

Т. 150.

Министерство высшего и среднего специального образования  
Латвийской ССР

Латвийский ордена Трудового Красного Знамени  
государственный университет имени Петра Стучки

КХ

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ  
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**



Рига 1971

LUN CS - 1

LUN Angel - 2

1894

Министерство высшего и среднего специального образования  
Латвийской ССР

Латвийский ордена Трудового Красного Знамени  
государственный университет имени Петра Стучки

Кафедра иностранных языков

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ученые записки

том 150



Рига 1971

1

Настоящий сборник содержит исследования по филологии, психологии и методике обучения иностранным языкам, посвященные актуальным проблемам современной науки о языке и его преподавании. Большинство из них — доклады, прочитанные в феврале 1971 года на Республиканской методической конференции по преподаванию иностранных языков.

В статьях по филологии трактуются вопросы слово-производства и потенции развития словарного состава немецкого языка, делается попытка выяснить природу стилистического потенциала местоимения в языке художественных произведений английских писателей.

Методические статьи касаются положения об интенсификации учебного процесса. В них обобщается опыт, даются практические рекомендации в плане подготовки студентов к активному владению лексикой по специальности и к реферированию как конечному результату в обучении иностранному языку.

В сборнике представлены, наконец, статьи, которые вносят в советской и зарубежной психологической теории обучения иностранным языкам, а психологическим обоснованием обучения формам перфекта.

Настоящее издание представляет известный интерес в теоретическом отношении и имеет практическую ценность, что поможет обеспечить эффективность обучения.



В. Агаджанова

О КУРСЕ РЕФЕРИРОВАНИЯ  
НА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Курс реферирования является выходом в речевую практику, он организует самостоятельную работу студентов над иностранной литературой по темам курсовых и дипломных работ, курсовых и дипломных проектов, научных докладов, государственных экзаменов по специальности<sup>1/</sup>.

Перестройка учебных планов по иностранным языкам (продление курса обучения до 8-го семестра включительно), осуществляемая вузами на основании инструктивного письма № И-10 МВ и ССО СССР от 3 февраля 1969 года обеспечивает оптимальные условия для логичного, целенаправленного завершения курса обучения иностранным языкам в неязыковых вузах.

---

<sup>1/</sup>Программа по английскому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., "Высшая школа", 1968.

1. Реферирование<sup>2/</sup> на заключительном этапе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе может быть определено в следующих признаках:

реферирование - одна из высших форм практического владения иностранным языком, сложный вид речевой деятельности с общей моделью:

текст 1	смысл	текст 2
"Signal Processing and Computation using pulse-rate Techniques" by J.D. Martin A pulse-rate signal consists of a train of pulses whose mean frequency or rate is proportional to the quantity being represented. ...	→	<u>As the title implies the article considers signal processing and computation using pulse-rate techniques. It opens with a detailed description of a pulse-rate signal system.</u>

<sup>2/</sup> С.Д.Абезгауз. О реферировании литературы по специальности. Вопросы преподавания иностранных языков. Немецкий язык. М., "Наука", 1969.

В.Губнер. Реферирование иноязычных источников информации и его методики. Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе, вып. VI. М., 1970.

Н.М.Тепер. Языково-стилистические средства логико-смысловой ориентации в научном тексте. Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе, вып. VI. М., 1970.

На уровне "смысла" студент решает серию поисковых задач, содержание которых определяется целями, мотивами, побуждавшими студента прочесть данный текст.

На уровне текст 2 адекватно воспринятая информация передается студентом в собственной интерпретации устно или письменно, монологически (доклады, сообщения) или диалогически (беседы по поводу реферируемого материала).

Поиск и извлечение информации, ее оценка и передача о определенной цели - всегда сложная аналитико-синтетическая речевая деятельность.

2. Реферирование как форма практического владения иностранным языком складывается из следующих основных умений: предвосхищение тематической направленности текста;

определение основной тематической направленности и содержания текста - skimming reading - просмотровое чтение;

полное последовательное восприятие текста - close reading;

констатация, сравнение фактов, установление их причинно-следственных связей, вычленение основной, новой, наиболее существенной, с точки зрения реферирующей информации, определение своего отношения к прочитанному, передача прочитанного в виде аннотация или реферата<sup>3/</sup>

---

3/ По вопросу о чтении как вида речевой деятельности см.: И. М. Бергман. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М., 1970.

М. Л. Вайсбурд. Синтетическое чтение на английском языке в У-УИИ классах средней школы. М., 1969.

М. Уэст. Обучение английскому языку в трудных условиях. М., 1966.

И. Д. Салистра. Очерки обучения иностранным языкам. М., 1966.

3. И. Климчикова. Психология чтения. "Иностранные языки в школе", № 6, 1970.

О. Д. Кузьменко, Г. В. Рогова. Учебное чтение, его содержание и формы. "Иностранные языки в школе", № 5, 1970.

3. Реферирование осуществляется на базе:

а) 2500 лексических единиц плюс потенциальная лексика, которая складывается из новых комбинаций известных словообразовательных элементов, интернациональных слов, новых значений у известных слов, установленных по контексту, значений неизвестных слов, установленных по контексту; синтаксиса словосочетаний, простых, сложных, сложно-сочиненных, сложно-подчиненных предложений, усвоенных в курсе иностранного языка;

б) справочника, представляющего собой набор лексико-синтаксических моделей, обслуживающих такие характерные для реферирования темы, как метод, результат, выводы и т.д., и отражающих специфику реферативного изложения;

в) записей, сделанных самими студентами в дополнение к указанному справочнику;

г) грамматического справочника - одной из практических грамматик, направленных на обучение чтению;

д) двух двуязычных словарей: общего и специального.

4. Выходя за пределы учебной ситуации в реальные условия практического использования иностранного языка, курс реферирования направлен на содержание и строится в неразрывных контактах с профилирующими кафедрами<sup>4/</sup>. Он должен воспроизводить естественный процесс работы над реферированием иностранной литературы.

5. Курс реферирования начинается нами со сбора библиографии по теме, при этом соблюдается определенная последовательность. Ознакомление с фондами литературы по

---

<sup>4/</sup>Ср. М.Г. Горкун. Взаимосвязь курса иностранного языка с подготовкой вуза по основной специальности. Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе, вып. VI. М., 1970.

определенной теме начинается с периодических изданий, тематических сборников, монографий и заканчивается отдельными статьями.

Студент начинает сбор сведений о периодических изданиях вместе с преподавателем иностранного языка по форме:

### SOURCES OF INFORMATION

#### List of scientific periodicals

The title of the periodical	The publisher	The subject fields of the periodical	The place of publication
Examples: The Radio and Electronics Engineer	The Journal of the Institution of Electronics and Radio Engineers	"To promote the advancement of radio, electronics and kindred subjects by the exchange of information in these branches of engineering"	Founded 1925 Printed in Great Britain, London and Tonbridge
Applied Mechanics Reviews	The American Society of Mechanical Engineers	A critical review of the world literature in applied mechanics and related Engineering Science	Published monthly U.S.A., New York
Applied Physics Letters	Published by the American Institute of Physics	Applied Physics Letters is published for the express purpose of providing rap-	U.S.A., New York

The title of the periodical	The publisher	The subject fields of the periodical	The place of publication
Applied Physics Letters	Published by the American Institute of Physics	and dissemination of new developments in fields regularly covered by the Journal of Applied Physics	U.S.A., New York
Electronics Letters	The Institution of Electrical Engineers	Electronics Letters is intended to provide a rapid means of communicating new information and results on important topics of current interest	is published fortnightly England, London
Science	The American Association for the Advancements of Science		U.S.A.

Указанные сведения даются в различных местах и обнаружить их без помощи преподавателя на первых порах трудно.

Затем студент составляет библиографию непосредственно по теме. На одном из первых занятий студентам дается задание воспроизвести несколько вариантов библиографических записей, которые обсуждаются в аудитории.

Преподаватель должен быть уверен в точном понимании студентом заглавий собранных материалов.

Он указывает на тот факт, что загла-

вия научных работ как правило представляют собой номинативные сочетания:

A general purpose computer.

Electronic-network analysis by digital computer

An efficient method of numerical inversion of Laplace transform.

и предлагает расписать заглавия по следующей модели:

Attributes in the position before the noun					Governing noun
Pronoun	Numeral	Participle	Adjective	Noun	
1	2	3	4	5	6

Attributes in the position after the noun					
Prep.	Noun	Gerund	Past.Part.	Adjective	Inf.
7	8	9	10	11	12

Выполняя данное задание, студент проверяет свое адекватное понимание заглавий и систематизирует знания о структуре номинативных сочетаний.

Если студент делает много ошибок в определении управляющего слова и его атрибутов, целесообразно провести следующее упражнение:

1) Point out the governing nouns rendering the central ideas in the following titles:

1. Bental, L.I.: "Computer-Controlled Train Describer". The Radio and Electronic Engineer, 1969, 6, pp. 361-369.

2. Bental, L.I.: "Train Describer Equipment," The Radio and Electronic Engineer., 1969, 6, pp. 361-369

3. Gupta, M.S.: "Computer-program Description". Electronics Letters., 1970, 17, pp. 543-549.

4. "Determination of the noise parameters of linear 2-port". Electronics Letters., 1970, 17, pp. 543-549.

( see the key )

( 1 - descriptor; 2 - equipment; 3 - description; 4 - termination)

2) State the number of attributes of each noun rendering the central idea of the title.

( see the key)

3) Indicate the relations of the attributes met in the titles, using arrows as shown in the model:

A general purpose computer.

После того как собрана информация о литературе; студент должен сделать обзор тематической направленности материала на основе заглавий с опорой на модели, подобные приведенным ниже:

As the title implies the article describes...  
presents ...  
interprets...;

The titles of the ... suggest some information on...  
As regards the range of topics, the articles under review cover such points as:...

The author introduces the reader to the field of ...;

The book contains eight loosely connected chapters, entitled "..."; "...";....;

The book under review offers a survey of old and new developments in ...;

и т.п.

Переход к анализу структуры собранного материала начинается с указания на то, что структура научных статей все больше стандартизуется, тенденция к унификации построения научных статей отражается в предписаниях авторам: guides to authors; manuscript requirements; information for contributors; etc. Приводятся примеры наиболее типичного распределения материала:

Instruction:

Research papers are usually arranged under certain sub-headings:

- Examples: 1) Author's Name, Title, Abstract; Introduction, Material and Methods, Observations, Discussion, Summary and Conclusions, References. .  
 2) Author's Name, Title, Material and Methods, Results, Discussion, Summary, References.  
 3) Title, Author (Contributor), Summary, List of Principal Symbols, Introductions, ... Estimation of ..., Experimental Results, Conclusions, Acknowledgments, References.

Детализация тематики собранного материала на основе подзаголовков осуществляется на базе таких моделей как:

b) Speak on the problems presented in the article using the models:

		<u>Noun Phrase</u>		
1.	L.I.Bental	in in his paper "..."	considers outlines describes	...
	L.I.Bental's paper "...", "...", by L.I.Bental The paper "...", by L.I.Bental		is concerned with presents is a study of	Noun Phrase
	In L.I.Bental's paper "...", In the paper, "...", by L.I.Bental		Noun Phrase	are(is) studied evaluated considered described outlined
2.	The book	begins opens	with a detailed examination of the facts relating to	
	The author	starts	with a brief account of the history of mechanical science	

Diagrams Two indexes An index of names An index of terms defined	conclude complete	this paper ... ...
The concluding part	contains	notes on algebra and of research into algebraic equations

3. As the title indicates the author detected ...  
 discovered ...  
 observed ...  
 determined ...  
 recorded ...  
 presented ...  
 tested ...

4.

The book	contains	the most up to date information on ...
	explores	common problems
	concerns	the present state of art and future developments of ...
The paper	summarizes	currently established principles of ...
	suggests	potential research approaches to understanding ... in terms of ...

The paper	proves records	the following theorem ... the finer, more technical details of ...	
1970 Cavitation Forum	covers	various experiments on the role of ...	
1970 Joint Auto- matic Control proceedings	contains	a description of the equip- ment proce- dures results  comparison with previous data, discussions and conclusions.	used,

Differential games: theory  
and application

includes	subjects such as cavi- tation...
covers	topics of continuing interest related to ...
combines	a tutorial and theore- tical discussion of ...
examines	the use of differen- tial games in economic problems

Поисковые задачи, направленные на отыскание харак-  
теристик библиографического и иллюстративного аппарата ли-  
тературы, часто даются нами в виде общих вопросов, с тем  
чтобы преобразовав общие вопросы в утвердительные предло-  
жения, студент мог использовать их в описании тематики оглаве-  
ний и иллюстраций.

- What is the subject field of ... as implied by its contents?
- Which problems does the article embrace as implied by the title?
- What contributions describing problems in the subject fields of ... are presented in the issue?
- Is the title informative  
useful or confusing?
- Are there references listed at the end of the article?
- Are the references numbered consecutively in order of first appearance in the text?
- Are the authors' names listed in strictly alphabetical order?
- Is the Table of Contents arranged alphabetically?
- What does the author say in the footnotes?
- Are the footnotes to the title (table, byline) indicated by symbols?
- Is a selection of books offered in bibliographical notes to each chapter?
- Is the list of books for additional reading with a few comments on them and reasons for their selection helpful to the reader?
- Is a more extended bibliography desirable?
- Does the article contain an extended or a short bibliography on the subject?
- Is the inclusion of the books in the bibliography reasoned?
- Where does the list of abbreviations for the names of ... appear?
- Are the tables numbered?
- Does a caption accompany each table?
- Are the captions typed at the top of each table?
- Do the captions make the data in the table intelligible without reference to the text?
- Does the abstract carry any footnotes or references?
- Is each article provided with an abstract?
- Is the abstract more than about 50 words long?

Is the list of tables with captions given at the end of the running text?

Are figure captions numbered consecutively?

By what are figures in the text indicated?

(by the abbreviation "Fig.1." etc.)

Is its length limited to about 5% of the length of the article?

Сведения, характеризующие библиографический и иллюстративный аппарат, передаются на базе следующих моделей:

I. Figures, Tables

Fig. 3	illustrates illustrates	that... the essential features...
Table 3	shows shows shows	that... what happens when... curves...
The apparatus The data obtained from the spectra The construction of ...	is shown schematically are recorded is given	in Fig.1 in Table 1 in Table 2
As shown in Fig.1 As seen in Fig. 1		... ...
The measurements shown in Fig.1		were made on... illustrate...
It can be seen from this figure		that ...
Results reproduced in Fig.2 Table II		show ...
In this figure	... indicates ... ... is denoted by ... ... is expressed by ...	

The measured efficiency of ... is plotted ... in Fig. 1.  
 A schematic diagram of ... is shown on Fig. 1.  
 The experimental set up is shown on Fig. 2.  
 The data for ... are so plotted in Fig. 2.  
 The important features of ... in Fig. 1 are ...  
 The voltage shift ... in Fig. 2 is about ...  
was overestimated.  
 In Fig. 3 they show ...  
 In Table VI a plot of ... is shown given

References

are indicated by different words and phrases:

Langhaar's review article contains references to numerous original papers in the theory of ...

References relating to a assessment of purpose and achievements of the research	can be found	in a recent	paper by... survey article by ...
References to ...			

a detailed discussion of ... is a contained thesis  
a short account of certain related topics is given  
by ...

provides an account of the parametric response of...  
The publication  
gives a survey of the stability of ...

Related topics are reviewed by ...

We refer the reader to the proceedings of two recent conferences on stability problem.

The paper makes references from time to time to possible applications of the theory to fiber materials.

However, such references are very general in character. This leads to interpretations which are not straight forward and the reader may be tempted to form his own, but unfortunately this means in most cases referring back to the references cited.

A word concerning the bibliography.

We had listed conscientiously at the end of each chapter all sources which were actually used in its preparation.

We have made no attempt at bibliographical completeness. For the reader who is interested in bibliographical matters we recommend the very complete "Bibliography on Linear Programming".

Cited in the book and now available are the proceedings of the symposium.

Поиск информации по определенной проблеме, ее развитию, по доказательству утверждений и т.п. может быть организован следующим образом:

The central problems	References	Literature cited	Bibliography
1	2	3	4

Conclusions reached by the author	The evidence given in support of the conclusions	The supporting illustrative materials
1	2	3

The central ideas (problems)	Supporting details	Illustrations
1	2	3



Read the article and offer evidence supporting:

- 1) Timeliness and current importance of the subject matter of the article.
- 2) The view that the paper records original work and comment not previously published.
- 3) The view that the article suggests potential research approaches.

Описание добытой информации по уже определенной информации может протекать на базе следующих моделей:

The author	has been closely involved	with in	...
	is engaged	on upon	
	is concerned is specializing	with in	

Subject	Predicate	Direct object
The author	discusses	the phenomenon of ...
	considers	developments in ...
	determines	the nature of the nonlinear terms .
	provides	some concrete ... examples to which the method could be applied.
	outlines	the effectiveness of group... briefly, how to transform a given ...
	gives has provided	what kind of defining ... full details of the method. four theorems concerning the

Subject	Predicate	<u>Direct object</u> "that" clause
The author	gives solves  extends  derives  thinks, believes, supposes, estimates, considers, assumes  claims  argues	readable accounts of estimation the title problem for body forces... the analysis of ... the known duality to the relevant boundry conditions the cross section forces from the ...  that ... that his simpler technique carries over directly to ... that if ...

To discuss the loss of ... To consider ...	the author	confines the analysis ...
The author	notices, assumes, announces, points out, states, emphasizes, shows, reports, concludes, declares, confirms, asserts	that ...
In the early sections of the book	effort attention the work  the stress	should now be concentrated on..., has been focused on... will focus more strongly on ... falls on the description of ...
In this article The article	we shall focus attention on the ... concentrates on chemical engineering applications.	

The	publication contribution paper Monthly Journal Proceeding Transactions Bulletin	under	review discussion consideration	attempt(s) is (are) intended aim(s)	to survey to describe to explain to provide to examine to give
"	"	"	"	aim(s) at	surveying describing explaining providing examining giving
The aim (purpose) of the	publication contribution paper Monthly Journal Proceeding Transactions Bulletin	under	review dis- cussion consider- ation	is	to survey, describe, explain, provide, examine, give

Общие итоги, основные выводы характеризуются на базе моделей:

I.

Authors	summarize	their efforts as follows:
The data obtained in the present studies	may be summarized	as follows:
The situation	can be summarized	as follows:
The results	are summarized	in Table 3
The following conclusions	summarize	the results obtained
The paper	summarizes	currently established principles

- 1) This is a brief summary of experimental studies carried out on ...
- 2) In summary these results confirm our previous hypothesis that ...
- 3) In summary, we have observed ...
- 4) The following are brief summaries of the papers:
- 5) The paper provides a good summary of the problem with a minimum of mathematical difficulties.

## II.

### Results

Subject		Active constructions
The results obtained	<u>confirm</u>	the occurrence of ...
<u>The results arrived at</u>	<u>coincide</u>	essentially with those of ...
<u>The principal results</u>	<u>lead to</u>	the conclusion that ...
	<u>agree perfectly with</u>	the corresponding results
	<u>show</u>	the applicability of ...
Subject		Passive constructions
acceptable well-known		<u>are applied to</u> the particular form of ...
the (not)trivial results		<u>are compared with</u> earlier work
new		given terms of (tabulated functions), are expressed in tabular form
		<u>present the form of a formula</u>
		<u>are obtained by</u> means of the ... theory
		<u>are concluded from</u> the peculiarities of the ...
		are analyzed
		are derived

Appreciation of a publication  
(research, theory, experiment etc.)

positive																										
1) Nobody would	argue	dispute	with	about	the	fact	statement	that...																		
The reader will find this			volume	book	note	research	useful	attractive	interesting																	
							of interest, importance, significance, value																			
The	Method	appears	seems	proves	to have practical			interest value																		
2) The	method	procedure	approach	idea	of	result	seems	to the	reader	to be	most	useful	to	researchers	in	the	field									
							promising																			
"	"	appears	to be	proves	to be	is	of	particular	great	some	inter-	est	value	importance	signif-	icance	to	for	research	workers	and	de-	signers	practical	design	purposes
negative																										
1) However	the applicability of the results		seems	is	rather doubtful		rather doubtful due to ...																			

Others may find the article difficult to read because several steps are not explained too well.

However, it would have been very interesting to the reviewer

If the	author contribu- tor	has provided	some examples a good overview of this new area
--------	----------------------------	--------------	--

The authors are not precise when they describe ...  
The reviewer thinks (considers) more realistic examples are  
needed to substantiate author's claim that ...

2)

The study	seems to be lacking in	supporting examples
	seems to be difficult because ...	
Reviewer	sees believes	very limited use of the contents of... that the paper contains little that is original.
The author	seems	to have misunderstood the role of ...

positive			
The article may be helpful to an audience of ...			
The results obtained in this paper	may have some useful applications	in boundary-value problems to	
What is also noteworthy is the attention paid to ...			
The method is developed rather exhaustively.			
This is a remarkably well-written paper		and appears	
The paper is well-written		to be	
-----			
a valuable contribution to the field. solution of ...			
In spite of	its rather electric appearance.	this book	is noteworthy in providing a good overview of this new area.
	some doubt- ful ideas	the results obtained	may have some useful applications in boundary- value problems.

This method appears to have practical interest, though the development is restricted to very simple nonlinearities.

Positive

Negative

In the reviewer's opinion the paper is well presented and gives an excellent overall description of the problem.

The paper is a welcome addition to the vibration literature.

The contributors in the reviewed book are distinguished personalities in the field of the theory of shells and their papers are of the highest theoretical level.

For the readers, it is very useful to be informed in such a comprehensive manner.

The book is highly recommended to all those working on ...

However, the assumptions introduced require further theoretical and experimental justification.

The paper includes only the minimum of supporting material necessary for a proper understanding of ...

Unfortunately, the paper gives no experimental results for comparison.

The reasoning in the paper is very difficult to follow.

The reviewer found many minor errors, the majority of which are probably typographical.

The reviewer believes the method to be erroneous and incomplete.

The paper would have been of greater value if numerical results had been obtained.

---

Тему "Благодарность за помощь" обслуживают модели:

Acknowledgments

The author(s) wish(es) to record their (his) appreciation of generous assistance which was provided by ...

---

skilled help in ...

---

their(his) continued interest in this work

---

The author(s)	would like to thank for	... the preparation of this paper
		... the permission to present and publish this paper.
		useful discussions throughout the course of this work.
		... suggesting alterations to the manuscript.
wish	to acknowledge	expert technical assistance.
		that...
		the valuable discussions and advice of...
wish	to express	their (his) appreciation to... for very helpful discussions, suggestions, comments
The helpful encouragement given in this project by...		is gratefully acknowledged
Special mention		must be made of (Mr. J. C. Wright,)
We are grateful to ... for		stimulating discussions numerous helpful
We are indebted to ... for		technical assistance .

Завершается курс реферирования обзором литературы по данному вопросу. Обзор является обобщением сведений, добытых и описанных ранее, и, следовательно, содержит: характеристику композиции, библиографического аппарата, иллюстраций; проблематику, ее развитие и ход доказательства, определение ценности и отношения читающего к реферлируемой литературе.

6. Следует особо остановиться на обучении студента самостоятельно делать записи.

Обучение самостоятельному отбору лексико-синтаксического материала, необходимого для реферативного изложения, имеет огромное значение: лексико-синтаксические справочники, какими бы полными они ни были, не могут обеспечить реферлирующего полностью.

Студенческие записи на уровне лексико-синтаксических моделей, расклассифицированных на тематической основе, сделанные под руководством преподавателя, практически готовят студента к дальнейшему самостоятельному совершенствованию знания иностранного языка и могут оказать неоценимую помощь при написании аннотаций на иностранных языках к статьям, написанным на родном языке.

Демонстрация записи словосочетания, необходимого для последующего реферативного изложения, осуществляется нами следующим образом.

Студентам предлагается прочесть ряд отрывков для того, чтобы отыскать предложения типичные для реферативного изложения.

Далее студенты (или аспиранты) определяют постоянные и переменные члены предложения или компоненты словосочетаний; значения сравниваются, анализ заканчивается записью с пропусками переменных компонентов.

Примеры записей:

#### I. На уровне сочетаний и предложений:

This conclusion is further supported by the fact that...

idea  
view

The significance of... is indicated by the recent report of ...

The present results indicate quite clearly that ...

Discussion is still open on the following points:...

The following results have been obtained:...

These data suggest that ...  
indicate the necessity of ...

In conclusion, the data support the idea that ...

Introduction so ... provides first-hand information on ...

Present evidence supports the view that ...

However, the present cross is not particularly well designed to test ...

This procedure results in ...

The second part of the title of the book "... " would suggest some information on ...

The first chapter deals with ...

The next topic of discussion is ...

The discussion covers ...

The discussion is covered well in this book.

The author illustrates the problem with ...  
She makes an interesting remark in stating that ...  
The following chapter is a survey of how ...

In the next chapter Professor ... introduces the reader to the field of morphology.

Записи сочетаемости слов, обслуживающих такие важные понятия как метод, результат и т.п., ведутся в виде тематических карточек, наращиваемых в процессе чтения литературы по данной теме.

Примеры:

There is a wide public interest in this field.  
The author's intention to deal with complex things in a simple way naturally imposes a number of problems as to the choice of topic and the method of presentation.

The book is (not) intended for the specialist  
As regards the range of topics, there are certainly a number of interesting points which would give rise to further discussion.

Most of them are readily translatable into terms familiar to most of us.

Numerous illustrations along with handy tables that give ready access to important data, make many points immediately meaningful.

Method

The proposed method is modification of minimum energy procedure equivalent to a ...

The method is applied to solve the equations.

Methods of statistical analysis are outlined.

The method is developed rather exhaustively.

The method is developed for controlling ...

An iterative method is derived for obtaining the solution ...

Predicate	Direct Object
to apply, to use, to employ, to demonstrate, to present, to outline, to discuss, to propose, to develop, to derive	a method

Subject	Predicate	
Method 1)	included	absorption-spectroscopy
	grew out of	a series of staining
	agrees well with	measurements of
	permits	relative quantation of ... one to investigate nonlinear problems
	proves	the existence of to be applicable
	provided	evidence for ...
	solved	the problem using a digital computer
2)	examined	the precipitation
	has involved	interpolation
	is based upon	the staining of proteins
	has been used	extensively in the past
	employed	for a first-order noise-free example
is stated	to have accuracy satisfying design practice.	

Запись на уровне словообразовательного гнезда:

v.to apply	to	The new algorithm <u>applies</u> to both time-in-variant and time-varying linear systems.
adj.applicable		The same concepts <u>apply</u> to all forms of cancer.
n.application	of to	Some <u>applications</u> to the theory of electrical networks are given.
n.applicability		This paper discusses the <u>application</u> of the method in nonlinear system identification.
	in	The paper does not give information on the <u>applicability</u> of the theory used.

n. applicability	of to in	Its practical <u>applicability</u> to the actual analysis has yet to be explored. The methods used have broad <u>applicability</u> in ... problems
------------------	----------------	---

Пример фиксации значений многозначного слова:

to develop	industry	развивать/ся/
	a laser-beam	конструировать
	a better technique	разрабатывать
	a theory	излагать, раскрывать
	an idea that ...	совершенствовать
	a method	
	a theorem	
into something	развиваться во что-либо	

Подобная запись важна как указание на сочетаемость, определяющую смену значений многозначного слова, она способствует развитию умения пользоваться словарем.

7. В заключение хотелось бы подчеркнуть, что курс реферирования может быть логическим завершением курса обучения иностранному языку. только тогда, когда ему предшествует целенаправленное обучение двум неразрывно связанным, но принципиально отличающимся формам речевой деятельности: чтению и говорению на материале специальности.

Систематизация, усвоение, наращивание нового лексико-синтаксического материала происходит в процессе решения коммуникативных задач.

## К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ РАЗВЕРТЫВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СЛОВАРНОГО ПОЛЯ

В исследовании словообразовательной микросистемы однокорневых элементов встает вопрос "производительности" как формальных, так и смысловых структур исходного звена развертывания.<sup>1/</sup>

Под термином "развертывание словарного поля" понимается общность производных словарных единиц, образованных от одного корня при наличии в них семантической связи, выраженной более или менее тесно, т.е. при наличии инварианта значения.

В корпусе работы "развертывание словарного поля" обозначается через РП. Все словарные единицы, входящие в РП, наряду с исходным звеном, мы называем элементами развертывания словарного поля (сокращенно ЗРП).

В статье мы остановимся на некоторых теоретических предпосылках исследования возможных и реально наблюдаемых формальных структур РП, а также на некоторых выводах, сделанных в результате анализа материала, полученного при сплошной выборке литературных источников.<sup>2/</sup>

1/ Под исходным звеном развертывания мы понимаем корневую лексему, служащую основой для производных образований, не являющуюся сама производной ни от одного другого слова в развертывании словарного поля.

2/ Данные ЗРП были зафиксированы на основе сплошной выборки произведений художественной литературы (свыше 100 авторов общим объемом в 500 печатных листов, а также в 126 печатных листов публицистики из расчета 40000 печатных знаков на один печатный лист (5 млн. словоформ) с применением статистического исследования.

Результатом развертывания словарного поля являются элементы различных формальных и смысловых структур.

Развертывание словарного поля представляет собой словообразовательную микросистему, если её рассматривать как закономерно организованную часть общей системы языка. Именно в рамках микросистемы с общим корнем наблюдается та взаимообусловленность средств и моделей, которые организуют производные слова и которые выражаются в различном инвентаре формантов и в определенных закономерностях их последовательности.

Для моделирования<sup>1/</sup> РП используется искусственный реляторный язык аппликативной модели, сущность которой заключается в том, что порождающий процесс начинается с выведения идеальных объектов - конструктивных аналогов слов при помощи повторной аппликации реляторов к корню<sup>2/</sup>. Далее, применяя определенные правила интерпретации, конструкты превращаются в реальные слова естественного языка.

Итак, в аппликативной порождающей модели мы различаем две части:<sup>3/</sup> абстрактную, на выходе которой мы получаем слова-генотипы и конкретную - со словами-фенотипами. Абстрактная часть называется генотипической (ступень конструктов), конкретная часть - фенотипической (ступень наблюдения).

---

1/ Под моделированием в лингвистике понимается использование искусственного математического языка, имитирующего естественный язык для описания естественного языка.

S.K. Saumjan. *Linguistic models as artificial languages. Simulating natural languages.* "Linguaggi nella società e nelle tecniche". Milano, 1968.

2/ С.К. Шаумян. Структурная лингвистика. М., 1965, стр. 373. Ю.Д. Апресян. Идеи и методы современной структурной лингвистики. М., 1956, стр. 233 и др.

3/ С.К. Шаумян и П.А. Соболева. Аппликативная порождающая модель и исчисление трансформации в русском языке. М., 1963, стр. 34-35.

"К конструктам относятся недоступные прямому наблюдению объекты, свойства и отношения".<sup>1/</sup> Они представляют собой потенциальные структурные характеристики наблюдаемых фактов системы естественных языков.

С реально наблюдаемыми объектами, свойствами и отношениями мы имеем дело на ступени наблюдения в фенотипическом языке. Результат установления соответствия между фенотипическим и генотипическим языком в двухступенчатой теории языка получил название генотипического образа фенотипического языка.<sup>2/</sup>

Под термином "порождение" следует понимать процесс перечисления языковых объектов, которые могут быть в принципе построены.<sup>3/</sup> Аппликативная порождающая модель привлекается для сопоставления потенциально возможных ЭРП с реально наблюдаемыми (ЭРП).

Реляторный язык аппликативной модели строится как исчисление лексико-грамматических функций вида  $P_1X$ , где  $X$  - аргумент,  $P_1$  - функция, а  $P_1X$  - значение функции.

Аппликация представляет собой операцию присоединения функции к своему аргументу, которая называется шагом деривации. На словообразовательном уровне производящее рассматривается как аргумент, производное как значение функции, а словообразовательный формант как функция, ставящая в соответствие производное слово производящему.

В процессе порождения следует различать ступень<sup>4/</sup> производности слов: слова первой ступени производности - слова с одним релятором (например,  $P_1O^5/$ ,  $P_2O$ ),

1/ С.К.Шаумян. Структурная лингвистика. М., 1965, стр.13.

2/ Е.Л.Гинзбург. Исследование гнезд сложных слов в русском языке на базе аппликативной модели. Канд. диссертация. АН СССР, ин-т русск. яв. М., 1967, стр.70.

3/ С.К.Шаумян и П.А.Соболева. Аппликативная порождающая модель и исчисление трансформации в русском языке. М., 1963, стр.33.

4/ По терминологии С.К.Шаумяна - "ступень" (производности). С.К.Шаумян. Структурная лингвистика. Стр.211.

5/ Под символом  $O$  понимается аморфный элемент (корень). Цит. раб. стр.143, 211.

слова второй степени производности - слова с двумя реляторами (например,  $P_1 P_2 O$ ,  $P_3 P_1 O$ ) и т.д.

Словарная единица  $n$ -степени производности включает в себя реляторов. Всякое слово  $i$ -степени производности представляет собой основу для слова  $i + 1$  степени, т.е. слова, например, первой степени служат основой для слов второй степени и т.д. Корень играет роль основы для слов первой степени производности.

Элементарной единицей словообразовательного уровня является деривационный шаг, который на генотипическом уровне соответствует применению операции аппликации, а на фенотипическом - присоединению класса формантов к классу производящих.

По характеру отношений между аргументом и функцией мы различаем транспонирующие ( $P_1 P_2 X$ ,  $P_1 P_3 X$ ,  $P_1 P_4 X$ ,  $P_2 P_1 X$ ,  $P_2 P_3 X$ ,  $P_2 P_4 X$ ,  $P_3 P_1 X$ ,  $P_3 P_2 X$ ,  $P_3 P_4 X$ ,  $P_4 P_1 X$ ,  $P_4 P_2 X$ ,  $P_4 P_3 X$ , соответствующие в фенотипическом языке переходу одной части речи в другую, например: *Копьша - копьшелег*) и идентифицирующие деривационные шаги ( $P_1 P_1 X$ ,  $P_2 P_2 X$ ,  $P_3 P_3 X$ ,  $P_4 P_4 X$ , не влияющие на часть речи, например: *Копьш - Копьшент*).

Производной единицей словообразовательного уровня является словообразовательная структура слова, которая определяется как конечное множество деривационных шагов. Так, например, множество шагов  $P_2 P_1 O$  соответствует классу существительных чтение, сержение, писатель, открьветель, агитация, ратификация и т.д.<sup>1/</sup>

Генотипический язык АГМ относится к числу префиксальных и агглютинирующих.

Из элементарных классов -  $N$ ,  $V$ ,  $A$ ,  $D$ <sup>2/</sup> можно

1/ П.А.Соболева. Словообразование как объект моделирования. "Проблемы прикладной лингвистики". Тезисы межевской конференции 16-19 декабря 1969 г. МГПИИЯ им.М.Тореза, М., 1969, стр.296.

2/  $N$  - соответствует классу существительных,  $V$  - глаголов,  $A$  - прилагательных,  $D$  - наречия. Мы в корпусе работы объединяем  $A$  и  $D$  в класс  $A$ .

порождать новые классы слов путем так называемой операции отображения классов через отношение.<sup>1/</sup>

Порождение Р - образов ядерных классов распадается на такты. На первом такте ядерные классы N, V, A, D отображаются через каждый ядерный релятор  $P_1, P_2, P_3, P_4$ <sup>2/</sup>.

Далее мы можем апплицировать реляторы к трем основам I ступени производности и получить девять основ II ступени производности и т.д., любой такт состоит в том, что Р - образы, полученные в результате предыдущего  $T_1 - 1$ , отображаются через ядерные реляторы. В результате  $m+1$  такта присоединяются к основе цепочки реляторов из  $m+1$  символа.

Ядерный класс А (корневые прилагательные в нашем случае) отображается через реляторы  $P_1, P_2, P_3$ . Мы получаем конструкты I ступени производности:  $P_1A, P_2A, P_3A$ .

Продолжая отображение, мы имеем следующие матрицы:

II ступень производности:

$P_1 (P_1A)$	$P_1 (P_2A)$	$P_1 (P_3A)$
$P_2 (P_1A)$	$P_2 (P_2A)$	$P_2 (P_3A)$
$P_3 (P_1A)$	$P_3 (P_2A)$	$P_3 (P_3A)$

III ступень производности:

$P_1 (P_1P_1A)$	$P_2 (P_2P_1A)$	$P_3 (P_3P_1A)$
$P_2 (P_1P_1A)$	$P_2 (P_2P_1A)$	$P_3 (P_3P_1A)$
$P_3 (P_1P_1A)$	$P_3 (P_2P_1A)$	$P_3 (P_3P_1A)$

1/ С.К.Шаумян, П.А.Соболева. Аппликативная порождающая модель и исчисление трансформаций в русском языке. М., 1963, стр.18.

2/ Ядерные реляторы классов слов обозначены следующими индексами:  $P_1$  - релятор глагола;  $P_2$  - релятор существительного;  $P_3$  - релятор прилагательного;  $P_4$  - релятор наречия. В дальнейшем мы объединяем  $P_3$  и  $P_4$  в  $P_3$ . Реляторы можно сравнить с пучками дифференциальных признаков у фонем. Реляторы отображают свойства формального класса.  
См.: С.К.Шаумян. Порождающая лингвистическая модель на базе принципа двухступенчатости.  
Вн, 1963, № 2, стр.62.

$P_1 (P_1 P_2 A)$	$P_1 (P_2 P_2 A)$	$P_1 (P_3 P_2 A)$
$P_2 (P_1 P_2 A)$	$P_2 (P_2 P_2 A)$	$P_2 (P_3 P_2 A)$
$P_3 (P_1 P_2 A)$	$P_3 (P_2 P_2 A)$	$P_3 (P_3 P_2 A)$
$P_1 (P_1 P_3 A)$	$P_1 (P_2 P_3 A)$	$P_1 (P_3 P_3 A)$
$P_2 (P_1 P_3 A)$	$P_2 (P_2 P_3 A)$	$P_2 (P_3 P_3 A)$
$P_3 (P_1 P_3 A)$	$P_3 (P_2 P_3 A)$	$P_3 (P_3 P_3 A)$

IV ступень производности

$P_1 (P_1 P_1 P_1 A)$	$P_1 (P_2 P_1 P_1 A)$	$P_1 (P_3 P_1 P_1 A)$
$P_2 (P_1 P_1 P_1 A)$	$P_2 (P_2 P_1 P_1 A)$	$P_2 (P_3 P_1 P_1 A)$
$P_3 (P_1 P_1 P_1 A)$	$P_3 (P_2 P_1 P_1 A)$	$P_3 (P_3 P_1 P_1 A)$

и т.д.

Теоретически количество  $P$ -образов - абстрактных аналогов слов в естественных языках - бесконечно, но это бесконечное количество сводится к конечному набору рекурсивных операций.<sup>1/</sup> Для каждого конкретного языка можно установить крайний такт работы генератора слов, на котором заканчивается порождающий процесс.<sup>2/</sup> Один из аспектов изучения конкретного словаря состоит в определении специфических для этого словаря ограничений на множество сопоставимых слов генотипического языка.<sup>3/</sup>

- 1/ С.К.Шаумян. Порождающая лингвистическая модель на базе принципа двухступенчатости. ВЯ, 1963, № 2, стр.68.
- 2/ С.К.Шаумян. Структурная лингвистика. АН СССР, Институт русского языка. М., 1965, стр.218.
- 3/ Е.Л.Гинзбург. Исследование гнезд сложных слов в русском языке на базе ... стр.122.

4) Исключительное наличие отглагольных образований на третьем такте работы генератора слов, отсутствие отадактивных и отсубстантивных ЗРП.

5) Преобладающая роль функциональных классов N и A перед V в фенотипическом языке на данном участке системы.

6) На всех тактах порождается от двух до трех аналогов реального языка, следовательно, можно говорить о высокой степени соответствия уровня конструкции уровню наблюдения на данном участке системы.

Результатом развертывания исходного звена stark является 22 ЗРП, соответствующие следующим структурным моделям:

1.  $W_A$  - исходное звено развертывания.
2.  $W_A + d_N$  - *Sterke*
3.  $P_V + W_A + d_V$  - *bestärken, erstärken, Erstärken*
4.  $(P_P + W_A + d_V) + d_P$  - *erstärkt*
5.  $W_A + U + d_V$  - *stärken*

✓ Для символической записи формул структур ЗРП и их сравнения нами используются буквенные обозначения, предложенные В.Мочем.

- $W_A$  - корень прилагательного,  
 $d_N$  - деривационный суффикс (существительного),  
 $d_{A-N}$  - деривационный суффикс (существительного),  
который присоединяется к базе (прилагательного),  
 $d_{A-A}$  - базой может быть только прилагательное (при степенях сравнения),  
 $P(V)$  - приставка (глагольная),  
 $P_{V/N}$  - приставка глагола или существительного.

W.Motsch. Zur Stellung der Wortbildung in einem formalen Sprechmodell. "Studie grammatische", I, Akademie-Verlag Berlin, 1962, S.38.

6.  $W_A + U + d_N$  - Stärke
7.  $W_A + U + d_A$  - stärker, stärkste
8.  $(W_A + U + d_V) + d_P$  - verstärkend
9.  $(W_A + U + d_V) + d_N$  - Stärkung
10.  $P + (W_A + U + d_V)$  - verstärken, bestärken
11.  $(W_A + U + d_A) + d_N$  - Stärkere, Stärkste
12.  $P_P + (W_A + U + d_V) + d_P$  - gestärkt
13.  $(P_P + (W_A + U + d_V)) + d_P$  - verstärkt, bestärkt, verstärkend
14.  $(P_P + (W_A + U + d_V)) + d_N$  - Verstärkung, Verstärker, Bestärkung.

Из перечисленных структурных моделей видно, что модели суффиксальных образований преобладают (7) над префиксальными (6), однако по числу ЭРП наблюдается обратное явление: в РП stark насчитывается 13 префиксально-суффиксальных и только 8 суффиксальных структур.

Сравним между собой порождение формальных структур антонимичных РП.

Матрица № 2.

$P_1 A$	- schwächen	° - 1
$P_2 A$	- Schwäche, Schwache, Schwächling, Schwachheit	- 4
$P_3 A$	- schwächlich, schwächer <sup>x</sup> , schwächste <sup>x</sup>	- 3
=====		
$P_1 (P_1 A)$	- abschwächen	- 1
$P_2 (P_1 A)$	- Schwächung	- 1
$P_3 (P_1 A)$	- geschwächt <sup>x</sup>	- 1
-----		
$P_1 (P_2 A)$	-	- 0
$P_2 (P_2 A)$	-	- 0
$P_3 (P_2 A)$	-	- 0
-----		
$P_1 (P_3 A)$	-	- 0
$P_2 (P_3 A)$	- Schwächere, Schwächste	- 2
$P_3 (P_3 A)$	-	- 0
=====		

$P_1 (P_1 P_1 A)$	-	- 0
$P_2 (P_1 P_1 A)$	- Abschwächung	- 1
$P_3 (P_1 P_1 A)$	- abschwächend <sup>x</sup> , abgeschwächt <sup>x</sup>	- 2
<hr/>		
$P_1 (P_2 P_1 A)$	-	- 0
$P_2 (P_2 P_1 A)$	-	- 0
$P_3 (P_2 P_1 A)$	-	- 0
<hr/>		
$P_1 (P_3 P_1 A)$	-	- 0
$P_2 (P_3 P_1 A)$	- Geschwächte	- 1
$P_3 (P_3 P_1 A)$	- ungeschwächt	- 1

Как следует из матрицы № 2, из 21 конструкта 11 соответствует 18 элементам степени наблюдения исследуемого развертывания поля schwach, т.е. являются аналогами реально наблюдаемых производных.

#### Соотношение между функциональными классами

Функ. класс А	Всего образований	Ст <sup>0</sup>	Ст <sup>1</sup>	Ст <sup>2</sup>	Ст <sup>3</sup>
A	7 (+ 1)	(1)	3	1	3
N	9	-	4	3	2
V	2	-	1	1	-

Таким образом, в данном развертывании поля наиболее распространена первая степень производности, вторая и третья насчитывают одинаковое число ЭП (5). Такое число (5) у ЭП третьей степени производности достигается за счет степеней оравнения прилагательных и причастий.

С точки зрения формальных структур функциональный класс А представлен четырьмя степенями производности, так как включает нулевую степень. Функциональный класс N - наиболее многочисленный - насчитывает три степени произ-

водности, функциональный класс V - только две.

### Интерпретация процесса порождения

RP schwach порождается в результате трех тактов работы генератора слов. Характерным для данного развертывания поля является:

- 1) Наличие на первом такте порождения отадективных существительных, прилагательных и глагола.
- 2) Отсутствие на втором и третьем такте отсубстантивных образований.
- 3) Преобладание на третьем такте отглагольных образований, наличие отадективных ЭРП.
- 4) Преобладающая роль образований - функционального класса N и A перед V в фенотипическом языке на данном участке системы.
- 5) Конструкты соответствуют в большинстве своем (6) одному элементу ступени наблюдения, три конструкта  $P_2P_3A$ ,  $P_3P_1A$ ,  $P_3P_1P_1A$  соответствуют двум аналогам реального языка на данном участке системы. Только два P-образа -  $P_3A$  и  $P_2A$  - результаты работы 1 такта работы генератора слов являются соответствиями трех и четырех аналогов.

Результатом развертывания исходного звена schwach является 18 ЭРП, соответствующих следующим структурным моделям:

1.  $W_A$  - исходное звено развертывания schwach
2.  $W_A + d_N$  - Schwachheit, Schwache
3.  $W_A + U + d_A$  - schwächlich, schwächer, schwächste
4.  $W_A + U + d_N$  - Schwäche, Schwächling
5.  $W_A + U + d_V$  - schwächen
6.  $(W_A + U + d_V) + d_{V-N}$  - Schwächung<sup>1/</sup>
7.  $P_V + (W_A + U + d_V)$  - abschwächen

1/ Для структурных моделей 6-12 возможна другая связь через словообразовательную основу, например:

6.  $W_V + d_{V-N}$
7.  $P_V + W_V$
8.  $W_V + d_{V-N}$

8.  $(P_V + (W_A + U + d_V)) + d_{V-N}$  - Abschwächung  
 9.  $P_P + (W_A + U + d_V) + d_{P_{II}}$  - geschwächt  
 10.  $(P_P + (W_A + U + d_V) + d_{P_{II}}) + d_N$  - Geschwächte  
 11.  $P_P + (P_P + (W_A + U + d_V)) + d_{P_{II}}$  - abgeschwächt  
 12.  $P_{A/N} + (P_P + (W_A + U + d_V) + d_{P_{II}})$  - ungeschwächt.

Производительность исходного звена *schwach* в отношении формальных структур в выборке равна 11 структурным моделям, большинство которых (8) соответствует одному ЗРП.

Две модели (вторая и четвертая) отвечают структуре двух ЗРП, в то время как только одна (третья) соответствует трем ЗРП. Данное обстоятельство свидетельствует о высокой степени производительности исходного звена *schwach* в отношении формальных структур ЗРП.

Число суффиксальных и число префиксально-суффиксальных образований резко не отличается друг от друга (5 и 6).

Если сравнить с РП *stark*, то можно утверждать, что число элементов высшей ступени производности меньше числа элементов первой ступени производности. При сравнении антонимичных РП, кроме того, следует отметить одинаковое число ЗРП функционального класса N (9), в то время как число ЗРП функционального класса V отличается (5 и 2). Следовательно, для данных антонимичных исходных звеньев наблюдается отсутствие симметричных элементов уровня наблюдения.

Развертывание словарного поля определяется как конечное множество словообразовательных структур, характеризующееся тождеством первого деривационного шага. Однако развертывание словарного поля (РП) шире, чем гнездо за счет автоматически выводимых форм.

Сравним, например:

	РП	Гнездо
A	- stark	rational
R <sub>1</sub> A	- stärken	rationalisieren
R <sub>2</sub> A	- Stärke	

$R_3^A$	- stärker <sup>x</sup>	-
$R_1 (R_1^A)$	- verstärken	-
$R_2 (R_1^A)$	- Stärkung	{ Rationalisierer { Rationalisierung .
$P_3 (P_1^A)$	- stärkend <sup>x</sup>	-
$P_2 (P_3^A)$	- Stärkerer <sup>x</sup>	-
$P_2 (P_1 P_1^A)$	- Verstärkung	-
$P_3 (P_1 P_1^A)$	- verstärkend <sup>x</sup>	-

Наглядная интерпретация порождения РП, сопоставление антонимичных развертываний словарных полей может использоваться в процессе обучения иностранному языку, как на этапе объяснения, закрепления лексического материала, так и для демонстрации взаимосвязи производящих и производных элементов.

Отвлекаясь от методических соображений, следует отметить, что исследование данного участка системы (языка) состоит прежде всего в выяснении специфических для него ограничений на множество возможных Р-структур РП (гневд) генотипического языка. Сравнение может идти по линии допустимых и недопустимых для данного языка Р-структур РП.

## К ВОПРОСУ О СЛОВОПРОИЗВОДСТВЕ И ОДНОКОРНЕВОЙ ОБЩНОСТИ

Основное внимание до последнего времени уделялось морфемной характеристике словопроизводства<sup>1/</sup>, игнорирующей до некоторой степени как перспективный подход<sup>2/</sup> (т.е. что и как производится от некоторого заданного слова), так и ретроспективный подход<sup>3/</sup> (т.е. что и в какой системе средств или операций, является исходным, ядерным для внешне морфемно однотипных слов). И тот и другой путь связаны с обобщением семантических соответствий между производящими и производными основами.

А.Н.Тихонов<sup>4/</sup>, рассматривая семантическую соотносительность производящих и производных основ, видит некоторые причины скептицизма в подходе к данной проблеме в основных положениях авторитетных трудов М.М.Покровского.<sup>5/</sup>

М.М.Покровский считал, что поскольку "слова производные... нередко следуют словам первичным", но не всегда "их семасиологическая судьба... параллельна судьбе первичных", а иногда, под влиянием аффикса значение корня может изменяться так, что "семантическая связь между первичным

- 1/ Н.Д.Арутюнова. Некоторые вопросы образования и морфологии основ слова. ИДВШ, "Диалог.науки", № 1, 1958, стр. 125-127.  
Л.В.Шерба. Счередные проблемы языковедения. "Известия АН СССР", ОЛЯ, вып.У, т.1У, 1945, стр.181.  
Е.С.Кубрякова. Что такое словообразование. М., 1965, стр.37-47.  
В.В.Лопатин, И.С.Улукханов. Построение раздела "Словообразование". "Основы построения описательной грамматики соврем.русского литературного языка".М., 1966, стр.55-59.
- 2/ Е.Е.Варбот. Анализ морфемной структуры, соотносительных с глаголами древнерусских имен, образующих этимологические гнезда. Автореферат канд.диссертации. 1966.
- 3/ Оба пути анализа словообразовательных структур обоснованы в работах: В.В.Лопатина, И.С.Улукханова, цит.раб.  
С.К.Шаумян. Структурная лингвистика.М., 1965, стр.218-222.
- 4/ А.Н.Тихонов. О семантической соотносительности производящих и производных основ. ВЯ, 1967, № 1, стр.112.
- 5/ М.М.Покровский. Избранные работы по языковедению.М., 1959.

и производным" словом оказывается разорванной, то, следовательно, с методической точки зрения сложные и производные слова должны рассматриваться отдельно от первичных.<sup>1/</sup> Этот вывод определил - по мнению А.Н.Тихонова - отношение к изучению взаимосвязи между производящими и производными основами.

Основной из причин отсутствия исследований микросистем с общим корнем мы склонны считать тот факт, что не было четкого разграничения синхронии и диахронии в языковой системе, вследствие чего в эту микросистему попадали также и образования, потерявшие всякую семантическую связь с остальными элементами микросистемы. Отсюда и ошибочная точка зрения, согласно которой производные слова должны рассматриваться изолированно от корневых.

Анализируя словообразовательную микросистему, характеризующуюся общим корнем, мы не можем изолированно рассматривать первичное (корневое) слово<sup>2/</sup> и производные элементы, образованные от него, так как целью производного слова является модификация<sup>3/</sup>, изменение содержания корневого слова путем формантов,<sup>4/</sup> характерных для каждого лексико-грамматического разряда<sup>5/</sup>. При этом корневая морфема в слове несет предметно-логическое, знаменательное значение (наряду с логико-грамматическим), а аффик-

1/ М.М.Покровский. Указ. раб. стр.90.

2/ Под первичным словом (корневым словом) понимается "слово, основа которого совпадает с корнем, т.е. такое слово, в составе базы которого невозможно выделить какие-либо аффиксальные или соединительные элементы". О.С.Ахманова. Словарь лингвистических терминов. М., 1966, стр.315-316.

3/ Г.О.Винокур отмечает, что функция аффикса состоит в том, что он дает возможность увидеть ту же основу в другой перспективе, в одном из боковых его освещений. (заметки по русскому словообразованию. АН СССР, ОЛЯ, 1946, т.V, вып.1У, стр.320).

4/ Под формантом понимается совокупность всех формальных признаков, отличающих мотивированное слово от мотивирующего. В состав формантов входят аффиксы, интерфиксы и т.д. (Основы описательной грамматики совр. русск. языка. стр.59).

5/ L.Sütterlin: Die deutsche Sprache der Gegenwart, II.Aufl., Leipzig, 1907, S.101.

сы - только логико-грамматическое, деривационное, или категориальное, значение.

В отношении словопроизводства мы придерживаемся классификации К.А.Левковской<sup>2/</sup>, относящей к словопроизводству (деривации) следующие процессы: 1) аффиксацию; 2) чередование звуков (гласных); 3) конверсию; 4) превращение словоформ в слова (субстантивация, адъективация, адвербиализация).

Если в Грамматике Дудена при определении словопроизводства подчеркивается самостоятельность словообразующих аффиксов, то В.Порциг отмечает в своем определении словопроизводства роль "вещественно близкого образца" /*schlich bestehende Muster*/<sup>3/</sup>.

Ведущие лингвисты уделяют большое внимание исследованию конкретных аффиксов (Г.Пауль<sup>4/</sup>, В.Вильманнс<sup>5/</sup>, Л.Зюттерлин<sup>6/</sup>, Г.Беккер<sup>7/</sup>, К.Балдингер<sup>8/</sup>, В.Хенцен<sup>9/</sup>,

- 1/ В.В.Лопатин, И.С.Улукханов, О некоторых принципах морфемного анализа слов. Изв.АН СССР, ОЛЯ, 1968, т.22, вып.2, стр.191.
- 2/ К.А.Левковская. Лексикология немецкого языка. М., 1956, стр.155-156.
- 3/ W.Porzig. Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft. 2.Aufl., Bern, 1957, S.43. Der große Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 1962, S.352.
- 4/ H.Paul. Deutsche Grammatik. Band V. 3.Aufl., Halle (Saale), 1957, S.48-112.
- 5/ W.Wilmanns. Deutsche Grammatik. 2.Abt. Wortbildung, 2.Aufl., Straßburg, 1899.
- 6/ L.Zütterlin. Die deutsche Sprache der Gegenwart. II.Aufl., Leipzig, 1907, S.101-103.
- 7/ H.Becker. Das deutsche Neuwort. Eine Wortbildungslehre. Leipzig, 1933.
- 8/ K.Baldinger. Kollektivsuffixe und Kollektivbegriff. Ein Beitrag zur Bedeutungslehre im Französischen mit Berücksichtigung der Mundarten. Berlin, 1950.
- 9/ W.Henzen. Deutsche Wortbildung. Zweite, verbesserte Aufl., Tübingen, 1957.

И.Эрбен<sup>1/</sup>, Г.Бринкманн<sup>2/</sup>, И.Эбергард<sup>3/</sup>, В.В.Виноградов<sup>4/</sup>, Г.О.Винокур<sup>5/</sup>, М.Д.Степанова<sup>6/</sup> и др.), однако вопросы семантической соотносительности освещены в литературе недостаточно.

Особо можно отметить точку зрения Г.Беккера на систему словообразования, которая, как считает автор, не столь понятна, как это на первый взгляд может показаться, благодаря её четкому членению /*Unterteilung*/. Так, по мнению Г.Беккера, "каждая форма имеет несколько значений", например: *Sänger*, *Schieber*, *Stützer* означает *Opernsänger*, *Schiebetür*, *Werkzeug im Pelzfach*.<sup>7/</sup> Имеется в виду, очевидно, что одинаковая формальная структура - корневая морфема плюс суффикс -er может означать как лицо, так и неодушевленный предмет.

Автор подчеркивает, что для немецкого языка характерна известная "концентрация значений" /*große Bedeutungsballungen*/ и отсутствие в словообразовании различий в обозначении понятий процесса (*Werkzen*) и действия (*Machen*) абстрактных имен, конкретных имен существительных, обозначающих орудия труда и т.д.<sup>8/</sup> К тому же

- 1/ J. Erben. Deutsche Wortbildung in synchronischer und diachronischer Sicht. "Wirkendes Wort", Düsseldorf, 1964, 14. Jg., Hf. 2.
- 2/ H. Brinkmann. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Band I, Düsseldorf, 1962.
- 3/ J. A. Eberhard. Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. Dreizehnte Auflage, Leipzig, 1882.
- 4/ В. В. Виноградов. Современный русский язык. Вып. 2-й. Грамматическое учение о слове. М., 1988.
- 5/ Г. О. Винокур. Заметки по русскому словообразованию. "Ив. АН СССР, Отд. лит.-ры и языка", 1946, том V, вып. 4.
- 6/ М. Д. Степанова. Словообразование современного немецкого языка. М., 1953.
- 7/ H. Becker. Das deutsche Neuwort. Eine Wortbildungslehre. Leipzig, 1933, S. 8, 9.
- 8/ H. Becker, ebenda, S. 9.

словообразование не имеет твердых границ.

Исследование суффиксов производных словарных единиц как в плане выражения, так и содержания приводит некоторых авторов к выводу о существовании в языке групп семантически близких суффиксов. Число их невелико, границы их применения не четки и не стабильны.<sup>1/</sup>

Так, К.Балдингер<sup>2/</sup>, исследуя семью слов, отмечает способность некоторых суффиксов передавать "коллективное значение /kollektiver Begriff/, под которым автором понимается "семантическое единство" /die semantische Einheit/, например: feuillege /feuilletege, feulliz, feuilleable, feullure imf/ т.е. одно и то же коллективное понятие может выражать целая группа суффиксов.

Автор приводит интересную мысль Гамильшера о том, что значение некоторых суффиксов "исходит" из корневого слова ("... die Sonderbedeutung gewisser Suffixe in der Regel von den Stammwörtern selbst ausgeht").<sup>3/</sup>

В связи с рассмотрением производных слов следует также отметить точку зрения Э.Ф.Скороходько, считающего, что "основным компонентом суффиксального слова следует считать суффикс",<sup>4/</sup> но не основу. Свой отход от традиционной точки зрения автор объясняет тем, что понятие, выражаемое суффиксом, хотя оно и весьма общее, тем не менее выступает в качестве родового по отношению к понятию, выраженному словом.

2. Некоторые лингвисты отмечают роль аналогии при образовании производных слов (Proportionalanalogie

---

1/ W.Wilmanns, ebenda, S. 16.  
K.Baldinger, ebenda, S. 141.

2/ K.Baldinger, ebenda, S. 242.

3/ E.Gamillscheg, Grundzüge der galloromanischen Wortbildung. "Bibliotheca dell Archivum Romanicum", Serie II, Linguistica, vol. 2, Genève, 1921.

4/ Э.Ф.Скороходько. Вопросы теории английского словообразования и ее применения к машинному переводу. Киев, 1964.

по терминологии Г. Пауля). Так, например, В. Хенцен подчеркивает "стремление к упорядочению" ( *Eineordnungsdrang* ) у производных слов.<sup>1/</sup>

Любое новообразование ( *Neubildung* ) происходит на основе существующего образца ( *Vorbild* )<sup>2/</sup> имеющихся в языке моделей ( *Master* )<sup>3/</sup> и содержит в себе определенные отношения между корневым словом и производным. Без нарушения словообразовательных норм языка мы можем от любого нового глагола (например, *pasteurisieren* ) создать производное существительное с суффиксом *-ung* ( *Pasteurisierung* ), так как многочисленные глаголы имеют подобные коррелятивные образования.<sup>4/</sup>

В. Вильманнс подчеркивает некоторые характерные признаки "моделей" производных слов<sup>5/</sup>. К ним он относит, прежде всего, принадлежность к лексико-грамматическому разряду ( *Wortklasse* ) . Тип образования ( *Ableitungstyp* ) определяет иногда общность по значению ( *Bedeutungsgruppe* ), например, существительные с суффиксом *-ung* - всегда *nomina actionis* , с *-er* , образованные от глаголов, - *nomina agentis*.

Связь, существующая между словообразовательной моделью, конкретным производным и корнем отражена в следующем высказывании В. Вильманнса: "Da die Wörter, welche den Typus repräsentieren, nur durch die Beziehung zum Stammwort fruchtbar werden, und neue Ableitungen nur von einem Stammwort gebildet werden können, so wird auch eine gewisse Übereinstimmung der Stammwörter gefordert. Zuerst kommt wieder die Wortart in Betracht."<sup>6/</sup>

1/ W. Henzen. *Deutsche Wortbildung*. Zweite, verbesserte Aufl., Tübingen, 1957, S.13.

O. Jespersen: "Classifying instinct" - "Language", Kap. XIX, § 16.

2/ O. Behaghel. *Die deutsche Sprache*. 13. Aufl., Halle (Saale), 1958, S.213.

3/ W. Wilmanns, ebenda, S.15.

4/ O. Behaghel, ebenda, S.213.

5/ W. Wilmanns, ebenda, S.16.

6/ W. Wilmanns, ebenda, S.17.

Автор приводит пример, согласно которому *gut* - *Güte* возможно образовать по образцу *stark* - *Stärke*.

Некоторые лингвисты справедливо указывают на то обстоятельство, что базой<sup>1/</sup> для образования совокупности производных элементов может служить любая часть речи,<sup>2/</sup> например: *lehren* - *der Lehrer, der Lehrling, die Lehre, Lehrhaft, belehren* u.s.w.; *das Bild* - *der Bildner, das Bildnis* u.s.w.; *nah* - *die Nähe, sehen, sich nähern, das Niedere* u.s.w.<sup>3/</sup>

В процессе образования производных слов происходит взаимопереход частей речи.

Базы для образования производных словарных единиц могут отличаться своей структурой, т.е. быть корневыми или производными словами, например: *geföhlich, lieblich*<sup>4/</sup>. Некоторые производные слова становятся центрами новых образований: *der Lehrer* - *die Lehrerin, die Lehrerschaft* и т.д.<sup>5/</sup> Таким образом, производная основа, возникающая на основе производящей основы, сама может стать производящей основой<sup>6/</sup>.

В "словообразовательную цепь" (*Entwicklungskette*),<sup>7/</sup> состоящей из производных слов, может - по мнению О. Вегагеля - "вклинуться" сложное слово. В качестве примера автор приводит такие словообразовательные ряды: *vernehmen, Verdumpf, veranferteln; stellen, Anstalt,*

- 1/ Под базой понимается часть слова, содержащая корень (корневая база) или содержащая основу (суффиксальная база) см. Ж. Марузо. Словарь лингвистических терминов. М., 1960, стр. 45.
- 2/ О. Вегагел, *ebenda*, S. 212.
- 3/ М. Д. Степанова. Словообразование современного немецкого языка. М., 1953, стр. 33-34.
- 4/ О. Вегагел, *ebenda*, S. 212.
- 5/ М. Д. Степанова, *цит. раб.*, стр. 34.
- 6/ Под производящей основой понимается простая (или производная) основа, являющаяся источником дальнейшего словообразования и формообразования.  
О. Э. Ахманова. Словарь лингвистических терминов. М., 1966, стр. 296-297.
- 7/ О. Вегагел, *ebenda*, S. 212.

veranstalten, Veranstalter, Veranstalterin. 1/

Другой лингвист, К.Аммер, справедливо отмечает, что по образцу существующих слов, например, *väterlich*, *mütterlich* можно образовать *lehregerlich*, которое будет понятным для языкового коллектива, поскольку данная связь характеризуется прозрачной мотивированностью. По этой причине значения современных слов *Verzögerlichung*, *Verzweichlichung*, *Verwortung*, *zerdenken*, *zerprechen* понимаются без предварительных объяснений. 2/ Подобные аффиксальные образования (*morphologische Bindungen*) являются богатейшим источником создания нового языкового материала.

3. Материальным выразителем семантической общности однокорневой словообразовательной микросистемы служит корень. По поводу корня слова, его лингвистической природы, существуют различные определения: "Teil des Wortes, welcher nach Ausscheidung aller Bedeutungselemente übrigbleibt" 3/, "die nicht weiter zerlegbaren, einer Wortfamilie gemeinsamen Bedeutungselemente, ... Keimpunkte (Kerne) des Wortes" 4/.

"остающаяся часть первичного слова за вычетом первично-

---

1/ О.Бахагель считает префиксальные образования - вслед за Г.Паулем и В.Вильманном - сложными словами. См. термин: *feste Zusammensetzung* (H. Paul, Deutsche Grammatik. Band V., Halle (Saale), 1955, S. 37) или *untrennbare Composites* (W. Wilmanns, Deutsche Grammatik. 2. Abt. Wortbildung, S. 115).

По этому поводу см. также: В. Колберт. Zur Frage der Prefixbildungen. "Deutsch als Fremdsprache", 3. 12-17. Herder-Institut Leipzig, 1966, Nr. 3, 3. Jg., S. 12-17.

2/ К. Аммер. Einführung in die Sprachwissenschaft. Bd. I. 1958, S. 72.

Автор видит задачу синхронной семантики в исследовании интерференции значений (*Bedeutungsinterferenzen*). Указ. раб. стр. 75.

3/ W. Wilmanns, ebenda, S. 8.

4/ W. Heinen. Deutsche Wortbildung. \*2. Aufl., Tübingen, 1957, S. 2.

го аффикса<sup>1/</sup>, "морфологически и семантически неделимая единица, главный носитель значения слова"<sup>2/</sup>, "корни образуют ядра (или сердцевины) всех слов"<sup>3/</sup>, "корневая морфема представляет собой основную морфему в составе слова"<sup>4/</sup>.

В. Вильманно, Л. Блумфильд подчеркивают неделимость формальной структуры корня, В. Хенцен, М. Д. Степанова и И. И. Чернышева отмечают наряду с этим его семантическую характеристику.

В отдельных лингвистических работах рассматривается изменение значения корневого слова, которое достигается образованием от него производного слова; оно может быть внешним (*äußerliche Bedeutungsänderung*) или внутренним (*innerliche*)<sup>5/</sup>.

В результате присоединения различных аффиксов реализуется "внешнее словообразование" (*äußere Wortbildung*), при результирующем изменении корня, например: ziehen, zog, gezogen, Zucht, Zugel - innere Wortbildung.<sup>6/</sup>

Л. Зюттерлин считает, что "внешнее изменение значения" имеет место при транспозиции в другую часть речи, "внутреннее изменение" - при прочих изменениях значения слова (*Wortstamm*). По мнению автора, производные слова выражают в большинстве своем "небольшой сдвиг в значении" (*eine kleine Verschiebung der Bedeutung*),

очевидно, по сравнению с корневым словом. Речь идет о производных словах - "в узком смысле". (*Ableitungen im*

---

1/ L. Bloomfield. *Language*, New-York, 1933, p. 240.

(Цитир. по: В. Хамп. *Словарь американской лингвистической терминологии*. М., 1964, стр. 97.

2/ М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. *Лексикология современного немецкого языка*. М., 1962, стр. 66.

3/ E. A. Nida. *Morphology. An Arbor*, 1949, p. 52.  
(Цитир. по словарю В. Хамп), стр. 97.

4/ М. Д. Степанова. *Методы синхронного анализа лексики*. М., 1968, стр. 98.

5/ L. Zutterlin, *ebenda*, S. 101.

6/ W. Wilmanns, *ebenda*, S. 7.

engeren Sinne). 1/

С.Ф. Леонтьева<sup>2/</sup>, разрабатывая теоретические проблемы, связанные со словообразованием как системы, справедливо отмечает основные черты корневых морфем и их отличие от аффиксальных:

а) реально-вещественное значение корневых и категориально-классифицирующее значение аффиксальных морфем;

б) свободное значение корневых и связанное значение аффиксальных морфем;

в) возможность фонетических изменений (чередований) корня; ассимилирование или редуцирование аффиксальных морфем;

г) высокая степень сочетаемости аффиксальных морфем в отличие от низкой сочетаемости корневых морфем;

д) подвижность аффиксальных морфем, их способность присоединяться к вновь образованным словам, с отнесением их к определенной грамматической категории и наделением определенных лексических оттенков (суффиксы), либо только с семантическим модифицированием основы.

Краткое рассмотрение вопросов: производности словарных единиц, значения аналогии в их образовании и роли корня в словообразовательной микросистеме элементов, образованных от одного корня, подводит нас к кругу вопросов, связанных с группой слов с общим корнем.

4. Традиционным обозначением групп слов с общим корнем является "семья слов" (Wortfamilie oder Wortgruppe). 3/

Некоторые авторы, например, Л. Вейсгербер, понимают под этим термином общность на основе "близости звучания" (звукового подобия): "Wortfamilien sind Gruppen, deren

---

1/ L. Sütterlin. Die deutsche Sprache der Gegenwart. S. 101.

2/ С.Ф. Леонтьева. К системе словообразования в современном английском языке (на материале отрицательных аффиксов). Автореферат канд. диссерт. М., 1967, стр. 6.

3/ М.Д. Степанова. Словообразование современного немецкого языка. М., 1958, стр. 39-40.

W. Schmidt. Deutsche Sprachkunde. Berlin, 1960, S. 53.

L. Sütterlin. Die deutsche Sprache der Gegenwart:

S. 101.

Зusammengehörigkeit auf der deutlichen Gleichheit des Stammwortes beruht,"<sup>1/</sup>

В.Шмидт дает следующее определение данному явлению: "Das sind kleinere oder größere Gruppen von Wörtern, die auf Grund der deutschen Sprache von einem oder mehreren dem Grundschatz angehörenden Wörtern gebildet sind".

Так, по мнению В.Шмидта, в языке от глагола ziehen функционируют 200 производных и свыше 1000 сложных слов.<sup>2/</sup>

Как видно из определения, автор включает в семью слов также и сложные слова. Известно, что словосложение в немецком языке характеризуется диффузностью потенциальной сочетаемости элементов сложного слова.<sup>3/</sup> И, хотя всевозможности словосложения не безграничны, следует брать под сомнение даже приближенный охват всех сложных слов (в данном случае с корнем ziehen).

Некоторые лингвисты, например, И.Эрбан, Г.Беккер, В.Вильманнс уделяют большое внимание самому факту возможности употребления корневого слова то в целях предикации, то атрибуции, то номинации<sup>4/</sup>. "Транспозиция частей речи" (Wortartwechsel) играет - по мнению Г.Беккера - важную роль еще и потому, что с её помощью возможно выполнить все "места в предложении" (alle Schemen des Satzes), и поэтому данный аспект языка связан с синтаксисом и вопросами стиля<sup>5/</sup>. Автор подчеркивает, что тот, кто владеет приемами транспозиции, более умело подгадывается словарным запасом.

1/ L.Weisgerber. Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik. 3.neu bearb. Aufl., Düsseldorf, 1962, S.231.

2/ W.Schmidt, ebenda, S.53.

3/ Т.В.Король. Окказиональные сложные существительные в современной немецком языке. Автореф.канд.диссертации. Рига, 1967, стр.7-8.

4/ J.Erben. Deutsche Wortbildung in synchronischer und diachronischer Sicht: "Wirkendes Wort", 14.Jg., Düsseldorf, 1964, Hf.2, S.87.

Э "Траматике современного немецкого языка" Дудена указывается: Mit Hilfe welcher ableitungen (des Stammwortes) erreicht die Sprache eine beachtliche Ausweitung ihres Wortschatzes. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Л., 1962, S.413.

5/ H.Becker. Das deutsche Neuwort. S.13.

Производное слово часто остается в том же лексико-грамматическом разряде, но обычно переходит к другой. Наблюдается взаимопереход частей речи.<sup>1/</sup> В. Вильманно по этому поводу пишет: "Diese Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Wortklassen ist die ergiebigste Quelle für die Vermehrung des Sprachschatzes".<sup>2/</sup>

Развитие любой области человеческой деятельности связано с необходимостью характеристики все новых процессов, величин (Größen), свойств (Arten) или новой точки зрения на явления объективной действительности. Поэтому - как отмечает И. Эрбен - существительное, глагол и прилагательное должны и могут увеличить свой словарный состав (Wortbestand).<sup>3/</sup>

Увеличение числа элементов вышеназванных лексико-грамматических разрядов происходит за счет формантов. Принадлежность "новообразования" (неологизма) к тому или иному лексико-грамматическому разряду вызывает потенциальную способность его занять определенное место в предложении и возможность употребления в определенных синтаксических конструкциях.<sup>4/</sup> Вопрос различий словообразовательных структур в отдельных функциональных стилях, затронутый автором, ждет широкого структурно-семантического и статистического описания, специального исследования.

Во всех определениях семьи (гнезда) слов, существующих в лингвистической литературе, подчеркивается значение корневой морфемы для данного структурно-семантического единства слов<sup>5/</sup>, как с точки зрения словообразовательной

---

1/ O. Behaghel, Die deutsche Sprache, S. 212.

2/ W. Wilmanns, Deutsche Grammatik, Wortbildung, S. 18-19.

3/ J. Erben, Deutsche Wortbildung ... S. 86.

4/ J. Erben, ebenda, S. 83.

5/ Э. В. Семерикова. Синхронический и диахронический подход к изучению словообразовательных гнезд слов в совр. англ.-яз. "Конференция... Тезисы докладов. 1 МПЛИЯ М., 1968.

производительности, отправной точкой для которой служит корень, так и со стороны семантики: корень рассматривается как основной элемент понятия, выступающий в неизменном или модифицированном виде в различных образованиях, состоящих семью или гнездо слов.<sup>1/</sup> Как видно из вышеизложенного, Ж. Марузо не дифференцирует семью и гнездо слов. То же самое можно сказать и о ряде других лингвистов.<sup>2/</sup>

Н.Д. Андреев дает свое определение семьи или гнезда слов, согласно которому семьей или гнездом называется группа слов какого-либо языка, происходящая от одного корня; если даже родство этих слов и не осознается носителями языка в более позднюю эпоху, решение вопроса о принадлежности слова к определенному гнезду зависит от уровня этимологических изысканий.<sup>3/</sup>

Определяя семантическую общность однокоренных слов, другой лингвист, Г.В. Степанов, понимает под последним единство словарных единиц, основанное на тождественности материальной части слова (корня, основы). Он употребляет для данной словообразовательной общности термин "семантическое гнездо".<sup>4/</sup>

Термин "словообразовательное гнездо" в русском языке более употребителен, чем "семья слов".<sup>5/</sup> И если последний встречается, то причиной этому является дословный

1/ Ж. Марузо. Цитир. раб., стр. 140.

2/ Л. И. Шкарбан. Опыт систематизации некоторых словообразовательных процессов в тагальском языке. "Спонтанные вопросы строя языков Китая и Юго-Восточной Азии". АН СССР институт народов Азии. М., 1964, стр. 174.

3/ Н. Д. Андреев. Примечания переводчика в книге: Ж. Марузо. Цит. раб. стр. 140.

4/ Г. В. Степанов. Об испано-американском словообразовании. ВЯ, 1960, № 1, стр. 70.

5/ "Гнездо - ... 6) группа однокоренных производных слов, помещенных при заглавном слове в словарь (спец.). См. С. И. Ожегов. Словарь русского языка. Изд. 6. М., 1963, стр. 130.

Гнездо - группа слов, происходящих от одного корня или объединяемых современными морфологическими или семантическими связями. (О. С. Ахманова. Цит. раб. стр. 109). Термин "семья слов" в вышеупомянутых словарях не встречается.

перевод термина *Wortfamilie*, принятого немецкими лингвистами.

Т.А.Дегтярева<sup>1/</sup> отмечает наличие ассоциативных связей, существующих между значениями слов лексической группы с общим корнем. Иногда наблюдается - по её мнению - постепенное ослабление или даже полное исчезновение данных ассоциативных связей между отдельными элементами. В результате языковой коллектив воспринимает их как "самостоятельные" слова. Автор предлагает назвать "комплекс движений внутри групп слов с общим корнем", учитывая семантические связи как в её пределах, так и с другими словами вне данной лексической группы, как с и с т е м н о е п о л е слова<sup>2/</sup>, подчеркивая при этом, что наиболее эффективным анализом в семасиологии может быть только системный, основывающийся на исследовании взаимосвязи слов в системе языка.

На необходимость изучения типологии разрывов словообразовательных связей в системе языка, превращающих словообразовательное гнездо в этимологическое, указывает также Ж.Ж.Варбот в своей статье,<sup>3/</sup>

Мы считаем, что целесообразно по возможности дифференцировать<sup>4/</sup> гнезда слов и семейства слов, понимая под гнездом - общность на основе современных значений, т.е. живой этимологической связи, и под семейством - общность на основе их происхождения.

1/ Т.А.Дегтярева. Системный анализ языковых явлений. "Грамматический строй языка", учен. зап. 1 МГУПИЯ, т.7, М., 1955, стр.5-18.

2/ Там же, стр.18.

3/ Ж.Ж.Варбот. Цит.раб., стр.71.

4/ Л.Р.Зиндер, Т.В.Строева. Современный немецкий язык. Теоретический курс. 3-е изд. М., 1957, стр.347-348, М.Д.Стэпанова, И.И.Чернышева. Лексикология современного немецкого языка. М., 1962, стр.74.

Э.В.Семерикова. Синхронический и диахронический подход к изучению словообразовательных гнезд слов в современном английском языке. "Конференция молодых научных работников по вопросам лингвистики и методики преподавания иностранных языков". 1 МГУПИЯ, М., 1968, стр.194-196.

Семья слов может состоять из нескольких гнезд<sup>1/</sup>, например: *gebären, Geburt; Behrte, Bürde* и т.д.<sup>2/</sup>

В связи с вопросом о словообразовательных гнездах следует отметить, что Л.Р.Зиндер и Т.В.Строева рассматривают также общность слов по одинаковым по форме и близким по значению аффиксам как "оноего рода гнездо". Так, одно гнездо - по их мнению - образуют *Unruhe, Ungeduld, Unschuld, unbedingt, unbequem, Unmut*, другое - *Untiefe, Unmense, Unmenge, Unzahl*.

Свое гнездо составляют такие слова как: *arbeitslos, schallos, kratlos, regellos, schmerzlos*.<sup>3/</sup>

Таким образом, термин "гнездо" используется и для другого рода словарных общностей.

Иное понимание словообразовательного гнезда мы находим также и в ограничении однокорневых слов одной и той же части речи, образующих словообразовательный ряд.<sup>4/</sup>

Некоторые авторы относят к гнездам также и сложные слова.<sup>5/</sup> Благодаря наличию равнообразных словообразовательных средств, гнезда могут быть весьма обширны. Так, почти от каждого глагола можно образовать пять и более

1/ Границы между "гнездом" и "семьей" подчас трудно определить и подход к ним носит субъективный характер. Вопрос о принадлежности слова к общему гнезду может быть решен только в связи с определением границ между многозначностью и омонимией.

М.Д.Степанова, И.И.Чернишева. Цит.раб., стр.74.

2/ Л.Р.Зиндер, Т.В.Строева. Цит.раб., стр.348.

3/ Не ставя вопрос о целесообразности обозначения таких общностей термином "гнездо", отметим, что некоторые современные лингвисты называют семантическое подразделение внутри одного и того же словообразовательного типа "нишей".

L. Weisgerber. *Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik*. 3. Aufl., Düsseldorf, 1962, S.216.

М.Д.Степанова. "Словообразование, ориентированное на содержание" и некоторые вопросы анализа лексики. ВЯ, № 6, 1966, стр.48.

4/ В.Г.Демьянов. Словообразовательные ряды глагольных основ в древнерусском книжном языке старшего периода. Изв.ОЛЯ АН СССР, 1966, т.ХХУ, вып.3, стр.230.

5/ М.Д.Степанова. Словообразование современно-немецкого языка. М., 1958, стр.39.

существительных, от каждого прилагательного - два существительных. Г. Беккер<sup>1/</sup> считает, что в результате такой неравномерной "транспонировки" (Worttextwechsel) в немецком языке преобладают имена существительные. В отношении прилагательных, и, в еще большей мере, - глаголов наблюдается явный недостаток, отражающийся на стиле речи, поскольку приходится прибегать к иностранным словам.<sup>2/</sup> Автор поэтому считает желательным, чтобы каждое слово могло бы образовать любую часть речи. Только в таком случае его можно с известной "элегантностью" варьировать в предложении.<sup>3/</sup>

Можно, вероятно, не согласиться с автором, считающим, будто одно и то же слово (stark, Stärke, stärken) образует различные "схемы предложения" (verschiedene Schemen des Satzes mit demselben Wort).<sup>4/</sup>

Мы рассматриваем эти элементы только как тождественные основы, понимая под этим основы с одинаковым фонетическим оформлением и сходным или близким лексическим значением, способные функционировать в условиях равной дистрибуции, определяемой морфологической принадлежностью соответствующей лексической единицы.<sup>5/</sup>

Семантическая соотнесенность для каждой пары "производящее - производное" находит свое выражение в тождестве лексических морфем.

Различия лексем фиксируются различиями наборов словообразовательных и репрезентирующих их аффиксальных конст-

1/ Н. Becker. Das deutsche Neuwort. Eine Wortbildungslehre. Leipzig, 1933, S.14.

2/ "... zwei der größten Stille, mit denen jeder Deutschschreibende zu kämpfen hat, sind ein ganz schwerer Zeitwortmangel (z.B.: Zeichen geben = signalisieren) und ein recht empfindlicher Beiwortmangel (... des Meeres = meerentstammt). Beide verführen zu Fremdwörterei und umständlicher Ausdrucksweise.

Н. Becker. Das deutsche Neuwort. S.14.

3/ Н. Becker, ebenda.

4/ Н. Becker, ebenda, S.13.

5/ М. Д. Степанова. Взаимопереход частей речи и дистрибутивный анализ (на материале современного немецкого языка). "Иностранные языки в высшей школе", вып. 3, 1 МПЧЯ, М., 1964, стр. 92.

ружий, оформляющих слова, принадлежащие данной лексеме.<sup>1/</sup>

В результате транспонирования корневой морфемы в другую часть речи возникает обычно близкое, но разное значение слов, поэтому неизменяемость лексического значения следует рассматривать как относительную.

Корневая морфема служит выразителем лишь самого общего значения, которое М.Д.Степанова предлагает определить как семантический инвариант.<sup>2/</sup>

Автор подчеркивает известную асимметрию в словообразовании на данном участке системы: одна и та же полиалломорфная корневая морфема необязательно обслуживает равные части речи.

При функционировании тождественных основ наблюдаются в первую очередь категориальные различия.<sup>3/</sup> предметность не может быть равна принаказу, а принаказ, как предметность - процессу, ср.: krünes Glas - das Glas das Glas, das Glas krünt, ... der kränke Mann - der Kranke.<sup>4/</sup> Лексемы с тождественными основами характеризуются не только равным категориальным значением, но и равным содержанием, равным объемом смысловой структуры. Эти смысловые сдвиги могут быть весьма значительны, вплоть до исчезновения смыслового инварианта, ср.: still - stillen.

Г.В.Степанов<sup>5/</sup> отмечает, что материальная вариантность корня - основы делает возможным разрыв первоначального материально-семантического единства. Он делает

1/ В.В.Виноградов. О формах слова. Изв.АН СССР, ОЛЯ, т.3, 1944, вып.1, стр.31-34-42.

В.В.Виноградов отмечает, в частности, что основным объектом словообразования являются формы семантической относительности слов "на фоне структуры языка в целом", "морфологии лексемы".

А.И.Смирницкий. К вопросу о слове (проблема тождества слова) - Труды института языкознания, т.4, 1954.

2/ М.Д.Степанова. Вопросы лексико-грамматического тождества. (на материале современного немецкого языка). ВЯ, 1967, № 2, стр.93.

3/ С.И.Москальская. Грамматика немецкого языка. Морфология. М., 1956, стр.38.

4/ М.Д.Степанова. Вопросы лексико-грамматического тождества. ВЯ, 1967, № 2, стр.96.

5/ Г.В.Степанов. Об испано-американском словообразовании. ВЯ, 1960, № 1, стр.69-70.

вывод о том, что таким образом создаются предпосылки для выхода ряда образований на иные семантические орбиты. Способ лексических новообразований, основанный на материальной вариантности корня он называет интензивным, в отличие от экстензивного, сущность которого заключается в том, что для близко "родственных" предметов, явлений, близких по значению действий и состояний, используются одни и те же корни (основы) и новые слова создаются присоединением к ним различных аффиксов. Единство семантического гнезда определяется тождественностью материальной части слова (корня, основы).

И.Б.Штерн рассматривает проблему семантического единства <sup>1/</sup> гнезда. В этой связи вводится понятие семантической эмблемы, т.е. обозначение некоторой ситуации, описываемой лексемами данного гнезда, в виде названия или определения этой ситуации, в виде лингвистического контекста, синонимов и др. Например, для лексем гнезда "экономика - экономист - экономический - экономить - экономика" и др. можно указать две семантические эмблемы: "хозяйство" (слова 1-3, 5) и "бережливость" (слова 3-4) и др.

Семантически однородным считается то гнездо, которое соответствует одной семантической эмблеме. Например: "аромат - ароматный - ароматизировать - ароматизированный - ароматность".

Принцип введения эмблемы для описания однокорневых общностей представляется весьма ценным в методическом отношении, для построения словообразовательной грамматики, которая "компактным" образом задает "правильные" гнезда, т.е. для осуществления типологии гнезд.

---

1/ И.Б.Штерн. К построению словообразовательной грамматики для решения прикладных лингвистических задач.

"Проблемы прикладной лингвистики". Тезисы межвузовской конференции 16-19 декабря 1969 г. Московский гос. пед. ин-т ин.яз. им. М.Тореза, ч. II. М., 1969, стр. 363 - 364.

Вопрос однокорневой общности в той или иной мере затрагивает проблему взаимосвязи морфологической<sup>1/</sup> и синтаксической производности.

Морфологическая производность является необходимым условием синтаксической производности.

Слова  $x_{1k}$  и  $x_{j1}$ , занимающие центральные позиции во фразах  $F_1$  и  $F_j$  соответственно, находятся в отношении синтаксической производности, если они находятся в отношении морфологической производности и если фразы  $F_1$  и  $F_j$  находятся в отношении трансформируемости. Таковы пары слов "интересовать" и "интересный" (ср. Книга интересуется его → У него интерес к книге) и т.д. С точки зрения методической изучение взаимосвязи морфологической и синтаксической производности представляет несомненный интерес.

Введение Л. Вейсгербером термина *Fischerung*<sup>2/</sup> для обозначения однокорневой общности, семантически связанной с точки зрения синхронии языка, следует отметить как положительный факт в немецкой лингвистике.

Выбор термина *Fischerung* Л. Вейсгербер объясняет его образностью: подобно вееру, который может раскрыться в большей или меньшей мере, корневые слова могут иметь различное число семантически тесно связанных производных.<sup>3/</sup>

1/ Морфологически производным считается слово с аффиксом. Два слова находятся в отношении морфологической производности, если они содержат один и тот же корень (лексически/у морфему, ср. рыба-рыбак, земля-земляной и т.д.)

Ю.Д. Апресян. "Экспериментальное исследование семантики русского глагола". Изд-во "Наука", М., 1967, стр. 60-61.

2/ L. Weisgerber. Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik. 3. Aufl., Düsseldorf, 1962, S. 234.

3/ "... So wie ein Fischer die Möglichkeit einbeschließt, im mehr oder weniger weit aufzufischern, ohne daß er seine Geschlossenheit verliert und die Weite der Auf-fischerung starr vorgeschrieben wäre, so hat ein jedes Stammwort die Möglichkeit, sich im Rahmen der bestehenden Verhältnisse auszuweiten und zu entfalten..."

L. Weisgerber. Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik. 3. Aufl., Düsseldorf, 1962, S. 234.

Л. Вейсгербер объединяет в "развертывании поля" слова, связанные между собой этимологически и семантически, как, например, *reiten, Reiter, ritt, rittlings*. Роль развертывания словарного поля в системе языка заключается, прежде всего, в том, что позволяет варьировать "способ восприятия факта" (*die Auffassungsweise eines Sachverhalts*) и, во-вторых, более тонко (точно) "оформить поле значения" (*das Feld der Bedeutung feiner einzustellen*), например, *verständlich, verständlich, verstandesgemäß* (все три слова восходят к основе слова *Verstand* - "разум", "понимание").

Более подробно явление развертывания словарного поля<sup>1/</sup> *Forschung* Л. Вейсгербер иллюстрирует на примере слов, обозначающих цвета: *rot, grün, gelb, blau, braun, weiß, grau, schwarz, violett, lila, rosa*.

Каждое из вышеназванных прилагательных обладает разной степенью возможности "развернуть" значение корневого слова<sup>2/</sup>. "Развертывание" автором дается на шести блоках<sup>3/</sup> производные, оканчивающиеся на суффикс - *lich*, указывают на подобие (сходство) с корнем или на уменьшение степени качества (*rötlich, grünlich*).

Транспонировка прилагательного в разряд существительных позволяет превратить понятие цвета в предмет высказывания, например: *das Rot dieser Rose; das saftige Grün des Laubes*.

От корневого слова *rot* и некоторых других прилагательных - цветообозначений, можно образовать абстрактные существительные, например: *die Rüte (statt Morgenrüte)*.

Глаголы *rüten, schwärzen, bräunen, weißeln* следует понимать в смысле "что-то покрасить в красный (черный, коричневый, белый) цвет" или способствовать тому, что-

1/ Перефразирование термина был предложен М. Д. Степановой в раб. "Словообразование, ориентированное на содержание и некоторые вопросы анализа лексики. ВЯ, 1966, № 6, стр. 51.

2/ См. табл.: Л. Вейсгербер. *Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik*. 3. neu bearb. Auflage, Düsseldorf, 1962, S. 23.

См. также: Дуден. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Л., 1962, S. 414.

3/ Блок представляет собой фактически словарное поле, реализуемое при помощи разных словообразовательных типов. М. Д. Степанова. "Словообразование, ориентированное на содержание", стр. 46.

бы предмет стал красным, черным, коричневым и т.д.

Состояние могут обозначать только производные глаголы, образованные от прилагательных веленый, синий и, условно, серый, т.е. *grünen, blauen, (graues)*.

Глаголы, выражающие начало процесса, например, *sich rüten*, употребляются по отношению к предметам, принимающим данный цвет, например: *die Äpfel rüten sich; der Himmel rütet sich; das Papier vergilbt (unter der Einwirkung von Chemikalien)*.

Глагол *errüten* "покраснеть" применяется только по отношению к человеку, например, *von Scham errüten* - (от стыда), *von Überraschung* - (от удивления), *von Erregung* - (от волнения). В данном глаголе чувствуется связь с корневым прилагательным *rot*, ставится, однако, вопрос о том, правомерно ли рассматривать *errüten* и *Rötung* (процесс покраснения и его результат) в развертывании словарного поля *rot*, так как одновременно данные словарные единицы относятся к другим семантическим микросистемам (*Alphabetsätze*), а именно *Rötung* - к воспитательным процессам, явлениям болезни, *errüten* - наряду с *erbläuen* - к поведению человека - (*Verhaltensweise*).<sup>1/</sup>

По нашему мнению, тот факт, что слово может принадлежать к нескольким семантическим микросистемам, не является решающим в определении того, можем ли мы его рассматривать в данном развертывании. Важно то, сохраняет ли производное семантику корневого слова - исходного звена развертывания. Коль скоро эта связь обнаруживается - интуитивно или формальными методами - мы правомерно рассматривать слово как относящееся к данному развертыванию. Так, безусловно, *errüten* относится к "развертыванию" *Färbung* - "rot", так как понятие цвета (покраснеть, валиться румянцем) сохранено, то же самое можно сказать и о *Rötung* (болезненное покраснение).

1/ Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Л., 1962, стр.414.

Понимание Л. Вейсгербергом развертывания поля (*Fischerung*) как группы слов, связанных этимологически и семантически, мало чем отличается от понимания термина словообразовательное гнездо в отечественном языковедении.

Если исходить из примера *Fischerung* прилагательных-цветообозначений, то, вероятно, можно сделать вывод о том, что "развертывание" понимается уже, чем гнездо, а именно - как часть его. Мы считаем, что нельзя говорить о "развертывании поля", если игнорировать прочие производные, образованные от данного корня, независимо от различий в степени производности, при условии, если значение корня (или одного из его лексико-семантических вариантов) сохранилось. Такая установка, нацеленная на выявление роли словообразовательной продуктивности корневой леммы, не идет в разрез с высказыванием Л. Вейсгербера: "*Die Fischerung eines Stammwortes ist wesentlich für das Gewicht, das ihm innerhalb des inhaltlichen Aufbaus der Sprache zukommt.*"

На основании имеющегося материала мы пришли к следующим выводам:

1. В лингвистической литературе указывается на существование словообразовательных микросистем с общим корнем.
2. Единого терминологического обозначения данное явление не имеет. Для ряда лингвистов основополагающим служит этимологический принцип (Л. Эоттерлин, В. Шмидт). В некоторых работах при рассмотрении образований от общего корня подчеркивается формальная структура элементов (Л. И. Шкарбан - "гнездо производных образований", О. Бехагель - "*Entwicklungsreihe*", в "Основах построения описательной грамматики современного русского языка" - "словообразовательная цепь").

На расположение в лингвистическом пространстве указывает термин "системное поле" (Т. А. Дегтярева). В последнее время подчеркивается необходимость дифференциации диахронных и синхронных связей внутри групп слов с общим корнем (Л. Р. Зиндер, Т. В. Строева, М. Д. Степанова, Ж. Ж. Варбот, Э. В. Семеринова, Л. Вейсгербер).

3. Сам факт словообразовательной производительности корней играет в языке большую роль (И.Эрбен, Г.Банкер).

4. Имеется целый ряд работ, посвященных описанию функционирования конкретных аффиксов и видов словопроизводства, но группы слов с общим корнем в лингвистической литературе мало исследованы, за исключением такого подразделения, как транспонировка (субстантивация, адъективация) частей речи.

5. Причину такого положения объяснить трудно, но, вероятно, в некоторой степени повинна существовавшая в результате смешения синхронного и диахронного подхода к явлениям языка точка зрения, согласно которой производные слова должны рассматриваться изолированно от корневых.

Основываясь на вышеизложенном, делается вывод о необходимости исследований возможностей "развертывания", т.е. установления "порога производительности" различных исходных звеньев и определения критериев вхождения слов-верных единиц в "развертывание поля" (РП), как в общелингвистических, так и методических целях.

PAR-DAŠĀM EKSPANISĒTO UZSKATĒS LIDZĒCIŅU IZMANTOŠANAS  
 IESPĒJĀM SPECIĀLĀS LEKSIKAS MĀCĪŠANĀ  
 TEHNISKĀS FAKULTĀTĒS

Mūsu dienās lielākai daļai metodiķu un pasniedsēju ir skaidrs, ka galvenais svešvalodu mācīšanas process ir apgūt māku runāt un, ka šo mērķi var sasniegt, apgūstot noteiktu valodas materiālu un attīstīt uz tā pamata aktīvas runas iemaņas. Lai izkoptu runas iemaņas, nepietiek tikai iegaumēt lokākas vienības, bet gan jāiemācās tās saistīt vienu ar otru noteiktas domas ieteikšanai runas procesā, kā arī jāprētās atvert svešā runā vai tekstā pēc dzirdes vai redzes.

Saskaņā ar programmas prasībām LVU Svešvalodu katedras pasniedsēji mācību darbu virsa tā, lai studenti apgūtu sarunas iemaņas šauri specifiskā plākanā, spētu dot mutisku vai rakstveida anotāciju svešvalodā par izlasīto darbu vai noklausīto ziņojumu, kā arī apgūtu māku referēt svešvalodā. Viņās LVU fakultātēs šim nolūkam tiek izveidotas t.s. vārdnīcas-minimāli speciālās leksikas apgūšanai. Šajās vārdnīcās speciālā terminoloģija tiek dota raksturīgās vārdkopās, kuras pilnīgi atbilst doto terminu lietošanas iespējas noteiktā valodas materiāla robežās.

Stabilas speciālās terminoloģijas bāzes izveidošanu traucē specializētā, jaunajām programmas prasībām atbilstošu mācību grāmatu trūkums, kuras gan informācijas, gan leksikas atlases, gan vingrinājumu sistēmas izveides ziņā nodrošinātu optimālus apstākļus sarunas iemaņu izkopšanai specialitātē. Mums pieejamā mācību literatūra /fizikā, matemātikā, ķīmijā, ekonomikā u.c. zinātnes nozarēs/ sniedz reizēm gan plašu, bet toties nesistematizētu informatīvo materiālu, bez speciālās leksikas atlases un bez atbilstošiem vingrinājumiem. Bez tam, pat visideālāko mācību grāmatu tekstus gadu gaitā tik un tā nākas papildināt vai aizstāt ar citiem, kas sniedz jaunāku, sūdsīdīgāku informācija attiecīgā zinātnes nozarē.

Lai pēc iespējas efektīvāk izmantotu pieejamo mācību literatūru, pasniedsēju darbā redzamo vietu sāk ieņemt ekspanisēti fonētisko un leksiski-grammatisko vingrinājumu kom-

plekti. Tie ietverti pašingatatotās diafilmās un ir izmantojami auditorijās, kur nav stacionāras tehniskās iekārtas, jo prasa elementāras tehniskās iespējas - aptumšotu telpu, diaprojektoru un ekrānu.

Ekranizētie vingrinājumi veidoti uz mācību grāmatu un dažādu periodisko izdevumu tekstu bāzes, tādējādi nodrošinot pietiekami augstvērtīgu informāciju. Divām mācību nodarbībām /2 x 90 min./ atkarībā no grūtību pakāpes izvēlas 1-2 lpp.garu tekstu, kuram tiek izstrādāti un ekranizēti apmēram 15-20 vingrinājumi.

Jaunās fonētiskās un leksiski-gramatiskās informācijas ievadīšanai, aktivizēšanai un nostiprināšanai izstrādātie vingrinājumi sadalās trijos posmos.

1. Pirmteksta vingrinājumi ietver: a/ kadrus speciālo terminu, tajā skaitā arī internacionālo vārdu, un īpašvārdu izrunas ievadīšanai un daļēji nostiprināšanai; b/ kadrus, kas iepazīstina studentus ar jaunajām leksiski-sintaktiskajām struktūrām. Šādas strukturālas vienības var sniegt vai nu savstarpēji nesaistītos piemēros, vai arī kontekstā, izveidojot noteiktu situāciju. Kā pirmā, tā otrā gadījumā svarīgākais nav tas, ka studenti uzmin jaunā termina nosīmi /tulkojumu var dot arī pasniedzējs/, bet gan tas, ka grafiskā atveidojumā uz ekrāna redz un pēc tam pasniedzēja un arī paši savā runā dzird šo vārdu saistībā ar citiem.

Ja apgūstamais teksts nav piesātināts ar aktivizējamām leksiski-sintaktiskām struktūrām, tad pirmajā posmā /pirmteksta vingrinājumos/ var aprobežoties tikai ar fonētiskas dabas vingrinājumiem, bet leksiski gramatiskos pārnest uz otro aktivizācijas posmu /pēc tekstu lasīšanas/.

Ir grūti novilkt asu robežlīniju starp pirmā un otrā posma vingrinājumiem, jo visa vingrinājumu sistēma kopumā attiecas uz vienu un to pašu aktivizējamo leksiku.

2. Tekstam sekojošie vingrinājumi domāti leksiski-sintaktisko struktūru aktivizēšanai un pilnīgai nostiprināšanai apmācības posmā, kad studenti jau patstāvīgi strādājuši ar tekstu. Šajā posmā jāietver arī fonētiski vingrinājumi

pareizu izrunas iemaņu izveidošanai. Neistrūkstotai jābūt kontroles vingrinājumiem, kas nodrošinātu studentu zināšanu pārbaudi dotā valodas materiāla robežās.

3. Komunikatīvo vingrinājumu uzdevums daudzkārtīgi un daudzveidīgi atkārtot apgūtu valodas materiālu, paplašināt doto leksiski-sintaktisko struktūru, kā arī iekopt iemaņu ātri reagēt uz runātāja ieteikto.

4. Komunikatīvā prakse pilnīgi isiet ārpus dotā teksta robežām un uzdevumi studentiem vairē nepakļaujas ekranizēšanai tādā elementārā veidā kā iepriekšējās posmos.

Minētā vingrinājumu sistēma šodien ir sākotnēji eksperimentālā stadijā un nepretendē uz dziļiem teorētiskiem secinājumiem. Ekranizētās sistēmas patreizējās praktiskās priekšrocības ir:

1/ Vingrinājumu sistēma ir viegli un ātri ieviešama un pavalrojama. Tās realizēšana neprasa ne lielus materiālus ieguldījumus, ne sarežģītu tehnisko iekārtu.

2/ Vingrinājumu sistēmu iespējams jebkurā laikā papildināt un pilnveidot, aizstājot darba gaitā par nelietderīgiem atstātos kadrus ar citiem, efektīvākiem, vai pievienojot pilnīgi jauna veida vingrinājumus.

3/ Ekranizētā vingrinājumu sistēma dod iespēju studentiem aktīvi apgūt jebkuru leksisko materiālu, kas ietver mūsdienīgu kvalitatīvu informāciju.

4/ Šī sistēma paver iespēju apkopot un popularizēt pasniedzēju labāko praktiskā darba pieredzi.

Kā pēc satura, tā pēc didaktiskajiem mērķiem vingrinājumu sistēma vērsta uz to, lai tālākā tās pilnveidošanas gaitā vingrinājumus varētu iekļaut programētā apmācībā.

I PIRMSTEKSTA VINGRINĀJUMI

Uzdevums	Saturs	Mērķis
I Noklausīties un lasīt dotos vārdu grupējumus /Practise the pronunciation of.../.	Speciālie termini, internacionālie vārdi, īpašvārdi.	1. Ievadīt un daļēji nostiprināt aktivizējamo vārdu un leksiski-sintaktisko struktūru izrunu un nozīmi.
II Lasīt un iegaumēt vārdu kopas un teikumus /Read and memorize.../.	Aktivizējamās leksiski-sintaktiskās struktūras: a/savstarpēji nesaistītos teikumos; b/kontekstā, izveidojot noteiktu situāciju.	2. Labot nepareizu izrunu un veidot pareizas izrunas iemaņas. 3. Novērst dzimtās valodas interferenci.
III Ievietot vārdus vai vārdu kopas teikumā /Insert the appropriate word or word combination/.	1. Aktivizējamo darbības vārdu infinitīvi vai infinitīvas vārdkopas /Infinitive-phrases/logiskā secībā. 2. Substantīvas vārdkopas /Nounphrases/ vai īpašības vārdi jauktā kārtībā.	1. Gramatisko formu /jauno vai jau iepriekš izņemto/ trenššana. 2. Pārbaudīt, vai studenti pareizi sapratuši leksiku. 3. Nostiprināt aktivizējamo leksiku.
IV Daļēji tulkot teikumu/translate the underlined word combinations/.	Aktivizējamo leksiski-sintaktisko struktūru elementi dzimtajā valodā.	

V Veidot teikumus Aktivizējamo le- ar dotajām aktivi- siski-sintak- sējamaā leksikas tisko struktūru vienībām.

elementi:  
a/ svešvalodā,  
b/ dzimtajā  
valodā.

1. Uz doto sin- taktiskās struk- tūras atsevišķo elementu pamata atjaunot visu struktūru.

2. Pārbaudīt, kā apgūta leksika un sintaktiskā struktūra.

VI Veidot teikumus 1. Tekstā sastopa- pēc dotajiem valo- mie valodas mo- das modeļiem /Form deļi.

sentences according 2. Tekstā sasto- to the model pamā leksika.

S+P;

S+P+Prep.+Object.

3. Studentiem pa- zīstama leksika ārpus dotā teksta.

Valodas modeļu treniņš un apzinīga iegaumēšana.

## II TEKSTAM SEKOJOŠIE VINGRINĀJUMI

Uzdevums	Saturs	Mērķis
I Fonētiski vingrinājumi	/skat. Pirmsteksta vingrinājumi	I, II/
II Veidot tei- kumus pēc do- tajām tabulām /Form /logical/ statements using the tables /	Aizvietošanas ta- bulas, kurās ietver- tas dotajam tek- stam raksturīgās leksiski-sin- taktiskās struk- tūras: a/ tabulā visi struk- turālie elementi sakārtoti loģiskā secībā; b/ tabulā vienas strukturālo elementu grupas locēķļi jāsakārto loģiskā secībā.	1. Trenēt un nostip- rināt leksiski-sin- taktisko struk- tūru, pareizu lie- tošanu. 2. Uzevērt sinonī- miskās vārdu kopas dotā temata robe- žās. 3. Pārbaudīt, vai studenti pareizi sapratuši aktivi- sējamo leksiku.

- III Atbildēt uz ve- Aktivizējamās lek- Trenēt  
selu virkni tipveida siski-sintaktis- noteiktu  
jautājumu /Answer kās struktūras vai struktūru,  
the following to elementā.  
questions/.
- IV Uzstādīt jautā- Aktivizējamā lek- Trenēt jautā-  
jumus atsevišķiem sika vai nu kon- jumu veidoša-  
izdalītiem vārdiem tekstā, vai arī nas iemaņas.  
vai vārdkopām savstarpēji nesais- Sagatavot stu-  
/Put questions to titos teikumos, dentus aktīvai  
the underlined komunikācijai.  
/italicized/ words.
- V Veidot teikumus ar Lēksiski-sintak- 1. Reproducēt lek-  
dotajām vārdkopām un tisko modeļu siski-sintaktis-  
tālāk izveidot situā- atsevišķi ele- kos modeļus, re-  
ciju /form sentences menti /infini- dzot tikai atse-  
with the following tivas, substan- višķus elemen-  
word combinations tīvas, adverbī- tus.  
and develop a Šlas vārdkopas 2. Logiski at-  
situation/. vai tml./.
- VI Runāt par tēmu, izmanto- Izkopt iemaņu vei-  
jot dotās vārdkopas dot logisku stāstī-  
/Speak on... using the jumu, izmantojot  
following word combinations/ doto valodas mate-  
riālu.
- VII Runāt par tēmu, izman- Izkopt iemaņu  
tojot dotos jautāju- Logiskā secībā veidot logisku  
mus kā plānu sakārtoti jau- stāstījumu, izman-  
/Speak on... tājumā, us ku- tojot doto valodas  
using the follow- riem atbildēt, materiālu.  
wing questions jālieto aktīvi- pārbaudīt kā sta-  
as a plan/. sējamās lek- denti apguvuši  
siski-sintak- aktivizējamās  
tiskās struktū- leksiski-gramatis-  
raa. kā struktūras.

## III KOMUNIKATĪVIE VINGRINĀJUMI

Uzdevums	Īsturs	Mērķis
I Piekrist dotajam apgalvojumam un papildināt to /agree to the following statement and complete it/.	1. Aktivizētās leksiķi-sintaktiskās struktūras. 2. Izteicieni, kas izsaka a/ piekrišanu; b/ nolikumu, šaubas,	1. Paplašināt doto leksiķi-sintaktisko struktūru uz aktivizētās leksiķas bāzes. 2. Daudzkārtīgi un daudzveidīgi atkārtot apgūto valodas materiālu. 3. Izkopt iemāpu ētri reaģēt uz runātāja izteikto, izteikt savu viedokli, komentēt, paskaidrot.
II Nepiekrist, noliegt, izteikt šaubas par doto apgalvojumu un pamatot savu viedokli /React to the following statement/.		

## IV KOMUNIKATĪVĀ PRAKSE

Uzdevums	Īsturs	Mērķis
1. Atbildēt uz jautājumiem /Problem Questions/.	Jautājumi virza studentus uz galveno problēmu /ne saturs/ izklāstu.	1. Dotās problēmas apspriešana ārpus apgūtā teksta ietvariem.
2. Uzstādīt jautājumus un atbildēt uz tiem dotās tēmas robežās.	Filma, diafilma, shēma, laboratorijas darba apraksts u. tml. Filma, diafilma, lekciju materiāli, periodiskie izdevumi.	2. Runas iemāpu izkopšana. 3. Aktivizējamo leksiķas vienību brīva lietošana, iepriekš nesaga. avota.

---

ІЗМАНТОТЇ ЛІТЕРАТУРА

1. Лapidус. Інтенсифікація процесу навчання іноязычної речі. М., 1970.
2. Л.С.Мартінович. Комунікатывне упражнення по англійс-кому языку, Минск, 1969.
3. А.С.Хорнби. Конструкції і обороти сучасного англійс-кого языку, Учпедгиз, 1958.

## НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ НАД СТИЛИСТИЧЕСКИ РЕЛЕВАНТНЫМ УПОТРЕБЛЕНИЕМ МЕСТОИМЕНИЙ.

Проблема роли местоимений в художественной речи привлекает большое внимание в настоящее время.

Многочисленные примеры экспрессивно-образного употребления местоимений приводит В. В. Виноградов в своей работе "Стилистика, Теория поэтической речи, Поэтика". Он отмечает особую выразительность "образной трансформации вспомогательных или укавательных слов, например, местоимений".<sup>1</sup>

Р. Якобсон в статье "Поэзия грамматики и грамматика поэзии" замечает, что "...искусное чередование грамматических лиц становится средством напряженного драматизма".<sup>2</sup>

Анализируя стихотворение А. С. Пушкина "Я вас любил" и "Что в имени тебе моем", Якобсон показывает важную роль, которую играют местоимения в развитии лирической темы.

Местоимения, несомненно, представляют большой интерес с точки зрения их стилистического использования. Это связано с их природой, в частности, с тем, как местоимения определяют действительность.

"Местоимения - это грамматический класс слов, определяющих действительность в ее отношении к говорящему лицу, к данной обстановке речи".<sup>3</sup>

Обозначая всегда одно и то же, местоимения обладают способностью постоянно менять референта. "В разговорной речи обстановка и синтаксико-фразеологические связи, в книжной речи - контекст определяют смысл местоименных слов, их отношения к конкретным предметам и явлениям".<sup>4</sup>

Семантическая подвижность местоимения, его способность менять референта объясняет факт, что местоимения широко употребляются и часто составляют значительную часть текста, хотя как класс слов они и немногочисленны.<sup>5</sup>

Роль местоимения в текстовой стилистике весьма многообразна. Одна из основных проблем стилистики текста - проблема реализации "авторской" функции, проблема "point of

view",<sup>6</sup> Здесь специфическое использование местоимений является одним из наиболее очевидных ориентиров.

Местоимение играет важную роль как в обеспечении внутрифразовых связей, когда его референт находится внутри предложения, так и в обеспечении связей между двумя отдельными предложениями, абзацами и даже частями текста, когда референтом является часть текста, а не отдельное слово. Обеспечивая внутрифразовые связи и связи между различными частями текста, местоимение выполняет большей частью функцию субститута, то есть оно замещает какую-либо группу слов или слово, одновременно указывая на то, что оно замещает. Вот как определяет субституцию Т. И. Сильман: "Пониманием субституции ... следует считать замещение одной /полнозначной/ языковой единицы другой языковой единицей, имеющей по отношению к первой указывающее значение".<sup>7</sup>

При субституции следует различать два случая:

а/ субституция грамматически обусловлена, и отсутствие ее ведет к нарушению коммуникативной функции предложения, например:

The student wrote his exercise.  
The student wrote the student's exercise.

б/ субституция грамматически не обусловлена. В таком случае можно говорить о стилистической релевантности.<sup>8</sup>

В данной статье рассматриваются некоторые случаи употребления местоимений, представляющие, с нашей точки зрения, интерес в плане текстовой стилистики, а именно, употребление *it* в функции субститута.

Местоимение *it* по природе своей весьма многообразно.

Оно может быть: 1. Личным местоимением 3-го лица ед.ч.

2. Синтаксическим словом-морфемой, выполняющим роль вводного структурного подлежащего или дополнения.<sup>9</sup>

3. Указательным местоимением. В последнем случае ему присуща дейктическая функция. Оно может быть дейксисом близкого предмета /*deixis of proximate object*, *Dieser Deixis*/, т.е. указывать на предмет, находящийся в непосредственной близости от говорящего, только что упо-

мянутый, определенный.<sup>10</sup>

Обеспечивая связь между отдаленными друг от друга частями текста, местоимение выступает в роли деиксиса отдаленного предмета /*deixis of distant object, Jener-Deixis*/, т.е. указывает на предмет или событие, непосредственно не упоминавшееся, сведения о котором будут даны в последующей части текста.

Бывает, что референт местоимения в тексте не появляется. Референция в таком случае реализуется в социально-культурном контексте, т.е. автор опирается на жизненный опыт и знание читателя.

Для анализа нами взяты несколько фрагментов из следующих рассказов американских писателей XX века:

1. Sh. Anderson "I'm a Fool", "The Lost Novel".
2. E. Hemingway "The Snows of Kilimanjaro".
3. Th. Dreiser "Typhoon".
4. Mike Quin "Mugity Wumpus".

Новелла Андерсона "I'm a Fool" начинается так:

"It was a hard jolt for me, one of the most bitterest I ever had to face. And it all came about through my own foolishness, too. Even yet sometimes, when I think of it, I want to cry, or swear, or kick myself. Perhaps, even now, after all this time, there will be a kind of satisfaction in making myself look cheap by telling of it. It began at three o'clock one October afternoon ...".

Читателю ясно, что речь идет о чем-то чрезвычайно важном для героя, о событии, сыгравшем большую роль в его жизни, возможно, изменившем ее. Само событие, однако, не названо, на него лишь указывает местоимение *it*, повторенное на протяжении небольшого отрывка текста пять раз.

Субституция в данном случае не является грамматической необходимостью. Применение ее позволяет автору достичь нескольких целей:

1. Не называя события, автор имеет возможность привлечь внимание читателя к воздействию, которое оно оказывает на героя - это тяжелый удар, он не может успокоиться и забыть о нем, хотя прошло уже немало времени; он сам во всем виноват, и даже самый рассказ о нем доставляет ге-

рою удовольствия лишь потому, что он еще раз накажет себя за какой-то проступок, выставив себя в невыгодном свете.

Таким образом, внимание читателя концентрируется на событии, через воледействие его на героя, что характерно для Андерсона, для которого важен именно показ психологии героя, изменение в ней под влиянием какого-либо переломного момента. Рассказчик не назван, он выступает как лирическое "я", и это лирическое "я" раскрывается через его отношение к "it", т.е. к какому-то пока не названному происшествию или событию.

2. Дейктическое *it* образует своего рода ретердацию, которая поддерживает в читателе напряженный интерес и реализуется лишь к концу рассказа, где выясняется, что же именно произошло. Именно здесь, в кульминационной точке рассказа, и появляется референт местоимения.

"I made a fool of myself, that's what I did. I said my name was Walter Mathers from Marietta, Ohio, and then I told all three of them the smashiest lie you ever heard. What I said was that my father owned a horse About Ben Ahem and that he had let him out to that Bob French for racing purposes, because our family was proud and had never gone into racing that way, in our own name, I mean. I told about our place down at Marietta, and about the big stables and the grand brick house we had on the hill, up above the Ohio River, ...".

Оказывается, героя заставили страдать ложь, которая вырвалась у него отчасти под влиянием выпитого вина, отчасти как уступка мещанской морали. Встретив и полюбив девушку, дочь состоятельных родителей, он не решился скрывать ей правду о себе, отрекшись от своей профессии чистильщика беговых лошадей, которую он любит и которой гордится.

На протяжении всего рассказа, являющегося лирическим монологом, герой говорит о своей профессии, о любви к спорту, к лошадям, полемизирует с воображаемыми и действительными противниками его профессии, людьми, считавшими ее недостаточно "почтенной", и все время старается понять, как случилось, что в самый важный момент своей жизни он отрекся от своей профессии, в сущности, от самого себя.

Вот это отречение, эта ложь, которую он так тяжело пере-

живает, и является логическим референтом местоимения которое столь эмфатически пятикратно повторенное, звучит в начале рассказа. Тот факт, что референт местоимения играет столь важную роль в композиции рассказа, делает, на наш взгляд, стилистическую релевантность субституции очевидной. Кроме того, первый абзац рассказа, где происходит субституция, является местом аккумуляции, которая, по мнению И.В. Арнольд, является одной из особенностей стилистической функции. "Аккумуляция состоит в том, что один и тот же мотив, настроение, чувство и т.д. передается в художественном произведении не единым приемом, а сразу целой конвергенцией, т.е. пучком приемов",<sup>11</sup>

В данном случае мы можем наблюдать обрамление, образуемое местоимением *it*, с которого начинается и которым кончается абзац.

Наращение и полисиндетон - *to cry, or swear, or kick myself*. Кроме того, все предложения этого абзаца образуют тесное смысловое единство, что позволяет рассматривать его как сложное синтаксическое целое.

Аналогичную функцию местоимение *it* выполняет в другой новелле Ш.Андерсона "The Lost Novel", где *it* также является antecedентом, и референт его также чрезвычайное событие в жизни героя. Вот начало этого рассказа:

"He said it was all like a dream. A man like that, a writer. Well, he works for months and, perhaps, years, on a book, and there is not a word put down. What I mean is that his mind is working. What is to be the book builds itself up and is destroyed. In his fancy, figures are moving back and forth.

But there is something I neglected to say. I am talking of a certain English novelist who has got some fame, of a thing that once happened to him.

Здесь, в конце отрывка, появляется слово *thing*, которое является референтом местоимения *it*, но референтом чисто формальным, поскольку оно ничего не сообщает.

Существительное *thing* в данном случае выступает как местоименное существительное, являющееся синонимом местоимения *something*.

Логический же референт местоимения *it* появляется лишь

в конце рассказа, и вновь это его кульминационный момент и важнейший момент в жизни героя, в данном случае это шедевр, созданный писателем в воображении - "потерянный роман".

С точки зрения стилистики текста представляет интерес и другой случай употребления it. Это может замещать слово, которое по каким-либо причинам не хотят или боятся произносить. Это слово в дальнейшем мы будем называть словом-табу, имея в виду второе его значение, дающееся в словаре лингвистических терминов Ахмановой, а именно, "ограничение словоупотребления, определяемое различными внелингвистическими факторами".<sup>12</sup> В наших примерах это будут факторы психологические. Пример такого употребления можно встретить в рассказе Э.Хемингуэя "The Snows of Kilimanjaro". Вот начало этого рассказа:

"The marvellous thing is that it's painless", he said.  
"That's how you know when it starts."

"Is it really?"

"Absolutely. I'm awfully sorry about the odour though.  
That must bother you."

И далее: "Please tell me what I can do. There must be something I can do."

"You can take the leg off and that might stop it, but I doubt".

С одной стороны, субституция помогает накопить информацию о референте и подводит читателя к догадке:

It's painless.

It has odour.

To stop it the leg must be amputated.

На основании жизненного опыта читатель приходит к заключению, что это гангрена. Но этим роль субституции не ограничивается. Она является еще и тонким психологическим штрихом. С одной стороны, и герой романа, умирающий от гангрены, и его жена думают об одном и том же, им нет необходимости называть слово гангрена, им ясно, о чем идет речь. С другой стороны, они не хотят произносить это страшное слово, ставшее для них словом-табу. Впервые упоминается оно в речи автора. И снова, как и в проанализиро-

ванном выше рассказе Андерсона "I'm a Fool", референт местоимения появляется в чрезвычайно важном отрезке текста, в тот полный трагизма момент, когда герой осознает, что жизнь кончена.

Это чрезвычайно важный отрывок, который представляет, на наш взгляд, большой интерес с точки зрения стилистического использования местоимений.

Он появляется после диалогической речи и передает мысли героя и авторскую речь.

Вот этот абзац:

"So now it was all over, he thought. So he would never have a chance to finish it. So this was the way it ended in a bickering over a drink. Since the gangrene started in his right leg the horror had gone, he had no pain and all he felt now was a great tiredness and anger that this was the end of it.

For this that now was coming, he had very little curiosity. For years it had obsessed him, but now it meant nothing in itself. It was strange how easy being tired enough made it."

Появление референта многократно повторенного *it* - "gangrene" - является в определенной степени разрешением ретардации, поскольку оно "ставит точку над и" и подтверждает догадку читателя. *It* употреблено здесь семь раз и один раз как компонент возвратного местоимения *itself*, т.е. всего восемь раз. Лишь в одном случае - *it was strange* - появление *it* вызвано грамматической необходимостью, в остальных случаях употребление *it* имеет имплицитную функцию. Референт местоимения *it* в этом отрывке каждый раз иной, причем он не появляется в тексте, а подразумевается и расшифровывается читателем на основании опять-таки его жизненного опыта. В расшифрованном виде отрывок мог бы выглядеть примерно так:

"So now life was over, he thought. So now he would never have a chance to finish his work. So this was the way life ended in a bickering over a drink. Since the gangrene started in his right leg he had no pain and with the pain the horror had gone and all he felt now was a great tiredness and anger that this was the end of (his) life.

For this that now was coming he had very little curio-

sity. For years death had obsessed him, but now death meant nothing in itself. It was strange how easy being tired enough made dying".

Таким образом, it может подразумевать противоположные по значению слова, как "life" к "death". Сравнивая "зашифрованный" текст Хемингуэя с его "расшифрованным" вариантом, мы видим, насколько первый эмоциональнее, поэтичнее, богаче коннотациями, чем тот, где все названо своими словами. Рассматриваемый отрывок является местом конвергенции целого ряда стилистических приемов.

Абзац ритмически организован - он состоит из семи предложений - трех коротких, одного длинного в центре, и вновь трех коротких предложений.

Первые три коротких предложения анафоричны и, по сути дела, синонимичны, так как в них выражено, одна и та же мысль о конце. Как и последние три предложения, из которых два первых также анафоричны, они передают мысли героя в не собственно-прямой речи.

Центром абзаца является длинное сложноподчиненное предложение, передающее речь автора, в котором он кратко и точно объясняет состояние героя и всю ситуацию. Такое построение абзаца делает его ритмичным. Анафорическое

So now  
So now  
So this

предает первым трем предложениям трагическое звучание, которому соответствует семантика сказуемых, обозначающих конечность, необратимость, и наречие never, поддерживающее это значение:

It was all over,  
It ended,  
He would never have a chance.

Интересны и три последних предложения абзаца. В первом из них содержится перифраз this, that now was coming, также построенный на местоимениях /указательном this и относительном that/. На основании контекста мы расшифровываем перифраз как замену слова "death" - слова-табу.

Собственно, этот перифраз и является формальным референтом местоимения it по последним двум предложениям, - this, that now was coming had obsessed him for years. Однако, логическим референтом как местоимения it последних двух предложений, так и перифраза является слово "death" - смерть. Таким образом, семантическая емкость местоимений позволяет Хемингуэю, не употребляя высоких слов, которых он, так же, как и его герои, не любил, достичь высочайшего эмоционального накала и выразить трагедию человека, стоящего лицом к лицу со смертью.

Слово "death" заменяется местоимением it и в другом отрывке из этого же рассказа.

"Christ", he said. "How little a woman knows. What is that? Your intuition?"

Because just then, death had come and rested its head on the foot of the cot and he could smell its breath.

"Never believe any of that about a scythe and a scull", he told her. "It can be two bicycle policemen as easily, or be a bird. Or it can have a wide snout like a hyena."

It had moved up on him now, but it had no shape anymore; it simply occupied place.

"Tell it to go away."

It did not go away but it moved a little closer.

"You've got a hell of a breath," he told it. "You stinking bastard."

It moved up closer to him still and now he could not speak to it, and when it saw he could not speak it came a little closer, and now he tried to send it away without speaking, but it moved in on him, so its weight was all upon his chest, and while it crouched there and he could not move, or speak, he heard the woman say, "Ewana is asleep now. Take the cot up very gently and carry it into the tent."

He could not speak to tell her to make it go away and it crouched now, heavier, so he could not breathe. And then, while they lifted the cot, suddenly it was all right and the weight went from his chest.

Слово "death" появляется в авторской речи, после чего на протяжении всего отрывка, передающего диалогическую речь, а затем бред умирающего, которому чудится смерть, надвигающаяся на него, слово "death" заменяется местоимением it, употребленным пятнадцать раз подряд.

Если бы субституция носила чистого грамматический характер, то слово "death", несомненно, употреблялось бы впер-

между с местоимением. Тот факт, что существительное ни разу не встречается на протяжении последующего отрывка, наводит на мысль об имплицитном характере субституции. Коннотативный эффект субституции заключается в том, что она подчеркивает безликость и бесформенность образа смерти, чудящейся герою, его ужас перед ней.

Кроме того, употребление местоимения *it* наряду с глаголами, выражающими медленное крещущееся движение, усиливает ассоциацию образа смерти с диким животным, медленно подкрадывающимся к своей жертве и, наконец, настигающим ее:

It moved up on him now.  
It moved a little closer.  
It moved up closer to him still.  
It moved on him so its weight was upon his breast.  
It crouched there.  
It came a little closer.  
It crouched now, heavier.

Эта ассоциация смерти с диким животным поддерживается и семантикой глагола "crouch", который употребляется в том смысле, в котором он употреблен в данном тексте именно, когда речь идет о животном.

Полным контрастом с активностью *it* является пассивность и беспомощность жертвы - *he*.

... he could not speak  
... he could not speak  
... he could not move or speak  
... he tried to send it away without speaking  
... he could not speak  
... he could not breathe.

Таким образом, наряду с замещением слова-табу "death", субституция способствует появлению новых ассоциаций, обогащению повествования на коннотативном уровне.

Стилистическую нагрузку несет субституция и в рассказе Т. Драйзера "Turboon".

Здесь местоимение также употребляется вместо слова, которое связано с неприятными ассоциациями, которое боятся или не хотят употреблять. В этом рассказе таким словом является "revolver".

Ида Зобель, героиня рассказа, прячет на груди револь-

вер, чтобы пригрозить им неверному воалобленному. Но она очень молода, неопытна, револьвер внушает ей ужас, ассоциируется со смертью:

"She had seen it, touched it, lifted it once - but with a kind of terror, really. It was always so identified with death - anger - not life."

Поэтому в речи героини или в неособвенно-прямой речи, выражающей ее смысл, слово "revolver" постоянно заменяется местоимением it.

"She was fumbling at her breast where lay that heavy blue thing, no longer as she had placed it there. The handle was upward. She must draw it now - show it - or hold it under her cloak so that at the right moment she could show it and make him understand that unless he did something ... But her hand shaking so that she could scarcely hold it. It was so heavy - so terrible."

/подчеркнутые предложения являются неособвенно-прямой речью, передающей мысли героини/.

Наряду с другими стилистическими приемами - недосказкой, повторами, параллельными конструкциями и др. - субституция подчеркивает смутение героини, ее вволнованность.

Здесь имеется формальный референт местоимения it - слово thing, которое, в свою очередь, является субститутом слова "revolver"; таким образом, слово "revolver" является логическим референтом субституции.

Совершенно иной смысл имеет употребление местоимения it в сатирическом рассказе Майка Квина "The Mighty Wampus", здесь оно имеет экспрессивно-оценочную функцию.

Висмеивая деятелей профсоюзного движения, предающих интересы рабочего класса и идущих на поводу у капиталистов, страдающих манией антикоммунизма, писатель рисует одного из таких деятелей как человека, опустившегося до уровня животного. Наряду с лексическими средствами характеристики героя, автор пользуется и грамматическими средствами, одним из которых является употребление местоимения it по отношению к человеку как выражение крайнего презрения.

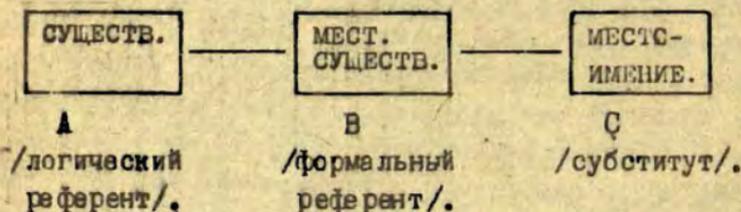
"Arriving back in America after an absence of fifteen years or more, Dr. Emory Horsnagle was surprised by a strange creature approaching him along the road. At first he took it to be a weird animal or land bird of the emu or cassowary variety. It waddled clumsily on four legs and had a large plum-like tail protruding from the rear.

As it drew nearer he perceived it to be a man crawling on his hands and knees."

В данном отрывке также имеются два референта местоимения *it*: формальный "creature" и логический "man".

### ВЫВОДЫ

1. Употребление местоимения *it* в качестве субститута является стилистически релевантным в следующих случаях:
  - а/ когда оно употреблено в функции дейксиса отдаленного предмета;
  - б/ вместо слова-табу;
  - в/ в экспрессивно-оценочной функции / вместо *he* или *she* / по отношению к человеку.
2. Субституция может носить ступенчатый характер - сначала в качестве субститута употребляется местоименное существительное, как, например, *thing, creature etc.*, а затем уже употребляется местоимение *it* в качестве субститута этого существительного.  
Таким образом, замещение происходит так:



ПРИМЕЧАНИЯ:

1. В.В.Виноградов, "Остилистика. Теория поэтической речи. Поэтика". М., 1963, стр.142
2. Р.Якобсон, "Повлия грамматики и грамматика поэзии", Сборник "Poetyka Warszawa", 1961, стр.698.
3. В.В.Виноградов. "Русский язык". М-Л., 1947, стр.317
4. В.В.Виноградов, там же, стр.323
5. См. Хаймович и Роговская. "Теоретическая грамматика английского языка". М., 1967, стр.97.
6. Wojciech Gorny, "Text Structure and Language Struct. " Сборник "Poetyka Warszawa", 1961, стр.80.
7. Т.И.Сильман, "Синтаксико-стилистические особенности местоимения". "Вопросы языковедения", №4, 1970, стр32.
- \*8. Valerian Świeżakowski "On the margin of syntax and style", Сборник "Poetyka Warszawa", Стр.464
9. См.Хаймович и Роговская, op. cit. стр.262
10. См.Ахманова. "Словарь лингвистических терминов". М., 1969, стр.126.
11. См.В.И.Арнольд. "О стилистической функции". Вопросы теории английского и русского языков". Ученые записки ЛПИ им.Герцена, Вологда, 1970, стр. 4.
12. См. Ахманова, op. cit. стр.467.

## СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУКЦИЙ

SEIN+ZU+INFINITIV, SICH LASSEN+INFINITIV, ZU+PARTIZIP I,  
ИЗЫВАЮЩИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ ПРИ ИХ ОПОЗНАВАНИИ  
И ПОНИМАНИИ

В данной статье делается попытка проанализировать конструкции *sein + zu + Infinitiv*, *sich lassen + Infinitiv*, *zu + Partizip I*.

Анализ позволит выявить, какие трудности представляют указанные конструкции для опознавания и понимания, в чем заключаются эти трудности и какие методические выводы можно сделать из анализа.

Конструкция *sein + zu + Infinitiv* в предложении выполняет функцию сложного глагольного сказуемого. Она служит для выражения того, что носитель действия, являющийся факультативным, может и должен выполнить это действие, т.е. вынужден определенное состояние субъекта, состояние необходимости подвергнуться какому-нибудь воздействию. Поэтому эта конструкция носит пассивный характер. В предложении *Demnach sind bei der Durchführung eines Standschwingungsversuches in messtechnischer Hinsicht drei Hauptaufgaben zu erfüllen* сказуемое выражает то состояние, в котором должно находиться подлежащее, но состояние это является следствием определенного действия (*erfüllen*), которое должно быть направлено на подлежащее (*drei Hauptaufgaben*). Подлежащее обозначает предмет, на который направлено действие, и все предложение носит пассивный характер. Особенность этой конструкции, отличающая её от других сочетаний спрягаемого глагола с инфинитивом, состоит в

резком семантическом изменении значения спрягаемого глагола *sein* в данной конструкции.

Сравним следующие предложения:

- 1/ Man wird die Bordmeßgeräte einstellen.
- 2/ Die Bordempfinger und Sender konnten auf allen wellenlängen arbeiten.
- 3/ Hierauf ist besonders bei den der Feuchtigkeit ausgesetzten verbindungen zwei verschiedene Metalle zu achten.

Во всех приведенных примерах сочетание спрягаемого глагола с инфинитивом может выражать самые различные отношения: временные (1-й пример), модальные (2-й пример), но только глагол *sein* в сочетании с инфинитивом с *zu* (3-й пример) может выражать и модальность, пассивность, а иногда и временные отношения, например, в следующем предложении: *Damit ergibt sich dann eine stetige Funktion von  $x$ - $x$ , d.h. von  $e$ , was zu beweisen war*, где сказуемое *war zu beweisen* выражено в прошедшем времени.

Конструкция *sein + zu + Infinitiv* эквивалентна в предложении сочетанию соответствующего модального глагола с инфинитивом в пассивной форме, но в структурном отношении проще и компактней сочетания *Infinitiv Passiv* с модальным глаголом, поэтому ей и отдается предпочтение в научно-технической литературе. Так, в предложении *Der Grund ist in der oben diskutierten starken Abhängigkeit der  $A_2$ ,  $A_1$ , von den Winkeln zu suchen* конструкция *ist zu suchen* употреблена вместо конструкции *muß gesucht werden*, благодаря чему достигнута определенная экономия языковых средств, а высказывание в целом приобретает более лаконичный характер, свойственный научно-технической речи.

В приведенном примере сочетание *sein + zu + Infinitiv* выражает необходимость, но очень часто в научно-технической прозе данная конструкция выражает и воз-

возможность, например: Entsprechend der Anordnung des Erregers und des Schwingungsgebers sind die symmetrischen und die antisymmetrischen Schwingungen am Vorzeichen der Realteile leicht zu unterscheiden.

Анализ научно-технической литературы показал, что для выражения возможности конструкция sein + zu + Infinitiv употребляется почти не реже, чем в значении допущения (в исследованном материале соотношение их составляет примерно 1:1,1).

Поскольку конструкция sein + zu + Infinitiv многозначна, то иногда бывает трудно объяснить, что она выражает: возможность или необходимость. В этом случае конструкция sein + zu + Infinitiv со значением возможности заменяется конструкцией sich lassen с инфинитивом основного глагола, например: Durch Regler in den Anodenzuführungen lassen sich die Schwingungsamplituden aller Generatoren unabhängig voneinander einstellen.

Конструкция...sich lassen ... einstellen в данном предложении синонимична конструкции sind... einzustellen со значением возможности. Данное предложение могло бы выглядеть следующим образом:

Durch Regler in den Anodenzuführungen sind die Schwingungsamplituden aller Generatoren unabhängig voneinander einzustellen.

Следовательно, глагол sich lassen с инфинитивом основного глагола обладает примерно такими же выразительными возможностями, как и конструкция sein + zu + Infinitiv. Другими словами, она также обладает значениями пассивности и возможности.

В конструкции sich lassen с инфинитивом основного глагола глагол sich lassen является спрягаемой частью и несет наряду с инфинитивом частично семантическую нагрузку.

Глагол *sich lassen* не совсем утрачивает в данной конструкции связь со своим основным лексическим значением. Так, в предложении *Die Helligkeitsregelung lässt sich mit B2149 vornehmen*,

хотя значение глагола *lassen* воспринимается не отдельно от всей конструкции в своем прежнем значении "разрешения" или "допущения", а в целом, в сочетании с инфинитивом основного глагола, некоторый оттенок допущения сохраняется. Однако, говоря о значении конструкции *sich lassen* с инфинитивом основного глагола, следует говорить о значении всей конструкции, а не отдельно глагола *sich lassen*.

В большинстве своем предложения, включающие конструкцию *sich lassen* с инфинитивом основного глагола, безличны.

В современном немецком языке, в частности, в научно-технической речи, конструкция *sich lassen* с инфинитивом основного глагола находит широкое применение (8 - в техническом тексте и 1,2 - в художественном).

Распространенность этой конструкции можно, очевидно, объяснить большей семантической определенностью в сравнении с конструкциями *sein + zu + I* и *zu + P I*, хотя они имеют в общем то же значение.

Действительно, в предложении *Der 7,6 m brennende Rechtecktragflügel lässt sich mitsamt den beiden Luftschrauben bis nahezu 90 Grad schwenken* конструкция *lässt sich schwenken* может быть заменена конструкцией *ist zu schwenken* или *kann geschwenkt werden*. Но в данном предложении нужно выразить возможность, а конструкция *sein + zu + Infinitiv* может, как известно, выразить и необходимость. Поэтому в семантическом отношении конструкция *lässt sich schwenken*, безусловно, имеет преимущество в сравнении с сочетанием *ist zu schwenken*, так как отличается от последнего однозначностью. Конструкция же *kann geschwenkt werden*, хотя и обладает

такой же определенной семантикой, что и конструкция *läßt sich schwenken*, однако первая более громоздка, чем вторая. Поэтому там, где необходимо особо четко выделить значение возможности более экономными языковыми средствами, и употребляется конструкция *sich lassen* с инфинитивом основного глагола.

Конструкции *sind einzustellen lassen sich einstellen* можно заменить конструкцией *zu + Partizip I*: *Die Schwingungsamplituden...sind...einzustellen.*

*Die Schwingungsamplituden lassen sich einstellen.*

*Die einzustellenden Schwingungsamplituden.*

Как видно из примеров, конструкции, взаимозаменяясь, сохраняют те же значения, потому что конструкция *zu + Partizip I* служит также для выражения необходимости (долженствования) или возможности. Она всегда имеет пассивное значение и соответствует, как видно из замены, конструкции *sein + zu + Infinitiv*, или конструкции соответствующего модального глагола и инфинитива в пассивной форме. Замена этих глагольных конструкций определительной первопрямой конструкцией с *zu* делает излишним употребление придаточного определительного предложения, например: *Die Dioden D<sub>4</sub> und D<sub>5</sub> sind Zweige der abzugleichenden Gleichrichterbrücke. Die Dioden D<sub>4</sub> und D<sub>5</sub> sind Zweige der Gleichrichterbrücke, die abgeglichen werden müssen.*

Из примеров видно, что в первом случае конструкция *zu + Partizip I* является определением к слову *Gleichrichterbrücke* и в то же время выражает необходимость выполнения действия, выраженного *Partizip I*. Во втором случае эта необходимость выражена придаточным предложением с соответствующим глагольным сказуемым *ist abzugleichen*. И в первом и во втором случаях мы определяем существительное, и в том и другом случаях выражается необходимость какого-то действия,

однако одно и то же значение в первом случае выражается простым предложением, во втором же - сложноподчиненным. В первом предложении благодаря конструкции zu+Partizip I достигается не только экономия языковых средств, но и более тесное смысловое единство между определяемым словом die Gleichrichterbrücke и определением abzugleichende, что и соответствует требованиям научно-технической речи, в то время как во втором предложении определение, выраженное придаточным предложением, более пространно и не так тесно связано с определяемым словом. Таким образом, указанным конструкциям свойственна взаимозаменяемость. Более наглядно эту особенность рассматриваемых конструкций можно представить в виде следующей схемы:

sich lassen + Infinitiv;      zu + Partizip I



sein + zu + Infinitiv

Конструкция zu + Partizip I, как уже было сказано, имеет значения долженствования и возможности в зависимости от дистрибуции, значение страдательного залога и будущего времени, иными словами, она характеризует предмет, который должен быть подвергнут действию, например:

Die zu integrierende Meßgröße wird durch entsprechenden Impulsgeber quantisiert, где die zu integrierende Meßgröße означает:

величина, которая должна быть проинтегрирована, т.е. предложение имеет значения пассивности, будущего времени и необходимости.

В связи с пассивным значением конструкции образования данной формы возможно лишь от переходных глаголов.

Синтаксическая функция конструкции *zu + Partizip I* - согласуемое определение. Особенность семантики этой конструкции - способность выражать модальность, залоговые и временные отношения, является характерной чертой этой конструкции, делающей её особым выразительным средством и способствующая её укреплению и распространению в современном немецком языке.

Конструкциям *sein + zu + Infinitiv, sich lassen + Infinitiv* и *zu + Partizip I* в русском языке структурной аналогии не имеют. Из-за отсутствия структурной аналогии основные трудности, с которыми приходится сталкиваться студентом при изучении рассматриваемых конструкций, заключаются в незнании формальных признаков, по которым можно опознать ту или иную конструкцию, неумении воспринимать структурные компоненты как единое целое, не расчленяя конструкции, а также незнание соответствий в русском языке, что не менее важно при отсутствии структурной аналогии в русском языке.

Рассмотрим с точки зрения структурных трудностей каждую конструкцию в отдельности.

*sein + zu + I*

...sein + ... + I

Nach der Lage der Rotationsachse sind Kreisel mit vertikaler und Kreisel mit horizontaler Rotationsachse zu unterscheiden.

В данной конструкции глагол *sein* потерял свое лексическое значение, инфинитив глагола также не передает значения всей конструкции, поэтому невозможно по-

лучить истинное представление о её значении из отдельных частей. Студенты же, часто не зная её формальной структуры, из-за интерферирующего влияния немецкого языка, понимают конструкцию как инфинитивную группу (отдельно глагола *sein* и затем инфинитив основного глагола) или просто переводят один инфинитив основного глагола.

Чтобы избежать такого неправильного подхода к конструкции *sein + zu + Infinitiv*, нужно с самого начала обратить внимание на её структурные особенности, характерные лишь для немецкого языка. Такими особенностями являются компоненты конструкции - глагол *sein*, инфинитив основного глагола и частица *zu* перед ним. Указанные три компонента являются формальными признаками данной конструкции и в то же время основными её показателями, по которым данная конструкция опознается.

Рассмотрим формальные признаки на примере:

Die Integration ist über das Volumen des Flugzeuges zu erstrecken, wobei  $d=dx \cdot dz$  das Volumenelement bedeutet.

Конструкция *ist...zu erstrecken* будет опознана и понята лишь в том случае, если студенты сумеют выделить её из предложения. Необходимо указать студентам, что наиболее яркими признаками наряду с глаголом *sein* являются инфинитив и частица *zu*. Компоненты конструкции не следуют непосредственно друг за другом, а образуют рамку. В простом повествовательном предложении она расположена следующим образом: глагол *sein* на втором месте, инфинитив с *zu* в конце предложения.

Дистантное расположение компонентов затрудняет их опознавание, особенно в том случае, если рамка расширена за счет включения большого количества дополнительных слов. Компоненты конструкции теряются в дополнительных словах. Трудность эта усугубляется еще и тем, что данная конструкция, как известно, не обособляется, например, как инфинитивные обороты, а как бы сливается с членами того предложения, функцию связуемого в котором она выполняет. Поэтому при изучении конструкции *sein +*

zu + Infinitiv студентам следовало бы дать схему конструкции:

члены sein предложения + zu + I

По этой схеме студенты усваивают структурные компоненты конструкции, её внешние признаки, по которым они будут опознавать конструкцию и место компонентов конструкции в предложении, так как знание их расположения ускоряет и облегчает опознавание и понимание всей конструкции.

Структурные трудности усугубляются и тем, что компоненты конструкции не имеют постоянной формы, а видоизменяются.

Типичной формой мы считаем такую, где глагол sein употреблен в индикативе настоящего времени, например:

Auf die Statorstirnstreugung  $A_{21}$  sind zwei wesentliche Einflüsse zu erkennen.

Модель: ...sein + ... zu + I ( НБ )<sup>1/</sup>

Если в инфинитиве употреблен глагол с отделяемой приставкой, то частица zu находится между приставкой и первичной основой инфинитива и, таким образом, этот важный структурный признак конструкции выступает не так отчетливо, что затрудняет опознавание и понимание конструкции. Например:

Mit  $R_{25}$  sind die Anodenruhestrome der beiden Endrohren auf gleichen Wert einzuregeln.

Модель: ... sein + ... K+zu+I <sup>2/</sup>. ( НБ )

1/ 1 - инфинитив основного глагола.

НБ - главное предложение.

2/ К - отделяемая приставка глагола, употребленного в инфинитиве.

Но глагол sein может быть употреблен и в прошедшем времени ( Imperfekt ), , например:

Die durch die Kegelspitze ausgelöste Kegelströmung war 'exakt zu berechnen .

Модель: ...war + ... zu + I <sup>1/</sup> ( HS )

Глагол sein может быть употреблен в будущем времени:

vor der ersten Inbetriebsetzung wird die Schaltung mit einem Drehfeldzeiger zu prüfen sein .

Модель: ... werden + ... zu + I + sein<sup>2/</sup> ( HS )

Может меняться и наклонение, т.е. глагол sein может выступать в форме конъюнктива, причем употребление времен также может быть различным - как настоящее (Präsens ) , так и прошедшее ( Imperfekt ) .

Besonders bemerkenswert war vom Standpunkt der Systemphilosophie, was in einigen Grundlagenvorträgen deutlich wurde, daß man in Großbritannien wohl einhellig der Meinung ist, alle Probleme der FS-Kontrolle seien durch das Informationsmittel Radar zu lösen .

Die Klappen wären an der Düse anzubringen und müßten so eingerichtet sein, daß ihre Betätigung selbsttätig entsprechend dem jeweiligen Strömungszustand erfolgen müßte .

Модели: ... sein<sub>Konj</sub> + ... zu + I <sup>1/</sup> { HS }  
... war<sub>Konj</sub> + ... zu + I <sup>1/</sup> { HS }

1/ Данная модель может иметь вариант:

...war + ... K+zu+I ( HS )

2/ Вариант модели: ...werden+... K+zu+I + sein ( HS )

3/ Варианты моделей: ...se<sub>nKonj</sub> +...K+zu+I ( HS )

...war<sub>Konj</sub> +...K+zu+I ( HS )

Поскольку в научно-технической литературе в большей степени употребительны сложноподчиненные предложения, то конструкция *sein + zu + Infinitiv* может оказаться в придаточном предложении. Тогда расположение компонентов конструкции резко меняется. Например: Die Videoendstufe weist noch eine besondere Schaltungsvariante auf, mit der es möglich ist, eine Kontrastregelung vorzunehmen, ohne dass die Helligkeit nachzustellen ist.

Из примера видно, что в придаточном предложении компоненты конструкции *sein* и инфинитив с *zu* меняются местами: глагол *sein* занимает конечное место в предложении, а инфинитив с частицей *zu* находится обязательно непосредственно перед ним.

Если изобразить расположение компонентов конструкции схематично: то мы получим:

члены придаточного предложения



Такую элементарную схему, на наш взгляд, также следовало бы дать студентам, потому что она поможет быстрее ориентироваться при опознавании данной конструкции в придаточном предложении.

Укажем модель: ... zu + I + sein ( NS )<sup>1/</sup>

1/ NS - придаточное предложение. Модель имеет следующие варианты:

- ... zu + I + war
- ... zu + I + sein + werden
- ... zu + I + sein Konj
- ... zu + I + war Konj
- ... K+zu+I + sein
- ... K+zu+I + sein + werden
- ... K+zu+I + sein Konj
- ... K+zu+I + war Konj

Как изложено выше, конструкция sein + zu + Infinitiv может выражать как долженствование, так и возможность. Оба значения надо рассматривать как равноценные.

При этом следует указать, что отдельные второстепенные члены с определенным лексическим значением вызывают значение возможности, ибо правильное понимание этих значений играет большую роль в правильности понимания читаемого текста. Например, сочетаемость сказуемого с наречиями leicht, kaum, schwach, schwer, schwierig, а также отрицание nicht в сочетании с наречием в сравнительной степени mehr (.iel) влияет на появление значения возможности<sup>1/</sup>. Например:

Diese Wicklung ist schwierig herzustellen und kann nicht maschinell gefertigt werden. Hieraus ist ersichtlich, daß <sup>1/</sup>Antennen bei langen und längsten Wellen technisch überhaupt nicht mehr zu verwirklichen sind.

Nichtsdestotrotz bietet der Gel Treibstoff folgende Vorteile: er ist wesentlich leichter zu fabricieren und zu transportieren, denn er kann in einem gewöhnlichen Treibstoffmischgerät zusammengestellt und in den üblichen Tankwagen transportiert werden.

Следует также указать и на тот факт, что если предложение начинается с безличного местоимения es, а за ним следует придаточное предложение с союзами daß или ob, то в этом случае конструкция sein + zu + Infinitiv всегда выражает долженствование.

Например: Es ist zu beachten, daß  $a(xR')$  im Bereich des Flügels gleich Null zu setzen ist, so daß nur der Einfluß der Umströmung von Rumpfbügel und Rumpheck übrig bleibt.

---

1/ М.В. Андриевская в "Вопросах синтаксиса немецкого языка", Л-М, Учпедгиз, 1950, стр. 180, указывает на некоторые из данных сочетаний.

Учитывая выделенные трудности, необходимо обратить внимание студентов на следующие специфические особенности конструкции:

- основными компонентами, а также и опознавательными признаками являются глагол *sein* и инфинитив с частицей *zu*;

- обязательное наличие *zu* перед инфинитивом;

- основные компоненты в простом повествовательном предложении расположены дистантно, причем глагол *sein* занимает второе место, а инфинитив с частицей *zu* находится в конце предложения. В придаточном предложении глагол *sein* занимает последнее место, а инфинитив с *zu* находится непосредственно перед ним;

- если инфинитив - глагол с отделяемой приставкой, то частица *zu* находится между отделяемой приставкой и первичной основой инфинитива;

\* компоненты конструкции представляют собой неравное единство;

\* глагол *sein* в данной конструкции не имеет своего основного лексического значения.

Далее остановимся на конструкции *sich lassen + Infinitiv*.

Diese Fehler lassen sich durch Abschalten der Querstützung während des Kurvenfluges verkleinern.

lassen	+	sich	+	Infinitiv	...I+sich+...I
--------	---	------	---	-----------	----------------

Данная конструкция не насыщена большим количеством структурных компонентов, а состоит лишь из глагола *sich lassen* и инфинитива основного глагола. Однако для опознавания и понимания она, как показывает практика, представляет большие затруднения, связанные с одной стороны, с отсутствием аналогичной структуры в русском языке, а с другой стороны - с возникновением интерференции уже ассимилированных явлений немецкого языка.

Студенты имеют тенденцию расчленять эту конструкцию и переводить её по частям, связанная с изученными ранее

значениями глагола lassen и воспринимая, таким образом, конструкцию не как единое целое, а как не взаимосвязанные отдельные части.

Рассмотрим следующий пример:

Flüssigkeiten lassen sich bei gewissen Temperaturen in feste Körper verwandeln.

Структурные компоненты конструкции - глагол sich lassen и инфинитив основного глагола verwandeln являются её формальными признаками. Следует обратить особое внимание на возвратное местоимение sich. Оно в данной конструкции является, если не решающим, то, во всяком случае, очень важным её формальным признаком. Именно компонент sich отличает конструкцию sich lassen + Infinitiv от сочетания lassen + Infinitiv. Поэтому в конструкции sich lassen + Infinitiv возвратное местоимение sich можно считать опорным признаком, способствующим отличию первой конструкции от второй.

Из примера видно, что компоненты конструкции sich и lassen находятся в контактном положении, а sich lassen verwandeln расположены дистантно. Дистантное расположение структурных компонентов затрудняет их опознавание, потому что они теряются в лексике предложения.

Выделим конструкцию из предложения!

члены lassen + sich предложения + verwandeln

Мы видим, что глагол sich lassen занимает в простом повествовательном предложении второе место, а verwandeln - последнее место в предложении.

Изобразим расположение компонентов в виде схемы:

члены lassen + sich предложения + Infinitiv

Опознавание и понимание конструкции sich lassen с инфинитивом основного глагола затрудняется нестабильностью

одного из компонентов конструкции, а именно, глагола lassen, который может видоизменяться.

Глагол sich lassen может быть употреблен: - в единственном числе, например: Der Arbeitspunkt läßt sich in weiten Grenzen beliebig einstellen;

- во множественном числе, например: mit Hilfe von Spezialwickelmaschinen lassen sich freitragende, schmale Spulen herstellen.

Могут меняться и временные отношения:

1) Eindrucksvoll läßt sich die Spannungsverteilung längs der Strahlpule mit kleinen Glühlampen nachweisen.

Модель: ... I + sich + ... I<sup>1/</sup> ( НБ )

2) Das dynamische Verhalten eines Regelkreisgliedes ließ sich in verschiedener Weise charakterisieren.

Модель: ... I<sub>Imp</sub> + sich + ... I<sup>2/</sup> ( НБ )

3) Natürlich wird sich nur eine scheinbare Bildschärfe einstellen lassen.

Модель: ... werden + sich + ... I + I ( НБ<sup>3</sup> )

В первом примере глагол sich lassen употреблен в настоящем времени, во втором - в прошедшем ( Imperfekt ), а в третьем - в будущем ( Futurum ).

Может меняться и наклонение глагола sich lassen. Так, в нижеприведенном примере он употреблен в сослагательном наклонении:

Durch Kombination des Strahlumlenkflügel- und des Schwenkflügelprinzips ließe sich eine weiterentwickelte Flugzeugbauart verwirklichen.

Модель: ... I<sub>Konj</sub> + sich + ... I<sup>3/</sup> ( НБ )

1/ I - lassen I - инфинитив основного глагола.

2/ I<sub>Imp</sub> - глагол lassen в Imperfekt

3/ I<sub>Konj</sub> - глагол lassen в Konjunktiv .

Совершенно очевидно, что как изменение в числе, во времени, так и изменение наклона затрудняет опознавание и понимание данной конструкции.

Указанная конструкция может встретиться в придаточном предложении, например:

Hauptgrund sind auch hier wieder Verzerrungen, die sich trotz negativer Gittervorspannung nicht vermeiden lassen.

причем расположение её компонентов коренным образом меняется. Нарушается контактное положение sich и lassen и замыкает предложение не инфинитив основного глагола, а глагол lassen. Последние теперь находятся в контактном положении. Выделим для большей наглядности из придаточного предложения рассматриваемую конструкцию и изобразим её схематично:

члены sich предложения vermeiden — lassen

члены sich предложения I — lassen

Такого рода схемы способствуют, на наш взгляд, опознаванию компонентов конструкции, а тем самым и самой конструкции больше, чем простое внимание её основных признаков, потому что в схемах компоненты конструкции представлены в таком расположении, как они встречается в текстах.

Приведем модель, отражающую порядок следования компонентов конструкции в придаточном предложении:

sich + ... I + l ( NS ) <sup>1/</sup>

1/ NS - придаточное предложение

Модель имеет варианты:

...sich+...I+lImp ( NS )

...sich+...I+l+werden ( NS )

...sich+...I+lKonj ( NS ).

Другая трудность состоит в резком изменении значения глагола *sich lassen* в данной конструкции в сравнении с его прежними значениями (велеть, допускать, разрешать, оставлять). Рассмотрим в качестве иллюстрации к сказанному следующие примеры:

1) Der Vergleich mit der Bewegung auf einer Kreisbahn läßt keinen eindeutigen Zusammenhang mit dem Verhalten des Motors erkennen.

Сравнение с вращательным движением по кругу не может быть использовано для получения характеристики мотора.

2) Auf Grund dessen sollte man den Schwenkflügler, wenn es irgend zugänglich ist, nicht senkrecht, sondern tangential starten und landen lassen.

По этой причине следует вставить самолет с машущими крыльями, если это в какой-то степени допустимо, стартовать и приводиться не вертикально, а по касательной.

3) Im ersten Weltkrieg ließen 1916 in Österreich bei Versuchen Petroczy und Karman einen Hubschrauber aufsteigen, der an Seilen gefesselt war.

В первую мировую войну Петроци и Карман во время испытаний осуществили полет вертолета, закрепленного на натами.

4) Wenn man die beiden Enden der Spule frei enden läßt und die Spule in der Mitte mit einer Frequenz erregt, die zwischen den beiden bei den vorigen Versuchen gefundenen Frequenzen liegt, leuchten die Glühlampen an den beiden Enden hell auf, die mittlere Glühlampen bleiben dunkel.

Если, оба конца катушки оставить разомкнутыми, возбуждая ее относительно средней точки частотой, находящейся между частотами, найденными в предыдущих опытах, то лампы на обоих концах ярко загорятся, а в середине останутся темными.

5) *Lass uns dir helfen!*

Разреши помочь тебе!

6) *Der Strahlungswiderstand lässt sich mit Hilfe der höheren Mathematik errechnen.*

Сопротивление при излучении может быть вычислено с помощью высшей математики.

Как видно из примеров, значение глагола *lassen* во всех случаях различно. В первом примере *lassen* имеет значение "позволить", во втором - значение "оставить", в третьем - "заставить", (хотя глагол не переводится), в четвертом - "оставлять", в пятом - "разрешить". В последнем же, шестом примере, значение *sich lassen* совершенно отлично от всех предыдущих.

Иными словами, глагол *sich* в возвратном значении в сочетании с инфинитивом основного глагола обладает иной семантикой, чем глагол *lassen*, а именно, в таком сочетании он имеет значение пассивности и возможности.

Этот вывод имеет не только лингвистическое значение, но и большое методическое, так как из него вытекает требование рассматривать конструкцию как единое целое.

Исходя из анализа, основными структурными особенностями конструкции можно считать следующие:

- компонентами конструкции являются: глагол *lassen*, возвратное местоимение *sich* и инфинитив основного гла-

гола;

- обязательность возвратного местоимения sich при глаголе lassen;

- контактное положение sich и lassen и дистантное положение sich lassen и инфинитива основного глагола с постановкой его на последнее место в простом повествовательном предложении;

- контактное положение инфинитива основного глагола и глагола lassen с постановкой последнего в конце предложения и дистантное расположение двух указанных глаголов и возвратного местоимения sich в придаточном предложении;

- компоненты конструкции являются единым целым.

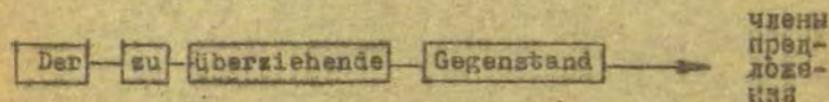
Далее перейдем к анализу структурных особенностей третьей конструкции: zu + Partizip I.

Der zu überziehende Gegenstand wird als Kathode in ein Bad eingehängt.

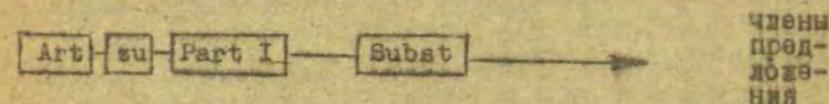
zu + Partizip I

...Art + zu + Part I + Subst...<sup>1/</sup>

Изображаем конструкцию схематично:



или:



Конструкция zu + Partizip I, как и две предыдущие, не имеет структурной аналогии в русском языке.

<sup>1/</sup> Art - Артикль, P<sub>1</sub> - причастие первое, Subst- определяемое существительное.

Она не включает в себя большое количество компонентов, но с трудом опознается студентами в предложениях. В связи с этим знание компонентов конструкции имеет решающее значение для её опознавания и понимания.

Рассмотрим данную конструкцию в следующем предложении: Der Steuergenerator liefert den Läuferstrom für den zu regelnden Motor.

Компоненты конструкции - частица *zu* и *Partizip I-regelnden*. Они же являются и опознавательными её признаками. Основной структурный компонент - *Partizip I-regelnden*. Но и частица *zu* представляет собой не менее важный формальный показатель, по которому можно опознать данную конструкцию. Если частица *zu* остается вне поля зрения, то конструкция не опознается; студенты обращают внимание лишь на *Partizip I* и ассоциируют его с обычным определением. Поэтому надо показать студентам, что ни частица *zu*, вообще десемантизированная, ни *Partizip I* в отдельности не могут выразить тех значений, которые выражают оба компонента в сочетании друг с другом.

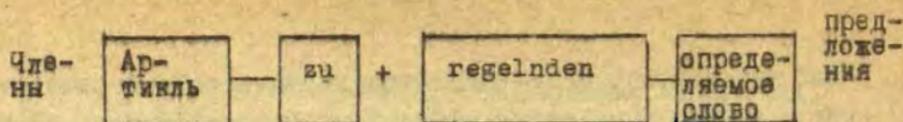
Как видно из предложения, частица *zu* и *Partizip I-regelnden* не разделяются дополняющими словами, а находятся в контактном положении. Этот факт также необходимо подчеркнуть, потому что он способствует скорейшему опознаванию компонентов в тексте.

Сразу же за *Partizip I* следует определяемое слово, причем первое и второе, также как *zu* и *Partizip I* расположены контактно.

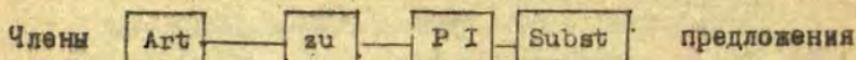
Выделяя компоненты конструкции с целью их запоминания, можно было бы дать их сокращенно в виде следующей формулы:

$$\boxed{zu} + \boxed{P I}$$

Но для опознавания конструкции в предложении следует дать более развернутую схему, иными словами, компоненты конструкции в соответствующей дистрибуции, а именно:



или:



Модели: ... Art + zu + Part I + Subst ...

Из второй схемы видны не только компоненты конструкции, но и их расположение в отношении членов предложения.

Опознавание и понимание конструкции затрудняется в том случае, если причастие I образовано от глагола с отделяемой приставкой. Тогда частица *zu*, расположенная между отделяемой приставкой и первичной основой причастия, как бы растворяется в самом причастии и ватемняет структуру всей конструкции, например:

Das einzuverarende Triebwerkgewicht käme der Zula-  
dung und mithin der Betriebswirtschaftlichkeit un-  
mittelbar zugute.

Модель: ... Art + K+zu+Part I + Subst ...

Существительное, которое определяется причастием первым с частицей *zu*, может быть употреблено или с предлогом, или с другим словом, заменяющим артикль, например:

1) Von zu untersuchenden Legierungen sind in  
erster Linie Aluminiumlegierungen zu nennen.

2) Alle zu lösenden Probleme beziehen sich auf  
den Treibstoff.

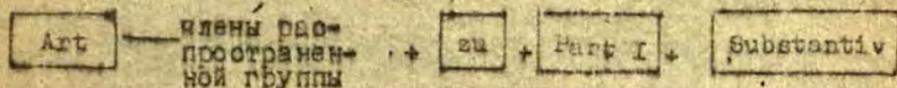
Модели:      Pr + zu + Part I + Subst ... 1/  
                  EW + zu + Part I + Subst ... 2/

1/ Pr — предлог.

2/ EW — слово, заменяющее артикль.

Часто конструкция *zu* + Partizip I употребляется в распространенном определении, например: *Wegen des endlichen Speichers und der möglichst kurz zu haltenden Rechenzeit müssen jedoch gewisse Grenzen für bestimmte Größen angegeben werden.*

Приводим схему расположения компонентов конструкции в отношении группы распространенного определения:



и обращаем внимание на дистантное расположение артикля определяемого слова с компонентами конструкции *zu* и причастием первым. Артикль и частица *zu* образуют в этом случае рамку, в которую заключены поясняющие определение слова.

Сообщаем модель конструкции:

Art + ...zu + Part I + Subst...

Итак, структурные особенности, характерные для данной конструкции, следующие:

- основными опознавательными признаками данной конструкции являются причастие первое и частица *zu*;
- обязательное наличие частицы *zu* перед причастием первым;
- частица *zu* и причастие первое располагаются всегда контактно;
- частица *zu* и причастие первое располагаются всегда контактно и по отношению к определяемому слову;
- оба компонента конструкции представляют единое целое.

Обобщая изложенное по трем конструкциям, можно сделать следующие выводы:

1. Конструкции *sein* + *zu* + Infinitiv, *sich lassen* + Infinitiv, *zu* + Partizip I многозначны, т.е. каждая из них совмещает несколько категориальных значений. Многозначность, взаимозаменяемость и компакт-

ность способствуют их распространению в научно-технической речи.

2. Рассмотренные конструкции не имеют структурной аналогии в русском языке, что вызывает затруднения при опознавании и понимании их.

3. При изучении данных конструкций необходимо обращать внимание:

- на основные структурные компоненты каждой конструкции;
- на положение компонентов по отношению друг к другу и к другим членам предложения;
- на единство структурных компонентов в данных конструкциях;
- на возможность видоизменения компонентов.

PAR DAŽIEM LĒKSIKI SINTAKTISKO STRUKTŪRU  
ATLASĒS PRINCIPIEM UN TO AKTIVIZĀCIJAS PAMĒJUMIEM  
/ uz fizikas tekstū pamatā /.

Presības, kures mācīdēnu specialitātē izvirze zinātnes, kultūras un tehnikas vispusīge attīstība, liek pievērst uzmanību lielāku vērtību tiem metodiskajiem jautājumiem, kas saistīti ar mācīšanas procesa aktivizāciju un intensifikāciju, lai tādejādi pēc iespējas īsākā laikā saņemtu labākus rezultātus. Sevišķi tas attiecināms uz svešvalodu mācīšanu dažādā pozīcijā specialistiem augstākajā, kur vidēji 250-300 plānoto mācību stundu laikā jāpārkā, lai studenti varētu ne vien lasīt un saprast oriģināltekstus savā specialitātē, bet varētu arī sarunāties svešvalodā gan par ikdienas notikumiem, gan sevas specialitātes problēmām.

Šai sakarā paskatīsimies dažiem vērojumiem un secinājumiem, kas saistīti ar runas izmācību izkopšanu IZU Fizikas un matemātikas fakultātē.

Ar literatūru specialitātē studenti sāk nodarboties pirmajā kursā. Blakus lasīšanas tehnikas un saturu izpratnes izmācību izkopšanai jau ar pirmajam nodarbīšanai liela vērtība jāpievērš runas izmācību attīstīšanai specialitātē kā galvenajam līdzeklim mācību procesa pamatmērķa īstenošanai, t.i., komunikācijas iespējai svešvalodā. Šī uzdevuma realizēšanai svarīgs mācību līdzeklis ir aktīvas spēlektikas minimums.

Aktīvas spēlektikas minimums saturu un uzdevumi.

Lai veiksmīgi varētu apgūt svešvalodu, nepieciešams zināt ne vien mācāmās valodas leksikas vienību, bet arī struktūras īpatnības, <sup>1/</sup> šīs īpatnības katrā valodā stereotipizējas teikumos.

<sup>1/</sup> И.Б.Хлебникова. Соотношение "традиционной и структурной" грамматики, в сб. IX Междвуаовская научно-методическая конференция, 21-23 I, 1969. М., 1969, стр.5.

kas kalpo kā komunikācijas pamatvienība.

" Teikums ir sintaktisks veselums, bet šai veselumā ir citas, mazākas sintaktiskas vienības, mazāki sintaktiski veselumi - vārdu savienojumi, kas gan uzotves, gan vārdu savienošanās veidu, gan izsakāmo attieksmju ziņā var būt visai dažādi".<sup>1/</sup> Tātad teikums būvmateriāls vai, citiem vārdiem, teikums elementi ir vārdu savienojumi, kuri pēc save kvantitatīva un kvalitatīva sastāva ir dažādi. Parasti vārdu savienojumos ir dažāda semantiskais un strukturālais epjoms daļēja velodā un svešvalodā.<sup>2/</sup> Tādēļ vārdu savienojumi ar noteiktu sintaktisko sakaru atēp tiem un nevīa izolēti vārdi veido aktīvas leksikas minimums pamatu, kura uzdevums ir dot studentiem minimālo, bet obligāto leksiski sintaktisko velodes vienību daudzumu, kas aktivizējoties veido konkrēto materiālo bāzi komunikācijas iespējām svešvalodā savā specialitātē.

Nepieciešaminu dot studentiem aktivizējamus vārdus vārdkopās un kontekstā atāist veirums gan teorētisko, gan praktisko velodnieku. Šai nokarā D. Levits<sup>3/</sup> atāinā, ka daudzos gadījumos vārdu leksiskā pazīme ir atkarīga no to gramatiskās funkcijas un sintaktiskā sakara teikumā.

Tā kā pasīvo valodas vienību klāsts studentiem ir ievērojami lielāks par aktīvo, smadzeņu spēja uztvert informāciju ir daudz lielāka nekā reproducēt to. Piemēram, students saprot dzirdēto vai lasīto svešvalodā, bet par to var pastāstīt tikai dzintajā valodā. Tādēļ svešvalodā aktivizējamo leksiski sintaktisko vienību atāase ir ļoti svarīga. Kā galvenais kritērijs šai procesā ir leksisko vienību lietojuma biežums attiecīgajā specialitātē.

---

1/ Mūsdienu latviešu literārajā valodas gramatika, II, Rīgā, 1962, lpp.X.

2/ В.Н.Аракин. Сочетаемость слов и методика преподавания иностранных языков, в сб. IX межвузовская научно-методическая конференция, 21-23 I, 1969, М., 1969, стр.9.

3/ Д.С.Левит. К вопросу о взаимосвязанности грамматического строя и лексики, в сб. Вопросы филологии и преподавания иностранных языков в ВУЗе, Свердловск, 1969, стр.9.

Aktīvās speciāleksikas minimumā ietvertā terminoloģija balstās uz tekstiem, kuri izvēlēti pēc lasāmo vielu, I kursā un ir saakņoti ar mācību materiālu specialitātē. Lai mācību procesā sākmā studentiem nesagādātu nevajadzīgas grūtības gan valodas formās apguves, gan teksta satura izpratnes ziņā /ievērojot zinātniski tehniskās literatūras stilu un jauno leksikas materiālu svešvalodā / lasāmajā materiālā aplūkojams tādas vienkāršas, fizikālas parādības kā berze, kustības likumi, spēks utt., kuras nerada kontekstuālas grūtības. Nepieciešams nosacījums tekstu izvēlei ir, lai leksiskās vienības, kuras jāaktivizē, tekstos atkartotos pēc iespējas biežāk. Mūsu lietojamās speciāleksikas /15 - 20/ pirmās kursa aktivizējamās leksikas vienības atkaroties 10 līdz 30 reizi.

Aktīvās speciāleksikas minimumā pirmajā kursā ir ap 160 vārdlīdzību. Tā kā minimumā domāta aktīvai lietošanai brīvā runā un nevis tekstu parvei aprakšanai, vārdlīdzības minimumā dotas atbilstošā veidā, t.i., tās sastāv no pamatvārds biežāk lietojamā atvasinājumu kontekstuāliem variantiem. Veiduma gaidījums veidojas nominālais un verbālais vārdkopas. Skat. I. tabulu.

#### Darbs ar aktīvo leksikas minimumu

Aktīvās speciāleksikas minimuma aktivizācijas procesu, kura mērķis ir šo leksiski sintaktisko vienību brīvi lietojums komunikācijas procesā, var sadalīt trīs posmos:

I/ iepazīšanās ar aktīvo minimuma leksiskajām vienībām teksta lasīšanas procesā;

II/ vingrinājums sistēma minimuma aktivizāšanai;

III/ aktīvā leksikas minimuma lietojums komunikācijas procesā / komunikatīvie vingrinājumi/.

Pirmā iepazīšanās ar atbilsto speciāleksikas minimuma notiek lasīšanas procesā, kad studenti lasa tekstu, tulko, ja tas nepieciešams satura izpratnei vai tās pārbaudei, atbilstoši tekstu, veido jautājums par tekstu utt., lietojot pamatā tās valodas konstrukcijas, kuras ir teksta. Skat. 2. tabulu.

## I. tabula.

N	WORD	WORD - GROUP	Synonyms Antonyms	DERIVATIVES
1	resistance n.	the <u>resistance</u> of the wire mechanical <u>resistance</u> air <u>resistance</u>		to resist v. to <u>resist</u> the sliding of one object over the surface of another
2	directly adv.	<u>directly</u> proportional to	ant. inversely <u>inversely</u> proportional to	direction n. to go in a certain <u>direction</u>
3	accelerate v.	to <u>accelerate</u> the motion of the machine	ant. to decelerate v. syn. to gain speed to speed up ant. deceleration	acceleration n. the <u>acceleration</u> of the motion

## AKTIVIZĀCIJAS I POSMS

N	Vingrinājuma tips	Detais informatīvais materiāls	Vingrinājuma mērķis
1	Atbildēt uz jautājumiem / par tekstu /	Jautājumā ietvertas aktivizējamas leksikas vienības	1/ Aktivizējamo leksikas vienību apgušana un to nostiprināšana kontekstā 2/ teksta pareizas izpratnes pārbaude
2	Atstāstīt mācīto tekstu /lietojot aktivizējamās leksikas vienības/	Iepriekš sagatavots teksts	1/ Aktivizējamo leksikas vienību pareiza lietojums saistītā tekstā 2/ teksta izpratnes pārbaude
3	Veidot jautājumu par tekstu un atbildēt uz tiem /individuāli, "gādes procesā", scenāriju veidā/	Iepriekš sagatavots teksts	1/ Aktivizējamo leksikas vienību nostiprināšana saistītā runā 2/ jautājumu veidošana

Tā kā angļu, latviešu un krievu valodas ir strukturāli dažādas, un tajās gan sintaktiskā saistījums, gan vārdu kārtas ziņā ir ievērojamas atšķirības, mācot angļu valodu gan latviešu, gan krievu plūsmē studentiem, grūtības rodas tur, kur sintaktiskie izteiksmes līdzekļi svešvalodā un dzimtajā valodā ir dažādi.

Ir zināms, ka vairums mūsu studentu nevar domāt svešvalodā. Tas nozīmē, ka doma smadzenēs vispirms veidojas dzimtajā valodā, un, lai to izteiktu svešvalodā, tā jāpārkodē no dzimtās valodas attiecīgajā svešvalodā. Stāstot par to, apzīmējot parādību /monologa vai diologa veidā/, kas nav mācītājam lasāmā materiāla tiešs atspoguļojums, ja konkrētās leksiskās vienības ir zināmas, visvairāk kļūdu studentu runā rodas dzimtās valodas struktūras ietekmes dēļ. <sup>I</sup>/Tādēļ brīvu un pareizu runas izmaiņu veidošanā ļoti svarīgs faktors ir mācāmās valodas sintaktisko izteiksmes līdzekļu lietojums automatizācijā uz aktivizējamo leksikas vienību bāzes.

Aktivizācijas procesa pirmajā posmā, t.i., teksta lasīšanas procesā, studenti spēj atpazīt konkrēto leksikas minimumu nominācijas līmenī, tas nozīmē - atpazīst parādību, priekšmetu vai jēdziena vārdisko formu vienkāršu vai saliktu leksiski sintaktisko vienību veidā. Lai šīs leksiski sintaktiskās vienības, kas ir teikuma elementi, varētu veikt komunikatīvo funkciju, tās teikumos jāasistē ar pārējiem teikuma elementiem, lai to savstarpējis sintaktiskā saistījums veids un elementu secība stabilizētu attiecīgās valodas normām un struktūras īpatnībām. Tādēļ aktivizācijas procesa otrajā posmā galvenais līdzeklis specileksikas minimuma aktivizēšanai ir vingrinājumu sistēma, kuras mērķis ir aktivizēt konkrēto atlasīto minimumu komunikācijas procesam.

---

<sup>I</sup>Skat. V.N. Arakins norād. rakstu 9. lpp., kur autors atzīmē, ka strukturālās un semantiskās atšķirības vārdkopās dzimtajā valodā un svešvalodā veido sistēmu, un tieši tās ir par jēmslu studentu daudzajām kļūdām svešvalodā.

Jautājums par vingrinājumu sistēmu ir viens no svarīgākajām problēmām svešvalodu mācīšanas metodikā. В.Лепидус darba Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи ievadā uzsver, ka mācību procesa efektivitāte lielākā mērā atkarīga no vingrinājumu atlases nekā no citiem faktoriem; pie tam, to galveno jautājumu sekmīga atrisināšana, kas saistīta ar vingrinājumu sistēmu, palīdzēs sekmīgāk risināt arī tādas svarīgas problēmas kā atkārtotānes optimālais režīms, studentu individuālo īpatnību ievērošana utt. <sup>1/</sup>

Pēdējā laikā metodiskajā literatūrā aizvien vairāk tiek kritizēta tā saucamā atsevišķo "drill" metode, kur, piemēram, kādu gramatikas struktūru cenšas apgūt un aktivizēt ar vingrinājumu /drill/ palīdzību pēc noteikta modeļa parauga.

Jāatzīmē, ka atsevišķu leksisko vienību aktivizācijas metodes un sintaktisko izteiksmes līdzekļu pareiza lietojuma aktivizācijas metodes ir ļoti dažādas. Ja, piemēram, lai atcerētos atsevišķu parādību, priekšmetu, jēdzienu, darbību nosaukumus svešvalodā, var būt pietiekami šīs leksikas vienības atsevišķi vai kontekstā atkārtot 8 - 16 reižu noteiktos laika intervālos, tad gramatisku struktūru pareiza lietojuma aktivizāciju nevar panākt ar mehāniska vingrinājuma /drill/ palīdzību<sup>2/</sup>, piem., mācīt Present Perfect ar vingrinājumu "Open the brackets", "Use the Present Perfect Tense", "Translate using the Present Perfect Tense" utt. Labākā gadījumā ar šādiem vingrinājumiem var nostiprināt attiecīgās gramatiskās konstrukcijas veidošanas formālās regulas, kuras arī, lai ekonomijas nolūkā, ieteicams mācīt uz teorētisko likumību loģiskā pamata. Lietojot valodu komunikācijas procesā, izvēloties

<sup>1/</sup> В.А.Лепидус. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи /пути и приёмы/. М., 1970, стр. 3.

<sup>2/</sup> Šeit svēkara skat. З.М.Кличникова. Вопросы обучения грамматике на страницах американских журналов "The Modern Language Journal" и "Language Learning", ИЯВШ, II, М., 1966, 143 - 149. lpp.

Par šo problēmu skat. arī Н.В.Гурвич. Положительное и отрицательное сторонников структурального подхода к методике преподавания иностранных языков, ИЯВШ, I, М., 1965, стр. 31.

visvienkāršāko izteiksmes formu, sintaktiskie izteiksmes līdzekļi jālieto kombinēti, tādēļ mūsu izpratnē vingrinājumu sistēmas veidošanā galvenais kritērijs ir - uz specleksikas minimuma pamata redīt tādu vingrinājumu ciklu, kas nodrošinātu sintaktisko izteiksmes līdzekļu pietiekami ātru pāreju izvēlei, lai nekavētu raitu runas plūsmu. Tādēļ arī vingrinājumu ciklā jau pirmie vingrinājumi ir ar kombinētu uzdevumu pieaugošas sarežģītības secībā. Skat. 3. tabulu.

Vingrinājumu izveidē jāņem vērā arī tehniskās valodas stila īpatnības. Tehniskās valodas, kas ir zinātniskās prozes subvalode, stila raksturīgās iezīmes ir - domas izsacījuma formas īsums, precizitāte, viennozīmība un bezpersoniskums, kas savukārt nosaka gan leksikas, gan gramatikas izteiksmes līdzekļus<sup>I</sup>. Tā, piemēram, eksperimentu vai dažādu parādību aprakstam ļoti raksturīgas ir pasīvās konstrukcijas.

Strādājot ar specleksikas aktīvo minimumu pirmajā kursā DWU Fizikas un matemātikas fakultātē, darbu un tā rezultātus jāņem vērā šādi faktori:

I/ dažāds zināšanu līmenis pirmajos kursos, tādēļ bieži ilgāk kā sūgatskolā paredzēts jāuzkavējas pie elementāriem vingrinājumiem /pat tādu gramatikas konstrukciju veidošanas un lietošanas kā Indefinite un Continuous laiku veidošana, adjektīvu salīdzināmo pakāpju veidošana, utt. /;

II/ senāra lielās studentu grupas / 15 - 20 studentu grupa /;

III/ neliels stundu skaits / 3 stundas nedēļā pirmajā kursā, pārējās - 2 stundas nedēļā /, kas prasa ievērojamu daļu vingrinājumu veikt rakstveidā.

---

<sup>I</sup>/ Л.С.Коренцвит. О связи грамматических особенностей и стиливых черт /на материале английской технической литературы/, в сб. Вопросы филологии и преподавания иностранных языков во втузе, Свердловск, 1959, стр. 4 - 5.

N	Vingrinājuma tips	Dotais informatīvais materiāls	Vingrinājuma mērķis
1	Ievietot vajadzīgo leksikas vienību pareizā formā	Dotas aktivizējamās leksikas vienības a/ angļu valodā b/ dzimtajā valodā	1/Teikuma saturs izpratnes pārbaude 2/pareizas gramatiskas formas izvēle 3/aktivizējamo leksikas vienību nostiprināšana
2	Veidot teikumus ar dotajām aktivizējamām leksikas vienībām	Dotas aktivizējamās leksikas vienības a/ angļu valodā b/ dzimtajā valodā	Aktivizējamo leksikas vienību pareiza izvēle un lietojums teikumā
3	Pabeigt teikumus, lietojot aktivizējamās leksikas vienības	Dotas aktivizējamo leksisko vienību iespējamā kontekstuālā distribūcija	Aktivizējamo leksikas vienību pareiza izvēle un lietojums kontekstā
4	Tulkot svešvalodā	Dotasi a/ lietojamās gramatiskās konstrukcijas modelis angļu valodā b/ teikumi latviešu valodā, kas ietver aktivizējamās leksikas vienības	Aktivizējamo leksikas vienību un noteiktas gramatiskās konstrukcijas pareizs lietojums
5	Veidot pareizus teikumus	Dotā tabula	Aktivizējamo leksikas vienību pareiza izvēle un lietojums

6	Veidot jautājumus un atbildēt uz tiem	Dotas aktivizējamās leksikas vienības a/ angļu valodā b/dzīvotāja valodā	Runas iemaņu attīstīšana, lietojot aktivizējamās leksikas vienības
7	Izskaidrot saviem vārdiem aktivizējamo speciermiņu nozīmi	Doti aktivizējamie speciermiņi angļu valodā	Runas iemaņu attīstīšana
8	Tulkot svešvalodā	Doti teikumi dzīvotāja valodā, kas ietver aktivizējamās leksikas vienības un dažādus sintaktiskos izteiksmes līdzekļus	Aktivizējamo leksikas vienību un kombinātu sintaktisko izteiksmes līdzekļu pārbaude lietojuma pārbaude
9	Atstāstīt vai diskutēt par iepriekš pasagatavotu tekstu	Svešs teksts, kas ietver aktivizējamo leksiku	1/ Teksta izpratnes pārbaude 2/ runas iemaņu izkopšana
<b>A K T I V I Z Ā C I J A S III P O S M S</b>			
	<b>Vingrinājuma tips</b>	<b>Vingrinājuma mērķis</b>	
10	Atbildēt uz jautājumiem /atbildēt nav atrodams mācītāja tekstā		
11	Jautāt un atbildēt par doto problēmu	1/ Dotās problēmas spriešana ārpus mācītāja teksta ietvariem	
12	Aprakstīt eksperimentu, kas saistīts ar spriešamo problēmu	2/ runas iemaņu izkopšana	
13	Dot papildus informāciju par spriešamo problēmu	3/ aktivizējamo leksikas vienību brīva lietojums komunikācijas procesā	

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И  
МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Если совау психологии и лингвистики более ста лет, то совау психологии и методики обучения языкам гораздо больше. Если методика учит, как надо обучать, то психология раскрывает законы обучения и организации учебного процесса. В нашей статье мы не будем говорить об истории этого сова, а рассмотрим некоторые современные психологические теории обучения и их манифестацию в современных моделях обучения.

Как за рубежом, так и в нашей стране в разных видах и по-разному проявляясь господствуют две основные психологические теории обучения: бихевиористская и теория деятельности, разрабатываемая советскими психологами школы Д.С.Выготского, А.Н.Леонтьева.

Как специальное направление бихевиоризм оформился с выходом в свет книги Уотсона "Психология как наука о поведении". Методы исследования для бихевиористов должны быть строго объективными. Они включают психику в общую жизнедеятельность человека, считают ее обусловленной внешними воздействиями и физиологическими особенностями организма. Объективность методов этого направления и состоит в том, что они исследуют эти внешние воздействия на организм окружающей среды и результаты этих воздействий.

Понятие психики и сознания Уотсон объявляет метафизическими фикциями: "Поскольку при объективном изучении человека бихевиорист не наблюдает ничего такого, что он мог бы назвать сознанием, чувствованием, ощущением, воображением, волей, постольку он больше не считает, что эти термины указывают на подлинные феномены психологии. Все эти термины могут быть исключены из описания деятельности человека", 1)

1) См.: I. Watson. Psychology from the Standpoint of a Behaviorist. 1924.

Отсидежав психическую деятельность в системах скрытых и видимых реакций организма, Уотсон решительно выступил против связи психической деятельности с мозгом. Для него психика есть продукт внешних воздействий, а содержание психики человека составляет совокупности реакций организма на эти воздействия. С точки зрения Уотсона весь мир дан в форме моторных и других реакций. Каждый предмет становится совокупностью вызванных им в субъекте эффекторных реакций.

Под обучением Уотсон понимал процесс приобретения живым существом (в том числе и человеком) индивидуального опыта. Опыт представляется как приобретение адаптивных, т.е. приспособительных реакций, их отбор и закрепление в инстинктивном репертуаре поведения организма. Каждый стимул связан унаследованными связями с большим количеством реакций, которые проявляются в определенных ситуациях. Реакции вызываются совместным воздействием стимулов двух родов: внеорганизмических и внутриорганизмических.

Факторами отбора реакций являются частота повторения реакций и их недавность. Уотсон грубо биологизирует человека, заявляя, что "организм всегда, даже проявляя высокоорганизованные навыки, действует под влиянием органического стимула. Обычные реакции человека на предмет и на людей являются эквивалентными принятию пищи".<sup>1)</sup> Поэтому бихевиористы считают, что задача психолога и состоит в том, чтобы определить вероятный стимул, а по стимулу предсказывать вероятную реакцию. Результатом обучения являются навыки, причем навык понимается как приобретенное и заученное действие.

<sup>1)</sup> См.: I. Watson. Psychology from the Standpoint of a Behaviorist. 1924.

Уотсон и его последователи обращались к исследованию речи. Согласно классификации реакции Уотсон относит речь к видимым реакциям. Он различает голосовые навыки и особенно речевые. По мнению Уотсона, своеобразие речевого навыка состоит в том, что он связан с деятельностью; речевой навык может заменить деятельность. Он выделяет скрытые речевые навыки, которые образуются от внешних через шепот, образуя внутреннюю речь.

Уотсон совершенно не учитывает общественной обусловленности усвоения навыка, качественных отличий этого процесса от выработки навыков.

Бихевиоризм Уотсона нашел благоприятную почву в работах Леонарда Блумфилда, одного из основоположников "прямого" метода обучения иностранным языкам. В своей книге "Язык" он выделяет три круга явлений, характеризующих речевое действие:

- 1) практические действия, которые предшествуют речевому акту;
- 2) речь;
- 3) реальные события, последовавшие за речевым актом.

Все события-суть стимулы говорящего. Язык позволяет реагировать одному индивиду тогда, когда другой имеет стимулы.<sup>1)</sup> Он считает, что "внутри" говорящего или слушающего нет никакого специфически речевого механизма, который был бы принципиально отличен от любого другого рефлекторного механизма. Все сводится к простому наисплению, механической сортировке и повторению услышанного. По нашему мнению, для Блумфилда общество представляет собой простую совокупность индивидов, а язык есть форма поведения, благодаря которой индивидуум приспособливается к среде. Блумфилд заявляет, что у человека есть

<sup>1)</sup> З.Л.Блумфилд. Язык. М., 1968.

только речевые привычки, т.е. привычки действовать определенным образом. А поэтому язык - это упражнения и привычки.

В 30-50 годы нашлись различные направления внутри бихевиоризма. Одно из этих направлений возглавил Б.Скиннер. Для Скиннера основной единицей поведения является связь "стимул - реакция". Он выделяет два основных класса поведения: "отвечающее" (respondent) и "оперантное".

Отвечающее поведение есть любой ответ на воздействие конкретного раздражителя. К оперантному поведению относятся такие реакции организма, которые не вызваны каким-то определенным стимулом.

Скиннер пытается проанализировать вербальное поведение человека. В книге "Вербальное поведение" он показывает, что вербальное поведение есть просто воспроизведение на другом уровне тех же самых закономерностей, которые характерны для двигательного поведения. "Для Скиннера язык уже не просто совокупность пассивных привычек, как мы видели у Уотсона, но система специфических отношений человека к действительности. Хотя и для Скиннера введение в психику речевого поведения ничего принципиально нового в психику не вносит, он делает существенную уступку фактам, признавая известную специфичность речевого механизма по отношению к другим механизмам поведения. Он признает активный и системный характер речевого поведения и вводит понятие "контроля" над реакциями и со стороны системы внешних стимулов".<sup>1)</sup>

Несмотря на то, что взгляды Скиннера оказали большое влияние на развитие прикладных областей психологии, особенно области обучения, подход Скиннера к поведению в целом остается натуралистическим; поведение понимается им как цепь

1) А.А.Леонтьев. Психолингвистика, М., 1967, стр. 24-25.

связей между стимулами и реакциями.

Другое направление экспериментального бихевиоризма представляют работы Толмана. Свою теорию поведения Толман называет теорией ожидания. Для него поведение является целенаправленным актом, регулируется в соответствии с объективно детерминированным результатом. Он признает необходимость анализа опосредствующих факторов, "вмешивающихся переменных". Он также признает, что в качестве этих опосредствующих факторов должны выступать и познавательные процессы. Он выделяет "независимые переменные".

"Независимые переменные" прошлого показывают, что происходило в предшествующих пробах.

"Независимые переменные" настоящего представляют собой характер воздействующих стимулов, потребностное или мотивационное, эмоциональное состояние организма в момент обучения.

Толман выделяет опосредствующие факторы. Они связаны с прошлым. Это - готовность организма к определенному соотношению средств и целей. Готовность создается частотой, новизной и распределением во времени всех предшествующих проб в заданных условиях состояния потребности. По Толману готовность - это некоторое приобретенное познавательное предрасположение, возникающее из проб в процессе обучения.

Определяющие факторы связаны со стимулом и состоянием потребности, как они воспринимаются организмом. Тогда, согласно Толману, ожидание есть актуализированная готовность. Ожидаемые последовательности событий во взаимодействии с факторами потребности притягиваются или отталкиваются организмом. Они приобретают валентность. Поведение характеризуется и окончательной реакцией - "зависимой" переменной.

Таким образом, представители первого направления внутри бихевиоризма (Скиннер) рассматривают поведение

как ответные реакции организма или движения.

Результатом научения в этом направлении является приобретение навыков как известной фиксированной последовательности движений. Опыт имеет первостепенное значение. При решении новой задачи организм применяет старые, ранее выработанные навыки, реагируя в соответствии со сходными элементами данной ситуации. Если применение старого навыка не ведет к успеху, возникает поведение, которое называют поведением "проб и ошибок".

Представители направления Толмана в качестве показателей поведения рассматривают центральные процессы: память, мышление, установку. Поэтому это направление еще называют когнитивным.

Важнейший результат научения в этом направлении состоит в том, что образуется некоторая "познавательная структура", в которой обучающиеся усваивают материал внезапно, (insight), путем внезапного "озарения". Они считают, что даже при наличии необходимого прошлого опыта нет гарантии, что обучающийся его использует. Решающим является структура или организация задачи в данный момент. А актуализация прошлого опыта зависит от структуры этой проблемной ситуации. Представители этого направления также пытаются исследовать роль речи в регуляции поведения, как происходит порождение и восприятие речи. Так, Чарльз Осгуд в книге "Психолингвистика" дает трехуровневую модель речевого поведения. В соответствии с его моделью допускается, что существует специфическая психофизиологическая организация человека, которая является опосредствующим звеном между стимулом и реакцией. Применительно к речи по Осгуду это означает, что речевой опыт человека не просто подкрепляет какие-то условно-рефлекторные связи, а ведет к появлению в организме человека речевого механизма или речевой способности (linguistic competence).

Этот речевой механизм просто включается, когда человек включается в круг речевого обучения. Таким образом, нам кажется, что "для любого бихевиориста успешность обучения есть производное от врожденной, неврофизиологической структуры организма, количества и распределения воспринятых стимулов. Проблема обучения для него сводится главным образом

к тому, чтобы содержание и методы обучения соответствовали некоторым априорным параметрам организма. Сами же эти параметры устанавливаются нередко на неречевом материале и в виду господствующего среди бихевиористов убеждения в том, что язык не приносит в поведение ничего нового, механически переносится в речь".<sup>1)</sup>

В соответствии с психологическими теориями бихевиоризма язык понимается или как система вербальных структур, или органическая система вербальных привычек, или как механизм, с помощью которого люди передают значимые сообщения от одного к другому. Согласно таким представлениям с языком строятся модели обучения языку, которые американский психолог Харлан Лейн назвал *эквивале* (*equivalence*) и *сетво* моделями. Как представляется процесс обучения иностранным языкам согласно этим моделям?

Предполагают, что изучающий иностранный язык обращается к понятиям, которыми он думает на родном языке, когда он усваивает значение фраз на иностранном языке. Только после многократной практики применения фраз на иностранном языке он начинает все реже обращаться к понятиям своего родного языка, пока не начинает думать на иностранном языке. Эта мысль в разных вариациях высказывается многими психологами и у нас в стране, и за рубежом.

---

1) Б.В.Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965, стр.13.

Содержание процесса обучения иностранным языкам в соответствии с моделью экспозиции состоит в том, что учитель является основным источником знания. Он предъявляет студентам языковой материал или просто с помощью учебников, или с помощью фильмов, телевидений. Активное участие студентов в работе над материалом ограничивается выполнением многочисленных повторительных упражнений, которые фиксируют и "впечатывают" материал в сознание студентов. Хоровая работа дополняется звуковой обработкой в фонетических лабораториях. В результате такой организации обучения часть студентов каким-то образом усваивает материал, а другая - нет. Обычно неуспех этих студентов объясняют тем, что они или не сензитивны, или не рецептивны. Преподаватели за неуспех своих студентов не отвечают. Вместо того, чтобы признать неадекватность модели обучения, студентам приписывают наличие или отсутствие специфической способности (*linguistic aptitude*). Так известный американский психолог Дж. Керролл пишет, что его собственные исследования показывают наличие значительных индивидуальных различий в способностях научиться иностранному языку. Это относится и к маленьким детям, и к подросткам, и к взрослым. Он говорит, что даже если экспериментально показано, что маленькие дети учатся языку быстрее, чем старшие дети, то все равно есть много таких детей, которые испытывают затруднения при обучении иностранному языку. Своими исследованиями он показал, что 10 из 20 детей проявляют специфически языковую неспособность даже в самых блестящих условиях. Ему кажется, что способность к иностранному языку - это специальный талант, такой, как способность к музыке, изобразительному искусству.

Под руководством Дж. Керролла в США разработана специальная система тестов на успешность обуче-

ния **иностранным** языкам, которую проходят все учащиеся перед поступлением в специальные школы и университеты. Оказалось, что эта лингвистическая способность, измеренная тестами, состоит из четырех идентифицирующих способностей:

- а) фонетическое кодирование;
- б) грамматическая сензитивность;
- в) способность запоминать наизусть;
- г) способность учить язык индуктивно.

В исследованиях, проведенных под руководством Дж. Керролла, выявлены факторы и составлены компоненты этой лингвистической способности:

- 1) фактор А - вербальное знание;
- 2) фактор В - лингвистический интерес;
- 3) фактор С - ассоциативная память;
- 4) фактор Д - быстрота формирования ассоциации звук-символ;
- 5) фактор Е - индуктивная лингвистическая способность;
- 6) фактор Е - грамматическая сензитивность или синтаксическая флюэнтность.

Согласно исследованиям группы Дж. Керролла выявленные факторы играют значительную роль в усвоении иностранного языка.

Советские психологи считают речевую деятельность специфически человеческой способностью, которая формируется человеком в процессе усвоения им человеческого общественного опыта. Речь, речевая деятельность относятся советскими психологами к специфическим человеческим способностям, которые также формируются в процессе овладения тем, что создано человечеством в его историческом развитии. Формирование способностей - активный процесс. Способность к усвоению иностранных языков можно сформировать, построив соответствующим образом процесс

обучения. Это утверждение подтверждается блестящим экспериментальным исследованием формирования фонематического слуха у детей, проведенных Р.Б.Гиппенрейтер и О.В.Свчинниковой под руководством А.Н.Леонтьева.

Тем не менее исследования природы лингвистической способности заставили бихевиористов сделать практический вывод, что большое значение следует придавать способности бегло на слух различать слова в речи. А поэтому необходимо обучать восприятию речи на слух.

Следуя выводам из исследований лингвистической способности сторонники другой модели обучения иностранным языкам предполагают, что обучение следует проводить, основываясь на аудиолингвистическом методе. Конечной целью этой модели является формирование речевой привычки, речевого автоматизма. Модель строится согласно четырем принципам бихевиористской теории: принцип подкрепления, принцип дискриминации, принцип формирования шаблона, принцип множественности каузаций.

Принцип подкрепления обеспечивает выполнение действий субъектом в новых условиях или когда ему предъявляют новый материал. Принцип дискриминации заключается в том, что подкрепленное поведение при наличии особого рода стимулов повторится в новых условиях, если эти стимулы будут в наличии в этих новых условиях. Принцип формирования шаблона показывает, что сложный репертуар поведения усваивается путем постепенного усвоения более простых поведений. Принцип множественности каузаций указывает, что поведение является продуктом действующих вместе многих переменных. Сторонники этой модели начинают с того, что детально описывают терминальное поведение учащихся на первом этапе, затем формируют ответы новой формы, подкрепляя их набором соответствующих стиму-

лов. Каждая молекулярная единица поведения вызывает-ся предъявлением стимулов, причем ответ всегда должен быть правильным. Правильность ответа достигается соответствующими членением и предъявлением материала. Правильный ответ сразу же подкрепляется. Если же ошибки в ответах учащихся случаются, тогда происходит новое членение, а затем и предъявление материала. Так как учащиеся ошибаются в разных частях материала и по-разному, следует обучение осуществлять индивидуально. Такое обучение экономически невыгодно. Поэтому учителей часто заменяют машины. И тогда процесс обучения выглядит следующим образом:

I этап. Машина предъявляет студенту записанные на магнитофоне образцы-предложения. Считается, что эти предложения запрограммированы в наилучшей последовательности. Студента просят имитировать предложение-образец после того, как он его прослушал.

II этап. Машина принимает имитацию студента и сразу же оценивает приемлемость ее на основе трех просодических характеристик: высоты, громкости, темпа.

III этап. Сразу же после приема машина сообщает студенту, в чем его имитация неприемлема, и демонстрирует, как студент должен модифицировать свое последующее имитирование.

Процесс "предъявление-оценка-сообщение" повторяется до тех пор, пока просодия имитации не станет приемлемой с точки зрения машины.

Несмотря на все попытки психологов-бихевиористов разработать наиболее адекватную модель обучения иностранному языку, неудовлетворительные знания учащихся вынуждают их признать неэффективность современных существующих моделей обучения. Например, анализируя результаты обучения иностранным языкам, Хуан Эстареллас на дискуссии, организованной ассоциацией лингвистов штата Атлантика (США), говорил, что он знал много

людей, которых учили старыми методами и которые достаточно бегло говорят на иностранном языке, но он не встречая ни одного человека, обучающегося иностранному языку новыми методами, структурными или аудиолингвистическими, которые могли бы говорить на иностранном языке.

Выход из создавшегося положения предлагают представители третьего направления в психологии обучения языку - трансформационисты. Этот выход они видят в создании "порождающих" грамматик.

В основе "порождающих" грамматик лежат правила перехода от данного содержания к различным возможным формам выражения этого содержания в данном языке. Одним из основателей этого направления является лингвист Н.Хомский, а модель порождения речевого высказывания введена психологом Дж.Миллером вместе с лингвистом Н.Хомским и часто называется моделью Миллера-Хомского.

Трансформационисты стремятся ответить на вопрос: почему говорящие чувствуют, что одни высказывания возможны на их языке, а другие - нет. Они пытаются использовать данные, получаемые из интуитивных суждений говорящих относительно собственных высказываний. Основанием "порождающих" грамматик является положение, что язык есть чрезвычайно сложный человеческий навык, не чего он состоит и как он функционирует?

Дж.Миллер отмечает, что в любом предложении последовательность слов имеет какую-то определенную структуру. Слова в предложении связаны, причем связь между одними словами более тесная, чем между другими. Возьмем, например, предложение: Bill hits the ball. Конечно, связь между одними словами the ball более тесная, чем между hits the. Тогда эти пары тесно связанных слов мы можем заменить другими, более общими словами.

Bill	hits	the	ball
Bill	hits	it	
Bill	acted		

Процесс замены генерализуется, если мы непосредственно составляющие заменим символами. И тогда наше предложение примет следующий вид.

Bill	hits	the	ball
		t	N
	V	NP <sub>2</sub>	
NP <sub>1</sub>	VP <sub>2</sub>		

Порождающая грамматика Н.Хомского дает нам правила работы с непосредственно составляющими. Нам дается аксиома (предложение).

Применяя правила построения фраз, мы можем определенным образом переписывать аксиому до тех пор, пока не получим нужное нам предложение. Если правила сформулированы правильно, то все полученные предложения-дериваты будут грамматически правильны. Правила переписывания составляют грамматику, а те предложения, которые грамматика генерирует согласно правилам, определяют язык. Терминальные символы, которые больше нельзя переписывать, составляют словарь языка. Словарь включается в грамматику.

Какие проблемы возникают при описании механизма порождения речи в ситуации обучения языку?

Прежде всего, надо помнить, что порождающая грамматика описывает продуцированный материал интуитивно владеющих языком, — язык является родным. Грамматику Н.Хомского можно использовать в целях обучения иностранному языку, если, скажем, ему обучают прямым методом. Тем не менее модель, предложенная Миллером-Хомским, для обучения иностранному языку представляет определенный интерес. Эта модель рассматривает некоторое множество грамматических структур как исходные, а другие — как производные от них при по-

мощи трансформаций. При обучении первый тип предложений - простые, декларативные предложения - должен подаваться как исходный, основной, и должен служить опорой для всех основных типов предложений. Модель дает достаточно четкое описание способа выражения, и при обучении иностранному языку в разных частях модели могут быть представлены разные способы выносивания, соответствующие разным языкам. "Глубинный" компонент модели, представляющий собой грамматическую часть, - "дерево непосредственно составляющих" - имеет в разных языках разные особенности; их также необходимо учитывать при обучении иностранному языку.

Модель Миллера-Хомского пользуется довольно широкой популярностью. Но она имеет ряд серьезных недостатков, существеннейшим из которых является то, что она описывает продукт порождения, но как совершается само порождение, модель не раскрывает. Она также не раскрывает способов осознания речи говорящим, а такое осознание в обучении иностранному языку имеет первостепенную важность.

Дж. Миллер говорит, что психологической проблемой является действительное продуцирование и понимание речи носителями языка, те познавательные процессы, которые он совершает при порождении и восприятии речи. В действительности же эта психологическая проблема в исследованиях самого Дж. Миллера и его сотрудников не разрешается. Он принимает лингвистическое описание высказывания при помощи порождающей модели за содержание психической деятельности обучающегося.

В нашей отрасли бихевиористское понимание речевого поведения неприемлемо по методологическим основаниям. Мы в своих исследованиях исходим из теории деятельности, развиваемой советскими психологами школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина. Основное содержание исследований советской психологической науки составляет деятельность субъекта,

которая представляет собой не пассивную передачу внешних воздействий по готовым каналам органов чувств в мозг и от него к эффекторам, но целенаправленное воздействие на мир и его целенаправленное преобразование.

Л.С.Виготский писал, что специфически человеческие функции возникают из форм общения между людьми путем "врастания извне во внутрь" и превращения сначала в формы общения человека о самим собой, а затем в собственно психические функции.

Основную форму человеческой деятельности - труд - от деятельности животного отличает то, что она опосредствована орудиями. Такую психическую деятельность человека от психической деятельности животного отличает опосредствование ее психическими орудиями, всякого рода знаками; среди них первое место по объему, по значению и систематическому применению составляют знаки языка. Речевое общение людей, речь, можно рассматривать как деятельность, которую можно сформировать и в процессе формирования усвоить, если знаками языка мы будем оперировать, как материальными объектами, так как за ними стоят эти материальные объекты, т. е. реальная действительность, - предметы, вещи и отношения между ними. В языке, в его формальных грамматических структурах фиксируется особый способ отражения этой реальной действительности. Нам кажется, что изучить какой-то новый язык значит, прежде всего, раскрыть, каким способом данная реальная действительность представлена с помощью изучаемого нами языка. Здесь помогает родной язык,

которым мы можем описать, как отдельные стороны жизни, предметы, явления, общественный опыт представлены в сознании другого народа, какие существенные стороны реального мира они выделяют и какие языковые средства, грамматические структуры они исполь-

зуют. Таким образом, с помощью родного языка мы можем дифференцировать способы отражения реального мира в сознании народа, язык которого мы изучаем.

Следующей задачей обучения иностранным языкам нам представляется формирование у учащихся умений и навыков употреблять в речи те грамматические структуры, которые являются необходимыми для восприятия, понимания, порождения речи на иностранном языке.

Как же реализуются основные положения советской психологической школы на практике?

В нашей стране основным методом обучения иностранным языкам является сознательно-практический метод, предложенный Л.В.Дербой, Э.М.Цветковой и Б.В.Беляевым.

Психолог Б.В.Беляев утверждает главным и основным психологическим принципом обучения мышлению на иностранном языке. Он говорит, что учащиеся должны научиться иначе отражать объективную действительность, т.е. "несколько иными языковыми средствами думать о ней".<sup>1)</sup> Необходимость обучать учащихся мыслить на иностранном языке, не прибегая к переводу на родной язык, Б.В.Беляев обосновывает тем, что истинно речевая коммуникация предполагает непосредственную связь языка и мышления. Язык для него - средство общения, а мышление - отражение реальных связей и отношений между объектами реального мира. Речевое мышление реализуется в языковых формах, т.е. в словах и предложениях. Слово называет предметы. В предложениях выражаются отношения между предметами. Но слово не только называет предмет, оно обобщает все предметы данного класса. Поэтому Б.В.Беляев считает, что слово выражает поня-

<sup>1)</sup> Б.В.Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965, стр.13.

тие. Для общения необходимо, чтобы у членов коммуникации были общие понятия и слова, которые их называют. Заявляя, что мышление отражает действительность, он делает предположение, что эта действительность далеко не тождественна у разных народов.

Беляев пишет, что в понятие входят предметы определенного класса, объединенные общим признаком, причем один и тот же предмет может входить в различные понятия в зависимости от актуально выделяемого существенного признака (слово может выражать не одно, а целую систему понятий!—Э.М.). Б.В.Беляев делает вывод, что "мы думаем об одном и том же предмете, но думаем по-разному, поскольку разные слова выражают разные понятия".<sup>1)</sup>

Затем Б.В.Беляев признает, что формы мышления и мыслительные операции одинаково присущи всем народам. И это верно. Но анализируя отчеты своих испытуемых, Беляев снова возвращается к ранее высказанной мысли, что "при владении иностранным языком мышление человека становится несколько иным".<sup>2)</sup> Поэтому он предлагает различать объективное содержание мышления и субъективное содержание мышления, причем под объективным содержанием мышления он подразумевает реальные связи и отношения, о которых думают и говорят, а под субъективным содержанием мышления понимаются понятия, суждения и т.д.

Таким образом, по Беляеву, учить иностранный язык означает учить новые слова, т.е. новые понятия, и, следовательно, формировать иное субъективное содержание мышления, иную форму отражения, объективную действительность.

Отсюда, если понятия совпадают, то наилучшим способом раскрыть их смысловую

<sup>1)</sup> Б.В.Беляев, цит.соч. стр.47.

<sup>2)</sup> Б.В.Беляев, цит.соч. стр.46.

сторону является однословный перевод. Если полного совпадения нет, то необходимо объяснение смысловой стороны слова путем толкования его.

Говоря об организации процесса обучения иностранному языку, Беллев намечает такие этапы:

1. Сообщение учащимся теоретических сведений об изучаемом языке.

II. Выработка речевых навыков путем многократного совершения одного и того же речевого действия в условиях живой, творческой речи.

III. ... всесторонняя иноязычная речевая практическая тренировка учащихся.

Прежде чем перейти к тому, как теоретические положения и практические рекомендации Б.В.Беллева реализуются в жизни, мы позволим себе сделать несколько критических замечаний относительно теоретических высказываний Б.В.Беллева, существенных для дальнейшей практики обучения иностранным языкам. Для Б.В.Беллева деятельность мышления отождествляется с деятельностью сознания в своей функции отражения. Мышление не отражает реальную действительность и отношения в ней, а дает нам возможность познать мир с помощью операций синтеза, анализа, сравнения, обобщения и т.д.

Реальная действительность существует, и она одна и та же для всех людей. Но эта действительность отражается в сознании людей по-разному, в зависимости от того общественного опыта, который этот народ выработал в процессе своей жизни. Для каждого народа выделяются какие-то свои существенные стороны реального мира. Формы мышления одни и те же для всех людей нашей действительности, но, размышляя об одном и том же предмете, разные народы выделяют в этом предмете те стороны, которые существенны для жизни этого народа. Говорить же о субъективном содержании мышления, имея в виду понятия, суждения и т.д., совершенно не-

правомерно, так как понятия, суждения есть не содержание мышления, а формы его. Содержанием деятельности мышления выступает определенная мыслительная задача, которую надо решить, используя определенные мыслительные операции.

Совершенно справедливо ставить задачу — перед обучением иностранному языку сформировать у учащихся деятельность мышления на иностранном языке.

Сознательно-практический метод находит свое воплощение в работе преподавателей и методистов обучения иностранным языкам. Так, некоторые преподаватели полагают, что процесс обучения речи на иностранном языке состоит из семантизации (осмысления, объяснения) нового материала, его запоминания и последующего овладения им в процессе речевой деятельности в ходе упражнений. Семантизация может быть реализована по-разному: через модели, речевые образцы, смысловые блоки. Темы-ситуации располагаются в определенной логической последовательности, так как полагают, что ситуативная подача материала обеспечивает коммуникативность. Языковой материал группируется вокруг каждой из отобранных ситуаций не по принципу формально-грамматической общности, а по принципу смыслового родства.

"Для выполнения задачи-порождения высказывания учащиеся должны обладать определенными, достаточно автоматизированными навыками и умениями, прежде всего навыками оформления. Навыки оформления предполагают автоматизированное пользование (быстрое и безошибочное) грамматическими, лексическими и фонетическими правилами. Выбирать соответствующие формы для оформления высказывания, обучающийся должен не задумываясь. Этот автоматизм является результатом многоступенчатого пути".<sup>1)</sup>

1) О. Д. Митрофанова. О логико-психологической основе упражнений. В сб. "Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком". М., 1969, стр. 317.

Для достижения автоматизма предлагаются серии упражнений таких типов:

- 1) ответить на вопросы;
- 2) употребление зависимых слов в нужной форме;
- 3) постановка вопросов к выделенным словам и предложениям и т.д.

Другие преподаватели для развития речевых навыков и речевых умений считают необходимым "запоминание слов, словосочетаний, речевых моделей и формирование их на основе речевого действия, которые осуществляются последовательно в следующих формах:

- I стадия. Предъявление модели.
- II стадия. Имитация модели.
- III стадия. Отсроченное воспроизведение модели.
- IV стадия. "Затверживание" модели.
- V стадия. Генерализация модели.
- VI стадия. Переключение с модели на модель.

Уже при первом рассмотрении существующих способов реализации сознательно-практического метода мы неизбежно приходим к мысли, что существующая организация процесса обучения иностранным языкам незначительно отлична от модели "экспозиции", которую мы рассматривали выше, а содержание обучения в большей степени соответствует бихевиористскому пониманию процесса обучения. С одной стороны, мы имеем учителя или разного рода технику, с помощью которой определенный языковой материал предъявляется студентам. С другой стороны, мы имеем конечную деятельность обучающегося в виде определенного речевого продукта. Но сама деятельность обучающегося, та деятельность, которую он совершает, чтобы усвоить предложенный материал, не раскрыта. А раз невозможно проследить формирование речевого действия, то мы не можем и повлиять на его формирование. Существующие методы обучения иностранным языкам до сих пор испытывают влияние

ассоциационистических, гештальт и бихевиористских теорий, а попытки преобразовать процесс обучения в свете достижений советской психологической науки еще очень робки и немногочисленны.

STUDENTU KONFERENCES SVEŠVALODĀS UN TO  
LOMA MACĀNĀS SVEŠVALODĀS UN APĢUSTAMĀS  
SPECIALITĀTES TUVINĀŠANĀ

No darba pieredzes ar dažādu nozaru studentiem augstskolā izriet, ka nākamajiem speciālistiem - ķīmiņiem, matemātiķiem, juristiem, vēsturniekiem, fiziķiem un citiem - bez prasmēm un iemaņām lasīt savas specialitātes tekstus un prast sarunāties par ikdienas tēmām jāprot uztvert un sa-prast svešvalodu arī pēc dzirdes un pašiem jābūt spējīgiem nolasīt referātus un ziņojumus savs specialitātē attiecīgajā svešvalodā.

Vadoties no šīs prasības, kuru ar katru dienu nestlaidīgāk izvirza mācību dzīves attīstība, macēt svešvalodes augstskolās, jādod studentiem iespēja vingrināties šajā virzienā.

"Nepareizi būtu domāt, ka pēc noteiktu zināšanu, prasmju un iemaņu apgūšanas studējošais tas varēs bez grūtībām izmantot katrā situācijā, kas reāli radusies, ja mācību procesa laikā viņam nebūs iespējas sistemātiski trenēties šajā virzienā", raksta Tulas institūta doc.P.Gurvičs un Dagestānas V.I. Ļepina Valsts universitātes vec. pasn. R. Šlemberge savā rakstā "Проблема дефиниции неподготовленной речи и некоторые методические выводы, связанные с ней" I/.

Tādām mērķim, t.i., mērķim trenēties lasīt un klausīties referātus apģustamajās svešvalodās arī kalpo studentu konferences svešvalodās, kuras katru gadu organizē Pēteru Stučkas Latvijas Valsts universitātes dažādajās fakultātēs. No otras puses, šīs konferences ir ilga un sistemātiska darba rezultāts jeb skats, darba, kas veikts mācību procesa laikā.

I/ "Иностранные языки в школе", 1965, № 6.

Šīs studentu konferences kā svešvalodu praktiskas pielietošanas forma, kas nepieciešama nākošajiem dažādu zinātnes un tehnikas nozaru specialistiem, būs nozīmīgas tikai tad, ja tās būs mērķtiecīga darba rezultāts, sākot ar pirmo mācību gadu augstskolā, un noritēs, saistot sagatavotu un nesagatavotu runu svešvalodā. Sagatavotā runa - tie ir referāti un koreferāti, nesagatavotā runa - jautājumi un papildinājumi, referātu novērtēšana,

Konferenču organizēšanai nedrīkst būt gadījuma rakstura, tas rūpīgi jāplāno un jāgatavo, saistot darbu auditorijā un ārpus tās. Studentu konferenču plānus apspriež un apstiprina katedras sēde mācību gada sākumā.

1970./71. mācību gadā Svešvalodu katedras mācību spēki, saskaroties ar attiecīgo fakultāšu mācību spēkiem un studentiem, paredzējuši šajās konferencēs iztirzāt šādus jautājumus: "Ekonomiskās problēmas un uzdevumi, ko apspriedīs PSKP XXIV kongresā", "Jaunākais neorganiskajā un organiskajā ķīmijā", "Aktuālas problēmas ģenētikā", "Mēsdienu kosmosa pētīšanas problēmas u.c. Ķīmijas fakultātes studentu izstrādātos referātus vācu valodā paredzēts iekļaut SZB konferencē.

Vēsturnieki savu 51. gada konferenci vācu valodā veltījuši V.I. Lēpina 100. gadu jubilejai. Tās tematika šāda: "Lēpins un Latvijas sociāldemokrātu IV kongress", "Lēpina vēstules piederīgajiem", "Valsts elektrifikācijas plāna realizācija Latvijā", "Lēpins un zinātniski tehniskais progress" u.c.

Referātus gatavo, izmantojot speciālistu ieteikto literatūru krievu, latviešu, vācu vai angļu valodās.

Prasme sagatavot ziņojumus svešvalodās par speciālitātes tēmām, uztvert svešvalodu pēc dzirdes, novērtēt dzirdētā saturu un prāst izteikt savas domas jautājuma veidā jaattīstā jau auditorijā ar šādu darba formu palīdzību:

Pirmkārt, ar attiecīgas speciālitātes tekstu lasīšanu un analīzi ar sekojošu mācību pierakstu, kas satur leksiski-eintaksiskas vārdu kopas aktīvai apgušanai. Šo darbu studenti veic jau pirmajā kursā.

Otrkārt, var minēt planu sastādīšanu savas specialitātes tekstiem, PLANUS studenti mācās veidot gan stāstījuma, gan jautājuma teikuma formā, pie tam tos veido kā auditorijā gatavojamiem, tā arī mācās lasītprasmes tekstiem.

Treškārt, liela nozīme ir teksti lasīšanai bez tulkošanas un galvenā saturs atstāstīšanai, lietojot aktīvi apgūstamas vārdu kopas un izteicienus.

Talāk var minēt gerāka teksta sadalīšanu paragrāfos un tādu vārdu kopu izdalīšanu, kurās satur galveno informāciju, paragrāfā ietvertas domas pastāstīšana, lietojot izdalītās vārdu kopas. Šo darbu formu var izmantot, gatavojot mācās lasīšanas materiālu, kā arī gatavojot referātus auditorijā, vai apstrādājot attiecīgo literatūru konferencei gatavojamiem referātiem.

Piektkārt, kā svarīga darba forma atzīmējama dažādu tekstu mutiska un rakstiska anotāšana, lietojot pasniedzēja norādītās vārdu kopas un izteicienus /"Es handelt sich um", "die Rede ist von", "der Autor betont", "es sei gesagt" u.c./, šo darbu formu pēdējos gados izmantojam darbam auditorijā, kā arī studentu patstāvīgajā darbā.

Lai uzsvērtu šī darba veida nozīmīgumu un radītu lielu interesi studentos, katrā katru gadu organizē konkursu par labāko anotāciju svešvalodā, uzvarētājus apbalvo.

Gatavojot referātus konferences, studenti raksta par tiem īsas anotācijas. Piemēram, 1968./69.m.g. ķīmiju organizētajā konferencē svešvalodā šīs anotācijas nolasīja pirms referātiem. Pēc fiziķu 1969./70.m.g. konferences vācu valodā anotācijas par referātiem varēja lasīt fakultātes bibliotēkā organizētajā šai konferencēi veltītajā izstādē.

Liela nozīme studentu runas iemaņu veidošanā un attīstīšanā ir dažādu instrumentu un iekārtu, shēmu, zīmējumu un attēlu, kā arī dažādu eksperimentu aprakstiem savā specialitātē, tāpat pareizai formulu lasīšanai. Tāpēc katedras locekļi /S.Berziņa, B.Ķedīšs u.c./ savu darbu, kā arī tas iespējams, cenšas iekārtot attiecīgo fakultāšu laboratorijās, izmantojot dažādus resursus, zīmējumus, attēlus, kurus

demonstrē ar gaismas tehnikas palīdzību.

Uzstājoties ar referātiem konferencēs, studenti un aspiranti veic un apraksta dažādus eksperimentus /sevišķi daudz interesantu eksperimentu var rēdzēt doc.E.Pampes organizētajās aspirantu un mācību spēku konferencēs/, izmanto uzskaites līdzekļus - shēmas, tabulas un diagrammas, kā arī veic formulu izvedumus uz tāfelis, lasot tās svešvalodās /ķīmiski, matemātiski, fiziķi/.

Attiecīgas specialitātes jēdzienu un terminu apgušana un to definēšana svešvalodās studentam nepieciešama gan sarunājoties par savu specialitāti, gan uzstājoties ar referātu konferencēs un atbildot uz tur izvirzītiem jautājumiem.

Tāpo jau I kursā, lasot vienkāršākus tekstus specialitātes, studenti iekārto terminoloģiskas vārdnīcas. Atbildot šo vārdu un vārdu kopu krājumu, studentiem, starp citu, jāprot arī svešvalodā paskaidrot, ko nozīmē viens vai otra jēdziens, piem., der Schmelzpunkt /die Temperatur, bei der ein fester Körper schmilzt/, die Schmelzwärme bzw. die Erstarrungswärme /die Wärmemenge, die ein Kilogramm festen Stoffes während des Schmelzens aufnimmt bzw. abgibt/, Verdampfen /Übergang vom flüssigen in den gasförmigen Aggregatzustand/ utt.

Lai konferencēm nebūtu formāla raksturs, ļoti svarīgi mācīt studentus jau auditorijā uztvert un saprast svešvalodu pēc dzirdes. Saprāšana, kā zināms, ir sarežģīta domu darbība, kas vērsta uz būtiskā atklāsmi. Saprāšanas un runāšanas procesi nesaraucjami saistīti ar uztveršanas procesu pēc dzirdes.

F.Šramme, Leipciģes K.Marksa universitātes Hardera institūta mācību spēks, runājot 2.starpautiskajā vācu valodas skolotāju konferencēs semināra grupā, uzsvēra akustisko fāzi kā pirmo soli svešvalodu mācīšanā, kā nepieciešamu priekšnosacījumu runāšanai. To, ko studējošais nedzird, kā arī to, ko viņš dzirdz nepareizi, viņš nevar arī pats pareizi reproducēt. "Was das Ohr nicht hört, kann der Mund nicht aussprechen".

Jāņem vērā, ka nākošajiem specialistiem ļoti svarīgi

var būt taisni referātu un lekciju, kā arī zinātnisku informāciju klausīšanās un saprašana. Taču pat tāds speciālists, kurš labi lasa un tulko speciālo literatūru, neko nesapratis no noklausītas lekcijas, ja viņš nebūs radis uztvert svešvalodu pēc dzirdes 1/.

Tāpēc liela nozīme tādām darba formām, kas veicina šo iemaņu.

Pareisti sākam ar vienkāršāko. Studentiem jau I kursā jāuztver un jāatkārto atsevišķas vārdu kopas

/der "Wärmezustand des Körpers,  
den "Wärmezustand des Körpers bestimmen,  
bei Erwärmung,  
sich bei Erwärmung ausdehnen u. o./,

vai veseli teikumi /Jeder Körper dehnt sich bei Erwärmung aus. Den "Wärmezustand des Körpers bestimmt man mit einem Quecksilberthermometer u. a./.. Sākumā to dara no mājas apgūta teksta, vēlāk arī no nepazīstamiem tekstiem. Šādas atkārtošanas vingrinājumus pēc dzirdes /Nachsprechübungen/ iesaka drai. Petschler no Leipziger K. Marķes universitātes Herdera institūta, pie kam to apjoms pakāpeniski pieaug līdz 3 savā starpā esistētiem teikumiem. Kā vingrinājumu formu var izmantot arī pasniedzēja iesaktu teikumu turpināšanu vai papildināšanu.

Talāka apmācības gaitā studenti klausās nelielus tekstus vai izvilcumus no tekstiem un mācās uztvert to galveno saturu. Tekstus lasa vai nu pasniedzējs, vai arī izmanto magnetofona lentes ierakstus. Kā kontroles formas tekstu saprašanas pārbaudei nodēr jautājumi vai kopspektīvs teksta atstāstījums. Var likt studentam nosaukt svarīgākos faktus vai problēmu, par ko bija runa tekstā. Klausoties auditorijā sagatavotus referātus, pārējiem studentiem var dot uzdevumu isumā pierakstīt dzirdēta saturu /Mitschrift zu einem Vortrag als Kontrollform. H. Petschler/. Kā lingvistisku līdzekli var minēt arī saturu vai velodas ziņā grūtu referātu

1/ Л.Н. Чаурская. Ростовский медицинский институт. В.В.Ш., 1967, 1, стр. 53.

vieta aprakstošu atkārtojumu /umschreibende Wiederholung für inhaltlich oder sprachlich schwierige Stellen des Vortrags. H.Petschler/.

Sakot ar otro kursu, katram grupas studentam auditorijā jānolasa holiels referāts vai ziņojums, evašvalodā. Tam var būt dažāda tematika. To norāda vai nu pasniedzēja, vai arī izvēlas students pats, vadoties no savām vai savu grupas biedru interesēm. Šiem referātiem materiālu studenti parasti izvēlas par jaunākajiem sasniegumiem viņu specialitātē, izmantojot žurnālus un laikrakstus evašvalodās. Fizikā šo referātu sagatavošanai parasti izmanto vācu žurnālus "Jugend + Technik", "Radio un Fernsehen", "Urania" u.c. Auditorijā nolasītie referāti tātad var sniegt studentiem jaunu interesantu informāciju un papildināt ar evašvalodu palīdzību viņu zināšanas attiecīgajā specialitātē, tie var kalpot kā papildinājums un vārdu krajuma nostiprinātājs līdzeklis auditorijā izņemtajam materiālam, un tiem, bez šaubām, ir arī idejiski un politiski audzināša nozīme. Daži piemēri: pēc tēmas par atomu uzbūvi kāds no grupas studentiem saņēma uzdevumu sagatavot referātu par šo pašu tēmu, izmantojot papildu literatūru. Vai arī pēc teksta par mūsu pirmo kosmonautu viens no grupas sagatavoja referātu par pašreiz jaunākajiem sasniegumiem kosmosa apgūšanā.

V.I.Ļeņina 100. jubilejas gadā daudzi referāti bija veltīti V.I.Ļeņina dzīvei un darbam, viņa ideju nemirstībai /"Der Triumph der grossen Ideen des Leninismus", "Auf den Spuren Lenins", "Lenin als Propagandist", "Die Familie Lenins", "Bücher zum denkwürdigen Datum", "Die Leniniana in der Kunst" u.c./.

Daudzi referāti grupās tiek veltīti arī VDR - zemei, kuras valodu studenti apgūst. Piemēram, "Die Geschichte der Gründung der DDR", "Die Errungenschaften der DDR", "Die Jugend in der DDR", "Der Sport in der DDR" un citi.

Auditorijā arī parasti prasām, lai studenti novērtētu savu biedru sagatavoto un nolasīto referātu. Šim nolūkam studenti apgūst noteiktu vārdu krajumu, replikas, izteicienus. Referāti auditorijā, jautājumi, ko grupas biedri izvir-

za referentam, referāta novērtēšana māca studentu domāt un vērtēt svešvalodā. Tādējādi studenta jau darbā auditorijā tiek gatavots referātu uztveršanai un saprašanai, Klausoties konferencē citu grupu un kursu studentu referātus, viņš ir jau spējīgs uztvert to saturu un sekot referenta domas risinājumam, kā arī vērtēt dzirdēto.

Gatavošanās studentu fakultātes konferencēi sākas ar tēmas izvēli, pie tam ir svarīgi, lai tēma interesētu lielāko daļu šīs fakultātes studentu. Tēmu izvēlas vai nu studenti paši, vai arī to iesaka attiecīgās fakultātes mācību spēki. Tā Fizikas un matemātikas fakultātes 1969./70.m.g. organizētās konferences tēma "Bahnbrecher des Atomzeitalters" tika izvēlēta pēc mācību spēka ieteikuma, lai iepazīstinātu studentus ar fizikas vēsturi un lielo vācu fiziķu sasniegumiem, bez kuriem nebūtu domājama mūsdienu fizikas attīstība.

Otrs etaps konferences gatavošanā ir referātu un referātu tematikas izraudzīšanās. Te jāatzīmē sekošais: ja auditorijā ar referātiem ieteicams uzstāties visiem studentiem, arī vajācākjiem, tad konferencēi izvirzāmi tikai labākie studenti. Tas dod iespēju stimulēt spējīgāko studentu darbu svešvalodās, strādāt ar viņiem individuāli.

Konkrēto referātu tematikas izvēle atkarīga no attiecīgā studenta interesēm, no kursa, laboratorijas darbu vai diplomdarbu tematikas. Bibliogrāfijas sastādīšana un ilustratīvā materiāla izvēle notiek speciālo katedru mācību spēku vadībā.

Uzrakstītos referātus recenzē attiecīgās nozares speciālisti, dodot savus norādījumus par referātu saturu, un svešvalodas pasniedzējs, izlabojot valodas kļūdas un palīdzot izvēlēties labākas izteiksmes formas svešvalodā.

Ipaša vieta ierādāma darbam ar referāta fonētisko izstrādi. Nedrīket aizmirst, ka referāta jālasa skaidri un saprotami, ar pareizu izrunu un intonāciju. Citiem vārdiem runājot, referāta domāta klausītājiem, tas jāsaprot pēc dzirdes, tāpēc referentam jācenšas to sagatavot fonētiski

pareizi un izteiksmīgi. Japāņiem, lai referents pavaldītu savu materiālu kā leksiski, tā arī gramatiski un fonētiski. Pieredze rāda, ka bieži vien saturu ziņā labu un interesantu referātu klausītājiem grūti saprast, ja runātājs neievēro intonācijas likumus, pareizus uzsvērus, pauzes, vai arī, ja viņa priekšnesums ir monotons un neizteiksmīgs.

Uzstājoties konferencē, runātāja galvenā vēriba jākoncentrē uz referāta saturu, tā domas atklāsmi, izceļot galvenās līnijas, cenšoties ieinteresēt klausītājus. Fonētiskajai pusei te jābūt pilnīgi automatizētai,

Klausītāju aktivitāte liela mērā atkarīga ne tikai no ieinteresētības par referāta tēmu, bet arī no runātāja prasmes šo tēmu izklastot, no viņa mākas izcelt un uzsvērt galveno, novadīt to līdz klausītāju apziņai. Liela nozīme referātu apspriešanā un jautājumu izvirzīšanā referentiem neapšaubāmi ir arī visam iepriekšējam darbam auditorijā, tam, vai studenti ir vingrinājušies šai virzīšanai.

Prasmes un iemaņas veidojas tikai praktiskā darbībā. Tas pilnā mērā attiecas arī uz svešvalodām. Bez pašu studējošo aktīvas līdzdalības, bez viņu ieinteresētības un "melna darba" velti gaidīt vērā pamamus rezultātus. Tāpēc, jo vairāk intensīva, mērķtiecīga darba auditorijā, jo vairāk praktisku vingrinājumu, jo rezultāti labāki, jo augstāka līmeni noritēs arī studentu konferencēs svešvalodās.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ГРАММАТИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННЫХ УПРАЖНЕНИЙ  
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПЕРФЕКТУ В УСТНОЙ РЕЧИ

Владение грамматически правильной речью на любом языке основано на функционировании автоматизированных навыков употребления грамматических структур и форм, составляющих строй данного языка. Без таких грамматических автоматизмов речь превратилась бы в мучительное конструирование по правилам грамматики.

Однако речь, являясь чрезвычайно сложной интеллектуальной творческой деятельностью, не может быть сведена к простой механической сумме навыков. Последние включаются в неё в качестве необходимых составных компонентов.

Известно, что речь комплексна, но в учебных целях в ней выделяются грамматические, лексические и фонетические трудности. Соответственно можно говорить о грамматических и лексических навыках.

Психофизиологической основой грамматического навыка является динамический стереотип, образующийся в результате многократного стереотипного воздействия на кору головного мозга устойчивых грамматических средств языка. Благодаря многократным возбуждениям соответствующих клеток центральной нервной системы образуется "прочная система следов от слуховых и речемоторных раздражений", т.е. речевые стереотипы, обеспечивающие автоматизированное использование грамматических явлений в речи.

Таким образом, грамматические навыки - это автоматизированные действия, осуществляющие выбор тех грамматических форм и структур, которые "... в совокупности о лексикой и интонацией должны выразить намерение говорящего".<sup>1)</sup>

Краеугольным камнем проблемы навыка вообще и грамматического в частности является вопрос о роли и месте сознания в автоматизированном действии. По данному вопросу в психологической литературе наметились две противоположные точки зрения. Так, одни психологи исключают сознание из процесса формирования навыка, представляя развитие и функционирование навыка как механический процесс. Другая часть психологов исходит из положения, что автоматизированные действия выполняются с участием сознания, роль которого лишь изменяется в ходе формирования навыка.

По мнению С.Л.Рубинштейна, навык возникает "... как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ выполнения действия".<sup>2)</sup>

Физиологически это объясняется тем, что любая нервная связь, в том числе и навыки, образуется лишь тогда, когда в коре головного мозга возникает "оптимальный очаг возбуждения", вызываемый 2-й сигнальной системой, т.е. актуализацией тех ассоциаций, без которых невозможно понимание воспринимаемого.<sup>3)</sup>

В ходе дальнейшей тренировки эти нервные связи выполняются уже при пониженном возбуждении нервных клеток коры.

---

1) Общая методика обучения ин. языкам в средней школе. М., 1967, стр. 348.

2) С.Л.Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1946, стр. 554.

3) Ю.А.Самарин. Очерки психологии ума. М., 1962, стр. 355.

Соответственно понимается и роль сознания. "Регуляция движений переходит с уровня 2-й сигнальной системы на уровень 1-й сигнальной системы".<sup>1)</sup> При этом сознание не выключается, а начинает играть другую роль - роль контроля за автоматизированным исполнением действия, т.е. обучающийся не осознает свое действие полностью, а выполняет его лишь под общим контролем сознания.

Таким образом, в грамматическом навыке всегда имеет место осознаваемое и неосознаваемое исполнение действия.

Поэтому, вопрос о роли и месте знаний в процессе формирования грамматического навыка приобретает принципиальное значение. Речь идет при этом не о сообщении системы языковых знаний, а о практических инструкциях, являющихся руководством к тем действиям, которые позволяют более экономно и прочно создать необходимый грамматический навык. Данная проблема должна решаться, по-видимому, для каждой структуры или формы по-своему.

Из психологии известно, что формирование любого навыка происходит не на чистом месте и представляет собой не только "... образование определенного нового динамического стереотипа, но и включение его в уже существующую систему прежних стереотипов."<sup>2)</sup> При этом может происходить либо ломка, переделка старых навыков, либо частичное их изменение или только прибавление нового навыка к уже имеющемуся.

Значение прошлого опыта человека, для всей его психической деятельности неоднократно подчеркивали ученые различных направлений. И.П.Павлов считал, что "... новые

1) Психология. Под общей редакцией А.А.Загрудной. Минск, 1970, стр.376.

2) А.Д.Пуня. Очерки психологии спорта. М., 1959, стр.95.

раздражения складываются, суммируются с прошлым". I)

При обучении иностранному языку таким прошлым опытом можно считать, по-видимому, индивидуально-речевой опыт учащихся, роль которого неоднократно подчеркивают ведущие методисты (С.Ф.Шатилов и др.). При этом речь идет об индивидуально-речевом опыте учащихся как в родном, так и в иностранном языках. Учет обоих видов индивидуально-речевого опыта имеет важное значение для построения эффективной системы упражнений по иностранному языку.

Характер формируемого навыка, его сложность, а, следовательно, и количество, и характер необходимых упражнений в значительной мере определяется логической структурой данного грамматического явления. Чем проще для усвоения грамматический материал, подлежащий автоматизации, тем легче вырабатывается навык, тем меньше времени необходимо на его автоматизацию. И, наоборот, языковой материал, отражающий сложные системные связи между формами, с более сложным семантическим содержанием усваивается значительно трудней. Следовательно, и более сложными будут автоматизируемые навыки, включая в себя в качестве компонентов ряд частных, более простых умений.

К таким сложным грамматическим навыкам можно отнести процесс формирования навыка употребления перфекта в речи.

Рассмотрим психологические особенности овладения данной грамматической формой.

Как известно, обучение перфекту начинается чаще всего с введения слабых глаголов, употребляющихся с вспомогательным глаголом "haben", в соответствии с дидактическим

---

I) Павловские среды, т.П.М.-Л., 1949, стр.565.

принципом от легкого к трудному. Каким же индивидуально-речевым опытом в родном и иностранном языках располагает учащийся к данному моменту, который будет оказывать определенное влияние на усвоение перфекта?

В иностранном языке — это владение навыком употребления глагола "haben" в самостоятельном значении, т.е. в значении "иметь что-либо", "обладать чем-либо".

В родном языке учащихся — оформление категории прошедшего времени иными языковыми средствами, чем в изучаемом иностранном языке (аналитическая форма в немецком языке и синтетическая в русском).

Чтобы овладеть формой перфекта с вспомогательным глаголом "haben", учащийся должен "абстрагироваться" от первоначально усвоенной предметной связи и выделить её новое значение — значение вспомогательного глагола, лишенного своей семантики, но сохранившего функции показателя лица и числа подлежащего. Иными словами, учащийся должен преодолеть противоречие между усвоенным значением глагола "haben" и тем его новым значением в конструкции перфекта, которым должны овладеть учащиеся. Происходит ломка старого динамического стереотипа или навыка и в результате его перестройки — создание нового динамического стереотипа — схемы перфекта с вспомогательным глаголом "haben".

Другая трудность в овладении этой формой на начальном этапе заключается, как уже указывалось выше, в различном языковом оформлении категории прошедшего времени в русском и немецком языках. Поэтому, "учащиеся испытывают вполне естественное стремление различать в иностранном языке то, что различается в русском и игнорировать содержание, не имеющее в одном из сопоставляемых языков специальных

средств выражения". I)

Применительно к перфекту это подтверждается много - численными ошибками на пропуск вспомогательного глагола в конструкции перфекта и в нарушении рамки.

Как показывает опыт, значение перфекта не вызывает особых затруднений, поскольку категория прошедшего времени имеется и в родном языке учащихся. Трудность здесь заключается в том, что, несмотря на формальную разделенность, компоненты перфекта (вспомогательный глагол в личной форме и Partizip III) представляют собой коммуникативное единство, где семантику всего сочетания несет лишь второй элемент - Partizip II. В родном же языке учащихся сложные глагольные конструкции представляют собой сумму значений элементов, входящих в соответствующие аналитические структуры (Ср., например, сложные будущее время и др.)

Рассмотренные случаи расхождения, существующие между формой прошедшего времени в русском языке и немецким перфектом, неизбежно вызывают интерференцию, что необходимо учитывать при создании эффективной системы упражнений для овладения формами перфекта в речи. Одним из важных условий преодоления интерференции является фиксирование внимания учащихся на тех точках, где наиболее отчетливо проявляется различие в системах родного и иностранного языков.

Таким образом, упражнения на самом начальном этапе

---

I) Л.В. Шеняев. Общие моменты мышления в процессах усвоения математики и иностранного языка. "Вопросы психологии", 1960, № 4, стр. 13.

обучения перфекту служат для усвоения лишь семантики новой грамматической формы и его общей структуры (haben + Partizip II).

Однако логическая структура перфекта не ограничивается этой общей схемой, а содержит ряд частных случаев в зависимости от класса глаголов, т.е. включает следующие случаи образования перфекта:

- а) от слабых глаголов;
- б) от сильных глаголов;
- в) от глаголов с неотделяемыми приставками;
- г) от глаголов с отделяемыми приставками.

Следовательно, задача состоит в том, чтобы выработать, кроме широко действующего динамического стереотипа, новые частные стереотипы, особенностью которых является то, что они образуются в пределах того же грамматического отношения, но на новой основе, какой является один из классов немецкого глагола. Иными словами, речь идет о выработке "... определенного стойкого динамического стереотипа, в дальнейшем распадающегося, дифференцирующегося под влиянием практики речевого общения на ряд более частных стереотипов",<sup>1)</sup> какими можно считать все формы перфекта от различных классов глаголов.

Практика обучения формам перфекта в школе показывает, что наибольшие трудности связаны с структурными особенностями аналитической конструкции перфекта. К таким трудностям можно отнести в первую очередь особенности формооб-

---

1) Ф.А. Сохин. Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете физиологического учения И.П. Павлова. "Советская педагогика", 1951, № 7, стр. 51.

разования второго компонента перфекта - Partizip II. Имеется ввиду прежде всего класс сильных глаголов. Если для слабых глаголов достаточно выработать у учащихся общую схему формообразования Partizip II (префикс "ge" + основа + суффикс "t" ), которая без затруднения переносится учащимися по закону аналогии на все слабые глаголы без приставок, то для сильных глаголов навыка владения соответствующей схемой "ge" + основа + "en" явно недостаточно, поскольку большинство из них изменяет коренную гласную самым разнообразным образом.

Таким образом, необходима тренировка изолированных, вычлененных из речевых моделей явлений. Выделение форм Partizip II в качестве учебной трудности предполагает специальные аналитические языковые упражнения с целью формирования операционных грамматических умений и навыков в образовании этих форм.

Эти упражнения занимают незначительное место, но они обязательны при овладении таким сложным грамматическим явлением, каким является немецкий перфект, так как без четкого осмысления учащимися особенностей аналитической структуры перфекта, без сознательного формирования операционных навыков образования Partizip II разных классов глаголов, не может быть подлинного владения этой грамматической темой во всех видах речи.

"Осмысленность подлежащих заучиванию материалов, - опра - ведливо подчеркивает Дж. Миллер, - является одним из самых важных факторов при вербальном научении".<sup>1)</sup>

---

1) Дж. А. Миллер. Речь и язык. В кн. "Экспериментальная психология", т. П. М., 1963, стр. 365.

Особое значение приобретает здесь проблема запоминания, физиологической основой которой являются материальные процессы, происходящие в коре головного мозга.

Согласно психологии запоминание осуществляется в результате активной деятельности человека с объектами, подлежащими заучиванию и тесно связано с повторением. При этом "не шаблонное и стандартное повторение, а разнообразные действия, активное отношение к каждому звену заучивания - вот что характерно для запоминания..."<sup>1)</sup>

Можно считать, поэтому, более эффективным способом запоминания форм *Particip II* сильных глаголов не специальное заучивание их, а включение данных форм (в структуре перфекта) в активную речевую деятельность учащихся, где каждый глагол многократно повторяется в разнообразных коммуникативных упражнениях до полного усвоения, т.е. запоминание происходит в процессе действия с ними.

Активная работа с материалом, подлежащим запоминанию, создает условия для непроизвольного запоминания, имеющего важное значение как одного из "экономных" видов памяти. Учитывая, что "... непроизвольно запоминается лучше то, что более важно, более значимо, более интересно для человека"<sup>2)</sup>, действия учащихся с языковым материалом должны быть организованы так, чтобы они выполняли посильные и отвечающие их интересам речевые задачи. В этом случае непроизвольное внимание выступает в своей естественной функции побочного продукта по отношению к речевой деятельности учащихся и не требует специально направленного внима-

1) А.А.Смирнов. Психология запоминания. М., 1948, стр. 305.

2) П.И.Зинченко. Непроизвольное запоминание. М., 1961, стр. 224.

ний на изучаемый языковой материал.

А так как "в условиях активных способов работы над материалом непроизвольное запоминание оказывается более прочным, чем произвольное, опирающееся на пассивные способы работы" <sup>1)</sup>, необходимо наряду с произвольным запоминанием всемерно активизировать и непроизвольное как один из эффективных способов усвоения языкового материала.

В числе коммуникативных упражнений, отвечающих этой задаче, особое место занимают речевые ситуации, создаваемые в качестве методического приема на уроке. Учебные речевые ситуации, моделирующие реальные условия действительности, направляют внимание учащихся прежде всего на коммуникативную цель задания. Языковой же материал, оформляющий соответствующее высказывание, усваивается при этом непроизвольно.

Опыт показывает, что одновременное закрепление множества сильных глаголов вперемешку не дает положительных результатов в их овладении. Наиболее эффективным способом, как показало проведенное нами экспериментальное обучение, является предъявление и отработка сильных глаголов небольшими группами до полного усвоения их в речи с помощью различных коммуникативных и некоммуникативных упражнений. После усвоения I-й группы глаголов закрепляют 2-ю группу сильных глаголов, которая также отрабатывается до выхода в речь. Затем обе изученные группы глаголов смешиваются в упражнениях, после чего предъявляются новые глаголы и т.д. Количество сильных глаголов в каждой группе определяется этапом обучения и возрастными особенностями учащихся.

---

1) П.И. Зинченко. Цит. работа, стр. 369.

Одной из трудных проблем, с которой сталкиваются учащиеся при изучении перфекта, является проблема выбора вспомогательного глагола после изучения обеих схем перфекта: "haben + Partizip II" и "sein + Partizip II".

Наблюдение за учебным процессом показывает, что ошибки, допускаемые учащимися при выборе вспомогательного глагола, являются наиболее устойчивыми. Они заключаются, как правило, в употреблении вспомогательного глагола "haben" вместо "sein" с глаголами движения.

Несмотря на то, что учащиеся четко осознают с помощью речевого образца, поясненного правилом-инструкцией, необходимость употребления с глаголами движения и некоторыми другими глаголами вспомогательного глагола "sein", в сознании учащихся зачастую всплывает первоначально зафиксированная схема: "haben + Partizip II". Многочисленные упражнения, формирующие навыки употребления форм перфекта с вспомогательным глаголом "sein", а также смешанные упражнения, обучающие выбору одного из вспомогательных глаголов, не дают ощутимого результата. В лучшем случае учащиеся сразу же исправляют свою ошибку, но уже сознательно выбирая необходимый глагол "sein".

Причину подобного явления одни психологи видят в возникновении так называемого "репродуктивного торможения", когда один навык затрудняет воспроизведение другого. I) Так, по мнению К.Ховланда, "в ситуации, когда мы обучаемся новым ответам на стимулы, которые ранее вызыва-

---

I) С.П.Рузинштейн. Дет. работа, стр.560.

ли другие ответы, весьма легко возникает интерференция"<sup>1)</sup>

Другие объясняют это устойчивость первоначальных временных связей в процессах памяти : " При заучивании материала первичная формулировка очень часто оказывается более устойчивой, нежели последующие".<sup>2)</sup> В нашем случае такой первоначальной установкой является схема " haben + Partizip II ", всплывающая вместо схемы " sein " + Partizip II " .

Задача состоит здесь в том, чтобы нейтрализовать (а не разрушить) устойчивость первоначальных связей, "... противопоставив им последующие связи, выработанные путем приемов, более активизирующих процесс запоминания"<sup>3)</sup>

Следовательно, упражнения, формирующие навыки и умение употреблять перфект с вспомогательным глаголом " sein ", должны быть эффективными, оставляющими более яркие слухо-моторные и речедвигательные образы у учащихся, чем упражнения, закрепляющие перфектные формы с вспомогательным глаголом " haben ". Особое значение получает при этом внешняя предметная наглядность. (Действия, яркие динамические картинки, иллюстрирующие движение и др.)

---

1) К.Ховланд. Научение и сохранение заученного у человека. В кн. " Экспериментальная психология", т.П, М., 1963, стр. 204.

2) Д.И.Красильщикова и Е.А.Хожлачев. Зависимость запоминания слов ин. языка от способа раскрытия их значений и времени заучивания. " Вопросы психологии", 1960, № 6, стр. 65.

3) Д.И.Красильщикова и Е.А.Хожлачев. Там же, стр. 65

Таким образом, навыки и умение употребления перфектных форм в речи формируются поэтапно в процессе упражнений в речевой деятельности.

Учет всех лингвистических, психолингвистических и психологических особенностей овладения формами перфекта в речи - необходимое и важнейшее условие для создания эффективной системы упражнений.

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПРЕДИКАТИВНОМУ ОБОРОТУ С ИНФИНИТИВОМ ( СЛОЖНОМУ ПОДЛЕЖАЩЕМУ ) В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Предикативные обороты с инфинитивом, в том числе номинативный оборот или сложное подлежащее (последнее название предпочтительнее, поскольку относится к синтаксическому уровню, на котором данная структура рассматривается в настоящем пособии), в технической литературе различного профиля встречаются после независимого причастного оборота наиболее часто. Кроме того, этот оборот представляет собой сложную синтаксическую структуру, компоненты которой не примыкают друг к другу, образуя разорванный (split) член предложения, между компонентами которого вклинился другой член предложения.

Аналогичной структуры нет ни в русском, ни в латинском языках. Поэтому студенты сталкиваются с большими трудностями в ее распознавании, понимании и переводе.

Как показывает опыт, традиционные грамматики, требуя большого количества времени, мало эффективны при прививании студентам прочных умений в распознавании структуры.

Это и обусловило поиски более рационального и эффективного способа изучения сложного подлежащего. Один из таких способов предлагается в учебном пособии, построенном на основе программирования материала с использованием алгоритмов.

Особенности употребления сложного подлежащего в литературном языке и редкое употребление его в разговорной речи определяют характер усвоения этой структуры студентами техни-

ческого вуза: сложное подлежащее подлежит рецептивному (пассивному) усвоению и таким образом относится к пассивной грамматике.

На характер усвоения данной структуры влияет также и общая цель обучения иностранным языкам в техническом вузе: в первую очередь научить студентов читать и переводить техническую литературу по специальности.

Рецептивное усвоение сложного подлежащего должно привести к следующим умениям:

а) безошибочно узнавать и выделять структуру при чтении литературы;

б) с помощью анализа правильно понимать образование и характер составных частей структуры;

в) на основе анализа и понимания сложного подлежащего сопоставить его с соответствующей структурой в родном языке;

г) сформулировать правильный перевод структуры в данном контексте предложения.

Материалы пассивной грамматики из-за малой их динамичности хорошо поддаются программированию. Структура пассивной грамматики не требует активного употребления в устных упражнениях. С другой стороны, умение быстро распознавать такие сложные структуры, как сложное подлежащее, не может привиться без четко сформулированных, конкретных и сжатых алгоритмических предписаний. Поэтому в предлагаемом пособии четко спрограммированный инструктивный и тренировочный материал тесно связан с алгоритмическими предписаниями.

Данное пособие является безмашинным программированным материалом и представляет собой единую систему, разбитую на 14 шагов. Последние объединяются в 5 циклов, соответствующих пяти занятиям, на каждом из которых изучается данная грамматическая тема.

Каждый из циклов состоит из следующих частей:

1. Инструкция для студентов, как обращаться с данным материалом.
2. Информационная часть, которая содержит необходимую теоретическую информацию, иллюстрирующий пример и структурную

модель сложного подлежащего. Информация строится по дедуктивному принципу мышления. Приемы дедуктивного мышления все больше внедряются в гуманитарные науки в связи с возрастающим влиянием математики.

3. Тренировочная часть содержит упражнения. Сначала обычно ставятся вопросы по теоретической части, на которые студенты должны дать ответы. Цель этих вопросов - самоконтроль за усвоением теории. Следующий, очень важный вид упражнений - упражнения на распознавание, которые даются в виде целого текста или отдельных предложений. Потом следуют упражнения на правильный выбор предложения со сложным подлежащим из пяти разных предложений. После упражнений на распознавание, являющихся относительно легкими, следуют более трудные - упражнения конструктивные.
4. Контрольные задания, которые даются в конце каждого цикла (занятия).

В пособии соблюдены все основные принципы программированного обучения:

1) Пошаговое изучение материала. В последнее время в методической литературе все чаще появляются указания на то, что не следует дробить учебный материал на слишком мелкие порции. Это, как нам кажется, особенно касается пособий для студентов высших учебных заведений. Уровень умственного развития студента позволяет усвоить сразу значительный объем материала. С другой стороны, каждый конкретный учебный материал имеет свою специфику; иногда весь материал состоит из определенных логически связанных частей, неразделимых при программировании, которые облегчают задачу дробления материала на шаги. Такие внутренне однородными по содержанию частями нельзя пренебрегать при составлении шагов программированного пособия по изучению сложного подлежащего. Поэтому объемы различных шагов не одинаковы: некоторые содержат 3-4 единицы информации; другие 6-7 единиц;

2) Обратная связь. Внутренняя обратная связь обеспечивается посредством ключей, которые прилагаются на обратной стороне страницы. Ключи обычно представляют собой готовые решения к заданиям, но иногда указывается структурная модель, по которой должен строиться правильный ответ. Этот вид ключа практикуется только на последних занятиях, когда студенты в основном усвоили материал и не нуждаются в готовой подсказке.

Обычно в учебных пособиях с элементами программирования ключи печатаются на той же странице слева или справа от задания. В нашем пособии ключи подаются на обратной стороне, чтобы предупредить подсматривание ответа перед самостоятельным выполнением задания.

По характеру восприятия ключа можно разделить на визуальные и звуковые. Звуковые ключи применяются в упражнениях с магнитофоном.

Внешняя обратная связь обеспечивается преподавателем при проверке контрольных заданий с помощью перфокарт или матриц. Она имеет место на втором этапе работы, после того, как студенты сделают целый ряд упражнений с внутренней обратной связью. Такие проверочные задания практикуются после каждого цикла шагов, т.е. на каждом занятии.

3) Градация и строгая последовательность материала. Информация подается в строгой последовательности, подкрепляемая тренировочными и контрольными упражнениями. Выбор и составление упражнений осуществляется по принципу нарастающей трудности: от более легкого к более трудному. Этот же принцип относится и к распределению информативного материала, который по степени трудности соответствует упражнениям.

4) Индивидуализация обучения. Программированное пособие предоставляет большие возможности для индивидуального обучения согласно темпу усвоения материала отдельным студентом. Это относится к работе с печатным материалом.

Что касается упражнений с магнитофоном, то здесь темп работы всех студентов должен быть примерно одинаковым и, таким образом, принцип индивидуализации обучения отсутствует. Поэтому озвученный материал составляет приблизительно четвертую часть всего материала и подается обычно в начальных шагах небольшими порциями, которые чередуются с печатным материалом. В конечном итоге индивидуальные способности все же выявляются: студенты, которые первыми усвоили информативный и тренировочный материал, первыми приступают к контрольному заданию и, выполнив его раньше других, остальное время читают анекдоты, которые специально приготовлены для таких случаев. Таким образом и преподаватель получает некоторое количество времени для проверки контрольного задания, а также, что особенно важно, — для индивидуальной консультации, если в ней есть необходимость.

5) Активность студентов. Такой вид работы, когда перед студентом находится материал, который необходимо усвоить на данном занятии в возможно быстром темпе, но в то же время глубоко осмысленно, когда степень усвоения проверяется в конце каждого занятия посредством контрольного задания, не позволяет студенту отвлекаться, заставляет его работать активно.

На занятиях с традиционным методом обучения, когда преподаватель разъясняет новый материал всей группе, потеря времени и полезной информации на каждого студента увеличивается соответственно числу студентов: чем больше группа, тем больше потеря информации на каждого студента. Эта закономерность отсутствует при программированном обучении. А это очень важно для работы в больших группах, где число студентов достигает двадцати и более.

Задачей методики как раз и является организация обучения таким образом, чтобы всю работу мозга учащегося, не относящуюся непосредственно к усвоению материала, свести к минимуму. Как показывает практика, программированный способ обучения в этом отношении выигрывает перед традиционным.

6) Алгоритмизация процесса обучения. Применение алгоритмов или алгоритмических предписаний тесно связано с программным обучением. Об алгоритмах мы говорим тогда, когда необходимо расчленять мыслительный процесс на логические операции. Эти логические операции и лежат в основе любой программы. Если в других областях педагогики методисты спорят о целесообразности применения алгоритмов, то в обучении грамматике (русского или иностранного языков) алгоритмизация целесообразна и доступна каждому педагогу. Это убедительно доказано экспериментальными работами Л.Н.Ланды, А.Р.Белопольской, В.А.Крыловой и другими.

Алгоритмические предписания не только предоставляют кратчайший, логически правильный путь к решению задачи, но и развивают логическое мышление студента.

Уровень развития психо-физиологических процессов у студентов по сравнению со школьниками дает все предпосылки для внедрения алгоритмов в обучение. Можно сказать, что обучение алгоритмам необходимо в вузе для того, чтобы развивать организованность мышления у студентов.

Применение алгоритмов в обучении грамматике студентов технического вуза тем более обоснованно, что в преподавании математики и всех технических дисциплин давно уже используется алгоритмический подход к обучению.

Алгоритмические предписания, используемые в пособии, содержат все общие свойства алгоритмов: детерминированность, массовость, результативность.

В педагогике мы имеем дело с "алгоритмическими предписаниями", в которых ослаблены некоторые требования "абсолютных" алгоритмов, но сохраняются основные свойства последних.

Алгоритмы по их функциям делятся на алгоритмы распознавания и алгоритмы преобразования. Для обучения грамматике используется алгоритм распознавания. Этот алгоритм, который впервые был сформулирован Л.Н.Ландой, до сих пор еще не нашел должного применения в обучении иностранным языкам.

Распознавание как более широкая проблема связано с умением применить знания на практике. На занятиях мы часто наблюдаем, что студенты проявляют хорошие теоретические знания сложных явлений грамматики, но иногда не умеют пользоваться этими знаниями при распознавании даже самых простых грамматических форм. Причина тому - наше пренебрежение этим аспектом. Мы даем студентам навыки образования различных сложных структур, которые им никогда не придется употреблять в разговорной речи, но не разъясняем, по каким признакам можно распознавать эти структуры в тексте.

Распознавание грамматических форм должно находиться в центре внимания пассивной грамматики.

Распознавание связано с анализом, который основывается на выявлении формальных признаков грамматических оборотов речи. При чтении и переводе литературы по специальности процесс обучения должен быть направлен от формы к содержанию. Алгоритм распознавания помогает операционно выявить необходимые признаки и дает схему, по которой должен проходить мыслительный процесс студента, распознающего определенное явление.

Наш алгоритм распознавания сложного подлежащего построен по самому простому образцу и подкрепляется структурной моделью.

7) Применение ТОО. Как показывают психологи, усвоение и запоминание новой информации прочнее, если в этом процессе участвуют два вида восприятия - слуховой и зрительный.

В работе с нашим программированным пособием применяются эпидиаскоп и магнитофон. Магнитофон используется для закрепления новой информации: студент читает текст в пособии и одновременно слышит голос диктора с помощью магнитофона и наушников. Магнитофон применяется также для тренировочных упражнений. Такое упражнение состоит из 4 фаз:

1-я фаза - задание, передаваемое диктором и воспринимаемое студентом через наушники;

2-я фаза - решение задания студентом, которое он произносит в микрофон;

3-я фаза - ключ, правильный ответ, произносимый диктором;

4-я фаза — повторение правильного ответа студентом.

Некоторые упражнения выполняются с помощью эспидаскопа.

Наше пособие построено по линейно разветвленному принципу. Разветвленный метод программирования используется на начальных этапах обучения, так как выбор готового правильного ответа связан с распознаванием структуры и сравнительно легче, чем конструирование его. Кроме того, разветвленный метод отсылает студента, выбравшего неправильный ответ, обратно к необходимой информации и заставляет его проделать дополнительное упражнение.

Как наблюдалось на занятиях, работа с программированным пособием дает большую эффективность в усвоении данного материала грамматики и значительную экономию времени.

## С о д е р ж а н и е

стр.

А г а м д и а н о в а В. О курсе реферирования на заключительном этапе обучения иностранными языкам в неязыковом вузе.....	3
А й з б а л т Е. К вопросу о моделировании раз- вертывания элементов словарного поля.....	30
А й з б а л т Е. К вопросу о словопроизводстве и однокорневой общности.....	44
Б е т з и р а С. Par dažām ekranizēto uzskates līdzekļu izmantošanas iespējām speciālās leksi- kas mācībānā tehniskās fakultātes.....	67
Г о м б е р г Е. Некоторые наблюдения над стили- стически релевантным употреблением местоимений.....	75
З а х х е в е к а я Л. Структурные особенности конструкций sein+zu+Infinitiv, sich lassen+Infini- tiv, zu+Partizip I, вызывающие затруднения при их опознавании и понимании.....	88
К э д е В. Par dažiem leksiski sintaktisko struk- tūru atlasēs principiem un to aktivizācijas pārē- mieniem (uz fizikas tekstu pamata).....	111
М а р у г а Э. Современные психологические тео- рии обучения и модели обучения иностранными языкам.....	124
М е л г а л в с И. Studentu konferences sveļvalo- dās un to loma mācāmās sveļvalodās un argūstāmās specialitātes tuvināšanā.....	144
О с л я п о в а А. Психологические основы грамма- тически направленных упражнений для обучения пер- фекту в устной речи.....	150
Т и м е р я н а Т. Принципы построения программ- рованного пособия для обучения студентов техниче- ского вуза предикативному обороту с инфинитивом (сложному подлежащему) в английской языке.....	163

Коллектив авторов  
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ  
Ученые записки, том I50

Редактор Л. Потин  
Корректор Л. Вовнян

---

Подписано к печати 28.07.1971 года. ЯГО1340. Зак. № 516.  
Ф/б 60x84/16. Писчая № I. Физ. п.: л. 10,8. Уч.-и. л. 8,2  
Тираж 350 экз. Цена 52 коп.

---

Отпечатано на ротаприте, г. Рига - 50, бульвар Райня, 19  
Латвийский государственный университет имени Петра Стучки

32549

*Am.  
K. P. M. S. P.*

ЦЕНА 52 коп.

44 / 2863

LATVIJAS UNIVERSITĀTES BIBLIOTĒKA



0508043380