛАТЫШКОМ ЯЗЫКАХ

Сослагательное наклонение в современном английском языке "The Subjunctive Mood" широко используется как в устной так и в письменной речи. В то же время из всех наклонений данной грамматической категории его усвоение и употребление представляют наибольшие трудности для студентов. Задача педагога при объяснении сослагательного наклонения использовать оптимальные возможности для опоры на принципы вузовской дидактики, основой которой является процесс познания. Следовательно, для усвоения нового требуется:

1. использование опоры на предыдущие знания - опора на родной язык с переносом осознанного общего в обоих языках и снятием интерференции родного языка;

2. подача материала в системе как абстрагированное целое, требующая от студента концентрации внимания при восприятии материала, суждения и умозаключения.

Интересу и положительному отношению к усвоению нового грамматического материала способствуют

1) осознание сослагательного наклонения глагола как одного из категорий наклонения, существующего в родном - латышском языке, и, значит, уже знакомого и реального явления,

2) указание преподавателя на общее в латышском "vēlējuma izteiksmē" и английском "Subjunctive Mood".

Некоторые наши исследования по вопросу о сослагательном наклонении в латышском языке, кратко изложенные ниже, послужили основой для сопоставления данной категории в

обоих языках.

Из всех толкований "Subjunctive Mood" (I;2;3;4 и др.) нами принята точка зрения, наиболее соответствующая сопоставительному обучению сослагательному наклонению и вносящая ясность в различение форм "Subjunctive Mood" (4, с. 135 - 138). Сослагательное наклонение в латышском языке рассматривается уже лингвистами XIX века (5;6;7;8;9;10). Так О. Розенбергер, Х. Геселберг и А. Билентейн сопоставляют его с немецким языком и указывают на широкое использование данного наклонения в латышском языке.

Заслуживает внимания само название рассматриваемого наклонения - "kondīcīoģāli", что подчеркивает основное значение - у с л о в и е совершения действия. Так, Стерсту Андрейс (9;10) закономерно относит к условному наклонению (polīgumi modi) не только "kondīcīoģāli" но и "optatīva" и "potenciāli". Для последних двух отмечается соответствующее выражение желания и возможности (9с.22). Особого внимания по данному вопросу заслуживают работы Я. Эндзелина и К. Миленбаха (11;12;13).

Интересным представляется создавшееся как будто противоречие в выборе термина для рассматриваемого наклонения. Если сам термин "kondīcīoģāli" указывает на значение у с л о в и я, то в латышском языке параллельно употребляется термин "vēlama (vēlējums) īsteikums" (11;14;15;16), что указывает на значение ж е л а н и я. Так в вышеуказанной грамматике авторов Я. Эндзелина и К. Миленбаха (11) говорится, что "vēlama īsteikums" выражает неосуществимое, более редко осуществимое желание, возможность и условие. Отмечается употребление "vēlama īsteikums" в придаточном предложении - условном, цели и уступительном. Я. Эндзелин (13) допускает, что "kondīcīoģāli", имея в своей основе древний "optatīva", сначала употреблялся в предложениях для выражения желания. Потенциальное значение также объясняется вероятностью его происхождения от "optatīva".

Некоторую ясность в данный вопрос может, на наш взгляд, внести немаловажный фактор, отмеченный и в грамматике латышского литературного языка (16). В этом фундаментальном труде форма глагола *o* - "tu" сравнивается с "supina", который в современном латышском языке сохранился только в некоторых диалектах латышского языка. Для уточнения значений "kondicionalis" и выявления оптимальных возможностей лингвистического сопоставления нам представляется важным обратить должное внимание на данную ссылку. Уже О. Розенбергер (8), сравнивая латышский язык с немецким языком, отмечает широкое употребление упомянутой формы (*supina*) в латышском языке.

Например, латышское "dabūt ēstu" сравнивается с немецким

kommt essen,
zum Essen.

Как видно из данного примера, "ēstu" выражает цель действия. Эту форму можно сравнить и с современным английским инфинитивом "to eat" в функции обстоятельства цели, в которой проявляется древнеанглийское значение, где "to" было предлогом к существительному и представляло дательный падеж. В современном английском языке "to eat" в этой функции имеет также другие способы выражения - *in order to eat, that you might eat.*

По-видимому, и данное положение могло повлиять на выбор термина "vēlējuma izteiksmē" для "kondicionalis" т.к. цель действия в этом случае содержит и желание. Однако независимо от исторического развития рассматриваемого наклонения, общим для всех значений глагола в "kondicionalis" является все же у с л о в и е, так как в любом случае действие противопоставляется фактам реальной действительности. Реализация же самого действия зависит от соответствующих у с л о в и й. Эти выводы как бы снимают противоречия между терминами "vēlējuma izteiksmē" и "kondicionalis", что правомерно отражено в определении данного наклонения в вышеуказанной академической грамматике

латышского литературного языка (I6 с.610).

Ведущее значение условия объясняет и широко и наиболее распространённое употребление "kondicionaliv" в условных предложениях, на что и указывает Я.Эндзелин (I3).

Первостепенное значение условия отмечалось также и А.Стерте (9).

Учебники по грамматике латышского языка (I4; I5 и др.) и академическая грамматика латышского литературного языка (I6) отражают большинство случаев употребления "kondicionaliv" на синтаксическом уровне - в целом ряде придаточных предложений. Этот материал даёт широкие возможности для сопоставления "Subjunctive Mood" и "vēlējuma izteiksmē/kondicionaliv". В плане сравнения

- а) форм,
- б) значения,
- в) употребления.

а) Нами сопоставляются простые и сложные формы в латышском языке с соответствующими формами в английском языке (I7). Так например, сложная форма в латышском языке (здесь названная "перфективной") сравнивается с соответствующими формами в английском языке также имеющими формальные признаки перфективности, т.е. Perfect Subjunctive и аналитические формы с should/would (may, might) + Perfect Infinitive.

ЛАТЫШСКИЙ

АНГЛИЙСКИЙ

простая форма

"vēlējuma izteiksmē"

Present Subjunctive

Past Subjunctive

should/would + Indefinite
(may / might) Infinitive

сложная/перфективная/
форма

Perfect Subjunctive

should/would + Perfect Infinitive
(may / might)

б) Учитывая широкое употребление условного наклонения в латышском и английском языках и его основное значение "у с л о в и я", в первую очередь изучается его употребление в этом основном значении, и только затем со значением "х е л а в и я". Таким образом, базой для изучения всех значений данного наклонения в английском языке служат сложноподчиненные предложения с придаточным условным предложением.

в) Употребление "Subjunctive Mood" изучается на синтаксическом уровне в составе сложно-подчиненного предложения в придаточных предложениях:

- 1) условных;
- 2) дополнительных (после глагола "wish");
- 3) сравнительных и предикативных;
- 4) уступительных;
- 5) целевых и др.

В отношении временной соотнесенности форм сослагательного наклонения в английском и латышском языках также существует определенная аналогия, которая выражается в употреблении соответствующих форм глагола. Так, например, сложная форма (перфективная) в латышском языке, как и перфективные формы (Perfect Subjunctive и аналитическая форма с перфективным инфинитивом) в английском языке относят действие к прошлому или же выражают действие, предшествующее действию главного предложения.

Например: If I had known it

ор. If I knew it

I wish he had known it *

ор. I wish he knew it

Следовательно, закономерность в соответствии самих форм сослагательного наклонения в обоих языках сохраняется и в их употреблении относительно момента речи. Дан-

* ↪ указывает на то, что действие в придаточном предложении предшествует действию в главном предложении.

ное соответствие в форме, значении и употреблении между английской "Subjunctive Mood" и латвиским "valējuma izteiksmē/kondicionālija/" легло в основу разработанной нами системы изучения материала и последовательности его изложения на факультете иностранных языков (И7). Экспериментальная проверка нами предложенной методики дала весьма положительные результаты.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Гапшпица М.А., Василевскаја Н.М., English Grammar. М., 1964.
2. Илюиш В. The Structure of Modern English. Л., 1971.
3. Иггадло В.Н. и др. Современный английский язык. М., 1956.
4. Каушанская В.Л. и др. Грамматики английского языка. Л., 1959.
5. Виеленштейн К. Lettische Grammatik. Mitau, 1863.
6. Нессельберг Нейриох. Lettische Sprachlehre. Mitau, 1841.
7. Розенбергер Отто. Formenlehre der lettischen Sprache. Mitau, 1848.
8. Розенбергер Отто. Syntax der lettischen Grammatik. Mitau, 1852.
9. Стэрсту Андрејс. Latviesu valodas mācība. otrā un trešā daļa. Rīga un Tērbatā, 1880.
10. Стэрсту Андрејс. Vadonis latviesu valodas mācība. Rīga un Jurjeva, 1892.
11. Ендзелинс Ј. и Милеобахс К. Latviesu gramatika. R., 1907., 1923., 1934.
12. Ендзелинс Ј. Baltu valodu skaņas un formas. R., 1948.
13. Ендзелинс Ј. Latviesu valodas gramatika. R., 1951.
14. Latviesu valodas mācība. Autoru kolektīvs. R., 1962.

15. Latviešu valoda 9. - 11. klasei. Autoru kolektīvs. R., 1963.
16. Mācīdiena literāras valodas gramatika, I. R., 1959.
17. Ци́сере О.Е., Ви́цинский Г.В. О программированном обучении и комплексном использовании ТСО. - В Сб. Иностранные языки в высшей школе. Выпуск I, Рига, 1973.

2к.

С.Е.ЦИСЕРЕ, Г.В.ВИДИНСКИЙ

К ВОПРОСУ ОБ АУДИОВИЗУАЛЬНОМ СИНТЕЗЕ УЧЕБНОГО КИНО И УЧЕБНОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ

Современный аудиовизуальный метод удачно интегрировал наиболее ценные положения психологии, лингвистики и методики обучения иностранным языкам. Специфические особенности этого метода проявляются в том, что как отмечено проф. М.В.Ляховицким, "его реализация обусловлена, во-первых, научным отбором, градуированием и особой организацией материала, подлежащего усвоению, во-вторых, очень интенсивным использованием современных технических средств обучения". /1, с.69/

Одновременно аудиовизуальный метод способствует повышению интенсификации учебного процесса, причем многие учебные трудности "преодолеваются со значительно меньшими усилиями". /1, с.70/

В качестве технической базы нами используется "телевизионный комплекс, в котором основные виды учебной информации передаются и принимаются с помощью телевизионной аппаратуры". /2, с.21/

Данный телевизионный комплекс объединяет две системы замкнутого телевидения, систему магнитной записи и воспроизведения звука, систему видеозаписи и систему телепросмотровых учебных аудиторий.

Для обучения устной иноязычной речи в последнее время начали использоваться художественные, специально снятые учебные кинофильмы и так называемые "кинохрестоматии", "представляющие собой методически отработанные и перемонтированные фрагменты из зарубежных художественных кинофильмов". /3, с.69/

Использование таких кинофильмов в учебном процессе направлено на развитие умений и навыков аудирования и устной речи. Одновременно имеет место положительное влияние иноязычной псевдоатмосферы, возникающей при просмотре этих

экранных пособий. Одновременно аудиовизуальный материал таких кинофильмов позволяет преподавателю решать общеобразовательные и воспитательные задачи.

Однако практический опыт учебного использования "прямой демонстрации" кинофильмов, т.е. демонстрации без определенной предварительной подготовительной и организационной работы, часто создает мнимый положительный эффект аудирования.

Сюжетная линия кинофильма вызывает определенный естественный интерес у зрителей, но истинного аудирования при этом не получается, т.к. понимание содержания приходит к учащемуся не столько через языковые средства, сколько через восприятие самого действия, ситуации, различных паралингвистических явлений /жестикаляция, мимика, телодвижения/, которые согласно теории Сэпира-Уорфа, кроме самой речи выполняют известную информационную нагрузку. /4/ Учащиеся используют также свою интуицию и догадку.

Следовательно, при постановке учебной задачи перед учащимися о необходимости воспроизведения содержания или необходимости вести беседу по отдельным сюжетным темам кинофильма, учащиеся не смогут раскрыть содержание кинофильма в полноценной устной речи. Речь студента при этом приобретает, по меткому замечанию проф. И.В.Рахманова, "аскетический характер", /5/ отсутствует должная беглость речи, страдает ее интонация.

Учебный кинофильм отличается от художественного фильма тем, что в нем раскрывается лишь какая-то небольшая тема или часть сюжета, заимствованного из художественного кинофильма.

Кроме того, если в учебном кинофильме используется принцип слухо-зрительного синтеза /6/ слышу, что вижу/, с помощью которого обеспечивается семантизация речи через изображение, то в художественном кинофильме этот принцип часто не соблюдается, что требуется его спецификой, где создание образов достигается противо-

поставлением или контрастированием.

Учебные кинофильмы, особенно перемонтированные, снабжаются киноупражнениями, цель которых "состоит в вовлечении учащихся по ходу демонстрации фильма в беседу о происходящем на экране" /7, с.89/ Звук кинофильма при этом должен отключаться, а учащиеся должны, используя визуальное изображение в качестве подсказки, вести беседу между собой или с преподавателем.

Однако практика использования учебных кинофильмов без соответствующей подготовительной работы не дает нужного положительного эффекта.

Группа преподавателей факультета иностранных языков ЛГУ им. П. Стучки, работающая над научно-исследовательской темой "Комплексное использование ТСО и ПО для интенсификации процесса обучения иностранному языку", предлагает избрать иной подход к практике использования учебных и перемонтированных кинофильмов. Учебная работа с кинофильмом связывается при этом с разработанной системой телеупражнений, что должно обусловить оптимальные возможности эффективного применения кинофильмов в учебном процессе.

Во время учебной реализации синтеза учебного кино и телевидения налицо имеется чувственно-наглядное восприятие учебного материала. Такое восприятие, как это подчеркивается психологами /8, с.53/ оказывает мобилизующее влияние на психическую активность учащихся, которая проявляется в повышении их заинтересованности в учебной работе и повышении ее продуктивности. При такой аудиовизуальной форме подачи учебного материала используется как произвольное, так и непроизвольное внимание, что приводит к значительному увеличению количества воспринимаемой и усваиваемой учебной информации, снятию утомляемости и наполнению учебной деятельности положительными эмоциями.

Использование телевизионных вставок в учебном занятии обеспечивает соответствующее управление законо-

мерностями поведения и учебной реакции обучаемого, который в этот период времени становится телеобучаемым. Непосредственное обращение теледиктора повышает эмоциональность учебного воздействия диктора-коммуникатора на обучаемого-реципиента, обеспечивает возможность определенного внушения, побуждающего обучаемого к сознательным и с интересом совершаемым учебным действиям. /9, с.33/. Речь диктора наполнена учебными установками и соответствующей мотивацией целенаправленности учебной работы. Все это обеспечивает определенное суггестивное воздействие на учебную аудиторию, которое более ярко выражается при групповой форме работы, что не мешает, тем не менее, сохранению индивидуального характера приема телеинформации.

Специфический способ телевизионной презентации информационного и учебного материала и целенаправленный просмотр учебных кинофильмов, органически включаемый в учебную работу, позволяют ставить перед обучаемыми конкретные языковые и мыслительные задачи, вызывающие "чувство ожидания" восприятия нового материала, "чувство готовности к учебной деятельности" и способствующие вовлечению студентов в активную иноязычную учебную работу.

Комплексная кино-телевизионная работа преследует не только задачи аудирования, но и развития умения устной речи, что возможно лишь при овладении лексико-грамматическим материалом кинофильма. Поэтому нами предлагается система аудиовизуальных упражнений со следующими учебными целями:

а/ концентрация внимания обучаемых на языковой оболочке иноязычной речи /работа над лексикой и грамматическими структурами/, что помогает студенту приблизиться к пониманию содержания через языковую форму учебного сообщения, а не только догадываться о нем по зрительному восприятию сюжета фильма;

б/ развивать языковую память студентов, используя для этого анализ иноязычной речи, т.е. распознавания

и узнавания ее составных частей, что помогает быстрее перейти к синтезу усвоенного материала на уровне репродукции и продуцирования устной иноязычной речи.

Обеспечение учебной работы соответствующим учебным материалом проходит в виде: а/ использования учебного кинофильма "Мистер Всезнайка" по рассказу Сомерсета Моэма; б/ трех телепередач, законсервированных в видеофонограммах, что позволило использовать их в любое нужное время без непосредственного участия в работе теледиктора; в/ трех диафильмов обеспечивающих овладение необходимой лексикой при вопросно-ответной форме упражнений и упражнений с множественным выбором.

Учебная практика имеет следующую последовательность:

1. На первом учебном занятии проводится телепросмотр первой видеофонограммы. Студентам дается общая инструкция о порядке работы, установка на определенные виды учебной деятельности, краткие сведения об авторе используемого в кинофильме рассказа и ставятся основные узловые вопросы к содержанию кинофильма.

После этого следует демонстрация двух частей кинофильма /20 мин./, которая может проводиться по телеканалу или в условиях просмотровой киноаудитории.

Демонстрация кинофильма завершается вторичной постановкой вопросов с заданием дать письменный ответ на каждый. После окончания работы студентам дается возможность прослушать магнитофонную запись с вариантом правильного ответа для самоконтроля. Эта работа облегчает студентам последующие задачи устного воспроизведения содержания фильма.

2. На втором занятии, после соответствующей телеустановки, проводится работа по овладению студентами незнакомой лексикой по принципу: СЛОВО /группа А/ → ЗНАЧЕНИЕ /группа Б/.

Эта работа протекает с использованием диафильма с упражнением № 1. Работа имеет аудио-визуальный характер,

т.к. каждое предъявление кадра диафильма с новым словом сопровождается голосом диктора "за кадром", в виде воспроизведения магнитной записи, раскрывающего значение слова. Затем, используя внутреннюю наглядность, сохраняемую от первого просмотра кинофильма, проводится более полное повторное объяснение значения слова, с напоминанием конкретного эпизода фильма, где это слово было использовано. Занятие носит тренировочный характер и оканчивается заданием сделать соответствующие записи в специально подготовленные и розданные листы, на которых напечатаны лишь слова, а студенты должны дописать их значение.

В заключение проводится повторная демонстрация кинофильма.

3. На третьем занятии, имеющем проверочно-тренировочный характер, используется диафильм с упражнением №2. Занятие, кроме цели проверки уровня усвоения активного словаря, обеспечивает тренировку для запоминания этой лексики. Учебная работа проходит в виде выполняемого в присутствии преподавателя письменного задания. Для этого студентам раздаются специальные листы с графами для фамилии, года обучения, даты и номерации вопросов. На экране демонстрируются кадры группы "Б", а затем группы "А", т.е. работа протекает в противоположном направлении, по сравнению со вторым занятием. После определенной паузы, следующей за группой "Б", студенты получают подкрепление в виде "ключа", т.е. воспроизводится группа "А".

Хотя работа протекает при использовании лишь визуальной опоры в виде кадра диафильма, студенты получают установку на необходимость проговаривания в полголоса материала "ключа" в виде полного развернутого ответа.

После этого производится демонстрация второй части кинофильма, как имеющей основную смысловую нагрузку. Дается задание обдумать содержание фильма для репроду-

определенной мыслительной деятельности, проводимой на базе освоенного языкового материала.

Предварительные данные об эффективности использования комплекса учебных программ на базе аудиовизуального синтеза учебного кино и учебного телевидения подтверждают целесообразность и целесообразность рационального сочетания разнообразных ТСО для развития умений и навыков устной иноязычной речи.

СЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Дяховицкий М.В. Зрительно-слуховой метод и вопросы обучения иноязычной спонтанной речи. - "Иностранные языки в школе", 1965, №5.
2. Архангельский С.И., Павлов Ю.В. Что такое комплекс ТСО? - "Вестник высшей школы", 1972, №3.
3. Иванова-Циганова В.И. Кинохрестоматия и проблема слухо-зрительного синтеза. - "Иностранные языки в школе", 1968, №4.
4. Березин Ф.М. Теория Сэпира-Уорфа и методика преподавания иностранных языков. - Тезисы докладов Научно-методической конференции по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе, М., 1967.
5. Рахманов И.В. Некоторые вопросы обучения устной речи в языковом вузе. - "Иностранные языки в школе", 1966, №3.
6. Шехтер И.Ю. Звуко-зрительный синтез и обучение устной речи. - "Вестник высшей школы", 1964, №4.
7. Иванова-Циганова В.И. Перемонтажные фильмы на уроке иностранного языка. - "Иностранные языки в школе", 1966, №5.
8. Харкевич А.А. О ценности информации. - В сб.: Проблемы кибернетики, вып.4, М., 1960.
9. Вициньский Г.В. Об использовании суггестивного фактора видеофонограммы в учебных целях. - В сб.: Применение технических средств обучения для интенсификации обучения иностранным языкам. Рига, 1973.

О Г Л А В Л Е Н И Е

Р а з д е л I. Языкознание

| | |
|---|-----|
| Б а н к а в А.Я. К вопросу о некоторых структурных типах аналитических глагольных единиц /на материале французского и латышского языков/..... | 3 |
| Б а н к а в А.Я. Некоторые различия в сфере употребления аналитических глагольных единиц в современном французском и латышском языках | 14 |
| Д о л а с е V. Daīliteratūras tulkošanas principu veidošanās Rietumeiropas teorētiskā darbos 1842-1843 gadsimtā | 19 |
| З а х а р о в а С.А. Об интерпретации категории наклонения в структуральных грамматиках английского языка | 33 |
| Л и е п а Е.Р. К вопросу об актуальном членении предложения | 37 |
| М а м а е в а Н.Л. О некоторых особенностях структуры абзаца в научно-технической литературе..... | 46 |
| М и х а й л о в а С.И. Критический анализ использования системы тестов при оценке знаний учащихся..... | 57 |
| М о р т у л е в а Д.А. О некоторых вопросах сопоставления субстантивных словосочетаний в немецком, русском и латышском языках | 65 |
| Н а ч и с ч и о н е А.С. К вопросу о сложных окказиональных образованиях фразеологических единиц (на материале произведений Дж.Чосера) | 76 |
| О р л о в с к а я Л.Я. Характеристика идиом английского и латышского языков с точки зрения выражения их компонентов различными частями речи | 94 |
| П а в л е н к о О.П. К вопросу о морфологической характеристике непредикативных форм глагола | 104 |
| П о т а п о в а Р.К. Лингвистические и нелингвистические критерии слогаделения | 112 |

| | |
|---|-----|
| Т и л т и н ь М.П. О психологических основах синтаксического членения немецкого предложения | 124 |
| Ш а л х с Б.Л. Конституенты поля синтаксической идиоматики..... | 128 |
| Ш а л х с Б.Л. К вопросу о сущности количественной и качественной коннотации | 139 |
| Р а з д е л II. Методика преподавания иностранных языков | |
| А г а м д ж а н о в а В.И., Г у л е н а М.Н. Тематические связи научного текста и его свертывание в аннотации на языке оригинала | 151 |
| Б а я к о в а З.М. О некоторых принципах обучения монологическому говорению на иностранном языке..... | 168 |
| В г о д е М. Daži silbes problēmas jautājumi angļu valodas izrunas argļšanā..... | 176 |
| В и ц и н с к и й Г.В. Место учебной замкнутой телевизионной системы в учебном процессе обучения иноязычному произношению как средства интенсификации и повышения его эффективности | 187 |
| Г у р т а я В.А. К вопросу о значении сопоставительных лингвистических исследований для методики преподавания иностранных языков | 195 |
| К л и н д ж а н е М.А. О системе речевых упражнений в развитии профессиональной монологической устной речи на естественных факультетах на начальном этапе | 205 |
| К г а ш и р а I. Dažādu metožu kā vienotas sistēmas pielietošana angļu valodas fonētikas mācīšanā | 212 |
| Л а п с а А.П. К вопросу обучения связному высказыванию на I-х курсах неспециальных факультетов университетов | 222 |
| О с и п о в а А.С. К вопросу о критериях отбора коммуникативных грамматически направленных упражнений | 229 |

| | |
|--|-----|
| Ц и с е р е С.Е. Сослагательное наклонение в современном английском и латышском языках | 238 |
| и с е р е С.Е., В и ц и н с к и й Г.В. К вопросу об аудиовизуальном синтезе учебного кино и учебного телевидения | 245 |