

Т. 149.

752

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛАТВИЙСКОЙ ССР

Латвийский ордена Трудового Красного Знамени государственный
университет имени Петра Стучки



**ВОПРОСЫ
ГЕРМАНСКОЙ
И
РОМАНСКОЙ
ФИЛОЛОГИИ
И
МЕТОДИКИ
ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ
ЯЗЫКАМ**



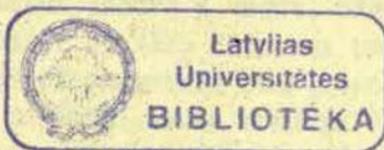
Рига 1971

Министерство высшего и среднего специального
образования Латвийской ССР
Латвийский ордена Трудового Красного Знамени
государственный университет им. П. Стучки

Кафедра немецкого языка

ВОПРОСЫ ГЕРМАНСКОЙ И РОМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ
И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ученые записки, том 149



Рига 1971

Большинство статей данного сборника "Ученых записок" посвящены актуальным проблемам методики преподавания иностранных языков в вузе и школе. Рассматриваемые в данных статьях вопросы помогут обеспечить эффективность обучения.

Статьи лингвистического характера вызовут интерес у многих читателей своим оригинальным решением затронутых в них проблем.

Коллектив авторов
ВОПРОСЫ ГЕРМАНСКОЙ И РОМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ученые записки, том 149

Редактор Л.Полик

Корректор Н.Красникова

Подписано к печати 21/VI 1971 ЯТ 24163 Зак. № 424
Ф/б 60х84/16. Писчая №1. Физ. п. л. 5,8. Уч.-и. л. 4.
Тираж 300 экз. Цена 29 коп.

Отпечатано на ротапринтере, Рига-50, бульвар Райниса, 18
Латвийский государственный университет имени Петра Стучки

О СПОНТАННЫХ РЕЧЕВЫХ ОЦЕНКАХ

Язык представляет собой общественное явление, отражающее все аспекты жизни. Язык связан с человечеством, и поэтому особо пристального внимания заслуживает рассмотрение взаимоотношений языка и людей, которые его создают и используют.

Говоря о языке как о совокупности языковых единиц, мы в первую очередь думаем о словарном составе. Слово — основной носитель понятия и значения — является той единицей, которая вместе с подобными себе единицами и составляет исходный материал сложной системы феномена — языка. Поэтому, говоря о создании и использовании языка, мы имеем в виду в первую очередь создание и использование языковых единиц.

Язык является исторически обусловленным явлением, поэтому его создание носит поступательный характер. Различая в лингвистике понятия языка и речи и рассматривая их взаимоотношения как отношения целого и части, следует задать себе вопрос, как происходит процесс создания слов — языковых единиц, составивших впоследствии язык. Надо думать, что на определенном этапе развития языка понятия "речь" и "язык" полностью совмещались и только в процессе постепенного культурного развития человеческого общества стала возможной дифференциация этих понятий.

Именно такой является мысль Э.Косериу, когда он утверждает, что язык в первую очередь следует понимать как функцию и только затем как систему. Или же — "все диахроническое и синхроническое в языке существует только благодаря речи." I/

I. E. Coseriu. *Sinonimia, diacronia e historia*. Montevideo, 1958.
"Новос в лингвистике" т. 3, II раздел, II.

Надо далее полагать, что речь по отношению к языку была когда-то примарным явлением, и единицы речи, отстаясь в сознании людей, формировали систему языка. И уже следующим этапом было так называемое "нормирование языка". Г. Клаус определяет понятие "нормирование" как "установление определенных единых правил" и указывает, что даже обиходный язык в известной мере нормирован.^{1/}

Против такого положения трудно возражать, но все же следует заметить, что нормы языка и нормы речи не всегда и не во всем совпадают. Язык более консервативен чем речь. Возможные и часто возникающие единицы речи встречают преграды на своем пути проникновения в язык. Достаточно например вспомнить немецкое слово - *Schriftsteller* -, которое еще в XVIII веке подвергалось жестокой критике со стороны ортодоксальных лингвистов.

На современном этапе единицы речи зачастую проникают в художественную литературу. Научная и научно-популярная литература относится осторожнее к этому явлению, и если авторы предлагают какое-либо новообразование, то детально поясняют его и, действительно, лишь "предлагают" ввести его в язык. Таковым примером может служить слово - *Gebrauchssprache* . Еще в 1962 году Г. Меллер предложил его как термин, а уже в последующие года оно стало единицей языка.

Наименее терпимой к новообразованным единицам речи оказывается публицистика, в особенности агитационный материал. Оно и понятно - информационная психология, на которую опирается публицистика, не допускает отклонений от языковых норм с целью наискорейшего и точнейшего донесения мысли до читателя.

Таким образом, нормирование является не только "установлением определенных единых правил", но и границей, рамками языкового поведения. Иными словами - норма определяет - "так говорят" или "так не говорят" на данном языке.

Такое положение относится не только к языковым конструкциям типа словосочетания или предложения, но и к области словообразования, т.е. к соединению морфем в одно логическое и семантическое целое.

Речь использует нормы языка, и речевые единицы образуются по языковым моделям, строго отработанным веками. Более подвижный и свободный характер речи допускает заполнение этих моделей различным, подчас даже неожиданным / по своему сочетанию/ лексическим материалом. Это зависит от того, как говорящий видит объект своей речи и как он оценивает этот объект. Речевая оценка предметов и явлений представляет собой неподготовленный, спонтанный процесс.

Спонтанность речевых оценок является, по мнению Л.В.Щербы, отражением того, как говорящие думают на своем языке. Надо полагать, что "думают о своем языке" в данном случае равнозначно мысли - "относятся к своему языку". Если развить мысль Л.В.Щербы дальше и провести опрос говорящих о том, что они думают о своем языке, исключив при этом лингвистов и всех тех, кто отвечает за чистоту языка / литераторов, редакторов и т.п./, то окажется, что говорящий не задумываясь конструирует свою речь. Действительно, если бы в повседневном употреблении родного языка говорящий стал задумываться над каждой им произносимой словарной конструкцией, то с ним случилось бы то же, что с престарелой сороканожкой, у которой спросили, как она переставляет свои ноги при ходьбе. Сороканожка перестала ходить, человек перестал бы говорить. Говорящий думает НА своем языке, а не О своем языке, т.к. ему присуще т.н. "языковое чутье" или "чувство языка".

"Чувство языка" - это неясная расплывчатая вещь, о которой так много говорят, является ни чем иным, как конечным результатом языковой практики..... Оно представляет собою точные знания, ставшие подсознательными." I/

Однако, точное знание / освоение / лексического материала языка и грамматических правил сочетаемости языковых единиц в значимые конструкции, пусть даже и ставшие подсознательными, это все же еще не является исчерпывающим понятием чувства языка.

Формула "так говорят" или "так не говорят", являющаяся мериллом "чувства языка" содержит в себе еще ряд экстралингвистических факторов. Это в первую очередь "место и время употребления словарных единиц и их композиций". В одной из статей об опыте преподавания русского языка студентам - иностранцам приводился пример, где студент-иностранец, изучивший русский язык, решив уступить место в трамвае пожилой женщине, обращается к ней "Садитесь, старуха!" Аналогичный случай со студентом русской национальности, изучающим немецкий язык. Желая блеснуть знаниями немецкой фразеологии, он, рассказывая биографию писателя, заменил нейтральный глагол "sterben" фразеологизмом "ins Gras beißen".

В обоих случаях нет никаких погрешностей ни в грамматическом, ни в лексико-семантическом плане. Но оба случая свидетельствуют о том, что здесь отказало "чувство языка". Таким образом, "чувством языка" является и этическая сторона словоупотребления. Не менее важным фактором является и принадлежность говорящего к определенной социальной группе и степень его личного интеллектуального развития.

Понятие "чувства языка" сближается с понятием "норма" в широком смысле этого слова / см. выше мысли Г.Клауса/, так как "чувство языка" исторически обусловлено. Как абсурдное на сегодняшний день регистрирует "чувство языка" заявление такого типа "Прошу принять мою дочь X в детский сад...", так как слово "дочь" малоупотребительный архаизм. Но не меньший протест "языкового чутья" вызывают и такие лексические единицы, которые иногда можно услышать в передачах по радио и телевидению. Например: в одной оперетте неудачный любовник, желая блеснуть своими знаниями иностранных языков поражает слушателей / по тексту/

следующей цитатой: "Когда Вас жевуэмает частный сыщик — это одно, а когда айловит государственный — это другое."

Упомянутые уже спонтанные речевые оценки, отталкиваясь от "чувства языка", находят свое отражение в новообразованных единицах речи.

Спонтанные речевые оценки являются результатом творчества одного индивида. Но "..... каждое слово языка, каждая его форма, каждое выражение, есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа." / К.Д.Ушинский. Избранные педагогические сочинения т. 2, М. 1939 стр. 12 /.

Таким образом, спонтанные речевые оценки имеют лингвонациональный характер, т.е. они образуются по существующим только в данном языке языковым моделям, заполняются эти модели лексическим материалом, присущим данному языку / в том числе и заимствования / и, наконец, они отображают условия / духовные и материальные /, в которых существует народ — носитель данного языка.

Эти единицы речи, некоторые из которых прочно вошли в язык, но большинство которых существует как единичное явление, имеют интересные особенности:

- а/ поражать комбинацией морфем, однако, быть более или менее понятными даже вне контекста;
- б/ семантически зависеть целиком от контекста;
- в/ отличаться от свободных словосочетаний только своей конструкцией; и, наконец, —
- г/ представлять собою совершенно новое слово, созданное писателем для определенных целей и содержащих в себе новую морфему /крайне редкое явление/.

Каждая из этих особенностей соответственно характерна для отдельной группы спонтанных речевых оценок.

Выявление особенностей отдельных групп спонтанных речевых оценок, выяснение частоты употребления отдельных единиц, а также определение наиболее продуктивной модели дало бы возможность говорить о характерных особенностях изменений в речевых конструкциях на современном этапе общего развития языка.

ДУБЛЕТЫ ИЛИ СИНОНИМЫ ?

В обучении языку существенную роль играет овладение его синонимическими средствами, т. е. умение сделать правильный выбор при наличии нескольких элементов одного уровня, различающихся по означаемому, а не по означаемому. Но прежде чем обратиться к методической стороне вопроса, необходимо иметь точную лингвистическую характеристику подобных явлений в однозначных терминах, исключающих различное толкование. Представляется необходимым разобраться в некоторых явлениях синонимии немецкого языка, не получивших, на наш взгляд, достаточно адекватного описания, а также уточнить некоторые термины. Так, характерной чертой немецкого языка считается наличие в нем синонимических пар "иноязычное слово-слово немецкого языка": в учебной литературе подобные пары рассматриваются как дублеты, или как эквиваленты, ¹ т. е. как семантические соответствия, могущие полностью заменить /дублировать/ друг друга. Данные термины не отражают, на наш взгляд, истинного положения вещей.

Количество синонимических пар "иноязычное слово - слово немецкого языка" в немецком языке велико. В основе их возникновения лежат два семантических процесса: 1/ процесс заимствования и 2/ процесс словообразования силами самого языка.

Вследствие особенности исторического развития Герма-

нии процесс заимствования в немецком языке был чрезвычайно интенсивным. Это вызвало, в свою очередь, интенсификацию второго процесса и привело к пуризму, к стремлению "очистить" родной язык от засорения иноязычными словами, заменив их образованиями на немецком языке.

Хотя многие образования пуристов в период их создания не казались удачными и способными заменить привычное иностранное слово, значительная часть созданных таким искусственным путем слов вошла в словарь немецкого языка. Но соответствующих иностранных заимствований эти образования, вопреки чаяниям пуристов, не вытеснили, так как заимствования успели войти в определенные взаимоотношения с лексико-семантической системой языка и укрепиться в ней. "В силу взаимоотношений взаимосвязанности, взаимозависимости и взаимообусловленности, в которых находятся все элементы языка, в немецком языке сохранились и поддерживаются системным характером словарного состава значительное количество иноязычных слов, для которых существовали, а чаще были искусственно созданы немецкие эквиваленты".²

Отмечается, что некоторые иноязычные слова обладают прочными словообразовательными связями, отсутствующими или менее развитыми у их немецких соответствий, например: telefonieren - Telefon, telefonisch, Telefonistin NO: anrufen - Anruf, Geste - gestikulieren, Gestik NO: Gebärde - sich gebärden.³

Крепкие словообразовательные узы удерживают в составе немецкого языка иностранные слова, у которых имеются отечественные эквиваленты. Так, telefonieren, telefonisch, Telefonistin удержали в языке и основное слово словообразовательного гнезда "Telefon", для которого в 1875 году был введен немецкий эквивалент Fernsprecher.

Итак, слова иностранного и немецкого происхождения, одинаковые по своему значению, получают различия в словах словообразовательных связях. Тем самым они перестают быть эквивалентами /т.е. словами, дублирующими друг друга/ и становятся синонимами, ибо синонимы - это не эквивалент-

ние, а однозначные слова, различающиеся по некоторым моментам, в частности по своим деривационным возможностям.⁴

К синонимическим отношениям приводит в итоге и расширение объема значений у одного из членов пары "иноязычное слово - слово немецкого языка".

Значительная часть иноязычных слов охватывает больший или меньший круг значений, чем слова немецкого языка. Так, из пары Radio-Rundfunk, Radio получило новое "бытовое" значение: "радиоаппарат", "радиоприемник", которого нет у Rundfunk. Из пары Adresse - Anschrift, Adresse означает не только почтовый адрес, но и поздравительный адрес, у Anschrift второго значения нет. Premiere имеет два соответствия: Erstaufführung - премьера в данном сезоне и Uraufführung - первая постановка произведения вообще. Наблюдается и обратное явление, когда многозначным является немецкое слово, например, в парах ausführen - exportieren, einführen - importieren, Beifall - Applaus, Haushalt - Budget.

Занимая твердое место в лексической системе немецкого языка, синонимы получают также свое коммуникативное назначение и отнюдь не являются дублетами. Так, в ряде случаев, когда однозначное иноязычное слово является синонимом одного из значений многозначного немецкого слова, например: ausführen - exportieren, einführen - importieren, оно может получить терминологическую окраску. Это и понятно, ибо для термина всегда предпочтительна однозначность. Кроме того, интернационализм в качестве термина облегчает международное общение. На этом основании терминами являются слова латинского и греческого происхождения, в то время как их синонимы в немецком языке, будучи полностью понятными носителям этого языка, становятся "бытовыми" словами, например: Infektion - Ansteckung, Tuberkulose - Schwindsucht, Symptom - Anzeichen.

В то же время слова иностранного происхождения воспринимаются менее образованными кругами как немотивированные и оттого более чуждые слова и оттесняются в сферу книжной

речи /bildungssprachlich по терминологии словаря немецких синонимов Дудена ⁵/, например: konstatieren, Präsent, Konversation как синонимы к feststellen, Geschenk, Gespräch.

С другой стороны, многие интернационализмы в силу традиционного употребления и определенных словообразовательных связей становятся эмоционально более насыщенными, как бы более "весомыми", чем их немецкие соответствия, например: Tragödie /tragisch, Tragik, Tragödie, tragikomisch/ по отношению к Trauerspiel или Revolution по отношению к Umsturz. Этот момент может быть усилен подлинно интернациональным характером некоторых слов, благодаря которому они получают как бы известную поддержку извне, со стороны других языков, например: Revolution, Demokratie.

Наконец, между иноязычным словом и его синонимом немецкого происхождения может произойти некоторое распределение элементов значения. Так, слово Geste больше относится к жесту внешнего характера, который сопровождает или, в иных случаях, заменяет речь и выражает отношение говорящего к высказыванию, а его синоним Gebärde - к жесту, отражающему, главным образом, внутреннее состояние говорящего, его эмоции. ⁶

Таким же образом могут распределяться между синонимами и их функции. Например, Telefon функционирует в повседневной речи, Fernsprecher же воспринимается как слово официальной речи, в результате чего даже названия обыденных предметов, как der öffentliche Fernsprecher /телефон для общего пользования/ или Fernsprecherzelle /телефонная будка/, превращаются говорящими, как правило, в Telefonhäuschen и т.п. ⁷ В разговорную речь вошло слово simpel - иностранный синоним немецкого слова einfach; Poet в отличие от современного нейтрального Dichter употребляется, наоборот, в приподнятом стиле, а чаще с ироническим оттенком. Нередко иностранные синонимы выполняют функцию евфемизмов.

Приведенные факты говорят о том, что равнозначные слова типа "иноязычное заимствование - слово немецкого языка"

не являются по отношению друг к другу просто заменителями, как это было в момент их возникновения, а что между ними развиваются синонимические отношения, предполагающие определенные различия. Ввиду этого трудно согласиться с мнением К. В. Архангельской, что "один из видов взаимоотношений между иноязычными словами и их немецкими соответствиями заключается также в простом дублировании"⁸ и что, соответственно, есть слова — дублиеты, т. е. полностью совпадающие как по семантическим, так и по деривационным признакам. Этот взгляд разделяют также авторы "Лексикологии современного немецкого языка", выделяющие в немецкой синонимике дублиеты типа "иностранный слово — немецкий эквивалент".⁹ Единственная стилистическая функция подобных слов состоит, по мнению К. В. Архангельской, в том, что их можно употреблять одно вместо другого, если нужно избежать повтора. Этого обстоятельства, полагает она, достаточно, чтобы в языке сохранилась некоторая часть иностранных заимствований.¹⁰

Наблюдения говорят об обратном. В тех случаях, когда иноязычное слово не включается в процессы языка, закрепляющие его положение в качестве синонима немецкого слова, и когда его взаимоотношения с немецким эквивалентом сводятся только к взаимному дублированию, оно оказывается как бы в изоляции и подвергается действию синонимической конкуренции. Под влиянием таких обстоятельств немецкие соответствия *Geräck, Fahrschein, langweilen, Abteil* вытеснили из синонимии языка иноязычные заимствования *Bagage, Billet, ennuieren, Курее*.¹¹

У существительного *Курее* обрываются лишь синонимические связи, но не семантические вообще, т. к. *Курее* получает новое значение. Но у *Billet ennuieren* семантические связи затухают и слова вытесняются из активного словаря языка. Несомненно более правильна первоначальная констатация К. В. Архангельской: "Наличие в словаре того или конкретного языка полностью равнозначных слов признают очень немногие лингвисты, но и они сходятся во мнении о том, что число абсолютных синонимов очень ограничено, роль незначи-

тельно, время существования непродолжительно." ¹² Этот взгляд подтверждается специальными исследованиями. ¹³

Кроме того, в контексте многие слова могут выступать заменителями друг друга, для этого нет необходимости в дублетах, лишенных индивидуальных особенностей. Примеры дублетов, приведенные упомянутыми авторами, при ближайшем рассмотрении таковыми не являются. В большинстве примеров круг значений иноязычного слова шире, чем у его немецкого соответствия. Например, *passagier* включает значение *Fahrgast* и *Fluggast*; *Kuvert* означает не только *Briefumschlag*, но и *Umhüllung* и *Tafelgedeck für eine Person*. *gressiv* означает *fortschrittlich*, *fortschreitend* /*progressive Paralyse*/, *sich steigernd* /*progressiver Stücklohn*/. Из пары *Film-Streifen* *Film* обозначает также кино как вид искусства, например: *das Fernsehen ist eine Konkurrenz für den Film*.

В примерах дублетов, приведенных в "Лексикологии современного немецкого языка", во всех случаях деривационные связи иностранных слов шире, чем у слов немецкого языка.

Больше основания говорить о дублетах в области терминологии. Для немецкого языка характерно, например, наличие параллельных терминов латинского, греческого и немецкого происхождения в лингвистике. Но даже и тут чуткое ухо носителей языка улавливает некоторые различия. По мнению Л. Зелля, ¹⁴ немецкие научные термины как эквиваленты терминов интернациональных не остаются для говорящих на немецком языке в своем звучании совершенно нейтральными. Невозможно, например, полностью исключить относительную мотивированность термина *Laut-Lehre* по сравнению с иноязычным *Phonetik*. Это, видимо, служит причиной того, что нельзя сказать *experimentale Lautlehre* вместо *experimentale Phonetik*. Но поскольку собственно термины представляют собой область специализированной лексики, мы привлекать примеры из нее воздержимся.

Перечисленные факты позволяют нам сделать вывод, что синонимические пары "иноязычное слово - слово немецкого

языка" лишь первоначально были эквивалентами, а впоследствии, получив некоторые различия, вошли как определенный пласт в синонимику немецкого языка.

Вторым пластом, уходящим корнями в специфику немецкого языка, обусловленную исторической децентрализацией Германии, являются так называемые территориальные синонимы. На распространенность этого явления в немецком литературном языке и на его особый характер обратил внимание Пауль Кречмер, составивший на основе обширного опроса путем диалектологических аякет общую картину территориальных различий в лексике немецкого языка.¹⁵

Немецкий язык не развивался, как известно, в единых государственных границах, его норма не определялась из единого культурного центра, каким был, например, Париж для французского или Лондон для английского языка. На немецком языке говорили жители трех стран: Германии, Австро-Венгрии и Швейцарии, из которых первая распадалась в свою очередь на многие мелкие, обособленные государства, а в двух других немецкий язык подвергался влиянию других языков. В этих условиях литературный язык оказался слишком слабым, чтобы подчинить лексику полностью единой норме, что особенно касается обозначений многочисленных предметов обихода или бытовых выражений, не нашедших отражения в литературе. В этой области лексики закрепились выражения местных диалектов, из которых многие позже проникли в литературный язык и образовали в нем группу территориальных синонимов, которые представляют собой "литературно допустимые северно-, средне- или южнонемецкие варианты общенародной лексики".¹⁶ Они обозначают, главным образом, предметы обихода, простой рабочий инструмент, сельскохозяйственные продукты, названия блюд и одежды и т.д.¹⁷ У некоторых слов границы их территориального употребления очерчены более резко, например, *Sonnabend* употребляется только в северной и средней части Германии, *Samstag* - в ее южной части, в Австрии и Швейцарии, *Schlachter* или *Schlächter* - в северной части, *Metzger* - в средней части Германии и

в Швейцарии, *Fleischer, Fleischauer* — в южной части Германии и в Австрии, хотя их значение общепонятно. Подобные синонимы различаются только по территориальному употреблению, так что их можно рассматривать и как территориальные дублиеты. Но значительное количество территориальных синонимов расширило границы своего употребления, приобретая одновременно стилистические, а в иных случаях и смысловые различия. Так, северонемецкое *fegen* и южнонемецкое *kehren* /мести/, южнонемецкое *Falter* и северонемецкое *Schmetterling* /бабочка/ в своих значениях совпадают. Они вошли в литературный язык и употребляются без территориального ограничения. Но для жителей севера Германии, где основным выражением является *fegen*, его территориальный синоним *kehren* звучит приподнято. На юге, наоборот, *kehren* — общеупотребительное слово, а *fegen* употребляется, главным образом, в переносном смысле, в прямом смысле оно здесь звучит претенциозно. *Schmetterling* и *Falter* употребляются повсеместно, но в северогерманских областях *Falter* воспринимается как поэтизм, а в южных областях и в Австрии — как слово обиходной речи. Из синонимической пары *wange-Baske* последнее в поэтической речи не употребляется. *Roß*, употребляемое на юге в повседневной речи в значении "лошадь", в общем употреблении получило поэтическую окраску.

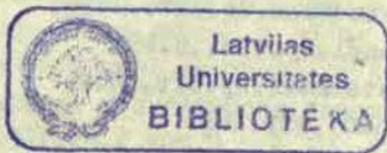
Стилистическим различиям могут сопутствовать и семантические. Так, *Stiege*, южнонемецкий синоним к северонемецкому *Treppe*, на севере обозначает, главным образом, старую, деревянную, расшатанную лестницу. *Treppe* же вызывает на юге Германии представление о широкой, пышной, парадной лестнице.¹⁸ К территориальным синонимам подобного рода понятие "территориальные дублиеты", по нашему мнению, неприменимо.

Закрепляя за собой определенные сферы употребления, территориальные синонимы входят в синонимику немецкого языка как ее полноправные члены. Их наличие определяет, между прочим, тенденции развития немецкого языка. Так, с

превращением в свое время Берлина в столицу и крупнейший центр страны резко возросло влияние его нормы на лексику немецкого языка в пределах германского государства. Однако это влияние не было столь сильным, чтобы добиться унификации лексики за счет победы территориальных синонимов северо-немецкого происхождения. Влияние северной нормы на немецкий юг было ослаблено, оно почти не коснулось Австрии. И хотя в период гитлеровской оккупации в Австрии проводилась насильственная унификация лексики и в официальной речи все австрийские территориальные особенности были заменены берлинской нормой, это ни к каким ощутимым результатам не привело. С возрождением австрийского государства снова обрела права гражданства загнанная "в народ" австрийская языковая норма, которая определяется столицей государства Веной, и сильнее всего влияет на язык южных провинций Германии. Наличие территориальных синонимов обеспечивает сохранение и развитие австрийского варианта литературного немецкого языка, чья главная особенность состоит как раз в лексических отличиях, как это наглядно иллюстрирует пример, приведенный П. Кречмером: "Der Berliner betritt ein Haus indem er durch die Haustur beim Portier vorbei in den Flur, tritt, die Treppe hinauf in die erste Etage steigt, klingselt, in den Korridor gelassen wird, von wo man ihn bittet, näher zu treten. Der Wiener geht durch das Haustor in die Einfahrt, steigt am Hausmeister vorbei die Stiege hinauf in den ersten Stock, läutet und wird in das Vorzimmer gelassen, wo ihn das Dienstmädchen hinein - spreziieren heißt."¹⁹ Можно сказать, что в этих синонимике немецкого языка намечается развитие по линии "немецкое слово - австрийский синоним", как это отмечает также К. В. Архангельская.²⁰

Итак, в синонимике немецкого языка представляется возможным выделить две группы синонимов: а/иноязычное слово - слово немецкого языка и б/территориальные синонимы. Что касается территориально различающихся обозначений идентичных предметов или явлений, то они, по выражению Л. Зелля,

лишь сосуществуют в языке /*stehen nebeneinander*/, т.к. принадлежат различным языковым коллективам и могут, следовательно, рассматриваться как территориальные дублеты. Если же они, под влиянием определенных условий, входят в состав языка /*das Nebeneinander ... hat sich ... in ein Miteinander gewandelt*/, то можно с уверенностью сказать, что у них появятся различия и они уже не будут являться дублетами.



Список сносок.

1. М. Д. Степанова и И. И. Чернышева. Лексикология современного немецкого языка. М., 1962., стр. 180.
2. К. В. Архангельская. Равноязычные синонимы немецкого языка. Ученые записки I-го МПТИИЯ, т. XVI, 1958., стр. 147.
3. К. В. Архангельская. Цит. раб.: Лексикология современного немецкого языка, стр. 180.
4. А. С. Чикобава. Реальность синонимов и возможность синонимических словарей. В сб.: Лексическая синонимия, стр. 79, М 1967
5. Der große Duden. Vergleichendes Synonymwörterbuch. Mannheim, 1964.
6. Der große Duden.
7. L. Söll. Synonyme und Bedeutungsähnlichkeit. Germanisch-romanische Monatschrift. Neue Folge XVI., Heft I., Heidelberg, 1961. S. 90 - 99.
8. К. В. Архангельская. Цит. раб., стр. 152.
9. М. Д. Степанова и И. И. Чернышева. Цит. раб., стр. 192.
10. К. В. Архангельская. Цит. раб., стр. 152.
11. R. Klappenbach u. W. Steinitz. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Berlin, 1961.
12. К. В. Архангельская. Цит. раб., стр. 144.
13. А. В. Лагутина. Абсолютные синонимы в синонимической системе языка. В сб.: Лексическая синонимия. М., 1967., стр. 121 - 129.
14. L. Söll. Op. cit., S. 94.
15. P. Kretschmer. Wortgeographie der deutschen Umgangssprache. Göttingen, 1918.
16. E. Riesel. Stilistik der deutschen Sprache. М., 1959., S. 84.
17. P. Kretschmer. Op. cit., S. 38.
18. E. Riesel. Op. cit., S. 85.
19. P. Kretschmer. Op. cit., S. 2.
20. Цит. раб., стр. 161.

К ВОПРОСУ О "ГЛАВЕ О МАРКИТАНТКЕ" РОМАНА

"ПАРМСКАЯ ОБИТЕЛЬ"

"Пармская обитель" - итоговое произведение Стендаля, в котором он обобщил весь свой жизненный и художественный опыт. С этой точки зрения вернемся к вопросу о военных сценах романа, первоначально названных Стендалем "глава о маркитантке". Значение этих сцен не ограничивается реалистическим описанием войны. Они свидетельствуют о развитии историзма Стендаля, об углублении его концепции человека и его роли в обществе.

Военные сцены романа "Пармская обитель" привлекали к себе внимание в России еще в последние десятилетия XIX века, когда русская критика впервые заметила сходство метода Стендаля и метода Толстого в описании войны.¹ Естественно, что эта тема вызвала здесь особый интерес после того, как стали известны высказывания Льва Толстого о Стендале: "Я больше, чем кто-либо другой, многим обязан Стендалю. Он научил меня понимать войну. Перечтите в "Chartreuse de Parme" рассказ о битве при Ватерлоо. Кто до него описал войну такую, т.е. такую, какова она есть на самом деле?...Повторяю

* Сообщение на VI Международном стендалевском конгрессе в Парме /22-24 мая 1967 года/. На франц.яз. опублик. в кн.: *Omaggio a Stendhal. II. Atti del VI^o Congresso Internazionale Stendhaliano.* - Aurea Parma, fasc. 2-3, 1967, p. 79-85.

1. См.: Плещеев, А.Н. Стендаль /Анри Бейль/ и роман его "Красное и черное". - Отечественные записки, 1874, т. 212, № 1; Горленко, В. /Предисловие к публикации писем Стендаля/. - Русский архив, 1891, кн. 2, вып. 8, стр. 490-491 /и др./

вам, все, что я знаю о войне, я прежде всего узнал от Стендаля".^{1/}

Советские литературоведы неоднократно возвращались к вопросу о военных сценах романа "Пармская обитель". Так, известный стендалевед Б.Г.Реизов опубликовал в 30-е годы статью "Стендаль и война"^{2/}, в которой он высказывал следующую точку зрения: нет никаких оснований проводить аналогию между впечатлениями Стендаля от сражения при Бауцене и его описанием войны в "Пармской обители". Замысел Стендаля отнюдь не заключался в том, чтобы показать сражение "таким, каково оно есть" в действительности. Для этого у него не было достаточно опыта. Замысел Стендаля заключался в том, чтобы показать, как война преломляется в сознании новичка, который видит лишь внешнюю, бытовую сторону событий. Именно эта сторона военной жизни была хорошо знакома Стендалю, который не раз бывал вблизи сражений, хорошо знал тыловой быт армии. Внешняя, бытовая сторона войны и поставлена, по мнению Б.Г.Реизова, на первое место в военных сценах романа "Пармская обитель".

Другой советский литературовед, Я.В.Фрид, видит в своей книге о Стендале^{3/} главное в военных сценах романа в противоречии между представлениями героя о войне и "реальной" войной, которая "предстала перед Фабрицио как кровавое ремесло". Как и многие другие литературоведы, Я.В.Фрид рассматривает военные сцены "Пармской обители" как первое в истории литературы реалистическое описание войны.

-
1. См.: Бирюков, П. Лев Николаевич Толстой. Биография. Т.1. М., 1911, стр.279-280.
 2. В журн.: Звезда, 1937, № 1, стр.210-220.
 3. Фрид, Я.В. Стендаль. Очерк жизни и творчества. М., 1958, стр.252-254; 2-е изд. М., 1967, стр.363-364.

Несмотря на всё различие во мнениях, оба вышеупомянутых автора, как и другие советские и зарубежные литературоведы, которые касались этого вопроса, рассматривали военный эпизод романа лишь с точки зрения описания или восприятия войны. Однако, на мой взгляд, смысловая нагрузка и значение знаменитого эпизода "Пермской обители" не ограничиваются этими, несомненно исключительно важными моментами.

Л.Ф.Бенедетто сообщил в свое время о рукописных заметках Стендаля в томе Декспира, который после смерти Стендаля остался у Донато Буччи, а затем у его сына Клодвело.^{1/} К сожалению, эта коллекция попала к Федерико Джентиле, который отказывается ознакомить с ней стэндалеведов/.

В упомянутых заметках говорится: " 1838. 1 Septembre...bonne journée...Well travaillé Chap/itre/ de la Vivandière en Alexandre" и "Le 2 Septembre je dictais la vue postérieure du Vater par Fabrice. Je reprends cette rapide production le 4 Novembre..."

Немного ниже, на той же странице, Стендаль записал: "Le 8 Novembre je corrige le dit Vater et je change Alexandre en Fabrice..."

Л.Ф.Бенедетто датирует слова "Je dictais la vue postérieure du Vater par Fabrice" 10-11 ноября, хотя всё говорит за то, что эта дневниковая запись сделана 4 ноября, т.е. в то время, когда герой романа еще назывался Александром. Кто же в таком случае Фабрицио? Сам Стендаль. Здесь мы, по-моему, снова сталкиваемся с привычкой Стендаля высказываться намёками и скрываться за псевдонимами. /Вспомним, что этим же псевдонимом, который к тому времени

1. См.: Benedetto, L.F. La Chartreuse noire. Comment naquit la Chartreuse de Parme. Firenze, 1947; - тот же. La Parma di Stendhal. /Firenze/, Sansoni, /1950/, p.160-166, fac-sim.-tab.XI.

уже стал именем героя романа, Стендаль воспользовался и в своей записке к Бальзаку / июнь 1839 года /.

Комментируя слова "*La vue postérieure du Vater par Fabrice*", Л.Ф. Бенедетто предполагал, что Стендаль имел здесь в виду встречу героя романа, Фабрицио, со своим настоящим отцом, графом д'А. Однако, на мой взгляд, смысл этих слов совсем иной.

Помимо того, что в это время герой романа назывался еще Александром, а не Фабрицио, его встреча с графом д'А. не занимает в романе скольконибудь значительное место, которое бы оправдывало следующую запись Стендала: "*Le 9 Novembre je corrige le dit Vater...*"

Как бы мы ни истолковывали слово "*Vater*" — как искаженное и сокращенное "*Waterloo*" / это кажется мне несомненным /, или как немецкое слово "*Vater*" — отец, речь идет, безусловно, о более значительном эпизоде романа, чем мимолетная встреча героя с графом д'А. По всей вероятности, речь идет о всем описании событий на поле битвы при Ватерлоо, возможно, с того момента, когда герой романа покидает маркитантку и скачет волею за генералами к полю битвы.

Итак, слова Стендала "*La vue postérieure du /* это можно по фамилии прочесть и "*de / Vater par Fabrice*" имеют, на мой взгляд, следующий смысл: Ватерлоо / или наполеоновский генералитет /, каким его в 1838 году видит Стендаль. Значение этих слов станет ясным, если мы сопоставим военные сцены "*Пармской обители*" с теми характеристиками наполеоновской армии, ее генералов, которые неоднократно встречаются в книге Стендала "*Жизнь Анри Брюллара*" / 1835-1836 гг. /

Я не остановлюсь здесь на тех главах этой книги, которые посвящены первому боевому крещению Анри Бейля — его встрече с капитаном Бюрельвилле, переходу через Сен-Вернар и событиям у форта Бара, в которых можно найти немало моментов, перекликающихся с военным эпизодом "*Пармской обители*". Отмечу только, что и в этих главах Стендаль

весьма недостоин характеризует героев наполеоновской армии: "радраженные и злые эгоисты", "эгоистический и злой" капитан, "преступление подлого негодяя Еурмона при Ватерлоо"...

Подобные характеристики встречаются не раз в этой книге: "Сколько низости и подлости в генералах Империи! Вот в чем недостаток той гениальности, которой обладал Наполеон: возводить человека в высшее звание только потому, что он храбр и способен руководить атакой". Или: "Нет, потомство никогда не узнает, какими пошлыми иезуитами были эти герои наполеоновских бюллетеней... И счастьем для бедной истины, крайняя подлость этих героев, ставших парами Франции и судьями в 1835 году, покажет потомству, каков был их героизм в 1809-м".^{1/}

Можно привести еще немало подобных примеров, свидетельствующих о глубоком преувеличении и негодовании автора "Люсьена Левена", "Жюани Анри Брюдара" и "Воспоминаний эгоиста" к бывшим военачальникам наполеоновской армии, которые стали надежной опорой Имльской монархии в ее "сражениях" против рабочих и судебные расправы над людьми, вроде унтер-офицера Тома, осужденного на пожизненное заключение.

Вот с каких позиций рассматривает Стендаль в "Пармской обители" события при Ватерлоо. Нет ничего удивительного в том, что он весьма иронично обрисовывает здесь фигуры наполеоновских генералов, даже знаменитого маршала Нея. Так, одного из них Фабрицио обдает всего волою, просякая мимо на лошади; другой, граф д'А., появляется на страницах романа как бы лишь для того, чтобы оправдать восклицание Фабрицио: "Воры! воры!"; третий, граф В., вызывает глубокое возмущение и преувеличение капрала Обри: "...Щеголи проклятые! Все продались бурбонам и изменили императору!"

Это не внешняя, бытовая сторона событий, одна лишь доступная пониманию неопытного новичка, и поэтому акцентированная писателем, как полагал В.Г.Резнов. Это сознательное

1. Стендаль, Собрание сочинений. Т. 13. М., 1959, стр. 107, 156.

снижение образов наполеоновских генералов, потерпевших не только военное, но и моральное поражение, генералов, давно забывших заветы Великой французской революции и предавших интересы французского народа.

Стендаль не присутствовал при Ватерлоо, да и по существу вообще не участвовал в настоящем сражении. Но его собственного военного и художественного опыта, особенно опыта, приобретенного во время русской кампании Наполеона, было вполне достаточно, чтобы реалистически описать войну. Однако, наверя ли сумел бы он создать столь великолепную и убедительную картину разгрома при Ватерлоо, если бы он не осмыслил разложение наполеоновской армии с широкой исторической перспективой, если бы он не увидел Ватерлоо в свете последующих политических событий — реставрации Бурбонов и учреждения Июльской монархии. С этой точки зрения слова Стендаля "*La vue postérieure du Vateur par Fabrice*" приобретает особенно глубокий смысл.

Не случайно Стендаль противопоставляет в романе наполеоновским генералам подлинных патриотов, душевно благородных и бескорыстных людей: маркизантку, капрала Обри, седовласого командира батальона, который напоминает солдатам о временах Республики, когда французы умели защищать свою землю...

Независимо от того, имел ли Стендаль в виду под названием "глава о маркизантке" весь военный эпизод романа, или лишь часть его, — значение этого персонажа не ограничивается раскрытием бытовой стороны войны. Вводя в повествование маркизантку, Стендаль развивает дальше тему народа, учащего героя трезвому взгляду на военную действительность, которая уже прозвучала в эпизоде с тиремщицей — "прекрасной фламандкой". Маркизантка, капрал Обри — с каждым из этих персонажей все глубже раскрывается суровая народная мудрость и душевная чистота простых людей. Стендаль как бы вверяет им своего наивного и восторженного героя, зная, что они не предадут его и не оставят в беде.

В этом смысле военные сцены "Пармской обители", как

и весь роман, отражают то новое, более пристальное внимание к народу, которое ощущается в произведениях Стендаля 30-х годов: в статье "Рим и папа в 1832 году", в романе "Люсьен Левен", в "Воспоминаниях эгогиста" и др.

Стендаль неоднократно высказывался о своем отношении к народу, который привлекал его сочувственное внимание, но который все же отталкивал его грубостью нравов. Меньше всего Стендаль собирался "угождать" народу. Он писал: "Je ne veux faire la cour à personne, mais moins encore au peuple qu'au ministre".

Вместе с тем вопрос о народе вставал в 30-е годы перед Стендалем в новом свете. В этом, несомненно, сказывалось влияние политических событий эпохи, не только во Франции, но и в других странах / Италия, Россия /. Однако и условия жизни Стендаля в Чивита-Веккии немало способствовали углублению его демократизма. Любопытно, что уже в 1893 году в России увидели в авторе "Воспоминаний эгогиста" "убежденного демократа и страстного защитника обездоленных классов".^{1/}

В 30-е годы и вплоть до своей смерти Стендаль все чаще возвращался к вопросу о будущем, для которого он, собственно, писал. Так, в письме к Бальзаку он говорит: "Диктуя "Обитель", я подумал, что, печатая этот первый набросок, я более правдив, более естествен, более достоин понравиться в 1880 году, когда общество не будет состоять из разбогатевших грубиянов, ценящих превыше всего благородных дворянчиков как раз за отсутствие у них благородства".^{2/}

Все настойчивее перед Стендалем вставал вопрос о необходимости прислушиваться к голосу народа, идти навстречу его требованиям. Об этом красноречиво свидетельствует,

1. См. рецензию в журн. "Русская мысль"/1893, кн. 7, стр. 311-315/.

2. См.: Стендаль. Собрание сочинений. Т. 15. М., 1959, стр. 315.

например, записка Стендаля к П.А.Вяземскому / конец 1834 - начало 1835 гг./, в которой он говорит о России: "Какая держава, если бы буржуазия пошла навстречу крестьянству!"^{1/}

Думается, что подобные размышления, навеянные опытом политической и социальной жизни эпохи, определили и высокое звучание темы народа в романе "Пармская обитель"; и то, что герои этого произведения, Фабрицио, Сансеверина, ищут и находят поддержку в народе, в людях типа марки-тантки, капрала Обри, Лодовико, Ферранте Палла...

"Глава о маркитантке", как и весь роман, свидетельствует также о том, что представления Стендаля об "идеале прекрасного", о прекрасном в человеке, к этому времени значительно углубились.

Анри Мартино писал по поводу этого романа, что Стендаль "умиротворился".^{2/} Думаю, что это впечатление вызвано тем, что в "Пармской обители" столь значительное место занимают благородные чувства, высокие порывы, - даже в "главе о маркитантке". Вспомним, с каким сочувствием, с какой добротой маркитантка говорит изнемогавшему Фабрицио: "Дружок, можешь пройти еще немного? Ты что же, ранен? А где твой красивый конь?", как она подхватывает его, помогает взобраться на повозку... Или, например, как Фабрицио в минуту опасности отдает марки-тантке свою лошадь, а она гневно протестует, хотя она все потеряла, потому что она хочет, чтобы Фабрицио спасся...

Роман звучит как прекрасная поэма о человеке, способном к самопожертвованию, к высоким душевным порывам. А ведь в романе очень много иронии, сарказма... Нет, Стендаль не успокоился, он по-прежнему воюет с подлостью, предательством и деспотизмом, может быть

1. См.: Кочеткова, Т. Стендаль и Вяземский. - Вопросы литературы, 1959, № 7, стр.148-155.
2. Martineau, H. L'Oeuvre de Stendhal. Histoire de ses livres et de sa pensée. P., Le Divan, 1945, p.470.

еще более яростно, чем в "Красном и черном". Но его горизонты расширились, его герои не так одиноки; они борются не только за свое личное счастье и поэтому находят понимание и поддержку в народе.

Я уже говорила на конгрессе в Париже о том, что именно величие души героев "Пармской обители", благородство их чувств, вдохновляли Толстого в один из труднейших периодов его жизни, вызывали в нём желание вновь вернуться к художественному творчеству.^{1/}

Резюмируя свое сообщение, хочу еще раз подчеркнуть, что военные сцены "Пармской обители" свидетельствуют не только о высоком реалистическом мастерстве Стендаля, но и об углублении его взгляда на современную ему действительность. Именно поэтому Стендаль сумел показать картину Ватерлоо с широкой исторической перспективой, произнося суровый приговор виновникам этой трагедии и противопоставляя им простых людей, настоящих патриотов, сохранивших душевную чистоту воинов Великой французской революции. "Глава о маркизантке", как и весь роман, свидетельствует также об эволюции взглядов Стендаля на человека и его роль в обществе. В этом романе совсем иную роль, чем в его прежних произведениях, играют душевные, нравственные качества человека, которые во многом определяют теперь идеал прекрасного Стендаля, его понимание прекрасного в человеке.

Сегодня, в свете тех ужасных войн, которые потрясли и потрясает человечество XX столетия, особенно важно видеть события с исторической перспективой, как это сделал Стендаль в военных сценах своего романа. В этом особая актуальность для наших дней этого замечательного эпизода "Пармской обители".

1. См.: Кочеткова, Т.В. Стендаль и русские писатели.

/Сообщение на V Международном стендалевском конгрессе. Париж, сентябрь 1966 г./ - Учен.записки Латвийского гос.университета, т.89, филологические науки, 1968, стр.115-126.

К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИЯХ ГЛАГОЛА WOLLEN

В процессе обучения немецкому языку в специальном вузе часто приходится наблюдать, что речь студентов, нередко богатая лексически, бывает сухой, скованной. В ряде случаев это объясняется тем, что студенты не овладевают всеми способами выражения модальности в изучаемом языке, хотя именно эта категория может сделать речь выразительной, эмоциональной и стилистически разнообразной.

Среди грамматических средств выражения модальности в немецком языке одно из первых мест занимают конструкции с модальными глаголами. От других грамматических способов выражения модальности модальные глаголы отличаются тем, что они, в отличие от конъюктива или кондиционалиса, уже своим лексическим содержанием, а не только морфологией, накладывают отпечаток на все высказывание, соотнося действие, о котором идет речь в предложении, с действительностью в плане намерения, долженствования, желательности и т. д.

При изучении модальных глаголов студенты встречаются с рядом трудностей, а именно:

- 1) по морфологическим признакам модальные глаголы не входят в систему парадигм общей массы немецких глаголов, а представляют собой небольшую, изолированную группу претерито-презентных глаголов;
- 2) все модальные глаголы многозначны;
- 3) в большинстве случаев значения модальных глаголов абстрактны;

4) модальные глаголы выступают в конструкциях, с трудом усваиваемых студентами, родным языком которых является русский или латышский (например, рамочная конструкция в предложении с составным сказуемым)¹⁾.

Для успешного обучения модальным глаголам немецкого языка необходимо выяснить оптимальные условия овладения ими, создать психологически обоснованную систему упражнений, лингвистический материал которой отражал бы все лексические и грамматические особенности модальных глаголов. Для составления подобных упражнений необходимо выяснить основные сочетательные, дистрибутивные и семантические возможности модальных глаголов. В данной статье мы пытаемся на примере глагола *wollen* показать специфику и многообразие свойств модальных глаголов.

Сущность категории модальности по-разному оценивается в лингвистической литературе. В прошлом веке модальность нередко рассматривалась как категория логики. Так, К.Гейзе²⁾ понимает под модальностью логическую связь между подлежащим и сказуемым и не проводит грани между понятиями языка и мысли.

Некоторые лингвисты видели в модальности категорию психологическую, чисто субъективную. А.Норейн³⁾ определяет модальность как грамматическую категорию, показывающую, какую роль играет содержание высказывания в душевной жизни говорящего.

Эти две точки зрения характеризуются общей чертой: модальность не связывается с объективными условиями, с

1) На подобные трудности при обучении английскому языку указывает Г.Я.Коблов в статье: Преподавание модальных глаголов английского языка в языковом вузе. (Методические заметки), Моск. обл. пед. ин-т, Уч. зап., т. IIО, Иностранные языки, вып. 10, 1962, стр. 57-74.

2) Heyse, K. W. L. *System der Sprachwissenschaft*, Berlin, 1856, S. 412.

3) Noreen, A. *Einführung in die wissenschaftliche Betrachtung der Sprache*, Halle/Saale, 1923, S. 578

понятиями, существующими в реальной действительности. Однако, как справедливо отмечает Г.В.Колшанский¹⁾, "в своей природе модальное содержание предложения есть мысль как отражение действительности, взятая со стороны "модуса" существования действительного явления (возможность, действительность, необходимость)".

Подобного мнения придерживается и Л.М.Каннер²⁾: "Чаще всего потенциальность действия, на которую говорящий указывает с помощью глаголов модальной окраски, обуславливается какими-то объективными обстоятельствами, не зависящими ни от субъекта действия, ни от говорящего лица"³⁾.

Глагол *wollen*, входящий в группу модальных глаголов, выступает в различном синтаксическом и лексическом окружении, выявляющем семантику глагола. Поэтому контекстом для анализа служит предложение, так как именно в нем достаточно полно представлена дистрибуция глагола.

Наиболее ярко основное, волеизъявительное значение глагола *wollen* выявляется в его сочетании с прямым дополнением. Нередко в качестве дополнения выступают конкретные существительные, и в этом случае *wollen* обычно обозначает реальное желание, которое может быть осуществлено:

Ich will Tee, Schokolade usw.

*"Die Dame will auch einen Korn", sagte Patrice Hollmann.
(E.M. Remarque, Drei Kameraden, M., 1963, S.87)*

- 1) Колшанский, Г.В. К вопросу о содержании языковой категории модальности, Вопросы языкознания, 1961, № 1, стр.97.
- 2) Каннер, Л.М. О выражении модальности претеритопрезентными глаголами в древневерхненемецкий период. Ленинградский пед. ин-т им. Герцена, Ученые записки, Т.190, ч.1, 1959, стр.141
- 3) смотри также: Ермолава, Л.С. Система средств выражения модальности в современных германских языках, Автореферат канд.дисс., М., 1964.

Однако, в качестве дополнения к глаголу *wollen* могут выступать и абстрактные существительные. В таком случае предложение отражает душевные порывы человека, его настроения, стремления:

"Ich will nur dein Bestes, liebste Maud!" (В. Kellermann, Der Tunnel, М., 1956, S.127)

Martin, der den Tod gewollt hat, nun, da er ihm so nahe ist, erkennt ihn nicht. (K. Mann, Der Vulkan, Berlin-Weimar, 1969, S.356)

"Das bist du", sagte Pat und lachte. "Ich will Leben und du willst Geld". (E. M. Remarque, Drei Kameraden, S.216)

Er wollte sie stark: eine einflussreiche Kirche, einen handfesten Säbel, strikten Gehorsam und starre Sitten. (H. Mann, Professor Unrat, М., 1952, S.52)

Прямое дополнение может быть выражено именем собственным или личным местоимением, а также одушевленным существительным:

Ethel wollte ihn! (В. Kellermann, Der Tunnel, S.336)

"Ich will auch keine Frau als Kameraden. Ich will eine Geliebte". (E. M. Remarque, Drei Kameraden, S.176)

Часто глагол *wollen* модифицирует содержание придаточного предложения:

Aber höre nun: jetzt will ich, daß du mir vertraust und mich liebst. (В. Kellermann, Der Tunnel, S.352)

"Weil ich will, daß er und ich künftig zusammenbleiben, habe ich heute mit unserem alten Sanitätsrat Hartwig gesprochen". (E. Kästner, Das fliegende Klassenzimmer, Berlin, 1956, S.152)

I) В упомянутых примерах некоторые конкретные существительные (*Geld, Säbel, Kirche*) выступают метонимически и обозначают абстрактные понятия (богатство, военную власть, религию).

Во всех вышеназванных примерах глагол *wollen* как указывает В.Г.Адмони, по семантике сближается с глаголами внутреннего действия типа: *wünschen, brauchen, denken*¹⁾.

Иногда глагол *wollen* употребляется без прямого дополнения. В этой ситуации он обычно обозначает волеизъявление человека, его стремление к свободе в проявлении чувств:

Faust: Allein ich will!

Mephistopheles: Das läßt sich hören.

(J.W.Goethe, *Faust*, Weimar, 1962, S.67)

Wenn er nicht wollte, war nichts geschehen. (L.Feuchtwanger, *Jud Süß*, Rudolstadt, 1954, S.12)

Предметом дискуссий в лингвистической литературе является распространенная конструкция "модальный глагол + инфинитив". Как отмечает В.Н.Ярцева²⁾, все германские языки фиксируют этот тип сочетания: два глагола, один с ослабленным лексическим значением, второй с полным - образуют структуру, в вопросе о сущности которой мнения расходятся. Так, К.Велке³⁾, исходя лишь из дистрибуционных моментов, отождествляет инфинитив с прямым дополнением. Однако, как обоснованно утверждает Г.Бринкман⁴⁾, в рассматриваемой конструкции вербальные поля обоих глаго-

1) Адмони, В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка, М., 1955, стр.151.

2) Ярцева, В.Н. К вопросу об инновациях в области синтаксиса. Вопросы германского языкознания. Материалы 2-ой научной сессии по вопросам германского языкознания. М.-Л., 1961, стр.88-93.

3) Welke, K. *Untersuchungen zum System der Modalverben in der deutschen Sprache der Gegenwart*, Berlin, 1965

4) Brinkmann, N. *Die deutsche Sprache*, Düsseldorf, 1962
См.раздел Das Verb.

лов очень тесно соединены и даже сливаются друг с другом, так как они вместе представляют один процесс. Поэтому мы считаем расчленение этого сочетания на два отдельных элемента неправомерным; целесообразней рассматривать это словосочетание как единую грамматическую структуру.

Но и при такой точке зрения возникает ряд спорных вопросов, касающихся классификации данной структуры. Так, В.П. Сухотин¹⁾ относит подобные сочетания к сложным формам времени и наклонения, по существу сводя модальные глаголы к глаголам вспомогательным, как это делают и некоторые немецкие лингвисты²⁾.

Однако, существует и другая точка зрения: М.М. Гухман, указывая на то, что в отличие от вспомогательных глаголов модальные глаголы сохраняют (хотя и в слегка ослабленном виде) свое лексическое значение, отрицает возможность включения указанных сочетаний в парадигматический ряд³⁾. О.И. Москальская⁴⁾, поддерживая мнение М.М. Гухман, предлагает для них термин — устойчивые словосочетания с грамматической направленностью.

Это название, как нам кажется, наиболее точно отражает своеобразие данной структуры, подчеркивая синтез

- 1) Сухотин, В.П. Проблема словосочетания в современном русском языке. Вопросы синтаксиса современного русского языка, М., 1950, стр.153.
- 2) Rißwig, W. Zum Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart, Berlin, 1962, Erben, J. Abriss der deutschen Grammatik, Berlin, 1964
- 3) Гухман, М.М. Глагольные аналитические конструкции как особый тип сочетаний частичного и полного слова. Вопросы грамматического строя, М., 1955, стр.322-361.
- 4) Москальская, О.И. Устойчивые словосочетания с грамматической направленностью. Вопросы языкознания, 1961, № 5, стр.87-93.

лексических и грамматических особенностей составных частей.

В семантическом плане данная структура отчасти совпадает с разобранным выше сочетанием глагола *wollen* с прямым дополнением, т.е. она означает намерение, желание: *Ich will eine Tasse Schokolade trinken.*

Но сочетание *wollen* с глаголом часто обуславливает несколько иной оттенок, чем его сочетание с существительным, а именно: более ярко выражено стремление человека к деятельности:

Maud schritt aus, sie wollte - ja, was wollte sie? sie wollte handeln... (B.Kellermann, *Der Tunnel*, S.207)

Sie stellten die Welt auf den Kopf, verzerrten ihre Formen, trieben Schabernack mit ihren Gesetzen; weil sie den Zustand der Welt mißbilligten; weil sie sich für die totale Veränderung des Weltzustandes revolutionär einsetzen wollten. (K.Mann, *Der Vulkan*, S.21)

Нередко сочетание *wollen* + Инфинитив отражает внутреннюю настроенность человека:

"Ich will friedlich altern". (E.M.Remarque, *Drei Kameraden*, S.171)

Und das Heft mit den Liedern, erinnerte sie sich, die ich nicht vergessen wollte. (Ch.Wolf, *Moskauer Novelle*, Berlin, *Roman-Zeitung*, 204, S.66)

Иногда в качестве второго компонента этой конструкции выступает глагол *wissen* и в таком случае высказывание приобретает некоторую категоричность:

Unschuldig fragend schauten wir hinauf zu dem Mann am Steuer; wir wollten wissen, weshalb er uns gewinkt hatte. (E.M.Remarque, *Drei Kameraden*, S.30)

Sie wollte wissen, was eigentlich geschehen ist. (B.Kellermann, *Der Tunnel*, S.206)

wollen в сочетании с инфинитивом может обозначать практические намерения, планы людей:

Um neun Uhr fuhr er mit Ethel nach Lloyds Haus, wo sie die ersten Wochen wehnen wollten. (В. Kellermann, Der Tunnel, S. 348)

"Die Deutschen wollen nun eine regelmäßige Luftschiffverbandung einrichten", sagte Lloyd. (В. Kellermann, Der Tunnel, S. 334).

Глагол wollen в сочетании с инфинитивом часто выражает будущее время и заменяет Futurum с werden (Надо отметить, что конструкция wollen, sollen+Infinitiv в этом значении существовала гораздо раньше, чем werden+Infinitiv)¹⁾.

"Ich will dem Jungen deine Maschine zeigen", rief er hinein, und dann wandte er sich um und spruckte auf die Treppe. (В. Kellermann, Der Tunnel, S. 85)

Doch nun will ich rasch mit dem Autobus I nach Hause gondeln. (E. Kästner, Das fliegende Klassenzimmer, S. 186)

Связь модальных глаголов с будущим временем закономерна, ведь будущее время само по себе имеет оттенок модальности: действие еще не совершилось, неизвестно, случится ли оно. Глагол wollen даже в Präsens имеет оттенок будущности. Как отмечают Л.Р. Зиндер и Т.В. Строева²⁾, выражение "он хочет прийти" означает, что действие совершится в будущем. Будущее время, выраженное глаголом wollen с инфинитивом обычно имеет дополнительный оттенок желания, согласия субъекта выполнить действие.

1) Жирмуцкий, В.М. История немецкого языка. М., 1965, стр. 294.

2) Зиндер, Л.Р., Строева Т.В. Современный немецкий язык, М., 1957, стр. 175.

Одним из выработавшихся значений глагола *wollen* является побуждение. На широкую сферу употребления *wollen* в этом значении указывает М.М. Бикель¹⁾. В этом случае глагол *wollen* в предложении стоит с местоимением *wir* и означает приглашение, предложение, требование:

"Wollen wir mal den "Alten Kameradenmarsch" runterhauen!" (E.M. Remarque, Drei Kameraden, S. 33)

"Und nun wollen wir wieder die alten guten Kameraden sein, Hobby!" (B. Kellermann, Der Tunnel, S. 170)

В разговорной речи иногда употребляется вместо формы *wollen wir* сочетание *wir wollen*, которое звучит мягче:

Wir wollen rascher gehen, Edith! (B. Kellermann, Der Tunnel, S. 207)

Wir wollen kolossal tapfer sein und die Zähne zusammenbeißen, gelt? (E. Kästner, Das fliegende Klassenzimmer, S. 122)

Если же глагол *wollen* стоит в вопросительном предложении с личным местоимением третьего лица, высказывание обретает оттенок особой вежливости, услужливости:

"Wollen Sie uns nicht ein wenig die Ehre geben, gnädige Frau?" (E.M. Remarque, Drei Kameraden, S. 122)

"Gut", erklärte ich, "aber wollen Sie mir nicht Ihre Telefonnummer geben, damit ich Ihnen Bescheid sagen kann, wenn ein Interessent da ist?" (Ibidem, S. 77)

В разговорной речи в вопросительных и восклицательных предложениях конструкция *wollen + Infinitiv* иногда означает резкое, категорическое приказание:

1) Бикель, М.М. Языковые средства выражения побудительности и их стилистическое значение (на материале немецкого языка). Автореферат канд. дисс. Л., 1968, стр. 8

"Wollen Sie wohl den Mund halten!" herrschte die rauche Stimme sie an. (K.Mann, Der Vulkan, S.321)

Конструкция *wollen* + Infinitiv часто встречается в сравнительных ирреальных предложениях, причем употребляется в конъюнктиве. Эти сравнительные предложения характеризуют внутреннее состояние человека, его жесты, настроения:

Er sah einen Augenblick so aus, als wollte er darauf eingehen. (E.M.Remarque, Drei Kameraden, S.210)

Frau Korella bittet immer um Entschuldigung; sie wirkt als wolle sie beständig um Pardon ersuchen für die simple Tatsache ihrer Existenz. (K.Mann, Der Vulkan, S.358)

В сочетании с Infinitiv II глагол *wollen* имеет еще одно своеобразное значение - он выражает сомнение в чем-либо высказывании, ответственность за утверждение перекладывается на третье лицо:

Er will nichts gehört haben.

Später aber wollte Fräulein Klappsch, die zum Zahlen gerufen ward, doch ein Papier gesehen haben, das von allen drei unterschrieben war. (H.Mann, Der Untertan, Leipzig, 1967, S.300)

Как справедливо отмечает Е.А.Крашенинникова¹⁾, в этом случае глагол *wollen* сильно грамматизируется, утрачивает свое основное значение, но не перестает выражать модальность. Л.Р.Зиндер и Т.В.Строева²⁾ видят в сочетании *wollen* + Infinitiv II сложную глагольную форму.

Весьма распространено в немецком языке сочетание *wollen* с наречиями места или предложными субстантивными

1) Крашенинникова, Е.А. Модальные глаголы и частицы в немецком языке. М., 1958, стр.68.

2) Зиндер, Л.Р., Строева, Т.В. Историческая морфология немецкого языка. Л., 1968, стр.226.

группами, выражающее стремление человека к какому-то действию, состоянию:

Ich hatte ihn mir geliehen, weil ich abends mit Pat ins Theater wollte. (E.M.Remarque, Drei Kameraden, S.181)

Sie will zu ihrer Nation zurück. (K.Mann, Der Vulkan, S.63)
 "Wenns das ist", sagte ich, "ich geh mit Ihnen auch allein, wohin Sie wollen". (E.M.Remarque, Drei Kameraden, S.144)

Долгое время предложения с подобными сочетаниями рассматривались как эллиптические¹⁾. Считалось, что можно реконструировать из контекста второй глагол, обычно, глагол движения. Однако, в этих предложениях налицо лексическая и грамматическая полнота и, как указывает П.Ф.Монахов²⁾, в некоторых случаях в предложениях с *wollen* и обстоятельством места инфинитив глагола движения оказывается семантически избыточным. Свою мысль П.Ф.Монахов иллюстрирует следующим примером:

Ich will nämlich wieder nach London gehen. (Th.Mann, Buddenbrooks)

В.Г.Адмони³⁾ также относит предложения с *wollen* в сочетании с обстоятельством места к полным.

Если внимательно разобраться в структуре предложения типа *Ich will nach Hause* можно обнаружить, что подлежащее, сказуемое и обстоятельство в этом предложении чрезвычайно тесно связаны. Отдельные компоненты высказывания не могут быть признаны полноценными вне связи друг с другом, потому что, как справедливо отмечает Э.Х.Есиева,

1) Bsch, G. Studien über das deutsche Verbum infinitum, København, 1955, Bd.1, S.91.

2) Монахов, П.Ф. Способы обозначения направленного движения в современном немецком языке. Автореферат канд. дисс. М., 1961, стр.14.

3) Адмони, В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., 1955, стр.151.

ни один из них не выражает идею направленного действия, являющуюся основным значением этого словосочетания¹⁾.

Таким образом, мы можем определить конструкцию *wollen* + обстоятельство места (по аналогии с *wollen* + *Infinitiv*) как устойчивое словосочетание. В обоих случаях *wollen* служит предикации и модальности, а второй компонент — раскрытию содержания.

Во всех вышеприведенных примерах субъектом действия являлось лицо одушевленное, от которого исходило желание. Однако, чередко в качестве субъекта высказывания выступает неодушевленный предмет.

Wollen в сочетании с неодушевленным существительным имеет различные значения, которые зависят от типа существительного. Так, подлежащее может быть простым метонимическим синонимом одушевленного лица:

Seitdem Krieg und Inflation vorbei sind, will die Welt nichts mehr wissen von seinen Künsten. (L. Feuchtwanger, Die Brüder Lautensack, Rudolstadt, 1956, S. 32)
(Die Welt метонимическая замена для Menschen).

Нередко в качестве подлежащего выступают абстрактные существительные, обозначающие настроения, внутреннее состояние человека:
Die Wünsche, die ihr zuerst über die Lippen wollten, blieben unausgesprochen. (Ch. Wolf, Moskauer Novelle, S. 74)
Wollte das Entsetzen kein Ende nehmen? (B. Kellermann, Der Tunnel, S. 225).
Sie begannen ein wenig zu tanzen: der wiegende Walzerschritt, den niemand der saßen Wienerin nachmacht, ergab sich gleichsam von selbst; die innere Glückseligkeit wollte sich manifestieren. (K. Mann, Der Vulkan, S. 584)

1) Есиева, Э.Х. О некоторых особенностях синтаксической сочетаемости глагола *wollen* в современном немецком языке. Северо-Осетинский гос. пед. ин-т. Ученые записки, т. 27, вып. 3, ч. 2. Орджоникидзе, 1966, стр. 62.

Часто сочетание неодушевленного существительного с **wollen** имеет значение **im Begriff sein**, например: **Das Wetter will sich ändern.**

Иногда неодушевленному предмету приписывается нежелание совершить действие, которое ожидает от него человек:

Der Zug wollte nicht kommen. Der Nagel will nicht heraus.

В научной литературе сочетание неодушевленного существительного с **wollen + Infinitiv Passiv** обозначает долженствование:

Diese Frage will behandelt werden.

Таким образом, и в этом случае **wollen** имеет модальный оттенок.

Из всего вышесказанного следует: глагол **wollen** в немецком языке имеет ряд значений, зависящих от его лексической и синтаксической дистрибуции. Однако, все эти значения подчинены главной функции данного глагола - окраске высказывания в целом.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ
ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ПЕРФЕКТУ В УСТНОЙ РЕЧИ

Одним из основных свойств устной речи является, как известно, ее ситуативность, т.е. соотнесенность с той или иной ситуацией общения. Под речевой ситуацией общения мы понимаем обстановку, совокупность обстоятельств окружающей нас действительности или стимулов, на которые человек реагирует речевыми действиями.^{1.}

С методической точки зрения необходимо различать естественные или реальные речевые ситуации и учебные речевые ситуации, создаваемые в качестве методического приема на уроке.^{2.} Учебные речевые ситуации моделируют реальные условия действительности с целью побуждения учащихся к речевым высказываниям в соответствии с их речевыми возможностями и методическими целями. При этом на первый план выступает коммуникативная цель задания, отодвигая на второй план учебную.

Одно из важных качеств учебных ситуаций состоит в том, что они могут быть повторены так часто, как это нужно для полного усвоения языкового материала и с необходимой вариативностью.

Речевая же реакция на одну и ту же естественную ситуацию может происходить лишь один раз. Учитывая это,

-
1. В.Л.Скалкин, Г.А.Рубинштейн. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи. "ИЯЛ", 1966, № 4, стр. 3.
 2. А.А.Леонтьев. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969, стр. 155-156.

а также ограниченные возможности использования естественных ситуаций в условиях школьного обучения, особый упор следует делать на ситуации учебные, значение которых как одного из эффективных видов речевых упражнений трудно переоценить.

Можно считать поэтому одним из ведущих принципов построения условно-коммуникативных упражнений — принцип обучения ситуативной речи на основе искусственных и естественных речевых ситуаций. Однако в процессе обучения ситуации должны использоваться в определенной системе. Несмотря на кажущееся безграничное многообразие речевых ситуаций, в них есть элементы общего, позволяющие сгруппировать их определенным способом в однородные серии или "блоки", что облегчает процесс усвоения тех или иных языковых явлений, особенно грамматических.

Целью настоящей статьи является попытка систематизировать и классифицировать речевые ситуации, используемые при обучении учащихся 6-го класса массовых школ перфекту немецкого глагола.

При классификации учебных ситуаций мы исходим из учета функциональной грамматики, руководствуясь при этом положением, что "... для обучения любому виду речевой деятельности компоненты акта речи, их свойства и связи между ними должны рассматриваться под углом зрения их естественного функционирования в речи".¹

Соответственно этому, речевые действия, необходимые для обучения перфекту в устной речи, можно сгруппировать по типичным речевым ситуациям, в которых функционируют формы данного грамматического явления.

1. М.С.Ильин. О функциональном принципе в методике обучения иностранным языкам. "Иностранные языки в высшей школе", вып. 3, М., 1966, стр. 57.

Анализ функций перфекта позволил выделить те типичные речевые ситуации, в которых употребляются его формы в абсолютном значении. Применительно ко второму году обучения такими обобщенными типами ситуаций могут быть следующие.

I ТИП СИТУАЦИЙ

В этом случае формы перфекта лишь называют в разговоре (в вопросах и ответах), а также в кратких высказываниях какие-либо действия или процессы в прошлом, без указания на то, когда совершались или уже совершились эти события.¹ В предложениях с перфектом в ситуациях этого типа обстоятельства времени, как правило, отсутствуют.

Например: - Hast du diesen Roman gelesen ?

или: - Es hat stark geschneit .

и т.д.

Зачастую формы перфекта выражают результат таких действий или процессов.

Например: Er ist nach Hause gekommen.

Результативность могут подчеркивать наречия " schon", " bereits" и др.

I. Н. Brinkmann. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf, 1962, S. 334.

H. Weber. Das Tempussystem des Deutschen und des Französischen. Bern, 1954, S. 100.

W. Schmidt. Grundfragen der deutschen Grammatik. Berlin, 1965, S. 219.

Е. И. Шендельс. Грамматика немецкого языка. М., 1959, стр. 124.

О. И. Москальская. Грамматика немецкого языка. М., 1956, стр. 272.

Например: Ich habe den Text schon übersetzt.

II ТИП СИТУАЦИЙ

В речевых ситуациях данного типа формы перфекта обозначают в разговорной речи время совершения каких-либо событий или процессов в прошлом. Перфект в этой функции сопровождается обычно соответствующими наречиями времени, которые уточняют его значение.

Внутри этого типа можно выделить три подтипа, где перфект выражает:

1. Действие или процесс, только что совершившийся, тесно связанный с моментом речи.¹ В данном случае в предложениях с перфектом могут стоять обстоятельства времени типа: "eben", "erst jetzt" и др.

Например: Mit wem hast du eben gesprochen ?

Ich habe meine Arbeit erst jetzt beendet.

2. Действия или процессы, более отдаленные во времени от момента настоящего, но еще ошутимо с ним связанные.² При этом употребляются обстоятельства времени

1. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 1962, S. 109.

H.Griesbach, D. Schulz. Grammatik der deutschen Sprache. München, 1965, S. 56.

Г.С.Нечаева. Значение и употребление форм перфекта в современном немецком языке. Канд.дисс.Иркутск, 1953, стр.53.

2. W.Schmidt. Цитированная работа, стр.219.

Duden. Цитированная работа, стр.109.

типа: Am Tage,	in der Woche,	nach der Stunde,
am Morgen,	in der Stunde,	vor der Arbeit.
gestern,	in der Pause,	

и т.д.

Например: In der Stunde haben wir viel geschrieben.

3. Действия в прошлом, не связанные с моментом речи.¹ С формами перфекта здесь могут стоять следующие обстоятельства времени:

früher,	vor drei Jahren,	
einmal,	im Sommer	и т.д.

Например: Vor zwei Jahren habe ich auf dem Lande gelebt.

III ТИП СИТУАЦИЙ

В ситуациях этого типа формы перфекта обозначают причину действий или состояний лица или предмета, наступивших в настоящий момент.² В данном случае перфект употребляется в ответах на вопросы, начинающиеся с вопросительного слова "warum" и, как правило, стоящие в презенс.

Например: - Warum weint das Kind ?
- Es hat seinen Ball verloren.

1. W.Jung. Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig, 1966, S. 228.

W.Schmidt. Цитированная работа, стр.220.

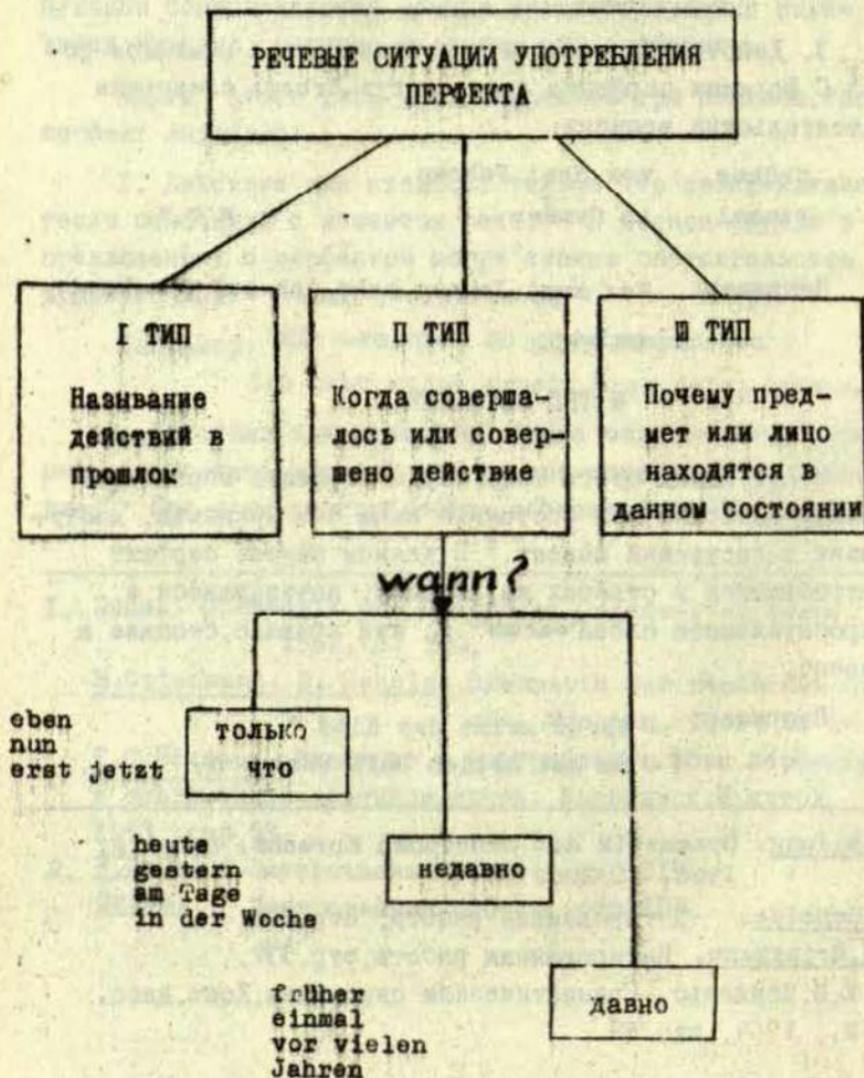
2. H.Brinkmann. Цитированная работа, стр.337.

Е.И.Шендельс. Грамматическая синонимия. Докт.дисс. М., 1964, стр.69.

С формами перфекта в этом случае могут стоять усиленные частицы "schon", "bereits".

Например: - Warum schreibst du nicht?
- Ich habe die Übung schon geschrieben.

и т.д.



Для обучения формам перфекта немецкого глагола в шестом классе массовой школы использовалась в основном система условно-коммуникативных упражнений для создания грамматических автоматизмов, разработанная С.Ф. Шатиловым.¹

Данная система содержит следующие компоненты соответственно этапам усвоения материала.

I ЛЕКСИЧЕСКИЙ

На данном этапе новое грамматическое явление предьявляется учащимся в речи учителя, отражающей какую-то реальную ситуацию. Упражнения этого этапа в основном имитативные и репродуктивные, носят речевой характер.

Цель данного этапа обучения - первичное усвоение учащимися семантики вводимой структуры в условиях ее естественного функционирования в устной речи. В целях семантизации широко применяется внешняя предметная наглядность: картинки, диафильмы, действия и т.д., и в случае необходимости перевод на родной язык.

Так, при введении форм перфекта в шестом классе особенно эффективным способом семантизации является комментирование учителем, а затем и учащимися совершаемых им или учениками действий.

- Например:
- Was mache ich?
 - Ich öffne die Tür.
 - Was habe ich gemacht?
 - Ich habe die Tür geöffnet.

1. С.Ф. Шатилов. Обучение грамматическому аспекту устной немецкой речи в восьмилетней школе. Докт. дисс., Л., 1969.

- N! Öffne das Fenster!
- Was machst du?
- Was hast du gemacht?
- Ich habe das Fenster geöffnet.

- Обращаясь к учащимся:
- Was hat N. geöffnet?
 - Hat N, die Tür oder das Fenster geöffnet?
 - Wer hat die Tür geöffnet,

II ОПЕРАЦИОННО-ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ

Лексический способ способствует произвольному запоминанию отдельных предложений и речевых образцов в естественной немецкой речи, хотя и не создает прочных грамматических речевых ассоциаций, являющихся основой овладения грамматической стороной устной речи. Лексический способ овладения языковым материалом однако не всегда эффективен для усвоения более сложных грамматических явлений.

Путь сознательного формирования операционных навыков является наиболее рациональным на средней ступени обучения при овладении более сложными грамматическими явлениями, в частности перфектом.

Это объясняется также возрастными особенностями учащихся 6-го класса, обладающих более развитым мышлением.

Из психологии известно, что усвоение любого понятия начинается с его осмысления. То же самое относится и к грамматическим явлениям языка. Механическая тренировка грамматических явлений без осознания их значения, способов формобразования и употребления затрудняет выработку прочных грамматических ассоциаций.

Без четкого осмысления учащимися особенностей аналитической структуры перфекта, не имеющего соответствия в родном языке учащихся, без сознательного формирования

операционных навыков по образованию одного из важных структурных компонентов перфекта — Partizip II разных классов немецкого глагола не может быть настоящего владения этой сложной грамматической формой в устной речи.

Соответственно сказанному данный тип включает:

I. Языковые упражнения для формирования операционных грамматических умений и навыков в образовании отдельных форм:

- а) с опорой на образец и правило,
- б) с опорой на образец (без правила),
- в) без опоры на образец и правило.

По своему характеру упражнения данного этапа являются грамматически направленными языковыми упражнениями и служат для формирования операционных (языковых) грамматических умений и навыков вне связи с коммуникативными потребностями.

III ТРЕНИРОВКА И СОЗДАНИЕ РЕЧЕВЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ АВТОМАТИЗМОВ

Условно этот этап делится на два периода:

1. Структурно-коммуникативный
2. Тематически-коммуникативный.

Данный этап тренировки, включающий два качественно различающихся момента обучения: структурный и тематический, представляет для нас особый интерес.

Рассмотрим эти этапы подробнее.

I. СТРУКТУРНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ЭТАП

На этом этапе отработка грамматического явления происходит в отдельных, не связанных между собой предло-

жениях. Поэтому учебные ситуации должны побуждать учащихся, в основном, к простым, одноструктурным высказываниям и содержать каждый раз тренируемую грамматическую конструкцию.

Основным типом упражнений данного этапа являются различного рода грамматически направленные коммуникативные упражнения, при выполнении которых в речевых упражнениях, в условиях широкой вариативности лексического материала формируются речевые грамматические автоматизмы. Наряду с коммуникативными упражнениями возможны и языковые упражнения, имеющие здесь уже другую функцию, чем это было в операционном периоде, а именно — функцию контроля за правильностью речи.

На структурно-коммуникативном этапе формы перфекта отрабатываются внутри каждого из выделенных типов ситуаций (см. стр.6) в моделях простого немецкого предложения и их вариантах.^I Такими моделями, необходимыми для начального этапа обучения и соответствующими программе 8-летней школы, являются следующие:

1. Er hat gearbeitet.
2. Es hat geschneit.
3. Er hat das Buch gelesen.
4. Er ist in die Schule gefahren.
5. Er hat dem Freund geholfen.
6. Er hat dem Freund das Buch gegeben.
7. Er hat die Vase auf den Tisch gestellt.
8. Er hat mit dem Freund gesprochen.
9. Er hat im Dorf gelebt.

I: Модели взяты нами у И.Д. Коломенской, Т.В. Медведевой, О.З. Михайловой. Смотри работу указанных авторов:

" Таблицы базисных синтаксических моделей и их морфологических вариантов". Пособие для учителей 8-летней школы, М., 1964.

Поскольку формы перфекта употребляются преимущественно в диалогической речи, представляется целесообразным оттачивать данную грамматическую структуру в ситуативных упражнениях, одновременно обучая учащихся особенностям немецкого диалога, что отвечает также целевым установкам программы по иностранным языкам.

Однако опыт школ и экспериментальные данные² показывают, что именно эта важнейшая проблема обучения иностранной речи не нашла своего окончательного решения в теории и практике преподавания иностранных языков в школе.

Основными недостатками диалогической речи учащихся 8-летней массовой школы являются следующие:

1. Диалогическая речь учащихся сводится чаще всего к вопросам и ответам.

2. В ней отсутствуют эллипсы, характерные для устной диалогической речи.

3. Диалогическая речь учащихся лишена необходимой эмоциональной окраски.

Владение диалогической речью как естественным средством общения — сложное речевое умение и тем не менее этому умению необходимо начинать обучать уже на начальном этапе.

Известно, что любой диалог складывается из 2-3-х взаимосвязанных реплик, составляющих, так называемое,

1. Данные модели являются одновременно и речевыми образцами для обучения в шестом классе средней школы.
2. В.А.Верещагина. Организация работы над английским диалогом в 8-летней школе. "ИЯШ", 1969, в I.

диалогическое единство,¹

Структура реплик диалога, актуальная для второго года обучения может иметь следующий вид²:

1. Вопрос - ответ.
2. Вопрос - контрвопрос.
3. Высказывание - вызванный им вопрос - ответ на него.
4. Высказывание - ответное высказывание.

Первой, элементарной формой диалога (вопрос - ответ) учащиеся овладевают в основном уже к концу первого года обучения. На следующем этапе, в шестом классе, необходимо обучать учащихся также новым, более сложным элементам немецкого диалога.

Особое значение приобретает обучение учащихся разговорным клише, которые характерны для естественной диалогической речи. Необходимо отобрать наиболее элементарные из них, соответствующие речевым возможностям учащихся второго года обучения.

Такие клише могут выражать:

1. Согласие: Schön.
2. Несогласие: Aber nein! Das stimmt nicht.
3. Удивление: Wirklich? Wieso?
4. Сомнение: Kann.
5. Возможность: Wahrscheinlich. и т.д.

Их можно закрепить в учебных ситуациях, предлагая учащимся прибавлять их каждый раз к соответствующим репликам.

1. Ю. Шведова. К изучению русской диалогической речи. Реплики - новаторы, " Вопросы языкознания", 1956, в 2, стр. 68-69.
2. К. И. Саламатов. Проблемы обучения диалогической речи. " ИЯШ ", 1967, в 6, стр. 22.

Уже в пятом классе вполне возможно упражнять эллипсу, предлагая учащимся наиболее общие типы.

- Например: - Wo steht der Tisch?
 - Am Fenster.
 - Wo ist dein Freund?
 - Im Garten.

На данном уровне обучения эллипс возможен и в совершенной форме глагола. Например, в случае опущения вспомогательного глагола:

- Wir haben heute viel gearbeitet.
 - Gearbeitet? Habt ihr nicht im Museum?

Упражнения этого этапа строятся таким образом, чтобы внимание учащегося фиксировалось на содержании высказывания, а не на форме, что облегчает перенос навыка в естественную речь. Более творческими упражнениями структурно-коммуникативного периода являются воображаемые ситуации. Целесообразно также максимальное применение естественных ситуаций, неизбежно возникающих в учебном процессе.

ПРИМЕРЫ

ТИП I

A I

Ответьте на вопросы утвердительно.

- Образец: - Bist du in den Hof gegangen?
 - Ja, ich bin in den Hof gegangen.
- Bist du auf die Straße gelaufen?
 - Bist du ins Museum gefahren?
 - Bist du nach Moskau geflogen?

§ 2.

Представьте, что вы это не делали.¹

Образец: - Hast du auf dem Sportplatz geturnt?

- Nein, ich habe auf dem Sportplatz
nicht geturnt.

- Hast du im Garten gearbeitet?

- Hast du im Fluß gebadet?

- Hast du im Park gespielt?

§ 3.

Скажите, что вы это делали в другом месте.

Образец: - Habt ihr im Saal gespielt?

- Nein, wir haben nicht im Saal gespielt.

и т.д.

§ 4.

Ответьте на эти вопросы соответственно тому,
как это было в действительности.

Образец: - Hast du die Lehrerin besucht?²

- Ja,

- Nein,

- Hast du die Fenster gewaschen?

- Hast du den Text übersetzt?

и т.д.

В 5.

Спроси у товарища:

1. Повторил ли он слова?
2. Написал ли он упражнение? и т.д.

Образец: - Hast du die Aufgabe gemacht?

В 6.

Вясни у товарищей в классе:

- а/ 1. Кто взял ручку (карандаш, тетрадь и т.д.)?
2. Кто написал упражнение (письмо и т.д.)
3. Кто потерял ручку (тетрадь)?

Образец: - Wer hat ... ?

- б/ 1. Куда ходила Нина?
2. Куда побежал Коля? и т.д.

Образец: - Wohin ist ... ?

В 7.

Ты не повторил слова (текст; не написал упражнение и т.д.), так как был болен. Скажи об этом учителю.

В 8.

Что спросит учитель у дежурного, не открывшего на перемене окно ?

В 9.

Что ты спросишь у товарища, обещающего принести тебе книгу (значок, марки и т.д.) ?

ТИП II.

№ I.

Ответьте на вопрос: " Was hast du am Sonntag gemacht ?" с помощью данных картинок.

Образец: - Am Sonntag habe ich
- ... bin ich

№ 2.

Скажите, что это было не в указанное здесь время.

Образец: - Er hat am Montag geschneit.
- Er hat nicht am Montag geschneit.

№ 3.

Скажи, что ты делал зимой ?

Используй при ответе данные картинки.

Образец: - Im Winter habe ich
- ... bin ich

№ 4.

А что ты делал летом ?

Образец: - Im Sommer ...

№ 5.

Ответьте с помощью картинок:

Was macht der Junge?

купается
в реке

Was hat der Junge gemacht?

выходит из реки
на берег

и т.д.

№ 6

Ты только что (евец) поел. Скажи об этом своему другу, который приглашает тебя в столовую.

№ 7

Мать хочет знать, поздравил ли ты бабушку с 8 Марта. Ты сделал это вчера. Скажи об этом матери.

№ 8

Два года тому назад (vor 2 Jahren) ты ездил в ГДР. Скажи об этом твоему другу.

№ 9

Спроси у сестры, когда она обедала.

III ТИП

№ I

Ответьте на вопросы к каждой картинке. Ответы должны объяснять причину действия или состояния указанных лиц.

В комнату вбегает
радостная девочка,
в руках у нее днев-
ник с большой пятеркой.

Образец:

- Warum ist Nina so froh?
- Sie hat eine Fünf bekommen.

Б 2.

Маленькая девочка горько плачет. Виден улетающий воздушный шар.

- Warum weint das Kind?

и т.д.

Б 3.

Поработав в саду, ты пришел домой. Что ты ответишь матери на ее вопрос: - Warum sind deine Hände so schmutzig?

Б 4.

Ты забыл учебник дома. Учитель вызывает тебя прочитать текст. Что ты ответишь ему на вопрос: - Warum liest du nicht?

Б 5.

Одному из учеников стало плохо и он пошел в поликлинику. Что ты ответишь учителю на его вопрос: - Warum fehlt N.

и т.д.

2. ТЕМАТИЧЕСКИ-КОММУНИКАТИВНЫЙ ЭТАП

Задачей данного этапа является организация учебного материала по тематическому принципу, что должно обеспечить связность речевого высказывания, приближая ее к подлинной коммуникации.

Ситуации рассматриваемого уровня обучения отличаются от ситуаций структурного периода тем, что в их основе лежат более сложные стимулы: такие как сюжетная картинка, серия связанных по смыслу картинок, диафильм

и т.д. Реакцией на ситуацию этого периода работы является сложный диалог по теме, включающей отработанные на структурном этапе реплики диалогических единств.

Ситуативные упражнения могут включать следующие виды:

1. Воспроизведение готового микродиалога в пределах темы или части его.

а/ без изменения

б/ с изменением второй реплики.

Например, при работе над перфектом:

- Wo hast du den Sommer verbracht?

вместо: - Ich habe auf dem Lande gelebt. Dort habe ich viel gebadet.

можно: - Ich bin ins Pionierlager gefahren. Dort habe ich in einem Zelt gewohnt.

2. Составление диалога на заданную ситуацию.

а/ с помощью внешней наглядности (ситуативные картинки, диафильмы и т.д.)

б/ путем словесного описания данной ситуации.

Например:

Ситуация № 1.

Отец интересуется, написал ли ты письмо своему другу в Берлин. Ты сделал это вчера. Какой разговор произойдет у тебя с отцом по этому поводу ?

Ситуация № 2.

Ты пришел домой без шапки, которую потерял играя в снежки. Какой разговор произойдет между тобой и матерью по этому поводу ?

3. Описание ситуаций по заданной картинке, реплике, предложению и т.д.

4. Коммуникативные упражнения в связи с читаемым текстом. Особенно эффективным является перенос отдельных моментов на личность учащихся и др.

Соответственно содержанию тематического этапа обучения формы перфекта не отрабатываются более раздельно по трем типам ситуаций, как это имело место на структурно-коммуникативном уровне обучения. Здесь все типы речевых ситуаций перфекта употребляются вперемешку в зависимости от темы, т.е. учащиеся творчески комбинируют изученный материал.

IV СОЗДАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

Это этап творческого употребления усвоенного речевого материала в спонтанной диалогической и монологической речи.

Особое значение на этом высшем этапе обучения получают межтематические ситуации, исключая темы учебных текстов.

Основная цель упражнений этого этапа является создание условий, когда учащиеся спонтанно употребляют изученные грамматические формы.

Ситуации данного уровня обучения являются уже не иллюстрацией речевого материала, как это имело место на структурном этапе, а стимулами к речевым действиям учащихся.

Например:

М. - твой друг, с которым ты вновь встретился после летних каникул. Вас интересует где и как провел лето каждый из вас. Какой разговор произойдет у вас по этому поводу? (Вызываются 2 ученика). и т.д.

Создавая учебные речевые ситуации, подводящие к овладению формами перфекта в диалогической речи, мы исходим из следующих принципов:

1. Принципа одной трудности.
2. Принципа учета речевых возможностей учащихся.
3. Соответствие ситуаций объективным условиям, в которых протекает жизнь учащихся, их потребностям и интересам.
4. Принципа вариативности.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ФОРМАМ НЕМЕЦКОГО ПЕРФЕКТА В УСТНОЙ РЕЧИ И ЕГО ИТОГИ

Временная форма "перфект" является центральной грамматической темой в 6-ом классе массовых школ, овладение которой имеет принципиальное значение для развития устной речи учащихся на немецком языке.

Вместе с тем, опыт школ и данные экспериментальных срезов¹ показывают, что учащиеся неудовлетворительно владеют этой важной коммуникативной единицей речи, что послужило причиной избрания данного грамматического явления предметом нашего исследования.

Разработка методики обучения формам перфекта выдвигает ряд проблемных вопросов, которые мы пытались разрешить в нашем исследовании.

Основываясь на данных лингвистического материала² и наблюдения за учебным процессом мы сформулировали общую гипотезу, которая легла в основу экспериментального обучения:

1. Предлагаемая система упражнений для обучения формам перфекта в целом более эффективна, чем упражнения действующего учебника³.

1. Констатирующие срезы с целью выявления уровня владения перфектными формами в речи были проведены в 22-й, 23-й, 24-й восьмилетних, 30-й и 42-й средних школах г.Риги в 1969/70 гг.

2. А.С.Осипова. К вопросу о лингвистических основах обучения формам перфекта в речи. Ученые записки. Рига, 1971.

3. И.Л.Бин, В.М.Григорьева. Deutsch für die 6. Klasse. Учебник немецкого языка для VI класса. М., 1969.

2. Упражнения на ситуации в данной системе упражнений позволяют более эффективно овладеть перфектом в устной речи в отличие от упражнений данного учебника, а именно:

а/ Учащиеся овладевают естественными речевыми ситуациями, в которых функционируют формы перфекта.

б/ Расширяется объем высказывания учащихся.

в/ Стимулируется инициативность говорения учащихся.

Для проверки рабочей гипотезы было проведено экспериментальное обучение в двух школах г. Риги. Поскольку нам не удалось отобрать качественно равные группы, более слабая группа стала экспериментальной, а более сильная – контрольной.

Неварьируемыми условиями эксперимента были: состав учащихся, языковой материал и время, отводимое на его изучение.

• Варьируемым был характер упражнений для обучения формам перфекта.

В обоих шестых классах, как в контрольной, так и в экспериментальной группах занятия вел сам экспериментатор.

В контрольном классе обучение велось строго по методике, предложенной автором действующего учебника по немецкому языку для 6-го класса массовых школ¹.

Для обучения в экспериментальной группе нами было создано учебное пособие – "Сборник упражнений для обучения немецкому перфекту в устной речи"². В данной системе упражнений мы учитывали те трудности, которые вызывает обучение перфекту в средней школе.

1. И.Л.Бим. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для 6 класса. М., 1969.

2. А.С.Осипова. Сборник упражнений для обучения немецкому перфекту в устной речи. Рига, 1970.

Как показывает опыт школ, наш личный многолетний опыт работы и данные экспериментальных срезов, особое затруднение учащихся при обучении данной грамматической теме вызывает: выбор вспомогательного глагола, согласование вспомогательных глаголов "haben" и "sein" с подлежащим, наличие двух компонентов /вспомогательный глагол в личной форме и Partizip II/ в структуре перфекта и рамка, образуемая этими компонентами в предложении.

Кроме формальных признаков перфекта нами учитывалась также и функциональная сторона данного грамматического явления, имеющего важное значение для развития ситуативной речи.

Исходя из того положения, что перфект по своей природе многозначен, а следовательно, выполняет различные функции в речи, нами были выделены те типичные речевые ситуации, в которых конкретно употребляются формы перфекта.

Всего, применительно ко второму году обучения было выделено три типа речевых ситуаций употребления перфекта с четкими ориентирами для учащихся:

I тип - формы перфекта лишь называют в диалоге или кратких высказываниях действия или процессы в прошлом без указания на время совершения этих событий.

Ориентир - отсутствие обстоятельств времени.

Например: - Hast du dieses Buch gelesen?

— Ja, ich habe es schon gelesen.

II тип - формы перфекта указывают, когда совершались или уже совершились действия или процессы в прошлом. В предложениях с перфектом, как правило, стоят обстоятельственные слова времени, уточняющие его форму.

В данном типе ситуаций выделяются три подтипа, где формы перфекта могут обозначать:

I. Действие или процесс, только что совершившийся, тесно связанный с моментом речи.

Например: - Ich habe eben gebadet.

2. Действия или процессы, более отдаленные во времени от момента настоящего, но еще осязаемо с ним связанные.

Например: - In der Pause bin ich nach Hause gelaufen.

3. Действия или процессы, завершившиеся в прошлом и не имеющие связи с настоящим временем.

Например: - Früher habe ich im Dorf gelebt.

Для каждого подтипа имеется свой набор обстоятельственных слов, выражающих время совершения действий или процессов в прошлом.

Ориентир - различные обстоятельства времени,

III тип - формы перфекта обозначают причину действий или состояний, наступивших в настоящий момент.

Например: - Warum liest du nicht?

- Ich habe mein Buch vergessen.

Ориентиром для учащихся служит вопросительное слово "warum" в предложении, стоящем в настоящем времени.

Все упражнения сборника распределены по основным моделям немецкого простого предложения, предусмотренные программой для 5-6 классов средней школы, и отрабатываются внутри выделенных типов ситуаций перфекта.

Особое значение в данной системе упражнений отводится наглядным и воображаемым ситуациям, которые мы строим таким образом, чтобы содержащееся в них стимулы четко вызвали нужный нам речевой поступок учащихся.

Предэкспериментальный срез, выявивший исходное состояние учащихся обеих групп относительно уровня знаний, умений и навыков на данном иностранном языке, был проведен на основе серии тестов, позволяющих устано-

вить следующие параметры:

- а/ Объем активно усвоенного языкового материала.
- б/ Умение учащихся наполнять изученные синтаксические структуры различным лексическим материалом.
- в/ Грамматическая и фонетическая правильность речи.
- г/ Темп речи учащихся на данном языке.

Изучение результатов предэкспериментального среза подтвердило качественную неравноценность обеих групп.

Так, в контрольной группе средняя арифметическая оценка при пятибалльной системе $\bar{X} = 3,07$, а в экспериментальной группе $\bar{X} = 2,86$, что учитывалось нами при количественной обработке итогов эксперимента.

В ходе экспериментального обучения было сделано несколько срезов — два текущих и один итоговый. Все контрольные срезы проводились устно и были записаны на ферромагнитную пленку.

Целью I этапа обучающего эксперимента была выработка навыков употребления в речи слабых глаголов.

Контрольная работа состояла из трех заданий, проверявших следующие умения и навыки неподготовленной речи:

- а/ Умение делать краткие монологические высказывания в определенной ситуации.
- б/ Умение ставить вопросы в соответствующей ситуации.
- в/ Трансформация высказывания в изменившейся ситуации.

Изучение итогов первого контрольного среза показало, что обе группы допускали приблизительно одинаковые типичные ошибки, которые выразались в следующем:

- I. Опускание вспомогательного глагола "haber".

2. Нарушение рамки, в частности смещение Partizip II с последнего места на второе или третье место /"Ich habe gesucht Beeren", "Ich gesucht Beeren im Wald"/

3. Отсутствие согласования вспомогательного глагола с подлежащим.

Характерным для контрольной группы было наличие ошибок типа: - "Ich ware im Fluß gebadet.", где в качестве вспомогательного глагола была употреблена форма Imperfekt от глагола "sein". Экспериментальная группа ошибок подобного рода не допускала, так как мы считали нецелесообразным введение простого прошедшего времени - Imperfekt непосредственно перед обучением формам перфекта, тем более, что это делается в учебнике лишь для одного единственного глагола "sein".

В экспериментальной группе формы "sein" объяснялись на данном этапе лексически.

Количественная обработка результатов I-го контрольного среза не выявила существенной разницы между обеими группами, хотя итоги экспериментальной группы были несколько выше, чем у контрольной.

После изучения темы "перфект сильных глаголов", а также глаголов, употребляющихся с вспомогательными глаголом "sein", был проведен 2-й текущий срез. /Контрольная работа была проведена через 5 недель после I-го среза/.

Цель данной контрольной работы была проверка в основном тех же умений и навыков учащихся, что и в I-м срезе:

а/ Умение задавать вопросы в определенных ситуациях.

б/ Умение делать краткие высказывания соответственно данной ситуации со зрительной опорой или без нее. Однако языковой материал контрольной работы включал уже все

классы немецких глаголов, кроме глаголов с отделяемыми приставками.

Образец контрольной работы № 2

Задание № 1

Поинтересуйся у друга:

1. Ходил ли он в кино ?
2. Почему он остался в школе ?
3. Что он получил на уроке ? и т.д.

Задание № 2

1. Скажи матери, что вы работали в парке.
2. Из-за болезни ты не выучил слова. Как ты скажешь об этом учителю ? и т.д.

Задание № 3

Перечисли с помощью этих картинок, что делал мальчик в течение дня.

Всего по трем заданиям контрольного среза № 2 каждый учащийся должен был сказать по 21 предложению.

Итоги 2-ой контрольной работы приведены в таблицах № 1 и № 2.

ТАБЛИЦА № 1

Класс	Произнесено предложений во время трех заданий		
	Всего	Верно	Неверно
Контрольн.	273	79	194
Эксперим.	273	195	78

ТАБЛИЦА № 2 /типичные ошибки
в цифровых данных/

Класс	Выбор вспомог. глагол.	Пропуск вспом. гл.	Соглас. с подлеж.	Поряд. слов в пр.	Part I слаб. глагол. /-t/	Part II сильн. глагол. /+t/	Корен. гласные сильных глагол.
Контр.	26	39	18	8	12	3	9
Эксп.	16	10	18	3	4	6	-

Как видно из таблицы № I, учащиеся экспериментальной группы показали значительные преимущества по сравнению с учащимися контрольной группы. Анализ типичных ошибок данной контрольной работы и их количественное распределение по обеим группам /таблица № 2/ выявили следующие закономерности:

Контрольная группа

а/ При выборе вспомогательного глагола учащиеся игнорируют глагол "sein", употребляя в основном глагол "haben".

Возможная причина - отсутствие достаточного количества упражнений, обучающих выбору вспомогательного глагола, а также специальных упражнений, обучающих употреблению глагола "sein" в перфекте.

б/ Из двух вспомогательных глаголов "haben" и "sein" преимущественно выпускается "sein". Причина - та же.

в/ При образовании Partizip II слабых глаголов не добавляется суффикс "т".

Возможная причина – слишком быстрый переход к изучению перфекта сильных глаголов /через два урока после изучения слабых глаголов/.

г/ Неправильно изменяют коренную гласную сильных глаголов в Partizip II.

Одной из возможных причин можно считать введение большого количества сильных глаголов попеременно, без достаточного их закрепления.

Экспериментальная группа

а/ Ошибки на согласование вспомогательного глагола с подлежащим происходят чаще всего за счет переноса личных окончаний 2-го лица единственного числа на 3-е лицо единственного числа /"Er bist .и т.д./.

Возможная причина: ситуации, на которые реагирует учащийся речевым поступком, чаще всего апеллируют либо к личности самого учащегося, либо к его партнеру /"Спроси у друга"...и т.д./

б/ Почти не делают ошибок на изменение коренной гласной у сильных глаголов в Partizip II.

Это можно объяснить тем, что перфекту сильных глаголов мы обучали постепенно небольшими группами до полного усвоения.

Анализ результатов 2-го текущего среза позволил нам сделать вывод, что наша система упражнений лучше способствует выработке умений и навыков употребления перфекта в речи.

Целью итогового среза являлась проверка эффективности предложенной нами системы в целом.

Контрольные задания включали следующие упражнения:
а/ ситуации и б/ неподготовленный диалог на одну из
изученных тем.

Предлагаемые ситуации отражали все типичные рече-
вые ситуации употребления перфекта, отобранные для 6-го
класса. Языковой материал данного задания включал все
классы глаголов.

Образец контрольной работы № 3

Задание I

Ситуация № I

Ты хочешь знать, что делал твой друг в воскресенье.
Как ты его об этом спросишь ?

№ 2

Мать хочет знать, почему ты не вымыл окно. Как она
спросит тебя об этом ?

№ 3

Ты только что поел. Расскажи об этом другу, который
приглашает тебя в столовую.

№ 4

Ты забыл тетрадь и не пишешь на уроке. Что ты от-
ветишь учителю на его вопрос: "Warum schreibst du nicht?"

и т.д.

Задание II

После летних каникул ты встретился со своим другом.
Вам интересно узнать, где и как провел лето каждый из

вас. Какой разговор произойдет между вами ?

Контрольная работа показала, что учащиеся экспериментальной группы хорошо ориентируются в ситуациях и почти не делают ошибок на согласование вспомогательного глагола с подлежащим, на пропуски вспомогательных глаголов, порядок слов и Partizip II сильных глаголов, но еще допускаются ошибки на выбор вспомогательного глагола.

Характерно, что в контрольной группе резко увеличилось количество ошибок на порядок слов в сравнении со 2-м срезом /22 против 8 во 2-м срезе/. Это можно объяснить тем, что задания итогового среза содержали уже все типы ситуаций перфекта, в частности, II тип, где формы перфекта обязательно стоят в предложении с обстоятельствами времени, /см. стр.65/ что в известной степени усложняет речевые действия учащихся. С увеличением количества сильных глаголов возросло число ошибок, связанных с изменением коренной гласной сильного глагола в Partizip II. Вместе с тем, несколько уменьшилось общее количество ошибок на остальные виды ошибок по сравнению со 2-ой контрольной работой.

Анализ контрольных работ показал далее, что ответы учащихся контрольной группы не всегда соответствовали коммуникативной задаче, заключенной в предлагаемых ситуациях, что выразилось в смешении функций перфекта: I тип употребляется вместо II или III типов.

В целом как видно из приведенной ниже таблицы № 3, учащиеся экспериментальной группы показали значительные преимущества по сравнению с учащимися контрольной группы.

ТАБЛИЦА № 3

Класс	Произнесено предложений во время двух заданий			
	Всего	Из них в диалоге	Всего правильн. пред.	Неправ. предл.
Контрольн.	147	36	70	77
Эксперим.	184	59	152	22

Для проверки эффективности предложенного нами метода была проведена также и количественная обработка результатов обучающего эксперимента с помощью математической статистики.

Для статистической обработки используются два известных метода, которые можно применить при обработке педагогического эксперимента¹: критерий Стьюдента и коэффициент эффективности метода обучения /коэффициент К/.

При помощи критерия Стьюдента сравниваются средние оценки обеих групп при условии, что группы качественно равны.

Но поскольку наши группы качественно не были равноценны, на что указывалось выше, мы использовали более точный метод сравнения результатов эксперимента

1. Д.А.Тулдава. Статистическая обработка педагогического эксперимента /цикл лекций, прочитанных в ЛГУ им. П. Стучки, г. Рига, 1970./

См. также: J. Tuldaava. Statistilised testid keeleteaduses. /Методы проверки статистических гипотез в языкознании/, стр. 125-196. *Linguistica* II.

с учетом предэкспериментального уровня учащихся - так называемый коэффициент К.

С этой целью нами были составлены таблицы, отражающие реальные результаты послеэкспериментального среза /таблицы № 4 и № 5/.

ТАБЛИЦА № 4 /итогового среза/

Класс	№	Ф.И.О.	Тесты		Средн. оцен- ка X	Отклон. от сред. оценки $K - \bar{X}$	Квадр. откл. $(X - \bar{X})^2$
			№ 1	№ 2			
Эксперим. группа 22 СШ 6 ^б кл.	1.	В.Ивар	4	4	4,00	+0,04	0,0016
	2.	К.Сармите	-	-	-	-	-
	3.	М.Марик	5	5	5,00	+1,04	1,0816
	4.	М.Леня	4	4	4,00	+0,04	0,0016
	5.	Н.Имант	4	5	4,50	+0,54	0,2916
	6.	Н.Сереза	3	3	3,00	-0,96	0,9216
	7.	П.Нина	-	-	-	-	-
	8.	П.Вера	5	4	4,50	+0,54	0,2916
	9.	Ч.Володя	4	3	3,50	-0,46	0,2116
	10.	Ш.Лева	4	4	4,00	+0,04	0,0016
	11.	Я.Андрей	4	4	4,00	+0,04	0,0016
	12.	Я.Ляда	3	3	3,00	-0,96	0,9216
	13.	Ф.Рая	4	4	4,00	+0,04	0,0016
	14.	С.Леня	4	4	4,00	+0,04	0,0016
	15.	Д.Ляда	3	5	4,00	+0,04	0,0016

$$\bar{X} = 3,96 \quad = 3,7308$$

ТАБЛИЦА № 5

Класс	№	Ф.И.О.	Тесты		средн. оцен- ка \bar{x}	отклон. от средн. оцен- ки $x - \bar{x}$	квадр. откл. $\frac{1}{n} \sum (x - \bar{x})^2$
			№ 1	№ 2			
Контроль группа 23 см 6 вкл.	1.	А. Света	2	2	2,00	-0,86	0,7396
	2.	Б. Маша	-	-	-	-	-
	3.	В. Сережа	2	2	2,00	-0,86	0,7396
	4.	Б. Гера	3	3	3,00	+0,14	0,0196
	5.	Г. Сережа	3	2	2,50	-0,36	0,1296
	6.	Д. Ира	2	3	2,50	-0,36	0,1296
	7.	К. Галя	3	3	3,00	+0,14	0,0196
	8.	Л. Ваня	3	3	3,00	+0,14	0,0196
	9.	П. Галя	3	2	2,50	-0,36	0,1296
	10.	Т. Лида	3	3	3,00	+0,14	0,0196
	11.	Т. Павел	2	2	2,00	-0,86	0,7396
	12.	Ф. Софа	4	3	3,50	+0,64	0,4096
	13.	Е. Додик	5	5	5,00	+2,14	4,5796
	14.	Ш. Эмма	3	4	3,50	+0,64	0,4096
	15.	Я. Аня	3	2	2,50	-0,36	0,1296

 $\bar{x} = 2,86$ $s = 8,2144$

Были вычислены средние арифметические по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum x^I}{K};$$

Отклонение от средней оценки по формуле: $x - \bar{x}$;

Сумма квадратов: $\sum (x - \bar{x})^2$.

Далее нам понадобились следующие исходные данные:

1. Данные предэкспериментальных срезов обеих групп /см. стр.66/.

2. Данные итогового среза с учетом коррекции.

Для вычисления коррекции необходимы следующие математические операции:

а/ Берутся средние оценки \bar{x} послеэкспериментального среза.

б/ Вычисляются стандартные ошибки /разброс вокруг средней/ по формуле:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{K-1}};$$

в/ Вычисляется абсолютная ошибка средних по формуле:

$$E = t \frac{S}{\sqrt{K}};$$

/при уровне значимости

$$\alpha = 0,05 = 5\%.$$

Предварительно определяем число степеней свободы K_0 по формуле $K-1$, где K - число учащихся в группе.

1. - знак суммирования

x - средняя оценка каждого учащегося

K - число учащихся

2. Коэффициент находим по таблице Стьюдента согласно требуемому уровню значимости 0,05 или 5%, который считается достаточным в педагогических исследованиях.

$$\text{Э гр.} \text{ ----- } K_0 = I3 - I = I2$$

$$\text{К гр.} \text{ ----- } K_0 = I4 - I = I3.$$

Стандартные ошибки по обеим группам получились следующие:

$$\text{Э гр.} \text{ ----- } S = \sqrt{\frac{\sum/x - \bar{x}^2}{K-I}} = \sqrt{\frac{3,7308}{I2}} = 0,311 = 0,56$$

$$\text{К гр.} \text{ ----- } S = \sqrt{\frac{8,2144}{I3}} = \sqrt{0,632} = 0,79$$

Абсолютные ошибки по обеим группам^I:

$$\text{Э гр.} \text{ ----- } \xi = t \frac{S}{\sqrt{K}} = 2,18 \frac{0,56}{\sqrt{I2}} = \frac{2,18 \cdot 0,56}{3,464} = 0,35$$

$$\text{К гр.} \text{ ----- } \xi = t \frac{S}{\sqrt{K}} = 2,16 \frac{0,79}{\sqrt{I3}} = \frac{2,16 \cdot 0,79}{3,606} = 0,47$$

Таким образом, границы достоверности у экспериментальной группы находятся в пределах:

$$\bar{x}_g = 3,96 \pm 0,35 ; 3,61 \dots 4,31$$

У контрольной группы:

$$\bar{x}_k = 2,86 \pm 0,47 ; 2,39 \dots 3,33$$

Теперь приступаем к вычислению коэффициента К. Для этого необходимо проделать следующие действия:

I. Вычислить разницу между средними оценками предэкспериментального среза.

$$d = \bar{x}_g - \bar{x}_k = 2,86 - 3,07 = -0,21$$

I. По таблице /см. J. Tuldava. Linguistika II, стр. 192/ находим коэффициент для каждой группы:

$$t_{\alpha=0,05} : I2 = 2,18;$$

$$t_{\alpha=0,05} : I3 = 2,16;$$

2. Взять результат послеэкспериментального среза экспериментальной группы минус абсолютная ошибка.

$$\bar{x}_g - \xi_g = 3,96 - 0,35 = 3,61$$

3. Из полученного результата вычесть d .

$$|\bar{x}_g - \xi_g| - d = 3,61 - |-0,21| = 3,61 + 0,21 = 3,82;$$

4. У контрольной группы взять высший предел:

$$\bar{x}_k + \xi_k = 2,86 + 0,47 = 3,33;$$

5. Вычислить коэффициент эффективности:

$$K = \frac{\bar{x}_g - \xi_g - d}{\bar{x}_k + \xi_k} = \frac{3,82}{3,33} = 1,1;$$

Если $K > 1$, то разница существенна.

Как видно из таблицы, вычисленный коэффициент K больше единицы. Следовательно, можно считать, что метод, предложенный в экспериментальной группе, более эффективен.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ДЕЙСТВИЯ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ УМЕНИЯМИ
ОПОЗНАВАТЬ И ПОНИМАТЬ СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ИХ ИЗУЧЕНИЯ.

При опознавании и понимании синтаксических конструкций возникает ряд трудностей.

Эти трудности связаны:

- с опознаванием конструкции в типичной форме и с соотношением формы со значением;
- с дифференцированием конструкции от исходных форм и пониманием её;
- с опознаванием конструкции в видоизмененной форме и пониманием её.

Исходя из перечисленных трудностей, мы определяем основные этапы работы над синтаксическими конструкциями:

I этап - овладение умением опознавать конструкцию в типичной форме и соотносить форму со значением.

II этап - овладение умением дифференцировать конструкцию от исходных форм и понимать её.

III этап - овладение умением опознавать конструкцию в видоизмененной форме и понимать её.

Вопрос о последовательности обучения с точки зрения этапов работы над каждой синтаксической конструкцией нами специально не рассматривается. При расчленении процесса обучения на этапы мы, кроме вышеуказанных трудностей, руководствуемся общедидактическим принципом: от легкого к трудному и принимаем во внимание тот факт, насколько одно умение подготавливает другое. Такая последовательность не противоречит и логике изучаемого материала, так как последующее включает предыдущее.

Рассмотрим каждый из этапов.

На первом этапе предлагается развивать умения опознавать и понимать синтаксические конструкции в наиболее типичной форме. Компоненты такой конструкции находятся в "нейтральном" или "исходном" положении. Например, в предложении: *Mit den empfindlichsten Spiegelgalvanometern lassen sich noch Ströme von 10^{-12} nachweisen* конструкция *sich lassen + Infinitiv* употреблена в типичной форме. Её компонент *-sich lassen* употреблен в настоящем времени в индикатив. Конструкция приведена в простом повествовательном предложении, и её компоненты следуют друг за другом в обычном порядке по схеме:

... lassen + sich + Infinitiv.

На этом же этапе сообщается значение изучаемой конструкции.

Второй этап посвящается развитию умений дифференцировать изучаемые конструкции от сходных форм в немецком языке и понимать их.

Наличие сходных форм может оказывать положительное влияние на развитие грамматических умений и навыков. Как показывает опыт работы, сходство в формальной структуре инфинитивных оборотов *um...zu* и *ohne...zu* способствует их усвоению.

В то же время, как показало опытное обучение, наличие сходства может привести и к отрицательному результату в том случае, если студенты не знают признаков, присущих лишь одной из этих конструкций. Например, не зная признаков конструкции *sich lassen + Infinitiv*, студенты смешивали её с конструкцией *lassen + Infinitiv*. Смешение форм произошло из-за наличия в немецком языке омонимичных форм (в данном случае частичная омонимия). Так, в инфинитивных оборотах *um...zu* и *ohne...zu* студенты принимали союзы *um* и *ohne* за предлоги и, наоборот, предлоги *um* и *ohne* принимаются за союзы. Например, в предложении *Gewöhnliche Relais ohne Dauermagnet sind auch neutrale Relais zu nennen*

слово *ohne* выполняет функцию предлога. Однако оно было принято во союз инфинитивного оборота *ohne...zu* потому что студенты не смогли дифференцировать его от конструкции *sein + zu + Infinitiv*.

На основании опытного обучения мы пришли к выводу, что в результате системы действий, направленной на преодоление трудности различения сходных форм студенты овладевают умением дифференцировать их. Так, анализ итоговой контрольной работы показал, что в экспериментальных группах из 61 испытуемого лишь один не сумел отдифференцировать союз *ohne* от предлога *ohne*, тогда как в контрольных группах не смогли различить сходные формы II испытуемых из 60.

Наличие сходных элементов в явлениях, воздействующих на сознание человека, неблагоприятно влияет на его мыслительную деятельность, на его память, на формирование тех или иных прочных навыков, на процесс усвоения^{1/}.

Дифференцирование на основе сравнения сходных явлений и сходных признаков путем выделения признаков, типичных для одного определенного явления будет содействовать успешному усвоению каждого отдельного явления. Поэтому вопросам дифференцирования и в связи с этим сопоставления советские психологи уделяют большое внимание.^{2/}

На третьем этапе происходит овладение умениями опознавать синтаксические конструкции с видоизмененны-

- 1/ См. А. М. Орлова. Психологические основы дифференцирования учащимися главных типов придаточных предложений, "Известия АПН", В, 78, 1956.
- 2/ См., например: Н. А. Менчинская. Интеллектуальная деятельность при решении арифметических задач. "Известия АПН", вып. 3, 1946; А. М. Орлова. Усвоение синтаксических понятий учащимися, изд. АПН, 1961; Л. А. Шварц. Роль сопоставления при усвоении сходного материала, "Известия АПН", вып. 3, 1946, и др.

ми компонентами и измененным порядком следования компонентов, а также понимать эти конструкции. Например, в предложении: Die Elektroherde erreicht einen technischen Stand, der sich auf absehbare Zeit nicht weiter steigern ließ глагол lassen изменил время, кроме того, изменился порядок следования компонентов.

Данные, полученные в результате опытного преподавания говорят о том, что опознавание и понимание конструкций в видоизмененной форме вызвали большие затруднения, чем опознавание и понимание конструкций в типичной форме как в контрольных, так и в экспериментальных группах. В общем количестве ошибок количество ошибок в опознавании и понимании конструкций в видоизмененной форме для контрольных групп составляет отношение 27:16, а для экспериментальных 6:4.

Таким образом, благодаря поэтапной работе над синтаксическими конструкциями мы как бы расчлняем трудности.

Но такое расчленение не расширяет объема изучаемого материала, а позволяет углублять и детализировать приобретаемые умения и способствует их развитию.

Поэтапное развитие умений представляется нам правомерным и оправданным как с точки зрения методики, так и психологии, поскольку оно предусматривает постепенность в овладении нужными умениями, а следовательно, реализует основной дидактический принцип: от простого к сложному.

Психологические наблюдения показывают, что для полноценного действия нужна строгая последовательность в отработке этапов. "При этом каждый последующий этап строится на основе предыдущего с учетом приобретенного опыта учащихся".^{1/}

^{1/} П.Я. Гальперин. Основные результаты исследования по проблеме "Формирование умственных действий и понятий", М., 1965, стр. 15.

Одновременно в результате последовательного овладения умениями студенты обучаются рациональным методам умственной работы, так как по мере постепенного овладения умениями происходит согласно этапам и умственная работа, в процессе которой развивается мышление студентов.^{1/}

Для овладения указанными умениями, а следовательно, и преодоления трудностей, мы предлагаем ряд последовательных действий. При определении этих действий мы будем исходить из признаков конструкций.

Рассмотрим рекомендуемые последовательные действия на примере конструкции *um...zu + Infinitiv*.

На первом этапе перед нами стоит задача выработать умения опознавать и понимать конструкцию инфинитивного оборота *um...zu* в типичной форме.

Die Spannungen sind nötig, um den Anodenstrom zu steuern.

um - поясняющие слова - zu + Infinitiv

модель: *um + ...zu + I* ^{2/}

После анализа графически выделенных признаков конструкции сообщаем студентам в виде инструкции действия, направленные на выработку умения опознавать эту форму инфинитивного оборота.

Указываем, что для опознавания конструкции инфинитивного оборота *um...zu* - необходимо:

1. Найти часть предложения, выделенную запятой, начинающуюся с союза *um* .
2. Определить наличие инфинитива в конце предложения.
3. Выделить перед ним частицу *zu* .

1/ В.А.Артемов. Цит. работа; Л.Н.Ланда, цит. работы;
М.Н.Исаев. Цит. работа.

2/ I/Infinitiv/- - инфинитив.

Даем студентам инструкцию для выполнения действий по опознаванию инфинитивного оборота *um...zu*.

1. Проверить, есть ли в предложении союз *um*.

Если его нет, то проверку прекратить и сделать вывод, что конструкции *um... + zu + I* в предложении нет. Если есть, то:

2. Проверить, есть ли инфинитив глагола в конце той части предложения, которая начинается с *um*. Если нет, то прекратить проверку и сделать вывод, что в предложении конструкции *um... + zu + I* нет. Если есть, то:

3. Проверить, употреблен ли инфинитив с частицей *zu*. Если нет, то проверку прекратить и сделать вывод, что конструкции *um... + zu + I* в предложении нет. Если да, то сделать вывод, что в предложении есть инфинитивный оборот *um...zu*.

Вывод: Конструкция *um... zu + Infinitiv* возможна лишь в сочетании трех компонентов: союза *um*, инфинитива глагола и частицы *zu*.

Сообщаем значение данной конструкции. Инфинитивный оборот *um...zu* указывает с какой целью, для чего происходит действие основной части предложения.

Например: Um eine größere Spannung zu erhalten, muß man viele Elemente hintereinander schalten.

Ставим вопрос к основной части предложения: *Wozu muß man viele Elemente hintereinander schalten?*

Ответ на вопрос даёт инфинитивный оборот.

Чтобы получить большое напряжение, нужно последовательно включить много элементов.

Другая трудность состоит в том, что студенты часто, не усвоив признаки данного оборота, соотносят его с зависимым инфинитивом с частицей *zu*, так как и в той и другой конструкции имеется инфинитив глагола с частицей *zu* или, фиксируя внимание лишь на одном признаке - союзе *um* и, не узнав инфинитива с частицей

zu, соотносят со словом um с предлогом um.

Преодолению этой трудности служат действия, направленные на овладение умением дифференцировать конструкцию.

Для различения инфинитивного оборота um...zu от сходных конструкций надо проверить наличие всех признаков, присущих ему одному.

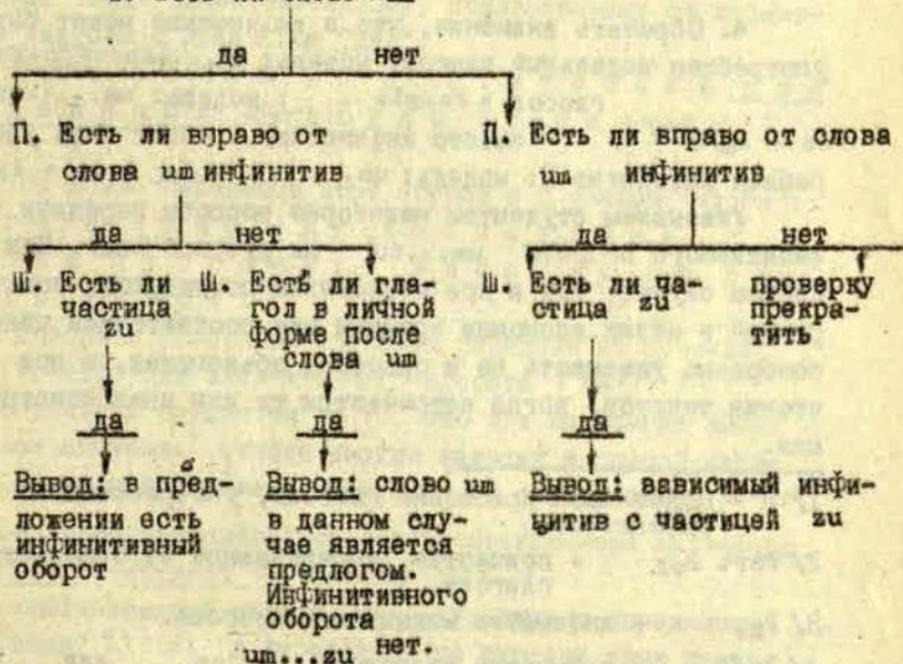
Мы предлагаем объяснять процесс дифференцирования по следующей схеме:

Die Leistung muß herabgesetzt werden, um die Erwärmung des Motors zu vermeiden.

Hier sind die Bahnen dargestellt, um die die Elektronen kreisen.

Die Hebelarm R versucht, den Bremszahn nach links zu drehen.

1. Есть ли слово um



Умениями дифференцировать и понимать конструкцию студенты овладевают, выполняя соответствующие упражнения.

Большие трудности при опознавании и понимании конструкции вызываются видоизменением её компонентов. В частности, в инфинитивном обороте может видоизменяться инфинитив. В результате студенты должны овладеть умением опознавать конструкцию в новой комбинации. На преодоление названной трудности направлены следующие действия, указанные в правиле-инструкции:

1. Найти в предложении ту часть, которая выделена запятой и начинающаяся с союза *um*.
2. Обратит внимание, что в конце этой части предложения должен быть инфинитив глагола.
3. Найти частицу *zu*, находящуюся между отделяемой приставкой и первичной основой глагола.

Модель: $um...+K+zu+I$ ^{1/}

4. Обратит внимание, что в инфинитиве может быть употреблен модальный глагол: модель: $um...+Part\ 2_{vf}^{2/}+zu+I_{mv}^{3/}$
глагол в Passiv : модель: $um...+Part\ 2_{vf}^{2/}+$
 $zu + I_{w/s}^{4/}$, вместо инфинитива I может быть употреблен инфинитив II: модель: $um...+Part\ 2_{vf} + zu + I_{nv}^{5/}$.

Указываем студентам некоторые способы передачи инфинитивного оборота $um...zu$ на русский язык. Как в данном случае, так и при объяснении последующих конструкций в целях экономии времени эти соответствия целесообразно указывать не в процессе объяснения, а при чтении текстов, когда встречается та или иная конструкция.

1/ K - отделяемая приставка глагола, употребленного в инфинитиве.

2/ Part 2_{vf} - причастие, образованное от основного глагола.

3/ I_{mv} - инфинитив модального глагола.

4/ I_{w/s} - инфинитив глаголов *werden* или *sein*

5/ I_{nv} - инфинитив глагола *haben*.

Приводим некоторые соответствия инфинитивному обороту *um...zu* в русском языке, например:

Die Drehwiderstände sind hier bifilar zu wickeln, um keine Störspannungen durch Fremdfehler aufzunehmen.

Проволочные сопротивления наматываются бифилярно, в результате чего не воспринимаются напряжения помех.

Из примера видно, что инфинитивный оборот *um... aufzunehmen* преобразован в однородное сказуемое: "наматываются и не воспринимаются".

В предложении: Der Schub von 23400kg ist ausreichend, um die Kapsel von der Atlas-Rakete seitlich nach oben wegzuschleudern - инфинитивный оборот соответствует в русском языке существительному, образованному от инфинитива глагола с предлогом "для":

Тяга в 23400 кг достаточная для отделения капсулы от ракеты вверх.

Но можно перевести этот оборот и с союзом "чтобы": тяга в 23400 кг достаточна, чтобы отбросить капсулу от ракеты вверх.

Говоря о различных способах передачи на русский язык конструкции инфинитивного оборота *um...zu*, можно указать студентам на то, что она не всегда имеет целевое значение, отчего иногда зависит и способ передачи её на русский язык. Например, в предложении: Diese Systeme sind grundsätzlich nur vorübergehende Mittel, um die Zuverlässigkeit zu erhöhen

Инфинитивный оборот *um...zu* служит определением к слову *Mittel* и передается на русский язык причастным оборотом и причастием, образованным от глагола, употребленного в качестве инфинитива.

Эти системы являются в основном лишь дополнительными средствами, повышающими надежность.

Такая последовательность обеспечивает постепенность в развитии умений, реализует дидактический принцип от легкого к трудному и ставит перед студентами конкретные задачи в овладении необходимыми умениями.

С о д е р ж а н и е

	стр.
Король Т.В.	О спонтанных речевых оценках..... 3
Карпова К.И.	Дуплеты или синонимы?..... 8
Кочеткова Т.В.	К вопросу о "главе о маркизанке" романа "Пармская обитель"..... 19
Явич И.В.	К вопросу о значениях глагола "wollen" 28
Осипова А.С.	Некоторые вопросы методики обучения немецкому перфекту в устной речи..... 41
Осипова А.С.	Экспериментальное обучение формам немецкого перфекта в устной речи и его итоги..... 62
Закжевская Л.М.	Рекомендуемые действия для овладения умениями опознавать и понимать синтаксические конструкции и последовательность их обучения... 79

32588

0.40

*for
m + m sp*

44/5515

ИЕНА 87 КОЛ.

LATVIJAS UNIVERSITĀTES BIBLIOTĒKA



0509023672