

119



ЛАТВИЙСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. ПЕТРА СТУЧКИ

Иностранные
**ЯЗЫКИ
В ВЫСШЕЙ
ШКОЛЕ**

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

ТОМ 119

Латвийский ордена Трудового Красного Знамени
государственный университет им. Петра Стучки

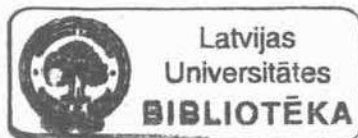
Кафедра иностранных языков
Кафедра английского языка

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
том II9



Рига 1969



Большинство статей данного сборника имеет методическую направленность и посвящены одной из актуальных проблем методики преподавания иностранного языка в неязыковом вузе — обеспечению эффективности обучения. Высказанные в них мысли являются продолжением разговора о более рациональном использовании отведенного программой по иностранному языку времени.

Статьи языковедческого характера вызовут интерес у многих исследователей языка новым подходом к постановке затронутых в них вопросов.

J. Gorohova

K A M Ā C Ī J A S V A L O D A S V. I. Ļ E Ņ I N S.

V. I. Ļeņina 100. jubilejas gadā katram gribas jo vairāk pameļt no Ļeņina bagātīgā ideju avota, jo gaišāk un skaidrāk saskatīt tos apstākļus, kas palīdzēja augt un veidoties dišajam revolucionāram.

Visās dzīves jomās, protams, arī svešvalodu mācīšanas laukā, V. J. Ļeņins ir spilgts piemērs visiem.

Svešvalodas Uļjanovu ģimenē bija lielā cieņā. Iljiša māte labi zināja franšu un vācu valodas un centās tās iemācīt bērniem; šim nolūkam Marija Alekssandrovna panāca to, ka vienu dienu visi ģimenes locekļi runāja krieviski, otru dienu - franciski, trešo - vāciski. Bez tam Uļjanovu mājās bija plaša bibliotēka svešvalodās.

V. I. Ļeņins beidza klasisko ģimnāziju, kur viņš mācījās sešas valodas: krievu, franšu, vācu, grieķu, latīņu un senoslāvu. Citas valodas viņš apguva patstāvīgi, regulāri lasot avīzes, studējot gramatiku, fonētiku un pievēršot lielu uzmanību darbam ar vārdnīcām.

V. I. Ļeņins zināja 13 valodas: viņš teicami pārvaldīja krievu, franšu, vācu un angļu valodas, viņš prata lasīt un nedaudz runāt poļu, čehu, itāļu un zviedru valodās; latīņu, grieķu un senoslāvu valodās viņš lasīja grāmatas oriģinālā; bez tam viņš centās apgūt arī bulgāru un somu valodas, lai vismaz varētu lasīt šīs valodās.

V. I. Ļeņina personīgajā bibliotēkā Krievijā atrodas grāmatas 20 valodās.

Svešvalodu zināšanas bagātināja V. I. Ļeņina dzimto valodu. Par to stāsta N. K. Krupskaja: "Daudzi atdala svešvalodu mācīšanu no dzimtās valodas mācīšanas, bet patiesībā tās ir nesaraucami saistītas. Svešvalodu mācīšanās bagātina dzimto valodu, padara to krāsaināku, vijīgāku, izteiksmīgāku. Kes pētījis Ļeņina valodu, tas zina, cik bagāta, kvēla izteiksmīga bija Ļeņina valoda."¹

1. "Tuvinieku atmiņas par V. I. Ļeņinu", Rīga, 1955. g., 209 lpp.

Volodja bija ne tikai labākais skolēns klasē, bet arī lielisks valodnieks un skolotājs. Īsā laikā viņš prata sagatavot māsu eksāmeniem latīņu valodā, bez tam viņš mācīja Annu Iljiņiņai arī franču un vācu valodas. Viņš vienmēr pasvītroja patstāvīgā darba izšķirošo nozīmi, viņš uzskatīja, ka skolniekam pašam jācenšas izprast vārda nozīmi pēc konteksta un tikai grūtākos gadījumos jāgriežas pēc palīdzības pie vāronīces.

Ļeņinu kā valodas skolotāju ļoti dejūtīgi raksturo Anna Iljiņiņa: "Arī man nācās izjust un iepazīt Vladimiru Iljiču kā pasniedzēju... 1886.gada pavasarī man vajadzēja nokārtot vairākus pārbaudījumus, tai skaitā latīņu valodu par veseliem trim gadiem.. Tad Volodja piedāvājas man šai ziņā palīdzēt... Zēns, kam vēl nebija 16 gadu, vadīja nodarbības ļoti nopietni un citīgi. Viņš strādāja tik vārīgi, moži un ar tādu interesi, ka drīz vien ar "riebīgo latīņu valodu" aizrāva arī mani... Atceros, ka Volodja ar aizrautību man parādīja, cik reizēm skaists un īpatnējs ir latīņu valodas stils... Pavasarī es sekmīgi izturēju pārbaudījumu par trim gadiem, un pēc dažiem gadiem latīņu valodas pamatu zināšana atviegloja man itāļu valodas apgušanu." ¹

Kaut gan Vladimiris Iljičs bija spējīgs valodās, arī viņam nācās parvarēt visas iesācēja grūtības. Daudz pūļu un pacietības pirmās emigrācijas laikā prasīja vācu valodas izrunas un ātrā runas tempa apgušana. Par to viņš raksta saviem tuviniekiem: "Pa ārzemēm ceļoja jau otro diennakti un vingrinos valodā: izrādījās, ka esmu pavisam "svah", vāciešus saprotu tikai ar vislielākām pūlēm, labāk teikt, nemsz nesaprotu, tik ļoti neperasta ir viņu izruna un tik ļoti ātri viņi runā... tomēr dažu nezaudsju un diezgan uzdevīgi lauza vācu valodu." ²

1. "Atmiņas par V.I.Ļeņinu.", Rīgā, 1957.g., I sēj., 15.lpp.

2. V.I.Ļeņins, Raksti, Rīgā, 1958.g., 37.sēj., 8. lpp.

Ar angļu valodas apguvumu veicās vēl grūtāk. Angļu valodu Vladimīrs Iljišs un Nadežde Konstantinovna mācījās pašmācībā caurā un ar vienu vienīgu mērķi - iemācīties lasīt un saprast literatūru. Prasmē lasīt un saprast izlasīto bija tik labi izkopta, ka viņi pārtulkoja no angļu valodas krievu valodā S.Vebs un B.Vebs grāmatas "Angļu treid-junionisma teorija un prakse" pirmo sējumu un rediģēja otrā sējuma tulkojumu. Tā kā angļu valodas izruna ļoti atšķiras no rakstības, iebraucot Londonā pirmo reizi, Vladimīrs Iljišs un Nadežde Konstantinovna nevarēja saprast nevienu teikumu angļiski, arī viņus neviens nesaprata. Lai iemācītos saprast runu angļu valodā, viņi bieži apmeklēja Haidperku, klausījās runātējus, vēroja viņu runas organu kustības, mācījās runāt ar privātskolotāja palīdzību.

Jau agrā jaunībā V.I.Ļeņins sāka tulkot revolucionāra satūra grāmatas, lai darītu tās pieejamas krievu lasītājam. Divdesmit gadu vecumā viņš pārtulkoja "Komunistiskās partijas manifestu. Šis teicami veiktais tulkojums, ko āsudzi lasīja rokrakstā, diezgan, gājās bojā. Daudzus rakstus Ļeņins pārtulkoja arī no krievu valodas svešvalodās; šo tulkojumu valoda ir skaidra un vienkārša. Lasot Ļeņina vēstules tuviniekiem, redzam, ar kādu atbildības sajūtu viņš uzņemas katru tulkojumu. Ļeņins raksta: "Man vajadzētu... ģeogrāfisko nosaukumu un personu vārdu vārdnīcu. Tos tulkot un transkribēt no angļu valodas ir ļoti grūti, un es stipri beidos no kļūdām." ¹

Savās studijās V.I.Ļeņins bieži izmantoja attulkojumu metodi. Viņš raksta: "Nupat rakstīju Markan vēstuli un neperasti sīki izklāstīju viņam, kā vislabāk nodibināt" režīmu": garīgā darbā laukā sevišķi ieteicu attulkojuma, t.i. vispirms no svešvalodas krievu valodā rakstiski un pēc tam no krievu tulkojuma atkal svešvalodā. Šo savan pieredmes gūstu, ka tas ir visracionālākais veids,

1. V.I.Ļeņins, Raksti, Sīgā, 1938.g., 37. un 39. lpp.

kā mācīties valodu." ¹ Bez tam Ļeņins uzskatīja par vērtīgu lasīt krievu literatūru /piem., I.S.Turgeneva darbus/ svešvalodā un salīdzināt tulkojumu ar oriģinālu.

Vispār V.I.Ļeņins interesējās par valodas mācīšanas metodiku. Piem., viņš atzinīgi izteicās par Ženēvas pedagoģiskajosursos pielietotajām metodēm, kur akcentēja izrunu un spontāno sarunu valodu klasē un ekskursiju laikā.

Diezgan zīmīgi, ka Vladimirs Iljišs vislielāko vērību pievērsa gramatikas studēšanai: viņš varēja stundām ilgi lasīt gramatiku, valodas vēsturi vai vārdnīcu. Pie tam viņš izvēlējās vārdnīcas ar vislielāko rūpību, dodot priekšroku vārdnīcām ar filoloģisko un vēsturisko materiālu. Ļeņina kabinetā Kremli vārdnīcas aizņēma speciālu kastiņu plauktu pa labi no rakstāmgalda, un pat viņa bibliotekārei bija atļauts to aiztikt vai mainīt tajā vārdnīcu kārtību.

V.I.Ļeņins bieži apukārtoja K.Maršasa teicienu: "Svešvaloda ir ierīcis dzīves cīņā." Konferencēs, kurās piedalījās citu tautu pārstāvji, V.I.Ļeņins bieži runāja kādā svešvalodā. Arī sarunās ar cittautiešiem viņš vienmēr runāja viņu dzimtajā valodā. Par vienu no šādām runām stāsta J.Stasova: "1920.g., kad notika Kominternes II kongress, Vladimirs Iljišs savā runā kritizēja Vācijas Komunistiskās partijas vadības kļūdas un itālieša Serati līniju. Kamēr runa bija par Vācijas Komunistisko partiju, Vladimirs Iljišs runāja vāciski, bet vēlāk, kad viņš sāka runāt par Serati kļūdām, tūdaļ pārgāja uz franču valodu. Atceros dūkoņu, kas pāršalca zāli. Ārzemju viesi nebija varējuši iedomāties, ka krievs, kas nupāt bija lieliski runājis vāciski, tikpat brīvi prot runāt arī franču valodā." ²

Rezumējot jāsecina, ka grūto svešvalodu apgušanas procesu Vis-

1. V.I.Ļeņins, Raksti, Rīgā, 1958.g., 37.sēj., 256.lpp.

2. "Atmiņas par V.I.Ļeņinu", Rīgā, 1957.g., 1. sēj., 368. lpp.

miram Iljīšam atviegloja viņa attieksme pret darbu, gribas spēks, nepieciešamība iemācīties lasīt un runāt citu tautu valodās, lai iepazītos ar šo tautu revolucionāro strādnieku kustību un lai izmantotu šīs zināšanas cīņā par labāku nākotni.

Literatūra

1. V.I.Ļeņins, Raksti, 37. sējums
2. "Atmiņas par V.I.Ļeņinu", Rīgā, 1957.g.
3. Tuvinieku atmiņas par V.I.Ļeņinu", Rīgā, 1955.g.

О КОНТЕКСТУАЛЬНОМ АНАЛИЗЕ, НАПРАВЛЕННОМ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ НЕИЗВЕСТНЫХ СЛОВ ПРИ БЕССЛОВАРНОМ ЧТЕНИИ

I. Одной из форм практического владения иностранным языком является "чтение без словаря оригинального научно-популярного или общенаучного текста, содержащего не более 3-4% незнакомых слов, которые можно понять из контекста".¹⁾

К сожалению, определение значений незнакомых слов по контексту при бессловарном чтении остается чаще всего процессом неуправляемым и, следовательно, малорезультативным. Более того, информация, содержащаяся в неизвестных словах, теряется. Основная причина этого - отсутствие единства в оценке упражнений, направленных на предсказание значений неизвестных слов. Скептическое отношение к целесообразности и эффективности обучения определению значений неизученных слов на основе их морфологических и лексико-синтаксических характеристик, содержащихся в тексте, приводит к тому, что предсказуемый анализ в процессе обучения бессловарному чтению остается малоразработанной проблемой. Незавершенность указанной проблемы ведет к большим потерям в процессе обучения чтению, так как анализ, направленный на реализацию возможности контекста предсказывать значения неизвестных слов, важен не только и не столько добытой конкретной информацией (общее содержание одной страницы текста всегда можно

1) Программа по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений, М., 1968, стр. 9-10.

понять и без 6-8 неизвестных слов), сколько своими образовательно-воспитательными возможностями.

Предсказуемый анализ, как решение серии логических задач на основе данных текста и знаний студента об описываемом явлении, значительно увеличивает эффективность активного словарного запаса, способствует формированию умения обобщать, а также быстроте и гибкости мыслительной деятельности студента; обеспечивает более глубокое проникновение в содержание прочитанного; вносит занимательность и игровой элемент, в котором нуждаются не только дети.

Вот почему автор данных строк пытается лишней раз подчеркнуть актуальность предсказуемого анализа в процессе обучения чтению без словаря¹⁾ и высказать некоторые соображения по его проведению.

2. Опора на контекст при раскрытии значений неизвестных слов предполагает умение видеть и использовать его предсказуемый механизм.

Общепризнано, что теория контекста наиболее полно разработана в трудах Н.И.Амосовой. Она определяет контекст как "сочетание семантически реализуемого слова с указательным минимумом"²⁾ Различая лексический и синтаксический контекст, Н.И.Амосова указывает что смешанный лексико-синтаксический контекст является наиболее частым условием выявления лексического зна-

1) См. Т.М.Кузнецова. "Обучение беспереводаному пониманию текстов, содержащих неизученную лексику". (Автореферат кандидатской диссертации, М., 1963).

2) И.И.Амосова. Основы английской фразеологии. Л., 1963, стр. 28.

чения многозначного слова. Под лексическим контекстом понимается указательный минимум, который складывается из семантики сочетающихся слов, связанных с семантически реализуемым словом непосредственно (контекст I степени) или же опосредствованно через другие слова (контекст II степени). Контекст I-й степени можно проиллюстрировать следующим примером:

to launch	an attack	- начать;
a ship		- спускать на воду;
a newspaper		- начинать издавать;
a spear (at...)		- бросать, метать;
a rocket		- залускать.

В приведенном примере достаточно одного слова, находящегося в непосредственной синтаксической связи с **to launch**, для того, чтобы определить в каком значении **to launch** употреблено.

В примере: **The dingy light soon faded from the soiled sky; but they sat on in the firelight, holding hands.**

(R. Aldington, *Death of a Hero*, M., 1958, p. 209.)

многозначное слово **light** 1) свет, освещение; 2) источник света: огонь, свеча, лампа и т.п.; 3) просвет, окно; 4) светило, реализует значение "свет". Указательный минимум данного значения слова **light** складывается из сочетания **from the soiled sky** и следующего за ним предложения, которые не имеют непосредственной синтаксической связи со словом **light** и, следовательно, образуют контекст 2-й степени.

Под синтаксическим контекстом подразумевается синтаксическая конструкция, независимо от ее лексического наполнения, выполняющая роль указательного минимума.²⁾ Так, например,

2) В.Н. Амосова. Основы английской фразеологии. Л., 1963, стр. 34
В.Н. Амосова. О синтаксическом контексте. - Лексикогр. сборник, вып. 5, М., 1962.

лексическое значение "побуждать к действию" у многозначных глаголов to urge, to ask, to recommend, to order, to request, употребляемых в инфинитивной синтаксической конструкции

Predicate	Object Complex
Verb	Noun or Pronoun + (not)to + Infinitive

определяется не семантикой сочетающихся слов, а данными синтаксическим построением.

Опираясь на теорию контекста Н.П.Амосовой, М.В.Цыпышева предлагает различать конструктивный контекст и несколько типов смешанного контекста.

Конструктивный контекст - это контекст, индикатор которого являются некоторые служебные слова (артикли, предлог, постпозитив)³⁾.

Смешанный контекст отличается комбинированным характером своего индикатора и может складываться из лексико-синтаксического, лексико-конструктивного, конструктивно-синтаксического, лексико-морфологического, синтаксико-морфологического, конструктивно-морфологического указательного минимума.⁴⁾

В свете приведенных суждений контекст представляется как комбинация морфологических, лексических, конструктивных и син-

3) М.В.Цыпышева. О контекстуальном методе анализа синонимов в речи. - Сб. Проблемы германской филологии. Рига, 1960, стр. 225.

4) Там же, стр. 227.

таксических условий реализации значения слова в речи или, как определяет Г.В.Колшанский: "контекст - это совокупность формально-фиксированных условий, при которых однозначно выявляется содержание языковой единицы!"¹⁾

Используя теоретические положения контекстуального метода для решения практической задачи: разработки приемов предсказуемого анализа при бессловарном чтении, следует иметь в виду разницу в направленности контекстуального анализа в семасиологических исследованиях и при бессловарной семантизации.

В первом случае контекстуальный анализ направлен на выявление материально выраженных условий, обеспечивающих однозначное употребление многозначного слова, иными словами, контекст должен прежде всего выбрать одно из значений данного многозначного слова или в случае омонимии выбрать одно из совпадающих по форме слов.

Во втором случае контекст должен помочь заполнить пропуск, т.к. интересующее нас слово неизвестно, а это задача более сложная и для ее решения требуется большее количество контекстуальных сведений. Если при установлении значения многозначного слова или выборе одного из совпадающих по форме слов достаточным может оказаться один из вышеприведенных контекстов, то установление значения неизвестного слова требует многоплановой информации о нем. Это означает, что при семантизации по контексту мы имеем дело прежде всего со смешанным контекстом.

1) Г.В.Колшанский. О природе контекста. "Вопросы языкознания", 1959, № 4, стр. 47-49.

Итак, материальными опорами при определении значения неизвестного слова на основе контекста являются следующие характеристики: морфологическая (формообразующая, словообразовательная), конструктивная (сочетание со служебными словами), синтаксическая (синтаксические функции в предложении), лексическая (семантика слов, связанных непосредственно и опосредствованно), комбинации данных характеристик образуют смешанный контекст.

Но достаточно ли формальных показателей, содержащихся в тексте, для предсказания значения неизвестного слова? Б.Мальберг отмечает, что предсказуемость, присущая речи, обуславливает степень понимания: "Степень понимания в значительной мере согласуется со степенью предсказуемости элементов, входящих в коммуникацию",¹⁾ В.Звегинцев дополняет: "Понимание зависит также и от предшествующего опыта воспринимающего информанта, и от его личных способностей".²⁾

Следовательно контекст не даст нужных результатов; если не опираться на опыт и знания студента о явлениях, событиях и т.п., описываемых в тексте.

3. Используя свойство текста предсказывать значения слов, необходимо учитывать, что полнота сведений о лексическом значении неизвестного слова зависит от конкретных речевых усло-

В.Мальберг, Structural Linguistics and Human Communication

1) Berlin - Heidelberg, 1967, p.18.

Цитировано по книге В.А.Звегинцева "Теоретическая и прикладная лингвистика". М., 1968, стр. 250.

2) В.А.Звегинцев. Теоретическая и прикладная лингвистика. М., 1968, стр. 250.

вий; она находится в прямой зависимости от объема и содержания языковых сведений о данном слове.

Для предсказания лексического значения неизвестного слова контекст должен содержать достаточно информации для того, чтобы установить, какое явление или предмет названы неизвестным словом.

Наблюдения над текстами в одну страницу (1500 печатных знаков) показывают, что указательные возможности контекста или, иными словами, возможность контекста характеризовать предмет или явление, называемое неизвестным словом, можно свести к трем основным типам:

1) Контекст дает возможность однозначно определять лексическое значение слова. Например:

In nearly all the homes, water ... down the walls with every shower of rain. The wallpaper is peeling off and broken plaster... at the slightest touch. (Morning Star.) (течет, осыпается)

2) Контекст дает возможность определить типовое лексическое значение неизвестного слова. В таких случаях пропуск может быть заполнен несколькими близкими по смыслу словами, а предсказание может отклониться от значения слова, употребленного в тексте. Отклоняясь в частности, слова, заполняющие пропуск, сохраняют тождество в общем типовом значении.

Например: Ernest Hemingway's unpublished

...	Типовое значение	Слово употребл. в тексте
рукопись		
произведение		
работа	произведение	рукопись
рассказ	work	manuscript
книга и т.п.		
is semi-autobiographical. (The Times)		

3) Контекст дает возможность вывести только грамматическое значение слова. Лексическое значение остается неустановленным, а это значит неизвестно, какое конкретное значение данное слово называет.

В примере:

..... helicopters soon may help solve the problem of getting passengers from downtown to airport and back again. (Science Digest)

контекст дает возможность установить только то, что слова, стоящие перед **helicopters**, являются его определением.

4. В разработке приемов установления значения неизвестного слова по контексту можно плодотворно использовать ^{глубины} идеи и избыточности информации, связанные с предугадыванием в речи: "Понимание, предполагающее целенаправленное мыслительное усилие (мышление), включается тогда, когда складывается некое смысловое целое. Восприятию смысла предшествует ожидание его законченности. В самом этом ожидании наличествует предугадывание и направления, по которому пойдет завершение смыслового целого".²⁾

Предсказуемый автоматический анализ также имеет непосредственное отношение к рассматриваемой нами методической проблеме. Поясняя основную идею предсказуемого автоматического

1) Дж. Миллер. Магическое число семь плюс или минус два. Со. "Инженерная психология", М., 1964.

В. Ингве. Гипотеза глубины (сб. "Новое в лингвистике", вып. IY, М., 1962.

2) В. А. Звегинцев. Теоретическая и прикладная лингвистика. М., 1968, стр. 264.

ческого анализа, Ю.д. Апресян говорит: "Если в начале предложения стоит артикль или предлог, мы ожидаем появления существительного; если появилось существительное в именительном падеже, мы ожидаем появления глагола в личной форме; если появился переходный глагол, мы ожидаем появления существительного в винительном падеже и т.д."¹⁾

Теории глубины, избыточности информации и предсказуемости в речи таят в себе большие возможности совершенствования контекстуального анализа, направленного на бессловарную семантизацию неизвестных слов.

5. В самых общих чертах контекстуальный анализ, направленный на предсказание неизвестных слов, протекает следующим образом. Он, как правило, начинается с установления части речи на основании морфологических характеристик, синтаксической функции в предложении, сочетания со вспомогательными словами.

Установление части речи дает возможность установить общее - грамматическое значение слова, то есть - выражает ли оно предметность (существительное), действие или состояние (глагол), качество (свойство) того или иного предмета или явления (прилагательное), признак процесса (наречие). дальнейший ход анализа зависит от того, какой частью речи окажется неизвестное слово. Он включает констатацию лексико-синтаксических связей неизвестного слова и обобщение сведений о предмете или явлении, названном неизвестным словом.

3) Ю.д. Апресян. Идеи и методы современной структурной лингвистики. М., 1966, стр. 242.

б. Текстовые упражнения на определение значения неизвестных слов отличаются от подготовительных или языковых упражнений тем, что здесь анализ подчинен не каким-то отдельным лексико-грамматическим явлениям, на которые опираются при определении значений неизвестных слов, а целенаправленному сбору всей информации о неизвестном слове, для того, чтобы установить какие реалии стоят за неизвестным словом.

1) Для того, чтобы убедить студентов в практической необходимости предсказуемого анализа и показать из чего складывается контекст, нами неоднократно проводилось текстовое упражнение с использованием следующего отрывка, напечатанного с пропусками одного и того же слова:

We got up of the blind and went over to ^{out} look in the dust for We saw several kudu ..., probably made early in the night, and one big bull ..., long, narrow, deeply cut. We took the ... and followed it on the damp reddish earth for two hours in thick bush. Finally we had to leave it.¹⁾

Студентам предлагалось прочесть текст про себя, после чего на полях текста записать на родном языке предмет или явление, названное пропущенным словом. Как правило, ответа не было или он был неверным. Тогда им предлагалось выполнить следующее задание:

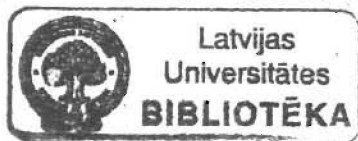
I. а) Перечислить слова, стоящие слева от пропущенного слова. Назывались:

предлог - for

определенный артикль - the

1)

E. Hemingway: Green Hills of Africa. Учпедгиз, 1962. p.40.



прилагательное - several, big

существительное bull (kudu "антилопа", как правило, не знали);

б) Определить часть речи на основании перечисленной сочетаемости;

в) назвать общее значение существительного как части речи.

2. а) Для того, чтобы определить, какие действия производил или каким действиям подвергался предмет, названный неизвестным словом, какими свойствами он обладал и где находился, студенты должны были назвать или выписать следующие сочетания:

Предикативно-объектные сочетания	Атрибутивные сочетания	Сочетания с синтаксической функцией обстоятельства
to look for _____ saw _____ took the _____ followed it ⁺ to leave it	several _____ kudu _____ made bull _____ — long narrow deeply cut	in the dust early in the night on the earth

б) Определить, был ли предмет, названный пропущенным словом, действующим лицом или объектом действия на основании глагольных словосочетаний. По месту после глаголов, употребленных в страдательном залоге, было установлено, что пропущенное слово обозначает объект перечисленных действий.

х) Заменитель пропущенного слова.

в) Охарактеризовать данный предмет на основании атрибутивных сочетаний и сочетаний с синтаксической функцией обстоятельства (в данном случае - места).

3. Обобщить все сведения, собранные о предмете, названном пропущенным словом, и назвать этот предмет.

Ответ - "тропа, следы" - был дан сразу как только студенты назвали сочетания:

kudu
bull x made in the night;

took x and followed it on the ... earth,

обладающие наибольшей указательной силой, но анализ доводился до конца для того, чтобы показать элементы контекста.

Анализ был закончен выводом о том, что:

1. Без специального внимания к лексико-синтаксическому окружению слова определить его значение трудно.

2. При определении значения неизвестного слова нужно опираться:

а) на общее значение данной части речи, которая устанавливается на основе форм словоизменения, словообразования, синтаксической функции, словосочетаемости;

б) на значение слов, сочетающихся с неизвестным словом;

в) на характер связей между словами контекста и неизвестным словом, передаваемых синтаксическими отношениями;

г) на собственное знание содержания текста.

2. Для демонстрации трех типов указательной возможности текста проводилось следующее текстовое упражнение. Давался текст с пропусками.

"Moscow News" No 9. 1969.

News and Views from Foreign Press.

Transportation: Wheels, Wings and Halls for
the year 2000.

SCIENCE DIGEST

(New York)

Experts that by the year 2000, we will1,2
by rocket from New York to Tokyo in 30 minutes. We will be
able any point on the globe from any other 3
point through tunnels deep in the earth.

It is that within the next two or three 4
decades we will be riding in remote-controlled electronic
cars. Supersonic jets will us in San Francisco 5
an hour and a half (Pacific Time) before we have left New
York.

Helicopters may whole buses loaded with 6
passengers from point to point above city traffic.

..... helicopters soon may help 7,8
the perplexing problem of getting passengers from downtown
to airport and back again.

Студенты заполняли пропуски на родном языке, а кто мог -
на английском языке. Ответы собирались и выписывались на дос-
ке. Содержание ответов:

Слова, данные студентами			Слова по тексту
1 считают полагают	uzskata norāda liecināt noskaidrot	say consider think	estimate
2 перелететь летать достичь	aizvadīt pārvieto- simies	fly go travel	zoom
3 перемещаться связать достичь	sasniegt nokļūt	to reach	to reach
4 предслагается очевидно	zināms skaidrs iespējams nodoms	possible a fact	anticipated
5 доставят	nogādās aizvest pārvietot	carry	put
6 перевозить	Pārvadāt pārvietot paņākt	pick up and remove	carry
7			"Flying crane"
8 решить	atrisināt	to solve	solve

Как видно из приведенных ответов, однозначный ответ был дан в 8-ом пропуске. Во всех остальных случаях пропуски заполнялись несколькими близкими по смыслу словами. 7-ой пропуск или не заполнялся совсем или заполнялся словами, не связанными по смыслу. На основании полученных результатов был сделан вывод о том, что в ряде случаев контекст может дать однозначный (одинаковый для всех) ответ; чаще всего контекст указывает на несколько вариантов в пределах одного тилового

значения. Возможны также случаи, когда сведения о значении неизвестного слова остаются на грамматическом уровне.

7. Выводы. В процессе обучения чтению без словаря с опорой на контекст студенту следует показать практическое преимущество тех студентов, которые владеют приемами самостоятельного раскрытия значений неизвестных слов по контексту; сообщить общие сведения о контексте; указать на три возможности контекста предсказывать неизвестные слова.

Предсказуемый анализ — не самоцель, а средство вывода значений новых слов на основе уже имеющихся знаний. Предсказуемому анализу предшествует первичное, беспереводное прочтение текста с охватом общего содержания. Он проводится при вторичном — аналитическом прочтении текста — и направлен на его адекватное понимание.

Проблемы предсказуемого анализа, как формы обучения чтению без словаря, ждут своей дальнейшей разработки.

С. К. Берзина
М. А. Млищцане

и вопросу об обучении умению делать сообщения и вести беседу на материале специальности.

Чтение оригинальной литературы по специальности и умение делать сообщения, и вести беседу в пределах тематики, связанной со специальностью, являются основными формами владения иностранным языком, предусмотренными программой. Указывая на важность овладения иностранными языками для специалистов различных отраслей науки, профессор Салистра пишет: "в вузе иностранный язык выступает прежде всего как органический и обязательный компонент профессиональной подготовки будущих специалистов"⁴.

Овладение устной речью на базе специальности является хотя и трудной, но выполнимой задачей, если обученные иностранному языку приближаются к специальности, начиная с 1-го курса.

многолетний опыт работы на химическом факультете Латвийского государственного университета говорит в пользу специализации, уже начиная с первого семестра. Однако ранняя профессиональная направленность в развитии навыка делать сообщения и вести беседу связана с рядом больших трудностей: уровень знаний студентов на первом курсе, как правило, неравномерный, с профессиональной тематикой студенты встречаются впервые, и даже хорошо подготовленные выпускники не умеют читать и воспроизводить тексты по специальности. Кроме того имеющиеся хрестоматии и другие пособия для студентов-химиков не могут быть использованы на I-ом курсе, т.к. содержат слишком большое количество нового языкового материала и, будучи разрозненными в тематике, не обеспечивают повторяемость и преемственность специальной лексики. Указанные условия определяют наш подход к учебному материалу вообще и к текстам в частности. Для того, чтобы снять дополнительные языковые трудности, нам приходится очень тщательно подбирать, распределять и адаптировать имеющиеся в наличии тексты и вырабатывать систему

упражнений.

При подготовке материала по химии для первых курсов мы стремимся к тому, чтобы тексты содержали известный студентам информационный материал, чтобы они строились на общих понятиях, известных по школьному курсу химии или предусмотренных для овладения на первом курсе. Таким материалом на первом курсе является общая химия и неорганическая химия. Список понятий-терминов, подлежащих усвоению составляется совместно с преподавателями кафедр общей и неорганической химии.

Важную роль в повышении эффективности использования текстового материала для развития навыков разговорной речи играет цикличность и тематическая концентрация в распределении учебного материала. Это позволяет организовывать речевой материал вокруг определенных тем. На химфаке на первом курсе такими темами являются:

- 1) лаборатория и лабораторное оборудование
- 2) некоторые лабораторные эксперименты
- 3) строение материи
- 4) периодическая система Менделеева
- 5) элементы.

Как это отмечено и у М.Я.Бейлиной², объединение текстов на близкую тематику в уроки-темы и дальнейшее разделение тематически взаимосвязанных текстов урока позволяет:

- 1) расположить учебный материал в порядке возрастания трудностей
- 2) расположить учебный материал в большей логической последовательности
- 3) сократить количество новых терминов на одно занятие
- 4) увеличить повторяемость терминов с расчетом, чтобы один термин повторялся 5-8 раз в пределах одной темы-урока и, по возможности, от 15-25 раз за период обучения (примерно 8-16 часов).

Чтобы достичь активного владения специальной лексикой, мы стремимся к строгой планомерности при введении и достаточной повторяемости при ее закреплении. Учебный материал (тексты, упражнения, самодельные диафильмы) располагаются так, чтобы обеспечить плавный переход от очень элементарных по содержанию и лексическому материалу явлений к более сложным - от адаптированного текста к оригинальным статьям.

Для примера приводим отрывки текстов по теме

In the Laboratory of General Chemistry
/ Lesson I, 2, 3 /

In the laboratory both different experiments and scientific research may be carried out.

Students usually begin their experimental work in the laboratory of general chemistry. The laboratory occupies several large rooms. It is furnished with long tables or benches and many shelves. In each bench /table/ there is a number of drawers for keeping apparatus, tools, materials, etc. On the shelves there are containers of chemicals. Chemicals are kept in bottles, too. Some bottles contain solids, others contain liquids. Some of the liquids are colourless and odourless, others are of different colours, and have pungent odour. On each bottle or container the name of the chemical substance it contains is written. The laboratory is equipped with all the necessary apparatus and the necessary assortment of the laboratory glassware.

The laboratory glassware includes: tubes, test-tubes, evaporating dishes, funnels, separatory funnels, dropping funnels, weighing bottles, beakers, condensers, flasks of different shapes, bulbs for boiling liquids, glass rods, stoppers, pipettes, etc. These things are usually kept in special racks. (S.Bērziņa. Teksts for the Students of Chemistry. Riga, 1967)

Chemical Apparatus And Manipulation

(Lesson 4, 5, 6)

The chemical laboratory usually consists of one large room with a weighing room, a reagent room and sometimes a dark-room off it. The reagent room is used for storing chemicals and apparatus, and contains shelves of reagent bottles, winchesters and carboys of acid. The weighing is specially constructed so as to be free from external disturbances and the balances generally stand on firm stone shelves. The analytical balance, which is kept in a glass case, consists fundamentally of a beam, which swings on a knife edge, and has two pans suspended, one from each end. The material to be weighed is transported to and from the balance room in a desiccator. Crucibles and bottles are held in the desiccator either on a porcelain shelf with circular holes, or else on pipeclay crucible rings supported on a metal gauze. Small amounts of the substance are added to or taken away from the weighing bottle by means of a spatula. The substance to be weighed is put on the left hand pan of the balance, the weights on the right hand pan. (German - English Chemical Terminology by H.Fromherz and A.King London-1951, p.p.51-61).

Работа над каждой темой строится следующим образом. Введение и первичная активизация материала по данной теме проводится устно с использованием диафильмов. Так при работе над темой TNY Laboratory of general chemistry диафильмы использовались как для введения новой лексики так и для описания чертежей и лабораторных приборов. В случае отсутствия диафильма использовались чертежи, сделанные студентами заранее, либо нарисованные мелом в ходе урока.

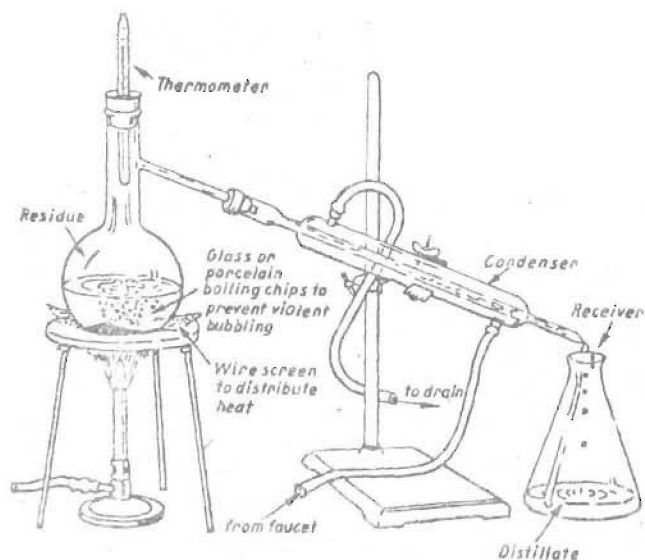
Следует заметить, что имеющиеся в продаже диафильмы редко соответствуют конкретной специальности студентов и за редким исключением не могут быть эффективно увязаны с учебным материалом I-го курса. Поэтому нам приходится применять диафильмы, изготовленные своими силами. Особенно качественные диафильмы получаются на пленках типа Микрат-200 или Микрат-300. Пленки типа Микрат-200 были использованы для съемки черно-белого исходного материала, а пленка типа Микрат-300 для цветного материала; для демонстрации использовались негативные и позитивные диафильмы, т.е. на экране рисунки или текст демонстрировались белыми линиями на черном фоне или черными линиями на белом фоне. Негативные диафильмы проще в изготовлении, т.к. они не требуют позитивного или обратимого процессов. Для демонстрации использовались диапроекторы типа ДЭТИ, "Этюд" и "Свет". Диапроектор "Этюд" небольших размеров, удобен для переноски и демонстрации в группе не более восьми человек. В группах в 15 и более человек следует применять проекторы типа ДЭТИ, которые дают изображение высокого качества даже в полумрачных аудиториях. Это одно из основных преимуществ работы с диапроекторами по сравнению с эллипсоидом, который требует полностью затемненного помещения, что не позволяет студентам делать записи во время демонстрации.

Лабораторная обработка диафильмов очень проста и может быть осуществлена даже в любительской фотолаборатории. Хранение диафильмов не представляет никаких трудностей: несколько тысяч кадров на диафильме можно поместить

в портфель. Однако нельзя злоупотреблять использованием диафильмов, превращая занятие в показ картинок. Мы пришли к выводу, что в течение одного занятия (90 мин.) можно использовать не более 6-8 кадров средней сложности, а сложных еще меньше.

Демонстрация диафильмов должна сопровождаться также зарисовками и записями мелом на доске. Для успешной работы с диафильмами необходимо иметь возможность регулировать освещенность рабочих мест студентов, иметь механические шторы для окон, высококачественный экран, подставку для диапроектора, удлинительный шнур. Экран должен быть расположен рядом с аудиторной доской и ни в коем случае не должен закрывать последнюю. При подборе кадров диафильма должна учитываться их информационная ценность.

Для примера приводим кадр из диафильма, на котором изображена дистилляционная лабораторная установка.



Работа над кадром ведется по следующему плану. Преподаватель описывает чертеж прибора, одновременно указывая на описываемые детали, при этом обращает внимание на правильное произношение слов и словосочетаний, подлежащих активному усвоению. Новые слова и словосочетания, записанные в транскрипции на доске, несколько раз повторяются хором. Первичная активизация нового материала производится вопросно-ответным путем. Для этого тот же кадр без надписей используется для закрепления лексического и грамматического материала, а на следующих уроках как наглядное пособие для повторения пройденного материала. Кроме лексики на уроках активизируется ряд типовых конструкций, которые используются для описания приборов и деталей, а также для описания их структуры, принципов действия и назначения.³

Повторяемость этих конструкций из темы в тему дает возможность использовать их в связанном пересказе. В качестве примера можно привести ряд типовых вопросительных конструкций, активизируемых на первом курсе: (Буквой А условно обозначается прибор, деталь и др.).

What does A consist of?

What does A serve for?

What is A made up of?

What is A equipped with?

What is A supplied with?

What is A furnished with?

: What is A provided with?

Закреплению типовых конструкций способствуют также упражнения типа:

1. Read and memorise the following verb patterns

The laboratory consists of several rooms.

The laboratory serves for carrying out experiments.

The laboratory is equipped with

The laboratory is furnished with

The laboratory is furnished with

The laboratory is provided with

beaches

and

shelves

2. Form logical statements using the phrases given in brackets:

The ventilating hood the gas burner serves for
the filler funnel is used for
(filtering liquids, producing flames of different
intensity, purifying the air, ...).

Упражнения при ранней специализации направлены на то, чтобы:

- 1) Облегчить студентам усвоение активного минимума специальной терминологии (сюда входит, как было сказано раньше, также общенаучная терминология).
- 2) Облегчить усвоение грамматических явлений, характерных для технической литературы.
- 3) Подвести студента к бессловарному чтению и к переводному пониманию оригинальной научной литературы по специальности.
- 4) Развивать устные умения в профессиональном плане. Для того, чтобы студент точно знал, что нужно запомнить, после работы над каждым аудиторным текстом, дается список слов и сочетаний, подлежащих активному усвоению, краткие пояснения и примеры к грамматическому материалу, представляющему трудности.

Терминология, подлежащая усвоению на I-ом курсе, содержит:

- 1) химические термины
- 2) общенаучные термины
- 3) служебные слова.

Тщательный отбор и твердое закрепление лексического минимума и синтаксических конструкций, типичных для отобранной лексики, позволяет уже на I-ом курсе овладеть умением вести беседу в пределах пройденных тем и готовит базу для чтения оригинальной литературы по специальности.

Развитие навыков устной речи на базе специальности не мыслимо без систематического применения тщательно отобранных наглядных пособий.

Библиография

1. И.Д.Салистра. Очерки методов обучения иностранному языку. (Москва, 1966.)
2. М.Я.Бейлина. О структуре учебного пособия по обучению чтению литературы по специальности. ИЯВШ, 1968-4.
3. А.Д.Дуговая. Опыт работы с материалами, имеющими научно-техническую направленность, на первом семестре обучения языку. ИЯВШ, 1965 - 1.

Н. Г. Биньякова

ОПЫТ СОСТАВЛЕНИЯ ЧАСТОТНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО
СЛОВАРЯ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ
ТЕХНИКИ

Знание лексики, бесспорно, является одним из важнейших условий успешного владения иностранным языком. Вместе с тем известно, что любой язык содержит огромное количество слов, определяя весьма большой объем лексического материала. Так, например, "Толковый словарь русского языка" В.И. Даля включает более 200000 слов, "Немецкий толковый словарь" Г. Пауля - около 150000 слов, двуязычные словари англо-русский В.К. Мюллера - 70000 слов, немецко - русский под редакцией А.А. Лепинга 80000 слов и т.д. Совершенно очевидно, что мы не владеем таким запасом слов и в этом нет ни какой необходимости даже в родном языке, не говоря уже об иностранном.

В связи с этим, естественно, возникает вопрос о выборе лишь того рационального минимума слов, знание которого позволяет практически свободно владеть языком. Эта "минимизация" лексического материала, обеспечивающего цели практического и наиболее эффективного овладения иностранным языком в рамках отведенного учебного времени, является одной из важных сторон общей проблемы эффективности учебного процесса. Ответ на вопрос о том, какие слова следует знать в первую очередь и, следовательно, включать как основные в учебный процесс, в некоторой степени дают так называемые частотные словари, представляющие собой перечень слов, расположенных по убывающей частоте их употребления.

Со дня выхода в свет первого частотного словаря немецкого языка, составленного стенографом Ф.В. Кедингом в 1889 г., и до настоящего времени издано более 300 печатных и литографических частотных словарей и списков.^{х)}

При этом статистические исследования, связанные с реализацией частотных словарей показывают, что двумя тысячами наиболее частотных слов покрывается от 75 до 80 % текстов /2/.

Исходя из этих данных можно допустить, что знание двух тысяч наиболее употребительных слов, в сочетании со знанием нескольких десятков важнейших грамматических правил, дает возможность практически свободно читать и понимать иностранный текст, содержащий общепотребительную лексику.

х) Библиография частотных словарей имеется в обзорной статье D. Markin. The history of Word Counts. "Babel", 1957, vol. 3

Эйрес и Бакони, проанализировав частотные словари, первый - английские, второй - немецкие, пришли к выводу о том, что ценнее для изучения иностранного языка могут представлять наиболее частые слова в пределах пятисот или максимум семисот. Одновременно отмечено и то обстоятельство, что за этой границей частотность слов резко меняется в зависимости от темы и той области, к которой относится данное произведение. За пределами первых тысячи наиболее часто повторяется специальная лексика той или иной области, о которой идет речь.

Уже одно это обстоятельство свидетельствует о том, что эффективность частотных списков слов является в значительной степени относительной, поскольку для получения их имеет место произвольный выбор обследуемого материала. Данные частотных списков, в основном общеупотребительных слов, могут быть с успехом использованы при развитии навыков устной речи (на бытовые темы) и беспереводного понимания художественной литературы средней трудности, но не могут являться надежным критерием при обучении чтению, пониманию и переводу научно-технической литературы, где возрастает вес и значимость терминологической лексики, которой в частотных словарях отводится более чем скромное место.

Для правильного понимания научно-технического текста особую роль приобретает знание терминов, так как они являются основными носителями информации, содержащейся в этом тексте.

Опыт работы в технических вузах свидетельствует о том, что люди, владеющие в совершенстве общелитературным иностранным языком, оказываются не в состоянии понять и верно перевести технический текст без знания самой техники и специальной терминологии. И, наоборот, студенты втуза, имеющие практические навыки и определенный опыт работы с техникой, обладая минимальным запасом общеупотребительной и необходимым минимумом терминологической лексики, успешно переводят техническую литературу по своей и даже по смежной специальности. Эти фактические данные являются объективным свидетельством того, что в общем объеме языковых знаний студента технического вуза термины должны занимать важное место. Так как для подавляющего большинства специалистов области технических наук применение иностранного языка глав-

ним образом связано с их специальностью, то изучение специальной технической терминологии является одним из необходимых условий успешного выполнения главной цели обучения языку.

Мнение некоторых методистов и преподавателей о том, что в техническом вузе нужно учить язык вообще, а понимание технического текста приложится само собой, является, с нашей точки зрения, неоправданным, так как обучение иностранному языку на материале, отобранном без учета особенностей языка технической литературы, в ограниченное время, отведенное на обучение, как показывает опыт, не дает положительных результатов.

Путь через литературные источники к техническим не оправдывает себя. Более реальным, рациональным и логически оправданным является, по нашему мнению, иной путь, основанный на изучении особенностей научно-технической речи и на овладении определенным лексическим минимумом, отобранным с учетом этих особенностей.

Объективной основой сбора учебного терминологического минимума должен служить частотный терминологический словарь, где каждому термину соответствует частота его употребления в тексте определенной длины.

С внедрением в статистические методы обработки случайных состояний систем машинных способов открываются новые возможности более точной оценки частотных словарей на основе существования большой выборки с значительно меньшими затратами труда и времени.

При составлении частотного терминологического словаря по ракетной технике была использована выработанная нами методика расчета I / σ , согласно которой при относительной ошибке, не превышающей 10%, объем выборки был определен равным 1200000 словоупотреблений или 1100000 печатных знаков. Такой достаточно большой объем выборки мог быть принят в связи с тем, что распечатка текстов и все дальнейшие математические операции проводилась с помощью электронно-вычислительной машины «Минск-14». При этом, согласно принятому нами критерию качественного подбора I / σ были отобраны образцы текстов из оригинальной немецкой научно-технической литературы, охватывавшие практически все основные разделы ракетной техники.

В соответствии с тем, что объектом исследования являлась терминологическая лексика, в текстах, подлежащих статистической обработке, фиксировались лишь термины и устойчивые терминологические сочетания. Общеупотребительные слова при этом в расчет не принимались.

При подготовке текстов и выработке алгоритма вычислительной машины при составлении частотного терминологического словаря соблюдались следующие условия :

1. Лексические омонимы фиксировались как равные слова - термины.

2. Лексико-грамматические омонимы учитывались как одно слово - термин.

3. Изменяемые части речи приводились в их исходных формах, а именно :

- существительные в *Nominativ Singular*
- глаголы в *Infinitiv*
- прилагательные в *Positiv*
- причастия (*Partizip II*) в нефлективной форме,
- наречия в нефлективной форме.

4. Термины, относящиеся к различным частям речи, а также термины с различными словообразовательными признаками снабжались особыми пометами.

В результате такой систематизации общий объем текстов был подготовлен для дальнейшей обработки, которая производилась в следующей последовательности.

Все термины и устойчивые терминологические сочетания, отмеченные указанным выше образом, последовательно переносились в международном коде на перфоленгу. Затем информация вводилась в память машины с помощью магнитной системы. Параллельно составлялся алгоритм и постановка задачи для вычислительной машины.

Согласно составленной программе, рассчитанной на универсальные электронно-вычислительные машины класса "Минск", производилась обработка информации в двух основных этапах.

Во-первых, обрабатывались массивы слов-терминов, выделялись отдельные термины и формировались новые массивы из „нормализованных“ слов, которые снова запоминались машиной.

Во-вторых, производился подсчет терминов, находящихся на ленте. При этом подсчете фиксировалось в основном количество различных терминов из всей совокупности исследуемого материала. Кроме того, учитывалась также частота употребления каждого термина, количество терминов, относящихся к различным частям речи (существительные, прилагательные, глаголы, причастия, наречия), и количество терминов с различными словообразовательными признаками (простые, производные, сложные, сложносокращенные и т.д.). После реализации машинного подсчета на печать выдавались массивы, состоящие из 145 различных терминов с указанием частоты их появления в исследуемом материале.

Следует отметить, что в связи с ограниченной емкостью оперативной памяти машины (2,048) обработка материала и подсчет терминов производились по частям, что несколько усложнило работу и увеличило время подготовки данных.

Результаты подсчета по каждой части совмещались в одном словаре, для чего составлялась особая программа. Окончательные данные выдавались на печать в виде двух списков.

Первый список терминов выполнялся на немецком языке в алфавитном порядке с указанием частоты повторности каждого термина во всей совокупности обследованных текстов.

Второй список терминов выполнялся на немецком языке с расположением терминов в порядке убывающих частот.

Таким образом, в результате анализа стилистически однородных текстов по ракетно-технической специальности и последующей обработки их с помощью электронно-вычислительной машины „Минск-14“ был получен частотный терминологический словарь общим объемом в 9000 терминов и устойчивых терминологических сочетаний. Из общего числа 9000 терминов и устойчивых терминологических сочетаний встретилось от одного до 20 раз не более чем в 5 источниках из 52 обследованных 6600 терминов. (Основной список). Остальные 2700 терминов с частотой не менее 20 и ко

личеством источников не менее 5 были отобраны из основного списка как наиболее частые и помещены в списки наиболее частотных терминов.

В окончательном виде отобранный частотный терминологический словарь содержит 2700 терминов и представляет два варианта списков.

1. Общий список терминов, систематизированный по алфавиту.

2. Общий список терминов, систематизированный по частоте.

В списке терминов, расположенных по алфавиту, после каждого термина указана частота его повторяемости в определенном количестве обследованных источников.

Этот список удобно использовать для всякого рода справок, как, например, при составлении словарных минимумов, при написании учебников, учебных пособий, различных словообразовательных упражнений и т.п.

В списке терминов, расположенных по частоте, указана общая частота употребления термина во всей совокупности обследованных текстов.

Все термины в этом списке расположены в порядке убывания частот. При этом если несколько терминов имеют одну и ту же частоту, то они располагаются в списке в алфавитном порядке, например,

Flosse f,	187	82		
Heck m,	187	82		
Trägheitsnavigation, f			187	21
ungelenkt	187	81		

По этому списку терминов можно проверить, какое место занимает тот или иной термин среди 2700 наиболее частых.

В целях получения исчерпывающей статистической характеристики исследуемой терминологической системы при составлении частотного терминологического словаря были получены частотные списки терминов по частям речи, а также данные о частотности терминов с различным структурным оформлением.

Процентные данные употребления терминов по частям речи даны в таблице I.

Части речи	%
1. Существительное	89,4
2. Прилагательное	4,7
3. Глагол	3,1
4. Причастие	2,5
5. Наречие	0,3

При этом существенно, что такое соотношение частей речи не является случайным, а подчинено определенной закономерности. Следует полагать в связи с этим, что последняя является отражением объективно существующего отношения между наиболее общими грамматическими категориями в исследуемой научно-технической речи. Поэтому процентное соотношение частей речи, приведенное в таблице I, необходимо учитывать при отборе терминологического словаря-минимума.

Данные о частотности терминов с различным структурным оформлением приведены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Термины-слова		Термины - устойчивые сочетания	
Простые	6%	88%	12%
Производные	12%		
Сложные	82%		
Итого:	100%		100%

Сопоставление полученных данных показывает, что наиболее употребительными в исследуемой терминологической системе являются термины-слова, составляющие 88% от общего числа обследованных терминов. При этом наибольшей частотностью из терминов-слов обладает модель сложных терминов 82%, в то время как модель производных составляет около 12%, а модели простых (корневых) терминов - лишь 6% от общего числа терминов-слов. Термины - устойчивые сочетания составляют лишь 12% от общего числа обследованных терминов.

Эти данные могут быть использованы как для лингво - статистической характеристики структурных особенностей исследуемой терминологической системы, так и для определения лингвистической потенции той или иной структуры термина.

Таким образом, составленный с помощью электронно - вычислительной техники частотный терминологический словарь может служить объективной основой отбора терминов для учебного терминологического словаря минимума, а также в качестве справочника, отражающего статистические характеристики конкретной терминологической системы. Частотный терминологический словарь может использоваться в методических целях при составлении учебников, учебных пособий и различных лексических упражнений.

Изложенная выше методика составления частотного терминологического словаря при помощи вычислительной машины „Минск-14“ может быть использована для составления любого другого частотного словаря независимо от характера лексики и специфики исследуемого языка.

Л и т е р а т у р а

1. ВИШНЯКОВА Н.Г. О соотношении терминологической и общеупотребительной лексики в специальной научно-технической литературе. Ученые записки МГУИ им. В.И. Ленина, № 223, М., 1964.
 2. ФРУМКИНА Р.М., ШТЕЙНФЕЛЬДТ Э.А. Статистические методы отбора лексики для словаря-минимума по русскому языку. Д.Русский язык в национальной школе, № 6, 1960.
-

Studentu zinātnisko konferenču
svešvalodās saturs un organizācijas formas

Padomju Savienības Komunistiskās partijas XXIII kongress izvirzīja augstākajām mācību iestādēm uzdevumu - sagatavot augst kvalificētus speciālistus tautas saimniecībai. Jēdzienā "augst kvalificēts speciālists" ietvertas arī svešvalodu zināšanas. Ikkatram kvalificētam tautas saimniecības nozares darbiniekam jāprot lasīt savas specialitātes literatūra arī vismaz vienā svešvalodā, jāprot izmantot svešvalodu zināšanas zināšanu un prasmju pilnveidošanai savā darba nozarē.

Taču svešvalodu zināšanas nepieciešamas ne tikai, lasot literatūru. Bez tām nevar iztikt arī, sastopoties ar brīlīgo un kapitalistisko valstu delegācijām, piedaloties starptautiskās konferencēs un sanāksmēs, festivālos un forumos, olimpiādēs, kā arī braucot komandējumos un ekskursijās uz citām valstīm.

Sadarbība ekonomiskajā, kultūras un zinātnes laukā starp dažādām zemēm kļūst arvien ciešāka. Tas prasa, lai mūsu dzīves veidotājiem būtu arī labas svešvalodu zināšanas, lai viņi spētu godam pārstāvēt mūsu zemi starptautiskajā arēnā.

Arī Pētera Stučkas Latvijas Valsts universitātei ir sakari ar citām augstskolām. Pēdējā laikā ciešas saites vieno mūsu universitātes kolektīvu ar Rostokas universitātes kolektīvu Vācijas Demokrātiskajā republikā. Mūsu universitātes svešvalodniekiem, ķīmiķiem, fiziķiem un citiem jauniešiem speciālistiem dota iespēja veikt savu praksi Rostokas universitātē. Rostokieši savukārt praktizējās mūsu universitātes laboratorijās.

Nostiprinās kultūras sakari starp mūsu zemi un sociālistiskajām zemju tautām. Tā arī mūsu universitātes koris domā par draudzīgu koncertu apmaiņu ar Rostokas universitātes kori. Jāatzīmē arī mūsu tautas deju kolektīva "Danča" piedalīšanās IX Vispasaules

studentu un jaunatnes festivālā Sofijā.

Jau šie pāris piemēri rāda, ka uzdevums labi apgūt svešvalodas izriet no mūsu daudzveidīgās dzīves, tās straujās attīstības un augšupejas.

Tāpēc, mācot augstskolā svešvalodas, jāvedās no to praktiskās izmantošanas iespējām, t.i., jāorganizē darbs tā, lai studenti iemācītos gan lasīt un saprast savas specialitātes tekstus svešvalodās, gan būtu spējīgi noklausīties un saprast dažādus ziņojumus, informācijas, referātus, gan arī, lai viņi iemā prastu izteikt savas domas svešvalodā kā mutiski tā rakstiski, prastu pastāstīt par lasīto, redzēto un dzirdēto.

Ņemot vērā samērā nelielo stundu skaitu, kas svešvalodām paredzēta nefilolog. augstskolās, kā arī pirmo kursu studentu nevienādo zināšanu līmeni, šo uzdevumu sekmīga veikšana sagāda grūtības. Tāpēc mūsu katedras kolektīva savā darba plānā svešvalodu sekmīgākai apgūšanai paredz arī dažādus ārpusnodarbību pasākumus, piemēram, konkursus par labāko anotāciju svešvalodā, svešvalodu pēcpusdienas un studentu zinātniskās konferences svešvalodās.

Šī raksta uzdevums - iemā iepazīstināt ar mūsu katedras pieredzi studentu zinātnisko konferenču organizēšanā, šo konferenču saturu un organizācijas formām. Galvenokārt izmantoti materiāli no 1967./68.m.g. notikušajām konferencēm, kurās man bija iespēja piedalīties.

Kārtējā auditorijas darbā studentiem var dot tikai obligāto. Te nav lielu iespēju strādāt individuāli ar katru grupas dalībnieku, veltīt lielāku vērību labākajiem. Parasti gan ir otrādi - vairāk vērības pievēršam tieši vājākajiem un vidējajiem, lai nostiprinātu viņu zināšanas. Taču katrā grupā ir studenti, kuri var vairāk nekā pārējie, kuru intereses ir

daudz plašākas un kuri vēlas arī savas svešvalodu zināšanas izkopt un attīstīt pilnīgāk nekā tas iespējams auditorijas nodarbībās. Iespēju strādāt ar šiem labākajiem mums dod studentu zinātniskās konferences svešvalodās.

Studentu zinātniskās konferences svešvalodās kā universitātes ārpusnodarbību forma ir sena mūsu katedras tradīcija. Svešvalodu katedras bijušā ilggadīgā vadītāja docente E. Pampstceras, ka pirmās studentu konferences svešvalodās organizātas jau piecdesmitajos gados. Iniciatori šajā laukā bijuši mācību spēki Grinblats un Rozenbaha. Pēdējos gados studentu zinātniskās konferences sistemātiski rīkotas Bioloģijas fakultātē (mācību spēki: doc. V. Dolace un v.p. R. Livīca), Juridiskajā fakultātē (mācību spēki: doc. v.i. J. Čuriks un v.p. A. Putne), Fizikas un matemātikas fakultātē (mācību spēki: v.p. Ķēdis, v.p. Kukurēkina (angļu val.), v.p. E. Heronimusa (tagad pensionāre) un v. p. I. Melgalva (vācu val.)).

Jāatzīst, ka reizēm mūsu konferencēm pietrūka vajadzīgās mērķtiecības, dziļākas saistības ar fakultātē mācāmo priekšmetu. Studenti šīs konferences tādā gadījumā uzskatīja tikai kā līdzekli savu svešvalodu zināšanu pilnveidošanai. Taču ar to vien šo konferenču nozīme neaprobežojas. Jāuzsver, ka tās var un tām vajaga būt studentiem vairāk. Mērķtiecīgi virzītas, tās māca studentus izmantot svešvalodu zināšanas savas tiešās specialitātes apgūšanai, māca orientēties specialitātē, lasot angļu, franču vai vācu literatūru par attiecīgo jautājumu oriģinālā.

Konferences dod studentiem no vienas puses iespēju pielietot savas apgūtās zināšanas praksē, izteikties par savas specialitātes izvēlēto tēmu, no otras puses studentiem - klausītājiem tā ir iespēja pārliecināties, vai viņi spēj saprast dzirdēto, sekot referents domā gaitā svešvalodā. Bez

tam vārā ņemams arī psiholoģiskais faktors. Šajās konferencēs mācām studentus uzstāties plašākas auditorijas priekšā, pārvarēt savu kautrību, nedrošību, mācām izteikt savas domas svešvalodā un aizstāvēt tās. Ne visiem tas izdodas viegli un uzreiz. Te tāpat kā jebkurā darbā nepieciešama sagatavotība un, lai iegūtu iemaņas, vingrināšanās. Pēc novērojumiem zinu, ka ir liela atšķirība nolasīt referātu savā grupā, saviem kursa biedriem un lielākas auditorijas - nepazīstamu klausītāju priekšā. Tas izvirza lielāku atbildību, nopietnāku pieeju gatavošanai jautājumam.

Mūsu jaunās dzīves cēlājiem ir ļoti svarīgi iemācīties brīvi, droši uzstāties, izteikt un aizstāvēt savas domas, prast pārliecināt, ierosināt citus. Daudziem tas sagādā grūtības pat mātes valodā. Vēl jo grūtāk tas ir svešvalodā, kur jādomā ne tikai par saturu, bet arī par katru vārda izrunu, gramatisko formu un teikuma intonāciju. Jaunajiem speciālistiem tieši augstskolā jāapgūst prasme uzstāties, un arī mēs, svešvalodu pasniedzēji, varam ar savām konferencēm veicināt šīs prasmes veidošanos.

Gatvojoties konferencēm, studenti mācās saprast, cik daudz jāstrādā katram ar sevi, lai referātā ietvertā doma kļūtu skaidra arī klausītājiem, lai katrs teiktais vārds aizsniegtu klausītāju apziņu un rastu tur atbalsi.

Tātad gatavošanās konferencēm dod iespējas audzināt studentos arī tādas īpašības kā drosmi, nestalaidību, izturību ciņā ar grūtībām, aktivitāti. Konferences bagātina iztāli klausītājiem un rosina iniciatīvu.

Konferences palīdz arī veidot studentos zinātniskā darba iemaņas. Materiālu meklēšana un atlase attiecīgās tēmas sagatavošanai prasa kritisku un radošu pieeju lasāmajai vielsai, tā

izvērtēšanu. Meklēt, pētīt, atrast - pie tam svešvalodā, tas liek pārvarēt zināmas grūtības, un jo lielāks ir prieks par paveikto. Tam ir nenovērtējama nozīme arī no audzināšanas viedokļa. Tas iemāca ticēt saviem spēkiem un panākumiem. Paša referāta uzrakstīšana un pēc tam sagatavošana pastāstīšanai, tas viss nākošajam speciālistam dod jau pirmo pieredzi ceļā uz zinātni.

Atzīstot konferenču svešvalodās lielo nozīmi topošo speciālistu mācīšanā un audzināšanā, katedra nolēma veikt pasākumus šo konferenču mērķtiecīgākai ievirzei.

Nolēmām, ka konferencēm jāklūst par vēl ciešāku saiti, kas vieno svešvalodu mācīšanu ar attiecīgo speciālitāti. Tam jānodrošina interesanta un vajadzīga informācija arī savā specialitātē, jāierosina jaunie meklējumi, lasot savas specialitātes literatūru svešvalodās. Taču neviens no mums svešvalodniekiem nav ne ķīniķis, ne fiziķis, ne jurists, matemātiķis vai reizē vēl kādas citas nozares speciālists.

Tāpēc kļuva skaidrs, ka jānodibina ciešāka savienība ar profilējošo disciplīnu mācību spēkiem, jāuzklausa viņu padomi un ierosinājumi.

Mācību gada sākumā tāpēc gājām uz fakultāšu dekanātiem, lai runātu par šo jautājumu ar dekaniem un citiem attiecīgās fakultātes spēkiem. Par viņu izteiktajiem ierosinājumiem ziņojām katedras sēdē.

Tā Juridiskās fakultātes dekāns izteica domu šādās konferencēs apspriest ASV konstitūciju angļu valodā vai VDR konstitūciju vācu valodā.

Bija ieteikumi arī konferencēs, kuras organizē Juridiskajā fakultātē, apspriest demokrātiskās brīvības ASV un Anglijā, ierosināt agresiju pret AAR, noilgumu kara noziedzniekiem Vācijā

Federatīvajā republikā u.c. tēmas, vai arī rīkot tādu filmu apspriešanu kā "Nirnbergas process", "Parastais fašisms" u.c.

Ekonomiskajai fakultātei piemērotas tēmas varētu būt sociālistisko zemju ekonomiskā sadarbība, VDR un VFR tautas saimniecības attīstība, stāvoklis pasaules tirgū, saimnieciskās krīzes, to cēloņi utt.

Fizikas un matemātikas fakultatē ieteiktās tēmas bija šādas: Matemātikas nodaļā - par skaitļojamo mašīnu uzbūves un darbības principiem, par skaitļojamo mašīnu izmantošanu tautas saimniecībā, par jaunā veida skaitļojamām mašīnām, kuras izstrādā pašas sev programmu utt.

Fizikas nodaļā konferences var rīkot par dielektriķiem, par puvēdītāju elementiem un to izmantošanu, par elementārdaļiņu pētījumiem, par kvantu ķīmijas perspektīvām utt.

Ģeogrāfijas fakultatē studenti konferencēs varētu iztirzāt pasaules iedzīvotāju skaita pieaugumu un pārtikas problēmu, runāt par Latvijas PSR dabas resursiem un to izmantošanu, vai arī apspriest studentu prakses materiālus.

Filoloģijas studentu konferences var būt veltītas rakstnieku un dzejnieku dzīvei un daiļradei, kā arī dažādu literatūras problēmu apspriešanai.

Te minēti tikai dažādi ierosinājumi. Pamatojoties uz šiem un arī citās fakultātēs izteiktajiem priekšlikumiem, sastādījām ārpusauditorijas darba plānu. Tālāk katedras mācību spēku uzdevums bija nodibināt kontaktus ar attiecīgo fakultāšu vadību un profilējošo disciplīnu docētājiem, apspriest ar viņiem konferencēm izraudzītās tēmas un pēc šo tēmu sadalīšanas studentiem - palīdzēt to sagatavošanā.

Organizējot konferences, nekādā ziņā nedrīkst ignorēt arī studentu intereses un priekšlikumus. Katrā ziņā jāuzklausa arī

viņu domas un ierosinājumi, jo tieši viņiem šīs konferences domātas un no viņu interesēm un iniciatīvas arī atkarīga to izdošanās.

^{un} Fizikas matemātikas fakultātē parasti paši studenti izvēlas tēmas, kuras viņus interesē vai ir viņiem nepieciešamas savas specialitātes apgūšanā. Tādā gadījumā atliek tās tikai saskaņot ar fakultātes mācību spēkiem, konsultēties ar viņiem par vajadzīgo literatūru un palīdzēt studentiem šo tēmu izstrādāšanā.

Fizikas un matemātikas fakultātes Fizikas nodaļas studenti savas konferences ir organizējuši par dažādām tēmām, piemēram, par jaunākajiem sasniegumiem fizikā, par atomenerģijas izmantošanu miera laika vajadzībām, par saviem pētījumiem universitātes laboratorijās un izmantojuši arī savu kursa darbu tematiku. Pēdējās konferences galvenā tēma bija pusvadītāji. Apakštēmas:

1. Halbleiterphysik. (Ievads par pusvadītāju fiziku).
2. Halbleiter-Bauelemente. Theoretische Grundlage der Eigenleitung.
3. n-p Übergang.
4. Geschichtliche Entwicklung der Transistortechnik.
5. Aufbau der Transistoren.
6. Kristallzüchtung.
7. Vierschichtdioden.
8. Mikroelektronik heute.

Referēja otro un trešo kursu studenti. Referātus papildināja studentu izgatavotie uzskates līdzekļi, šēmu zīmējumi un formulu izvedumi uz tāfeles, kā arī tranzistoru un diodu paraugi no pusvadītāju laboratorijas. Par labākajiem referātiem studenti grupu pārrunās vēlāk atzina II kursa students

U. Kandera "Theoretische Grundlage der Eigenleitung" un III kursa students J. Ķirsons nolasīto referātu "Vierschichtdioden".

Protams, mazais svešvalodām stvērtais ~~stundu~~ skaits, kā arī tas, ka valodas mācīties studenti beidz jau 3. kursā, nosaka zināmas robežas arī konferenču tematikai. Te nevaram risināt pārāk sarežģītas un lielas problēmas, nevaram izvēlēties tēmas, kuras studentus gan interesētu, bet par kurām viņi mācīsies 4. un 5. studiju gadā. Tomēr, sadarbojoties ar studentiem un attiecīgās nozares mācību spēkiem, vienmēr ir iespēja atrast interesantu materiālu, kas rosinātu uz pārdomām, tālākiem pētījumiem un meklējumiem.

Pasniedzējam, organizējot konferences, jāprot balstīties uz aktīvākajiem, labākajiem studentiem, kas lasa arī ārzemju preses izdevumus un interesējas par visu jaunāko savā nozarē. Bieži studentus interesē taisni tie jautājumi, kas pašreizējā periodā vēl ir neskaidri un atrodas pētīšanas stadijā. Nav jābaidās skart šādus jautājumus arī studentu zinātniskajās konferencēs. Lai labākie studenti pastāsta arī parējiem fakultātes biedriem par to, ko viņi zina un izlasījuši vairāk par parējiem, lai ierosina arī citus interesēties par šīm problēmām, pētīt un meklēt atbildes uz tiem jautājumiem, kas viņus interesē, ne tikai mūsu izdevumos, bet arī citu valstu literatūrā. Tā fiziķi-konferences referenti pēc pēdējās konferences norādīja arī klausītājiem literatūru par aplūkotojumiem jautājumiem, lai tie studenti, kurus šīs tēmas interesē, varētu par tām paplašināt savas zināšanas, lasot papildu materiālus.

Organizējot konferences Fizikas nodaļā, vienmēr esam centīties tajās iekļaut tādu saturu, kas rosinātu un modinātu dzi-

ļāku interesi par te skertajām tēmām.

Tā pirmās konferences gatavošanas gaitā pirms vairākiem gadiem ņēmām vārā studentu dzīvo interesi par lāzeriem. Toreiz par šo jautājumu mums bija samērā maz pieejamas literatūras. Konferencēi šo tēmu tomēr izvirzījām, aplūkojot to no tiem materiāliem, kas bija mūsu rīcībā. Fizikas nodaļas mācību spēki, kas piedalījās konferencē, referenta teikto papildināja, tādējādi padziļinot studentu zināšanas un interesi. Rezultātā arī es vēlākajos gados ar interesi meklēju rakstus par lāzeriem vācu laikrakstos un žurnālos. Domāju, ka arī studenti, kas konferencē klausījās šo referātu, vēlāk ar lielāku interesi apguva attiecīgo tēmu un lasīja materiālus par lāzeru izgatavošanu un izmantošanu gan mūsu, gan vācu presē.

Neizpētīts fizikā ir jautājums par kvarkiem-vispārīgākajām matērijas daļiņām, kuru eksistence vēl nav pierādīta. Taču kāda no Fizikas nodaļas studentēm par šo jautājumu bija lasījusi Maakavas preses izdevumā un vēlējās vienā no iepriekšējām konferencēm runāt par šo tēmu, pastāstīt par to saviem studiju biedriem un dalīties domās ar viņiem.

Latviešu valodā par šo problēmu vēl nebija literatūras, nevarēja to atrast arī vācu valodā, taču studenti neatbaidīja grūtības. Viņa pārtulkoja materiālu no krievu valodas vācu valodā, konsultējās ar speciālistiem par nepazīstamo terminoloģiju un rezultātā radās labs - interesants un ierosinošs referāts.

Šajā mācību gadā fiziķi gatavoja konferenci par atomlaikmeta celmlaužiem un viņu devumu fizikā, izmantojot Herneka grāmatas "Bahnbrecher des Atomzeitalters" materiālus par lielajiem vācu fiziķiem M. Planku, O. Hānu un citiem.

Vecākās paaudzējas G. Kukurākinas angļu valodā organizētās studentu-fiziķu konferences galvenā tēma 1967./68. mācību

gadā bija pusvadītāji. Attiecīgās referātu tēmas studenti bija apsprieduši ar savas specialitātes mācību spēkiem. Konferencē nolasīja 9 referātus un 3 koreferātus. Visi referāti un uzstāšanās bija rūpīgi sagatavoti, studenti referātus nolasīja, bet brīvi stāstīja par savu izvēlēto tēmu. Temps bija labs, uzstāšanās pārlicinoša, Jautājumus referentiem iesniedza rakstveidā. Klausītāji bija aktīvi. Tas liecina, ka izvēlētās tēmas viņus interesēja, ka viņi referātus saprata un spēja sekot referentu domu gaitai.

Kaut arī referātu bija daudz, beigās nevarēja just pagurumu, jo viss ritēja raiti un beidzās savlaicīgi.

Gribējās vienīgi vēlēties, lai konferencē piedalītos arī fakultātes mācību spēki. Speciālistu piedalīšanās psiholoģiski ietekmē studentus, liek viņiem darbu veikt vēl rūpīgāk, ar vēl lielāku atbildības sajūtu. Lielāks ir arī prieks un lepnums par darbu, ja to atzinīgi novērtē attiecīgo specialitāšu lietpratēji.

Ķīmijas fakultātes studentu zinātniskajā konferencē piedalījās liels skaits studentu un arī 2 fakultātes mācību spēki. Šīs konferences galvenā tēma bija "Jaunākie sasniegumi ķīmijā". Referātus te lasīja gan angļu, gan vācu valodā. Kopā nolasīja 14 referātus, no tiem 9 angļu un 5 vācu valodā.

Pirms katra referāta konferences vadītājs nolasīja īsu anotāciju. - Ja referāts bija vācu valodā, tad anotācija bija uzrakstīta angļu valodā un otrādi. Tomēr šīs konferences pieredze rāda, ka studentu konferences būtu ieteicams organizēt tikai vienā valodā. Citādi tās iznāk pārāk garas un nogurdinošas. Studenti, kuri mācās angļu valodu, neseko referātiem vācu valodā, jo nesaprot tos. Neapzinīgākie tajā laikā sarunājas, traucējot klausīties pārējiem. Studenti, kuri mācās vācu valodu, savukārt

nespēj saprast referātus angļu valodā. Rezultātā neizdodas izraisīt jautājumus un debātes. Šādā konferencē iegūst tikai referenti. Viņi ir lasījuši literatūru svešvalodā, gatavojuši referātus, paplašinot savas zināšanas par attiecīgo tēmu, nolasījuši referātus, tādējādi izmantojot un tālāk attīstot savas runas iemaņas, svešvalodā, nostiprinot izrunu, bet klausītājiem šāda konference devusi maz.

Labākos referātus šajā konferencē nolasīja studenti Plotņikovs, Teibe Bukinska. ZJuridiskās fakultātes studenti, ņemot vērā dekāna un mācību spēku ieteikumu, 1967./68. m.g. savā konferencē apsprieda ASV konstitūciju angļu valodā, salīdzināja to ar mūsu konstitūciju, gatavoja referātus par tēmu "Cilvēka tiesību deklarācija".

Konference notika arī Bioloģijas fakultātē, taču abās tikko minētajās konferencēs man nebija iespēja piedalīties, tāpēc tās te varu tikai atzīmēt.

Tāpat studentu zinātnisko konferenču svešvalodās seturu nosaka attiecīgās fakultātes disciplīna un studentu intereses par attiecīgajām savas specialitātes tēmām.

Daži mūsu katedras mācību spēki katru gadu organizē svešvalodu pēcpusdienas ar jauktu programmu. Šādas pēcpusdienas iepriekšējos gados ir bijušas Juridiskajā un ekonomikas fakultātē, Bioloģijas fakultātē, Vēstures un filoloģijas fakultātes Vēstures nodaļā. Šējās svešvalodu pēcpusdienās referāti mijas ar dzejoļiem, anekdotēm, dialogiem un dziesmām.

Izvēloties repertuāru šādām pēcpusdienām, jaraugās, lai tas būtu mērķtiecīgs, kalpotu studentu zināšanu bagātināšanai par kādu noteiktu tēmu un izkoptu viņu estētisko gaumi. Referātiem, dzejoļiem un pārējām repertuāram jābūt tematiski saistītiem.

Nebūtu ieteicams kombinēt nopietna satura zinātniskus referātus ar viegla satura dziesmām un anekdotām. Negaidām taču arī, lai nopietnā simfoniskā koncertā mūs izklaidē ar vieglu estrādes dziesmiņu. Ārpusnodarbību pasākumu stilam jābūt vienotam: vai nu zinātniska konference ar referātiem, koferātiem, dažādiem uzskates līdzekļiem, debatēm, vai arī, skatoties pēc studentu specialitātes un interesēm - dzejas vai vispār literāra pēcpusdiena veltīta kāda dzejnieka vai rakstnieka daiļradei. Arī te var būt referāti, kurus ilustrē fragmenti no rakstnieka darbiem vai viņa dzejoļi un to tulkojumi, var izmantot magnetofona ierakstus utt. Tāpat var organizēt arī svešvalodu pēcpusdienas ar jauktu, mērķtiecīgi izraudzītu, tematiski saistītu repertuāru.

Krievu valodas un literatūras nodaļas studenti vecāko pasniedzēju J. Gombergas un J. Rudziša vadībā bija noorganizējuši poēzijas pēcpusdienu, veltītu Šekspīra un Heines daiļradei. Tās dalībnieki skandēja Šekspīra dzejas gan angļu valodā, gan arī attiecīgās dzejas tulkojumu krievu valodā, reizēm pašu studentu vai universitātes pasniedzēju atdzejojumā. Šekspīra vārsmas mijās ar Heines dzeju, kuru studenti runāja vācu valodā.

Varēja vērot, ka šīs nodaļas studentiem patīk dzeja, ka viņi to lasa ar lielu aizrautību un izpratni. Tātad pasniedzēji pratuši studentus ieinteresēt, aizraut, palīdzējuši viņiem sagatavot bagātīgu un plašu repertuāru. Pēcpusdiena noslēdzās ar studentu dziesmām angļu valodā. Arī tās skanēja aizrautīgi un rada lielu atsaucību klausītājos. Jāatzīmē, ka šajā pasākumā piedalījās un sekmīgi uzstājās arī Krievu valodas un literatūras nodaļas mācību spēki un arī pati pasniedzēja Gomberga.

Šis pasākums ne tikai sekmēja studentu interesi par sveš-

valodu mācīšanos, ne tikai papildināja viņu zināšanas par Heini un Šekspīru, bet kalpoja arī studentu estētiskajai audzināšanai, viņu jūtu dzīves bagātināšanai.

Ipašu vietu ieņem docentes E. Pampes organizētās aspirantu un mācību spēku konferences. Tās notiek katru gadu jūnijā, vienmēr ir rūpīgi sagatavotas kā saturs, tā uzstāšanās un organizatoriskā ziņā, un nodar par paraugu mācību spēkiem, organizējot studentu konferences.

Šajās konferencēs ir ļoti dažāda tematika, tāpēc ka te piedalās gan fiziķi, gan ķīmiķi, gan mākslinieki, pedagogi, universitātes mācību spēki un laboranti, Latvijas republikas iestāžu, Augstākās tiesas, Ministru Padomes, Izglītības ministrijas u.c. darbinieki. Katrs konferences dalībnieka pastāsta par to, kas viņam savā specialitātē liekas tuvāka vai interesantāka. Piemēram, pēdējā konferencē ļoti interesantus referātus nolasīja Ivars Tāle, Pusvadītāju fizikas laboratorijas aspirants un Andris Plaudis, šīs pašas laboratorijas inženieris. Viņu tēma - "Untersuchungen über Elektronenhaftstellen in ZnS-Phosphoren". Abi referenti iepazīstināja klausītājus ar savas laboratorijas eksperimentētāju grupas panākumiem. Referātus papildināja fizikāli eksperimenti un pašu referentu izgatavoti, uzskates līdzekļi.

Augu fizioloģijas katedras aspirants Ilmārs Lapa runāja par tēmu "Der qualitative Nachweis und die qualitative Bestimmung der Aminosäuren mit Hilfe der Papierchromatographie".

Zinātņu Akadēmijas zinātniskā līdzstrādniece Ilga Straume vācu valodā referēja par tēlnieka Teodora Zaļkalna dzīvi un darbiem.

Mežsaimniecības problēmu pētīšanas institūta zinātniskā

līdzstrādniece Erika Sausiņa stāstīja par Latvijas PSR mežiem un to izmantošanu, skolotāja Līvija Vībete iepazīstināja klausītājus ar skolu sistēmu Vācijas Demokrātiskajā republikā, Vasilijs Melmans pastāstīja par savu ceļojumu pa VDR. Šajā konferencē, kas ilga 2 dienas, kopā nolasa 30 referātus par dažādām tēmām.

Studentu konferences parasti ilgst apmēram 2 stundas un tajās iztirzā vienu tēmu, sadalot to apakštēmās. Atšķirīgais te ir arī tas, ka jāstrādā tikai ar referentiem. Klausītāju, t.i., pārējo grupas dalībnieku zināšanu līmenis ir pietiekami augsts, lai viņi spētu sekot savu biedru stāstījumam. Citādi tas ir studentu konferencēs, kur klausītāji ir no dažādiem kursiem un ar dažādām zināšanām svešvalodās.

Runājot par studentu konferenču organizācijas formām, jāatzīmē šādi punkti: 1) darbs ar studentiem, konferences referentiem,

2) darbs ar klausītājiem, viņu sagatavošana,

3) uzskates līdzekļi,

4) darbu novērtējums jeb gūto rezultātu
apspriešana.

Pēc referāta uzrakstīšanas students iesniedz melnrakstu pasniedzējam izlabošanai. Darbā pieļautās kļūdas jāpārrunā, jāizskaidro, lai, runājot par tēmu konferencē, students no tām izvairītos. Referāta saturu ieteicams apspriest ar attiecīgās fakultātes mācību spēkiem. Viņi var ieteikt saīsinājumus vai papildinājumus, norādīt papildu literatūras avotus.

Pēc kļūdu izlabošanas un referāta vēlreizējas parakstīšanas sākas darbs ar priekšnesuma sagatavošanu.

Students referātu vispirms lasa pasniedzējam, ievērojot

pareizu izrunu un uzsvarus. Pasniedzēja palīdz teikumus sadalīt runas takti, aizrāda uz atsevišķu skaņu nepareizu izrunu, palīdz pareizi izvietot uzsvarus. Sevišķa vērtība jāpievērš intonācijai un pauzēm, skaidrai visu skaņu un vārdu dikcijai, referāta domas atklāšanai. Mūsu konferenču pieredze rāda, ka dažreiz saturs ziņā bagātīgi un interesanti referāti nerod atsaucību klausītājos monotonā un neskaidra priekšnesuma dēļ. Referentam jāprot padarīt referātā ietvertā doma skaidra arī klausītājam. Lai to panāktu, nopietni jāraugās, lai pats referents saprastu un apzinātos, ko viņš grib teikt, kas viņa darbā ir galvenais, un tad domātu par izteiksmes līdzekļiem, izkoptu savu priekšnesumu. Patīkams, rūpīgi sagatavots priekšnesuma saists, sniedz arī estētisku baudījumu un nenogurdina klausītāju.

Novēlīga, pavirša uzstāšanās ir necienība pret klausītāju, un parasti publikas uzmanība sliktā priekšnesuma laikā atslābst.

Pēc zināma sagatavošanās darba var ļaut studentem vispirms nolasīt referātu sevā grupā. Tas varētu iebilst, ka tādā gadījumā viņa grupas biedriem veirs nebūs interesanti klausīties šo referātu konferencē. Taču konferencē parasti nolasa 7-9 referātus, un viens pārējās šie studenti dzirdēs pirmo reizi.

Priekšrocība šim paņēmienam būtu tā, ka students - referents gūst jau pirmo praksi, nolasot referātu pazīstamai auditorijai, viņa kursa biedri var palīdzēt ar padomiem un draudzīgu kritiku. Bez tam šiem klausītājiem dota iespēja jau iepriekš padomāt par jautājumiem, kurus viņi konferencē varētu izvirzīt savam kursa biedram. Šādu metodi lietoju, sagatavojot pagājušā gada konferenci, un rezultāti bija labāki nekā tad, ja students savu referātu plašāki publikai pirmoreiz nolasīja tikai konferencē.

Kādreiz esmu rīkojusies arī tā, ka noorganizējam tā saukto

generālmēģinājumu. Tajā piedalās tikai paši konferences dalībnieki, noklausoties cits cita referātus, izsakot pēc tam savu kritiku un vērtējumu par biedru sniegumu. Tas palīdz referentiem rūpīgāk sagatavoties pašai konferencēi.

Par sagatavošanās darbu konferencēm var uzskatīt arī visus tos referātus, kurus studenti nolasa semestra laikā savās grupās. Parasti izvirzu prasību, lai katrs students semestra laikā nolasītu vienu referātu savā grupā.

Tematiku šiem referātiem daļēji norāda pasniedzējs, daļēji to izvēlas studenti paši.

Lai studentu konference noritētu sekmīgi, tai jā sagatavo arī klausītāji, jā cenšas viņus aktīvi iesaistīt konferences darbā. Sevišķi šajā virzienā jā strādā ar pirmo kursu studentiem. Jāņem vērā, ka viņi vēl nav spējīgi saprast referātus svešvalodās mazā vārdu krājuma un nepietiekamas gramatisko konstrukciju pārvaldīšanas dēļ. Tāpēc auditorijā darbs ar šiem studentiem jāvirza tā, lai viņi iemācītos veidot jautājumus savas specialitātes tekstiem, apgūtu nepieciešamo vārdu krājumu un prastu orientēties svarīgākajās tehniskajās un zinātniskajās literatūrā. sastopamajās gramatiskajās konstrukcijās (haben (sein) + zu + Infinitiv, Modalverb + Infinitiv Passiv u.c.). Jāiesaka literatūra par konferencē iztirzājamo tēmu. Šo literatūru studenti var atbildēt mājas lasīšanas nodarbībās. Tas ievirzītu viņu intereses konferences tēmu gultnē un viņi labāk varētu saprast tur nolasītos referātus. Bez tam viņi tādā gadījumā jau mācītos arī runāt par attiecīgo tēmu un veidot par to jautājumus.

Šajā virzienā, organizējot konferenci, bija strādājusi v.p. G. Kukurēkina. Ar to arī izskaidrojami šīs konferences panākumi un studentu dzīvā interese par iztirzājāmām tēmām.

lai zinātniska rakatūra konferences vārstu dzīvākas un interesantākas, jādome vairāk par uzskates līdzekļu izmantošanu. Šajā ziņā atkal var mācīties no pēdēties Pampes aspirantu un mācības spēku konferencēm. Tajās vienmār ir ļoti daudz dažādu shēmu, diagrammu, fizikas un ķīmijas eksperimentu, diafilmu dažādu aparātu, grāmatu un žurnālu attēlu utt.

Daudz uzskates līdzekļu bija arī v.p. G. Kukurēkinas organizētajā konferencē.

Pēc konferences grupās ieteicams apspriest tās rezultātus uzklaut studentu izteiktos kritiskos vērtējumus un ierosinājumus. Tas rosina studentu interesi un līdzdalību gan tām izvēlēs nākošajai konferencē, gan referenta snieguma novērtēšanā. Līdz ar to arī studenti mācās domāt un vērtēt svešvalodā.

Par pieredzi konferenču organizēšanā svešvalodās stāsta autori A.T. Rešetova un G.A. Uljaņenko žurnāla "Вестник Высшей Школы" 1967.gada 9. numurā. Savā rakstā "Все доклады на иностранных языках" minātie autori pasūta par 1967. gada aprīli Karagandas medicīnas institūta rīkoto 2. studentu zinātnisko konferenci svešvalodās, veltītu Lielās Oktobra sociālistiskās revolūcijas 50. gadadienai. (Pirmā šāda konference notikusi 1964.g.) Arī šoruden laikrakstā lasīju ļau informāciju par 3. studentu zinātnisko konferenci svešvalodās Karagandā. 1967. gada konferencē piedalījās medicīnas augstskolu studentu zinātnisko biedrību pārstāvji no Krievijas Federatīvās republikas, no Ukrainas, Baltkrievijas, Latvijas, Kirgīzijas, Uzbekistānas.

2 plenārsēdēs un 6 sekciju sēdēs noleisti 88 referāti no 26 augstskolār. (38 referāti angļu valodā, 38 - vācu valodā un 12 referāti franču valodā.)

Rekstā īsumā pastāstīts par gatavošanos konferencēi, tēmu izvēli un darbu ar referātiem.

Uzsvērtā šīs konferences nozīme. Tā neaprobežojas tikai ar svešvalodu mācīšanas propagandu, bet devusi arī lielu ieguldījumu studentu internacionālajā audzināšanā.

Par studentu zinātnisko konferenču svešvalodās nozīmi nevar būt šaubu. Tikai organizatoriem jādomā par to, lai tās dotu studentiem pēc iespējas vairāk gan svešvalodu zināšanu pilnveidošanā, gan nepieciešamās informācijas iegūšanā savā specialitātē.

Jādomā arī par to, kā šajā pasākumā iesaistīt pēc iespējas vairāk studentu un kā izraisīt dzīvāku un brīvāku noklausīto tēmu apspriešanu.

БИБЛИОГРАФИЯ.

- Переверзева Т.Г. Литературная конференция на иностранном языке.
/ Ин. языки в школе, 1964, №3 /
- Рогова Г. В. Организация приема информации
/ Ин. языки в школе, 1964, №4 /
- Канд. фил. наук
Троянская, Е.Герман Аспирант сдает экзамен по иностранному языку
/ Вестник высшей школы, 1966, №7 /
- Высшей школе - полноценный курс иностранного языка
/ ВШ, 1966, №5 /
- Платонов, Куденко, Барман Иностранный язык и профессия
/ ВШ, 1963, №3 /
- Еродулина Что значит владеть иностранным языком
/ ВШ, 1963, №1 /
- Чаурская Новая лексика - без перевода
/ ВШ, 1967, №1 /
- Дискуссия еще не окончена
/ Заметки с пленума совета по ин. языком,
ВШ, 1967, №5 /
- Иностранный язык для аспиранта
/ ВШ, 1967, №6 /
- Решетов А.Г.
- Ульяненко Г. А. /Караганда/
Все доклады на иностранном языке
/ ВШ, 1967, №9 /
- Мелгалва И.А. Организация и проведение студенческих научных конференций
/ Учебные записки, Том 94, Издательство
"Звайгзене", Рига, 1968 /

ЕЩЕ РАЗ О ПРОБЛЕМЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

(к вопросу о сущности семасиологических оснований
частей речи)

Вопрос о частях речи не может считаться полностью разработанным ни в нашей, ни в зарубежной лингвистической литературе. О частях речи, например, русского языка существуют самые противоречивые мнения: от полного отрицания наличия каких-либо частей речи в русском языке до признания четырнадцати частей речи.

Профессор А.М.Пешковский, к примеру, пересматривая свои взгляды на части речи, на полях книги "Русский синтаксис в научном освещении" сделал заметку "никаких частей речи!" *

Академик А.А.Шахматов считает, напротив, что в русском языке четырнадцать частей речи.

О сложности проблемы частей речи свидетельствуют прежде всего прямые высказывания языковедов.

Л.В.Щерба: "Хотя подводя отдельные слова под ту или иную категорию ("часть речи"), мы и получаем своего рода классификацию слов, однако самое различие "частей речи" едва ли можно считать результатом "научной классификации слов".^{1/}

М.И.Стеблин-Каменский: "То, что части речи не образуют стройной и последовательной системы, означает только, что грамматическая природа слов настолько сложна, что слова не поддаются последовательной грамматической классификации".^{2/}

Г.Пауль в своем классическом труде "Принципы истории языка" отмечал, что принятая в индоевропейских языках классификация частей речи "не имеет в своей основе последователь-

* Мы приводим здесь эту заметку А.М.Пешковского для того, чтобы еще раз подчеркнуть колебания мнений о частях речи. Но это не значит, что А.М.Пешковский не признавал в русском языке наличие частей речи. В общем, количество частей речи, которое меняется не только от языка к языку, но и от автора к автору грамматик одного и того же языка, колеблется от четырех-шести до десяти-четырнадцати.

Примечания, помеченные "звездочкой", будут помещаться на той же странице, а снабженные цифровыми пометками - в конце статьи.

но выдержанных логических принципов" и что попытки установить строго логическую систему частей речи "вообще несостоятельны".^{3/}

Ж.Вандриес: "Классифицировать части речи настолько трудно, что до сих пор никто удовлетворительной классификации их не создал".^{4/} и т.д.

Однако целый ряд языковедов настроен более оптимистично относительно разрешения проблемы частей речи, относительно установления её системы. Они утверждают, что система частей речи в своих основных чертах несомненно существует. Она существует не только в лингвистической литературе, но и в самих языках, откуда она может быть извлечена путем специальных лингвистических исследований.^{5/}

Несмотря на отмеченную критикой логическую непоследовательность традиционного распределения слов по частям речи, предлагается принять за основу учения о частях речи традиционную классификацию с частными поправками и дополнениями.^{6/}

Проблема частей речи является одной из тех сложных проблем науки о языке, правильная постановка и разработка которой весьма существенна как в общетеоретическом, так и в практическом отношении. Нам представляется совершенно справедливым мнение академика В.В.Виноградова о том, что в системе частей речи отражается стадия развития данного языка, его грамматический строй.^{7/}

Главной причиной, затрудняющей решение проблемы частей речи, является сложность классификации слов по частям речи, которая зависит, в свою очередь, от отсутствия тщательно разработанной общей теории частей речи.

Еще более десяти лет тому назад М.И.Стеблин-Наменский писал: "Высказывания по вопросу о том, что является основанием традиционного распределения слов по частям речи, многочисленны, равнообразны и очень часто неясны и противоречивы".^{8/}

В выборе критериев выделения частей речи нет единой точки зрения, отсутствует единый *principium divisionis*. При выборе этих критериев или абсолютизируются показатели одного рода, например, только морфологические или только синтаксические, или принимается во внимание целый комплекс различных показателей - семантических, морфологических и синтаксических, без учета того, какой из данных показателей

превалирует и какие играют лишь второстепенную роль.

В трудах лингвистов, занимающихся проблемой частей речи, мы находим различные определения того, что следует понимать под частями речи.*

Мы не останавливаемся на определениях частей речи у разных языковедов, так как это увело бы нас в сторону от непосредственного предмета нашего исследования.

В советском языковедении преобладает мнение, что при классификации слов по частям речи следует учитывать совокупность всех признаков слова: и семантических, и морфологических, и синтаксических.^{9/}

Однако, несмотря на установившуюся традицию многосторонней характеристики частей речи, в настоящее время все чаще встречаются мнения, что основной признак части речи должен быть однородным. Так, Ю.М.Скребнев полагает, что для частей речи, как они традиционно понимаются, единственно релевантной является в сущности, семантическая характеристика. А что касается синтаксической функции и морфологической формы, то они, по мнению Ю.М.Скребнева, характеризуют части речи лишь приблизительно.^{10/}

Б.А.Серебренников придерживается того мнения, что при определении частей речи следует положить в основу учение о функциональных рядах. В этом, утверждает он, - самое главное. Второстепенным объектом изучения он считает различные степени морфологизации частей речи, дающие очень пеструю картину в разных языках.^{11/}

и В.В.Виноградов, Русский язык, М.-Л., 1947, стр.38;

Н.С.Поспелов, Соотношение между грамматическими категориями и частями речи, Сб. "Вопросы грамматического строя", изд-во АН СССР, М., 1955, стр.76;

В.А.Богородицкий, Общий курс русской грамматики, М.-Л., 1935, стр.104; А.И.Смирницкий, Морфология английского языка, М., 1959, стр.103; В.М.Жирмунский, О природе частей речи и их классификации, "Вопросы теории частей речи на материале языков различных типов", Тезисы докладов, ноябрь 1965, стр.4; О.И.Москальская, Грамматика немецкого языка (теоретический курс), М., 1956, стр.28; О.П.Суник, Общая теория частей речи, Изд-во "Наука", М.-Л., 1966, стр.39; М.Н.Петерсон, О частях речи в русском языке, Сб. "Вопросы грамматического строя", М., 1955, стр.176; А.Н.Савченко, Части речи и категории мышления, Сб. "Язык и мышление", Изд-во "Наука", М., 1967, стр.225; У.Б.Алиев, Слово и части речи, Ученые записки Кабардино-Балкарского Государственного ун-та. Выпуск II, 1960, стр.25.

Здесь Б.А.Серебрянников перекликается с немецким лингвистом И.Эрбеном,¹² который выдвигает идею "функциональной общности" (Funktionale Gemeinschaft), согласно которой различные в морфологическом плане слова объединяются в разряды по единой функции.

Ряд языковедов считает, что к одной и той же части речи следует относить лишь такие единицы, которые обладают известной морфологической общностью.^{12ж}

Академик А.А.Шахматов, тщательно разработав в своем труде "Синтаксис русского языка" синтаксические основания различия частей речи, не преминул тем не менее заметить здесь же, что имеются и более глубокие основания для такого различия - основания семасиологические. Различию частей речи, утверждает А.А.Шахматов, соответствует различная природа наших представлений. Все наши представления распадутся на представления о субстанциях (лицах или предметах), представления о качествах-свойствах, представления о действиях- состояниях и представления об отношениях.^{12/}

Вслед за А.А.Шахматовым О.П.Суник также утверждает, что в основе разделения слов по частям речи лежат глубокие семасиологические основания, такие значения, как предметность (имя существительное), атрибутивность, или качественный признак (прилагательное), процессуальность, или динамический признак (глагол) и т.д.^{13/}

Итак, рассмотрев коротко различные точки зрения языковедов на основания, по которым выделяются традиционные части речи, можно сделать вывод, что мнения лингвистов по данному вопросу расходятся по нескольким направлениям. А именно: в основе распределения слов по частям речи можно видеть 1) совокупность всех признаков - и семантических, и морфологических, и синтаксических; 2) только семантические признаки; 3) только морфологические признаки; 4) только синтаксические признаки.

12 Y. Erben, Abriss der deutschen Grammatik, Akademie-Verlag, Berlin, 1965.

12ж См., например, А.Б.Шапиро, Есть ли в русском языке категория состояния как часть речи?, В.Я., 1955, № 2, стр. 43;

М.В.Панов, О частях речи в русском языке, Научные доклады, филологические науки, 1960, № 4, стр. 3.

К первому направлению относятся подавляющее большинство лингвистов, а три других - представлены в отдельных работах.

Наличие различных точек зрения по данному вопросу является отражением сложности языковой реальности. Мы считаем, что в основу классификации любых явлений действительности, в том числе и языковой действительности, могут быть положены самые равноправные принципы. Но при выборе классификационного принципа необходимо избирать существенные признаки объектов, подлежащих классификации.

Относительно частей речи мы разделяем точку зрения лингвистов, считающих, что в основе деления слов по частям речи лежат глубокие семасиологические основания, такие обобщенные значения, как предметность (существительное), атрибутивность или качественность (прилагательное) и т.д. Лексические, морфологические и синтаксические признаки сами по себе не определяют принадлежности слова к той или иной части речи. А наоборот, как очень удачно заметил академик Л.В.Щерба, принадлежность слова к той или иной части речи является определяющей в отношении их морфологических и синтаксических признаков: "Впрочем, едва ли мы потому считаем стол, медведь за существительные, что они склоняются; скорее мы потому их склоняем, что они существительные".^{14/}

Теперь следует выяснить, что же надо понимать под семасиологическими основаниями частей речи. Как отмечалось выше, идея наличия у частей речи семасиологического основания была высказана академиком А.А.Шахматовым и продолжает развиваться в настоящее время О.П.Суником. Косвенно об этом пишут и другие ученые, пытающиеся установить некоторый общий признак части речи.

Однако, говоря прямо или косвенно о семасиологических основаниях частей речи, о таких отвлеченных значениях как предметность, качественность, действие и т.д., ученые характеризуют эти значения по-разному. Так, А.А.Шахматов и др. считают их лексическими, Н.С. Пospelов, А.М. Пешковский, О.П.Суник и др. - грамматическими, М.И.Стебляк-Каменицкий - грамматическими (для существительного, прилагательного, глагола), лексическими (для числительного), особыми функциональными (для местоимения).

Таким образом, теоретически выделяя глубокие семасиологические основания частей речи (предметность, качественность,

действие и т.д.), языковеды сводят их, в основном, к грамматическим или лексическим признакам, лежащим на языковой поверхности. С нашей точки зрения, такие значения как предметность, качественность, действие и др., будучи в высшей степени абстрактными, языковыми категориями, определяющими конкретные лексические, морфологические и синтаксические свойства слова, не являются ни лексическими, ни грамматическими. Отношение семасиологических оснований частей речи к лексическим или грамматическим категориям происходит потому, что языковеды, как правило, не видят в языке иных семантических явлений, кроме как лексическое или грамматическое значение.

Для обоснования того, что такие значения как предметность, качественность, действие процессуальность являются лексическими значениями, языковеды приводят следующие доводы: значение части речи - это результат обобщения всех основных, т.е. лексических значений слов, входящих в нее, и не является понятием, качественно отличным от этих лексических значений.^{15/}

Мы не считаем возможным согласиться с тем, что значения частей речи (предметность, атрибутивность и т.д.) качественно не отличаются от вещественных лексических значений слов. Лексическое значение является частным значением слова, свойственным только данному слову. Значение же предметности, качественности и т.д. является общим значением, категориальным значением, свойственным не одному, а целой группе слов, относящихся благодаря единству своих категориальных значений к одной и той же части речи. Лексическое значение слова есть индивидуализированный образ предмета, признака предмета, действия и т.д. По лексическому значению слова мы можем отличать один предмет от другого, один признак предмета от его другого признака, одно действие от другого действия. Категориальное же значение качественно отлично от вещественного лексического значения слова, ибо на основе тех или других категориальных значений мы можем судить не о тех или иных индивидуализированных образах предметов, а о свойствах, присущих предметам, действиям, признакам реальных предметов, или о свойствах, присущих словам, обозначающим те или иные предметы, действия, признаки предметов или действий. Это можно показать и на примере. Так слово weiß имеет вещественное лексическое значение белый и отличается этим от слов schwarz - черный, rot - красный, grün - зеленый и т.д.

Но в то же время слову *weiß* - белый присуще и общее значение - значение качественности. Этим признаком слово *weiß* белый объединяется со словами *schwarz* - черный, *rot* - красный, *grün* - зеленый и т.д. в особую часть речи в прилагательное.

Другие языковеды, как уже упоминалось, считают семасиологические основания частей речи грамматическими, давая этому пространные объяснения. Так, М.И.Стеблин-Каменский обосновывает свою точку зрения, главным образом, на примере одной части речи - на существительном. По мнению М.И.Стеблина-Каменского "предметность" - это особое грамматическое значение, которое сопутствует лексическому значению слова. "Что "предметность" существительного есть его грамматическое, а не лексическое значение, - говорит он, - очевидно из того, что содержанием лексического значения существительного только в сравнительно небольшом количестве случаев бывает предмет (например: "стол", "стул", "карандаш" и т.п.), а очень часто - качество действия, отношение и т.д. (например: "красота", "евда", "равенство" и т.д.), т.е. что существительное всегда "предметно" только в своем грамматическом значении, тогда как в своем лексическом значении оно может быть как "предметно" ("стол", "стул" и т.д.), так и "непредметно" ("красота", "евда" и т.д.)"^{16/}

Данное утверждение М.И.Стеблина-Каменского представляется нам не совсем убедительным. Мы скорее согласны с точкой зрения, высказанной по этому вопросу профессором Е.В. Кротовичем, который считает, что человеческое мышление, пройдя стадию конкретности и осознав общую идею предметности, как таковую, в отвлечении от самих предметов, оказывается способным мыслить предметно, осмысливая как предмет также и другие явления, или, иными словами "примысливать" предметность к другим явлениям. Отсюда и появилась возможность таких "противоречивых" образований как бег, беготня, где процесс мыслится как предмет; белизна, краснота, где признак отблекается от предмета и воспринимается как предмет и т.д.^{17/}

Мы полагаем, что неправомерно признавать грамматическим значением категориальное значение предметности только потому, что не все существительные по своему вещественному лексическому значению обозначают предметы.

Если М.И.Стеблин-Наменский пытается обосновать, почему он значения таких частей речи как существительное, прилагательное, глагол, наречие считает грамматическими, то О.П.Суник безоговорочно утверждает, что предметность, атрибутивность и т.д. являются грамматическими и только грамматическими значениями, но особых доказательств этому не дает. Он считает лишь что эти значения образовались "каким-то путем, пока нам неизвестным".^{18/}

Однако, подводя семасиологические основания частей речи под грамматические значения, языковеды в то же время отдают себе отчет в том, что собственно грамматическое значение^{*} и категориальное значение имеют равную природу. Поэтому языковеды называют (или точнее - вынуждены называть) категориальное значение частей речи особым грамматическим значением, общеграмматическим значением, основным грамматическим значением, а собственно грамматическое значение (род, число, падеж и т.д.) - частно-грамматическим или дополнительным грамматическим значением.^{19/}

Поняв однако особую природу категориальных значений (таких значений как предметность, качественность и др.), языковеды тем не менее не вывели их из сферы лексических или грамматических значений. По нашему мнению, лексические и грамматические значения являются более "узкими", более "конкретными", менее "объемными" по сравнению с категориальным значением. В лингвистической литературе давно уже ставится вопрос о разграничении грамматических и лексических значений на основе разных степеней абстракции этих значений. Однако, ряд ученых считает, что природа лексических и грамматических значений в этом смысле одинакова и различие здесь может быть определено только функционально: грамматические значения соотносятся с уровнем выражения, тогда как лексические - с уровнем содержания.^{20/}

* Относительно определения грамматического значения мы разделяем точку зрения одного из крупнейших исследователей русского языка академика А.А.Шахматова, который в своем капитальном труде "Синтаксис русского языка" (1941, стр. 431-434) довольно четко показал, что собственно грамматическое значение слова - это то его значение, какое оно имеет в отношении к другим словам. Грамматическое значение, утверждает А.А.Шахматов, проявляется в таких категориях как род, число, падеж, лицо, время, залог, наклонение и др.

Мы полагаем, что в плане критерия степени абстракции следует говорить не о разной природе лексических и грамматических значений вообще, а о разной природе лексических и грамматических значений, с одной стороны, и категориальных значений, с другой.

Как известно, в процессе познания объективной действительности различают две качественно различных ступени познания: ступень чувственного познания и ступень абстрактного мышления. Чем более абстрактно содержание мысли, тем меньше в ней наглядно-чувственных образов, тем более четко она сформирована. Только с помощью абстрактного мышления человек получает возможность глубоко познавать явления и предметы окружающего мира. Вот как говорит об этом Г.В.Колшанский: "Абстрагирующая способность мышления извлекает из конкретных предметов и явлений в процессе практического и теоретического овладения ими определенные свойства, качества, отношения, закрепленные в сознании в идеальных образах. Формой существования в мышлении человека идеальных образов являются понятия и их отношения (суждения, умозаключения). Понятие репрезентирует в сознании именно те познанные отличительные признаки вещи или явления, которые достаточны для выделения их из бесконечного ряда других вещей и явлений".²¹⁷

Таким образом, сначала происходит абстрагирование чувственных, основных свойств предметов, а затем уже обобщение этих абстрагированных свойств. Следовательно, выделившиеся в языке части речи свидетельствуют об обобщении в сознании человека явлений объективной действительности благодаря выделению в них общего. А общим, например, для существительных является то, что они имеют значение предметности, для прилагательных - то, что они имеют значение качественности и т.д.

Именно выделение этого общего в разных явлениях объективной действительности, в том числе и языковой действительности, делает возможным их группировку, классификацию. Это более высокая степень абстракции, чем та, на основе которой выделяются собственно лексические (вещественные) значения слов, а также их грамматические значения (в морфологическом или синтаксическом выражении). Последние служат лишь опознавательными признаками принадлежности слова к той или иной части речи. Эти опознавательные признаки, как удачно заме-

тили некоторые языковеды, не являются решающими при распределении слов по частям речи, а напротив, сами получают как бы свою определенность только в связи и во взаимодействии с категориальными значениями.²²⁾

Следовательно, значение части речи — это наиболее обобщенное значение определенных частных значений, их наивысшая степень абстракции. Исходя из этого, значение части речи не может быть названо ни лексическим, ни грамматическим. Для его характеристики необходимо предложить некоторое новое название. В рабочем порядке значение части речи может быть названо семасиологическим значением, поскольку в настоящее время семасиология — это наука не только о конкретных значениях отдельных слов, но и о более общих свойствах этих слов, об их валентности и дистрибуции.

Обобщая изложенное в нашей статье, мы можем сделать ряд выводов общего характера.

1. Равнообразие взглядов на части речи, на основании, по которым выделяются части речи, говорит о сложности данной проблемы.

2. В основе распределения слов по частям речи лежат такие обобщенные значения как предметность, качественность, действие и т.д., которые неправильно было бы называть лексическими или грамматическими. Природа значений частей речи будет более четко отражена, если мы назовем их особыми, глубоко абстрактными, категориальными семасиологическими значениями.

3. Исходя из семасиологических оснований, в том значении, которое было раскрыто в статье, мы считаем, что часть речи — это языковая и, в основном, семасиологическая категория. Морфологические и синтаксические признаки являются второстепенными при распределении слов по частям речи. Они — лишь формальная сторона глубоко абстрактных, категориальных семасиологических значений.

ПРИМЕЧАНИЯ К СТАТЬЕ

1. Л.В.Щарба, О частях речи в русском языке, Избранные работы по русскому языку, Учен. зап., М., 1957, стр.64.
2. М.И.Стеблин-Каменский, Грамматика норвежского языка, изд-во АН СССР, М.-Л., 1957, стр.24.
3. Г.Пауль, Принципы истории языка, Перевод с немецкого, У., 1960, стр.415.

1. Ж.Вандриес, Язык, русский перевод, М., 1937, стр.114.
3. О.П.Суник, Общая теория частей речи, изд-во "Наука", М.-Л., 1966, стр.18, 113.
5. В.М.Жирмунский, О природе частей и их классификации, "Вопросы теории частей речи на материале языков различных типов", Тезисы докладов, Ноябрь 1965, стр.4.
7. В.В.Виноградов, Русский язык, М.-Л., 1947, стр.39.
3. М.И.Стеблин-Каменский, Грамматика норвежского языка, Изд-во АН СССР, М.-Л., 1957, стр.22.
9. В.В.Виноградов, Русский язык, М.-Л., 1947, стр.38.
О.И.Москальская, Грамматика немецкого языка, М., 1965, стр.29.
К.А.Левковская, Теория слова, принципы её построения и аспекты изучения лексического материала, Госуд.изд-во "Высшая школа", М., 1962, стр.138.
В.М.Жирмунский, С природе частей речи и их классификации, "Вопросы теории частей речи на материале языков различных типов". Тезисы докладов, Ноябрь 1965, стр.13-14.
М.И.Стеблин-Каменский, Грамматика норвежского языка, изд-во АН СССР, М.-Л., 1947, стр.24.
А.И.Смирницкий, Морфология английского языка, М., 1959, стр.104.
В.Н.Шмелев, О сущности наречий (на материале немецкого языка), Вестник Московского ун-та, Филология, 1966, №6, стр.62.
10. Ю.М.Скребнев, Проблема частей речи и её внутренняя противоречивость, "Вопросы теории частей речи на материале языков различных типов", Тезисы докладов, Ноябрь, 1965, стр.13-14.
11. Б.А.Серебрянников, Секторная структура языка и проблема частей речи, там же, стр.10-11.
12. А.А.Шахматов, Синтаксис русского языка, Изд.2-е, Л., 1941, стр.427-428.
13. О.П.Суник, Общая теория частей речи, Изд-во "Наука", М.-Л., 1966, стр.31.
14. Л.В.Щерба, О частях речи в русском языке, сб. "Русская речь", под ред. Л.В.Щербы, новая серия, П, Л., 1928, стр.6.
15. А.Н.Савченко, Части речи и категории мышления, Изд-во Ростовского университета, 1959, стр.86.

16. М.И. Стеблин-Каменский, Об основаниях, по которым выделяются традиционные части речи. В сб. "Тезисы докладов на открытом расширенном заседании Ученого Совета, посвященном дискуссии о проблеме частей речи в языках разных типов 28-30 июня 1954 г.", М., 1954, стр.12.
17. Е.В. Коопевич, Слово, часть речи, член предложения (к вопросу об их соотношении), Изд-во Львовского университета, 1960, стр.9.
18. О.Л. Суник, Общая теория частей речи, Изд-во "Наука", М.-Л., 1966, стр.35.
19. М.И. Стеблин-Каменский, Грамматика норвежского языка, Изд-во АН СССР, М.-Л., 1947, стр.25;
О.Л. Суник, Общая теория частей речи, Изд-во "Наука", М.-Л., 1966, стр.17.
А.Г. Руднев, Проблема формы и содержания в языке, М., 1959, стр.15.
20. А.Г. Волков, И.А. Хабаров, Знак и значение, "Проблема значения в лингвистике и логике", Тезисы докладов и выступлений, Изд-во Московского университета, 1963, стр.23.
21. Г.В. Колшанский, сб. "Язык и мышление", Изд-во "Наука", М., 1967, стр.188.
22. О.П. Суник, Общая теория частей речи, Изд-во "Наука", М.-Л., 1966, стр.19.

К ВОПРОСУ ОБ АДЪЕКТИВАЦИИ ПРИЧАСТИЙ

(на материале немецкого языка)

Причастие - труднейшее и в то же время интереснейшее явление в системе частей речи, поэтому в науке о языке оно издавна привлекало к себе внимание исследователей.

Причастие является категорией родственной с прилагательным и имеет с ним ряд общих черт. Вместе с тем между причастием и прилагательным есть существенные различия. Как прилагательное, так и причастие могут выступать в синтаксической функции препозитивного определения, означая признак предмета, точнее - качественность.

Однако прилагательное, как правило, обозначает качественность статичную, вневременную, а причастие - активную качественность, соотносённую со временем.*

В причастии по мнению академика В.В.Виноградова "глагольность выражается как окачественное свойство, приписанное предмету и определяющее его наподобие имени прилагательного"^{1/}. Причастие, таким образом, имеет две стороны - адъективную и глагольную.

Нижеприведенная схема наглядно показывает сходство и различие между причастием и прилагательным.

Схема № 1



* Термин "качественность" имеет более широкий объём понятия, чем термины "качество", "признак", "атрибутивность". В данной статье мы будем оперировать терминами "статичная, вневременная качественность" (для прилагательного и адъективированного причастия) и "активная качественность, соотносённая со временем" (для основного, действительного значения причастия).

См. также статью Н.М.Минино "Семасиологическое основание глагола среди других частей речи", Ученые записки I МПЛИИ им. М. Тарова, т.46, 1958.

Примечания, помеченные "звездочкой", будут помещаться на той же странице, а снабженные цифровыми пометами - в конце статьи.

На двойственную природу причастия указывали многие отечественные и зарубежные языковеды. Некоторые из них выделяли причастие даже как особую часть речи, совмещающую в себе "глагольность" с "прилагательностью".^{2/} А.М. Пешковский считает, что в причастии нет "идеального равновесия" между глаголом и прилагательным, "прилагательное всегда перетягивает". Этим он объясняет то, что прилагательность в причастии никогда не исчезает, а глагольность может исчезнуть, и тогда причастие превращается временно или навсегда в обыкновенное прилагательное. Например: блестящая техника, образованный человек, забитая истина.^{3/}

Здесь А.М. Пешковский касается уже адъективации причастий. На наличие адъективации причастий в русском языке указывали также языковеды Греч, Павский, Некрасов, Штебня, Овсянко-Куликовский, Шахматов, Вуслаев, Щерба, Булаховский, Виноградов.^{4/} Среди зарубежных лингвистов, занимавшихся вопросом адъективации причастий, следует указать таких ученых как Пауль, Вильманс, Бехгель, Метцнер и др.^{5/}

Вопрос об адъективации причастий поднимался и на страницах периодической печати,^{6/} ему посвящен также ряд диссертаций.^{7/} Однако проблема адъективации причастий как в русском, так и в немецком и английском языках освещалась преимущественно в диахронно-историческом плане. Это явление рассматривается обычно как постепенное накопление у причастий свойств, присущих прилагательному (значение статичной, вневременной качественности) и ослабление черт, присущих глаголу (значение активной качественности, соотношенной со временем), что приводит в той или иной мере к отрыву причастия от системы глагола. Языковеды, как правило, очень осторожно подходят к вопросу о возможности возникновения нового слова в связи с адъективацией причастия и о возможности его отрыва от соответствующего глагола. Процесс адъективации причастий - "весьма тонкое явление, поэтому установить точные критерии его завершения не так просто".^{8/}

В данной статье мы касаемся адъективации немецких причастий.

Все причастия в немецком языке, выступающие в синтаксической функции препозитивного определения, в зависимости от их отношения к адъективации, можно подразделить на три группы: к первой группе относятся причастия, которые выражают всегда

только активную качественность, соотносённую со временем. Например, der angekommene Zug, die eingetroffenen Reserven, die zurückgekommenen Genossen И.Т.Д. В данных причастиях глагольные свойства преобладают над адъективными.* Такие причастия не могут вообще подвергаться адъективации, следовательно, никогда не могут быть адъективированными.*

Ко второй группе следует причислить причастия, которые в зависимости от синтаксического окружения могут выражать или активную или статичную качественность. В первом случае у них преобладают черты глагольности, во втором случае - они приближаются к прилагательным. У таких причастий в потенции заложена возможность^{нк} подвергаться адъективации. Например, в сочетании "die organisierte Klasse" причастие ощущается скорее как прилагательное, а в сочетании "die von Lenin organisierte Zeitung "Iskra" - причастие выступает с ярко выраженными глагольными свойствами. Это зависит от того, что причастие может появляться в синтаксическом окружении не характерном для глагола, но характерном для имени прилагательного - или наоборот.

Умаление глагольных значений особенно заметно у причастий, употребляемых в переносном смысле. Для наглядности приводим несколько примеров, где причастия употребляются в их основном и в переносном значениях: glühende Kohle-glühende Liebe, fließendes Wasser-fließende Rede, strahlendes Licht-strahlende Augen, verdienter Lohn-verdienter Künstler, die gehobene Hand-gehobene Sprache, die gesalzene Suppe-

* Не следует смешивать термины "адъективный" и "адъективированный". "Адъективный" - имеющий свойства прилагательного, присущий прилагательному, "адъективированный" - подвергшийся адъективации или в потенции могущий подвергнуться адъективации.

нк У Э.Н.Моревой в частности читаем: "Любое явление (в том числе и явление языка), прежде чем стать действительностью, существует в форме возможности", Валентные разряды и структурно-семантическая характеристика прилагательных современного немецкого языка, Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук, М., 1967, стр.55.

- gesalzener Witz;*

Как справедливо заметила Н.В.Смирнова, "окачествление причастий, употребляемых в связи с переносом значения, связано в значительной степени с тем, в каких словосочетаниях употребляется слово".^{9/} Так, например, причастия будут ощущаться в значительной степени окачествленными в устойчивых сочетаниях *der bewaffnete Aufstand, die gezogene Stimme, die zerlassene Butter, die gemieteten Banditen, das gekochte Wasser, die gepflegte Hand* и др. или в роли терминов - *der aufsteigende Ast der Geschosbahn* (техн.), *die leidende Form des Zeitwortes* (лингв.), *zerstreutes Licht* (физ.), *gebundene Energie* (физ.) и др.

К третьей группе относятся причастия, которые всегда при любых условиях выражают только статичную, вневременную качественность, характерную для прилагательных. Здесь в первую очередь следует назвать:

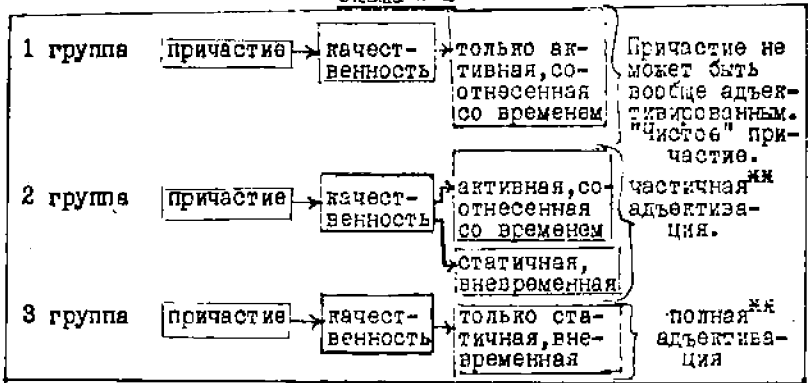
- 1) причастия от глаголов, исчезнувших из системы языка в целом *abwendend, abwesend, belezen, betreten* и т.д.;
- 2) причастия с префиксами *ver, er, un* и др., соотносимые в современном немецком языке с глаголами без префиксов: *erwünscht* (гл. *wünschen*), *verquollen* (гл. *quellen*), *umstritten* (гл. *streiten*);
- 3) причастия, соотносимые в современном немецком языке с глаголом и с "sich": *verliebt* (гл. *sich verlieben*), *betrunken* (гл. *sich betrinken*), *erkältet* (гл. *sich erkälten*) и др.;
- 4) причастия с приставкой "un": *unausgesetzt, unbescholten, unentwegt, unerhört, unerschrocken, ungehalten, unumwunden* и др. (Причем глаголы, от корней которых произошли причастия *unentwegt* и *unbescholten* в языке уже не употребляются;
- 5) причастия с полупрефиксами *hoch, wohl, weit, tief*: *hochgeehrt, hochgeachtet, wohlbeleibt, wohlberedet, wohlbedacht, weitberühmt, hochfliegend, wohlhabend, wohlklingend, wohl lautend, wohlmeinend, wohlriechend, wohlschmeckend, wohltuend, wohlwollend, weitgehend, tiefdringend, weitblickend, tiefreifend* и др.

* Примеры взяты из диссертации Н.В.Смирновой "Причастия в современном немецком языке", М., 1953, стр.185.

6) ряд причастий с приставками в виде объекта: teilnehmend, friedliebend, diensttuend, vielsagend, grundlegend, wachthabend, vielversprechend, ehrliebend, gesetzgebend, nichtsagend, kunstliebend и др. ^ж

Причастия, относящиеся к третьей группе, полностью утратили глагольные признаки и "перешли" в категорию прилагательных. Приводим схему, показывающую отношение причастий к адъективации.

Схема № 2



Если рассматривать адъективацию причастий не в диахронно-историческом, а в синхронном плане, то причастия третьей группы (см. схему № 2) являются не адъективированными причастиями, а "чистыми" прилагательными. На причастия они похожи

^ж Как справедливо отметил О. Бахагель, причастия, помеченные нами в статье цифрами 5) и 6), никогда не были подлинными, живыми причастиями ^ж, поскольку они представляют собой по сути дела образования из групп слов, созданных по образцу "окачествленных" причастий. Уже потому, что произошло слияние с сопровождающим словом, они семантически как бы обособились от соответствующего глагола, сразу стали самостоятельным словом, не пройдя стадии формы глагола. ^{жж}

^{жж} Некоторые лингвисты (см. например, работу Т.Г. Прядильниковой "Переход причастий в прилагательные в английском языке", Вопросы теории и методики преподавания иностранных языков, Ученые записки, вып. 31, Куйбышев, 1967, стр. 109 и сл.) частичную и полную адъективацию причастий считают "различными степенями" одного и того же процесса. На наш взгляд, это не совсем логично, так как чаще всего речь идет не об одном и том же причастии, подвергшемся сначала частичной, а затем полной адъективации, а о разных причастиях.

только по форме и таковыми являются лишь генетически. Первая группа причастий (см. схему № 2) независимо от синтаксического окружения употребляется только в основном, действительном значении. Эти причастия, следовательно, никогда не подвергаются адъективации, они являются всегда "чистыми" причастиями. Следовательно, адъективированными причастиями с точки зрения синхронного исследования языка можно считать только причастия второй группы (см. схему № 2), т.е. такие причастия, которые одновременно употребляются и как основные, "полноценные", действительные причастия. Они не порывают с глаголом и в одном окружении (контексте) выступают как полнозначные причастия, в другом же - приближаются к прилагательным. Следовательно адъективированные причастия (мы имеем ввиду синхронический подход к ним) не являются какими-то новыми словами, * совершенно не связанными со значением полнозначных причастий, но в силу употребления их в особом синтаксическом окружении их семантика в значительной степени переосмыслена, глагольные признаки ослаблены.

На наш взгляд, неправильно говорить об отрыве адъективированных причастий от системы глагола. Появление у причастий адъективированных значений не следует считать образованием новых слов. Здесь отпадает (не подходит) термин - "переход" в разряд прилагательных. В данном случае - это, пожалуй, лишь реализация возможных значений причастия в пределах системы глагола, возникающая в определенных синтаксических условиях. Здесь мы не наблюдаем и не может наблюдать какого-то скачка в "чистое" прилагательное.

Сказанное выше позволяет нам сделать вывод о том, что адъективация причастий с точки зрения синхронного исследования языка - это прежде всего наличие некоторых свойств прилагательного в рамках категории причастия, не приводящее к появлению новых слов.

ПРИМЕЧАНИЯ К СТАТЬЕ

1. В.В.Виноградов, Русский язык, М.-Л., 1947, стр.272.
2. А.А.Потебня, Из записок по русской грамматике, ч.1-П, изд. 2-е, 1888, стр.88.

и Словообразовательно они мотивированы причастиями.

- Д.Н.Овсяннико-Куликовский, Синтаксис русского языка, СПб, изд.2-е, 1912, стр.32; А.М.Пешковский, Русский синтаксис в научном освещении, изд.2-е, М., 1920, стр.72.
3. А.М.Пешковский, Русский синтаксис в научном освещении, изд.2-е, М., 1920, стр.74.
 4. Н.Греч, Чтения о русском языке, ч.П, СПб, 1840, стр.39; Г.Лавский, Филологические наблюдения. Рассуждение третье, СПб, 1842, стр.105; Н.Некрасов, О значении форм русского глагола, СПб, 1865, стр.247.
 5. H.Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, Halle, 1866, S.309; E.Maetzneg, An English Grammar, V-3, London, 1874, p.62-68.
 6. С.Т.Березков, К вопросу о переходе причастий в прилагательные, Ученые записки кафедры русского языка ЛПИ им.Герцена, Л., 1939, стр.69-83; Н.И.Тиличева, О взаимодействии лексических и грамматических значений в слове (на материале "окачествления" причастий в немецком языке), филологические науки, 1964, № 2, стр.177-183; В.Ф.Иванова, Переход причастий в прилагательные, Ученые записки ЛГУ, № 302, серия филологических наук, вып.1, 1962.
 7. Н.В.Смирнова, Причастия в современном немецком языке, Канд.диссертация, М., 1953; И.А.Краснов, Переход причастий в прилагательные в современном русском литературном языке, Автореферат канд.диссертации, М., 1955; М.Ф.Лукин, Переход причастий в прилагательные и существительные в современном русском литературном языке, Автореферат канд.диссертации, Киев, 1965; Л.И.Удалова, Адъективация действительных причастий в русском литературном языке XVIII-XX в.в., Автореферат канд.диссертации, М., 1961.
 8. Н.И.Тиличева, О взаимодействии лексических и грамматических значений в слове, Филологические науки, 1964, № 2, стр.181.
 9. Н.В.Смирнова, Причастия в современном немецком языке, Канд.диссертация, М., 1953, стр.187.
 10. O. Behaghel, Deutsche Syntax, Bd. 2, Heidelberg, 1924, S.393.
 11. М.Д.Степанова, Словообразование современного немецкого языка, М., 1953, стр. 225-226.

ИЗ ОПЫТА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА

При рассмотрении значения слова как сложной структуры, представляющей собой определенным образом организованный набор компонентов, имеющих различный "удельный вес", особый интерес приобретают межъязыковые сопоставления, поскольку они позволяют выявить совпадения и расхождения как в наборе компонентов значения, так и в "весомости" этих компонентов для носителей разных языков. Ниже приводятся некоторые данные из опыта экспериментального исследования семантической структуры ряда слов в английском, русском и казахском языках и высказываются отдельные соображения в отношении использованного метода исследования.

Выбор метода исследования определялся основной задачей работы, для решения которой требовалось не только вычленить компоненты значения слова, но и найти способ количественно представить их соотношение.

Обычно для установления набора компонентов значения слова (или его лексико-семантических вариантов) используются толковые словари, которые принято считать достаточно авторитетным и надежным источником сведений такого рода (см. напр. [2, 3]). Поскольку в толковых словарях более распространенные значения слова предшествуют менее распространенным его значениям, словари позволяют также составить некоторое представление о том, что весомость разных лексико-семантических вариантов различна, однако установить эти различия в терминах более четких, чем рассуждения "на-глазок" по принципу "более-важный/менее-важный", современные словари не позволяют. Положение оказывается особенно трудным при межъязыковых сопоставлениях, поскольку

даже совпадение порочия и последовательности лексико-семантических вариантов сравнимых слов не может свидетельствовать о соответствии "удельных весов" различных компонентов значения для носителей разных языков, не говоря уж о том, что сведения об одном и том же слове при работе с двумя словарями даже в пределах одного языка совпадают далеко не всегда.

Исходя из выше сказанного можно прийти к выводу о том, что работа со словарями должна быть обязательной, но не единственной составляющей достаточно адекватного целым образом метода исследования. В качестве второго аспекта работы нами был избран ассоциативный эксперимент, проводившийся в виде теста на свободные ассоциации, при котором испытуемым предлагалось записать первое пришедшее в голову слово в связи с предъявленным им исходным словом. Выбор именно этого направления работы основывался на убеждении в том, что в случае отсутствия ограничений со стороны задания, ситуации или контекста исходное слово должно вызывать в сознании индивида ассоциации, связанные с тем компонентом значения, который является для него наиболее актуальным. При достаточно большом числе испытуемых такой путь исследования позволяет получить количественные данные об удельном весе выявившихся в ходе эксперимента компонентов значения исходного слова.

В результате предъявления III слов русского языка 100 русским испытуемым и III соответствующих казахских слов 100 испытуемым-казахам были получены данные о 54 существительных, 22 прилагательных, 20 глаголах, 9 местоимениях, 3 наречиях и 3 предлогах. Экспериментальные списки предъявлялись испытуемым в письменном виде, время работы было ограничено (было дано 15 минут для последовательной записи ответов на все III исходных слов).

Обработка результатов эксперимента по русскому и казахскому

спискам по отдельности сопровождалась межязычковым сопоставлением, при котором полученные данные сравнивались между собой и с американскими ассоциативными нормами [10] , и сочеталась с выверкой по словарям.

В качестве примера такой работы ниже приводится процедура обработки и сопоставления данных по глаголам **think** - думать - ойлау.

Для большей наглядности приведем прежде всего перечень ассоциативных ответов на данные глаголы. Ответы на глагол **think** приводятся по американским ассоциативным нормам , ответы на глаголы "думать" и "ойлау" получены в проведенном нами эксперименте. Цифра после исходного глагола обозначает количество разных ответов, цифры перед ответами указывают число испытуемых, давших такие ответы.

Think - 44

14	mind	2	learn, debate, problem, sign, plan, deliberate
10	study	1.	opine, react, argue, right, answer, correctly, head, impossible, twice, sleep, think, obtain, fast, sit, clear, much, quiet, idea, dumb, school, aloud, must, worry, stress, consider.
5	do		
4	thought, work, concentrate, hard, ponder		
3	know, contemplate, smart, now, brain.		

Думаць - 71

6	делмо, гадать	I	серьезно, полчать, мысль, верить,
5	нецтаты		тукнуть, гроза, хотеть, трудно,
4	о тебе, считать		купать, ручеек, говорить, человек,
3	мыслить, много		портфель, как? голова, о фильме,
2	о чем? смотреть,		и все, недолго, лень, вломиться,
	о доме, о себе, спать,		о любви, подкашечко, в весне,
	сидеть, о нем, о человеке		бдиль, молочек, метко, вздумать,
			тунис, о ледях, билет, ушный, гля-
			деть, правильно, надо, крыша, о
			стихах, рещать, быстро, Роден, не-
			приятность, круги, нецать, сердитый,
			смеяться, соборачать, не о ком,
			не хочется, зачем, думу, предумать,
			о ничом, неотрицаясь, о курсовой
			работе.

Ойлау - 45

12	толгау	и	қайғы, сезіну, уайымдау, ой, арман-
11	түсіну		дау, ойшы адам, ойшыл, қыялдау,
10	толғау		байымдау,
6	білу	I	сезім, қару, баспен, жаттау, ақыл
5	сейлеу		тоқтату, қаслеті, қыял, логикалық,
4	айту		үйді, жер, кіналау, тебірену, әр мек-
3	ақыл		сатты, еске алу, табу, ойлану, ой-
			ланған, ойланп, ойлауға, мыйын,
			ойлаушы, ойлады, түнеру, іздену,
			пешу, ұғыну, шығару, тоқу, көз
			жіберу.

Даже поверхностное ознакомление с ответами на исследуемые глаголы показывает, что для английского и казахского языков количество разных ответов оказалось близким (44 и 45) и значительно меньше,

чем для русского языка (71). Возникает вопрос, связан ли указанный факт с различиями в семантической структуре рассматриваемых глаголов, в частности, свидетельствуют ли аналогичные показатели количества разных ответов на **think** и **ойлау** о сходстве семантической структуры этих глаголов и об их отличии от русского глагола "думать".

Естественно предположить, что сопоставление данных о количестве разных ответов на слово может дать определенную информацию о широте набора семантических признаков слова и об их удельном весе. Например, не является ли показатель 71 для глагола "думать" индикатором большего, чем для **think** и **ойлау**, набора компонентов значения, каждый из которых оказывается в то же время менее весомым, чем семантические признаки сопоставляющихся с ним глаголов. Однако ответить на этот вопрос на основе одних только числовых показателей количества разных ответов на рассматриваемые глаголы оказывается невозможным. Дело в том, что количество разных ответов само по себе может убедительно свидетельствовать лишь об уровне стереотипности ответов т.е. чем меньше количество разных ответов, тем более частыми оказываются типичные ответы. Но и в этом случае необходимо рассматривать показатель, полученный для отдельного слова, на фоне среднего количества разных ответов для данной части речи по определенной экспериментальной группе. Так, для русского языка среднее число разных ответов на глаголы составляет 55,9, а для казахского - 38,7. Сопоставляя их с показателями 71 и 45 соответственно, видим, что в обоих случаях количество разных ответов значительно превышает средний уровень стереотипности ответов, хотя и соответствует в принципе характерным для данной экспериментальной группы тенденциям. Отсюда можно сделать вывод о том, что оба глагола - "думать" и "ойлау", несмотря на большое расхождение показателей разных ответов, представляют собой глаголы с широким набором семантических признаков.

Но и этот вывод остается лишь гипотетическим и требует доказательства на основе детального анализа характера ответов на исследуемые слова.

Прежде всего необходимо решить, должны ли анализироваться только пять самых частых ответов на исходное слово, как это обычно принято делать (см. напр. обзор литературы в работе Д.Палермо [7]), следует ли игнорировать единичные ответы как случайные или индивидуальные ассоциации, как это предлагает делать Ю.Д. Апресян [1], или необходимо рассматривать всю совокупность полученных ответов. Последний путь исследования представляется нам наиболее рациональным по следующим причинам. Во-первых, пять самых частых ответов могут охватывать лишь небольшой процент от общего числа полученных ответов (это зависит от уровня стереотипности ответов), например, самые частые ответы на слово **think** составляют 64% от общего числа ответов, на слово "думать" - 47%, а на слово "ойлау" - 44%. В то же время единичные ответы могут занимать значительное место среди всех ответов, например, 53% ответов на слово "думать" являются единичными и было бы неразумно оставлять их вне поля исследования. Во-вторых, отдельно взятый ответ, независимо от того, является ли он частым или единичным, не может быть достаточно показательным (исключением могут быть лишь отдельные случаи, когда самый частый ответ составляет более 50% от общего числа ответов). Каждый ответ представляет собой один из элементов совокупности, один из членов дистрибуции ответов, и судить о его роли и удельном весе можно только в свете его связей как с исходным словом, так и с другими элементами исследуемой совокупности. В-третьих, ответы, сходные по значению и по их связи с исходным словом, могут быть сгруппированы. Наглядный пример такой группировки, при которой объединяются ответы

по общности их значения, содержится в статье Б. Зели и Дж. Бронта [14]. В нашем исследовании ответы группировались по ряду принципов, в результате чего оказалось возможным более детально проследить различные виды связей между исходными словами и ответами на них, и каждый, даже единичный ответ, был в этом отношении полезным. Рассмотрим примеры такой группировки в связи с глаголами *think* - думать - ойлау.

Первичная группировка ответов поделила их на парадигматические и синтагматические со следующим соотношением:

*think*¹² 55/45, думать - 41/59, ойлау - 64/36

Различия между приведенными показателями могут быть представлены с помощью диаграммы, отражающей количество парадигматических ответов по каждой экспериментальной группе (рис. I)². Сопоставляя эти данные со средними показателями количества парадигматических ответов для русской и казахской экспериментальных групп (33 и 72 соответственно), видно, что хотя показатель для глагола "думать" превышает средний показатель для русских глаголов, а для "ойлау" не достигает среднего уровня, характерного для казахских глаголов, оба они иллюстрируют различные потенциальные возможности сопоставляемых слов, что также может быть в определенной мере связано с их семантической структурой. При этом показатель для глагола "ойлау" согласуется с отмечаемым рядом авторов преобладанием парадигматических ответов для английского языка, в то время как для глагола "думать", как и для других русских глаголов, большая часть ответов оказалась синтагматическими. В связи с этим представляется уместным заметить, что ассоциативные нормы, экспериментально установленные для одного языка, нельзя переносить на другие языки, и всякие обобщения, не подкрепленные экспериментом, оказываются необоснованными.

К числу таких обобщений относятся, например, заявления типа "Общезвестно, что на существительное испытуемый в большинстве случаев реагирует именно существительным" ([9], стр.122). В нашем эксперименте русские испытуемые ответили существительными на существительные (т.е. дали парадигматические ответы) далеко не всегда, для них оказалась весьма явной тенденция отвечать на существительные прилагательными. Еще более показательным представляется другой, сделанный на основе данных английского языка, вывод, что "так называемые функциональные слова (предлоги, союзы и т.д.) вообще не вызывают парадигматических ассоциаций" (там же, стр. 123). Так, на предлог "на" русские испытуемые ответили предлогами в 11% случаев, а казахи - в 53% случаев. Следовало бы проверить это положение на материале ряда предлогов в нескольких языках.

Следующим этапом группировки ответов в нашем исследовании было подразделение синтагматических ответов по характеру их связи с исходным словом. Для рассматриваемых глаголов наиболее типичными являются объектные и адвербиальные отношения между ответами и исходными словами, однако "весомость" этих видов отношений в разных языках оказалась различной. На рис. 2 представлено количество парадигматических ($v - v$) и синтагматических ответов объектного ($v - obj$)³⁾ и адвербиального ($v - adv$) характера, охватывающее по группе А 96% от общего числа ответов, по группе Р - 96% ответов, по группе К - 94% ответов. Другие виды синтагматических ответов составляют лишь 4-6% от общего числа ответов и нами не рассматриваются. На рис. 2 им соответствует полностью заштрихованный сектор. Для русских испытуемых отмечаются наиболее высокие показатели как объектных (36) так и адвербиальных (20) связей. В группе К количество ответов адвербиального характера оказалось незначительным (всего 3).

Детальное рассмотрение синтагматических ответов приводит к выводу

о необходимости еще более дробно их группировки. Например, сравним следующие ответы на глагол **think**: 1) **brain** , 2) **thought** , 3) **school** . Все три ответа являются существительными. Однако едва ли эти три случая можно считать равнозначными. Представляется возможным в первом и втором ответах проследить различное направление ассоциативных связей: в одном из них на первый план выступает связь типа "думать - способность, функция мозга", (напрямую этой связи можно обозначать как $v \leftarrow n$), а во втором - "мысль" - продукт процесса, обозначаемого глаголом "думать" (или $v \rightarrow n$). Третий ответ отличается от двух первых тем, что он называет то, о чем думают. Для русских испытуемых ответы последнего типа можно разделить на ответы "о ком" , "о чем", "что". Для ответов адвербиального характера наиболее частыми оказываются отношения, выражающие образ действия, то есть отвечающие на вопрос "как?", а для английского языка имеют также место ответы, указывающие на время совершения действия ("когда?"). На обобщающей таблице I представлено, в частности, соотношение тех видов ответов объектного и адвербиального характера, которые удалось выделить для глаголов **think** - думать - думать, и приводятся примеры таких ответов по трем языкам.

Для того, чтобы установить, являются ли отмеченные различия в соотношении парадигматических и разных видов синтагматических ответов отражением определенных расхождений в семантической структуре сопоставляемых глаголов, дальнейшее исследование велось на основе анализа усвоенных, содержащихся в словарях.

Таблица I.

Соотношение парадигматических и различных видов синтагматических ответов на глаголы *think* - думать - ойлау.

Исходные глаголы	<i>think</i>	думать	ойлау
Характер ответов			
I. Количество разных ответов	44	71	45
II. Соотношение парадигматических и синтагматических ответов.	55/45	41/59	64/36
III. Соотношение различных видов синтагматических ответов			
а) объектного характера	26	36	29
Из них:			
1. $v \leftarrow n$	18 (mind, brain, head)	1 (голова)	5 (эйил, миймен, баспен)
2. $v \rightarrow n$	5 (thought, idea)	1 (мысль)	13 (толғау, ой, қиял)
3. "о ком", "о чем", "что"	3 (problem, school)	32 (о человека, о любви, молодец)	2 (үйді, зер)
4. прочие	-	2	9
б) адвербиального характера	15	20	3
Из них:			
1. "как"	10 (correctly, hard, fast, right)	18 (долго, метко, правильно, быстро)	2 (логикалық)
2. "когда"	3 (now)	-	-
3. прочие	2	2	1

Порядок работы со словарями был следующим. Сначала сопоставлялись ^{значения} исходных слов и ответов на них в пределах одного языка. Для этого выверялись все зарегистрированные в одноязычных словарях лексико-семантические варианты исходного слова и каждого ответа на него; совпадающие компоненты значения подчеркивались. Сведения, полученные из одного словаря, по возможности выверялись и дополнялись по другому словарю. Например, в "Словаре русского языка" С.И. Ожегова ([6], далее Ож.) приводятся следующие значения глагола "думать":

1. Направлять мысли на кого-что-н., размышлять.
2. Полагать, держаться какого-н. мнения.
3. Считать виновным в чем-н., подозревать (разг.)
4. Иметь намерение (разг.).
5. Проявлять заботу о ком-чем-н.,

Этого перечня лексико-семантических вариантов достаточно, чтобы установить общие компоненты значения глагола "думать" с такими ответами на него, как "считать" и "мыслить". Для первого из них тот же словарь указывает одно из значений "делать какое-н. заключение о ком-чем-н., признавать, полагать" а для второго - "думать, размышлять, предполагать (разг.)". Для того же, чтобы установить общность значений с такими ответами, как "мечтать, гадать, хотеть", оказалось полезным использовать "Толковый словарь" В.И. Даля ([4], далее Д.), благодаря сведениям из него выясняется, что одно из значений глагола "мечтать" - "воображать, думать, представлять себе то, чего нет в настоящем"; глагол "гадать" может означать "полагать, ожидать, предвидеть", а значение "хотеть" входит в перечень лексико-семантических вариантов глагола "думать".

В общих случаях для установления общности компонентов значения исходного слова и ответа на него использовалась подстановка д. фини-

ций, позволяющая выразить значения сопоставляемых слов через одни и те же термины. Например, как указывается в Оксфордском словаре ([11], далее Ок.) ответ **smart** (adj) имеет одно из значений **showing quick wit**. В том же словаре слово **wit** определяется через **intelligence**, которое в свою очередь определяется через **intellect**. Согласно указаниям тезауруса Роже ([12], далее R) та же идея может быть передана словом **thought**. Снова обратившись к Оксфордскому словарю выясняем, что слово **thought** имеет значения: **process, power of thinking; idea, conception, chain of reasoning, etc., produced by thinking**. Таким образом мы убеждаемся в том, что слова, с первого взгляда кажущиеся не имеющими ничего общего в их значении, оказываются в определенной мере связанными по смыслу. Большую помощь при этом оказывают словари-тезаурусы, объединяющие в одну группу ряд слов, выражающих одну и ту же или близкие идеи. Так, ни Оксфордский словарь, ни словарь Вебстера ([15], далее W) не дают возможности установить общность значений глаголов **think** и **plan**, однако в словаре Роже они отнесены к одной группе и глагол **plan** определяется как **think ahead**.

В результате детального анализа значений исходных слов и ответов на них оказывается возможным, во-первых, разделить все ответы на две группы: имеющие общие с исходным словом компоненты значения и не имеющие их; во-вторых, это позволяет установить удельный вес компонентов значения для каждого из сопоставляемых слов. Как видно из сводной таблицы 2, количество ответов, имеющих общие с исходными словами компоненты значения, оказалось самым высоким для казахского языка (65), оно несколько ниже для английского языка (57) и резко падает для русского языка (всего 25).

Для того, чтобы можно было более объективно сопоставить выделенные для каждого из рассматриваемых глаголов компоненты значения, на

следующем этапе исследования велась работа с двуязычными словарями, с помощью которых устанавливалось, каким образом в том или ином языке передаются те значения соответствующего слова другого языка, которые в первом из них не фиксируются. Например, в казахско-русском словаре Х. Махмудова и Ф. Мусабаява [5] указаны следующие значения глагола ойлау: "думать, мыслить, помышлять". Выверяем по русско-казахскому словарю под ред. Н.Т.Сауранбаева [8], каким образом в казахском языке передаются остальные значения русского глагола "думать". При этом, в частности, выясняется, что значение "полагать" также передается с помощью ойлау.

Таблица 2
Сопоставление количества и характера ответов, имеющих общие с глаголами think- думать - ойлау компоненты значения

Характер ответов 4)		Исходные глаголы и кол-во ответов на них		
		Think	Думать	Ойлау
Парадигматические ответы	Consider	6	10	-
	Muse, meditate	7	3	-
	Think hard	10	-	-
	Collect one's thoughts	4	-	-
	Think ahead	2	-	-
	Do smth by thinking	1	1	-
	Worry	1	-	3
	Think over	-	-	13
	Decide	-	-	1
	Dream	-	5	2
Синтагматические ответы	Guess	-	-	1
	Wish	-	2	-
	Understand	-	-	21
	Seat of thought	18	1	6
	Result of thinking	5	2	43
	One who thinks	-	1 ⁵⁾	5 ⁶⁾
	Showing quick wit (thought)	3	-	-
	Всего	57	25	65

Сопоставление удельного веса выделенных для рассматриваемых глаголов компонентов значения (в таблице 2 представлены лишь те компоненты значения, которые нашли свое отражение в экспериментальных данных) наглядно свидетельствует о том, что за сходными суммарными числовыми показателями могут скрываться существенные качественные различия в семантической структуре слова. Так, при незначительных расхождениях в количестве слов, имеющих общие с исходными глаголами **think** и ойлау компоненты значения (57 и 65 соответственно), данные испытуемыми ответы свидетельствуют о том, что для англичан и для казахов актуальность тех или иных компонентов значения сопоставляемых слов различна и в то же время значительно отличается от весомости тех же компонентов значения для русских испытуемых. Особенно резко выделяется не регистрируемый для английского и русского глаголов компонент значения **understand**, имеющий для казахского глагола ойлау наибольший удельный вес (ср. ответы:

түсіну - II - to understand, to think;

білу - 6 - to know, think, understand;

ұғыну - I - understand, etc).

Приведенные выше результаты сопоставительного анализа глагола **think** - думать - ойлау нельзя рассматривать как окончательные, а используемый нами метод вовсе не претендует на то, чтобы его можно было считать совершенным. Это лишь один из первых шагов на длинном и трудном пути поисков реальных и более или менее объективных возможностей сопоставительного анализа семантической структуры слов.

Сноски

к статье А.А. Залевской "Из опыта экспериментального сопоставительного исследования семантической структуры слов".

К стр.84: 1) В английском языке представляет трудность установление принадлежности ответа к той или иной части речи, когда отсутствует контекст. Например, такие ответы на глагол **think** как **mind, work, answer** и др. могут оказаться существительными и представлять собой синтагматические ответы. Если принять эти слова за глаголы, то они войдут в число парадигматических ответов. В таких случаях все зарегистрированные в толковых словарях значения ответа сопоставлялись со значениями исходного слова и часть речи ответа устанавливалась в соответствии с наибольшим количеством совпадающих значений ответа и исходного слова. Напр., **smart** может быть глаголом, существительным и прилагательным, но из них только прилагательное имеет одно из значений, общее с глаголом **think** (**showing, quick wit**). Если же и глагол и существительное имеют одинаковое количество общих с исходным словом значений или вовсе их не имеют, то ответ рассматривался как глагол, поскольку по свидетельству известных американских специалистов, детально исследовавших свободные ассоциации (см. обзор [7]), для английского языка характерно преобладание парадигматических ответов.

К стр.84: 2) Здесь и далее используются следующие обозначения экспериментальных групп: А - английский язык (по американским ассоциативным нормам), Р - русский язык, К - казахский язык. Во всех случаях в эксперименте участвовало по 100 испытуемых-студентов.

К стр. 85: 3) Для английского и казахского языков в эту группу вошли только существительные, и ее можно было бы обозначать через **v - n**, что лучше согласовалось бы с другими используемыми здесь обозначениями. Однако для русского языка то же самое отношение выражается и с помощью местоимений, именно поэтому пришлось остановиться

ся на обозначении **v** - obj.

К стр. 90 : 4) При межъязыковом сопоставлении за основу брались определения характера ответов на английском языке, что объясняется возможностью использования тезауруса Роже и казахско-английского словаря Б.Н. Шитникова [13] .

К стр.90 : 5) В этом случае имеется ввиду ответ "Роден", т.к. он был, несомненно, вызван ассоциацией с работой Родена "Мыслитель".

К стр. 90 : 6) Сюда входят ответы: ойыл адам, ойлаушы, ойыл, имеющие общее значение "мыслитель".

Литература:

1. А л р е с я ц Ю.Д. Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики, "Проблемы структурной лингвистики", изд. АН СССР, М., 1963.

2. А р н о л д И.В. Семантическая структура слова в современном английском языке (на материале имени существительного). "Ученые записки ЛПИИ им. А.М. Герцена", т.295, изд. "Просвещение", Л., 1966.

3. Б у д а г о в Р.А. Типы соответствий между значениями слов в родственных языках. "Филологические науки", 5(47), 1968.

4. Д а л ь В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Том I-4, М., 1956.

5. М а х м у д о в Х., М у с а б а е в Г. Казахско-русский словарь. Изд. АН Каз.ССР, Алма-Ата, 1954.

6. О ж е г о в С.И. Словарь русского языка. М., 1960.

7. П а л е р м о Д.С. Словесные ассоциации и речевое поведение детей. "Научение развития и поведения детей", под. ред. Л.П. Липовцева и Ч.К. Спайкера. Изд. "Просвещение"; М., 1966.

8. Русско-казахский словарь. Под ред. С а у р а н б а е в а Н.И М., 1954.

9. Теория речевой деятельности. (Проблемы психолингвистики). Изд. "Наука", М., 1968.

10. G r o w III J.R. and P o l l i o H.R. Word Association, Frequency of Occurrence and Semantic Differential Norms for 360 Stimulus Words. The University of Tennessee. Technical Report N° 1. April, 1965.

11. The Concise Oxford Dictionary. Fourth Edition. Revised by E. Mc Intosh. Oxford University Press, 1956.

12. The Original Roget's Thesaurus of English Words and Phrases. New Edition Completely Revised and Modernized by Robert A. Dutch. Dell Publishing Co., Inc. 1966.

13. S h n i t n i k o v B.N. Kazakh-English Dictionary, Indiana University Publications. Uralic and Altaic Series, vol. 28. Mouton and Co. London, the Hague, Paris, 1966.

14. S z a l a y L.B. and B r e n t J.E. The Analysis of Cultural Meaning Through Free Verbal Associations. The Journal of Social Psychology, 1967, 72, 161-187.

15. W e b s t e r N; An American Dictionary of the English Language. Published by G. and Ch. Merriam; 1854.

рисунки к статье А. А. Залевской

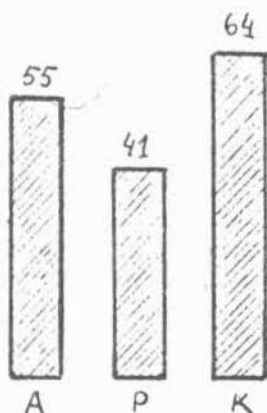


рис. 1. Количество парадигматических ответов (в%) на глаголы think -думать-ойлау.

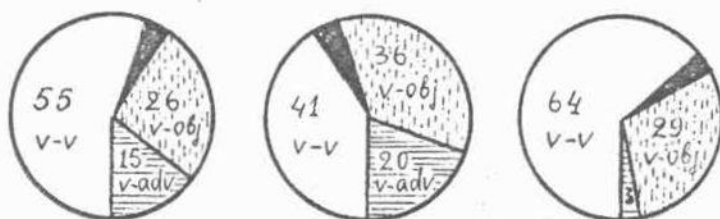


рис. 2. Соотношение парадигматических и различных видов синтагматических ответов.

Л. ГОРОНОВА. Ка масијас valodas V. I. Ķerīns.....	3
В. И. АГАМДЖАНОВА. О контекстуальном анализе, направленном на определение значения неизвест- ных слов при бессловарном чтении.....	8
С. К. БЕРЗИНЯ, М. А. КЛИМДЖАНЕ. К вопросу об обучении умению делать сообщения и вести беседу на материале специальности.....	23
Н. Г. ВИШНЯКОВА. Опыт составления частотного терминологического словаря с помощью электронно-вычислительной техники.....	32
I. MEIGALVA. Studentu zinātnisko konferenču svēbvalodas saturs un organizācijas formas ...	40
В. Е. КУЛЬБАЦКАЯ. Еще раз о проблеме частей речи /к вопросу о сущности семасиологических оснований частей речи/.....	59
В. Е. КУЛЬБАЦКАЯ. К вопросу об адъективации причастий /на материале немецкого языка/.....	71
А. А. ЗАЛЕВСКАЯ. Из опыта экспериментального сопоставительного исследования семантичес- кой структуры слова.....	78

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ученые записки, том II9

(на русском и латышском языках)

Редактор Л. Пошк

корректор Л. Дисниченко

Подписано к печати 14. 11. 69. ИТ 25822. зак. № 742.

Ф/б. 60х64/16. Газетная. Физ.п.л. 6,3. Уч.и.л. 4,4.

Тираж 500 экз.

Цена 26 коп.

Отпечатано на рогапринте, г.Рига-Ц, бульв. Райниса, 19.
Латвийский государственный университет им.Петра Стучки

Handwritten signature or initials

ЦЕНА 26 коп.

44 / 2862

LATVIJAS UNIVERSITĀTES BIBLIOTĒKA



0508043379