7200

ФОНЕТИКА И ПСИХОЛОГИЯ РЕЧИ

ИВГУ

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО
И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РСФСР

ИВАНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ПЕРВОГО В РОССИИ ИВАНОВО-ВОЗНЕСЕНСКОГО
ОБЩЕГОРОДСКОГО СОВЕТА РАБОЧИХ ДЕПУТАТОВ

ФОНЕТИКА И ПСИХОЛОГИЯ РЕЧИ

Межвузовский сборник научных трудов

ВЫПУСК 2

Иваново 1981

Статьи сборника посвящены актуальным вопросам современной фонетики и психологии речи и содержат материал по экспериментальному изучению развития речи в онтогенезе. Рассматриваются проблемы семантики и обучения иностранному языку в психолингвистическом аспекте, вопросы интонирования иноязычной речи и проблемы фонетической интерференции.

Сборник посвящен памяти профессора Н. И. Жинкина.

Издание подготовлено кафедрой английского языка Ивановского государственного университета.

Редакционная коллегия:
кандидат филологических наук Г. М. ВИШНЕВСКАЯ (ответственный редактор) доктор психологических наук И. А. ЗИМНЯЯ (зам. ответственного редактора), кандидат психологических наук Е. И. ИСЕНИНА, кандидат филологических наук Л. В. МИНАЕВА, кандидат филологических наук О. М. КАРПОВА, О. Ю. АНЦЫФЕРОВА (ответственный секретарь).

Темплан 1981 (доп.), поз. 190.

© Ивановский государственный университет, 1981 г.

Посвящается памяти
доктора психологических наук, профессора
Николая Ивановича Жинкина



Осмысленность текста очевидный факт, не требующий до=
=казательств. Надо думать, что осмысление возникает в
совокупной работе всех точек парархической системы языка
и речи. Ни одна норма не может развиться в речи без взаи=
=действия со стороны языка и любая норма останется пустой,
если она не будет применена в речи, иначе говоря, иерар=
=хическая структура языка — речи представляет собой
механизм осмысления бессмысленного.

НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ ЖИНКИН

Фонетика и психология речи - эти две дисциплины сфокусировали в себе основные научные интересы одного из ведущих советских психологов - Н.И.Жинкина (1893-1979), вклад которого в их развитие трудно переоценить.

Большой научной заслугой Н.И.Жинкина является то, что каждое его исследование было комплексным, включающим в себя фонетический, физиологический, акустический и собственно психологический аспект изучаемого явления. "Надо преодолеть разобщённость наук, часто мешающую правильно видеть простые явления, сопоставлять то, что разобщено в разных дисциплинах", призывал Н.И.Жинкин. "Изучение механизма речи невозможно, если не преодолеть разобщённость смежных дисциплин. Вместе с тем", - предостерегал Н.И.Жинкин, - "на пути сближения дисциплин возникают трудности изложения материала. То, что фонетисту кажется простым и достаточно известным, остаётся не всегда знакомым психологу и физиологу и наоборот". Именно поэтому Н.И.Жинкин всегда старался как можно полнее, многостороннее определить исследуемый факт, полученные результаты эксперимента.

Н.И.Жинкин очень рано включился в научно-исследовательскую деятельность. Ещё в 1914 году, будучи студентом Московского университета, он начал заниматься проблемой восприятия и организации научных и учебных фильмов. За сценарий одного из лучших научно-популярных короткометражных фильмов "Язык животных" Н.И.Жинкин был удостоен Государственной премии

РСФСР. Широта научной эрудиции, глубина теоретический мысли, постоянный творческий поиск характеризуют жизненный путь Н.И.Жинкина - выдающегося учёного и яркой неповторимой личности. Показательно, что для Н.И.Жинкина - Человека с большой буквы, в центре научных интересов всегда находился сам человек. Загадка г о в о р я щ е г о человека приковывала и воодушевляла мысль этого учёного, направляя все его работы в одно русло - механизмы человеческой речи.

Неоднократно во многих своих выступлениях Н.И.Жинкин призывал психологов изучать не только homo sapiens, но, что очень важно, homo allalus . Основной научный труд Н.И.Жинкина "Механизмы речи" и направлен на заполнение этого вакуума. В этой книге, удостоенной I премии им. К.Д.Ушинского АПН РСФСР, Н.И.Жинкин впервые в мировой науке выдвигает понятие речедвигательного анализатора как многоуровневого механизма речи в противовес бытующему понятию "органы речи". При изучении этой проблемы, как подчёркивает Н.И.Жинкин, во-первых, надо учесть весь состав речедвигательного анализатора - как его начальную, периферическую часть, так и центральные уровни и приспособления для регулировки речедвижений. Во-вторых, надо не упустить из виду, что выдача речи невозможна, если нет приёма, так как правила управления могут быть накоплены лишь через приём и контроль выдачи. Это значит, что речедвигательный анализатор должен изучаться как слухо-речедвигательный. И, наконец, если не приурочить аналитико-синтетическую системность к определённому нервному субстрату, то она "повиснет в воздухе". Совершенно очевидна методологическая значимость такой постановки проблемы, предполагающей замену периферической концепции "органы речи" центральной теорией речедвигательного анализатора. Не менее значима научная и практическая ценность теории механизмов речи Н.И.Жинкина, заключающаяся в том, что и в фонетике, и в психологии речи переосмыслен процесс звукопорождения, начинающегося, как показал Н.И.Жинкин, с движения гладкой мускулатуры брюшины, энергетически обеспечиваемый работой диафрагмы и всего трахео-бронхиального дерева, включающий генераторное звено гортани и резонаторное звено - рото-глоточный тракт. В силу того, что весь этот механизм, за-

пускаемый нервным импульсом, произвольно человеком не управляем во всех звеньях, его правильное функционирование особенно при овладении фонетикой иностранного языка представляет собой достаточно трудное дело. "Не менее остро, но в совершенно новом виде проблема овладения произвольно не управляемой системой возникает при обучении произношению на иностранном языке. Ни объяснение учащемуся системы фонем иностранного языка, ни рисунки, муляжи и т.п. органов речи, ни даже разъяснение всех деталей устройства речедвигательного анализатора не помогут осуществить дифференцировки произвольно не управляемых речедвижений. Есть только один способ налаживания правильного произношения. Это организация перехода от контроля со стороны чужого слуха к контролю своим слухом. Иначе говоря, переход от расчленённого слухового восприятия к расчленённому слуховому представлению".

Вклад Н.И.Жинкина в разработку теории механизмов речи огромен и многосторонен. Им сформулированы основные положения механизма голосообразования, концепция глоточного образования слога, раскрыт парадокс речевого дыхания и разногромкости гласных, определён характер управления сегментным и суперсегментным (просодическим) рядом, объяснён механизм заикания и многие другие явления.

Основные труды Н.И.Жинкина широко известны в нашей стране и за рубежом, они переводились на английский, немецкий, французский языки и публиковались в таких изданиях как "Word", "Semiotika", "Liguistics" и др.

Среди этих трудов важнейшие для данной проблематики работы - "Вопрос и вопросительное предложение" (1955), "Парадокс речевого дыхания" (1957), "Механизмы речи" (1958), "Произнесение слов. Концепция глоточного образования слога" (1959), "Исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех" (1960), "Звуковая коммуникативная система обезьяны" (1960), "Four Communicative Systems and Four Languages"(1962), (1962), "Внутренние коды языка и внешние коды речи" (1967), "О некоторых вопросах работы мозга человека как семантического устройства" (1968), "Semiotic Aspects of Communication in Animal and Man" (1971).

Научное наследие Н.И.Жинкина огромно и по количеству работ и по потенциалу намеченных в них перспектив дальнейшего исследования проблем фонетики и психологии речи. Поэтому сборник "Фонетика и психология речи", посвященный Н.И.Жинкину, это не столько дань памяти выдающемуся учёному, сколько продолжение его Дела.

доктор психологических наук
профессор И.А.Зимняя

I. ПРОБЛЕМЫ ФОНЕТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Л.БОРИСОВА
(Барнаульский государственный педагогический институт)

ИНТОНАЦИОННАЯ СТРУКТУРА СЕГМЕНТИРОВАННЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРЕПОЗИТИВНЫМ СЕГМЕНТОМ, ИМЕЮЩИМ МЕСТОИМЕННЫЙ КОРРЕЛЯТ В БАЗОВОЙ ЧАСТИ

Известно, что экспрессивность речи может быть достигнута различными средствами, одним из которых является интонация. "Интонация увеличивает объём сообщения, приходящийся на один лексический элемент, так как при этом сообщается не только то, что в тексте, но и в подтексте"[1].

Целью настоящей статьи является анализ особенностей интонационного оформления сегментированных конструкций. Сегментация[2] - это такое явление, благодаря которому предложение оказывается расчленённым на две части, выделенные и противопоставленные друг другу:

White! He turned as white as a woman. (K.Mansfield. The Lady's Maid)

Сегментированные конструкции рассматриваемого типа состоят из двух частей: сегмента и базовой части. Необходимым условием построения подобных конструкций является наличие коррелята сегмента в составе базовой части (повторного

---

1 Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958, с.202.

2 Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.

обозначения предмета, явления, качества и др., названного в сегменте). Коррелят может быть лексическим (как в приведенном выше примере) или местоименным:

Awful! That's what you call being married. (D.Lawrence. The Blue Birds)

Мы рассмотрим отдельно интонационные характеристики сегмента и базовой части и сопоставим их для того, чтобы выяснить, которая из частей сегментированного построения оказывается наиболее выделенной интонационно.

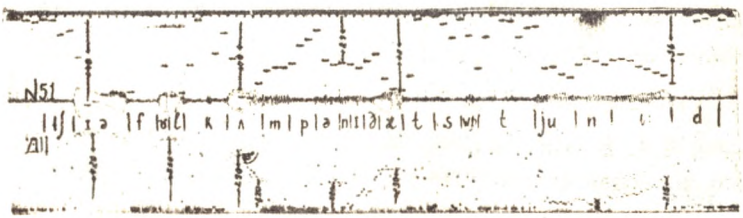
Интонационные характеристики сегмента

На первом ударном слоге препозитивного сегмента наиболее характерным является нисходящее движение основного тона (170-140 гц в чтении диктора-мужчины и 300-230 гц в чтении диктора-женщины). Восходящее движение на первом ударном слоге сегмента является менее характерным для рассматриваемого типа сегментированных конструкций, но тем не менее, оно встречается. Так, в конструкции

First woman - that's different. (M.Baldwin. The Great Cham)

движение тона происходит с 200 до 240 гц. Тон может иметь и ровное движение в пределах первого ударного слога, что видно из нижеследующей интонограммы:

Cheerful company - that's what you need. (S.Fitzgerald. Tender is the Night)

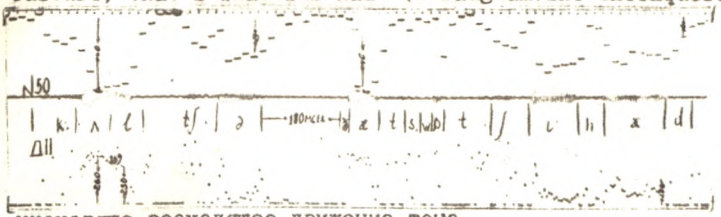


Сегментированные конструкции – это конструкции эмоциональной речи. В них реализуются различные эмоции: презрение, раздражение, гнев, радость и другие. Иногда в голосе диктора звучит целая гамма эмоций. В зависимости от реализуемых эмоций сегмент может иметь как завершённое, так и незавершённое звучание, но доминирующим оказывается незавершённое звучание. При незавершённом звучании сегмент может иметь следующие варианты завершения:

I) высокое, резкое, нефинальное падение тона (тон не достигает нижней границы низкого высотного уровня (см. интонограмму 5I);

2) среднее, нерезкое, нефинальное падение тона:

Culture, that's what she had . (S.Maugham.The Unconquered)



3) нисходяще-восходящее движение тона

First woman - that's different.

Впечатление незавершённости звучания сегмента создаётся не только совокупностью указанных выше характеристик, но и несколько продлённым звучанием последнего слога в сегменте. Так, в сегментированной конструкции Finding out the way. That was what mattered (P.Baker. Antibodies) длительность последнего ударного слога в сегменте равна 420 мсек, что почти в 2,5 раза превышает среднюю длительность звучания слога. "В зависимости от ситуации и фразового контекста за этим удлинением можно услышать экспрессивный оттенок"[3].

---

3 Жинкин Н.И. Восприятие ударения в словах русского языка.- Известия АПН СССР, вып.54, с.6I.

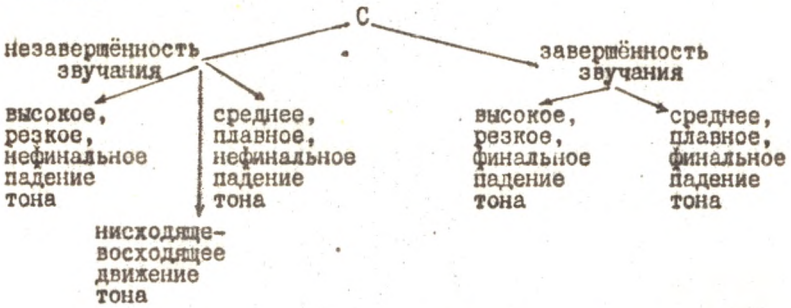
Нередки случаи, когда последний безударный слог сегмента длительнее по звучанию, чем ядерный слог, что тоже создаёт впечатление незавершённости звучания. Но сегмент может звучать и завершённо. Для завершённого звучания сегмента характерно:

I) высокое, резкое, финальное падение тона,

2) невысокое, плавное, финальное падение тона.

При первом типе завершения тон резко (под углом 40-50°) падает до нижнего предела диапазона голоса. При втором же типе завершения падение тона плавное (23 - 30°). Вероятно, это объясняется не только степенью эмоциональной насыщенности сегмента, но и видом выражаемой эмоции.

Всё сказанное выше о незавершённости и завершённости звучания сегмента может быть представлено в виде следующей таблицы:



Обращает на себя внимание и темп произнесения сегмента - он гораздо медленнее, чем темп базовой части Замедленный темп произнесения сегмента можно объяснить, очевидно, степенью важности сообщаемого в нём и характером эмоциональных отношений.

Как мы уже отметили, диапазон эмоций, выражаемых в сегменте, довольно широк: от недовольства до ярости, от радости до восторга. Иногда сегмент эмоционально предельно насыщен, на что указывают многие особенности, среди которых можно на-

звать эмфатическую долготу согласных.[4] Так, в сегментированной конструкции:

Soft — that's what she is. (S.Erle. Anger in the Sky.)

звук "s" произносится как бы в трёхкратном повторении (s s s) и звучит 130 мсек, в то время как гласный в этом слове звучит 90 мсек. В голосе диктора презрение с оттенком ярости. По образному выражению Н И Жинкина, "увеличение количества согласного может служить двум "хозяевам" - словесному ударению и фразовой экспрессии"[5]. В рассмотренном нами случае согласный удлинен именно для целей экспрессии.

Интонационные характеристики базовой части

Первым ударным слогом базовой части является реприза that /this, заменяющая препозитивный сегмент. Она-то и будет в большинстве случаев являться точкой сосредоточения максимальной высоты голосового тона. Но всё равно этот уровень остаётся ниже по сравнению с уровнем произнесения сегмента. Тональный рисунок завершения базовой части представлен в основном нисходящим и нисходяще-восходящим тоном среднего плавного падения под углом 22-26°. Разность в крутизне завершения сегмента /С/ и базовой части /БЧ/ наглядно демонстрирует следующая таблица:

	Угол отклонения мелодии	
	диктор I	диктор II
С	-40°	-36°
БЧ	-26°	-22°

При сопоставлении интонационных характеристик сегмента и базовой части темп является одним из важных показателей. Следует заметить, что темп произнесения базовой части более быстрый по сравнению с темпом сегмента.

---

[4] См.: Катанская А.Р. Увеличение длительности звуков слова как средство его эмфатического ударения.- Учёные записки МГПИИЯ им.М.Тореза, т.60, 1971.

[5] Жинкин Н.И. Указ.соч., с.61.

При анализе элементов интонации рассматриваемого грамматического явления особую роль следует отвести паузе между сегментом и базовой частью, эффект которой создаётся совокупностью следующих факторов:

I) перерывом в фонации между сегментом и базовой частью на довольно длительное время,
2) различием темпа до и после паузы,
3) тональным интервалом на стыке сегмента и базовой части.

Наличие паузы в сегментированной конструкции обусловлено необходимостью выполнения ею двоякой функции: а) выражения синтаксических значений и б) экспрессивно-выразительной функции[6]. Синтаксически это объединяюще-расчленяющая пауза. С одной стороны, она подчёркивает относительную самостоятельность сегмента и базовой части, с другой - объединяет их в сложное синтаксическое целое - синтаксическое единство. Вторая функция паузы заключается в том, что, проявляясь на фоне вышеуказанных способов её образования и в сочетании с тембром, она придаёт сегменту особый экспрессивный колорит и как бы даёт время слушающему сосредоточить внимание на том, что преподнесено ему говорящим.

На основе вышеизложенных данных аудиторского и интонографического анализов можно сделать следующие выводы относительно интонационной структуры рассмотренных сегментированных построений:

I) сегмент наделён самостоятельной фразовой интонацией; его интонационная структура имеет более яркие воспринимаемые качества и акустические характеристики, чем структура базовой части, а именно:
   а) реализация сегмента происходит в полосе частот более высоких, чем реализация базовой части,
   б) тональный рисунок завершения определяется уровнем эмоционального напряжения сегмента (с одной стороны, это воспоминание, мечтательность, а с другой -

---

[6] См.: Гуревич Р.Л. Экспериментально-фонетические исследования особенностей паузации английских речевых единиц. Автореф.канд.дис. Л., 1970.

резкость, взволнованность, деловитость),

в) сегмент характеризуется большей тональной кругизной завершения и большим углом отклонения мелодии от линии нулевого интервала, чем базовая часть;

2) эффект выделенности сегмента создаётся также контрастом в темпе произнесения сегмента и базовой части и наличием паузы между ними;

3) незаконченность звучания сегмента, наличие коррелята сегмента в составе базовой части и соотносящего сегмент с нею показывают, что интонационно обе части конструкции не полностью отделены друг от друга, а составляют единое целое. В этом проявляется синтезирующая функция интонации. В том, что сегмент имеет самостоятельную фразовую интонацию и отделён от базовой части, проявляется расчленяющая на синтагмы функция интонации[7]. Следовательно, построение данной конструкции основано на взаимодействии этих двух функций интонации.

Г.ВИШНЕВСКАЯ
(Ивановский государственный университет)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО АКЦЕНТА В АНГЛИЙСКОЙ ИНТОНАЦИИ (на материале слухового анализа)

"Вопросы о материальной природе речи, о способах и средствах образования речевых звуков и о произнесении слов и фраз являются самыми элементарными, исходными и первоначальными для всех тех, кто изучает язык и речь".
(Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958,с.15)

---

[7] См.: Гак В.Г. Расчленённые предложения в современном французском языке. -Труды Военного ин-та иностранных языков, 1954, №5.

Акцент в иноязычном произношении[1] как следствие взаимодействия фонетических систем контактирующих языков представляет собой явление сложное, многостороннее, изученное пока недостаточно. Вопросам объективных и субъективных причин возникновения акцента при языковых контактах[2] большое внимание уделял Л.В.Щерба. Иноязычный акцент, как известно, особенно ярко проявляется на фонетическом уровне. Теория Л.В.Щербы о двух типах произносительных ошибок - фонетических (ошибок выговора) и фонологических (звукосмысловых)[3] успешно продолжает развиваться советскими фонетистами. Именно фонетические ошибки, нарушения фонетических признаков звуковой системы неродного языка, ведут к появлению произносительного акцента в иноязычной речи.[4] Большое значение в предупреждении, преодолении и возможно более полной ликвидации акцента имеют два момента: научное типологическое сопоставление языковых систем (на всех уровнях) и всесторонний системный анализ речевых ошибок. В области научного сопоставления современных языков появились первые значительные работы в нашей стране и за рубежом[5].

---

[1] Под акцентом вообще мы понимаем следующее: "Акцент...-совокупность ошибок в речи человека, говорящего на неродном языке, которые обусловлены влиянием системы его родного языка...Акцент - результат и речевое проявление интерференции (взаимопроникновения) систем и норм двух языков". (Русский язык. Энциклопедия. М., 1979, с.16).

[2] Впервые в нашей стране термин "языковой контакт" употреблен Л.В.Щербой в статье "О понятии "скрещения" языков" в 1926г. См.: Щ е р б а Л.В. О понятии смешения языков.-В кн.: Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974, с.60-74.

[3] См.: Щерба Л.В. Фонетика французского языка. М.,1953, с.14.

[4] См.: Подольская Т.Е., Богомазова Т.С. К вопросу о фонетической интерференции.-Иностранные языки в школе, 1979, №1, с.75.

[5] См. работы: Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Л.,1977; Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. Л.,1979; Вайнрайх У. Языковые контакты (пер. с англ.) Киев,1979. (Weinreich U. Languages in Contact. N.Y., 1966).

В области фонетики речи также наметился интерес к исследованию проблем фонетической интерференции[6]. Значительных успехов добилась советская фонетическая наука в изучении явлений фонетической интерференции при обучении иностранцев русскому языку[7]. Обучение английскому языку носителей русского языка представляет ещё большие трудности в условиях неязыкового окружения, тем важнее становится изучение проблемы акцента в произношении. При этом наименее изученной областью акцента, а потому и наиболее уязвимой в практическом плане, остаётся интонационное оформление иноязычной речи. Проблемы типологии на супрасегментном уровне в специальной литературе освещены мало, имеют фрагментарный характер, многие авторы рассматривают интонационные системы двух или более языков только в сопоставительном плане[8]. Наряду с типологическим описанием систем контактирующих языков не менее важное значение имеет анализ ошибок на супрасегментном уровне как результат взаимодействия просодических систем двух различных языков.

---

[6] См. работы последних лет: Подольская Т.Е., Богомазова Т.С. Указ. соч.; Абдуазизов А.А. Сравнительно-типологическая фонология и проблема интерференции. - В сб.: Научные труды Ташкентского университета, № 545, 1977, с.10; Шамшина Е.И. О прогнозировании интонационной интерференции при языковом контакте. - В кн.: Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков и литературоведения. Алма-Ата, 1978, с.37; Самуйлова Н.И. Фонетическая интерференция и обучение произношению. - В кн.: Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972, с.23; Исхакова Ф.С. Об интерференции родного языка и сопоставительном изучении иностранного языка. - Иностранные языки в школе, 1979, № 6; Маркова И.А., Эльман П.А. К вопросу о просодической интерференции при изучении английского языка как 2-го иностранного. Минск, 1979 и др.

[7] См.: Экспериментальная фонетика и обучение произношению. М., 1976; Русский язык в национальной школе, 1979, № 3; 1980, № 4 и др.

[8] Единственно известной нам работой типологического характера является монография: Дубовский Ю.А., Петрова Л.А., Таболич Е.В. Конкретно-языковое и типологическое в английской интонации. Минск, 1979.

В настоящей статье приводятся некоторые результаты слухового анализа интонационных ошибок в чтении художественной прозы и диалога на английском языке студентами старших курсов специального факультета, уже достаточно хорошо овладевшими нормами иноязычного произношения.

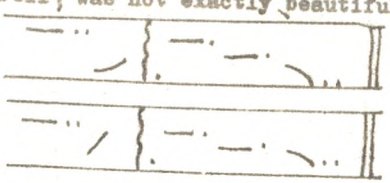
В ходе слухового эксперимента прежде всего были определены основные интонационные модели, характеризующие чтение избранных типов текстов носителями английского языка[9], а затем проведено сопоставление этих моделей в их реализации с особенностями интонирования тех же текстов в исполнении испытуемых, носителей русского языка.

Чтение отрывков художественной прозы

Было замечено, что наиболее употребительными ядерными тонами в чтении художественной прозы носителями английского языка являются Low Fall (низкий нисходящий тон) и Low Rise (низкий восходящий) - у ДА соответственно 64% и 21%. Частотность употребления данных тонов в чтении испытуемых не имеет больших расхождений - у ДР[10], соответственно, Low Fall 61%, Low Rise - 33%. Однако, слуховой анализ показывает, что характер подъёмов и падений в тональном завершении фразы у русских во многом отличается от качества этих тонов у носителя английского языка.

Например: ДА 'Rosemary ˏFell { was 'not ˊexactly ˏbeautiful.‖

ДР



9 Анализу подвергались отрывки из магнитофонных записей: K.Mansfield. A Cup of Tea; P.A.D.MacCarthy. English Conversational Reader.

10 ДА - диктор - носитель английского языка.
ДР - диктор - испытуемый /приводятся усреднённые данные по 6 русским дикторам/

В приведённом примере в неконечной синтагме подъём голосового тона у русского диктора имеет резкий характер, по сравнению с плавным английским восходящим тоном; постепенное падение в завершающей части фразы подменяется русским нефинальным и неплавным падением.

Дистрибуция ядерных тонов в экспериментальном тексте у ДА и ДР неодинакова. Это в значительной степени связано с интерференцией интонационной системы родного языка. Скажем, перечисления в русском языке чаще всего произносятся с нисходящим тоном. В английском языке в подобных случаях преобладают восходящие тоны.

Например, ДА: ...extremely modern,| exquisitely well dressed,| amasingly well read ...|
Ср. с русск.: В саду росли тюльпаны,| пионы,| георгины,| её любимые анютины глазки.||

Наблюдаются совершенно неожиданные повышения и понижения голосового тона в чтении русских студентов, отчего интонационный контур фразы теряет свой типично английский плавный понижающийся характер.

Например, ДР: ...too terrifying for words...

Отдельные слова, напротив, по своему эмоционально-логическому характеру требуют выделения их ядерным тоном, однако, русские студенты читают их с обычным предложным ударением, что не только искажает модальность высказывания, но и нередко приводит к неправильному синтагматическому членению фраз и созданию дополнительных трудностей в чтении чересчур протяжённых смысловых групп.

Например:
ДР:...amasingly well read in the newest of the new books.||
ДА:...amasingly well read| in the newest of the new books.||

В русской речи почти все слова бывают ударными, и студенты переносят это качество её интонации в чтение английских текстов, нарушая акцентно-ритмико-мелодический контур английской фразы.

Например:
ДР: I hate lilac.| It's got no shape..||

ДА: I \hate lilac.| It's 'got no \shape.‖
Ср. с русск.: 'Всё \это| для него 'было \новостью.‖

О русском акценте свидетельствует и тот факт, что предъядерный участок многих английских фраз произносится на более низком уровне голосового тона, с нарушенной постепенностью звучания, носит однообразный характер, несмотря на эмоционально-модальную окрашенность художественного текста.

Чтение диалога

В результате слухового анализа было установлено, что наиболее употребительными тонами в чтении диалога носителями английского языка являются: **Low Fall** – низкий нисходящий, **High Fall** – высокий нисходящий и нисходяще-восходящий **Fall-Rise** /соответственно – 36%, 21% и 21%/. Сопоставляя эти данные с реализацией ядерных тонов в чтении художественной прозы диктором-англичанином, мы заметим, что в чтении диалога англичане пользуются чаще эмоциональными тонами – высоким нисходящим и нисходяще-восходящим, столь характерными для разговорной интонации английского языка.

Основной ошибкой, которую допускают русские студенты в чтении диалога, следует считать преимущественное употребление низкоуровневых тонов: низкого восходящего /**Low Fall**/ и низкого восходящего / **Low Rise**/ /Ср., соответственно, ДР – 60% и 21%, ДА – всего 36%и 12%/, в то время как характерный для английской диалогической речи нисходяще-восходящий тон употребляется в чтении испытуемых крайне редко /в 3% случаев/. Из этого следует, что русские студенты при чтении английских текстов не делают интонационно-стилистических различий между ними. При чтении двух исследуемых типов текстов испытуемые пользовались практически одними и теми же ядерными тонами, а между тем каждый тип текста имеет интонационную специфику. В чтении диалога русскими дикторами наблюдались и ошибки, уже отмеченные в чтении художественной прозы, связанные или с нарушением акцентно-мелодического контура фраз, или с неверной дистрибуцией предложных ударений и интонационных типов во фразах и в целом тексте.

В ходе слухового эксперимента были выявлены интонационные ошибки как систематического, так и случайного характера, вызванные, с одной стороны, влиянием интонационной системы родного языка, а с другой - неглубоким пониманием содержания читаемых текстов. В чтении функционально различных типов текстов обнаружился особый тип ошибок - интонационно-стилистического характера. Таким образом, проявление русского акцента в английском произношении, видимо, должно изучаться и в фоностилистическом плане. Всё вышеизложенное позволяет нам определить акцент на супрасегментном уровне как систему нарушений интонационной нормы английского языка, вызванную влиянием интонационной системы родного языка и проявляющуюся в неверной реализации английской интонации по качеству её компонентов, их дистрибуции и функционально-стилистическому признаку. Профилактика интонационного акцента требует усвоения всех тонем и аллотонем иностранного языка путём формирования слухо-произносительных механизмов речи на базе сознательного "отталкивания" /термин Л.В.Щербы/ от интонационной системы родного языка.

Н.КОРСУН

(Ивановский химико-технологический институт)

СОПОСТАВЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ МЕЛОДИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОФОРМЛЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ТЕКСТОВ

(к проблеме фонетической интерференции)

В настоящее время научное сопоставление языков всё шире признаётся как один из основных методов совершенствования преподавания иностранного языка и преодоления интерферирующего воздействия родного языка. На необходимость сопоставления с родным языком указывал и Л.В.Щерба, который видел в таком сопоставлении единственный путь преодоления"опасностей сме-

шанного двуязычия"[1].

Особый интерес для методики преподавания иностранного языка представляет изучение интонационной интерференции, которой до сих пор не уделяется должного внимания. При обучении фонетике обычно проводится планомерное сопоставление артикуляционных и акустических особенностей звуков и их сочетаний в изучаемом языке с соответствующими явлениями родного языка. Подобные сопоставления на супрасегментном уровне редки, хотя овладение правильным интонированием иностранных фраз, их правильным мелодическим оформлением не менее важно, ибо учёными давно замечено, что неверная интонация чаще приводит к непониманию, чем неверное, неточное произношение звуков.

Интонация, наряду с другими средствами языка, является важнейшим фактором оформления высказывания и передачи его смысла. Н.И.Жинкин указывал, что "интонация увеличивает объём сообщения, приходящегося на один лексический элемент, так как при этом сообщается не только то, что содержится в тексте, но и в подтексте"[2]. Он отмечал также коррелятивность оценки ситуации и интонации: по интонации может быть восстановлена ситуация, а по ситуации найдена интонация[3].

Сложность овладения интонацией иностранного языка объясняется недостаточной изученностью отдельных сторон такого явления как интонация. В специальной литературе часто подчёркивается, что в области интонации больше, чем в других аспектах языка проявляется автоматизм речи. Поэтому очень важно сознательное сопоставление интонационных особенностей родного и изучаемого языков[4]. Сопоставление интонационных особенностей двух языков, изучение интонационных отклонений в ре-

---

1 Щ е р б а Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1947, с.57.

2 Ж и н к и н Н.И. Механизмы речи. М., 1958, с.202.

3 См.: Т а м ж е.

4 См.: Т о р с у е в а И.Г. Некоторые вопросы методики обучения интонации. – Иностранные языки в школе, 1976, № 2, с.26.

ализации студентами основных коммуникативных типов английских предложений является важным для выявления интонационных трудностей и прогнозирования возможных ошибок, т.е. это помогает выявить общий характер интерференции, вызываемой родным языком студентов. А.А.Реформатский отмечал, что главную трудность при обучении произношению иностранного языка представляет "не овладение чужим, а борьба со своим языком"[5]. Сигналом проявления интерференции служат устойчивые ошибки в речи студентов. Сложное и многогранное явление интерференции в последнее время интенсивно изучается как советскими, так и зарубежными учёными[6]. Следует отметить, что единого мнения о сущности интерференции, её формах, причинах, сферах проявления не существует. Обычно различают интерференцию межъязыковую и внутриязыковую, положительную и отрицательную, явную и скрытую. В данной статье речь пойдёт о явной, отрицательной, межъязыковой интерференции, которую можно определить как "случаи отклонения от норм данного языка, появляющиеся в речи двуязычных носителей в результате их знакомства с двумя или несколькими языками"[7]. При выделении и изучении различных уровней интерференции - семантического, синтаксического, морфологического, фонематического, мало внимания уделяется фонетической интерференции, в частности, на просодическом уровне.

С пониманием интерференции в узком смысле слова /как переноса норм родного языка на другой язык в процессе речи/ связано понятие и н о с т р а н н о г о а к ц е н т а. Однако знак равенства между этими понятиями ставить нельзя, поскольку интерференция существует с позиции говорящего, а

---

5 Р е ф о р м а т с к и й А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка. - Русский язык в национальной школе, 1961, № 6, с.58.

6 См., например, работы У.Вайнрайха, Р.Лейдо, Р.Серпелла, Е.М.Верещагина, В.А.Виноградова, В.Ю.Розенцвейга, Н.И.Самуйловой и др.

7 Хауген Э. Языковой контакт. - В сб.: Новое в лингвистике. Вып.6. М., 1972, с.62.

акцент определяется с позиции слушающего и зависит от способностей исконных носителей языка распознать его[8]. Мы присоединяемся к следующему определению акцента: "под акцентом, возникающим в речи при обучении в ситуации прогрессирующего билингвизма, понимают обычно совокупность /систему/ отклонений от фонетических норм языка, охватывающих его артикуляционную базу, фонологические и просодические системы"[9]. В речи акцент характеризуется неоднократностью реализации, различной степенью проявления, устойчивостью и допустимостью с точки зрения носителей языка.

При обучении фонетике, в частности, интонации иностранного языка, необходимо точно установить: что поддаётся переносу из родного языка и помогает в процессе обучения и что препятствует овладению правильной интонацией, т.е. при сопоставлении основных интонационных типов английского и русского языков нужно выявить черты их сходства, а главное - черты отличия. Как известно, интонационные реализации в каждом языке обладают таким богатством и разнообразием, что даже при очень большом контрасте интонационных систем русского и английского языков можно найти универсальные черты и опорные моменты в отдельных реализациях. В недавних исследованиях советских и зарубежных учёных /Т.М.Николаевой, В.Д.Аракина, Д.Кристала и др./ убедительно доказано существование универсальных "общеязыковых интонационных моделей, которые накладываются на абсолютные индивидуальные модели, с внесением при этом соответсвующих корректировок"[10]. Исходя из того,

---

[8] См.: Виноградов В.А. О фонологическом механизме иностранного акцента. - В кн.: Проблемы теоретической и прикладной фонетики и обучение произношению. М., 1973, с.263.

[9] Галеева М.М. О некоторых методах изучения иностранного акцента в русском языке. - В кн.: Фонетические исследования в целях обучения иностранных студентов русскому произношению. М., 1977, с.24.

[10] Положение Д.Кристала. Цит. по: Николаева Т.М. Три интонационных слоя звучащей фразы. - В кн.: Звуковой строй языка. М., 1979, с.220. См. также: Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. Л., 1979, с.86-87.

что самым распространённым недостатком большинства интонационных описаний является смешение универсальных и специфических языковых показателей, Т.М.Николаева предлагает различать во всяком интонационном отрезке три слоя: I) универсальный, 2) словесной просодии данной фразы, 3) специфически отражающий фразово-просодические особенности данного языка[II]. При обучении английской фонетике русских студентов и сопоставлении интонационных типов двух языков особенно важно изучение универсальных и специфических слоёв. К универсальным интонационным типам относят передачу общего вопроса восходящей мелодикой, общего сообщения - понижающейся мелодикой, сходство типа оформления восклицательного предложения, смысловую градуальность фраз между синтагмами, передачу темпом отношения важности/неважности[I2]. В.Д.Аракин указывает, что интонация, как и всякое языковое средство, имеет определённую структуру, образующую ряд типов, которые обеспечивают правильное оформление речи носителями данного языка, что способствует её правильному пониманию на слух и, тэм самым, обеспечивает процесс общения между людьми[I3].

Как среди зарубежных, так и среди советских учёных нет единого мнения относительно количества видов основных тонов, имеющихся в английском языке. Внимательное изучение трудов известных зарубежных фонетистов /Г.Пальмера, Г.Суита. Д,Джоунза, Дж.О'Коннора и Г.Арнольда, Д.Кристала, Р.Кингдона и др.[I4]/

II См.: Николаева Т.М. Указ. соч., с.220.

I2 См.: Там же.

I3 Аракин В.Д. Указ. соч., с. 9I.

I4 См.: Palmer H. English Intonation with Systematic Exercises. Cambridge, 1939; Sweet H. Handbook of Phonetics. Oxford, 1878; Jones D. The Pronunciation in English. Cambridge University Press, 4th ed., 1956; O'Connor G., Arnold G. Intonation of Colloquial English. London, 1969; Crystal D. Prosodic System and Intonation in English. Cambridge, 1969; Kingdon R. The Groundwork of English Intonation. London, 1958.

и ведущих советских учёных в этой области /В.А.Васильева, Г.П.Торсуева, А.М.Антиповой и др.[15]/ позволяет, однако, при всём многообразии видов и названий интонационных типов английского языка заметить наличие следующих основных тонов: **Low-Rise, Low-Fall, High-Rise, High-Fall, Fall-Rise, Rise-Fall, Rise-Fall-Rise.**

Для литературного уровня русского языка характерно употребление нисходящего, восходящего и ровного тонов, реже восходяще-нисходящего/при перечислении/[16].

Известно, что каждый язык имеет особую мелодию. По интонации, по мелодическому оформлению речи можно, даже не слыша слов, определить, на каком языке говорят. В данной работе, посвящённой выявлению некоторых типичных особенностей и закономерностей мелодического оформления английского текста в сопоставлении с русским, рассматривается только важнейший компонент интонации - м е л о д и к а - т.е. движение тона во фразе, изменение частоты основного тона голоса. Мелодика тесно связана с семантикой и синтаксисом и составляет /в каждом языке по особому/ его мелодическую структуру. Мелодика является главным, хотя и не единственным средством для передачи смысла речи, самых различных её оттенков. Очевидно, что овладение специфическими чертами мелодики иностранного языка не менее важно, чем овладение фонетическим составом языка. Как уже отмечалось, фонетические ошибки не только искажают общее звучание речи, но и нередко приводят к искажению смысла высказывания и отношения говорящего.

Для выделения и сопоставления мелодических особенностей оформления английского и русского текста и обнаружения типичных ошибок русских учащихся в интонационном оформлении анг-

---

I5 См.: **V a s s i l y e v V.A. English Phonetics. Leningrad, 1962; A n t i p o v a E.Ya. English Intonation. Leningrad, 1974** ; Т о р с у е в Г.П. Фонетика английского языка. М., 1950; **З и н д е р** Л.Р. Общая фонетика. М., 1979 и др. работы советских фонетистов.

I6 Подробно об интонации русского языка см.: Б р ы з г у н о в а Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963; е ё ж е: Работа по фонетике и интонации при обучении русскому языку иностранцев. М., 1967.

лийских синтагм после теоретического анализа специальной литературы был проведён поисковый эксперимент.

В основу эксперимента была положена гипотеза, что под влиянием интонационной системы русского языка специфические особенности оформления русского текста бессознательно переносятся в английский язык и своеобразная мелодика английского языка значительно искажается, теряя многие присущие ей черты, что объясняется интерферирующим воздействием русского языка и является причиной проявление иноязычного акцента и устойчивых мелодических ошибок в оформлении речи.

В эксперименте принимали участие 6 испытуемых в возрасте от 22 до 25 лет. Все они овладели основными нормами английского языка /в аспирантской группе неязыкового вуза/, хорошо владели навыками разговорной речи и продолжали совершенствоваться в языке в кружке английской разговорной речи.

Для эксперимента, заключавшегося в чтении диалога на английском и русском языках, был выбран текст № I6 из пособия " Say it with us"[I7]. Текст содержал предложения, имеющие характер законченного высказывания, утвердительного или отрицательного, и предполагал в основном использование неэмфатических тонов. В качестве эталона использовались те же тексты, начитанные дикторами-носителями языка. Чтение испытуемых записывалось на магнитную ленту.

Результаты эксперимента изучались на основе аудиторского анализа. Начитанные тексты тонировались, и сравнивались мелодические характеристики интонационных стуктур английских и русских синтагм - "минимальных отрезков речевой цепи, объединяющих в своём составе несколько слов и являющихся простейшим синтаксическим целым"[I8]. Нами рассматривались лишь некоторые синтаксические функции мелодики и сопоставлялись преиму-

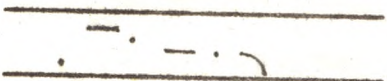
---

I7 Был выбран один из уроков /№ I6/ курса английского языка для совершенствующихся " Say it with us" by H.Andrews. Варшава, I966.

I8 Определение Л.В.Бондарко, включающее определение Л.В.Щербы.См.: Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. М., I977, с.I60.

щественно нисходящий и восходящий тон в английских и русских повествовательных и вопросительных предложениях.

Рассмотрим и сопоставим особенности употребления нисходящего тона в английском и русском языках. Понижающаяся интонация выражает законченность и категоричность в обоих языках /Л.В.Бондарко так и называет её в русском языке - "интонация законченности"[19]/. Однако, нисходящий тон в английском языке обычно начинается на более низком уровне, чем предшествующий слог, или на том же уровне и падает до нижнего предела голосового тона,и точная высота тона, на которой начинается произнесение слога с падающей интонацией, зависит, в некоторой степени, от количества и высоты предшествующих слогов.



I 'want a 'pair of socks.

В русском языке понижение тона происходит в последнем слове на гласном, несущем синтагматическое ударение. Звук, предшествующий гласному под синтагматическим ударением, имеет тенденцию произноситься на относительно высоком уровне тона в синтагме, как бы подготавливая последующее понижение тона. Однако, падение тона в русском языке не достигает самого низкого уровня, а заканчивается в ы ш е, чем в английском языке.



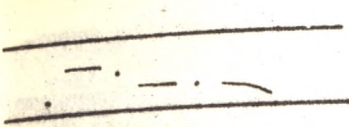
Мне нужны носки.

Следовательно, диапазон падения тона в русском языке у́же, чем в английском и в нём нет такого резкого понижения высоты тона на последнем ударном слоге, как в английском языке. Как и предполагалось, испытуемые не учли этого и читали английские и русские предложения с плавным понижением.

Следует отметить, что плавное и резкое понижение могут быть связаны не с диапазоном, а со временем реализации.

---

19 Т а м ж е, с.I62.



I 'want a 'pair of ˏsocks.

(Чтение английской фразы испытуемым.)

Разница между нисходящим тоном в английском языке и русском очевидна при внимательном изучении интонационной шкалы обоих языков. Если английский нисходящий тон характеризуется постепенным понижением тона на ударных слогах и первый ударный слог имеет самый высокий тон по сравнению с другими слогами синтагмы, то в русском языке первый ударный слог не выделяется высотой тона по сранению с другими слогами синтагмы.



Высота тона I-го ударного слога в английском языке.

Именно произнесение первого ударного слога ровным /средним/ тоном, как в русском языке, приводит к искажению типичного мелодического рисунка английского предложения и делает невозможным дальнейшее постепенное понижение тона на последующих слогах.

Практика показывает, что интонационный рисунок нисходящей шкалы, типичный для английской речи, довольно труден для усвоения. Как известно, типичной особенностью русской эмоционально-нейтральной речи является средний или низкий уровень голосового тона, а "в английской речи, напротив, низкий регистр голоса является показателем эмоциональной окрашенности высказывания, а сравнительно высокий, характерный для начала восходящей шкалы, присущ эмоционально-нейтральному стилю речи"[20]. Замена высокого тона на низкий придаёт фразе совершенно другой модальный оттенок, меняет её мелодию и приводит к появлению иностранного акцента в английской речи.

Кроме того, нужно помнить, что ударные слоги в англий-

---

20 В и ш н е в с к а я Г.М. Некоторые рекомендации по преодолению основных интонационных ошибок студентов.- В кн.: Смежные проблемы филологии, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков. Иваново, 1978, с.17.

ском языке произносятся на ровном уровне, а в русском языке - с небольшим подъёмом.

Произношение ударного слога в англ. языке	Произношение уд. слога в рус.яз.
—	/

Не следует забывать и о характерном ритме английского предложения, который нарушается, если ударные слоги не произносятся через более или менее равные промежутки времени.

Необходимо отметить некоторые особенности мелодики неударных слогов в неэмоциональной речи. В английском языке для неударных и ударных слогов характерен плавный мелодический рисунок, в русском же языке - зигзагообразный:

— ˙ — ˙ —	/˙/˙/

Экспериментальные исследования подтверждают, что часто при произнесении английской фразы плавный мелодический рисунок заменяется зигзагообразным, а это искажает английскую фразу. Следовательно, при обучении интонации необходимо обращать на это особое внимание и добиваться строгой постепенности в английском понижающемся ряду.

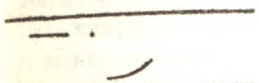
Эксперимент показал, что для правильного интонирования многосинтагменной речи учащиеся должны обладать умением правильного смыслового членения, охватывать взглядом сразу несколько слов. Часто, однако, студенты руководствуются правилами деления на синтагмы и тонирования, принятыми в родном языке. И там, где английская синтагма неизбежно произносится с понижающейся интонацией, они употребляют тон, свойственный русской речи, который применяли при чтении русского варианта текста.

Теперь сопоставим некоторые особенности употребления восходящей интонации в английском и русском языках. Она выражает незаконченность и неопределённость в обоих языках. Завершающая часть английского предложения этого интонационного типа может иметь, как известно, или:

а/ повышение высоты тона на конечном ударном слоге, или

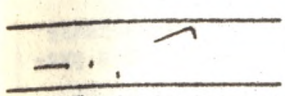
б/ повышение высоты тона на неударном конечном слоге /слогах/.

В первом случае подъём тона происходит постепенно в пределе последнего ударного слога, причём повышение плавное. Если слог конечный, подъём начинается на очень низком уровне.



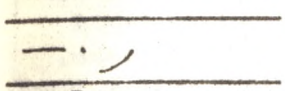
ˈDo you ˌbuy?
/эталонное чтение/

В русском языке подъём тона происходит также в пределе конечного ударного слога , но он начинается на более высоком уровне, быстро и резко.



Бу́дете бра́ть?

Произнесение английской фразы с суженным диапазоном, что придаёт ей особый оттенок значения, и резкое повышение уровня тона на конечном ударном слоге является проявлением иностранного акцента.



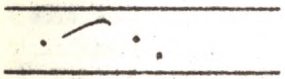
ˈDo you ˌbuy?
/чтение испытуемых/

Если последний ударный слог в английской фразе не конечный, то он произносится на самой низкой ноте, а последующие безударные слоги постепенно повышаются от этого низкого уровня до более высокого:



ˈDoes it ˌmatter?

В русском языке подобное явление не наблюдается, т.к. последний ударный слог произносится с повышением уровня тона, а конечные неударные слоги с понижением высоты тона:



Вы ви́дели?

Несомненно, что произнесение английской фразы с такой же интонацией является типичным случаем проявления интона-

ционного акцента.

Следует отметить, что наличие в русском языке интонационных синтагм с восходящим завершением /в вопросительных предложениях без вопросительного слова : Вы об этом знаете?, в неполных вопросительных предложениях: А вы?, в вопросительных предложениях, начинающихся со слова разве: Разве Вы не знаете?/ служит источником частых ошибок русских студентов в интонационном оформлении соответствующих им по смыслу английских предложений.

Ср.: And my change? А где же сдача?
But won't it shrink? А он не сядет?

Поисковый эксперимент, проведённый с целью сопоставления мелодических особенностей оформления английского и русского текстов и выявления типичных ошибок в интонационном оформлении английских синтагм подтвердил, что незнание и недооценивание некоторых характерных особенностей английской мелодики приводит к появлению типичных интонационных ошибок в речи русских учащихся, которые вызываются интерференцией родного языка, т.е. бессознательным переносом некоторых специфических свойств русской мелодики в английский язык, что и является причиной появления иноязычного акцента. Подобные ошибки, однако, не являются неустранимыми и их можно избежать, сознательно сопоставляя мелодические особенности английского и русского языков, учитывая их при изучении интонационных структур и при разработке системы упражнений, направленных на уменьшение интерферирующего влияния родного языка. Очевидно, что это негативное воздействие родного языка может быть преодолено при условии, если интонации с самого начала уделяется не меньше внимания, чем произношению, лексике и грамматике. И если с самого начала учащиеся привыкнут оформлять иноязычный материал интонационными средствами родного языка, то на продвинутом этапе обучения этот недостаток будет очень трудно исправить, ибо чем старше

учащиеся, тем устойчивее акцент[21].

Некоторые характерные особенности английской мелодики по сравнению с русской можно, не претендуя на их полную классификацию, представить в следующей таблице:

	английский язык	русский язык
Тональные характеристики	Диапазон падения тона широкий	Диапазон узкий
	Постепенное понижение тона на уд. слогах	Нет постепенности понижения
	Резкое понижение тона на конечном уд. слоге	Плавное понижение
	Плавное повышение тона в пределах последнего ударного слога	Повышение быстрое и резкое
	Постепенное повышение безударных слогов с низкого уровня	Понижение высоты тона на конечных безуд. слогах
Характеристика ударных слогов	I-ый ударный слог имеет самый высокий тон	Произносится невысоким /средним/ тоном
	Уд. слог произносится ровным тоном	Уд. слог произносится со слабым подъёмом
	Равномерное появление ударных слогов	Нет равномерности

[21] См.: К о с т о м а р о в В.Г., М и т р о ф а н о в а О.Д Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976, с.48.

Характеристика неударных слогов	Неуд.слоги имеют плавный мелод.рисунок Срединный неуд. слог - на одном уровне с предыдущим уд. или постепенно понижается до уровня следующего уд. слога	Неуд. слоги имеют зигзагообразный мелод. рисунок Срединный неуд. слог ниже ударного
Ритм	Чёткий ритм. Ударные и неударные слоги появляются через равные промежутки времени	Ритм не имеет чёткого рисунка

Данное исследование посвящено одной из синтаксических функций мелодики и содержит сопоставление в основном нисходящих и восходящих тонов в английских и русских утвердительных и вопросительных предложениях. Для прогнозирования и предупреждения мелодических ошибок, вызываемых интерферирующим воздействием родного языка, необходимо более детальное исследование и сопоставление ещё недостаточно изученных синтаксических и эмоциональных функций мелодики, дальнейшее изучение типичных интонационных моделей английского и русского языков и их реализация на предъядерном, ядерном и заядерном участках фразы с использованием объективных экспериментальных методов. Следует отметить, что задачи, стоящие перед исследователями интерференции на просодическом уровне сложны и обширны. Они охватывают дальнейшее изучение и сопоставление не только мелодики, но и динамики, темпа, ритма и паузы в английском и русском языках.

Л.МИНАЕВА, С.МИХЕЕВА
(Московский государственный университет)

К ВОПРОСУ О СИЛЛАБИЧЕСКОЙ АРТИКУЛЯЦИИ РЕЧИ

В настоящей статье предпринимается попытка выявить соотношение двух основных единиц речи - слова и слога - в устной форме языка. Следует подчеркнуть, что взаимосвязь слова и слога необходимо рассматривать на основе существующих в каждом конкретном языке правил артикуляции, поскольку между языками существует огромная разница в плане реальной сегментации речи. Так, например, слово в английском или русском языке фонетически гораздо более независимо, чем во французском. Если мы сопоставим следующие три фразы: "When ˈreading a ˈnewspaper", "читая гаˈзету" и "en lisant le journál" - то сразу же станет ясно, что в русском и английском языках каждое слово самостоятельно, т.к. имеет своё собственное ударение, тогда как во французском слово как бы "поглощается" более крупными единицами[1].

Многочисленные исследования в области речеведения убедительно показали, что проблема выделимости слова в потоке речи может быть решена лишь на метасемиотическом уровне, т.к. только тогда говорящий имеет в своём распоряжении разнообразные просодические средства[2], причём наиболее распро-

---

1 На этот факт указывает Л.В.Щерба в "Фонетике французского языка".М., 1963, с.83, 90. Это обстоятельство, вероятно, послужило одной из причин появления"теории монемы", созданной на базе французского языка /см.: M a r t i n e t A. The Word. Diogenes. An International Review of Philosophy and Humanistic Studies, 1965, №51/.

2 См.: М и н а е в а Л.В. Лексикологическая фонетика английского языка. Автореф. канд. дис. М., 1974; Н и ф о н т о в а Е.Н. Слово в устной и письменной речи. Автореф. канд. дис. М., 1973.

странёнными являются сверхсинтаксические параметры. Просодические модуляции помогают говорящему выразить тончайшие оттенки значения наряду с более сложными коннотациями метасемиотического содержания. Остаётся выяснить, насколько просодический анализ способствует выявлению соотношения слова и слога в потоке речи.

Сразу же следует заметить, что слог в отличие от слова, являющегося двусторонней единицей, не несёт сам по себе никакого значения. Поэтому изучение слога должно быть тесно связано с теорией психолингвистического стереотипа, разработанной Н.И.Жинкиным[3].

Многоплановое исследование механизмов речи, предпринятое Н.И.Жинкиным, показало, что люди не могли бы производить речь, если бы не знали, как следует кодировать сообщение. Для этого им необходимо иметь определённую систему правил, с помощью которой одна семиотическая система (психолингвистическое содержание) как бы"переводится" в другую семиотическую систему (человеческий язык).

Н.И.Жинкин приходит к выводу, что речь невозможна без способности произносить слоги. Механизм слога представляется двойственным, таящим в себе две противостоящие силы. "Одна из них статическая, обеспечивающая тождество сигнальных значений, другая непрерывно изменчивая, регулирующая перестройку значений"[4]. В процессе речи, однако, импульс задаётся целому слову, хотя внутри себя слова расчленены на звуковые элементы. При помощи кинорентгеносъёмки было показано, что "при произнесении отобранного слова задаётся один сложно синтезированный импульс на множество групп мышечных волокон резонаторной, генераторной и дыхательной систем. Каждый из аналитических ингредиентов этого импульса приспосабливается к другим в процессе выработки слогового словесного стереотипа... Как только слово само становится элемен-

---

[3] См.: Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958, с.240-257.
[4] Там же, с.91.

том фразы и соответственно возникает ещё более сложный единый аналитико-синтетический центральный импульс, так слоговой стереотип всех слов, входящих во фразу, перестраивается"[5]. Иначе говоря, поскольку с точки зрения изглашения форма слова также подвержена определённым ограничениям, можно говорить не только о слоговом, но и о словесном стереотипе. Слово, таким образом, одновременно затрагивает два аспекта речеобразования. С одной стороны, слово состоит из звуков, с другой - это комбинация морфем. Словесный стереотип, как было показано выше, в значительной степени определяется слоговым стереотипом. Из этого следует, что для более глубокого изучения природы артикуляции речи, необходимо прежде всего детально исследовать слог.

Каждый язык имеет свой собственный слоговой стереотип, характер которого зависит от акцентной структуры слова в том или ином языке. Как известно, лексическим ударением является выделение теми или иными фонетическими средствами - усиление голоса, повышение тона (резкое изменение мелодической кривой) в сочетании с увеличением длительности, интенсивности, громкости и т.д. - одного из слогов в составе слова или целого словосочетания[6]. В английском языке различаются: главное и второстепенное ударение, равномерное, объединяющее и т.д. Наиболее простым в лексическом смысле является объединяющее ударение: один из слогов является акцентным стержнем слова, например: explain /ɪɪks'pleɪn/, phonetic /fo(u)'netɪk/, importance /ɪm'pɔ:t(ə)ns/ и т.д. Слабые неударные слоги в этом случае примыкают к сильным.

Однако зачастую акцентная модель слова бывает значительно сложнее. Большое число слов имеет два (distribution /ˌdɪstrɪ'bju:ʃ(ə)n/, segregation /ˌsegrɪ'geɪʃ(ə)n/, precursor /ˌpri(:)'kɜ:sə/), три ударения unceremonious /'ʌnˌserɪ'məunjəs/, supererogation

---

[5] Жинкин Н.А. Механизмы речи, с.257.

[6] См.: Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966, с.482.

/ˌsɪju:pərˌeɪəˈgeɪʃ(ə)n/, autobiographic /ˌɔ:tə(ʊ),baɪə(ʊ)ˈgræfɪk/, onomatopoeia /ˌɒnə(ʊ),mætə(ʊ)ˈpi:ə/.

Тот факт, что группа согласных, включающая сонорный, в английском языке образует отдельный слог, получая при этом второстепенное ударение, как например: table /ˈteɪbl/, mumble /ˈmʌmbl/, subtle /ˈsʌtl/ и т.д., ещё больше усложняет дело.

Таким образом, в английском языке, где принципиально выделимы четыре степени словесного ударения, слова в потоке речи обладают достаточной акцентной самостоятельностью. В русском же языке стереотип гораздо более вялый, рыхлый, он менее чёток, потому что в русском языке нет второстепенного ударения. В английском, например, на конце слова "astonishment" выделяется сильное протянутое [-mənt], в то время как в русском языке на конце слова не может быть краткого гласного под сильным ударением. Русское слово имеет одно сильное объединяющее ударение, которое создаёт определённый пик интенсивности, а все остальные слоги представляют собой некоторого рода абстракцию. По-английски как бы медленно мы ни произносили слово "demonstration", мы всё равно не изменим сегментного состава слова в такой степени, как бы мы изменили аналогичное слово по-русски. Таким образом, легко убедиться в наличии значительной разницы двух слоговых стереотипов в русском и английском языках.

Как же соотносятся слоговой и словесный стереотипы в реальной речи? Сразу же подчеркнём, что изучать речь "вообще" невозможно, поскольку она существует в виде набора различных функциональных стилей, каждый из которых обладает определённым сочетанием разнообразных отличительных черт. В качестве основного параметра для нас мы выбрали темп. Таким образом, одним из методов нашего исследования явилась запись и последующий анализ реализации слогов и слогового деления при различной скорости изглашения на фоне лексической артикуляции.

В начале артикуляции мы старались показать разницу между русским, английским и французским языками с точки зрения лексической артикуляции речи. Легко заметить, однако, что при скорости 320-330 сл./мин. деление речи на слова не подчиняется тем законам, которые были утановлены для английского языка в отличие, например, от французского. При такой скорости вы-

сказывание как бы "сжимается", в результате чего слово, не говоря уже о слоге, "растворяется" в его окружении, например:

Well I 'have to confess to you at this point that when I 'very first heard that song I didn't\like it very much. Indeed you may not be able to be\lieve that but it's\grown over the\years. Probably has with you \too. |Elton.John/there/ and "Crocodile Rock". I'd 'also like to remind you\early on in the programme for a change that if you'd 'like to be included in the show, it'd be my 'absolute de'light/to have you aboard.

Slow

Таким образом, когда скорость превышает 340-350 сл./мин. изглашение в английском языке имеет много общего с французским языком, - несмотря на то, что, как уже отмечалось выше, между этими языками существует "эмическая" разница. В быстрой речи целый ряд коротких слов теряет своё ударение, и речь превращается в цепочку отдельных ритмических групп, каждая из которых состоит из нескольких слов, объединённых фразовым ударением. В этом случае длинные слова имеют тенденцию к сокращению за счёт редукции слогов, а короткие за счёт выпадения фонем.

Следует подчеркнуть в этой связи, что подобный процесс вовсе не обязательно влияет на разборчивость речи. Психолингвисты убедительно показали, что при благоприятной энтропии достаточно даже 50% речевого материала, чтобы реконструировать сообщение. "Растворившееся" слово может быть восстановлено по контексту, словесному или экстралингвистическому[7].

Сказанное выше, однако, не означает, что полная лексическая артикуляция не существует вне рамок метасемиотического уровня. Рассматривая различные регистры, мы пришли к выводу, что неотъемлемым признаком наиболее важных для нас регистров является именно чёткая лексическая и слоговая артикуляция. Мы имеем в виду прежде всего ораторскую речь, например:

---

[7] См.: А х м а н о в а О.С. О психолингвистике. М., 1957, с.11.

‖ Today ˌscience has ˌbrought ˈall the ˌdifferent ˌquarters of the ˌglobe ˌso ˌclose together ˌthat it is impossible ˌto ˈisolate ˌthem ˈone from another. ˌ Today ˌwe are ˈfaced with the pre-eminent ˈfact ˌthat, ˈif civilazation is to survive ˌwe must ˈcultivate the ˌscience of ˈhuman relations ˌ- the ability of ˈall ˈpeoples, ˌ of ˈall ˈkinds, ˌ to ˈlive together ˌ and ˈwork together ˌ in the ˈsame ˈworld, ˌ at ˈpeace.

При скорости 130-180 сл./мин. каждое знаменательное слово становится ударным. Это неизбежно ведёт к делению потока речи на слоги. Говорящий не может выделить каждое слово в речи без осознания и реализации слогового стереотипа данного языка.

Рассмотрим ещё один регистр с точки зрения силлабической артикуляции:

‖ They, ˈlooking ˌback, ˌall the ˌeastern ˌside beˈheld
Of ˌParadise, ˌ so ˈlate their ˌhappy ˌseat, ˌ
ˈWaved ˌover by that ˈflaming ˌbrand, ˌ the ˈgate
With ˌdreadful ˌfaces ˌthronged and ˈfiery ˌarms. ˌ
Some ˈnatural ˌtears they ˌdropped, ˌ but ˈwiped them ˌsoon;
The ˈworld was ˌall before them, ˌ where to ˌchoose
Their ˌplace of ˌrest, ˌ and ˈProvidence their ˌguide. ˌ
They ˈhand in ˌhand with ˌwandering ˌsteps and ˌslow,
Through ˈEden ˌtook their ˈsolitary ˌway.

(J.Milton. Paradise Lost)

Приведённый отрывок является идеальным случаем слоговой артикуляции. Сразу бросается в глаза сходство между декламацией классической торжественной поэзии и ораторским стилем. В обоих случаях при скорости 130-180 сл./мин. говорящий полностью реализует слоговой стереотип, что становится в свою очередь основой для лексической артикуляции.

То обстоятельство, что для произнесения каждого слова необходимо осознать слоговой стереотип, однако, вовсе не означает, что каждый слог находится под ударением. Разумеется, возможны случаи, когда обычно безударные слоги приобретают второстепенное ударение благодаря общему ритму стиха. Так, слово **"solitary"** в последней строке как эмическая единица имеет лишь одно ударение /'sɔlɪtʰərɪ/. Но под влиянием ритми-

ческой организации всего высказывания оно приобретает второстепенное ударение на третьем слоге /ˈsɔɪlˌθaɪ/, в результате чего легко осуществляется деление этого слова на слоги.

Случаи, подобные этому, однако, достаточно редки. Слоговой стереотип, большей частью, выделяется за счёт того, что, замедляя темп речи, говорящий может легко чередовать систему ударения внутри слова.

Следует заметить, что между слогами, несущими главное ударение, и безударными слогами существует переход по силе. Так, например, в "Providence", "wandering" и т.д. главное ударение находится на первом слоге, второй слог - безударный и последний является лишь слабоударным. Этот факт необходимо учитывать при силлабической артикуляции речи.

Из сказанного выше следует, что можно чётко разграничить регистры, где ни слово, ни слог не выделяются, и регистры, где выделимость слов и слогов неразрывно связаны друг с другом. Отсюда напрашивается вывод, что разница между двумя артикуляциями чисто количественная, а не качественная. Именно поэтому такое большое значение придаётся изучению темпа высказывания.

II. ТЕКСТ И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ

Л. БОНДАРЕНКО
(Дальневосточный государственный университет)

СМЫСЛОВОЕ ЧЛЕНЕНИЕ СПОНТАННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ВОСПРИЯТИЕ ПАУЗ КОЛЕБАНИЯ

Процесс коммуникации – передача и восприятие смысла высказывания – осуществляется, как известно, в значительной степени благодаря членению речевого потока на смысловые единицы. В качестве средств членения могут выступать паузы и тоновые контрасты. Паузальное членение речи на смысловые единицы, синтагмы, осуществляется синтагматическими паузами. Единицы, получающиеся в результате такого членения, в смысловом и фонетическом отношении образуют единства. Фонетическое единство синтагм проявляется, прежде всего, в невозможности постановки паузы внутри синтагмы[1].

Вместе с тем, в речи, особенно в спонтанной речи, существуют паузы иного рода. Их называют паузами колебания, или

---

[1] См. об этом работы: Щ е р б а Л.В. Фонетика французского языка. М., 1963; М а т у с е в и ч М.И. Введение в общую фонетику. М., 1959; З и н д е р Л.Р. Общая фонетика. Л., 1960; Б р ы з г у н о в а Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963; С в е т о з а р о в а Н.Д. Характеристика основных мелодических типов в интонации немецкого языка. Канд.дис. Л., 1970.

паузами хезитации. Они могут совпадать по дистрибуции с синтагматическими паузами, но в основном встречаются внутри синтагм. Внутри синтагм эти паузы довольно часто появляются после первого элемента синтагмы, который в большинстве случаев представляет собой служебное или полузнаменательное слово, например:

- that... this is just federal law -
- from the need to spend more to... rebuild cities -
- to... push forward political reforms -
- and begins to... bother conscience -
- he... attempted to write -

Иногда эти паузы встречаются и после знаменательных слов, в частности, в аттрибутивных синтагмах после определения к существительному, например:

- in his four great... novels -
- to this psychological... obsession -
- when his first.....story -

Встречаются также случаи довольно дробного членения речи паузами колебания:

- our past....such....special...investigations -
- to the American....administrative....and executive apparatus -

Хезитационное паузальное членение вызывает среди лингвистов много разногласий, сущность которых сводится к признанию или непризнанию лингвистической функции паузы хезитации. Представляется, что наиболее реальной возможностью подойти к решению этого вопроса является изучение пауз с точки зрения восприятия. Поскольку восприятие во многом определяется смыслом, то паузы как членители речи должны хорошо восприниматься в тех случаях, где они сигнализируют границы смысловых групп. Сторонники обусловленности восприятия пауз смыслом считают, что восприятие пауз происходит легче и быстрее там, где есть лингвистические предпосылки их появления. В подтверждение приводится такой, на наш взгляд, убедительный аргумент, как восприятие паузы даже там, где она объективно не существует, но по правилам грамматики

данного языка вполне вероятна /т.н. психологическая пауза/. Если согласиться с этим, то паузы колебания, нарушающие единое смысловое целое, должны рассматриваться как помеха при восприятии.

Известна и другая точка зрения, согласно которой пауза колебания воспринимается лучше, чем пауза синтагматическая. Встречаясь, в основном, в местах, непозволительных с точки зрения языковых норм данного языка, она является как бы маркированной.

Если исходить из того, что деятельность слушающего ориентирована на смысл и что восприятие является посинтагменным, внутрисинтагменную паузу определённой длительности слушающий может и не заметить. Слушающему важно понять смысл высказывания. Здесь уместно привести высказывание Жинкина Н.И. о том, что при понимании произнесённого или написанного текста /декодирование/ осуществляется переход от внешне выраженных полных слов к общему смыслу сообщения[2]. При восприятии текста слушающий "отбрасывает" мешающие ему элементы в речевом сигнале. Внутрисинтагменная пауза должна быть значительно длительной, чтобы слушающий не мог более её игнорировать в своей ориентации на понимание смысла сообщаемого и зарегистрировать её как помеху при восприятии. Восприятие паузы колебания ухудшается, как нам представляется, ещё и потому, что говорящий в своём стремлении сократить темпоральный разрыв "маскирует" эту нежелательную паузу. "Маскировка" осуществляется такими средствами, как: а/ замедление темпа перед паузой[3], б/ необычная с точки зрения грамматики данного языка дистрибуция этой паузы, в/ использование звуков типа э...м... Исходя из этого предполагаем: а/ пауза колебания имеет более высокий порог восприятия, б/ замедление темпа и необычная дистрибуция ухудшают восприятие этой

---

2 См.: Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.

3 См.: Бондаренко Л.П. Членение спонтанной речи паузами колебания и его соотнесённость с синтагматическим членением. Канд.дис. Л., 1978

паузы, в/ решающим фактором в восприятии паузы колебания является её длительность. При значительной длительности паузза воспринимается лучше, поскольку она нарушает смысловую цельность синтагмы и тем самым препятствует восприятию сообщения. Краткая пауза колебания не воспринимается слушающим, поскольку, будучи замаскированной указанными средствами, не является помехой для восприятия речевого сообщения в целом.

Задачей нашего эксперимента явилась проверка этих предположений.

В качестве материала исследования послужили длительные спонтанные монологи - лекции пяти преподавателей университетов США. Общая длительность звучания лекций - 5 часов. Записанный на магнитную ленту материал был подвергнут многократному слуховому анализу, целью которого был отбор больших речевых отрезков, представляющих довольно широкие контексты с паузами колебания. Отобранный рабочий материал был переписан на магнитную ленту и подвергнут осциллографическому анализу. Запись производилась на осциллографе Н-102, скорость протяжки ленты 250 мм/сек Из осциллографических записей было выбрано 364 синтагмы с паузами колебания. Для дальнейшего исследования пауз колебания /влияния изменения в темпе и др./ нам нужно было получить материал для сравнения. В качестве сравниваемого материала могли быть только спонтанные речевые отрезки, идентичные синтагмам с паузами как по звуковому составу, так и по мелодическому оформлению

Поскольку имитация услышанного наибольшим образом приближается к условиям спонтанности, мы использовали этот метод для получения нужных нам синтагм.

Выделенные ранее на основе слухового анализа синтагмы были предъявлены тем же дикторам для прослушивания и последующего проговаривания без опоры на текст. Для последующего анализа были отобраны только синтагмы, повторенные аудиторами с большой степенью точности. Повторенные высказывания были записаны на магнитную ленту с последующим осциллографированием. В результате мы получили магнитные и осциллографические записи пар синтагм с паузами и без пауз.

В соответствии с задачей исследования были отобраны синтагмы с паузами, диапазон длительности которых варьирует от 50 мсек до 600 мсек. Длительность 50 мсек была зарегистрирована в нашем материале как минимальная длительность паузы колебания. В качестве предполагаемого верхнего порога восприятия паузы колебания взята длительность 600 мсек[4]. Была отобрана 171 синтагма. По длительности пауз материал распределился на следующие 3 группы:

1. Паузы до 200 мсек.

Предполагается, что паузы колебания этой длительности не воспринимаются слушающим /150-200 мсек - пороговое значение для адекватного восприятия паузы стыка/.

2. Паузы 200-400 мсек.

Пороговые значения такого широкого диапазона определены нами с учётом возможного влияния на восприятие этой паузы таких факторов как темп, дистрибуция.

3. Паузы 400-600 мсек.

Отобранный материал был переписан на магнитную ленту и предъявлен аудиторам - носителям американского варианта английского языка. Испытуемым /10 человек/ было дано задание прослушать записанные высказывания и отметить паузы в напечатанном тексте.

При определении условий эксперимента руководствовались принципом максимального приближения этих условий к естественным. Максимально приближённым к естественным условиям является однократное прослушивание коротких речевых отрезков. При этом необходимо было дать аудиторам время для адаптации к тексту и голосу диктора.

Поэтому условия эксперимента определились следующим образом:

В течение 2-3 минут аудиторы слушали запись без опоры

---

[4] Известно из исследований Д.Бумера и А.Диттмана, что паузы колебания длительностью 500 мсек распознаются слушающим почти всегда.

на напечатанный текст, после чего им было дано задание прослушать отобранные нами высказывания и отметить в них паузы. Каждая запись прослушивалась один раз.

В результате анализа прослушанного материала выяснилось, что наименьший процент восприятия отмечен в группе пауз длительностью до 200 мсек. Воспринято всего около 16% пауз этой группы. В группе пауз длительностью 200-400 мсек опознаны 52% пауз. Очевидно, эту длительность можно считать "зоной неустойчивости" при восприятии этих пауз. Паузы длительностью 400-600 мсек восприняты в 70% случаев.

Как видно из изложенного, сама длительность паузы колебания оказывает существенное влияние на её восприятие. Вместе с тем, тот факт, что при длительности 200-400 мсек паузы не воспринимаются почти в 50% случаев, а паузы длительностью 400-600 мсек также воспринимаются далеко не всегда, может свидетельствовать о том, что не только длительность самой паузы, но и другие факторы влияют на её восприятие. В связи с этим нами была исследована роль темпа в восприятии этих пауз.

В живой речи, как известно, всё время происходят темпоритмические перебои[5]. На темпоральную неоднородность хезитационного контекста указывали также Кристал Д. и Дейви Д.[6]. При рассмотрении вопроса о влиянии темпа на восприятие паузы колебания мы исследовали влияние индивидуального темпа каждого диктора, а также влияние изменений в темпе внутри синтагм. Некоторые исследователи темпа утверждают, что темпоральные изменения воспринимаются как различия темпа синтагм. Так, у Волик А.И. мы читаем: "Изменение темпа на стыке синтагм способствует восприятию синтагматического шва и организации синтагматически расчленённого сообщения"[7].

---

5 См.: Жинкин Н.И. Указ.соч., с.79.

6 См.: Crystal D., Davy D. Investigating English Style. London-Harlow, 1969, p.102.

7 Волик А.И. Интонационная организация логико-коммуникативного аспекта повествования-сообщения в спонтанной английской диалогической речи. Автореф.канд.дис. Киев, 1970, с.23.

Но специфика пауз колебания, неоднородность темпа синтагм, вызываемая этой паузой, позволяют предположить, что изменения темпа внутри синтагм также могут влиять на восприятие пауз колебания. Известно положение Джеймса Мартина о том, что удлинённые слоги перед паузой способствуют лучшей идентификации пауз колебания даже независимо от грамматических условий[8].

Исследование нашего материала показало следующее:

I. Индивидуальный темп диктора в целом на восприятие пауз колебания не оказывает влияния. Отмечено, однако, что восприятие пауз длительностью 400-600 мсек резко ухудшается там, где индивидуальный темп диктора очень медленный. Восприятие этих пауз здесь составляет всего 49%. Низкий процент восприятия пауз в этом случае может свидетельствовать о том, что медленный темп ухудшает восприятие пауз колебания большой длительности. На фоне медленного темпа они воспринимаются плохо.

2. Изменение темпа внутри синтагм не улучшает восприятие паузы. Как при замедлении темпа, так и при отсутствии замедлений восприятие пауз в исследованных нами синтагмах неудовлетворительное /паузы опознаются менее, чем в 60% случаев/. По нашим данным максимум темповых изменений локализуется, в основном, на последнем тональном участке предпаузального сегмента. Возможны и другие пики замедления темпа:

а/ начальный согласный,

б/ неконечный согласный,

в/ конечный согласный.

Анализ материала показал, что восприятие пауз от локализации темповых изменений не зависит. Тот факт, что восприятие пауз может быть хорошим, удовлетворительным и неудовлетворительным как при замедлении темпа, так и при отсутствии замедления, говорит о независимости восприятия пауз от темповых изменений.

Изменения в темпе обычно связывают с передачей важного-

---

8 См.: M a r t i n G. On Judging Pauses in Spontaneous Speech- J.V.L.V.B., 1970; N 9.

неважного в сообщении, с передачей смысловых отношений[9]. Так, замедление темпа связывают с передачей важного в сообщении, ускорение - с передачей менее важного. Исследование явлений речевых колебаний, в частности, пауз колебания, приводит нас к мысли, что далеко не всегда изменения в темпе связаны с передачей важного-неважного в сообщении.

Период колебания, который включает замедление темпа на служебных словах и, как правило, следующую за ним паузу колебания, сменяется периодом довольно свободного, быстрого речеговорения /включающего как важное, так и неважное/. Известно, что периоды колебания предшествуют в большинстве случаев знаменательным, информативным словам. Приведём несколько примеров:

- He is there primarily to.... generate complaints against... ...maladministration -
- in nineteen sixty a new and....younger....generation wanted to conquer political power -
- and... one would hope that the... cultural... development of the United States -
- but there are... national high school examinations -

Информативные, значимые слова после паузы произносятся либо в быстром, либо в нормальном темпе. Возникает противоречие: замедленный темп на служебных /неважных/ словах, ускоренный темп - на словах информативных.

Представляется, что если бы темп спонтанной речи сохранял функцию передачи значений по степени важности сообщения, то паузы значительной длительности /как части периодов колебания/ воспринимались бы всегда, и это явилось бы показателем адекватного отражения текста слушающим /осмысление, адекватное паузальному членению/. Но этого не происходит. Слушающий, способный воспринять сигнал членения длительностью 20-25 мсек там, где членение обусловлено смыслом[10], не вос-

---

[9] См. об этом: Николаева Т.М. Фразовая интонация славянских языков. М., 1977; Цеплитис Л.К. Анализ речевой интонации. Рига, 1974.

[10] См.: Каспарова М.Г. О речевой паузе. - Учёные записки МГПИИЯ, т.60, 1971.

принимает перерыв в 400 мсек как сигнал членения паузами колебания.

В первом случае фактор смысла и фонетические характеристики синтагмы как единого целого действуют однонаправленно, тем самым обеспечивая оптимальное восприятие. При этом роль паузы сведена к минимуму. Длительность 20-25 мсек воспринимается только как сигнал членения, но не как адекватное её отражение. Во втором случае фактор смысловой целостности, отражающийся в сильной синтаксической связи элементов синтагмы настолько существен, что даже значительные нарушения фонетического оформления этой цепочки могут не нарушать целостности восприятия высказывания.

Ранее нами уже было высказано предположение, что восприятие паузы мотивируется смыслом, т.е. мы не воспринимаем паузу там, где она по смыслу быть не должна, где связь элементов довольно сильная. Для проверки этого предположения было исследовано восприятие пауз колебания в зависимости от их дистрибуции по отношению к элементам синтаксических конструкций, которые они разъединяют. Обращение к синтаксическим конструкциям вызвано тем, что на поверхностном уровне они довольно часто являются экспликаторами мысли при порождении высказывания. Известно,что в процессе говорения мы сочетаем слова по определённым законам их сочетания, основываясь на грамматических свойствах лексических единиц. "Функционирование слов в процессе речевой деятельности обусловлено их грамматическими свойствами. Сочленение слов в предложении и расчленение предложений на слова в актах речеобразования и восприятия речи неизменно совершается в опоре на грамматические свойства лексических единиц"[11]. В то же время мы признаём, что это правило не универсально. Активность говорящего, как указывал Л.В.Щерба[12], это творческая активность, и в процес-

---

[11] К а ц н е л ь с о н С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972, с.197.

[12] См.: Щ е р б а Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

се говорения он может сочетать слова самым неожиданным образом, делая новые сочетания.

Анализ восприятия пауз колебания в зависимости от их дистрибуции показал следующее:

I. при длительности пауз до 200 мсек нецелесообразно рассматривать зависимость восприятия этих пауз от дистрибуции, т.к. эти паузы в целом воспринимаются менее, чем в 18% случаев /что объясняется малой длительностью этих пауз/.

2. при длительности 200-400 мсек можно говорить лишь о некотором влиянии дистрибуции паузы, в частности, в конструкции "определение +/определение/ + определяемое". Паузы этой длительности воспринимаются в 50% случаев. Приведём несколько примеров:

- the behaviour of that small... group of people -
- our past... such... special investigations -

Можно также говорить о несколько лучшем распознавании пауз после инфинитивной частицы -to-:

- this attempt to... attract the reader's interest -

3. при длительности 400-600 мсек дистрибуция пауз колебания на их восприятие не влияет.

Вместе с тем, анализ восприятия пауз колебания, встречающихся на синтагматической границе, показывает, что они воспринимаются в среднем в 80% случаев.

А.НОВИКОВ
(Институт Языкознания АН СССР)
Г.ЧИСТЯКОВА
(Институт Психологии АН СССР)

СОДЕРЖАНИЕ ТЕКСТА И ЕГО ОСНОВНЫЕ ЕДИНИЦЫ

Текст, являясь продуктом речи, в настоящее время выступает в качестве полноправного объекта лингвистического анализа. Содержание текста, будучи результатом его интеллектуальной переработки человеком в процессе понимания, представляет собой по существу психологическое, а потому экстралинг-

вистическое образование. В связи с этим единицы содержания текста находятся в сложных отношениях с единицами языка и непосредственно не сводимы к их значениям. В то же время только через языковые единицы это содержание получает конкретную реализацию и может быть определено.

Традиционно, основной единицей языковой системы считается слово. Наряду с ним в статус языковых единиц возводятся различного рода синтаксические конструкции: словосочетания и предложения.

В исследованиях значимой стороны языковых единиц лингвистическая семантика вынуждена обращаться к сфере мышления. При этом, как показывает анализ, решается практически один вопрос: чему соответствует в мышлении материальная сторона языковых знаков и их комбинаций? Этот вопрос является стержневым и проходит через все уровни языковой системы, начиная с уровня дискретного знака и кончая уровнем предложения. Бесспорным является факт, что всякий знак имеет значение. Однако, что же представляет собой значение языковых единиц, с чем оно соотносится, является дискуссионным и нерешённым в современной лингвистике.

Независимо от той субстанции, с которой отождествляется значение, оно выступает как некоторая идеальная, принадлежащая области мышления сущность, обладающая свойством обобщённости, абстрагированности. При этом значение детерминировано реальной действительностью, которая через значение получает своё отражение в мышлении.

В семантике значение слова отождествляется с понятием, "идеальной вещью", отношением между двумя сторонами языкового знака, отношением между языковыми знаками и т.п. Признавая факт связи значения с реальной действительностью, лингвистика вслед за Ф. де Соссюром, оставляет эту связь за пределами своего рассмотрения, относя область обозначаемого к экстралингвистике. Тем самым семантика как бы замыкается на лексическом значении, которое выступает как промежуточное звено, обеспечивающее опосредствованную связь знака с реальной действительностью. Однако эта связь является

неоднозначной, что приводит к таким явлениям, как полисемия и синонимия. В силу множественности связей слова и предметной действительности лексическое значение характеризуется неопределённостью. Это ставит всякий раз проблему установления предметной отнесённости слова при определении его содержательной стороны.

При переходе к словосочетанию трудности, связанные с определением его значения, ещё больше возрастают. Если часть словосочетаний имеет устойчивую предметную отнесённость, и подобно слову, характеризуется общим для словосочетания в целом значением, то для большинства словосочетаний остаётся неясным, что считать его значением. Такое положение обусловливается тем, что словосочетание рассматривается как промежуточное образование, привлекаемое для выявления связей между входящими в него словами. Эти связи рассматриваются или в плане синтаксической структуры предложения или в плане описания способностей слова к сочетанию с другими словами. Собственно семантические вопросы затрагиваются только при втором подходе, когда исследуется смысловая сочетаемость слов. Однако при этом в центре внимания опять оказывается отдельное слово, а не словосочетание в целом. Словосочетание используется в качестве ближайшего контекста, в котором реализуется значение слова. Поскольку проявление каждого значения многозначного слова связано с особенностями его сочетания с другими словами, разным значениям соответствуют различные наборы контекстов. На основе грамматических моделей употребления слова, получаемых путём разложения предложений, в которых оно встречается, устанавливаются потенциальные связи слова, так называемые валентности. При этом предполагается наличие изоморфизма между грамматическими и смысловыми связями. А это даёт возможность говорить о семантических валентностях[1]. Семантические валентности выступают как попытка установить правила, регулирующие смысловую сочетаемость

---

[1] См.: А п р е с я н Ю.Д. Лексическая семантика. М., 1975.

слов. О необходимости учёта правил соединения значений как факторе, определяющем конкретность лексического значения, пишет В.А.Звегинцев[2], предлагая введение особой единицы семантического уровня /моносемы/, включающей в себя наряду со значением слова и правила его потенциального соединения с другими словами. Наличие таких правил не вызывает сомнения, однако в связи с этим возникает вопрос о том, какой сфере, языка или мышления, должны принадлежать эти правила.

Непосредственный переход от языковых выражений к их значениям предпринимается в рамках компонентного подхода. В основе компонентного анализа лежит представление о том, что значение слова является сложным образованием, которое может передаваться комбинацией некоторых элементарных единиц /семантических множителей и т.п./. Выделение семантических компонентов значения слова производится на основе его толкования. Такое толкование опирается на анализ употребления данного слова в различных контекстах, что в свою очередь фактически отражает его предметную отнесённость. На основе данных, полученных с помощью компонентной методики, предполагается возможным выведение значения как предложения, так и входящих в него сочетаний. С этой целью для каждого слова отбирается та часть его значения, представленная в виде композиции семантических множителей, которая повторяется и в других словах. Это предполагает подробный анализ лексики, направленный на наиболее полное выделение компонентов, посредством которых можно выразить значение слова со всеми его оттенками. Выявление всех возможных значений слова требует учёта и всех возможных сочетаний с другими словами, что представляется нереальным в силу принципиальной неограниченности возможностей языкового знака к сочетаемости[3].

---

[2] См.: З в е г и н ц е в В.А. Теоретическая и прикладная лингвистика. М., 1969.

[3] См.: Ч и с т я к о в а Г.Д. Понимание текста как функция его смысловой структуры. Канд. дис, М., 1975.

Следует думать, что язык не располагает правилами сочетаемости слов на содержательном уровне, поскольку наличие таких правил входило бы в противоречие с его функцией как средства выражения мысли, т.е. сообщения новой информации при фиксированном объёме словаря. А это значит, что семантическая правильность не регулируется языком. Вследствие этого и содержательная сторона сочетания не может быть определена на уровне языковой системы. Согласно Н.И.Жинкину[4], существующие в языке правила комбинирования носят формальный характер, регулируя сочетаемость языковых элементов на грамматическом уровне и обеспечивая тем самым только грамматическую правильность высказываний. Эти правила носят формальный характер, т.к. их применение осуществляется независимо от содержательной стороны языковых единиц и, в результате, могут быть получены бессмысленные комбинации слов.

При переходе к семантике предложения в явном виде начинает фигурировать обращение к экстралингвистической ситуации. Характеризуя содержательную сторону предложения, говорят или о его значении, или о смысле. О значении предложения говорят в том случае, когда предложение рассматривается как самостоятельный языковой знак, непосредственно соотносимый с внешней ситуацией или событием. Если же предложение не рассматривается как знак, говорят о его смысле, соотнесение которого с ситуацией осуществляется через понимание и носит интуитивный характер. Довольно распространённым является подход, основанный на традициях логической семантики, при котором значение и смысл связывают с различными частями предложения. Выделяя в предложении имена предметов и предикаты, смысл выводят путём подстановки в

---

[4] См.: Жинкин Н.И. Грамматика и смысл. – Язык и человек. М., 1970.

предикаты значений номинативных элементов. Однако на этом пути встречаются трудности, связанные с преодолением полисемии языкового знака. Смысл предложения может также трактоваться как ядро, передающее новую информацию и выражающееся предикатом, а номинативные элементы, обладающие свойством референтности, обеспечивают предметную отнесённость предложения[5].

Интенсивное исследование смысла предложения, производимое в последнее время, со всей очевидностью демонстрирует, что анализ только тех связей, которые существуют между словами внутри предложения, является недостаточным. Необходим учёт содержания окружающих предложений, во взаимосвязи которых передаётся общая экстралингвистическая ситуация.

Итак, рассмотрение на различных уровнях языка значимой стороны его основных единиц /слово, словосочетание, предложение/ позволяет сделать следующие выводы. Без обращения к фактам употребления языковых единиц вопрос об их содержательной стороне оказывается замкнутым в сфере лексических значений. Как это ясно видно из практики лингвистических исследований, при решении своих вопросов семантика вынуждена аппелировать к фактам речи. Это в свою очередь вынуждает обращаться её к экстралингвистической ситуации, стоящей за данными языковыми выражениями. Однако обращение к речевым явлениям идёт от языковых единиц, взятых в своей дискретности, в результате чего речевые явления вырываются из контекста и выступают в разрозненном, изолированном виде. Между тем, языковые единицы функционируют в системе текста, представляющем собой целостное образование. По мере перехода к более крупным единицам всё более широко привлекается экстралингвистическая ситуация, отражающая их контекстное употребление. На уровне предложения оказывается необходимым выход в текст.

---

[5] См.: А р у т ю н о в а Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1976.

В связи с этим сформировалось самостоятельное направление исследований, получившее название "лингвистика текста", которая ставит своей задачей выявление общих закономерностей, касающихся текста в целом. Переход к тексту как целому выдвигает проблему смысловой сегментации. Выделение единиц, промежуточных между предложением и текстом, предполагает построение теории текста, охватывающей и его коммуникативный аспект с вопросами об условиях "правильной" коммуникации, о функциональных различиях текстов в плане прагматики и о языковых средствах передачи этих различий. Но фактически в центре внимания лингвистики текста оказывается в основном сверхфразовое единство - предложение и его связи с ближайшими соседями, что сохраняет дискретный подход к текстовым явлениям.

Таким образом, как показывает анализ, содержательная сторона языковых единиц рассматривается на уровне их значений. При этом, когда рассматривается абстрактный языковой знак, нет необходимости в обращении к фактам его употребления. Дискуссия здесь ведётся, главным образом, вокруг того, что есть знак, что есть значение, как они соотносятся между собой. Но как только встаёт вопрос об определении значений конкретных слов, а также единиц другого уровня, то практически происходит анализ речевых явлений, а не языковых. Речевые же явления принадлежат другой,не языковой системе - системе коммуникации, что определяет их специфичность и несводимость к языковым единицам.

В системе коммуникации они функционируют в составе текста. Поэтому, чтобы понять, что представляет собой содержание текста и каковы его единицы, необходимо рассмотреть текст как элемент коммуникации. При этом мы будем опираться на основные положения теории текста Н.И.Жинкина.

Задачей всякого текста является воздействие на реального или предполагаемого партнёра коммуникации путём сообщения ему новых сведений о действительности, непосредственно влияющих на его поведение или путём перестройки системы его знаний. Реализация этой задачи возможна при условии

понимания текста. Необходимость быть понятым диктует автору выбор соответствующих языковых средств. Этот отбор осуществляется на основе замысла, уже при формировании которого производится учёт целей и задач коммуникации.

Замысел управляет всем процессом порождения текста за счёт отбора тех подтем и их субподтем, с помощью которых он будет раскрываться. Подтемы выступают в роли опорных точек для построения развёрнутой картины сообщения.

Подтема представляет собой целостный фрагмент содержания, раскрывающий определённый аспект основного предмета описания, содержащегося в замысле, и представленный в нём свёрнуто. В качестве свёртки этого содержания выступает денотат как свёрнутое и обобщённое представление об этом содержании и замещающий его в мышлении. Денотат подтемы имплицитно содержит в себе и все другие денотаты, соответствующие данному фрагменту содержания, поскольку они объединены определёнными предметными отношениями, сформированными в интеллекте человека в его прошлом опыте. При необходимости подтема может быть всегда развёрнута на содержательном уровне путём введения входящих в него денотатов, каждый из которых будет являться субподтемой данной подтемы и тем самым задавать её иерархическую структуру.

В соответствии с замыслом осуществляется отбор и распределение тех конкретных слов, которые используются для обозначения его денотатов. С помощью отбора и распределения слов должен быть задан способ декодирования языковых выражений и текста в целом. Полученные языковые выражения должны вызывать у партнёра коммуникации представление о тех же предметах действительности, которые определяются замыслом текста при его порождении.

Степень развёртывания замысла через подтемы и субподтемы существенным образом зависит от конкретных условий протекания коммуникативного процесса. Это связано с тем, что в процессе развития текста в качестве обратной связи выступает ориентация на его понимание, т.е. декодирование предполагаемым партнёром коммуникации. Учёт предстоящего понимания определяет необходимую степень подробности, с

которой замысел раскрывается в тексте. Ориентируясь на определенного партнера коммуникации, автор может не воспроизводить все денотаты, соответствующие той или иной подтеме, а только некоторые из них. При этом он предполагает, что опущенные звенья будут восстановлены, компенсированы партнером коммуникации. В результате в тексте возникают так называемые "смысловые скважины" /по терминологии Н.И.Жинкина/, заполнение которых рассчитано на наличие определенного опыта у партнера коммуникации. Это предполагает, что в его интеллекте действительно сформирована соответствующая система денотатов или знаний. Иными словами, в его мышлении должен содержаться как бы "внутренний текст", характеризующийся непрерывностью содержания. Если эти условия не выполняются, т.е. возникает рассогласование в опыте партнеров коммуникации, то на приеме появляются скважины, ведущие к частичному или полному непониманию. Следовательно, в содержание текста включается не только непосредственно выраженная информация, но и информация, имеющаяся в опыте субъекта, на основе которой всё это содержание приобретает целостность.

Все это позволяет сделать вывод, что содержание текста представляет собой тот семантический комплекс, который возникает в мышлении автора в соответствии с замыслом, ориентированным на цели и условия коммуникации. Он состоит из совокупности денотатов, отражающих иерархию подтем, субподтем и микротем. В мышлении он представляет собой единое целостное образование, поскольку базируется на системе предметных отношений, сформированных в интеллекте человека в его предшествующем опыте.

Но это содержание, выраженное языковыми средствами, не дано непосредственно воспринимающему текст субъекту. Благодаря отбору и распределению конкретных слов в тексте, каждый раз возникают новые их сочетания, которые требуют своего декодирования, т.е. понимания. Этот процесс является творческим, эвристическим, поскольку в системе языка имеются значения отдельных слов, а не их сочетаний, возникающих в живом процессе речи. При этом лексические значения

отдельных слов как единиц языковой системы представляют собой нежестко очерченную область их предметной отнесенности, что является причиной полисемии. При сочетании слов происходит взаимное ограничение их лексических значений, в результате чего появляется смысл как непосредственно не данное отношение между значениями сочетающихся слов. На основе смысла сочетание слов осознается как предметно целое, что позволяет определить его денотат, являющийся содержанием данного языкового выражения.

Осуществляемый с помощью смысла переход от языковых единиц к их содержанию опирается на догадку об обозначаемой в речи ситуации. Догадка возможна при наличии необходимых знаний, которые включают в себя сведения о действительности и знание о способах их языкового выражения, поскольку и те и другие формируются одновременно.

Для определения содержания текста, его экспликации требуется осмысление не только отдельных языковых выражений, но и больших отрезков текста, соответствующих подтемам и субподтемам, соотнесение их между собой и на этой основе осмысление текста в целом. Это требует постоянного обращения к опыту, знанию, не содержащемуся непосредственно в самом тексте, т.е. осуществляется выход за текст для устранения смысловых скважин.

Резюмируя все сказанное выше, следует считать, что содержание текста составляет система описываемых в тексте предметов и отношений между ними - денотатов. Денотаты являются единицами этого содержания. Система денотатов формируется по иерархическому принципу, в результате чего одни из ее элементов находятся на более высоких уровнях иерархии, являясь более общим по отношению к другим, им подчиненным денотатам. Поэтому можно говорить как бы о различной "величине" денотатов, поскольку, чем больше свернутость, тем бо́льшему отрезку, фрагменту текста они соответствуют.

На основании изложенного подхода к семантическим явлениям процесс перехода от языковых единиц, образующих ли-

нейную стуктуру текста, к иерархической системе денотатов может быть представлен следующим образом.

Анализ текста начинается с декодирования элементарных сочетаний языковых единиц с целью определения их смысла и установления на его основе денотатов данных языковых выражений. Однако этот процесс осложняется тем, что не всякое элементарное сочетание, взятое в отдельности, может быть сразу осмыслено, т.е. соотнесено с его денотатом. Объясняется это следующим. Как было сказано выше, усмотрение непосредственно не данного отношения между значениями сочетающихся слов связано с догадкой. В зависимости от того, насколько новым является сочетание слов, для его осмысления требуется большая или меньшая по величине догадка. Эта величина обусловлена мерой необходимого расширения контекста.

В случае общеупотребительных выражений, уже отработанных в предшествующей коммуникации, догадка минимальна. Связь такого выражения с его денотатом очевидна, и денотат устанавливается сразу. Если же сочетание является новым, то необходим поиск денотата. Как осуществляется этот поиск можно проследить на примере бессмысленного сочетания. Сочетание слов признается бессмысленным, если нельзя установить его денотат. Причиной этого является, как правило, отсутствие необходимых знаний. В связи с этим осмысление "бессмысленного" сочетания требует расширения контекста, за счет чего увеличивается поле привлекаемых знаний и сужается область поиска денотата. В "бессмысленном" сочетании взаимное ограничение входящих в него слов недостаточно для перехода к их предметным значениям. Такое сочетание характеризуется большой степенью неопределенности, что не позволяет указать его денотат. Расширением круга сочетающихся слов и сужением области поиска денотата достигается такая степень определенности, которая позволяет вычленить ситуацию в целом или существенный ее фрагмент. На этом основании осуществляется догадка о денотате отрезка в целом и с его помощью устанавливается денотат ранее бессмысленного сочетания, которое благодаря этому становится осмысленным

Мера расширения контекста определяется появлением денотата целого, являющегося "ключом" для осмысления сочетаний, входящих в это целое, т.е. определенный отрезок текста.

Рассмотрим на конкретном примере более подробно процесс переработки текста, в ходе которого формируется денотатная структура, репрезентирующая его содержание. В качестве примера возьмем текст "Электростанция на орбите":

"Сегодня даже неспециалисты не сомневаются, что в скором будущем ближний космос станет своего рода строительной площадкой. Но первыми крупными объектами на земной орбите станут не перерабатывающие заводы,а солнечные электростанции, передающие энергию на Землю, например, в виде радиоволн определенного диапазона. Преимущества таких станций очевидны: они позволяют решить энергетические проблемы человечества, сохраняя чистой окружающую среду. Однако, чтобы космическая станция стала экономически оправданной, необходимо снизить стоимость доставки грузов на орбиту. Вторая сложность - непомерно высокая стоимость полупроводниковых солнечных элементов, тех самых батарей, которые сегодня используются практически на всех спутниках и космических станциях."

Первая фраза текста, хотя и не содержит в полном смысле бессмысленных сочетаний, тем не менее требует расширения контекста, т.е. анализа последующих предложений, характеризуясь некоторой неопределенностью. Начало предложения, являясь своего рода введением, содержит лишь указание, что речь пойдет о чем-то общепринятом, общенаучном, популярном /"Сегодня даже неспециалисты не сомневаются..."/. Продолжение фразы /"что в скором будущем"/ указывает на то, что речь будет идти о некотором прогнозе. Фактическое содержание предложения начинается с выражения "ближний космос станет своего рода строительной площадкой". Но смысл этого выражения также не ясен до конца. Несмотря на наличие синтаксических связей и формальную сочетаемость всех слов между собой, предметное отношение между денотатами "ближ-

ний космос" и "строительная площадка" не устанавливается сразу. Анализ лексических значений этих выражений показывает, что они не имеют общих элементов. По определению "космос" — это вселенная, бесконечное мировое пространство. "Площадка" - ровный участок земли /или особое место в помещении/, отведенное для определенной цели. "Строительная площадка" - это участок земли, где возводятся какие-либо сооружения, постройки. Представление о строительной площадке связано с траншеями, подъемными кранами и т.п. Поэтому трудно себе представить такую "площадку" в космосе. Выражение "своего рода" подчеркивает переносность значения, его небуквальность, но само значение не ясно. Взаимное ограничение лексических значений выражений "ближний космос" и "строительная площадка" недостаточно, и потому их денотат остается еще неопределенным. Требуется дальнейший анализ текста.

В следующем предложении с самого начала приходится иметь дело с союзом "но". Это предполагает непосредственную связь этого предложения с предшествующим. Повторяющийся глагол "становиться" наводит на мысль о том, что "строительная площадка" и "крупные объекты" имеют тождественный денотат, а потому являются синонимами. Но выражение "не перерабатывающие заводы, а..." позволяет понять что речь идет не об объектах типа "строительная площадка", а об объектах строительства, т.е. о результатах процесса строительства. Здесь имеется смысловая скважина. Первое предложение, очевидно, должно было бы быть продолжено следующим образом:"...строительная площадка, где будут строиться перерабатывающие заводы, солнечные электростанции и другие объекты". Просто "перерабатывающие заводы" - не первые объекты, которые будут создаваться и функционировать в ближнем космосе. В результате появляется денотат "объекты строительства", который не имеет явного выражения в тексте. Он включает в себя соподчиненные денотаты "перерабатывающие заводы" и "солнечные электростанции".

С появлением во втором предложении выражения "земная орбита" уточняется значение сочетания "ближний космос". Орбита - это путь движения небесного тела, а также искус-

ственных объектов, запущенных человеком в космос. Сочетание "земная орбита" показывает, что говорится не о пределах галактики, а об околоземном пространстве. В данном случае оба эти выражения /"ближний космос" и "земная орбита"/ выступают как синонимы, поскольку имеют один и тот же денотат.

Выражение "земная орбита" уточняет одновременно и значение сочетания "строительная площадка". В результате связи, существующей между "орбитой" и искусственными объектами, вращающимися вокруг земли, становится ясно, что строительная площадка в данном случае - это что-то вроде космической станции, где осуществляется сборка солнечной электростанции. Продолжение предложения "...электростанции, передающие энергию на Землю, например, в виде радиоволн определенного диапазона" является уточнением значения выражения "солнечная электростанция". Оно позволяет установить, что "солнечная электростанция" - это такое устройство, которое преобразует световую энергию в электрическую, которая в свою очередь должна быть преобразована в радиоволны, поскольку существует еще проблема транспортировки электрической энергии с орбиты на Землю.

Таким образом, рассмотренные выше два предложения составляют самостоятельный отрезок текста, в пределах которого значения всех языковых выражений получают свою конкретность и определенность. Это позволяет выделить следующие денотаты: ближ ий космос, земная орбита, Земля, своего рода строительная площадка, объекты строительства, солнечная электростанция, перерабатывающие заводы, электрическая энергия, радиоволны определенного диапазона. Все эти денотаты связаны между собой определенными предметными отношениями, задающими их иерархию, что позволяет представить содержание данного отрезка текста в виде графа, вершинам которого соответствуют имена денотатов, а ребрам - отношения между ними. /См. рис.I/.

Дальнейший анализ текста продолжается таким же образом. Он позволяет выделить еще два самостоятельных отрезка текста. Оба они посвящены конкретизации значения выражения "солнеч-

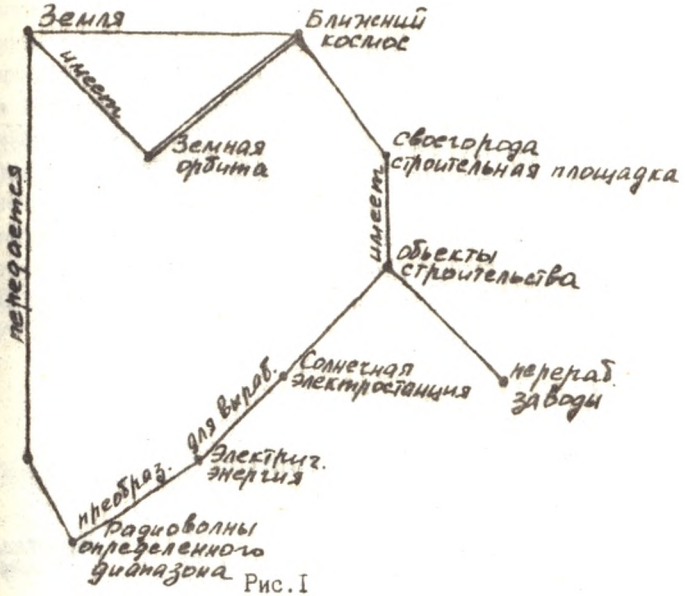


Рис.I

ная электростанция", раскрывая два основных аспекта: преимущества солнечных электростанций, сложности их создания, а также содержат сведения об устройстве электростанции. В первом из этих фрагментов выделяются такие денотаты: преимущества солнечных электростанций, человечество, энергетические проблемы, окружающая среда, чистота окружающей среды. В соответствии с логикой предметных отношений, существующих между данными денотатами, а также денотатами предшествующего фрагмента текста, происходит достраивание графа денотатной структуры /см.рис.2/. Необходимо отметить, что последовательность расположения денотатов в структуре определяется предметными отношениями, а не последовательностью изложения.

В следующем фрагменте текста, являющемся заключительным, в процессе анализа выделяются денотаты: сложность создания электростанций, космическая электростанция, грузы, стоимость доставки грузов, орбита, экономическая оправданность стан-

ции, полупроводниковые солнечные элементы, высокая стоимость, батареи, спутники, космические станции. При этом очевидно, что "космические станции" и "солнечные электростанции" являются синонимами, т.к. тождественность их денотатов ясна из предшествующего анализа. Денотат "сложности создания электростанций" появляется в результате осмысления выражения "вторая сложность". Указание на необходимость экономической оправданности космической электростанции свидетельствует о том, что эти сложности носят экономический характер. Включение этих денотатов в граф приводит его к следу-

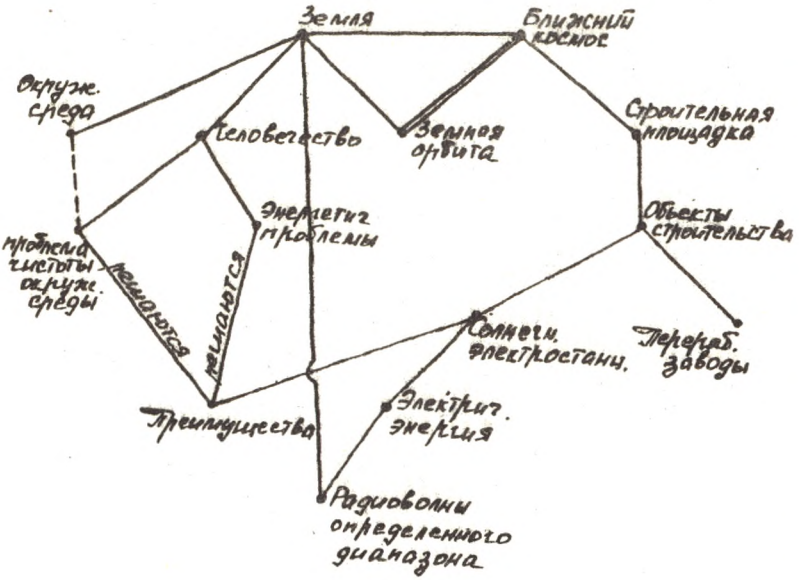


Рис.2

ющему виду:/см рис.3/

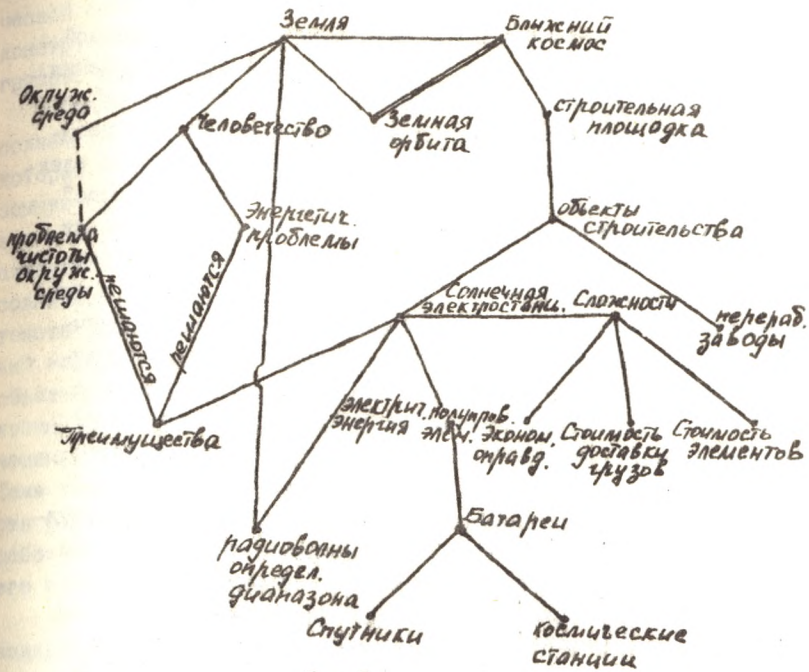


Рис.3

Как показывает экспериментальное исследование процесса понимания текста, выделение в ходе смыслового анализа текста его денотатной структуры сопровождается дальнейшей переработкой уже на уровне выделенных предметных отношений[6]. Эта переработка опирается на знание самой описываемой предметной области, за счет чего происходит еще большее расширение содержания текста. Вводится "неявная" информация, благодаря которой происходит преобразование денотатной структуры, направ-

---

[6] См.: Чистякова Г.Д. Указ. соч.

ленное на установление существенных для его содержания отношений и определения тем текста.

В рассматриваемом тексте, исходя из знания предметной действительности, можно произвести следующие преобразования.

Даваемое в тексте отождествление "ближнего космоса" со "строительной площадкой" выдвигает в качестве основы описываемых предметных отношений "строительство". "Солнечная электростанция" появляется в тексте как "объект строительства". Преимущества таких электростанций основаны на вынесении их за пределы Земли в ближайший космос и тесно связаны с земными проблемами человечества. Эти преимущества являются преимуществами по отношению к земным электростанциям: солнечные электростанции не влияют на состояние рек, не оставляют отходов, не загрязняют атмосферу, почву, водоемы и т.д., все то, что объединяется понятием "окружающая среда". При этом "окружающая" относится по смыслу к среде, в которой живут люди, т.е. окружающая для человечества.

Возникающие при создании солнечной электростанции трудности опять вводят денотат "строительство". В этом отрезке текста приводятся условия экономической оправданности космической электростанции, связываемые со стоимостью доставки грузов на орбиту и стоимостью полупроводниковых солнечных элементов, которые составляют батареи. О каких грузах может идти речь в тексте? Солнечная электростанция предназначена для преобразования энергии солнца в радиоволны и для ее работы не требуется доставки сырья. Следовательно, на орбиту должны доставляться грузы, необходимые для строительства самой электростанции. К их числу относятся элементы, из которых будет собираться электростанция, а также, очевидно, оборудование по сборке этих элементов. Относительно устройства солнечной электростанции сказано, что она состоит из полупроводниковых солнечных элементов, объединяемых в батарею. Полупроводниковые солнечные элементы, тем самым, являются также и грузами, доставляемыми на орбиту. Получается, что в целом экономическая оправданность солнечной электростанции связана как со стоимостью самих элементов, так и со стоимостью их доставки на орбиту. Указываемые в тексте сложности

являются, очевидно, сложностями строительства. Батареи космической станции выступают в качестве "кирпичей" или "блочных конструкций", служащих строительным материалом, и в качестве грузов, предназначенных для строительства.

Таким образом, становится очевидным, что "строительство солнечной электростанции" является основным денотатом текста, который должен включать в себя уточнение места строительства - земную орбиту - как обуславливающую преимущества и сложности этого строительства. Окончательно тема текста формулируется следующим образом: "Преимущества и сложности строительства солнечной электростанции на земной орбите". Для содержания текста оказываются важными такие предметные отношения: ближний космос как место строительства, солнечная электростанция - объект строительства и противопоставление Земли и ближнего космоса, связанное с целесообразностью строительства. Эти отношения входят в тему текста и образуют ее ближайшие подтемы. Тема текста формулируется в виде взаимосвязи ее подтем, которая раскрывается в тексте. На этом заканчивается процесс переработки текста с целью определения его содержания и темы как его свернутого и обобщенного представления.

Рассмотренный процесс является процессом формирования содержания, которое может быть выражено, как было показано выше, в виде графа. Разделение этого процесса на этапы является в определенной степени условным, т.к. в реальном мыслительном процессе с первых слов текста у субъекта возникает гипотеза об общем денотате текста - его теме, - уточняемая по мере чтения. Поэтому преобразования денотатной структуры могут осуществляться одновременно с чтением текста. Совершаемая в свернутом виде, смысловая переработка, как правило, не осознается субъектом в полном объеме. Попытка описания этого процесса в целях исследования является своего рода моделированием, что диктует необходимость непрерывное сделать дискретным.

Определение темы текста позволяет осознать текст как законченное целое. Это означает, что содержание текста уже не является "искомой величиной". Оно становится известным, данным, где учтены все средства, как языковые, так и экстра-

лингвистические, необходимые для уточнения его денотатов

В связи с этим возможны два метода анализа содержания текста. Первый метод, рассмотренный выше, основан на моделировании процесса переработки. Он идет от языковых единиц и их сочетаний к их содержанию, а через них к содержанию текста в целом. При этом после выделения темы возможно дальнейшее упорядочивание денотатной структуры, когда денотаты текста распределяются в соответствии со сложившейся структурой ее подтем. Второй метод опирается на достигнутые результаты понимания и имеет обратную направленность: от целого /темы/ к его элементам /подтемам и субподтемам/. Если первый метод связан с последовательным обобщением содержания, то второй базируется на развертывании темы. Оба метода анализа основаны на общем подходе к содержанию текста и направлены на выделение его денотатной - предметной - структуры.

Существенным в предлагаемом подходе является применение принципа целостности к содержанию текста как основы для выделения его единиц. Этот принцип заключается в том, что выделяемые единицы содержания постоянно соотносятся с более крупными единицами. Такое соотнесение вызвано тем, что содержание единиц, входящих в состав целого, может быть определено только с учетом этого целого. Все денотаты текста получают свою окончательную определенность после установления темы как общего денотата всего текста, в которой получает отражение складывающееся у субъекта представление о замысле автора текста.

Опора на предметную целостность содержания языковых выражений определяет разбиение текста на смысловые отрезки, соответствующие его денотатам. Например, выражение "радиоволны определенного диапазона" фигурирует в тексте как целое: текст не содержит информации, относящейся к его элементам или им противопоставляемой. Напротив, выражение "чистота окружающей среды"разбивается на части, поскольку денотат "окружающая среда" имеет непосредственную связь с денотатом "человечество" /см. рис.3/. В связи с тем, что денотаты текста должны получить свои языковые обозначения, для этой цели

используются имеющиеся в тексте выражения. Однако эти обозначения являются инвариантами возможных синонимичных выражений.

Особенностью данного подхода, отличающей его от лексического и логико-грамматического методов анализа, а также от функционального подхода является учет имплицитной информации - тех знаний, которые привлекаются при понимании текста.

С.СТЕПАНОВА

(Московский государственный педагогический институт)

О НЕКОТОРЫХ ФАКТОРАХ, ВЛИЯЮЩИХ НА ПОНИМАНИЕ ВЗРОСЛЫМИ РЕЧЕВОГО СООБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ

В статье рассматриваются факторы, влияющие на понимание субъектом речевого сообщения в условиях чтения и аудирования. Как известно, многие из них были первоначально выявлены Н.И.Жинкиным и далее развиты его учениками и последователями. Действие некоторых факторов понимания было проверено и подтверждено экспериментально. Понимание - процессуально-результативная деятельность, объединяющая в единое целое процессы, происходящие в сознании субъекта[1] и представляющая собой результат осмысления[2].

Рассмотрим факторы понимания:

I) факторы, связанные с условиями слуховой /зрительной/ рецепции: а) наличие или отсутствие зрительной опоры, б) однократность или повторимость, в) степень экспрессивности;

2) факторы, определяемые характером воспринимаемого материала а) композиционно-смысловая структура текста, б) языковая реализация смысловых отношений;

3) факторы, определяемые смысловой переработкой воспринимае-

---

[1] См.: Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов. М., 1956.

[2] См.: Зимняя И.А. Психология слушания и говорения. Докт. дис. М., 1973.

мого реципиентом материала: а) владение смысловыми категориями текста;

4) факторы, связанные со знанием аудирующим /читающим/ языкового материала текста: знание а) фонетики, б) лексики, в) грамматики;

5) факторы, связанные с активностью психической деятельности субъекта: а) прогнозирование, б) образность восприятия, в) навык аудирования /чтения/.

Прежде всего рассмотрим факторы, связанные с условиями слуховой и зрительной рецепции.

Наличие зрительной опоры в аудировании важно, т.к. по данным физиологических исследований установлено, что "пропускная способность" слухового канала в 16 раз меньше, чем зрительного[3]. Зрительная опора дополняет и усиливает слуховые ощущения, улучшая понимание смысла воспринимаемого речевого сообщения[4]. Участие зрительного анализатора освобождает оперативную память субъекта от необходимости удерживать всю воспринимаемую информацию в логической последовательности и способствует сокращению артикуляторно-моторного звена внутренней речи, тем самым ускоряя темп внутренней речи.

Таким образом, наличие зрительной опоры - фактор, повышающий полноту, глубину и отчетливость понимания и обеспечивающий: 1) облегчение работы оперативной памяти; 2) улучшение понимания смысла воспринимаемой информации; 3) регулирование артикуляторно-моторного звена; 4) увеличение скорости внутренней речи.

Важным фактором, влияющим на понимание воспринимаемого субъектом речевого сообщения, является однократность, неповторимость /при аудировании/, повторимость /при чтении/ поступления информации.

---

[3] См.: Бобнева М.И. Техническая психология. М., 1966.

[4] См.: Ильина В.И. Аудирование. - В.сб.: Материалы 8 и 9 международных методических семинаров преподавателей русского языка стран социализма. М., 1969;; Клычникова З.И. Психологические основы обучения чтению на иностранном языке. М., 1973 и др.

В обычных условиях аудирование характеризуется неповторимостью речевых сигналов. Это объясняется тем, что устная речь - последовательность звуков, реализующаяся во времени; тогда как письменная речь - последовательность буквенно-зрительных символов, реализующихся в пространстве.

Однократность и разновременность поступления сигналов речи затрудняет процесс понимания речевого сообщения, что приводит к бо́льшему, чем в процессе чтения, утомлению. Коэффициент утомления после аудирования равен 174%, после чтения - 135%[5]. Результаты проведенного со студентами МГПИИЯ им.М.Тореза /20исп./ предварительного эксперимента по определению коэффициента утомления после аудирования и чтения также подтверждают эти данные: после аудирования коэффициент утомления больше /116%/, чем после чтения /101%/. Это объясняется сокращенностью времени на обдумывание поступающей информации и большим напряжением внимания и слуха воспринимающего информацию субъекта. В отличие от аудирования, в процессе чтения чтец может прочитать непонятное еще раз,что значительно облегчает понимание воспринимаемой информации.

Следовательно, повторимость в условиях чтения позволяет чтецу самостоятельно регулировать: а/ последовательность поступления информации, б/ объем порций принимаемого речевого сообщения, в/ количество повторений. Неповторимость, необратимость речевых сигналов в условиях аудирования: а/ позволяет аудитору удерживать лишь небольшой объем воспринимаемого сообщения, б/ сопровождается большой внутренней активностью субъекта, в/ приводит к более быстрому, чем в процессе чтения, утомлению.

Один из факторов, влияющих на понимание слушающим речевого сообщения при аудировании и отличающий устную речь от письменной - степень экспрессивности речи говорящего: интонация, ударение, паузы, тембр, ритм, громкость, отчетливость произношения.

---

[5] См.: И л ь и н а В.И. Указ. соч.

Экспрессивность устной речи способствует передаче огромного количества оттенков мысли[6]. В речевой интонации более всего проявляется информация об эмоциональном состоянии[7] и волевые речевые побуждения субъекта[8]. Ритм речи говорящего позволяет слушающему воспринимать основную и второстепенную информацию текста[9]. Соответственно, от степени экспрессивности зависит эмоциональная выразительность, волевая и ритмическая выраженность воспринимаемого субъектом речевого сообщения. Благодаря экспрессивности устной речи, слушающий может: а/ подразделять текст на отдельные смысловые блоки, б/ понимать связь между отдельными частями сообщения, в/ раскрывать содержание текста.

2-ая группа - факторы, определяемые характером воспринимаемого материала.

Текст состоит из суждений, в каждом из которых имеется субъект /известное/ и предикат /неизвестное/ читателю, что определяет его композиционно-смысловую структуру. Согласно концепции Н.И.Жинкина, текст представляет собой иерархию предикатов, раскрывающих новый для субъекта предмет высказывания[10]. Это положение было далее развито в работах многих исследователей[11].

Так, В.Д.Тункель вносит в учение о системе предикатов

---

[6] См.: З и м н я я И.А. Указ. соч.

[7] См.: В и т т Н.В. Выражение эмоциональных состояний в речевой интонации. Автореф. канд. дис. М., 1965.

[8] См.: Э л и е ш ю т е С.П. О выражении условий общения в интонации речевых побуждений. - В сб.: Ученые записки МГПИИЯ, т.60. М., 1971.

[9] См.: А н д р е е в а Д.И. О роли ритма в процессе обучения аудированию. - В сб.: Научные труды МГПИИЯ. вып.137, М., 1979.

[10] См.: Ж и н к и н Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов.

[11] Б а б а й л о в а - В е н д е л а н д А.Э. К вопросу о композиционно-смысловой структуре учебного текста и ее влияние на понимание. Канд.дис. М., 1970; Д о б л а е в Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания.Канд.дис.Саратов,1972; Т у н к е л ь В.Д. К вопросу об устной передаче речевого сообщения.Автореф.канд.дис.М.,1968.

понятие основных и дополнительных предикатов[12]. Л.П.Доблаев определяет текст как систему смысловых отношений между субъектом и предикатом[13]. В отличие от логического предиката, выражающего мысль о неизвестном предмете высказывания, текстовый предикат информирует читателя о признаках предмета. А.Э.Бабайлова-Венделанд рассматривает текст как совокупность суждений разного порядка[14]. Центральное суждение - соотношение субъекта и предиката.

Таким образом, независимо от того, как авторы понимают композиционно-смысловую структуру текста, в основном, ее относят к числу факторов, влияющих на понимание речевого сообщения.

Существенным фактором, обусловливающим понимание речевого сообщения, является также языковая реализация смысловых отношений[15]. Н.И.Жинкин отмечал, что понимание как целого текста, так и составляющих его предложений может заключаться в понимании отдельных слов, составляющих данный текст. При этом речевой поток подразделяется на отдельные связанные между собой компоненты[16].

В опытах выявилось, что слабые испытуемые понимают только отдельные слова речевого сообщения, что отражается на количестве воспроизведенной информации и на уровне понимания текста /см. табл. на с.76/. Согласно таблице анализа воспроизведенной информации, это особенно отчетливо проявляется при аудировании, т.к. количество информации и уровни понимания при воспроизведении текстов по аудированию ниже, чем по чтению.

---

[12] См.: Т у н к е л ь В.Д. Указ. соч.

[13] См.: Д о б л а е в Л.П. Указ. соч.

[14] См.: Б а б а й л о в а - В е н д е л а н д А.Э. Указ.соч.

[15] См.: К л ы ч н и к о в а З.И. Указ.соч.

[16] См.: Ж и н к и н Н.И. Механизмы речи.

	Аудирование		Чтение		Разность между аудир. и чтением	
	До	после	До	после	колич.	%
Количество предложений	28	I4	28	I6	2	9
Количество информаций	II0	48	II0	94	46	42
Категории информаций	I40	46	I40	63	I7	I2
Уровни понимания	V		VI		I	

Обсуждая вопрос о связи между отдельными предложениями, Н.И.Жинкин писал о том, что основным в объединении двух предложений является "ход мысли", отражающий внутреннюю связь при переходе от одного предложения к другому. Он предполагал, что эта внутренняя связь может быть как соединяющей /при продолжении темы/, так и разъединяющей /при переходе к новой теме, создающей новый предмет высказывания/[I7].

Средством выражения языковой реализации могут служить: союзы, предлоги, наречия, интонация, порядок слов, грамматические категории[I8]. Следовательно, языковая реализация смысловых отношений при чтении и аудировании может осуществляться между: а/ отдельными словами, б/ частями сложного предложения, в/ отдельными предложениями.

3-я группа - факторы, определяемые смысловой переработкой воспринимаемой субъектом информации. Исходя из категоризации как свойства мыслительной деятельности субъекта, Н.И.Жинкин предполагал, что вся воспринимаемая человеком информация проходит в сознании через "фонемную решетку", способствующую образованию "системы правил отбора", которая относит тот или иной объект реальной действительности к опре-

---

I7 См.: Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов.

I8 См.: Артемов В.А. Об интонации. - В сб.: Труды военного института иностранных языков. М., 1963; Клычникова З.И. Указ. соч; Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1938 и др.

деленным смысловым категориям[19]. Развивая его идею, ученые отмечают то, что воспринимаемые речевые сигналы проходят через "сетку фильтров"[20] или "сетку правил"[21].

Положение о категоризации, применительно к тексту на иностранном языке, было впервые выдвинуто З.И.Клычниковой[22], которая выявляет 4 группы смысловых категорий текста: категориально-познавательные, ситуативно-познавательные, оценочно-эмоциональные, побудительно-волевые.

Результаты проведенного эксперимента позволили установить, что количество воспроизведенных субъектом 4-х групп вышеуказанных смысловых категорий больше после чтения, чем после аудирования текстов /см. таблицу на с.76/, что объясняется влиянием факторов, связанных с условиями слуховой и зрительной рецепции. Обсуждаемые в работах некоторых авторов[23] смысловые отношения - те же самые смысловые категории, так как они при помощи речи также относят некоторые объекты действительности /буквы, слова, фразы/ к определенным категориям мышления.

В 4-ую группу входят факторы, связанные со знанием читающим языкового материала текста. Понимание речевого сообщения невозможно без овладения системой звуков и интонаций иноязычной речи. Т.к. основой фонетических умений и навыков является фонематический и интонематический слух, то в процессе обучения следует развивать способность обучаемых правильно слушать и произносить звуки иностранного языка. Понимание речевого сообщения также в значительной мере зави-

---

19 См.: Жинкин Н.И. Механизмы речи.

20 См.: Клычникова З.И. Смысловые категории и понимание текста.- В сб.: Научно-методическая конференция "Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе" /II-I7 декабря I97I/, ч.2. М., I97I.

21 См.: Зимняя И.А. Указ. соч.

22 См.: Клычникова З.И. Коммуникативная природа письменной речи.-В сб.: Ученые записки МГПИИЯ им.М.Тореза, т.44. М., I968.

23 См.: Доблаев Л.П. Указ. соч.; Зимняя И.А. Указ. соч.

сит от степени соответствия лексики и грамматики текста лексике и грамматике субъекта[24]. Содержание в тексте до 20% незнакомой лексики не препятствует пониманию основной идеи текста, 10% оказывают лишь незначительное влияние на понимание общего содержания, при 5% понимается не только основная, но и дополнительная информация текста[25].

Понимание текста определяется знанием грамматики, т.к. часть грамматического материала может быть понята обучаемым благодаря его знанию ранее изученной грамматики родного и иностранного языка.

Анализ воспроизведенных текстов и субъективные показания испытуемых также подтверждают, что чем больше соответствие знания фонетики, лексики и грамматики субъектом фонетике, лексике, грамматике текста, тем больше количество воспроизведенных предложений, информации, смысловых категорий, выше уровни понимания речевого сообщения /см. табл. на с.76/.

К 5-ой группе относятся факторы, связанные с активностью психической деятельности субъекта. Расчет вероятности действий субъекта, осуществляемый благодаря мозгу, был назван Н.И.Жинкиным "упреждающим синтезом"[26]. Это положение развивалось далее рядом авторов[27]. При помощи прогнозирования в процессе аудирования происходит объединение разновременно поданных сигналов, что способствует более точному и быстрому пониманию речевого сообщения.

Прогнозирование в процессе понимания речевого высказывания при аудировании и чтении на иностранном языке было

---

24 См.: Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке, 1973.

25 См.: Крупник К.И. К проблеме обучения чтению на иностранном языке. Канд. дис. М., 1968.

26 См.: Жинкин Н.И. Механизмы речи.

27 См.: Зимняя И.А., Чернов Г.В. Вероятное прогнозирование в процессе синхронного перевода. - В сб.: Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике. М., 1974 и др.

изучено экспериментально[28]. Использованный в исследовании прием "закончить предложение", давал возможность объективировать как собственно процесс прогнозирования, так и первоначальное понимание исходной фразы. На основании экспериментальных данных были выявлены следующие уровни прогнозирования: I/ нулевой, 2/ переходный, 3/ собственно антиципации.

Прием "закончить фразу" также использовался для установления синхронности процессов слушания чужой речи и говорения. Было установлено, что испытуемые отклоняют или подтверждают свою гипотезу, опираясь на ключевые точки сообщения.

В ходе разведывательного эксперимента, проведенного рядом преподавателей Московского института электронной техники /в том числе автором данной статьи/ по обучению аудированию и чтению как видам речевой деятельности, также было выявлено, что у субъекта постепенно развивается способность к прогнозированию последующих элементов речевого сообщения, исходя из понимания воспринятой ранее информации[29].

Данные эксперимента, проводимого со студентами МГПИИЯ им.М.Тореза, подтверждают этот вывод. Причем, как показали результаты анализа опытов с комментированием текстов по чтению и аудированию, проведенных с преподавателями МИЭТ /I0 исп./, бо́льшее количество гипотез выдвигалось при чтении текста, что также объясняется влиянием факторов, связанных с условиями рецепции.

В результате мыслительной переработки воспринятой информации у субъекта создается образ, определяющий понимание речевого сообщения и характеризующий образность восприятия.

---

28 См.: С а б у р о в а Г.Г. Исследование антиципации как механизма процесса понимания иностранной речи. - Новые исследования в психологии, I973, №2.

29 См.: З а й ц е в а Л.П., К и с е л е в а А.Б., П о р т н о в Л.П., С т е п а н о в а С.Н. Опыт разведывательного эксперимента по определению эффективности различного соотношения видов речевой деятельности при их взаимодействии. - В сб.: Научные труды МГПИИЯ, вып.121. М., I977.

Обсуждая проблему перекодирования, замены вербального на образное, Н.И.Жинкин отмечал, что отобранный субъектом сигнал или образ способствует сохранению части полученной информации и весь текст "фиксируется" при помощи сигналов или наглядных образов[30]. При понимании иноязычной речи преобразование вербального в образное затормаживается из-за несоответствия между словом иностранного языка и обобщенным представлением о называемом предмете[31].

Следовательно, образность восприятия является существенным фактором, оказывающим влияние на процесс понимания субъектом речевого сообщения как в условиях аудирования, так и в условиях чтения. Понимание также определяется таким фактором как навык аудирования и чтения, который складывается из техники аудирования /чтения/ и понимания, т.е. из перцептивной и смысловой переработки воспринимаемой субъектом информации.

Под техникой аудирования /чтения/ понимается овладение звуко-буквенными и буквенно-звуковыми связями: ударением и мелодикой[32]. Процесс декодирования воспринимаемой информации, то есть трансформация слухового /зрительного/ образа в смысловой код, о котором писал Н.И.Жинкин[33], относится к пониманию. Практически, два вышеуказанных процесса неотделимы друг от друга, так как перекодирование начинается одновременно с восприятием поступающей информации. У хорошего чтеца, вследствие отработанности техники чтения, процесс перцептивной обработки автоматизирован и занимает минимальное количество времени. Поэтому, внешние изменения, наблюдаемые при его чтении /например, количество и длительность фиксаций и регрессий глаз/ являются показателем смысловой

---

30 См.: Жинкин Н.И. Механизмы речи; его же. Психологические особенности спонтанной речи. - Иностранные языки в школе, 1965, №4.

31 См.: Каспарова М.Г. Понимание речи и представление.-В сб.: Научные труды МГПИИЯ, вып.69. М., 1972.

32 См.: Стравинская Г.И. Проблемы обучения технике чтения. Канд. дис. М., 1970.

33 См.: Жинкин Н.И. Механизмы речи; его же. Психологические основы спонтанной речи.

обработки воспринимаемого материала. Владение навыком чтения позволяет опытному чтецу понимать смысл не отдельных слов, а сразу нескольких фраз, так как он, благодаря своему опыту, опускает много слов и угадывает общее содержание сообщения по контексту.

Не менее важен и навык аудирования, так как понимание новых слов в условиях слуховой рецепции произойдет, если скорость понимания слов при чтении не отстает от скорости понимания данных слов при аудировании[34].

От навыка аудирования /чтения/ зависит темп аудирования /чтения/: чем более автоматизирован навык, тем выше темп. Важно отметить, что темп речи вообще складывается из темпа речи говорящего и слушающего, потому что понимание речевого сообщения зависит как от скорости внешней воспринимаемой речи, так и от скорости внутреннего проговаривания субъекта.

Единицей измерения темпа речи считается количество слогов в минуту, как более равномерная единица измерения. Было установлено, что максимальный темп аудирования - 405 слогов в минуту, средний 250 слогов/мин., минимальный 120 слогов/мин.. Причем, наиболее оптимальным считается средний темп - 250 слогов/мин. и наиболее адекватное понимание достигается при совпадении темпа речи диктора и аудитора[35].

На основании экспериментальных данных установлено, что максимальная скорость чтения на иностранном /немецком/ языке составляет 185 слов/мин., средняя -150 слов/мин., минимальная - 80 слов/мин[36]

Таким образом, темп аудирования и темп чтения различен, что объясняется спецификой слуховой и зрительной рецепции: 1/ при аудировании темп задан и наиболее оптимален

---

34 См.: Е с ю т и н а А.М. Пути формирования словаря для аудирования при обучении 2-ому иностранному языку. Канд. дис. М., 1973.

35 См.: И л ь и н а З.И. Указ.соч.

темп речи, совпадающий у диктора и аудитора, 2/ в процессе чтения чтец самостоятельно выбирает наиболее оптимальный для него темп.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что в факторах понимания субъектом речевого сообщения при аудировании и чтении наблюдается как сходство, так и различие. Различие заключается в:

I. Факторах, связанных с условиями слуховой /зрительной/ рецепции: а/ неповторимости, необратимости поступления информации /при аудировании/, повторимости /при чтении/;
б/ степени экспрессивности речи говорящего: интонации, ударения, пауз, ритма, громкости и отчетливости.

2. Факторах, определяемых характером воспринимаемого материала: большей сложности композиционно-смысловой структуры и языковой реализации смысловых отношений при чтении, объясняемой отсутствием непосредственной связи с собеседником.

3. Факторах, связанных с активностью психической деятельности субъекта: а/ заданности темпа при аудировании, б/ самостоятельном выборе темпа чтецом в условиях чтения.

Сходство наблюдается в:

I/ факторах, определяемых смысловой переработкой воспринимаемой субъектом информации: владении смысловыми категориями текста, 2/ факторах, связанных со знанием языкового материала текста.

Для достижения наиболее полного, глубокого и отчетливого понимания, способствующего повышению эффективности обучения иностранному языку, необходим учет аналогичности факторов, обусловливающих специфику слуховой и зрительной рецепции; также следует принимать во внимание различие в факторах, т.к. они оказывают влияние на понимание воспринимаемой субъектом информации.

Все вышеизложенное показывает плодотворность выдвину-

---

[36] См.: К л ы ч н и к о в а З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке.

тых Н.И.Жинкиным идей о предикативном характере речевого сообщения, об языковой реализации смысловых отношений, о категориальности, о расчете вероятности действий субъекта, о перекодировках.

А.БАБАЙЛОВА
(Московский государственный педагогический институт)

ХАРАКТЕРИСТИКА ИНОЯЗЫЧНЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПРЕДИКАТОВ

Теория предикатов, созданная Н.И.Жинкиным, оказалась чрезвычайно продуктивной и легла в основу целого ряда концепций, а небольшая работа, в которой она впервые была изложена[1], стала настольной книгой многих психологов, лингвистов, психолингвистов, социопсихологов, социолингвистов, методистов. В данной статье положения теории предикатов используются несколько нетрадиционно - в связи с анализом путей методической обработки иноязычных текстов в целях их превращения в учебные.

Рассматривая текст как иерархически организованное сложное единство в плане содержания и плане выражения, логико-композиционного и языкового, мы выделяем в нем и д е й н о - т е м а т и ч е с к у ю о с н о в у, структурно представленную в виде суждения I-ого порядка, и к о н к р е т н о е с о д е р ж а н и е, структурно раскрываемое суждениями более низких рангов. Суждение I-ого порядка включает текстовый субъект /S_T/ - тему текста

---

[1] См.: Ж и н к и н Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов. - Известия АПН РСФСР, вып.78, 1956.

и текстовый предикат /P_T/ - идею текста. Под темой текста понимается круг жизненных явлений или фактов, который избирается автором в качестве предмета описания; идею текста мы рассматриваем не просто как авторское отношение к описываемому объекту, а как единство авторской концепции и авторского коммуникативного намерения. В отличие от логического суждения, центральное текстовое суждение характеризуется определенной степенью новизны у обоих его компонентов; при этом раскрытие S_T идет последовательно через постепенное раскрытие P_T посредством суждений более низких рангов, точнее посредством P этих суждений, через микроидеи разных уровней, причем P одних суждений становится затем S следующих[2].

Сказанное можно наглядно представить как символическое иерархическое древо зависимостей, венчаемое центральным текстовым суждением, от которого вниз в виде динамического треугольника расходится крона, включающая суждения все более низких рангов. Однако это только плоскостное, двухмерное рассмотрение рисунка иерархии мыслей в тексте - по вертикали и горизонтали, в линейной развертке, т.е. сверху вниз и вширь /рассмотрение, которым исследователи часто ограничиваются/.

Необходимо учитывать также, что во многих текстах можно выделить два слоя информации - поверхностный, внешний, и глубинный, скрытый[3]. Внешний слой, в свою очередь, объединя-

---

[2] См.: В е н д е л а н д / Б а б а й л о в а / А.Э. К вопросу о композиционно-смысловой структуре учебного текста и ее влиянии на понимание. Канд.дис. М., 1970. Этот подход к структуре текста перекликается с рассмотрением текста как системы предикаций, предложенным В.Д.Тункель /"К вопросу об устной передаче речевого сообщения". Канд. дис. М., 1964/, и с концепцией Л.П.Доблаева об иерархии суждений в тексте /"Логико-психологический анализ текста". Саратов, 1969/, опирающимися также на учение о предикатах Н.И.Жинкина.

[3] Ставя вопрос о наличии в тексте поверхностного и глубинного слоев, мы употребляем эти антонимические понятия в наполнении, отличном от трактовок, распространенных в грамматике /противопоставление "поверхностного" и "глубинного" введено в лингвистический обиход Ч.Хоккетом, но фундамен-

ет два разных по глубине, объему охвата содержания и выраженности смыслообразования. Это, с одной стороны, мысли в их линейной развертке, представляющие признаки, которые сосредоточены в отдельных местах текстовой ткани /выражены эксплицитно с помощью лингвистических и паралингвистических средств/ как самые "наружные" проявления внешнего слоя. С другой стороны - это мысли, относящиеся к поверхностному слою, в их вертикальном рассмотрении, мысли, не закрепленные композиционно в определенной части текста, паралингвистически не маркированные. /Ср., напр., тексты, в которых основная тема словесно сформулирована и в виде определения вынесена в начальный абзац текста, и тексты, в которых основная тема только вытекает из всего содержания/. Этот внешний слой составляет контекст /назовем его "малым контекстом" в в противоположность внетекстовому экстралингвистическому "большому контексту"[4]/.

тальная разработка этой проблемы связана с именем Н.Хомского, со становлением и развитием трансформационно-порождающей грамматики /подробнее см.: Б а р х у д а р о в Л.С. О поверхностном и глубинном синтаксисе. - Иностранные языки в школе, 1974, №1/, понимая под ними не разноуровневые, иерархически организованные смысловые блоки, а разноглубинные пласты текстовой информации, это ракурс не сверху - вниз /или наоборот/ по вертикали, а вглубь, позволяющий характеризовать текст с позиций смыслонесущего, смысловыводного пласта /ср. с работой: Б р у д н ы й А.А., С а д ы к б е к о в а А. Концепт как фактор смыслового восприятия текста. - В сб.: Текст и аспекты его рассмотрения. М., 1977, рассматривающей эти термины, но, как представляется, недостаточно последовательно, с нарушением трехмерности при характеристике направления мыслей в тексте - по вертикали вглубь или от минимальных смысловых единиц по вертикали ко все более крупным смысловым блокам/.

4 Если порождение текста и восприятие его смыслового содержания зависят во многом от большого контекста, базирующегося на прошлом опыте коммуникантов, то воспринятая суммарная текстовая информация также дает возможность для определенного выхода в формирующийся на основе этой информации новый большой контекст. Его мы включаем в понятие "затекст" /точнее "контактный затекст"/ как одну из его составляющих; в отличие от этого, случаи, когда реципиент решает какие-то свои творческие задачи, непосредственно с данным текстом не связанные, но инициируемые его содержанием, мы относим к проявлениям "дистантного затекста".

Глубинный слой включает авторские мысли, скрытые в подтексте, Их понимание зависит, в частности, от большого контекста, понятия, тесно связанного с понятием "прошлый опыт". Последним предопределяется понимание общего /выводного/ смысла - "концепта"[5], который складывается в восприятии читателя как некоторый итоговый, непосредственно в тексте не представленный компонент содержания и может выводиться из контекста /или из контекста и подтекста/ в зависимости от того, насколько в тексте представлены глубинные, скрытые слои информации, напр., "второй смысл".

Для графической передачи на древе зависимостей третьего измерения - движения мыслей вглубь, ко второму смыслу, к подтексту - целесообразно изобразить это древо в виде двукронного. Обе его кроны зеркальны по линии очерка поверхности, по внешнему контуру, друг другу и имеют ряд точек внутрикронного наложения. Вторая крона отражает, с одной стороны, объем и рисунок имплицитно представленной текстовой ткани, составляющей скрытый слой информации. С другой стороны, в этой кроне можно вести маркировку функциональных характеристик текста, учитывая степень и характер представленности в нем к о м м у н и к а т и в н о с т и и в о з д е й с т в е н н о с т и [6].

Под коммуникативностью мы понимаем степень обращенности текста к читателю и выделяем два ее проявления - внутреннее и внешнее. Внутреннее проявление присуще любому тексту, ибо автор при порождении высказывания принимает во внимание воз-

---

[5] См.: Б р у д н ы й А.А., С а д ы к б е к о в а А. Указ. соч.

[6] Третья из выделенных нами функциональных характеристик текста - и н ф о р м а т и в н о с т ь. Под ней понимается степень новизны текстовой информации, которая может зависеть от обоих компонентов субъектно-предикатной основы текста /от новизны как рассматриваемого автором предмета, так и авторской концепции, своеобразия оценки предмета мысли/ и "закладывается" в текст ее автором, приблизительно ориентирующимся на определенный объем знаний и психологические характеристики социальной группы-адресата.

можные особенности коммуникативной ситуации. Под внешним проявлением мы имеем в виду языковую выраженность авторской обращенности к читателю в целях заставить его понимать логику развития авторских мыслей, совместно мыслить, сопереживать, совершать вербальный или невербальный поступок, на который направляет его автор текста, совместно творить и даже совместно действовать /арсенал таких средств аппеляции к мыслям, чувствам, воле читателя очень велик/. Этот целевой характер коммуникативности составляет содержательную сторону другого понятия - "воздействennости" текста, которая, как видно, может проявляться в трех сферах: логико-мыслительной, эмоциональной и волевой, и реализоваться в коммуникативном плане как выражение авторского побуждения, с одной стороны, или как воплощение читательской реакции на него, с другой стороны.

В этой же второй кроне древа зависимостей можно маркировать и некоторые проявления информативности, большая часть которых находит отражение в первой кроне. К ним мы причисляем те звенья "фактологической цепочки"[7], которые, являясь в иерархии суждений суждениями дальних порядков, т.е. имея формально-логический малый вес, несут в тексте определенную психологическую нагрузку /и в плане реализации авторского коммуникативного намерения, и в отношении дешифровки авторской оценки предмета мысли, и, наконец, как репрезентанты формально-композиционного плана текста[8]/. Например, первое и последнее предложение текста могут нести частные мысли, однако помимо этого они выполняют определенную композиционную, организующую функцию, следовательно, имеют бо́льший вес, чем другие частные мысли текста.

---

[7] Предлагаемый Т.М.Дридзе способ сведения текста к иерархии целей и средств по их достижению также опирается на учение Н.И.Жинкина об иерархии текстовых предикатов /см.: Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ. - В сб.: Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976/.

[8] Вопрос о планах текста подробно рассматривается нами в другой статье /см.: Бабайлова А.Э. Понятие "образ текста" и "качественные характеристики понимания", их взаимосвязь в условиях учебного чтения. - Ученые записки Дипломатической академии МИД СССР. М., 1981/.

Итак, если первая крона древа зависимостей является носителем логической характеристики текстовой информации[9], то вторая крона отражает психологические характеристики текста. Предлагаемая схематизация текста представляет практический интерес, ибо эксплицирует не только заложенную в тексте логическую структуру, но и многослойность и психологическую разнохарактерность текстовых смыслообразований. Это позволяет установить, в частности, при проверке степени понимания текста реципиентом-учащимся, проявления каких качественных характеристик понимания можно ожидать после прочтения данного текста[10]. Помимо этого, предлагаемая схематизация дает возможность осуществлять разную степень, глубину методической обработки оригинальных иноязычных текстов при превращении их в учебные[11]. Действительно, оригинальные тексты, являющиеся для носителей языка источником информации, напр., по специальности, используются в условиях учебной коммуникации[12] для другого социума /т.е. не того, к которому обращался сам автор текста/, а это значит, что они должны быть ориентированы на другие возрастные категории, на иной прошлый общий и профессиональный опыт. Кроме того, они служат не одной, а двум целям - должны быть источником информации и материалом для закрепления языковых знаний, речевых умений и навыков. Поэтому, естественно, что частотные в оригинальной литературе текстовые характеристики, обеспечивающие внутритекстовую наглядность[13] сообщения, далеко не всегда

---

9 Сравни, напр., с иерархией коммуникативных программ /см.: Дридзе Т.М. Указ. соч./

10 Нами выделено с е м ь качественных характеристик понимания: полнота, точность, глубина, четкость, креативность, эмоциональная окрашенность, быстрота, которые мы подробно характеризуем в другой работе /см. ссылку в сноске 8/.

11 Учебным текстом мы называем текст, используемый в учебных целях.

12 Под учебной коммуникацией мы понимаем вид общения, осуществляемый в учебных целях.

13 Вводимое нами понятие "внутритекстовая наглядность" условно обозначает совокупные средства плана выражения, создающие предпосылку для адекватного понимания содержания тек-

являются оптимальными для понимания в условиях учебной коммуникации. Часто они перестают быть тем к л ю ч о м к дешифровке текстовой информации, которым автор текста стремится снабдить читателя для того, чтобы быть им адекватно понятым. Здесь на смену многовековому естественному жанрово-стилевому отбору средств внутритекстовой наглядности должна придти обоснованная психолого-методическая селекция - отбор и ранжирование текстовых характеристик по степени их трудности для понимания в зависимости от этапа обучения, вида учебных задач и пр., в частности, в целях методической обработки текстов.

В работе В.А.Бойко[14] впервые сделана попытка установить рациональную последовательность методической обработки оригинальных иноязычных текстов для их превращения в учебные. Автор намечает следующие основные этапы: отбор материала - сокращение объема целого текста - редукция предложений - языковая адаптация, грамматико-лексическая. Предложив широкую номенклатуру видов языковой обработки текста[15], В.А.Бойко, однако, не дает исчерпывающего ответа на вопрос, каковы же пути методической обработки текстов в плане упрощения их логико-смысловой структуры /хотя даже сама постановка вопроса является несомненной заслугой автора/.

Учет базовой основы для создания иноязычных учебных текстов и форм их порождения позволяет выделить две группы текстов - н е с о б с т в е н н о у ч е б н ы е, о р и г и н а л ь н ы е иноязычные авторские тексты и с о б с т в е н н о у ч е б н ы е тексты. Первые используются составителями для реализации определенных учебных задач и должны хорошо корреспондировать по тематике, языковой и композиционно-смысловой структуре с другими учебными текстами пособия по иностранному языку. Собственно учебные тексты могут

ста читателем, к ним, напр., относятся различные жанрово-стилевые характеристики, представляющие штампы, на которые опираются оба коммуниканта в процессе общения.

14 См.: Б о й к о В.А. Отбор и методическая обработка научных текстов в учебных целях. Канд. дис. М., 1980.

15 Аналитическая часть работы /см.: Б о й к о В.А. Указ. соч./ также базируется на теории предикатов Н.И.Жинкина.

быть представлены тремя группами: специально с о з д а н н ы е авторами-составителями как часть общей системы текстов учебного пособия, а также у п р о щ е н н ы е или т р а н с ф о р м и р о в а н н ы е оригинальные тексты, подвергнутые определенной методической обработке.

Учебные тексты, специально созданные авторами-составителями, не имеют опоры на один конкретный исходный оригинальный иноязычный текст. Они распадаются на две подгруппы - п р о д у ц и р о в а н н ы е и с к о м п о н о в а н н ы е, в первом случае - простейшие тексты, соответствующие конкретным задачам этапа обучения и виду работы в определенной аудитории /предопределяющим выбор автором-составителем субъектно-предикатной основы текста, его предикативного каркаса, а также специфику плана выражения/; во втором случае - составленные из отдельных смысловых блоков, которые заимствованы из различных оригинальных иноязычных текстов, адаптированы и объединены в новый предикативный каркас.

Упрощенные и трансформированные тексты наиболее распространены в вузовских пособиях по иностранному языку продвинутых этапов обучения. Упрощенные - это тексты, подвергнутые методической обработке с сохранением авторской идейной основы и основных предикаций предикативного каркаса исходного текста; трансформированные - тексты, базовыми для которых являются определенные оригинальные иноязычные авторские тексты, претерпевшие однако серьезные изменения в предикативном каркасе, что привело к значительному нарушению их идейной, а в ряде случаев, и тематической основы. Так как упрощение и трансформация текстов возможны в нескольких направлениях, то номенклатура подгрупп, входящих в эти группы, обширна.

Упрощение текста представляется возможным реализовать тремя путями. С одной стороны, это - у м е н ь ш е н и е объема текстовой информации, составляющей обе кроны нашего древа зависимостей. В результате операций по упрощению первой кроны мы получаем тексты: с к о м п р е с с и р о в а н н ы е, в которых оставлены суждения высших поряд-

ков, типа summary, усеченные, в которых ликвидированы ветви некоторых суждений средних порядков; сокращенные, в которых исключены суждения низших порядков. Изъятие части текстовой информации, образующей вторую крону древа зависимостей и передающей эмоционально-оценочные и волевые признаки[16], позволяет создать учебные тексты, которые мы называем коммуникантно-нейтрализованными. Их можно подразделить на адресантно-нейтрализованные и адресатно-нейтрализованные. В первом случае текст упрощается за счет снятия эмоционально-оценочных характеристик, использованных автором исходного текста, но излишних на определенных этапах учебной коммуникации. Во втором случае осуществляется имплицирование императивности авторского коммуникативного намерения.

С другой стороны, упрощение текста возможно путем некоторого расширения его объема. Объемно-расширенные тексты объединяют пять видов: эксплицированные - тексты, в которых составителями извлечены из подтекста и контекста и словесно сформулированы узловые авторские мысли; акцентуализированные - тексты, в которых словесно /а в ряде случаев и паралингвистически/ выделены мысли, конкретные, но направляющие читателя по пути развития авторской концепции - "опорные вехи", если расширенно толковать этот термин[17]; актуализированные - тексты, содержащие за счет расширения текстовой ткани некоторые уточнения авторских положений, которые могут быть неадекватно поняты читателем-учащимся из-за его меньшего, чем у читателя-адресата оригинального текста, прошлого опыта; интенционно-маркирован-

---

[16] Как установлено, эта информация наиболее трудно понимается учащимися /см.: Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973/.

[17] Ср. с трактовкой этого понятия Соколовым А.Н. в работе: Психологический анализ понимания иностранного текста. Изв. АПН РСФСР, вып.7, 1947.

н ы е -тексты, в которых усилена обращенность автора к читателю или какие-либо другие проявления коммуникативного намерения; д и д а к т и ч е с к и - о б о з н а ч е н н ы е - тексты, в которые привнесена авторская, внешняя, установка /напр., проблемный вопрос, вопрос-стимул в текстах с мыслительной задачей, предполагающий эффективную реализацию контролирующей функции при ответе на него читателем-учащимся/.

Наконец, мы можем говорить об о б ъ е м н о - н е и з м е н е н н ы х текстах, прошедших однако методическую обработку, в одних случаях путем некоторой перегруппировки суждений одного и того же /но не высшего/ порядка - в н у т р и у р о в н е в о - п е р е р а с п р е д е л е н н ы е тексты, в других случаях - за счет маркировки отдельных мыслей паралингвистическими средствами /такими п а р а л и н г в и с т и ч е с к и - у с и л е н н ы м и являются, напр., тексты, в которых несколько изменяется система абзацирования для достижения большей четкости и понятности изложения/.

Третья группа учебных текстов - трансформированные оригинальные иноязычные тексты, в свою очередь, распадаются на три подгруппы: п е р е с т р у к т у р и р о в а н н ы е - предполагающие полное изменение предикативного каркаса авторского текста, которое приводит к разрушению идейной основы исходного сообщения и ее замене новой; а в т о н о м и з и р о в а н н ы е - тексты, "отпочкованные" от исходного авторского за счет превращения предикатов второго и третьего порядков в предикаты первого порядка, что также приводит к разрушению содержательной, в данном случае всей идейно-тематической, основы авторского текста; п о д т е к с т н о - р е д у ц и р о в а н н ы е /для более общего понятия - и н ф о р м а ц и о н н о - г о м о г е н и з и р о в а н н ы е / - тексты, в которых аннулированы скрытые пласты информации, удалена часть второй кроны древа зависимостей, репрезентующая проявления подтекста, второго смысла, оставлены внешние, поверхностные слои текстовой информации.

Оговорим, что помимо указанных типов текстов существует очень большое количество с м е ш а н н ы х видов[18].

В данной статье описана в свете учения о предикатах еще одна трактовка понятия "структура текста", на которую опирается предлагаемая автором классификация учебных текстов и их характеристика как отражение одного из возможных путей методической обработки оригинальных текстов в целях их превращения в учебные.

Е.ИСЕНИНА, О.СТЕПАНОВА
(Ивановский государственный университет)

О РОЛИ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНОГО И СЛУХОВОГО АНАЛИЗАТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ

Обсуждение имеющихся данных, выдвижение задач исследования

Под речевым слухом мы понимаем: I/ фонематический слух - способность к различению фонем и 2/ способность к слуховому восприятию речи. Отличие механизмов различения и узнавания, лежащих в основе этих процессов у взрослых людей, исследовались в работах, выполненных под руководством Н.И.Жинкина[I]. Процесс различения требует выделения всех дифференциальных признаков объекта /например, фонем слова/. При различении происходит формирование образа, выделение его существенных признаков и установление связи между ними. Узнавание предполагает уже сформированный образ и может опираться лишь на некоторые признаки, присущие объекту как целому /например, признаки звуковой структуры слова, его длину,

---

[18] Мы не рассматриваем здесь вопрос об языковой адаптации текстов, считая ее одним из последующих этапов их методической обработки.

[I] См.: Ж и н к и н Н.И. Механизмы речи. М., 1958; И с е н и н а Е.И. К вопросу о формировании образа слова. - Вопросы психологии, 1973, № I, с.51-65.

дифференциальные признаки отдельных фонем[2].

При изучении речевого слуха у детей, начинающих говорить, исследовались лишь проблемы становления фонематического слуха: I/ последовательность появления фонемных дифференцировок; 2/ роль артикуляционной моторики и слуха в их формировании.

I. В ставших теперь классическими экспериментах Н.Х.Швачкина[3] было выделено I3 рядов фонемного различения, отражающих, по мнению Н.Х.Швачкина, генетически установленный порядок развития фонематического слуха. Эта последовательность различения, как отмечает О.Гарника[4], поразительно схожа с той, которую предложили Р.Якобсон и М.Халле, хотя оба результата были достигнуты независимо друг от друга. В целом основательное исследование фонематического слуха Н.Х.Швачкина имеет, как отмечает О.Гарника, ряд методических недостатков[5]. Автор не сообщает, как часто дети подвергались тестированию, сколько выборов должен был произвести ребенок за каждый опыт, какой критерий /т.е. процентное содержание правильных выборов/ был взят за основу при определении способности ребенка воспринимать определенные звуковые различия и какой контроль был использован для устранения возможных ситуативных подсказок, могущих прямо или косвенно повлиять на случайность выбора.

Для проверки результатов Н.Х.Швачкина О.Гарника, усовершенствовав методику, провела подобные опыты с I6 английскими детьми от I г. 5 м. в начале опытов до I г. I0 м. в конце[6]. В ее опытах не был достигнут тот высокий система-

---

2 См.: Там же.

3 См.: Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. -Изв.АПН.СССР,вып.I3.М.,I948.

4 См.: Garnica O.K. The Development of Phonemic Speech Perception. -In: Cognitive Development and the Acquisition of Language. New York, 1973, p.215-222.

5 См.:Ibidem.

6 См.:Ibidem.

тический инвариантный порядок в различении фонем, как у Н.Х.Швачкина. О.Гарника подвергает сомнению гипотезу Швачкина о существовании универсальной последовательности в фонематическом различении.

М.Л.Эдвардс[7], провела эксперименты по различению 28 детьми от I г. 8 м. до 3 лет II м. начальных фрикативных согласных и глайдов. При обсуждении результатов автор делает вывод о том, что порядок различения говорит больше в пользу единообразной последовательности в восприятии фонем.

Таким образом, вопрос о порядке появления фонемных дифференцировок остается открытым.

2. Проблема зависимости развития фонематического слуха от моторики слуха также не имеет однозначного решения. Ряд авторов считает, что фонематическое различение предшествует артикуляционному[8]. Другие утверждают, что усвоение артикуляций звуков необходимо для формирования фонематического различения[9]. Есть исследователи, полагающие, что и артикуляция, и слух в их совместном действии определяют становление фонематического слуха.

Мы полагаем, что третье утверждение не противоречит первому и второму, что они оба являются частными случаями третьего, нуждающегося в конкретизации. Конкретизация третьего положения была получена при сопоставлении трех последовательностей: I/ порядка овладения фонемными дифференцировками, изученного Н.Х.Швачкиным /трудность фонемного различения/; 2/ последовательности овладения артикуляционными дифференцировками тех же звуков, полученная из наблюде-

---

7 См.: Edwards M.L. Perception and Production in Child Phonology.The testing of 4 Hypothesis.-Papers and Reports of Child Language Development,1974, April, p.67-84.

8 См.: Jacobson R. Child Language, Aphasia and Phonological Universals. Mouton, 1968; Lennеberg E. Biological Foundations of Language. New York, 1968.

9 См.: Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению. М., 1937; Eilers R.E. and Kimbrough Oller. The Role of Speech Discrimination in Developmental Sound Substitutions. - Journal of Child Language, vol.3, 1976,No3, October, p.319-329.

ний над усвоением произношения звуков речи у детей /артикуляционная трудность/; 3/ последовательность опознавания по акустическим признакам последнего по трудности опознавания звука пары /трудность акустического опознавания звуков/. Она заключалась в определенных выводах о взаимодействии слуха и артикуляции в фонемном различении[10]. Дальнейшее уточнение положения о взаимоотношениях слухового и речедвигательного анализаторов состоит в выявлении изменения выявленных закономерностей в зависимости от индивидуальной степени развития артикуляции и слуха.

В одном из наших исследований[11] были поставлены следующие задачи: I/ найти методику исследования речевого слуха, адекватную уровню развития детей данного возраста; 2/ определить отношения между узнаванием слов и фонемным различением у детей; 3/ выяснить, какие звуки в словах с различным количеством слогов наиболее информативны для восприятия. Опыты проводились с двумя группами детей /говорящих и неговорящих/ от I г. 8 мес. до 2 лет /по 3 человека в группе/. Данные опытов в каждой группе не показали существенных различий ни в числе различенных фонем,ни в числе узнанных слов, поэтому интерпретировались совместно. Полученные данные свидетельствуют о наличии специфических механизмов различения и узнавания у детей второго года жизни. В процессе узнавания в зависимости от звукового контекста гибко изменялась система признаков, на которые опирался ребенок. Он узнавал слова до того, как им были освоены все фонематические ряды различения, используя доступные признаки и получая остальную необходимую информацию из различного рода контекстов. Не наблюдалось принципиальных различий между звуками слова, наиболее информатив-

---

[10] См.: И с е н и н а Е.И., Б и е в а Е.Г. Первоначальное изучение механизмов речевого слуха на начальном этапе развития речи.-В сб.: Смежные проблемы филологии, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков. Иваново, 1978.

[11] См.: Т а м ж е.

ными для восприятия речи у взрослых[12] и у детей. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что процесс формирования слухового образа слова, являющийся составной частью процесса различения, вероятно, начинается с выделения наиболее сильных и первых компонентов слова: ударных, послеударных и первых звуков. Таким образом, в этой работе изучались в основном общие особенности процессов различения и узнавания у детей данного возраста.

В последующей работе, проведенной под нашим руководством в 1978 году /дипломная работа О.А.Николаевой[13]/ исследовались особенности фонемного различения и узнавания у неговорящих детей /в возрасте около двух лет/, т.е. при особой индивидуальной очень низкой степени развития речедвигательного анализатора. Опыты, проведенные О.А.Николаевой, подтвердили наличие универсальной последовательности фонематических рядов различения, выдвинутых Н.Х.Швачкиным. Они показали, что у неговорящих детей фонематические дифференцировки могут быть достигнуты так же успешно, как и у детей говорящих. Неговорящие дети, и различающие, и не различающие фонемы, одинаково хорошо понимают команды и могут узнавать названия многих предметов /до 49 в проведенных опытах/. Дети с отсутствием фонемного различения опираются на акустические, нефонемные характеристики речи. Об этом свидетельствует полученный в опытах высокий /0,99/ коэффициент корреляции между вероятностью различения фонем и трудностью акустического опознания одной из пары фонем испытуемыми. К недостаткам работы относится небольшое число испытуемых /4 говорящих и 4 неговорящих детей/. Число исследуемых рядов фонемных дифференцировок также было невелико - 7 пар. Слова, содержащие

I2 См.: Denes P.B. On tre Statistics of Spoken English.- JASA, 1963, N 6, v. 35.
Чистович Л.А., Кожевников В.А., Алякринский Б.В. и др. Речь, артикуляция и восприятие. М., 1965; Исенина Е.И. О признаках слова, необходимых для его узнавания при слушании. - Новые исследования в педагогических науках. Вып.XII. М., 1968.

I3 См.: Николаева О.А. О влиянии речедвигательного анализатора на формирование фонематического слуха у детей. Дипломная работа. ИвГУ. Иваново, 1978.

пары дифференцируемых звуков, не были однородны по своему строению: некоторые слова были односложными, а некоторые двусложными.

Поэтому встала задача исследования той же проблемы с помощью более совершенной методики на бóльшем числе испытуемых.

Задачи эксперимента. Методика, испытуемые, материал, процедура опытов

Цель опытов - исследовать особенности речевого слуха у неговорящих детей, используя усовершенствованную методику экспериментов, отвечающую современным требованиям. В задачи опытов входили: I/изучить успешность фонемных дифференцировок у неговорящих и говорящих детей одного возраста; 2/ проследить развитие фонемных дифференцировок у обеих групп детей и, если возможно, выявить систематический порядок в различении; 3/ определить, зависит ли срок овладения произношением первых слов от развития фонематических дифференцировок у неговорящих детей.

Испытуемые. В опытах участвовало I7 испытуемых в возрасте от I г. 5 мес. до I.г. 9 мес., посещающие детские ясли №7 г.Иваново. Контрольная группа детей, владеющих смысловой речью на уровне предложений, состояла из 5 человек. Экспериментальная группа детей, совсем не владеющих речью или произносящих звукокомплексы - "мама", "папа", "дай", "би-би","ав-ав", "нет", состояла из I2 человек. Эксперимент длился 5 месяцев, опыты проводились с каждым ребенком индивидуально по I5-20 минут, 2-3 раза в неделю. Было изучено различение 22 фонемных пар, II рядов дифференцировок - по Н.Х.Швачкину /I ряд - гласных, I0 рядов - согласных, см. табл.I/.

Материал. I/ Картинки с изображением знакомых детям предметов для проверки развития активной и пассивной речи детей,2/ 44 экспериментальные карточки с рисунками предметов, незнакомых детям и условно называвшихся односложными искусственно подобранными словами типа СГС, различающимися на одну фонему и составленными согласно фонематическим рядам различения Н.Х.Швачкина.

Процедура эксперимента. Исследование имело несколько этапов. На нулевом этапе в ходе многих бесед с родителями, воспитателями, нянями, самими детьми и просмотры их медицинских карточек проводилось ознакомление с уровнем психического и физического развития детей, устанавливался контакт с детьми.

Цель I этапа - проверка уровня активной и пассивной речи испытуемых. Каждому ребенку задавались вопросы относительно предметов в комнате /Где окно?Где игрушки? и т.д./. Контроль активной речи испытуемых проводился в форме повторения говорящими детьми экспериментальных слов вслед за экспериментатором.

Цель 2 этапа заключалась в обучении детей узнаванию экспериментальных карточек с картинками, предъявляемых в случайном порядке. Сначала детям давались две карточки, постепенно число их доходило до четырех одновременно. При назывании картинки экспериментальным словом ребенок должен был быстро указать на нее. Этот обучающий этап длился 5 недель. Лишь убедившись, что ребенок безошибочно и правильно показывает называемые карточки, экспериментатор переходил к следующему этапу.

На 3 этапе проводилось исследование фонематического слуха детей. Испытуемому 8 раз в случайном порядке предъявлялась пара картинок, названия которых отличались на одну фонему /см. табл.I, с.I05/. С каждой картинкой выполнялось 4 команды: покажи, дай мне, положи в коробку, возьми из коробки. Этот этап длился 3 месяца. Число предъявляемых пар для каждого ребенка составляло I-3 пары слов в зависимости от индивидуального состояния и поведения испытуемого.

Методика обработки полученных данных и обсуждение результатов опытов

Обработка данных, полученных в ходе эксперимента, велась в форме подсчета числа правильных и неправильных выборов испытуемыми картинок, названия которых отличались на одну фонему /согласно табличному значению критерия знаков по

В.Ю.Урбаху[14]. Сравнение суммарных данных экспериментальных и контрольных групп показало, отсутствие статистически существенной разницы в успешности фонемного различения /по критерию Т.Уайта/[15]. Из сравнений данных можно отметить, что и в экспериментальной /экс./ и в контрольной /кон./ группах есть дети с низким и высоким уровнем фонемного различения. Это дает возможность разделить всех испытуемых, принимавших участие в эксперименте, на две группы: с высоким уровнем различения - до 50% /73% экс., 66% экс., 60% кон., 60% кон., 53% экс., 53% экс., 40% экс./ - и с низким уровнем различения /20% кон., 20% экс., I3% экс., I3% экс., 7% экс., 0% экс., 0% экс., 0% экс/. Статистическая значимость различий между группами оказалась на уровне P = 0,95 /по критерию Т.Уайта/[16]. Таким образом, хотя в группе с низким различением больше неговорящих детей - 8 из 9, неговорящие испытуемые имеются и в группе с высоким уровнем различения фонем /3 человека/. Таким образом, участие речедвигательного анализатора может положительно сказываться на уровне различения фонем, но и без его участия фонемное различение может развиваться успешно.

Ряд неговорящих испытуемых, быстро и верно показывающих экспериментальные карточки, на 2 этапе опытов не могли различить ни одной фонемной пары. Этот факт также свидетельствует о том, что процесс узнавания слов первоначально может происходить без участия фонематического слуха.

На какие признаки - акустические или артикуляционные - опирались неговорящие испытуемые при формировании фонемных дифференцировок? Для ответа на этот вопрос введено понятие вероятности правильного выбора. Было предположено, что вероятность правильного выбора повышается при увеличении числа правильно выбранных карточек. Например, если испытуемый не выбрал ни одной карточки верно, его фонематическое раз-

---

[14] См.: У р б а х В.Ю. Биометрические методы. М., I964.
[15] См.: Л а к и н Г.Ф. Биометрия. М., I973.
[16] См.: Т а м ж е.

личение хуже, чем если бы он выбрал 6 карточек правильно и 2 неверно. Хотя и в том, и в другом случае согласно критерию знаков его различение данной пары фонем не является удовлетворительным.

Были построены кривые А и Б /см. график № I, с.I06/. На оси ординат изображено отношение числа правильных выборов ко всему числу выборов /вероятность правильного выбора/, а по оси абсцисс фонематические ряды различения, использованные в опыте. Кривая А на графике № I построена для детей с высоким уровнем различения. Кривая Б на графике №I построена для группы неговорящих детей. с низким различением. Результаты опытов, отраженные на кривой А, показывают, что до 9 ряда различение фонем колеблется от 95% до I00%. С 9 ряда наблюдается линейное уменьшение различения фонем. Это свидетельствует о подтвержении общей тенденции постепенного снижения различения в последовательности, предложенной Н.Х.Швачкиным. Такая же кривая была построена для отражения результатов фонемного различения гласных этой группы испытуемых /см. график № 2, с.I06/. Характер ее таков же, как и на кривой А.

Кривая различения Б на графике I носит полиэкстремальный характер,наблюдается некоторая периодичность в различении рядов. Заметны несколько минимумов и максимумов. Кривая Б строилась на основе данных по 9 испытуемым, все данные по каждому испытуемому на каждый фонемный ряд были усреднены. Для этого были составлены отдельные графики на каждую фонемную пару, а затем, путем подсчета средней арифметической была найдена средняя, общая для всех точек величина[I7]. И все же можно заметить резкие спады и подъемы в фонемном различении, колеблющиеся в пределах 0,3-0,7. Чем они определяются? Поскольку на кривой Б отражены данные неговорящих испытуемых, можно предположить зависимость полученных на графике максимумов и минимумов вероятности правильного выбора от успешности акустического опознавания одного из

[I7] См.: С т е п а н о в а О.А. О роли речедвигательного и слухового анализаторов в формировании фонематического слуха у детей. Дипломная работа. ИвГУ.Иваново, I980,с.66-73.

звуков фонемной пары. Последовательность усвоения артикуляционной дифференцировки и порядок акустического опознавания одного из звуков пары определялись Е.И.Исениной и Е.Г.Биевой[18] порядком появления звука в речи детей или опознания последнего по времени из двух произносимых или опознаваемых звуков.

Коэффициенты корреляции Спирмена[19] между вероятностью различения пары фонем и порядком опознания по акустическим характеристикам наиболее сложного из пары звуков равен - 0,54, что является статистически значимой величиной[20]. Таким образом, чем хуже опознается по акустическим признакам наиболее трудный звук из пары дифференцируемых звуков, тем менее вероятность фонемно различить этот звук у данного испытуемого. Коэффициент /по Спирмену/ между вероятностью различения фонем и порядком появления моторных дифференцировок был равен 0,01, что является статистически незначимой величиной.

Таким образом, данные опыта свидетельствуют в пользу предположения о том, что именно акустические /а не моторные/ характеристики звуков влияют на успешность фонемного различения у неговорящих детей.

В ходе опытов также выявлялась связь между уровнем фонемного различения у неговорящих детей и сроком овладения ими произношением первых слов. За уровень фонемного различения было принято число полностью различенных пар фонем у данного испытуемого /т.е. 8 фонем из 8/. Через полгода после окончания эксперимента мы обратились к родителям по поводу сроков овладения речью неговорящими испытуемыми. Был

---

[18] См.: И с е н и н а Е.И., Б и е в а Е.Г. Указ. соч.

[19] См.: Л а к и н Г.Ф. Указ. соч.

[20] При вычислениях мы приняли во внимание тот факт, что к концу эксперимента, насыщенного большим количеством опытов, у испытуемого появлялась утомляемость и некоторая потеря интереса к опытам. Чтобы устранить возможность недостоверных результатов, данные по различению 3 фонемных пар, предъявлявшихся в конце эксперимента, были исключены /сох - хор; ног - рог; шох - сок/.

высчитан коэффициент корреляции Спирмена между данными, показывающими уровень фонемного различения и числом месяцев, прошедших от времени окончания эксперимента до начала произнесения первых слов. Он оказался статистически значимой величиной, равной 0,72. Итак, можно сделать вывод о том, что, чем выше уровень фонемного различения у неговорящего испытуемого, тем меньше времени потребуется ему для успешного овладения произношением первых слов.

Исследования речевого слуха у детей I г. 5 мес. - 2 года показали:

I. До периода полного фонемного различения узнавание слов в речи опирается на нефонемные акустические признаки.

2. Наиболее информативными для восприятия являются наиболее сильные - ударные и первые элементы узнаваемых слов /так же как и у взрослых/.

3. Общая тенденция фонемного различения совпадает с последовательностью, выявленной в опытах Н.Х.Швачкина.

4. У говорящих детей различение фонем происходит при совместном действии артикуляционной моторики и слуха. У говорящих испытуемых уровень фонемного различения может быть выше, чем у неговорящих, т.е. наблюдается положительное влияние артикуляции на фонемное различение.

5. В то же время у неговорящих детей различение фонем может достигнуть высокого уровня при опоре на акустические, а не на артикуляционные характеристики фонем.

6. У неговорящих детей время, необходимое для овладения произношением слов, зависит от уровня фонемного различения, т.е. наблюдается положительное влияние фонемного различения на артикуляцию этих детей.

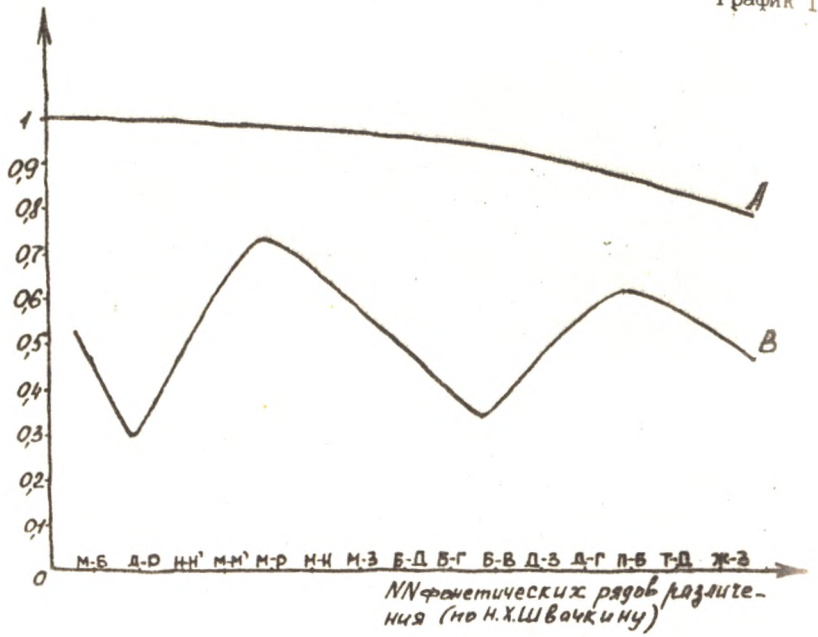
Таким образом, развитие речевого слуха и артикуляции у детей носит эвристический характер, изменяясь в зависимости от того, что является ведущим в индивидуальном развитии ребенка: артикуляция или фонемное различение.

ТАБЛИЦА I

Список экспериментальных слов

№№ ряда	Название ряда	Слова
I	Различение а от других гласных	Мак - мок
I	Различение гласных и-у, э-о, и-о, э-у	Мик - мук Мик - мок
I	Различение гласных и-э, у-о	Мук - мок
3	Сонорные - артикулируемые шумные	Мак - бак Док - рок
4	Твердые - мягкие согласные	Нок - нёк Мыш - миш
5	Назальные + плавные + jot	Мак - рак Мол - нол Нок - рок
6	Сонорные - артикулируемые шумные	Мол - зол Нок - жок
7	Губные - язычные согласные	Бут - дут Бал - гал
8	Взрывные - придувные согласные	Бор - вор Буп - зуп
9	Передне- и заднеязычные согласные	Дом - гом Сор - хор
I0	Глухие - звонкие согласные	Пал - бал Том - дом
II	Шипящие - свистящие согласные	Жук - зук Шок - сок

График I



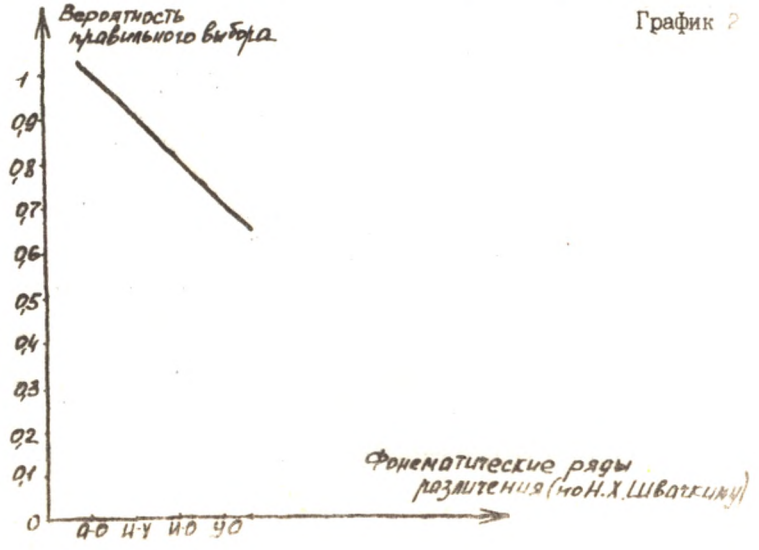


График 2

Е.ИСЕНИНА
(Ивановский государственный университет)

РАЗВИТИЕ: ПРИНЦИП И КАТЕГОРИЯ

В ряде своих работ Н.И.Жинкин обращался к фактам и теории развития детской речи для выявления общих психологических механизмов речи. Поэтому, хотя Н.И.Жинкин не занимался собственно теорией развития, его интерес к развитию как объяснительному принципу объекта психологического исследования несомненен[1].

Цель статьи - выяснить место развития в концептуальном аппарате психологии. Вся история психологии свидетельствует о том, что вне рассмотрения процессов развития объект психологического исследования "в принципе не может быть выделен для научного изучения и адекватно понят"[2]. Из этого вытекает важность рассмотрения развития как предмета самостоятельного изучения, отражающего в обобщенной форме определенный слой психической реальности, т.е. как категории. В психологии развитие понимается как понятие индивидуального психического развития /онтогенез/, как понятие развития психики в общей эволюции человека /филогенез/, как объяснительный /методологический/ принцип или исторический подход к развитию психики[3], как проблема онтогенеза, включаю-

---

1 См.: Жинкин Н.И. Сенсорная абстракция. - В кн.: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1978, с.38-59; его же. Грамматика и смысл. - В кн.: Язык и человек. М., 1970.

2 Давыдов В.В., Зинченко В.Л. Принцип развития в психологии. - Вопросы философии, 1980, № 12, с.47.

3 См.: Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961; Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960; Костюк Г.С. Принцип развития в психологии. - В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969; Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека. -Психологическая наука в СССР, т.I. М., 1959;

щая различные вопросы[4], как "закон культурного развития"[5]. В 1972 году категория развития психики была включена в систему общепсихологических категорий К.К.Платоновым[6]. В ее содержание входили частнопсихологические категории "созревания психики" и ее формирования, а также понятия "тренировки, обучения и воспитания" как видов формирования. Вероятно, недостаточное обоснование введения категории развития и теоретическая позиция автора, рассматривавшего развитие некоторых психических процессов как созревание, не привели к понятию "развития" в качестве категории в более поздних работах, разрабатывавших концептуальный аппарат психологии[7].

В задачу данной статьи входит обсуждение следующих вопросов:

1. Существовала ли категория развития в домарксистской психологии?
2. Почему в советской психологии был выдвинут принцип развития, а понятие "категории психического развития" не было сформировано?
3. Почему на настоящем этапе возникла необходимость и появилась возможность выдвижения "категории развития"?
4. Как можно сейчас определить содержание этой категории?

Определим вначале понятия "принцип", "категория" и их связь в научном знании.

В состав психологической /как и любой другой науки/ входят: результаты экспериментов и наблюдений /фактический

Р у б и н ш т е й н С.Л. Основы общей психологии. М.,1946.

4 См.: С м и р н о в А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975, с.252-261.

5 См.: В ы г о т с к и й Л.С. Указ. соч.

6 См.: П л а т о н о в К.К. О системе психологии. М., 1972, с.173, 184.

7 См.: А н ц и ф е р о в а Л.И. Методологические проблемы психологии развития /предисловие/.-В кн.: Принцип развития в психологии. М., 1978; Я р о ш е в с к и й М.Г. Психология в XX столетии. М., 1974; е г о ж е. История психологии. М., 1976, с.12-16.

материал/, теории, законы, принципы и понятия, результат обобщения фактического материала, научные гипотезы, нуждающиеся в проверке опытом, и общетеоретические философские истолкования результатов обобщений науки и ее методологических основ. М.Г.Ярошевский относит к категориальному аппарату психологической науки, кроме категорий, понятий и принципов, также основные проблемы психологии /психогностическая, психофизиологическая и др./.

Категории определяются как "основные и наиболее общие понятия"[8], "наиболее общие, устойчивые, взаимосвязанные и друг к другу не сводимые формы отображения психической реальности"[9]. Различными исследователями выделяются следующие свойства категорий: I/ их общность /всеобщность/ при отражении психической реальности, 2/ взаимосвязанность категорий, образующих систему, и в то же время их несводимость друг к другу, 3/ единство инвариантных и вариативных качеств применительно к различным эпохам в развитии сознания, 4/ их изменяемость, логическая и историческая[10].

От понятий категории отличаются тем, что они I/ более общи, общезначимы /т.е. относятся к бóльшему числу объектов психологической реальности, 2/ несводимы друг к другу, 3/ имеют бóльшее, чем понятие, значение для науки, т.к. категории являются основными понятиями[11].

Категориальный строй психологической науки еще не определен однозначно. Разные исследователи выделяют различные "сетки" психологических категорий: "деятельность, сознание, личность"[12], "образ, действие, мотив, общение, личность, психосоциальное отношение /в контексте теории ролевого по-

---

8 П л а т о н о в К.К. Указ. соч.

9 Я р о ш е в с к и й М.Г. История психологии.

10 См.: Л о с е в А. Категории. - Философская энциклопедия, т.2. М., 1962, с.472-474; Я р о ш е в с к и й М.Г. Психология в XX столетии; е г о ж е. История психологии.

11 См.: Философская энциклопедия, т.4. М., 1967.

12 См.: Л е о н т ь е в А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975, с.311-316.

ведения/[13], "психическое отражение, психическое явление, сознание, личность, деятельность, развитие психики[14]. Категории неотделимы от проблем. Они складываются и развиваются в попытках решить их. Смысл и содержание категорий невозможно понять без выявления проблем, стоящих за ними. Как связаны категории с принципами науки?

Объяснительный принцип в психологической науке - это "доказанное исходное положение для дальнейших исследований"[15], "организующее начало сознания"[16]. В определениях принципа можно выделить три его свойства: I/ по форме он представляет собой положение, высказывание, 2/ по содержанию это положение вычленяет определенный слой психической реальности, который детерминирует другую писхическую реальность, поэтому принцип называется объяснительным, 3/ по отношению к процессу научного познания высказывание носит регулирующий, методологический характер.

В советской психологии выдвинут ряд принципов, имеющих существенное значение для построения диалектико-материалистической психологии. Они кратко сформулированы как принципы: I/ детерминизма, 2/ связи сознания и деятельности, 3/ развития, 4/ единства исторического и логического, 5/ личностный подход[17]. Если представить содержание этих принципов в виде положений, например, 2 /сознание формируется и проявляется в деятельности/ или - 3 /объект психологического исследования должен изучаться в процессе его развития/, то нетрудно заметить, что каждое из них состоит из нескольких категорий, одна из которых является детерминирующей, а другая детерминируемой.

---

[13] См.: Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии.
[14] См.: Там же.
[15] Платонов К.К. Указ. соч.
[16] Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии.
[17] См.: Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.

Относительное различие между категорией и принципом состоит в различии их функции: если категории должны отображать мир психических явлений, то принципы являются организующими началами познания. Связь между принципами и категориями заключается с одной стороны в том, что категории входят в состав принципов, с другой стороны развитие принципов преобразовывает и обогащает категории. Например, смена принципа "механического детерминизма" принципом "активного детерминизма" привела к изменению категории образа и действия[18]. Наличие методологического принципа, в котором данная категория является детерминируемой, способствует развитию исследований, выявляющих или изменяющих содержание этой категории. Возможность изучения содержания категории зависит от появления более общего объяснительного принципа, в котором эта рассматриваемая категория является функцией другой, более общей /детерминирующей/ категории /смотри, например, анализ возможности изучения содержания категории "сознания" в зависимости от появления более общего объяснительного принципа "сознание есть момент в трудовой деятельности"[19].

Рассмотрим эти положения конкретно при анализе категории и принципа развития в психологии.

Известно, что содержание понятия "развитие" менялось в зависимости от решения проблемы "биологическое-социальное в психологической теории".

I. Согласно нативистским, преформистским взглядам на развитие психические свойства детерминированы самой природой человека /С.Холл, К.Бюлер, А.Гезел и др./. Биогенетическая концепция человека полагала развитие как созревание организма, несущего в себе все данные будущего существования, предопределенного наследственностью. Поэтому развитие спонтанно и независимо от воспитания и обучения, которые лишь способствуют проявлению созревающих природных психиче-

---

18 См.: Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии.

19 См.: Давыдов В.В., Радзиховский Л.Л. Теория Л.С.Выготского и деятельностный подход в психологии. - Вопросы психологии, 1980, № 6, с.48-59.

ских качеств. Сторонники этой точки зрения опирались на биогенетический закон, выявленный Э.Геккелем в отношении эмбрионального развития и утверждавший, что онтогенез сокращенно повторяет филогенез. Каждый ребенок повторяет стадии психического развития рода. Социальный фактор - лишь условия, выявляющие начальную природную детерминацию развития.

Зигмунд Фрейд применял теорию созревания к развитию мотивационной сферы личности. Ребенок в его теории - носитель сексуальной энергии, однозначно определенной последовательностью развертывания либидо. Единственный двигатель поведения - примитивные биологические силы. Социальные связи и взаимодействие со взрослыми проявляются в развертывании либидо как изначального данного. В современном фрейдизме воздействие общества на ребенка рассматривается как борьба с его врожденной асоциальной природой.

В гештальт-психологии проблема развития вообще отсутствовала, так как психологические структуры объявлялись врожденными.

Таким образом, понятие психического развития в теориях нативистского направления сводилось к понятию созревания. Психическое развитие не имело своей собственной специфики, оно было сведено к развитию физиологическому.

2. Согласно эпигенетическим концепциям зарубежной психологии психика обусловлена взаимодействиями окружающей среды, извне. Это направление также неоднородно в зависимости от того, как понималась психика, внешняя среда и взаимоотношения между ними.

В "натуралистической", "биологической" теории /Г.Спенсер, В.Джемс, Д.Дьюи и др/ человек существует не только в природе, но и в социальной /"надорганической "/ среде, испытывает на себе ее воздействия и, стараясь выжить, приспосабливается к ней[20]. Функция психики - обслуживание организма

---

[20] См.: Леонтьев А.Н. Об историческом подходе к изучению психики человека. - В кн.: Психологическая наука в СССР, т.I. М., 1959.

и ориентация его в окружающем мире. Психологическая жизнь мыслилась по образцу биологической, как совокупность функций, действий, операций. Однако функция - исходная психическая единица - и психическое вообще представлялось как нечто, исходящее только из внутренней психической среды и не имеющее по составу и строению ничего общего с реальной деятельностью во внешнем мире, т.е. интроспективно. Законы и механизмы приобретения индивидуального опыта человеком по сравнению с животными не менялись в процессе развития: они лишь усложнялись благодаря появлению языка. Развитие индивидуального организма - это история его приспособлений[21], для него характерны лишь количественные, но не качественные изменения.

В бихевиористской теории также не признавалось разграничительной линии между человеком и животным. Все явления, которые даже в биологическом направлении относились к сознанию, описывались как модификации мышечных реакций на раздражители. Даже речь не выводилась за пределы двигательного опыта, хотя и предполагалось, что речевое поведение, обращенное к другим лицам, является первичным /затем оно постепенно переходило во внутреннюю речь/. Однако не язык как общественно-историческая система, а речевые сигналы были основой коммуникации. Психика ребенка в теории бихевиоризма представляет собой некую пустоту, заполняемую социальными влияниями.

Таким образом, для эпигенетических психологических концепций характерна незначимость понятия "развитие", т.к. оно не вело к качественным изменениям в психике, а сводилось к усложнению, выраженному в ряде количественных изменений.

Попытки примирить преформистские и эпигенетические концепции развития делались С.Штерном[22] - принцип конвергенции эндогенных и экзогенных факторов в развитии. Однако, несмотря на выдвинутый принцип, Штерн признавал врожденность

---

[21] См.: Л е о н т ь е в А.Н. Об историческом подходе к изучению психики человека.

[22] См.: S t e r n W. Psychologie der frühen Kindheit. Lpz., 1914.

"основной диспозицией личности"[23]. К.Коффка также пытался преодолеть нативистское направление. Он выделял две формы: развитие как рост или созревание и развитие - обучение[24]. Л.С.Выготский показал, что Коффка не выяснил взаимной связи этих форм развития. Ж.Пиаже считает, что развитие в концепции Коффки также определяется созреванием, оно преформировано.

В социологической концепции Э.Дюркгейма и М.Хальбвакса /французская социологическая школа/ подчеркивалось влияние общества на развитие индивидуума. Человек - социальное существо, "общество есть объяснительный принцип индивида". Развитие общества понимается идеалистически - как развитие сознания общества. Процесс социализации индивида - результат речевого общения человека с другими людьми, процесс усвоения им "коллективных представлений", принудительно навязываемых ему обществом. Сознание индивидуума характеризуется: I/ эмпирическим опытом /ощущения, представления, т.е. видимости/ и 2/ категориями /логические понятия, не подверженные субъективной изменчивости - надиндивидуальные коллективные представления/. Эмпирические знания, по Дюркгейму, возникают в уме под действием объекта и объясняются психической природой индивида как субъекта. Они не подвержены влиянию категорий, в которых не нуждается индивидуальная практика. Из этого следует, что понятие развития человека как члена общества неприменимо к понятию психического развития человека как субъекта, так как социальное лишь надстраивается над индивидуальным в человеке, не преобразуя его.

Таким образом, понятие развития во французской социологической школе психологии не является общезначимым, так как социальное развитие человека оторвано от развития субъективного.

Неоднозначно определяется развитие и в выдающейся концепции Ж.Пиаже. С одной стороны, генетический метод, исполь-

---

[23] Цит. по: К о с т ю к Г.С. Указ. соч.

[24] См.: К о ф ф к а К. Основы психического развития. Л.,1934.

зуемый Ж.Пиаже, позволил связать внутренние и внешние действия ребенка, наметить переход от моторных схем к логико-математическим структурам. Положение Ж.Пиаже о психическом развитии как результате развития отношений индивида с людьми, с обществом, обусловили рассмотрение связных систем интеллектуальных операций /на более позднем этапе онтогенеза/ как продукта перенесенного во внутренний план внешнего сотрудничества /кооперации/, возникающего в социальной жизни. Только социальная жизнь позволяет организовать операции в единое целое, и она же в свою очередь /как обмен мыслями/ предполагает логическую группировку. С другой стороны Ж.Пиаже рассматривает процесс умственного развития как социализацию естественного от рождения человеческого существа. Созревание открывает возможность психического развития, реализующегося посредством процессов ассимиляции и аккомодации. Причем, стадии выступают в виде смены структур, которая не может быть изменена никаким социальным воздействием. Последнее способно лишь несколько замедлить или ускорить рост интеллекта. Итак, из-за наличия преформизма в теории развития интеллекта на ранних стадиях содержание понятия развития на более поздних стадиях не является общезначимым. Оно не совпадает с содержанием этого понятия на начальных стадиях развития интеллекта.

Вышепроведенный анализ концепций развития в домарксистской психологии заставляет придти к выводу о том, что развитие в этих теориях остается в статусе понятия, а не категории. Понятие развития или сводимо к другому понятию /нативистское направление/, или по своему содержанию не является общезначимым /французская социологическая школа психологии, теория Ж.Пиаже/, или оно не представляет собой одного из основных, важных для данной науки понятий, т.к. характеризует лишь количественные изменения психики /биологическое направление, бихевиоризм/.

С начала своего существования советская психология разрабатывалась на основе марксизма и диалектического материализма. После того, как были отброшены поведенческие концепции и психика была восстановлена в качестве предмета психологической науки, на первое место выступила задача при-

менения в психологии исторического метода. В 1928 году П.П.Блонский выдвинул основной тезис психологии - поведение понятно лишь как история поведения. Этот тезис разделял Л.С.Выготский и ссылался на него как на основание своего историко-генетического метода: "Историческая форма объяснения представляется психологу-генетисту высшей из всех возможных форм. Ответить на вопрос, что представляет собой данная форма поведения, для него означает раскрыть ее происхождение, историю ее развития, приведшего к настоящему моменту"[25]. Принцип развития, который понимался как исторический подход к исследуемым психическим процессам, Л.С.Выготский рассматривал в качестве ведущего методологического принципа. Он закономерно вытекал из теории культурно-исторического развития психики человека, выдвинутого Л.С.Выготским: "Если на месте анализа вещи мы поставим анализ процесса, то основной задачей такого рассмотрения, естественно, сделается генетическое восстановление всех моментов развития данного процесса"[26].

Развитие человека - результат усвоения продуктов человеческой культуры в процессе его общения с окружающими людьми. Основу теории Л.С.Выготского составляли гипотезы: об опосредствованном орудиями или знаками характере психических функций человека, о происхождении "интрапсихических" процессов из деятельности внешней и "интерпсихической".

Принцип развития в советской психологии сочетается с принципом восхождения от абстрактного к конкретному, сформулированному в марксистской диалектике К.Марксом. Под абстрактным понимается любое одностороннее, неполное, однобокое отражение предмета в сознании /в форме чувственно-наглядного образа или в словесной форме/[27]. Конкретное же есть сочетание многочисленных определений, оно является единством многообразного. Например, в области исследования дословес-

---

[25] Выготский Л.С. Указ. соч., с.182.
[26] Там же, с.132.
[27] См.: Философская энциклопедия, т.3. М., 1964.

ной коммуникации нельзя ограничиться лишь изучением языковых форм, а должно проследить их функционирование в речевой действительности - диалогической речевой деятельности детей.

В основу принципа развития, опиравшегося на марксистскую диалектику, легла философская категория развития. Л.С.Выготский писал: "Историческое изучение просто означает применение категории развития к исследованию явлений"[28].

Понятие развития с самого начала стало одним из основных понятий психологической науки, не сводимым к другим понятиям, и приобрело общезначимость. Однако, категория развития была еще только намечена контурами более общей философской категории и не имела своего психологического содержания. Чтобы выявить психологическое содержание категории развития, необходимо было: I/ наличие такого методологического принципа, в котором развитие являлось бы /явно или неявно/ функцией другой более общей, детерминирующей категории, 2/ исследование развития психических процессов, реализующие этот принцип. Этим принципом стал принцип связи сознания с деятельностью.

Теоретическая разработка положения о связи сознания с деятельностью была осуществлена в 30-40 годах С.Л.Рубинштейном: "Основное позитивное содержание положения о единстве сознания и деятельности заключается в утверждении их взаимосвязи и взаимообусловленности: деятельность человека обусловливает формирование его сознания, его психических связей, процессов и свойств, а эти последние, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием их адекватного выполнения"[29]. В трудах А.Н.Леонтьева принцип единства сознания и деятельности получает трактовку единства строения деятельности и структуры сознания. В конце 50-х годов положение о единстве строения деятельности и сознания соединяется с идеей интериоризации, выдвинутой Л.С.Выготским.

---

28 См.: Выготский Л.С. Указ. соч., с.89.

29 Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959, с.251.

Как развивалось психологическое содержание категории развития в контексте исследований и теоретических положений школ С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева? Рассмотрим психологическое содержание категории развития с точки зрения его закономерностей, механизмов, уровней, стадий, факторов, форм, движущих сил и единиц.

Человек как и животное реализует в процессе онтогенетического развития достижения своего вида - достижения развития предшествующих поколений. Однако, форма накопления филогенетически сложившихся свойств, как указывает А.Н.Леонтьев, коренным образом отличается от биологической, т.к. психическое развитие отдельных людей является продуктом процесса воспроизведения индивидом исторически сформировавшихся человеческих способностей и функций[30].

Введение взаимосвязи психического с деятельностью открыло возможность преодолеть противоречия двух рядов зависимостей - биологических и социальных в психическом развитии человека. Природные, наследственные характеристики ребенка, будучи человеческими, открывают ему путь исторического развития. Разрешение вопроса о взаимоотношении органического созревания и обучения состоит в том, что психические функции формируются в процессе функционирования и зависят от объективного содержания, на котором они формируются[31]. Ребенок в обучении не только объект, но и субъект. Он активно, в совместной деятельности со взрослым осваивает достояния материальной и духовной культуры. Наследственные механизмы, писал А.Н.Леонтьев, являются лишь условиями, делающими возможным возникновение человеческих способностей и функций, но они не определяют ни их состава, ни их специфического качества. Общение составляет второе необходимое и специфическое условие процесса присвоения индивидом достижений историче-

---

[30] См.: Л е о н т ь е в А.Н. Об историческом подходе к изучению психики человека.

[31] См.: Р у б и н ш т е й н С.Л. Основы общей психологии.

ского развития человечества[32].

Таким образом, истоки развития психики ребенка находятся во внешних взаимоотношениях с окружающими взрослыми и обусловленной этими отношениями деятельностью ребенка с предметами. С рождения ребенка он и мать, а также окружающие его люди, взаимодействуя, образуют социально-психологическую систему, функция которой - передача ребенку общественно-культурного опыта человеческого рода. Функция матери - передавать родовой опыт, функция ребенка - присваивать его. Эта система представляет собой органичное целое[33] и обладает, на наш взгляд, следующими особенностями: I/в процессе развития системы в результате взаимодействия элементов появляются новые качества и у матери, и у ребенка, 2/ свойства матери и ребенка определяются свойствами целого, его функцией передачи родового опыта, 3/ в процессе взаимодействия появляются новые структурные уровни со своей иерархической соподчиненностью: уровень эмоционального взаимодействия, уровень предметного взаимодействия: качественного предметного взаимодействия, функционального предметного взаимодействия.

В исследованиях психического развития выявлены его факторы, механизмы и формы[34].

Виды факторов развития: I/ предрасполагающие, создающие диспозицию, 2/ осуществляющие развитие[35]. Определяющие факторы управляют процессом, давая общие пределы, в которых могут меняться "второстепенные" факторы. Второстепенные факторы выступают как исполнительские, как бы подчиненные пер-

---

32 См.: Леонтьев А.Н. Об историческом подходе к изучению психики человека.

33 См.: Блауберг И.В., Юдин Б.Г. Понятие целостности и его роль в научном сознании. М., 1972.

34 См.: Костюк Г.С. Указ. соч.; Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959; Методологические и теоретические проблемы в психологии; Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. М., 1960.

35 См.: Асеев В.Г. О диалектике детерминации психического развития. - В кн.: Принцип развития в психологии.

вым, действующими в заданных пределах.

Механизмы развития в процессе деятельности: а/ дифференциация, интеграция[36], б/ субординация, иерархизация[37], в/ генерализация ситуационных побуждений, распространение их на все ситуации, однородные с первой, отбор и "прививка" путем генерализации и стереотипизации[38]. Близко к этой точке зрения и положение о механизмах развития, вытекающее из работ К.Э.Фабри: перенос, расширение, усиление и смена /субституция/ функций[39].

Психическое развитие осуществляется в 2-х формах: как скачкообразное, качественно внешне внезапное изменение, 2/ как постепенная плавная эволюция, подготавливающая подобные скачки в развитии[40].

А.Н.Леонтьев, исходя из идеи о том, что развитие деятельности ребенка - условие формирования его сознания, ввел понятие ведущей деятельности. Под ведущей понимается такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. Для каждого этапа развития ребенка имеется определенный вид ведущей деятельности. Это положение легло в основу одного из критериев выделения стадии развития. Основываясь на работах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева и других советских психологов, Г.С.Костюк считает, что критерии выделения стадий надо искать в: а/ становлении сознания, б/ ведущей деятельности, в/ месте в системе общественных отношений.

Развитие - это возникновение качественно новых образований, переход психологической системы на новый уровень функ-

---

36 См.: С е ч е н о в И.М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947, с.255-256.

37 См.: С м и р н о в А.А. Указ. соч.

38 См.: Я р о ш е в с к и й М.Г. История психологии, с.12-16.

39 См.: Ф а б р и К.Э. О закономерности развития психики в онтогенезе животных.- В кн.: Принцип развития в психологии.

40 См.: Б р у ш л и н с к и й А.В. Проблема развития и психология мышления.- В кн.: Принцип развития в психологии, с.59.

ционирования. А.В.Запорожец выдвигает гипотезу о существовании: I/ стадиального возрастного развития, которое характеризуется не столько усвоением отдельных знаний и умений, сколько более общими изменениями детской личности, обусловленной коренной перестройкой отношений ребенка с окружающей средой и переходам к новым видам деятельности, 2/ функционального развития, осуществляющегося внутри определенной стадии развития и ведущего к количественным накоплениям качественно новых элементов, которые и образуют потенциальный резерв[41] /накапливание в процессе деятельности потенциальной сферы или функционального запаса действующей системы - В.Г.Асеев[42], "побочный продукт" - в ходе решения творческих задач у Я.А.Пономарева[43], явление преадаптации у К.Э.Фабри[44]. Включение функционального запаса в регулярный процесс жизнедеятельности приводит к формированию нового "психологического органа"[45]. Создание этих внутренних потенций развития - результат активного взаимодействия индивида с окружающей средой, т.к. результат деятельности всегда богаче цели, содержательнее ее. Эти предположения близки взглядам Д.Б.Эльконина, который различает "функциональное развитие", проходящее в процессе усвоения различных форм общественно-исторического опыта на основе ведущей деятельности и онтогенетическое развитие, приводящее на новую ступень психического развития[46].

Говоря о функциональном развитии, необходимо иметь в виду роль количества в функциональном и стадиальном развитии.

---

41 См.: З а п о р о ж е ц А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. - В кн.: Принцип развития в психологии, с.243-267.

42 См.: А с е е в В.Г. Указ. соч.

43 См.: П о н о м а р е в Я.А. Указ. соч.

44 См.: Ф а б р и К.Э Указ. соч.

45 См.: А с е е в В.Г. Указ. соч.

46 См.: Э л ь к о н и н Д.Б. Актуальные вопросы исследования психического развити в детстве. Тезисы Всесоюзного Симпозиума, 24-26 ноября 1976г. в г.Туле. М., 1976.

Количественные изменения ведут к изменениям качественным, однако, не ясно, как это положение преломляется в сфере психического развития. К последним достижениям теории о стадиях развития относится гипотеза Д.Б.Эльконина о том, что при смене периодов развития у детей усвоение мотивов и задач деятельности предшествует и подготавливает усвоение операционально-технической стороны деятельности[47].

Основной чертой психологии развития в настоящее время является единство принципа развития и системного подхода. Объект развития при системном подходе - многоуровневое иерархическое образование[48]. Наряду с положением о том, что низшие формы и уровни развития подчиняются высшим и перестраиваются ими, существенное значение для понимания соотношения между уровнями имеет положение, выдвинутое в марксистской диалектике К.Марксом, о том, что "анатомия человека - ключ к анатомии обезьяны. Наоборот намеки на высшее у низших видов животных могут быть поняты только в том случае, если это высшее уже известно"[49]. Этот принцип полагает, что в строении низших форм "намеки" на высшее искажены настолько, что они выступают в качестве несущественной побочной детали, хотя и заключают в себе в перевернутом виде контуры целого. Настоящее содержит прошлое и обнаруживает его в измененном, "снятом" виде[50]. Например, паралингвистические явления в словесной речи есть те снятые, измененные формы дословесных средств коммуникации, которые сохранились в высшей словесной форме речи.

Несмотря на общепринятость тезиса о противоречиях как движущих силах развития, рассмотрение развития с точки зрения действующих противоречий проводится лишь в единичных работах /см. "Принцип развития в психологии"/. Обобщим

---

47 См.: Э л ь к о н и н Д.Б. Актуальные вопросы исследования психического развития в детстве.

48 См.: Ж и н к и н Н.И. Сенсорная абстракция; Е г о ж е. Грамматика и смысл.

49 М а р к с К. К критике политической экономии.М.,1979,с.219.

50 См.: И л ь е н к о в И.В. Диалектика абстрактного и конкретного.-В кн.:История марксистской диалектики.М.,1971.

эти немногие данные о противоречиях.

Выявлены различные виды внутренних и внешних противоречий развития: I/ Между потенциальным и актуальным[51]. Пока деятельность человека развертывается за пределами сферы актуального проявления противоречия развития, это последнее остается потенциальным. И только, когда среда противоречия и сфера деятельности хотя бы частично совмещаются, происходит актуализация, выявление противоречия, и оно начинает действовать как движущая сила развития. 2/ Между целью и средствами: необходимость систематически использовать элементы деятельности и отсутствие специфического для них механизма регуляции /который затем формируется/[52]. 3/ Между сложившимися свойствами и объективными требованиями[53]. 4/ Несоответствие между потребностями и наличным, между ожиданием и подтверждением /например, потребности в информации и уровне информированности, нежелательное настоящее и желательное будущее/. 5/Несоответствие внутренних моделей реальности /например, позицией в коллективе и уровнем притязаний/[54]. Конкретные формы противоречий: I/ диспропорция, 2/ несоответствие, 3/ конфликт[55].Внутреннее строение противоречий связывается с отношением философских категорий: I/ формы и содержания, 2/ процессуального и дискретного, 3/ актуального и потенциального, 4/ количественного и качественного[56].

В философской литературе делаются попытки разработать положение о гармонии как движущей силе развития. Оно находит поддержку у некоторых психологов[57]. Гармония понимается как

---

51 См.: А с е е в В.Г. Указ. соч.

52 См.: А с е е в В.Г. Указ.соч.; К о с т ю к Г.С. Указ. соч.; С м и р н о в А.А. Указ.соч.

53 См.: А с е е в В.Г. Указ.соч.; С м и р н о в А.А. Указ.соч.

54 См.: С м и р н о в А.А. Указ.соч.

55 См : S t i e h l e r G. Der Dialectische Wiederspruch.Berlin, 1976.

56 См.: А с е е в В.Г. Указ.соч.

57 См.: А в е р ь я н о в А.И. Система: философская категория и реальность.М.,I97I; А н ц и ф е р о в а Л.И.Указ.соч.

взаимодополнение, координация элементов системы, установление разнообразных связей, в то время как противоречие ведет к дифференциации системы. "Взаимодополняя друг друга, координируясь друг с другом, элементы системы получают больше возможностей для развития. Таким образом решается вопрос о гармонии как движущей силе развития систем"[58]. Во-первых неправомерно сводить действие противоречий только к дифференциации. Развитие может происходить и в виде превращения одного объекта в другой, и в форме подчинения одной системы другой и их преобразования. В то же время дифференциация может быть характерна и для функционального развития. Если считать основным признаком стадиального развития качественные изменения, возникновение нового уровня функционирования, гармоническое взаимодействие не может являться его движущей силой, оно существенно лишь для функционального развития.

Г.С.Костюк характеризует соотношение внутренних и внешних противоречий в развитии: "Внешние противоречия... сами еще не становятся двигателем развития. Только интериоризуясь, вызывая в самом индивидууме противоположные тенденции, вступающие между собой в борьбу, они становятся источником его активности, направленной на разрешение внутренних противоречий путем выработки новых способов поведения. Противоречия разрешаются посредством деятельности, приводящей к образованию новых свойств и качеств личности"[59]. В.Г.Асеев считает, что для развития характерна совмещенная структура противоречий, объединяющая одну или несколько пар.

Понятие "единицы", "клеточки", "зародыша" очень важно для рассмотрения категории развития. Л.С.Выготский различал "единицы" и "элементы" анализа. "Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми частями этого единства"[60].

---

58 См.: А в е р ь я н о в А.И. Указ.соч., с.131.

59 К о с т ю к Г.С. Принцип развития в психологии.-В кн.: Методические и теоретические проблемы психологии, с.144.

60 См.: В ы г о т с к и й Л.С. Мышление и речь.М.,1934,с.9.

Систематизация требований к единицам анализа у Л.С.Выготского была произведена В.М.Величковским и В.П.Зинченко[61]: I/единица анализа должна быть не диффузным синкретическим целым, а структурным образованием, связной психологической структурой, 2/единица должна содержать в противоположном виде свойства целого/требование гетерогенности единиц анализа/, 3/единица, сохраняющая структурные свойства целого, должна быть способна к саморазвитию, к включению в процесс жизнедеятельности, в контакт с окружающей средой, 4/новые единицы возникают не постепенно, а скачком, 5/единица должна быть живой, неразложимой частью целого, 6/любая схема единиц анализа должна быть открытой /таксономический подход/, 7/единица должна являться эффективным способом изучения сложных динамических смысловых систем /единство аффективных и волевых процессов/, 8/выделяемые единицы анализа должны отражать не только единство психических процессов, но и всего сознания в целом. Единица должна иметь зону ближайшего и дальнейшего развития. В.В.Давыдов сформулировал еще одно важное требование к "единице" - она должна иметь реальную, чувственно созерцаемую форму. Для изучения единицы психической деятельности существенным является объективное рассмотрение того пункта, в котором начинается конкретное начало "единицы", чтобы не принять за историю понятия историю его предпосылок.

Итак, наше исследование показывает, что в советской психологии понятие психического развития вследствие своей общезначимости, важности и несводимости к другим понятиям приобрело статус категории, выявившей свое содержание в исследованиях зависимости формирования психики от деятельности. В содержание категории психического развития входят понятия: механизмов, стадий, уровней, движущих сил, форм, факторов и единиц. О необходимости введения этой категории говорит тот факт, что слова "принцип развития" иногда в психологической литературе имеют своим содержанием не принцип, а категорию развития.

---

[61] См.: В е л и ч к о в с к и й В.М., З и н ч е н к о В.П. Методологические проблемы современной когнитивной психологии. - Вопросы философии, 1979, № 7, с.67.

Так, например, в книге "Принцип развития в психологии" в сущности раскрывается не принцип развития,а содержание категории развития. Категория психического развития, заняв принадлежащее ей место в концептуальном аппарате психологии, может в дальнейшем служить важным методологическим средством в изучении развития психического.

И.КУЗЬМИЧЕВА

(НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР)

ЯЗЫКОВЫЕ ОБОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время в теории и практике обучения иностранным языкам успешно разрабатывается новый подход, который сейчас все чаще называют коммуникативным. В основе этого подхода лежит представление о том, что иностранный язык наилучшим образом усваивается в процессе активного речевого общения. /Б.В.Беляев, Н.И.Жинкин, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев/. В рамках коммуникативного подхода разрабатываются различные методики, преследующие как прикладную цель - повысить эффективность обучения языкам, так и теоретическую - исследовать психологическую природу развития речи в условиях общения.

В работах, проводимых под непосредственным руководством Н.И.Жинкина, основное внимание уделялось общепсихологическим проблемам мышления и речи в их проявлении в условиях коммуникативного обучения. При этом центральной проблемой было формирование грамматических обобщений, беспереводное овладение грамматикой иностранного языка, т.е. важная сторона того явления, которое по традиции, идущей от Ушинского, называют "чувством языка".

Предметом нашего изучения было одно из многих проявлений "чувства языка": умение спонтанно порождать грамматически и по смыслу соответствующие данному процессу коммуникации высказывания, не опираясь при этом на предварительно заученное грамматическое правило или выученный текст. Мы прослеживали, как такое умение формируется в процессе коммуникативного обучения

иностранному языку, какими особенностями обладает, а также сравнивали, как такое спонтанное умение порождать высказывания зависит от наличия у ученика теоретического, научного знания - в виде грамматического правила.

Психологии известно несколько подходов к этому явлению. Один из них, наиболее четко сформулированный в работах Д.Н.Богоявленского, предполагает, что человек, по мере общения с окружающими путем проб и ошибок, неосознанно, развивая интуицию и догадку, постепенно овладевает грамматической нормой языка. Считается, что такое овладение происходит на уровне неполных абстракций и обобщений, и позволяет говорящему правильно действовать только с опорой на конкретные и знакомые ситуации. Традиционный подход к этому явлению предполагает, что в основе спонтанного умения правильно порождать высказывания лежит автоматизированный навык, сформированный на базе предварительного анализа, сравнения и обобщения некоторой суммы речевых действий.

В работах Н.И.Жинкина было развито существенное положение, которое до последнего времени недооценивалось при попытках выстроить подлинно коммуникативное обучение. Им было показано, что то как человек образует высказывание управляется в первую очередь смыслом порождаемого текста /тем, что уже было сказано к данному моменту участниками коммуникации и тем, что им еще только предстоит сказать/ и тем, как все сказанное было понято, интерпретировано по смыслу слушающими, - т.е. всем тем, что сейчас изучается как проблема пресупозиционного каркаса текста. Учитывая это, Н.И.Жинкин предполагал, что спонтанное и правильное порождение высказываний наиболее оптимально формируется в условиях постепенного преодоления смысловой неопределенности порождаемого текста с помощью ограниченного, в известном смысле, набора правил, присущих данному языку.

В нашей работе мы строили особым образом организованное обучение английскому языку, которому пытались придать характеристики подлинной коммуникации. Длительность экспериментального обучения составляла 60 часов, в обучении принимали участие испытуемые, ранее английский язык не изучавшие. Мы

прослеживали развитие первоначальных навыков порождения спонтанных высказываний на материале несложных тем повседневного общения. Критериями усвоения были такие показатели, как умение спонтанно порождать высказывания, объединяющие в себе до 5-7 фраз, смысловая адекватность высказываний, скорость овладения грамматическими категориями.

В качестве единиц психологичесокго анализа мы рассматривали два аспекта грамматических категорий, которые традиционно различаются в советской психологии: I/формальный аспект /совокупность морфолого-синтаксических компонентов/ и 2/содержательный аспект /значение, которое несет в себе, в более или менее стертом виде, тот или иной морфолого-синтаксический компонент: Объектность, принадлежность, модальность, следственность и т.д./. Общеизвестно, что овладение грамматической категорией, в самом общем виде, с необходимостью предполагает установление и последующее закрепление ассоциативной связи между формальным и содержательным аспектами грамматических категорий. В зависимости от конкретных условий обучения, характер этой связи может быть различным: осознанным, полуосознанным /Д.Н.Богоявленский/, интуитивным.

Мы предположили, что в процессе обучения, выстроенном на основах подлинной коммуникации /в отличие от традиционного обучения и погружения в языковую среду/, существуют условия, которые обеспечивают наиболее оптимальное соотношение формальных и содержательных компонентов иностранного языка, и приводят к быстрому и эффективному образованию языковых обобщений.

Использованная методика представляла собой совокупность приемов, образующих процесс обучения первоначальным навыкам практического владения английским языком. Центральные принципы методики восходят к теории речи и текста Н.И.Жинкина. Эти принципы носят следующие рабочие названия: принцип допустимой смысловой скважности; принцип коммуникативных коррекций и принцип коммуникативной направленности обучения.

В соответствии с первым принципом, разработан особый способ общения, при котором человек может быть включен в иноязычную коммуникацию с самого начала обучения, когда он еще

не знает ни слов, ни грамматики иностранного языка. Этот способ состоит в создании множества дополнительных микроконтекстов общения в рамках той или иной темы, путем создания особого рода дополнительных переходов по смыслу от одного высказывания к другому. В таких условиях резко возрастает семантическая избыточность общения, учащийся легко удерживает в сознании все пресупозиционное поле общения и догадывается о значении незнакомых слов и о функции грамматических форм, объединяющих слова в смысловые группы. При таких условиях учащемуся не требуется заучивать, и следовательно переводить для себя, иностранные слова и грамматические формы. Запоминание оказывается вопросом только того, насколько часто одни и те же языковые единицы употребляются в разных по смыслу ситуациях, но в русле одной вначале, и далее двух-трех и т.д. тем общения.

В соответствии со вторым принципом мы применяли разнообразные виды коммуникативных коррекций, которые позволяли исправлять ошибки в речи, не меняя коммуникативную направленность обучения.

В соответствии с третьим принципом были разработаны приемы, позволяющие не допускать подмены истинной коммуникации на псевдокоммуникацию, так или иначе связанную с заучиванием и переводом.

Полученные данные показывают, что используемая коммуникативная методика позволяет за 60 часов обучения развить у учащихся навыки элементарного общения. Анализ речи показал, что у всех участников опыта происходило последовательное формирование навыков спонтанного порождение правильных высказываний в рамках отобранных нами предварительно семи групп грамматических категорий.

Было выявлено пять уровней усвоения грамматический категории. На третьем уровне происходит особый качественный скачок, который эксплицитно выражается в установлении ассоциации /осознаваемой/ между семантическим и формальным компонентом грамматической категории. Чаще всего это проявляется в форме внезапной догадки о смысле употребления той или иной грамматической формы, когда обучаемый, корректируя

свое высказывание, самостоятельно находит правильную форму или правильный способ объединения слов и грамматически, и по смыслу. Субъективно такое обобщение переживается самим обучаемым как вначале интуитивно, а далее осознанно найденный, самостоятельный путь решения коммуникативной задачи, решение которой требовал весь смысловой план общения.

Показано, что усвоение семантического и формального компонента происходит не одновременно, что по крайней мере на первых трех уровнях для большинства категорий усвоения семантического компонента является ведущим.

I уровень: различение семантического компонента грамматической категории.

2 уровень: дифференциация форм грамматической категории, выделение их в потоке речи.

3 уровень: установление ассоциации между семантическим и формальным компонентами.

4 уровень: дифференцировка мелких грамматических элементов при образовании высказывания и его понимании на слух.

5 уровень: перенос способа построения высказывания с помощью нового усвоенного грамматического способа на широкую группу слов.

В ходе эксперимента мы варьировали обучение таким способом, при котором в трех группах обучаемых вводилось грамматическое правило на английском языке. Выяснилось, каким образом введение грамматического правила влияет на практическое овладение грамматической категорией. Оказалось, что введение правил до того, как у обучаемого установилось самостоятельное эмпирически найденное обобщение, качественно не способствовало практическому овладению грамматическими формами. До некоторого этапа коммуникативный путь усвоения категории и наличие теоретического знания о ней /в виде правила/ никоим образом не пересекаются, сосуществуя как бы параллельно друг с другом. Общая картина, однако, существенно менялась, когда грамматическое правило /на иностранном языке/ давалось после достижения обучаемыми третьего уровня коммуникативного усвоения грамматики, т.е. после первых

самостоятельных попыток установления ассоциации между обоими компонентами грамматической категории. В этом случае введение правила ускоряло выработку навыка и обеспечивало правильные переносы.

Процесс усвоения слов в процессе коммуникативного обучения происходил как бы последовательными этапами: от первой догадки о значении незнакомого слова к его узнаванию в новых смысловых ситуациях, от нерасчлененного семантического потенциала слова к его конкретным контекстным значениям.

Таким образом, ведущим моментом коммуникативного обучения на первом его этапе является опережающая роль семантики общения, следуя которой обучаемый в каждый момент обучения оказывается перед необходимостью точно определять смысл и точно отбирать по смыслу иноязычные языковые средства. Точный отбор средств из синонимичного ряда определяется только текущим моментом коммуникации, и поэтому каждая понятая или правильно образованная связь слов в ходе общения, в известном смысле, является уникальной. Ощущение и необходимость этой уникальности создает у обучаемых коммуникативную направленность на усвоение формальных компонентов языка, на активный поиск правильных способов построения высказываний. Активный поиск необходимых языковых средств осуществления общения ведет к быстрому возникновению языковых обобщений, скорость и качество образования которых является по-видимому центральной характеристикой того явления, которое по давней традиции называют "чувством языка".

Литература

I. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. - Иностранные языки в школе, 1965, № 4.

2. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл. - В сб.: Язык и человек. М., 1970.

3. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.

5. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. М., 1976.

6. К у з ь м и ч е в а И.А. Развитие иностранной речи в процессе коммуникативного обучения. - В сб.: Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. М., 1979.

В.ОВЧИННИКОВ, А.ШАХНАРОВИЧ
(Институт языкознания АН СССР)

К ПРОБЛЕМЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Н.И.Жинкин много и плодотворно размышлял о человеческом факторе в языке и речи. По существу, проблема говорящего человека была в центре внимания его научных интересов. Пожалуй,наиболее ярко сложность этой проблемы раскрывается тогда, когда мы задаемся вопросом: "Как человек начинает говорить?", "Как он овладевает языком?" Ответы на эти и подобные вопросы дают возможность не только продемонстрировать сложность проблемы, но и попытаться подойти к ее решению. Одна из таких попыток и представлена в настоящей статье.

Проблема становления и развития синтаксического компонента языковой способности в онтогенезе активно исследуется в последнее время с точки зрения функций, выполнямых синтаксическими конструкциями в детской речи. Анализ функций синтаксических единиц в речи ребенка, по мнению ряда представителей американской психолингвистики развития, должен дать представление о формировании способности использовать язык в прагматических целях общения[I]. При этом сущность указанного процесса трактуется как овладение стратегиями общения, определяющими способ использования детьми уже усвоенного

I Ср., напр., D o r e J. On the Development of Speech Acts New York,1972; C o r e M., D o r e J., H a l l W., and D o w l e y G. Situation and Task in Early Children's Talk.- Human Development.New York,1977,No7; Child Discourse.N.Y.-L., 1977; K e e n a n E. and S c h i e f f l i n B. Topic as a Discourse Notion.-In: Subject and Topic.New York,1976; N e m o i n u A. The Boat's Gonna Leave. Berkley, 1980.

языкового знания[2]. Овладение функциональной стороной языковых правил в рамках данного подхода выступает как развитие у ребенка "коммуникативной компетенции", отличие которой от языковой компетенции, заключается в добавлении к семантическим и синтаксическим структурам языковой способности прагматических условий успешного осуществления речевого акта[3]. Теоретической основой анализа функций синтаксических конструкций в речевом общении детей, американская психолингвистика развития считает, в частности, социолингвистическую концепцию Д.Хаймса и теорию речевых актов /Дж.Остин, Дж.Сирль/. В связи с этим исходные принципы анализа функциональной стороны детской речи формулируются С.Эрвин-Трипп и С.Митчелл-Кернан следующим образом:

I. В качестве источника лингвистических данных рассматривается естественный дискурс.

2. Предложения не могут считаться высшим уровнем анализа.

3. Релевантным для действия языковых правил фактором признается социальный контекст речи[4].

Реализация этих положений на практике означает отнесение коммуникативных функций синтаксических структур к особой сфере коммуникативной компетенции ребенка, что способствует выделению "автономной" области исследования указанных функций - прагматики. Коммуникативная /прагматическая/ сторона общения выявляется при этом через анализ функций высказывания как актуальной синтаксической единицы, занимающей определенное место в последовательности развертывающегося в социальной структуре дискурса. Анализ семантической и синтаксической структуры высказывания при этом по существу выводится за пределы исследования, поскольку признается, что формирование этих структур задается правилами собственно языковой компетенции. Это означает, что синтаксические функции /формальная организация высказывания/ и семантичекие функции

---

[2] См.: N e m o i a n u A. Op. cit., p.2.

[3] Ср.: D o r e J. Op. cit.

[4] См.: Child Discourse, p.2-4.

/представление внеязыкового содержания/ имеют внеситуативный характер и переносятся в высказывание при его реализации в ситуации общения. В рамках социальной ситуации высказывание обретает дополнительные - коммуникативные - функции, анализ которых дает представление о степени развития у ребенка коммуникативной компетенции. В практике исследования с собственно коммуникативными функциями высказывания в ситуации общения связываются явления двоякого рода: выражение коммуникативного типа и выражение актуального членения. В первом случае, как это происходит в исследовании Дж.Синклер и Р.Култхард , функциональный анализ ограничивается выявлением тех функций, которые "изолированное утвердительное, повелительное или вопросительное предложение" может выполнять в дискурсе /информативная, запрос информации, директивная/, в связи с чем в рамках ситуации это предложение приобретает коммуникативную функцию констатации, вопроса или команды[5]. Характерно, что в данной работе, посвященной функциям высказываний в речи младших школьников /5-7 лет/, как и в ряде подобных исследований, социальная ситуация предстает в форме непосредственных реплик участников коммуникации. Отсюда функция высказывания в такого рода ситуации сводится к действительным последствиям акта коммуникации[6], а эти последствия, в свою очередь, замыкаются на дискурсе - последовательности произнесенных реплик. Участники коммуникации вследствие этого становятся лишь "поставщиками" речевого контекста, в силу чего ситуация никак не может рассматриваться в качестве "социальной". Само понятие "социальная ситуация" в этой связи становится избыточным и легко устранимым фактором анализа. Именно так поступают Э.Кинэн и Б.Шиффелин при анализе тематических прогрессий в речевом общении детей. Достаточным для анализа фактором реализации высказывания объявляется дискурс,под которым понимается "любая последовательность двух или более

---

5 См.: S i n c l a i r J. and C o u l t h a r d R. Towards an Analysis of Discourse. L., 1975, p.34.

6 См.: B r u n e r J. From the communication to language. - In: Cognition, 1974, 1975, No 3, p.255-287.

высказываний, произведенных одним, двумя или более говорящими, взаимодействующими друг с другом в некоторой точке времени и пространства"[7]. С подобных же теоретических позиций дается анализ усвоения английского языка в игровых ситуациях детьми немецкого происхождения в книге А.Немоиану[8], где социальные, игровые взаимоотношения детей также сводятся к "вербальному взаимодействию" между изучающим язык и англоговорящим ребенком, а функции высказываний в игровой ситуации анализируются в терминах "идентификации референта", "установления темы", "повторное установление темы" и т.п.

Приведенные примеры демонстрируют характерный недостаток многих исследований функциональной стороны высказываний в детской речи: отрыв семантики высказывания от его коммуникативной функции в социальной ситуации, в связи с чем рассмотрение коммуникативных функций в терминах актуального членения "тема-рема" или в терминах коммуникативного типа, будучи оторванными от семантического содержания высказывания, замыкается на самом себе, а также остается открытым вопрос об источнике формирования самих семантических и синтаксических правил языковой способности ребенка. Еще Л.С.Выготским было выдвинуто принципиальное положение о том, что источником семантических обобщений ребенка является "функциональное употребление знака"[9]. Тот факт, что речь как всякая высшая психическая функция в онтогенезе первоначально разделена между двумя людьми[10] /вследствие чего собственно семантическая сторона высказывания /функции указания и обозначения/ в детской речи формируются в рамках последовательности "функция социальной связи функция указания /обозначения/ для других функция указания /обозначения/ для себя"[11]/,

---

[7] См.: K e e n a n E. and S c h i e f f l i n B. Op.cit.,p.340.

[8] См.: N e m i o a n u A. Op. cit.

[9] См.: В ы г о т с к и й Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

[10] См.: Т а м ж е.

[11] М а р к о в а А.М. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974, с.8.

заставляет по-иному подходить к проблеме соотношения семантики и коммуникативной функции в онтогенезе речи, не позволяет рассматривать коммуникативные функции высказывания как дополнительные, вторичные или автономные, связанные с реализацией высказывания, сконструированного по внутриязыковым правилам, в тех или иных условиях общения. Вопрос не только о том, что коммуникативные функции по существу обеспечивают сохранение самого отношения обозначения, в силу того, что актуальное высказывание, только будучи воспринимаемой величиной, указывает на внеязыковое содержание: "условием сохранения качества знака является ... восприятие кодированного в интерсубъектной среде "тела" знака адресатом речи"[12]. Поскольку объект обозначения - а в детской речи на ранних этапах ее развития это всегда наличная предметная ситуация - выступает "не просто как объект отражения, а как объект их /участников общения/ совместной социальной деятельности"[13], то коренное условие успеха совместной деятельности будет заключаться в том, чтобы партнер сконструировал эту предметную ситуацию таким же образом, что и говорящий. Структурация ситуации на том или ином этапе онтогенетического развития определяется, в свою очередь, тем, какие элементы этой ситуации вычленяются ребенком как релевантные для совершения его речевых и неречевых действий. Анализ соотношения структуры ситуации предметной деятельности и структуры речевого высказывания в онтогенезе возможен потому, что в деятельностной ситуации предметные и речевые действия имеют единое психологическое содержание: сама функциональная специфика речи, как и всякой психической функции, способ ее включения в предметно-практическую деятельность определяется в плане онтогенеза содержанием ведущей деятельности[14] как конкретного этапа психического развития ребенка. В качестве ситуации веду-

---

[12] П а в л о в В.М. Языковая способность человека как объект лингвистической науки. -Теория речевой деятельности.М., 1968, с.50.

[13] Т а м ж е, с.67.

[14] См.: Л е о н т ь е в А.Н. Психологические основы игры.- Советская педагогика, 1944, № 8-9, с.38-45.

щей деятельности на этапе активного овладения синтаксисом рассматривается ситуация игровой деятельности ребенка. Прагматическая, функциональная сторона речевого общения в раннем онтогенезе самым непосредственным образом обусловлена содержанием предметных /игровых/ действий ребенка, поскольку само общение в период формирования первых семантических обобщений ребенка протекает в системе "ребенок - действия с предметом - взрослый"[15]. На основе усложнения функциональной стороны практических, игровых действий и тесно связанных с ними единым содержанием действий со знаками становится возможным формирование в дальнейшем относительно самостоятельного языкового знания, языковой компетенции. Поскольку предметные и речевые действия в раннем онтогенезе слиты воедино в ситуации общения, то проблема анализа развития функциональной стороны формирующихся синтаксических структур предстает как проблема дальнейшего разделения предметных игровых и речевых действий и способов соотнесения речевой и неречевой деятельности в плане порождения высказываний в ситуации общения. Это предполагает выявление конкретных этапов овладения ребенком двумя типами структурирования речевого действия в ситуации общения - семантическим и фазическим[16]. С первым типом связывается развитие на основе усложнения функций предметных действий способов соотнесения содержания будущего высказывания с действительностью - психологическое предицирование, со вторым - овладение операциями внешнесинтаксического структурирования речевого действия на основе развития умения строить программу высказывания. Решение данной задачи предполагает , в свою очередь, выделение конкретных онтогенетических типов обоих видов структурирования как этапов, показывающих сущность взаимодействия семантического и фазического синтаксирования с достигнутым ребенком на каждом этапе развития уровнем психологической сложности предметных

---

[15] Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978, с.160.

[16] См.: Выготский Л.С. Проблема сознания. - Психология грамматики. М., 1969.

игровых действий.

Поскольку - по сложности психологического содержания - можно выделить следующие типы игровых действий: манипуляции, предметные, атрибутивные, изобразительные и ролевые[17], то задача заключается в том, чтобы соотнести развитие этих практических действий с процессом усложнения синтаксических структур речи ребенка. Этот процесс можно представить следующим образом: I. Однословное предложение. 2. Двусловное предложение /выделение деятеля и действия/. 3. Программируемое высказывание[18].

Применение категорий фазического и семантического синтаксирования позволяет предварительно выделить функциональные типы высказываний по сложности и характеру отражения в них предметно-действенной /игровой/ ситуации: высказывание-констатация, высказывание-атрибуция, высказывание-структурация ситуации /в котором выделяется деятель и объект действия/, высказывание-описание. Вслед за Х.Вернером и Д.Каплан можно выделить такие виды высказываний по видам предикации: утверждение, констатация некоторого факта, существования предмета; констатация действия; выражение атрибуции предмета.

Соотнесение типов игровых действий и типов речевых высказываний в плане формирования синтаксического компонента языковой способности ребенка составляет в настоящее время предмет специального экспериментального исследования.

Эти виды действий различаются по мотиву и цели, по строению /по программе/, по сложности реализации, Кроме того, они подразделяются на две неравные по составу группы, в одну из которых входят действия, не требующие взаимодействия, т.е. общения, во вторую - предполагающие совместимость реализа-

---

I7 См.: Гинзбург Е.Л., Лебединский В.В., Шахнарович А.М. Нарушение структуры поведения в патологии. - Материалы IУ всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, I97I.

I8 См.: Шахнарович А.М. Функции высказываний в детской речи. - Теория речевой деятельности. М., I980.

ции. В первую группу входят манипуляции и предметные действия, во вторую - атрибутивные, изобразительные, ролевые действия.

Цель манипуляций и предметных действий - овладение предметами и их физическими и прагматическим свойствами. Цель атрибутивных действий - овладение функциями предметов, цель изобразительных и ролевых действий - овладение функциями и отношениями между людьми.

Данная классификация действий не противоречит выделению двух систем отношений в процессе развития индивида, которыми он овладевает по мере развития высших психических функций: отношениями между предметами и отношениями между людьми.

Если исходить из тезиса о том, что внутренние свойства психики есть интериоризованные и свернутые внешние действия, то - упрощенно - можно утверждать, что развитие функций высказываний в детской речи представляет собой "перевод вовнутрь" внешних действий. И различия в функциях будут на первых этапах развития определяться различиями в структуре и направленности игровых действий.

Развитие игровых действий и происходящее на их основе овладение общественным, функциональным использованием предметов возможны только при действиях с предметами, осуществляемых совместно со взрослыми. Факт совместности предметной деятельности и необходимого участия общения в ней предполагает совместное развитие и игровых действий, и речевых действий.

Применение категорий фазического и семантического синтаксирования позволило выделить функциональные типы высказываний по сложности и характеру отражения в них предметно-действенной ситуации. Эти типы могут рассматриваться и как этапы развития семантической структуры высказывания, находящейся в непосредственной зависимости от структуры ситуации.

А.ТРАВКИНА
(Калининский государственный университет)

ПОЗИЦИЯ ГЛАВНОУДАРНОГО СЛОВА КАК ВНЕШНЕЕ СРЕДСТВО ОФОРМЛЕНИЯ СМЫСЛОВЫХ ВАРИАНТОВ МЕСТОИМЕННОГО ВОПРОСИТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Разносторонний интерес языковедов к вопросительному предложению обусловлен теоретическим и практическим значением изучения данного типа предложения. Обращаясь к исследованию вопросительного предложения, Н.И.Жинкин справедливо подчеркивал, что при изучении вопросительного предложения "затрагиваются самые кардинальные проблемы грамматики вообще"[I]. Практическое значение связано с тем, что вопросительное предложение является важным элементом диалогической речи. Необходимым условием для умения практически пользоваться вопросительным предложением является знание фонетических средств его оформления в речи.

В данной статье рассматриваются различия в местоположении главноударного слова в местоименном вопросительном предложении в контексте и делается попытка определить смысловые факторы, обусловливающие эти различия. Исследуемый объект ограничен в коммуникативно-интенциональном /только собственно вопросы первичного употребления/, конструктивно-синтаксическом /только простые предложения/ и фонетическом /только одно главное ударение/ планах.

Коррелятивное описание фонетической и смысловой сторон дается с привлечением понятия смысловых вариантов /СВ/ местоименного вопросительного предложения. Под СВ понимаются различные по смысловому содержанию высказывания, в которых смысловое варьирование сопровождается смещением позиции главноударного слова в исходном для их образования предложении. Используемое понятие СВ ориентирует на поиски объяс-

---

[I] Жинкин Н.И. Вопрос и вопросительное предложение. – Вопросы языкознания, 1955, № 3, с.22.

нения фонетических явлений в закономерности организации смысловой стороны высказывания, способствуя тем самым преодолению одностороннего, чисто фонетического подхода. Одновременно оно сопряжено с трудностями, связанными с неразработанностью проблемы смысловых вариантов предложения. Мотивация местоположения главного ударения предполагает вскрытие механизма формирования СВ. Это, в свою очередь, требует изучения взаимосвязи и взаимопроникновения логических, грамматических и коммуникативных категорий, т.е. затрагивает те основные проблемы, о которых писал Н.И.Жинкин.

Для достижения поставленной цели в рамках принципа аспектации выделяются содержательная /гносеологическая/ и формально-грамматическая структуры. Содержательная структура рассматривается по отношению к формально-грамматической как обладающая теми внутренними закономерностями, которые лежат в основе формальной структуры. В формально-грамматической структуре различаются уровень грамматического предложения и уровень организации высказывания.

Предлагаемый способ описания содержательной структуры местоименного вопроса основан на рассмотрении характера связи между вопросительной и утвердительной частями как основными элементами "мысли-вопроса". Такой подход опирается на специфику познавательного смысла вопроса. С гносеологической точки зрения вопрос определяется как форма зарождения нового знания, как форма, в которой осуществляется диалектическое взаимодействие знания и незнания. По этому поводу В.Ф.Берков пишет: "Переход от незнания к знанию есть процесс, характерной чертой которого является не только смена состояний знания, но и их внутренняя закономерная связь, в результате которой новое состояние вырастает необходимым образом из старого"[2]. При коррелятивном сопоставлении вопроса и вопросительного предложения мы исходим из того, что структурные компоненты вопроса должны получать свое формальное выражение в структуре предложения.

---

[2] Берков В.Ф. Вопрос как форма мысли. Минск, 1972, с.52.

Способ связи между утвердительной и вопросительной частями вопроса может иметь различный характер, что обусловливается неоднородностью вопроса. Для определения характера этой связи представляются важными следующие признаки: I/способ вхождения вопросительной части в общую структуру мысли, 2/степень смысловой полноты утвердительной части. В зависимости от используемого способа связи выделяются три содержательных вида местоименного вопроса, терминологическое обозначение которых дается в соответсвии с признаком членимости/нечленимости содержательной структуры: расчлененный, частично-расчлененный и нерасчлененный местоименные вопросы.

В расчлененном местоименном вопросе вопросительная часть свободно сосуществует с утвердительной. Последняя представляет собой в смысловом отношении относительно законченную мысль и эксплицирована в предложении: **Why did you do it? ⟶ You did it. Why?** В частично-расчлененном вопросе вопросительное значение частично накладывается на утвердительное, так что они пересекаются в отдельной части структуры мысли. Утвердительная часть характеризуется смысловой неполнотой и эксплицирована частично: **Who told you about Violet?⟶Somebody told you about Violet. Who?** В нерасчлененном вопросе вопросительное значение накладывается на утвердительное в рамках всей структуры мысли таким образом, что **вопросительная и утвердительная части** представляют собой в смысловом отношении единое неделимое целое. Утвердительная часть носит имплицитный характер: **How's the old lady?**

Различия в содержательной структуре местоименного вопроса обусловливают различия в синтаксическом построении местоименного вопросительного предложения в парадигматическом плане /на уровне грамматического предложения/[3]. В предложениях класса I, репрезентирующих расчлененный вопрос, вопросительный элемент /ВЭ/ как синтаксическая единица функ-

---

[3] См.: Т р а в к и н а А.Д. Некоторые аспекты рассмотрения местоименного вопроса /на материале английского и русского языков/. – В кн.: Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов. Калинин, I978.

ционирует самостоятельно. Для класса I рекуррентными являются предложения, содержащие **why, when, where, how** в функции распространителя-обстоятельства[4]. Предложения класса I позволяют применение трансформации предложения с условным различением повествовательного предложения и ВЭ в рамках сохранения общего смысла предложения, например: **When will he be here? ⟶ He will be here. When? Why are you glad? ⟶ You are glad. Why? How do you know it? ⟶ You know it. How? Where did you get a key? ⟶ You got a key. Where?**

В предложениях класса II, репрезентирующих частично-расчлененный вопрос, ВЭ функционирует как конструктивный компонент предложения или как зависимый компонент конструктивного компонента предложения. Для класса II рекуррентными являются субъектные предложения, содержащие **what** и **who**; объектные предложения, содержащие **what** в функции конкретизатора-дополнения; атрибутивные предложения, содержащие **what, whose, how**. Предложения класса II позволяют применение трансформации при условии дополнительного введения неопределенных местоимений с компонентом **some-**, например: **What job does he do? ⟶ He does some job. What job? What does he do? ⟶ He does something. What? Whose fault is it? ⟶ It is somebody's fault. Whose fault?**

В предложениях класса III, репрезентирующих нерасчлененный местоименный вопрос, ВЭ функционирует как конструктивный компонент предложения. Предложения класса III не допускают применения трансформации. Для класса III рекуррентными являются предикативные предложения / **What is Hampstead?, Who is that girl?** /, предложения-клише, т.е. готовые к употреблению предложения /**What's this?, How's that?, What's the time?**/, и фразеологизированные предложения, отмеченные лексико-фразеологической сочетаемостью ВЭ с другими словами и допускающие субституцию отдельной части предложения /**What about the farmer?, How did you enjoy the film?, How do you find the bread?**/.

---

[4] См.: Черняховская Л.А. Перевод и смысловая структура. М., 1976.

Различия в содержательной структуре местоименного вопроса, взятые в их реализации на уровне грамматического предложения, обусловливают особенности функционирования исследуемых единиц в синтагматическом плане /на уровне организации высказывания/.

Контекстуальный анализ местоименных вопросительных высказываний выявляет следующие релевантные признаки: I/объем коммуникативно-релевантной запрашиваемой информации /объем КРЗИ/, 2/местоположение главноударного слова в высказывании, 3/наличие/отсутствие смыслового подтекста и характер смыслового подтекста.

Объем КРЗИ рассматривается с учетом трех градаций:

I. Полный объем КРЗИ предписывается высказываниям в случае, когда весь вопрос в целом представляет собой просьбу сообщить интересующую отправителя информацию.
2. Относительно полный объем КРЗИ предписывается высказываниям, в которых коммуникативно-релевантная часть значительно превалирует над коммуникативно-нерелевантной частью высказывания.
3. Частичный объем КРЗИ предписывается высказываниям, в которых коммуникативно-релевантная часть примерно равна или меньше коммуникативно-нерелевантной части высказывания.

Объем КРЗИ находится в тесной связи с позицией главноударного слова в высказывании. Существенно важными являются следующие случаи местоположения главноударного слова: I/конечная позиция, 2/незначительный сдвиг с конечной позиции, 3/внутренняя позиция, 4/начальная позиция.

Учет вышеназванных признаков позволяет выделить семь контекстуально-однородных групп высказываний, составивших основу для описания смысловых вариантов местоименного вопросительного предложения. Основным аргументом в пользу такого подхода является тот факт, что "коммуникативная направленность высказывания и его структура предопределяют семантическую структуру"[5]. Описание смысловых вариантов , вбирая в

---

[5] К о л ш а н с к и й Г.В. Проблемы коммуникативной лингвистики. -Вопросы языкознания, 1979, № 6, с.53.

себя результаты синтагматического анализа, содержит также характеристики смыслового содержания исследуемых вариантов в плане взаимодействия содержательной и формальной структур.

Из числа рассматриваемых семи СВ в качестве основного, исходного признается СВ I. СВ I относительно свободен от контекстуального влияния, не содержит смысловой подтекст и характеризуется конечной позицией главноударного слова. СВ I возникает в условиях отсутствия контекстуально сформированного знания, общего для отправителя и адресата. Вопрос в целом является просьбой предоставить интересующую отправителя информацию. При этом отправитель, как правило, имеет некоторую информацию, связанную со знанием ситуации общения. Например:

Philip changed the topic.
"When are you \going 'back to \Paris?"
"I'm not going back to Paris". /Maugham/[6].

Отправитель как бы подвергает вопросу свое знание того, что адресат возвращается в Париж. Это знание остается под вопросом до получения ответа. Для отправителя важно получить подтверждение имеющегося у него знания и ответ на запрос, связанный с ним, то есть для него важно содержание всего вопроса. Это дает основание интерпретировать смысл анализируемого высказывания следующим образом: я хочу знать, едешь ли ты в Париж, и если да, то когда. Предлагаемая интерпретация поддерживается тем фактом, что знание отправителя может оказаться несоответствующим действительности /ошибочная посылка/ как, например, в приведенной речевой ситуации. Потенциально почти любое высказывание СВ I может оказаться в этом смысле несостоятельным. Одновременно такая интерпретация позволяет мотивировать конечную позицию главноударного слова в высказывании: знание /**You are going back to Paris**/ отправителя как "автора" высказывания требует соотнесенности со знанием адреса и с этой точки зрения /с точки зрения отправителя/ является коммуникативно ре-

---

[6] Список цитируемых источников дан в конце статьи.

левантным.

СВ I соотносится со всеми тремя содержательными видами местоименного вопроса. При этом различия в содержательной структуре вопроса здесь нерелевантны. На передний план выступает единство уровня грамматического предложения и уровня организации высказывания, выполняющее синтезирующую роль.

СВ 2 - СВ 5 связаны с запросом дополнительного знания на основе общего для отправителя и адресата знания, сформированного в контекстных условиях, и не содержат смысловой подтекст. Сдвиги в позиции главноударного слова "справа налево" сигнализируют о различиях в объеме контекстуально подтвержденного знания с возрастанием этого объема от СВ 2 к СВ 5.

СВ 2 формируется в условиях незначительного контекстуального знания, являющегося общим для отправителя и адресата. Для высказываний СВ 2 характерны относительно полный объем КРЗИ и незначительный сдвиг главноударного слова с конечной позиции в высказывании. Например:

Mr.Pearce. Here's your coffee.'Where will you\have it?
Mrs.Pearce. Put it down on that corner, will you? /Kingdon/.

Позиция главноударного слова отчленяет коммуникативно-релевантную часть высказывания, предшествующую главноударному слову, от коммуникативно-нерелевантной части /элемента/, следующей за ним. Последняя чаще всего представлена служебными словами с незначительным семантическим весом.

СВ 2 соотносится со всеми тремя содержательными видами местоименного вопроса: аналогично СВ I СВ 2 безразличен к особенностям содержательной структуры. Для СВ 2 релевантным является единство структуры грамматического предложения и структуры организации высказывания.

СВ 3 представлен высказываниями, имеющими структурно-смысловую специфику: структура предложения представляет собой ВЭ - **to be**- личное местоимение или предваряющее **it**. СВ 3 реализуется в двух фонетических вариантах /фв/, различающихся по позиции главноударного слова. При этом фонетические различия не имеют смысловой корреляции. В СВ 3 фвI главноударное слово представлено глаголом **to be**:

"Do you want a bear?"
"Where\is he?" /Aldridge/.

В СВ 3 фв2 главноударное слово выражено ВЭ:
"Ah. Here you are, Fleur! Your father is beginning to fuss".
"Where is he?" /Galsworthy/.

СВ 3 соотносится только с нерасчлененным вопросом. При формировании СВ 3 структура организации высказывания опирается на особенности содержательной структуры и структуры грамматического предложения.

Для высказываний СВ 4 характерны частичный объем КРЗИ и внутренняя позиция главноударного слова. СВ 4 представлен двумя типичным лексико-грамматическими моделями в виде субъектного и атрибутивного местоименных вопросительных предложений, например: **"Whose writing is this?"**
"Mine, sir".
"Who\told you to¸write it?"
"My father, Jesse Hexam." /Dickens/

"I'm off duty at eight in the morning in any case."
"How many\cases have you¸had?" /Maugham/

Обе лексико-грамматические модели репрезентируют частично-расчлененный вопрос. Структура организации высказывания реализует особенности содержательной структуры вопроса: внутренняя позиция главноударного слова подчеркивает звено совмещения утвердительной и вопросительной частей в частично-расчлененном вопросе.

В СВ 5 смысл вопроса сводится к ВЭ. Остальная часть высказывания представляет собой контекстуально подтвержденное знание, выраженное эксплицитно в предшествующем контексте:
"I know it is not true."
"How do you¸know it?" /Voynich/.

СВ 5 является типичным для высказываний, репрезентирующих расчлененный вопрос, когда структура организации высказывания реализует особенности содержательной структуры вопроса, т.е.коммуникативное членение высказывания совпадает с членением содержательной структуры вопроса.

СВ 6 - СВ 7 формируются на основе контекстуально полученного знания и сопровождаются смысловым подтекстом, отсутствующим в СВ I - СВ 5. СВ 6 содержит смысловой подтекст противопоставления. Отправитель, располагая контекстуальной информацией относительно некоторой единицы, запрашивает идентичную информацию относительно другой единицы:

"Did Pyle help?"
"Not Pyle, Joe."
"Who's Joe?" /Greene/.

СВ 6 реализуется в высказываниях, репрезентирующих все три содержательные вида местоименного вопроса. Специфику СВ 6 составляет то, что в нем структура организации высказывания проявляет свою относительную свободу, независимость от содержательной структуры и структуры грамматического предложения.

СВ 7 содержит подтекст, обусловленный индивидуальным, корригирующим подходом отправителя. Смысловое основание его точки зрения связано с непониманием упомянутого понятия или высказанной мысли. Во избежание нарушения контакта между собеседниками отправитель корригирует данный элемент беседы. Мы называем этот вид смыслового подтекста подтекстом корригирования.

Высказывания СВ 7 представлены тремя основными лексико-грамматическими моделями предложения. В первой лексико-грамматической модели содержатся глаголы оценочного характера типа to want, to like которые являются главноударными словами в вопросительном высказывании:

Mrs.Hall. What are we doing today?
Mr.Hall. What would you like to do?
Mrs.Hall. Well, There's still that walk along the valley we spoke about.

Вторая лексико-грамматическая модель содержит глагол *to be*, являющийся главноударным словом. Смысловой подтекст корригирования чаще всего связан с выяснением упомянутого в предшествующем контексте понятия:

Y. ...Not a poster! Ha! Ha!
X. Oh? What is a poster?

Y. It's a paper, - a notice on the wall. /West/.

Третья лексико-грамматическая модель представляет собой фразеологизированные предложения, начинающиеся с **what about.** В вопросительном высказывании главноударным словом является **about.** Смысловой контекст корригирования связан с конкретизацией тех общих отношений, которые передаются в вопросительных предложениях данной конструкции:

"If you don't go early, you won't catch your Uncle James before he goes into the City".

"James! ˈWhat aˌbout yourˌUncle ˌJames?"

"The house..." /Galsworthy/.

СВ 7 соотносится, главным образом, с частично-расчлененным и нерасчлененным местоименными вопросами. Структура организации высказывания реализует лексико-грамматические особенности структуры предложения.

Таким образом, на основе приведенного описания выделяются пять СВ, в которых отсутствует смысловой подтекст, и два СВ, для которых характерно наличие смыслового подтекста. Выделяемые пять СВ, не содержащих смысловой подтекст, отражают постепенный, упорядоченный переход в характеристиках объема КРЗИ и степени сдвига главноударного слова с конечной позиции. Исключение составляет СВ 3, который занимает особое место в силу наличия фонетических вариантов и структурной специфики реализуемых предложений. В СВ I конечная позиция главноударного слова сигнализирует о полном объеме КРЗИ. В СВ 2,4,5 объем КРЗИ соответственно уменьшается /с возрастанием степени синсемантичности/. Незначительный сдвиг с конечной позиции /СВ 2/ сигнализирует об относительном полном объеме КРЗИ; внутренняя /СВ 4/ и начальная /СВ 5/ позиции главноударного слова сигнализируют о частичном объеме КРЗИ. Местоположение главноударного слова в СВ 6 и СВ 7 обусловлено наличием смыслового подтекста, имеющего различный характер в СВ 6 и СВ 7.

Приведенное описание не претендует на полноту и детальность рассмотрения СВ. Существенно важными являются два основных вывода, к которым мы приходим. Первый вывод заключается в том, что в основе формирования смысловых вариантов

предложения лежат закономерности, обусловленные тесным взаимодействием содержательной и формально-грамматической структур. Второй вывод касается роли позиции главноударного слова в оформлении смысловых вариантов предложения. По-видимому, позицию главноударного слова можно рассматривать в качестве внешнего фонетико-синтаксического показателя смыслового варьирования предложения. Сдвиги позиции главноударного слова "справа налево" способны сигнализировать о смысловых различиях, реализующих логико-грамматические особенности исследуемого типа предложения.

Литература

1. Aldridge J. The Hunter. Moscow, 1958.
2. Dickens Ch. Our Mutual Friend. Oxford Univ. Press, 1953.
3. Galsworthy J. The Forsyte Saga, v.1-2. Moscow, 1964.
4. Greene G. The Quiet American. Moscow, 1968.
5. Kingdon R. English Intonation Practice. L., 1960.
6. Maugham W.S. Of Human Bondage. New York, 1954.
7. Voynich E.L. The Gadfly. Moscow, 1954.
8. West M. Easy English Dialogues. For Learning English as behaviour. Book 2. L., 1963.

М.ФОМИН

(Московский государственный педагогический институт им.М.Тореза)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Обучение фонетике иностранного языка, и в частности его звуковому составу представляет собой сложную методическую и психологическую проблему. Как отмечает Н.И.Жинкин, "есть только один способ налаживания правильного произношения. Это организация перехода от контроля со стороны чужого слуха к контролю своим слухом. Иначе говоря, переход от расчлененного слуховосприятия к расчлененному слуховому представлению. Так как остов механизма речевого произнесения построен на

принципе саморегулировки по конечному результату, то дифференцированная выдача будет только там, где есть дифференцированный контрольный приём. В этих условиях и будет заполнена связями управления первоначальная "пустота" речедвигательного анализатора"[1]. Это означает необходимость перехода от образа восприятия к формированию собственного эталона /представления, служащего программой будущего артикуляторного действия.

Соответственно, возникает целый ряд проблем при изучении моментов "налаживания правильного произношения", в частности, таких как: I) характер построения образа восприятия, 2)природа эталона, служащего впоследствии основанием для артикуляционной программы, 3) роль слухового контроля в становлении иноязычного звука на начальном этапе обучения фонетике иностранного языка.

Подробный анализ этих проблем начнём с рассмотрения характера построения самого образа восприятия. Как известно, восприятие иноязычных звуков предполагает формирование слухового образа иноязычного звука. В восприятии, определяемом в советской психологии как ориентировочно-исследовательское действие, направленное на обследование воспринимаемого объекта и на создание его копии, его подобия, участвуют моторные компоненты. Здесь сразу же отметим, что в настоящее время существуют две теории восприятия речи - моторная /А.М.Либерман и др./[2] и анализа через синтез - сенсорная /К.Стивенс, М.Халле и др./[3], акцентирующие один из двух механизмов, тогда как может быть правильной третья точка зрения, согласно которой восприятие сенсорно, а моторному компоненту принадлежит факультативная роль /в случаях затруднения, формирования образа и др./. При формировании слухового образа иноязычного

I Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958, с.332.

2 См.: Liberman A.M. Some results of research on speech perception.-In: Journ.Acoust.Soc.Am., 1957, No 20.

3 См.: Halle M., Stevens K. Speech recognition: a model and program for research.-In: The structure of language.Readings in the philosophy of Language.Englewood Cliffs, 1964.

звука в качестве моторных компонентов выступают движения органов артикуляции или вокальная моторика.

Согласно теории уподобления А.Н.Леонтьева[4], эксперимательно подтвержденной в исследованиях О.В.Овчинниковой[5] и Ю.Б.Гиппенрейтер[6], все органы чувств имеют принципиально одинаковый механизм чувственного отражения - моторные компоненты рецептирующей системы своей динамикой воспроизводят свойства воспринимаемого объекта /уподобляются его свойствам/. При этом, как отмечает А.Н.Леонтьев, "в качестве решающего момента от которого зависит адекватное отражение отражаемого свойства, является момент уподобления процесса, составляющего эффекторное звено рецептирующей системы отражаемому свойству"[7].

Следовательно, слуховой образ, формирующийся при слуховом восприятии посредством действия уподобления моторных компонентов рецептирующей системы заслуживает особого внимания, поскольку путем организации целенаправленного осознанного его формирования можно сделать процесс обучения фонетике более целенаправленным. Сформированный образ восприятия выступает в дальнейшем в качестве эталона для процесса вопиятия иноязычных речевых звуков и в качестве основы для формирования артикуляционной программы говорящего.

Вторая проблема - природа эталона, служащего затем основанием для артикуляционной программы. Эталон речевого звука представляет собой некий обобщенный образ, который является результатом постепенного, систематического наложения близких по акустическим признакам слуховых образов, формирующихся при восприятии речи.

Зонная природа эталона речевого звука была экспериментально выявлена в исследовании И.А.Зимней[8], в котором автором выделяются три взаимосвязанных и взаимоконтролируемых уровня воспри-

---

[4] См.: Леонтьев А.Н. О механизме чувственного отражения.- В кн.: Проблемы развития психики. М., 1972.

[5] См.: Овчинникова О.В. Опыт формирования звуковысотного слуха. Автореф. канд. дис. М., 1960.

[6] См.: Гиппенрейтер Ю.Б. О восприятии высоты звука. Автореф. канд. дис. М., 1960.

[7] Леонтьев А.Н. Указ.соч.. с.182.

[8] См.: Зимняя И.А. К вопросу о восприятии речи.Автореф.канд. дис. М., 1961.

ятия: уровень распознавания, на котором звуки сопоставляются с зонным эталоном, записанные в первом запоминающем устройстве по спектральному признаку; уровень разборчивости, на котором звукосочетания сопоставляются с зонным эталоном, записанным во второ запоминающем устройстве слогов, не только по физическим характеристикам, но и с учетом статистической вероятности принимаемых звукосочетаний; уровень смыслового восприятия, на котором слова и фразы сопоставляются с алфавитом определенных структур, соотнесенных с лексическими значениями, записанными в третьем запоминающем устройстве слов и фраз, где акустические характерист ки выполняют индикаторную роль.

Согласно И.А.Зимней, если "под один и тот же эталон в процессе восприятия могут подводиться достаточно различные звуки, это означает, что сам эталон представляет определенную зону, ог ниченную значением данной фонемы. Границы эталонной зоны в запоминающем устройстве очень лабильны и зависят от многих фактор таких, например, как упражняемость, знание нескольких языковых систем, утомляемость"[9].

Развивая идею зонной природы эталона речевого звука, З.Н.Дж паридзе вводит понятие следующих видов зонных эталонов: "I/эталоны, идентификация с которыми может сопровождаться восприятием соответствующего звучания, 2/эталоны, идентификация с которыми не может сопровождаться восприятием соответствующего им звучани

По мнению З.Н.Джапаридзе, звуки речи, их сочетания, интон ционные модели, ритмические структуры и т.д. обладают эталонам первого рода, а отдельные признаки сегментных и супрасегментны единиц: диффузность, палатальность ...отдельные характеристики ударения и т.д. обладают эталонами второго порядка[11]. З.Н.Джапаридзе выдвигает также предположение о том, что ведущая роль в восприятии речи принадлежит "единицам первичного восприятия" т.е. "соотносимым со звуковыми образами единицам, путем воспри тия звучания которых устанавливается звучание высказывания, а также эталоном таких единиц"[12].

---

[9] З и м н я я И.А. К вопросу о восприятии речи, с.I3.

[10] Д ж а п а р и д з е З.Н. Основные вопросы перцептивной фон тики. Автореф.канд.дис. М., I960, с.I3.

[11] См.: Т а м ж е, с.I8.

[12] Т а м ж е, с.45.

Что касается формы представления эталона, а также характера сличения с эталоном, то, по мнению И.А.Зимней, эталоны звуков, звукосочетаний и слов соответственно кодируются по разным признакам, а эталоны, имеющиеся в запоминающем устройстве системы звуков, "закодированы по признаку формантной структуры" и на основании того, что восприятие изолированно произнесенных звуков в основном обусловливается изменением их спектральной огибающей, можно предположить, что "сопоставление в системе звуков осуществляется по спектральному признаку"[13]. Итак, каждая речевая категория, как то: звук, слог, слово и фраза, объединяются в определенные системы, а эти системы представляются своеобразными запоминающими устройствами, в которых записаны эталоны, соответствующие языковым категориям данной языковой системы.

В начальном этапе обучения фонетике иностранного языка, когда объектами восприятия являются иноязычные звуки и их сочетания, восприятие осуществляется на уровне распознавания и на уровне разборчивости. После полной постановки звуков иностранного языка и формирования зонных эталонов иноязычных звуков и их сочетаний, в процессе накопления словаря, т.е. с появления слов, восприятие начинает осуществляться и на третьем уровне, на уровне смыслового восприятия. На всех трех уровнях осуществляется работа по алгоритмам всех трех систем, результаты которой синтезируются в процессе речевого восприятия.

Третья проблема рассматриваемого вопроса представляет собой роль слухового контроля в становлении иноязычного звука на начальном этапе обучения произношению иностранного языка.

Н.И.Жинкин, подчеркивая большую роль слухового контроля в обучении произношению иностранного языка и говоря об организации "перехода от контроля со стороны чужого слуха к контролю своим слухом", определял слуховой канал как "способ налаживания правильного произношения"[14]. В ряде исследований, посвященных обучению иноязычным произношению, особое внимание уделяется слуховому контролю, в частности, в исследовании К.А.Мичуриной выявлена ведущая роль слуховой информации в сравнении с кинестетической при сличении воспринятого сигнала с эталоном. Данные экс-

---

[13] З и м н я я И.А. Указ.соч., с.13.

[14] Ж и н к и н Н.И. Указ. соч., с.332.

перимента, проведенного К.А.Мичуриной показывают, что "именно внешний слуховой канал имеет решающее значение для получения информации о дифференциальных признаках и об общем акустическом эффекте"[15]. При этом подчеркивается, что роль слухового контроля особенно велика в период формирования речевых стереотипов, когда говорящий нуждается в текущей обратной афферентации: "неавтоматизированное действие требует контроля всех его элементов, и для сличения такого действия с программой говорящий нуждается в максимуме информации о данном действии"[16].

Рассмотренные проблемы позволяют наметить основные аспекты психологической интерпретации обучения фонетике иностранного языка, а именно: I/адекватное уподобление свойств воспринимаемых звуков органами артикуляции и вокальной моторики в процессе слухового восприятия; 2/учет зонной природы эталона речевого звука, включающей акустические признаки, и характера сличения с этими эталонами, осуществляющегося по формантным признакам; 3/ учет ведущей роли слухового контроля на начальном этапе обучения фонетике иностранного языка.

Рассмотрение вышеназванных проблем в то же время еще раз подтверждает правомерность положения о необходимости целесообразного использования слухового звена, путем организации осознанного формирования слухового образа - путем "перехода от расчлененного слухового восприятия к расчлененному слуховому представлению"[17].

Различные пути обучения иностранному произношению, которые можно свести к трем основным: имитационному, аналитическому и аналитико-имитационному, к сожалению, не обеспечивают расчлененного слухового восприятия и перехода от него к расчлененному слуховому представлению. При имитационном пути обучения иноязычному произношению и слуховое восприятие, и слуховое представление остаются нерасчлененными, неосознанными. Вследствие этого иноязычные звуки при "переходе" из кратковременной памяти в долговременную как бы полностью теряют свои специфические качества под влиянием звуковой системы родного языка. При различных вариантах

---

[15] М и ч у р и н а К.А. Функциональная роль слухового контроля речи. Автореф. канд. дис. М., 1972, с.11.

[16] Т а м ж е, с.22.

[17] Ж и н к и н Н.И. Указ. соч., с.332.

аналитического пути обучения, в том числе при обучении иноязычному произношению путем беззвучного артикулирования с последующим подключением слухового звена на основе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина /путь предлагаемый К.М.Колосовым[18]/, на наш взгляд, также не осуществляется целенаправленное использование слухового звена. В силу этого восприятие и представление иноязычных звуков остаются нерасчлененными, неосознанными.

В настоящее время оптимальным путем обучения считается аналитико-имитационный путь, правомерность которого была теоретически и экспериментально доказана исследованиями, проведенными под руководством В.А.Артемова. По мнению В.А.Артемова, "методически и психологически синтез нельзя отрывать от анализа. Лишь их единство обеспечивает успешность познания и научения"[19].

Но и при аналитико-имитационном пути обучения фонетике иностранного языка слуховое звено используется недостаточно направленно - основное внимание уделяется двигательному звену, формированию собственной артикуляционной программы, а слуховому звену, т.е. осознанному формированию слухового образа уделяется недостаточное внимание - слуховой образ формируется стихийно.

В исследованиях В.Ф.Занглигера и С.Ш.Мустафиной были выработаны новые методические рекомендации по обучению фонетике иностранного языка на основе идеи о зонной природе эталона речевого звука и о характере сличения с эталоном[20]. Согласно данным исследования С.Ш.Мустафиной "сближение слушания и говорения, т.е. тренировка слухового восприятия параллельно с воспроизведением взаимодействия слухового восприятия с воспроизведением взаимодействия слухового восприятия с операцией воспроизведения" способствует преодолению "трудностей понимания смыслоразличительной функции звуков и звуковых явлений английского языка и низкий уровень слухового самоконтроля учащихся", которые представляют со-

---

[18] См.: К о л о с о в К.М. Антропофонический анализ звуковой системы языка. Автореф.канд.дис. М., 1972.

[19] А р т е м о в В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969, с.163.

[20] См.: З а н г л и г е р В.Ф. Формирование иноязычного фонематического слуха учащихся на начальном этапе обучения английскому языку в средней школе.Автореф.канд.дис.М.,1969; М у с т а ф и н а С.Ш. Опыт формирования двух видов речевой деятельности слушания и говорения на иностранном языке.-Вопросы психологии, 1978, № 3.

бой "наиболее слабое место усвоения фонетики"[21]. В работах С.Ш.Мустафиной особое внимание уделено роли слухового контроля на начальном этапе обучения иноязычному произношению и экспериментально доказано, что "даже на начальном этапе усвоения иностранного языка можно добиться формирования у учащихся более высоких уровней слухового самоконтроля"[22].

Поэтому следует еще раз подчеркнуть целесообразность организации осознанного, расчлененного формирования слухового образа иноязычного звука, исходя из основополагающего положения Н.И.Жинкина о том, что обучение произношению должно быть основано на целесообразном использовании слухового звена. Рассмотренные нами аспекты психологической интерпретации обучения фонетике иностранного языка: действие - уподобление, зонная природа эталона звука речи и характер сличения с этим эталоном, ведущая роль слухового контроля на начальном этапе обучения произношению могут послужить основной опорой при осуществлении осознанного, расчлененного формирования слухового образа иноязычного звука.

Организация осознанного формирования слухового образа иноязычного звука представляет собой нелегкую задачу, и, как справедливо отмечал С.И.Бернштейн, еще в 1937 году, "трудности усугубляются тем, что слуховое восприятие отдельного звука вообще и звука речи в частности нерасчленимо в сознании: звук воспринимается как единое качество данное одновременно и непосредственно... Гораздо более дифференцированно мы воспринимаем или, по крайней мере, можем воспринимать произносительную сторону речи. Произносительную работу, создающую определенный слуховой эффект, определенный звук речи, можно разложить на ряд составляющих ее движений, и каждое такое движение можно воспринять не только непосредственно мускульным чувством, но и осязанием - путем ощупывания - нередко также и зрением, и все эти моторные явления можно с достаточной точностью описать словесно и пояснить рисунками"[23].

Осознанное формирование можно осуществить в рамках аналити-

---

[21] М у с т а ф и н а С.Ш. Опыт формирования двух видов речевой деятельности - слушания и говорения - на иностранном языке.- Вопросы психологии, 1978, № 3, с.118-119.

[22] Т а м ж е, с.121.

[23] Б е р н ш т е й н С.И. Вопросы обучения произношению.М.,1937,с.1

ко-имитационного пути, обращая особое внимание на место и время введения анализа в слуховое звено. Говоря о взаимоотношении анализа и имитации в процессе обучения иностранному языку, А.С.Границкая отмечает, что "эффективность имитативного научения значительно повышается при введении анализа непосредственно после восприятия и в большей степени зависит от точности восприятия и им определяется"[24]. Хотя А.С.Границкая имеет в виду обучение интонации, принцип введения анализа остается общим для обучения фонетике в целом и распространяется на обучение произношению.

Исходя из положения о необходимости организации "расчлененного слухового восприятия" и перехода от него к "расчлененному слуховому представлению", т.е. осознанному формированию слухового образа речевого звука путем целесообразного использования слухового звена, выдвинутого Н.И.Жинкиным, можно использовать действие - уподобление органов артикуляции и вокальной моторики в формировании осознанного слухового образа путем организации тесного взаимодействия и взаимовлияния этого действия с осознанным артикуляторным действием.

При осуществлении тесного взаимодействия и взаимовлияния действия-уподобления и осознанного артикуляторного действия действие-уподобление, обеспечивающее адекватное формирование слухового образа речевого звука в процессе восприятия, сразу же подкрепляется осознанным артикуляторным действием, а артикуляторное действие , в свою очередь, под влиянием действия-уподобления становится более адекватным /моторные впечатления, которые сопровождают сам процесс восприятия немедленно подкрепляются артикуляторными действиями, а артикуляторные действия, в свою очередь, под влиянием этих моторных впечатлений становятся наиболее адекватными/. Иными словами, обратная связь внутри самого сенсорного процесса /т.е. восприятия звуков/ не только корригирует формирование слухового образа эталона, но и влияет на степень адекватности осознанных артикуляторных действий, сопровождающих восприятие звуков.

Осознанное расчлененное формирование слухового образа речевого звука, как мы полагаем, должно обеспечить быстрое четкое

---

[24] Границкая А.С. Взаимоотношение анализа и имитации в процессе обучения иностранному языку.Экспериментальное исследование на материале интонации английского языка.М.,1965,с.18-19.

формирование артикуляционного предобраза, т.е. обеспечит "повышение эффективности и скорости процесса антиципации"[25]. Правомерность такого предположения подтверждается исследованием сенсорного обучения и антиципации в спортивной деятельности, проведенным Е.Н.Сурковым, по мнению которого сенсорное обучение играет особую роль "как фактор, определяющий процесс оптимизации некоторых эффектов предвосхищения"[26]. Исследование игровых действий волейболистов, проведенное Е.Н.Сурковым, показало, что степень сформированности оперативных единиц зрительного восприятия в процессе сенсорного обучения приводит к повышению эффективности и скорости процесса антиципации, что приводит к эффективности игровых действий волейболистов.

Исходя из вышесказанного, следует обратить особое внимание на исследование В.Ф.Занглигера, в котором автор намечает такую организацию обучения фонетике иностранного языка, которая учитывает ведущую роль слухового звена на начальном этапе обучения фонетике, а также зонную природу эталона звука речи и их сочетаний, характера сличения с этими эталонами.

В работе В.Ф.Занглигера основная мысль заключается в том, что "речевой слух является той необходимой основой всех без исключения видов РД: аудирования, говорения, чтения, письма, - без которой невозможно их нормальное функционирование и формирование"[27] и, следовательно, обращается особое внимание на использование слухового канала.

Обосновывая правомерность использования трех видов упражнений - слуховых, артикуляторных и слухо-артикуляторных, В.Ф.Занглигер подчеркивает ведущую роль слухового канала в формировании фонематического слуха и, следовательно, ведущую роль слуховых упражнений:"при формировании эталонных зон в качестве основного должен быть использован слуховой канал, т.е.формирование фонематического слуха должно осуществляться через выполнение

---

25 С у р к о в Е.Н. Сенсорное обучение и антиципация в спортивной деятельности.Воспитание,обучение и психическое развитие.- Тезисы докладов к У Всесоюзному съезду психологов СССР /27 июня-2 июля 1977г./, ч.I. М., 1977, с.193-194.

26 Т а м ж е.

27 З а н г л и г е р В.Ф. Указ.соч., с.4.

слуховых упражнений"[28]. При этом правомерность использования слуховых упражнений обосновывается тем, что "в эталонных зонах кодируются формантные структуры фонем /т.е. акустические признаки/"[29], использование слухо-артикуляторных упражнений признается наиболее целесообразным и эффективным ввиду тесной взаимосвязи речедвигательного и слухового анализаторов в процессе речи и ввиду необходимости учета комплексности задачи обучения иностранному языку в средней школе. Автор отмечает, что артикуляторные упражнения наиболее эффективны для учащихся с относительно хорошим фонематическим слухом в дальнейшем повышении качества слухового восприятия, а слуховые упражнения наиболее эффективны для учащихся с относительно плохим фонематическим слухом"[30].

Отмеченные аспекты психологической интерпретации обучения фонетике иностранного языка должны быть использованы с учетом соотнесенности элементов родного и иностранного языков, поскольку, как справедливо отмечает Д.Г.Самандов, "в силу особой роли скрытой артикуляции одного из каналов обратной связи, важное значение приобретают слуховые ощущения, главным образом, тогда, когда звуки и звукосочетания, характерные для конкретного иностранного языка, не имеют аналогии в родном языке обучающихся"[31]. Иными словами, при использовании действия-уподобления нужно опираться на сопоставительный анализ фонетических систем родного и иностранного языков. При использовании второй психологической особенности слухового восприятия речи - зонной природы эталона речевого звука характера сличения с этим эталоном - также необходимо учесть соотнесенность зонных эталонов звуков родного и иностранного языков, т.к. "в языке с широкой зоной" слух, настроенный на один звук, может различить все тонкости спектральных изменений других звуков и будет объединять их в одной зоне, согласно закону восприятия звуков данного языка"[32]. Именно поэтому целенаправленное формирование слухового образа, учет его

---

28 З а н г л и г е р В.Ф. Указ.соч., с.22.

29 Т а м ж е.

30 См.: Т а м ж е, с.26.

31 С а м а н д о в Д.Г. Фонологическая устойчивость при непосредственном и отсроченном воспроизведении в начальном периоде обучения английскому языку в азербайджанской школе. Автореф.канд. дис. Тбилиси, 1979, с.7.

32 З и м н я я И.А. Указ.соч., с.12.

особенностей, его места в процессе обучения иноязычному произношению представляет теоретический и практический интерес. При использовании слухового контроля на начальном этапе обучения произношению также нельзя не учесть соотносимость зонных эталонов звуков родного и иностранного языков.

В заключение следует особо отметить, что целесообразное использование слухового звена путем организации осознанного, расчлененного восприятия иноязычного звука, а также осознанное, расчлененное формирование слухового образа иноязычного звука, очень важно, если учесть следующее: на симультанном /мгновенном/ уровне, когда слуховые образы иноязычных звуков уже сформированы и превращены в зонные эталоны звуков, участие моторики сильно редуцируется и практически не фиксируется. Следовательно, можно предположить, что в сформированной перцептивной базе языка моторные признаки выполняют факультативную роль в случаях затруднения, а ведущая роль принадлежит акустическим признакам. Кроме того, следует обратить внимание на то, что "испытуемые воспроизводят не сохраненные в долговременной памяти речевые движения, а соотносят их актуализацию с перцептивным речевым образом"[33].

Предлагаемый путь осознанного расчлененного формирования слухового образа иноязычного звука учитывает эти обстоятельства и еще раз подтверждает правильность теоретических положений Н.И.Жинкина.

---

[33] С а м а н д о в Д.Г. Указ. соч., с.16.

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Николай Иванович Жинкин..... 5

I. ПРОБЛЕМЫ ФОНЕТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Л.Б о р и с о в а. Интонационная структура сегментированных конструкций с препозитивным сегментом, имеющим местоименный коррелят в базовой части..... 9

Г.В и ш н е в с к а я. Некоторые особенности русского акцента в английской интонации (на материале слухового анализа)..... I5

Н.К о р с у н. Сопоставление некоторых мелодических особенностей оформления английского и русского текстов (к проблеме фонетической интерференции)..... 2I

Л.М и н а е в а, С.М и х е е в а. К вопросу о силлабической артикуляции речи..... 35

П. ТЕКСТ И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ

Л.Б о н д а р е н к о. Смысловое членение спонтанного высказывания и восприятие пауз колебания..... 42

А.Н о в и к о в, Г.Ч и с т я к о в а. Содержание текста и его основные единицы..... 5I

С.С т е п а н о в а. О некоторых факторах, влияющих на понимание взрослыми речевого сообщения в условиях аудирования и чтения..... 7I

Ш. ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ

А.Б а б а й л о в а. Характеристика иноязычных учебных текстов в свете теории предикатов..... 84

Е.И с е н и н а, О.С т е п а н о в а. О роли речедвигательного и слухового анализаторов в формировании речевого слуха у детей..... 94

Е.И с е н и н а. Развитие: принцип и категория.....I07

И.К у з ь м и ч е в а. Языковые обобщения в процессе коммуникативного обучения иностранному языку..... I26

В.О в ч и н н и к о в, А.Ш а х н а р о в и ч. К проблеме семантического и функционального анализа высказываний в детской речи..... I32

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Николай Иванович Жинкин..... 5

I. ПРОБЛЕМЫ ФОНЕТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Л.Б о р и с о в а. Интонационная структура сегментированных конструкций с препозитивным сегментом, имеющим местоименный коррелят в базовой части..... 9

Г.В и ш н е в с к а я. Некоторые особенности русского акцента в английской интонации (на материале слухового анализа)..... I5

Н.К о р с у н. Сопоставление некоторых мелодических особенностей оформления английского и русского текстов (к проблеме фонетической интерференции)..... 2I

Л.М и н а е в а, С.М и х е е в а. К вопросу о силлабической артикуляции речи..... 35

П. ТЕКСТ И ЕГО ВОСПРИЯТИЕ

Л.Б о н д а р е н к о. Смысловое членение спонтанного высказывания и восприятие пауз колебания..... 42

А.Н о в и к о в, Г.Ч и с т я к о в а. Содержание текста и его основные единицы..... 5I

С.С т е п а н о в а. О некоторых факторах, влияющих на понимание взрослыми речевого сообщения в условиях аудирования и чтения..... 7I

Ш. ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ

А.Б а б а й л о в а. Характеристика иноязычных учебных текстов в свете теории предикатов..... 84

Е.И с е н и н а, О.С т е п а н о в а. О роли речедвигательного и слухового анализаторов в формировании речевого слуха у детей..... 94

Е.И с е н и н а. Развитие: принцип и категория.....I07

И.К у з ь м и ч е в а. Языковые обобщения в процессе коммуникативного обучения иностранному языку..... I26

В.О в ч и н н и к о в, А.Ш а х н а р о в и ч. К проблеме семантического и функционального анализа высказываний в детской речи..... I32

А.Т р а в к и н а. Позиция главноударного слова как внешнее средство оформления смысловых вариантов местоименного вопросительного предложения в английском языке..... 140
М.Ф о м и н. Психологические аспекты обучения фонетике иностранного языка..... 150

ФОНЕТИКА И ПСИХОЛОГИЯ РЕЧИ

Межвузовский сборник научных трудов
Выпуск 2

Редактор В.Шкин. Технический редактор И.Зайцева.
Художник В.Поюров. Корректор О.Кручинина.

Подписано в печать 29.12.81. КЕ- 02187 Формат 60x84 1/16.
Бумага писчая № 1. Печать плоская.Усл.печ.л.9,5. Уч.-изд.л.8,5.
Тираж 1000 экз. Заказ 1248/р. Цена 1р.05 к.

Редакционно-издательский отдел
Ивановского государственного университета,г.Иваново,ул.Ермака,39.
Типография УУЗ Минэнерго СССР,г.Иваново,ул.Ермака,41.

ИВАНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени ПЕРВОГО В РОССИИ ИВАНОВО-ВОЗНЕСЕНСКОГО
ОБЩЕГОРОДСКОГО СОВЕТА РАБОЧИХ ДЕПУТАТОВ

выпускает в 1982 году

межвузовский сборник научных трудов

ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

(На материале романо-германских языков)

Сборник посвящен анализу особенностей функционирования лексических единиц в контексте, что имеет особо важное значение, т.к. позволяет проследить изменения, которым подвергается семантическая структура единиц, а также отношения, возникающие между основным номинативным значением и лексико-семантическими вариантами исследуемых единиц. В сборнике анализируются языковые и внеязыковые условия реализации и средства манифестации содержания лексических единиц.

Книга адресована специалистам по романо-германской филологии, преподавателям иностранных языков, а также студентам старших курсов, выполняющим курсовые и дипломные работы.

ЗАКАЗЫ НА КНИГУ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ:

153377, г.Иваново, ул.Ермака, 39.
Редакционно-издательский отдел ИвГУ.