

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

I

ОПЕЧАТКИ ОБНАРУЖЕННЫЕ В ИЗДАНИИ
 "ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ"
 ВЫПУСК I

Рига, Заказ №504. Т.900. 13.6.1973 года.

Замеченные опечатки

страница	строчка	напечатано	должно быть
5	3,4	снизу контекстуальной избыточности,	контекстуальном анализе,
8	3	снизу р.66-8	р.266-282
II	10,11	снизу ЛГУ им.П.Стучки	ЛГУ
II	7	снизу 1973, № I	1959, № 4
13	1-4	снизу 10 сноски	сноску 10 читай на стр.31
14	1-4	снизу II сноски	II сноски: Ср.: Арнольд И.В., Теоретические основы стилистики декодирования в кн.: Стилистика романогерманских языков, Л., 1972.
31	1-4	снизу 10 сноски	сноску 10 читай на стр.13
167	2	сверху АН Латв.ССР	РКИИГА им.Ленинского комсомола
168	3-4	снизу ЛГУ им.П.Стучки	ЛГУ

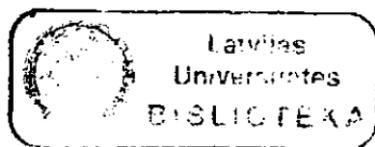
Министерство высшего и среднего специального образования
Латвийской ССР
Латвийский ордена Трудового Красного Знамени
государственный университет имени Петра Стучки
Кафедра иностранных языков

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВИСШЕЙ ШКОЛЕ

Выпуск I

Лингвистика, психология и методика
обучения иностранным языкам

Республиканский межвузовский сборник
научных трудов



Редакционно-издательский отдел ЛГУ им. Петра Стучки
Рига 1973

Предполагается выпуск нескольких республиканских межузовских сборников "Иностранные языки в высшей школе" в течение ряда лет.

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

Сборник предназначен для филологов и преподавателей иностранных языков.

Редакционная коллегия:

Агаджанова В.И. (ответственный редактор), Ахеро А.А., Гутченко Т.С., Кеде В.В., Маруга В.В. (зам. ответственного редактора), Тимериане Т.Я., Цисере С.Е., Айсбагт Е.И. (секр.).

Адрес редакционной коллегии:

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

0-7-1-4-0779 411-73
И М812(11)-73

© Редакционно-издательский отдел ЛГУ им. П. Стучки, 1973 г

В.И. Агамджанова
ЛГУ им. Петра Стучки

КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ИЗЫТОЧНОСТЬ СЛОВА И ЧТЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННОГО СЛОВАРЯ НА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Скорость чтения—проблема возрастающего значения

Постоянное обогащение профессиональных знаний, переработка огромного потока информации, содержащей новейшие сведения об отечественной и зарубежной науке и практике, требуют высокой скорости чтения, которая измеряется не столько количеством знаков зрительно воспринимаемых за единицу времени, сколько быстротой адекватного, максимально полного декодирования текста.

Скорость чтения на иностранном языке значительно снижается такими факторами как ограниченность словаря читающего и его слабая ориентация в контексте.

Чтение на любом языке (родной язык не является исключением) неизбежно протекает в условиях ограниченного словаря. Что касается чтения на заключительном этапе обучения в неязыковом вузе, то на основании ряда лингвистических и методических исследований запас лексических единиц в диапазоне от 2500 до 4000 считается достаточным для того, чтобы английский язык мог служить практическим средством извлечения нужной информации¹.

Но чтение с лексическим запасом в 2500-4000 лексических единиц возможно только в том случае, если указанный

¹ Кондратьева В.А. Оптимизация самостоятельного чтения. — В сб. Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе, вып. 31, М., 1970, с. 22-42.

Боломкина С.Ю. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — 3 кн. Иностранные языки в высшей школе, М., 1971, с. 3-12.

словарь оптимально подобран и читающий умеет использовать предсказуемый потенциал контекста. Потеря контекстуальной информации о неизвестном слове приводит к тому, что студент неоправданно часто сражается к словарю, тратит на это много времени и тем самым значительно замедляет темп чтения. Скорость адекватного понимания при чтении снижается еще и тем, что частое обращение к словарю рвет целостное восприятие текста, отвлекает от логики изложения идей?

Умение эффективно использовать свойство контекста компенсировать элементы значения неизвестного слова, иными словами умение реализовать контекстуальную избыточность слова, значительно увеличивает скорость адекватного извлечения информации, заложенной в тексте.²

Понятие избыточности относительно. Его конкретное содержание зависит от того, какие свойства языка как средства общения в условиях помех обеспечивают решение опреде-

- 2) Нами неоднократно проводился следующий тест: группа студентов старших курсов или аспирантов делилась на 2 подгруппы. Первая подгруппа читала текст для передачи основного содержания, пометая неизвестные слова для последующего перевода со словарем. Вторая подгруппа прочитывала текст с тем же заданием без ориентации на словарь. Результат, как правило, был следующий: студенты 1-й подгруппы слабее ориентировались в основном содержании текста и логике его развития.
- 3) О преимуществах читателя, владеющего контекстуальной избыточностью, смотри: H.A. Gleason, *Linguistics and English Grammar*, New York, 1965; Robert Lado, Charles C. Fries, *English Language Pattern Practices*, The University of Michigan Press, 1969; Robert L. Politzer, *Foreign Language Learning, A Linguistic Introduction*, USA, 1970; Wilga M. Rivers, *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*, Chicago-London, 1966; Ronald Wardhaugh, *Reading, a Guide to Intensive and Extensive Reading Techniques*, Canada, 1966.

ленной практической задачи. Мы будем рассматривать контекстуальную избыточность слова в связанном тексте и попытаемся рассмотреть основные характеристики, функции, источники контекстуальной избыточности слова и наметить методические выводы на их основе.

Контекстуальная избыточность слова

Текст всегда содержит определенную возможность восстанавливать элементы значения неизвестного или пропущенного слова⁴.

Чтобы подчеркнуть сказанное, прочтем текст, приведенный ниже, заполняя пропуски по контексту, и сравним наши варианты со словами, употребленными в нем.

Where?

Ken Hughes, director of the British film "Cromwell"

- (.1.) me that there is every possibility that he will soon
- (.2.) a film about the ten days that shook the world.

Where? In the actual places where it all (.3.) and as a co-production with the USSR.

He (.4.) the idea when he was in the Soviet Union recently with a delegation from the ACTF. Everyone was very enthusiastic about the (.5.) and now telephone wires (.6.) cables (.7.), and plans (.8.).

Meanwhile, Sergei Bondarchuk, director of the Soviet (.9.) "War and Peace", is planning (.10.) a film about John Reed, (.11.) of "Ten Days That Shook the World". Where? In America, of course.

(Morning Star, Friday, April 30, 1971)

•доцѣна (ll :оѣш сѣ (ol:шllj (6

!ерш Зѣреѣ елв(8:Зѣмоѣл елв(2:Зѣтѣл елв (9:ѣерѣ (5

!рѣшѣлѣл ѣлв (4:рѣшѣлѣл (5:ѣо Зѣрѣлѣл елв (2:ѣлѣл (1

4 Ср., например, Никитина Т.Н., Остуженкова М.И. К вопросу о текстовой избыточности, НТИ, 17, 1970, с.7-9. Подробнее см.отри: Агаджанова В.И. О контекстуальной избыточности, направленной на определение значений неизвестных слов при бессловарном чтении". "Иностранные языки в высшей школе". Ученые записки ЛГУ им.Н.Стучки, том 119, Рига, 1969.

Сравнение неизменно свидетельствует о том, что, относясь в частности, предсказанные варианты оказываются достаточными для компенсации II пробелов, т.е. 25% полноточных слов данного текста⁵.

Данный текст с пропусками был прочитан 50 студентами и аспирантами и дал следующие результаты: однозначный ответ в пропусках I, 6, 7, 8, 9, 10, 11; в остальных пропусках — ответы с вариантами в пределах идеографической группы слов.

Проанализируем контекстуальные условия первого пропуска, которые определили однозначное предсказание глагола "tells, told". Контекст пропусков вообще и первого пропуска в частности представляет собой набор формальных ограничений, передающих определенную информацию о произведении слова. Набор последовательно появляющихся формальных ограничений, характеризующих сведения о неизвестном слове и соответственно суммарный выбор слова, допустимого в данном пропуске, по глаголу "to tell" может быть представлен в следующем виде:

Контекст		
Набор формальных ограничений	Информация, передаваемая формальными ограничениями	Границы списка слов, допустимых в данном контексте
1. Место в предложении между существительным-подлежащим и местоименным дополнением	глагол	глаголы, выражающие действия и состояния

⁵ Точность естественного члена колеблется от 70 до 80% и иногда достигает 92%. (Илюстровский Р. Г., Информационные измерения языка, Л., 1968, с. 57-62; Илюстровский Р. Г., Машинный перевод. — в сб. "Проблемы структурной лингвистики 1971, М., 1972, с. 325).

2. Суффикс "or" существительного "director" являющегося подлежащим	действие, выполняемое человеком	глаголы, выражающие действия, которые могут быть выполнены человеком
3. Номинативная фраза "Ken Hughes, director of the British film "Cromwell" of the British film "Cromwell"	действие, выполненное Ken Hughes, director of the British film "Cromwell"	глаголы, выражающие действия, которые могут быть выполнены Ken Hughes, director of the British film "Cromwell" (visits, sees, makes, works on, tells, etc)
4. Синтаксическая структура Noun ₁ +Verb+Noun ₂ +that clause	действие; совершенное Ken Hughes для того, чтобы передать определенную информацию	tells

Как видно из таблицы, набор ограничений, накладываемых на предсказание пропущенного слова, включает место в предложении между существительным-подлежащим и местоимением-дополнением-ограничение на грамматическом уровне; данный грамматический ограничитель сужает выбор слова до глагола как грамматического класса слов.

Суффикс "or" является выражением категории деятеля и уменьшает набор слов, возможных в данном контексте. Существительное "director" сокращает возможности до глаголов, выражающих действия, которые могут быть произведены "director" как действующим лицом. Наиболее информативным ограничением является семантико-синтаксическая структура:

Noun ₁	Verb	Noun ₂	that clause
Подлежащее	Сказуемое	Косвенное дополнение	Прямое дополнение
Существительное/или его заменитель/называющее	глаголы со значением "передать"	существительное/или его заменитель/, названное человека,	"that clause" придаточное предложение, содержащее передаваемую ин-

человека	вать информа- цию"	которому адре- сована информа- ция	формации
Соворщий	процесс пере- дачи информа- ции: tell, assure, con- vince, inform, persuade, re- commend, remind	слушающий	передаваемая информация

Сказуемое в данной конструкции может быть выражено ограниченным списком глаголов с обобщенным значением "передавать какую-либо информацию", глагол "to tell" одновременно включается в два списка: и в список глаголов, употребляемых с конструкцией "that clause", и в список глаголов, возможных с номинативной фразой "director of the British film "Cromwell"-подлежащего данного предложения⁶.

Находясь на точке скрещения двух ограничений глагол "to tell" становится полностью избыточным и как результат однозначно предсказывается в данном контексте.

Сейчас попытаемся суммировать свойства контекста, определяемые как его избыточность. Х.А. Глисон характеризует избыточность как дублирование формы и содержания, как ограничения, накладываемые языком как кодом на свободу появления элемента, как меру предсказуемости элемента в контексте.⁷

Мы не можем ограничить себя констатацией свойств контекста накладывать ограничения на возможность появления

⁶ Более полные сведения о лексическом ареале данной и ряда других конструкций см. V. Agamdjanova, S. Berzina, A. Treilins, Verb Patterns in Newspaper Reading, Riga, 1970.

⁷ Gleason H.A., An Introduction to Descriptive Linguistics, New York, 1955, p.66-8; Gleason H.A., in: Linguistics and English Grammar, New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, 1965, p.457-461.

слова, дублировать элементы значения данного слова и предсказывать его, если хотим, чтобы определение контекстуальной избыточности было эффективным для решения такой актуальной практической задачи как скорость чтения. Для того, чтобы быть основой для обучения выявлению информации о неизвестном слове, определение должно указывать на специфику дублирования элементов неизвестного слова в контексте и отразить характер связи между тремя указанными свойствами.

На контекстуальной избыточности глагола "to tell" мы пытались показать, что ограничения, накладываемые порядком слов, семантико-синтаксической структурой, морфологическими элементами, лексическими значениями слов, образующими контекст, являются средствами варьированного дублирования элементов значения пропущенного или неизвестного слова, создавая условия, в которых пропущенное или неизвестное слово становится частично или полностью избыточно.

Таким образом, контекстуальная избыточность значения слова является проявлением его компонентной природы.

Контекстуальная избыточность слова — двустороннее явление: всякое варьированное дублирование элементов значения слов имеет свою форму манифестации. Свойства языка как системы, которые определяют избыточность слова в контексте, тесно взаимосвязаны: количество и уровень ограничений и соответствующий объем продублированной информации обуславливают степень предсказания значения неизвестного слова или выбор точного значения известного слова.

Отношение указанных факторов можно представить в

следующем виде:

Контекстуальная избыточность

Функции контекстуальной избыточности

Контекстуальные ограничения	↑ ↓ Элементы значения слова, продублированные контекстом	→ предсказание
Варианты контекстуальных ограничений		→ выбор

Задача приведенной таблицы подчеркнуть производность, вторичность предсказания неизвестных слов или выбор значения известного слова.

Контекст как система ограничений, варьируемо дублирующих элементы значения неизвестного слова, определяет избыточность последнего. Предсказание или выбор значения слова — есть функция контекстуальной избыточности.

Функции контекстуальной избыточности

Контекст как совокупность формальных ограничений, многократно и варьируемо дублирующих элементы значения слова и тем самым обеспечивающих надежность последнего как единицы коммуникации, заключает в себе две возможности: возможность предсказывать или выбирать одно из значений слова.

Что касается избирательной, разграничительной функции контекста, которая определяет однозначность слова в употреблении, то она имеет развитие теорией и в отечественном языкознании представлена прежде всего в работах Виноградова В.В., Смирницкого А.И., Амосовой Н.Н., Колчанского Г.В.

В. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова, Вопросы языкознания, 1953, №5.
Смирницкий А.И. К вопросу о слове (проблема "рождения слова"). Труды института языкознания АН СССР, т. IV.

Мы полагаем, что огромный опыт отечественной и зарубежной семасиологии в применении контекстологического метода для внутрисловного разграничения лексико-семантических вариантов слова может быть успешно использован для выявления условий реализации предсказуемой функции контекстуальной избыточности. Подобное распространение теории и практики контекстологических исследований правомерно, т.к. каждый знак одновременно синонимичен и многозначен, а контекстуальная избыточность, как мы пытались показать, одновременно имеет дело и с многозначностью и с синонимичностью слова.

Переключение с предсказуемой на избирательную функцию и наоборот зависит от того, является ли данное слово известным или неизвестным читателю и может быть проиллюстрировано на слове *guardians* в следующем примере: *The common people, and first of all the workers of the United States and the world*

are the guardians of their own destiny^{delimitative function}
^{predictive function}

Контекстуальные ограничения *guardians* и их содержательная интерпретация могут быть представлены в следующем наборе:

- Смирницкий А. И. Лексикология английского языка, М., 1956.
Амосова Н. Н. Слово и контекст, "Ученые записки ЛГУ им. П. Стучки, серия филол. наук", 1958, вып. 42, №243; Английская контекстология, Л., 1968; Основы английской фразеологии, Л., 1963.
Болшанский Г. В. О природе контекста, Вопросы языкознания, 1973, №1.
Подробная библиография по теории контекста как условия лексико-семантического варьирования слова представлена в книге "Общее языкознание. Внутренняя структура языка". М., 1972, с. 431-455.
9 Шендельс Э. И. Многозначность и синонимия в грамматике. М., 1970, с. 29.

Контекстуальные ограничения	Содержание контекстуальных ограничений
1. the, of (морфол.)	существительное
2. констр. S+to be+Predicative (синтакс.)	состояние или свойство явления, названного подлежащим
3. The common people—the workers (лексико-синтакс.)	состояние или свойство "быть простыми людьми, рабочими"
4. of their own destiny (лексико-синтакс.)	простые люди, рабочие "хозяева своей судьбы"

Указанные контекстуальные ограничения и информация, которая ими передается, взаимодействует со следующими списками:

Избирательная функция

1. опекун	1. keeper, defender, protector
2. настоятель монастыря	2. one having custody of person on property
3. хозяин	3. superior of Franciscan convent

The common people, all the workers of the United States and the world are the

↑ guardians of their own destiny.

↓ Предсказуемая функция

борцы	masters, makers,
творцы	owners, creators,
хозяева	builders,
музнецы	designers

Как видно из примера один и тот же набор ограничений, реализуя две разные функции имеет дело с двумя различными наборами: в случае избирательной, разграничительной функции — с набором различных значений слова "guardian"; в случае предсказуемой функции — с набором слов, образующих тематическую группу. Имея дело с двумя различными наборами единиц, данный контекст дает одинаковый семантический результат — значение "master-хозяин", "defender-защитник" иными словами контекстуальная избыточность,

реализуя две различные функции, приводит к одинаковому семантическому результату: значению "хозяева-мастера". В случае избирательной функции значение "хозяева" выбирается из списка значений слова "guardian". А в случае предсказуемости функции данные контекстуальные ограничения задают пределы, в которых возможно варьирование слов с обобщенным значением "хозяин, защитник". Избирательная функция как правило дает однозначный результат, предсказуемая функция определяет один из трех возможных уровней предсказания¹⁰. Предсказуемая функция определяет надежность передачи значений слова, избирательная — его однозначность.

Мы пытались наметить целесообразность параллельного рассмотрения двух функций контекстуальной избыточности, используя теорию и практику контекста как условий, определяющих однозначность слов.

Специфика реализации двух функций в одинаковых контекстуальных условиях — предмет специального исследования и имеет выраженную практическую целесообразность. Оно важно для раскрытия условий семантизации неизвестных слов со словарем и без словаря.

Некоторые источники контекстуальной избыточности слова

Констатация источников контекстуальной избыточности слова, их набор и иерархия зависит от того, что мы принимаем за единицу контекста. Эффективность использования контекстуальной избыточности для ускорения адекватного понимания при чтении без обращения к словарю увеличивается, если за единицу берется типичный для данного вида чтения композиционно и структурно оформленный текст каким, например, является научная статья. Восприятие текста как единого структурно-композиционного целого необходимо для адекват-

¹⁰ Подробное см. Агаджанова В.И. О курсе реферирования на заключительном этапе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. — В сб.: Иностранные языки в высшей школе, Ученые записки ЛГУ им. П. Стучки, том 150, Рига, 1971.

ного понимания при чтении :

В данной статье мы попытаемся рассмотреть такие источники контекстуальной избыточности слова, как **Заглавие**, тематическая преобладаемость текста и грамматико-семантическая структура предложения.

Тематика, заявленная в заглавии, как источник контекстуальной избыточности слова

Заглавие научной статьи выполняет информационную функцию в отличие от рекламной, оценочной и др. функций заглавий газетных статей и художественных произведений. Заглавие научной публикации задает тематическую направленность лексики текста и тем самым открывает набор ограничений, из которых складывается контекстуальная избыточность слова.

Примером тематических ограничений, накладываемых заглавием, на употребление лексики в тексте может послужить сплошная выборка существительных из статьи "Aesthetics and the Human Factor in Programming" by Andrei P. Ershov, (Data-mation, July, 1972).

Данное заглавие задает три темы:

1-Aesthetics; 2-Human Factor, 3-Programming; 763 существительных, употребленных в статье, дает следующую картину:

Темы		Количество существительных
Aesthetics	aesthetic - 5* attitude(s)-4, etc	II-I, 4%
Human Factor	administrators-3 author - 2 companies consumer conference colleagues, etc	477-62, 5%

II Мы ограничим наблюдения научными статьями ввиду того, что заглавия таких научных публикаций, как монографии, как правило, значительно короче заглавия статей и значительно реже бывает многозначными.

Programming	programming -4 programmer(s)-48 software - 13 computer - 3, etc	I09-I4, 3%
Вне тематики заглавия	balls, pigs, background day - 2 newel paws	I66-2I, 8%

*Цифры указывают на количество употреблений существительного в тексте.

477 существительных, обслуживающих тему Human Factor, складываются из ряда групп с обобщенными значениями:

Люди: author fisherman organizers
congressman generations professionals
creator innovators people
clerk men, man professor
consumer mathematician speakers, etc
colleagues
employer

Деятельность людей: discussion, education, industrialization, initiative, implementation, observation, organization, planning, printing, thinking, utilization, etc.

Характеристики людей: dignity, discipline, emotions, faith, fantasy, knowledge, etc.

Продукты деятельности людей: enterprises, engines, industry, project, programme(s), etc.

Описанным примером мы хотели показать, что лексика (в данном случае 80% существительных) лежит в тематических пределах, заявленных заглавием, иными словами, темы заглавия варьированно повторяются (подобно элементам "люди", "деятельность людей", "продукты деятельности людей" и т.п.) в значениях слов, употребленных в тексте.

Тематическая преемственность текста как источник кон-
текстуальной избыточности слова

Под тематической преемственностью текста мы имеем в виду такую организацию передачи сообщения, при которой некоторая тема высказывания повторно или многократно появляется в тексте при этом с каждым варьированным повтором темы увеличивается ее конкретизация и количество ограничений, накладываемых ею на лексику справа и слева. Данное положение неоднократно проверялось нами экспериментально. В качестве примера приведем результаты заполнения пропусков в отрывке из текста "A Structural Introduction to Chemistry" by E. T. Harris¹². Развитие тем данного отрывка представляет следующую картину:

Molecular Structure

I Let us cool the liquid(1) still further and watch it(2) solidify, still at the same magnification as before. As we abstract more heat the molecules(3), moving ever more slowly, are pulled(1*) closer together, and the liquid(4) contracts.

At length the molecules(5) are so close that they(6) can no longer pass (2*) between one another.

The intermolecular force pulls (3*) them(7) together so that they(8) form a regular pattern.

II Something similar can be seen (4*) if some marbles in the corner of a box are gently shaken.

In this way the irregular arrangement of molecules in gas or liquid is replaced (5*) by regular arrangement in a crystal(1).

Such a regular arrangement(2) is known (6*) as a space lattice, i.e. a lattice in three dimensions(3) as contrasted with the flat lattice or trellis common in gardens. In it(4) each molecule(5) occupies a kind of box made up of its neighbours and in this space(6) it(7) vibrates,

¹² Текст приводится по книге H. L. B. Moody, Varieties of English, London, 1972, p. 150-151

while its neighbours do(7*)the same in their spaces.
As the temperature falls the vibration(8) becomes (3*)
less violent.

Тема I

Исходный пункт высказывания: the liquid being cooled

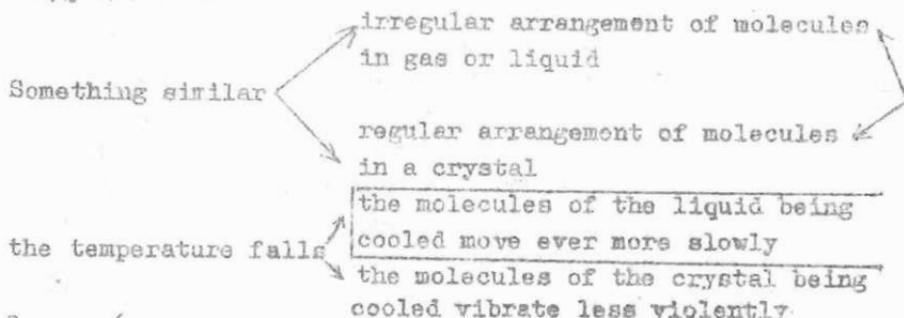
Нарытованное посто- рение темя	Поступательное нарачивание конкретиза- ции темя
2. it	the liquid being cooled+solidifying
3. the molecules	the molecules of the liquid being cooled+solidifying
4. the liquid	the molecules of the liquid being cooled+solidifying+moving slowly+ +pulled closer together
5. the molecules	the molecules of the liquid being cooled+solidifying+moving slowly+ pulled closer together+contracting
6. they	the molecules of the liquid being cooled+solidifying+moving slowly+ +pulled closer together+contracting+ +being unable to pass between one another
7. them	the molecules of the liquid being cooled+solidifying+moving slowly+ +pulled closer together+contracting+ +being unable to pass between one another+pulled together by inter- molecular force
8. they	the molecules of the liquid being cooled+solidifying+moving slowly+ +pulled closer together+contracting+ +being unable to pass between one another+pulled together by inter- molecular force+forming a regular pattern

Тема 2

Исходный пункт высказывания: a regular arrangement in
a crystal

2. a regular arrangement	-a regular arrangement of molecules in a crystal+known as a space lattice
3. a lattice in three dimensions	a regular arrangement of molecules in a crystal+known as a lattice in three dimensions
4. it	-a regular arrangement of molecules in a crystal+known as a lattice in three dimensions
5. each molecule	-each molecule in the regular arrangement of molecules in a crystal+known as a space lattice +known as a lattice in three dimensions
6. this space	-the regular arrangement of molecules in a crystal+known as a space lattice+known as a lattice in three dimensions
7. it	-the molecule in the regular arrangement of molecules in a crystal
8. the vibration	-the vibration of the molecule in the regular arrangement of molecules in a crystal

Аналогия между темами абзацев, на которую указывает местоименное сочетание "something similar", проводится по следующей линии:



Восемь (в тексте они помечены точками) из двадцати двух глаголов, обслуживающих поступательно развивающиеся темы: 1) the liquid being cooled 2) a regular arrangement in a crystal были пропущены.

Данный текст был дважды прочитан 25 аспирантами и студентами-химиками. Первый раз пропуски заполнялись с спорой на непосредственный контекст пропущенных глаголов без специального акцента на темы и их формальную манифестацию в тексте. В результате в каждом пропуске 6-8 из 25 ответов были ошибочными (т.е. предлагались варианты, выпадавшие за пределы идеографических групп, заполняющих пробелы). При повторном чтении текста, когда читающие по мере движения вперед по тексту удерживали в памяти нарастающую конкретизацию тем, пропуски были заполнены следующими вариантами.

Варианты, предложенные студентами	Слова, употребленные в тексте
join(2), come (4), are , stick(4), are getting, are pulled(5), pienāks, savpiežas, сближаются, движутся (4), находятся	are pulled (1*)
move(7), pass(8), arrive, kustēties, pārvietoties, atrauties, перемещаться(3), находится, двигаться	pass (2*)
sticks, joins(2), links(2), keeps(4), brings(3), connects, saturēs, turēt,	

Продолжение см. с. 22.

Таким образом контекстуальная избыточность и предсказуемость пропущенных глаголов увеличилась, как только к ограничениям, накладываемым непосредственным лексико-грамматическим окружением пропущенных глаголов, прибавились предметные ограничения, последовательно развивающихся тем.

Тема как содержательная категория текста, обладающая своими средствами манифестации, все больше привлекает внимание лингвистов; возрастающий интерес к ней определен, в частности, такими практическими задачами как автоматическое реферирование, автоматическое свертывание текста и т.п.13/.

В работах Ильиша Б.А. 14/, Фирбаса Я. 15/, Никеля Г.16/, посвященных проблеме "Темы" в английском языке, подчеркивается широта ее контекстуальных связей, которые выходят за пределы предложения и могут быть представлены порядком слов (с темы начинается контекстуально связанное предложение), определенным артиклем, местоимениями с анафорической и дейктической функцией. Анафорическую функцию выполняют сочетания типа: *as has been stressed, emphasized, stated, mentioned, etc.*

Типичными заместителями "темы" в научной литературе

- 13 Берзон В.Е. Об одном подходе к проблемам автоматического реферирования и автоматического свертывания индексируемых текстов. НТИ, сер. 2., 1971, №10, с. 16-21.
Берзон В.Е. Некоторые способы формализации процесса установления отношения и-зависимости между предложениями в связанном тексте. НТИ, сер. 2, 1971, №8, с. 30-35.
- 14 Ilvish B., The Structure of Modern English, Leningrad, 1971.
- 15 Jan Firbas, On Defining the Theme in Functional Sentence Analysis; in: Travaux Linguistiques de Prague, N 1, 1964.
- 16 G. Nickel, Some Contextual Relations between Sentences in English; in: Actes Du X^e Congrès International des Linguistes, V. II, Bucarest, 1967.

являются существительные с обобщенно-собрательным значением, подобные таким как the, this (these), that (those), problem, means, terms, sphere, viewpoint, way, structure, meaning, purpose, change, tendency, notion, aspect, regulation, etc.

"Тема" обладает сложной сетью контекстуальных связей, ее варьирующиеся заместители могут размещаться в любой части текста: в том же предложении, в смежных предложениях, в абзаце, в начале, середине, конце текста.

Прослеживание темы по пути ее формальных индикаторов одно из обязательных условий бессловарного чтения с опорой на контекстуальную избыточность слова.

"Тема", нанизывающая сведения об определенном объекте высказывания, рассматривается нами как источник контекстуальной избыточности слова потому, что при всей "разовости", присущей речи, тематические связи поддаются обобщению и имеют свой формальный аппарат, который помогает читающему удерживать в памяти развитие темы, а следовательно наращивать ограничения и увеличивать предсказуемость слов текста.

Грамматико-семантическая структура предложения как источник контекстуальной избыточности слова

Неизвестные или пропущенные слова предсказываются в предложении благодаря одновременному эффекту нескольких грамматических ограничений. Каждое грамматическое ограничение несет с собой специфическую информацию, распространяемую и на неизвестное или пропущенное слово.

Так указание на принадлежность неизвестного слова к определенному грамматическому классу слов-частей речи дублирует его значение на уровне признаков "предмет", "действие", "состояние", "качество", "обстоятельство" и т.п.

Синтаксическая структура предложения имеет свою семантику, т.е. регулярные отношения, передаваемые ею определенным образом соотносятся с внешними объектами¹⁷.

Так в примерах:

17 См.: Так В. Г. К проблеме семантической синтагматики. - В сб.: Проблемы структурной лингвистики. М., 1972, с. 357.

	N ₁	V	N ₂
Грамматическая структура предложения	noun or its substitutes	verb	noun(prepositional phrase), adjective, numeral, pronoun, infinitive(infinitive phrase), gerund(gerundial phrase), adverb
	Subject	Predicate	
Семантическая структура предложения	a person	being	(in)the state or quality of the person or thing expressed by the subject
	a thing	remaining becoming	the class of persons or things to which the person or thing expressed by the subject belongs
Глагольный ареал данной синтаксической структуры	be, appear, get, become, grow, come, continue, feel, keep, run, leave, look, turn, make, go, hold, prove, turn out, loom, rank, remain, render, seem, smell, taste, fall, sound, stand, work		

pievilks, saista, связывает(4), собирает(3), объединяет	pulls (3*)
observed(5), seen(12), obtained(4), iegūts, izveidots, novērojams, novērots	seen (4*)
converted into, replaced(15), changed into(3), pārveidots, aizvietots, transformēts, apmainīts(3)	replaced (5*)
called(2), imagined, defined, formed(2), known(17), konstruēts, izveidots	known (6*)
do(23), veic, dara	do (7*)
becomes(21), kļūst(4)	becomes(8*)

	N	V	that clause
Грамматическая структура предложения	noun or its substitute denoting a person.	verb	that clause
	subject	predicate	direct object
Семантическая структура предложения	a person	transfers	some information
Глагольный ареал данной синтаксической структуры	acknowledge, admit, announce, assert, assume, believe, claim, conclude, confirm, consider, declare, demand, deny, demonstrate, disclose, emphasize, estimate, illustrate, indicate, inform, judge, know, maintain, point out, proclaim, propose, prove, realise, reckon, recognize, say, report, reveal, show, speculate, state, stress, suggest, suppose, think, urge, warn		

Грамматическая структура предложения	noun or its substitute denoting a person	verb	that+pronoun+ +should+Infinitive
	subject	Predicate	Direct object
Семантическая структура предложения	somebody	asks	that somebody should do (something)
Глагольный ареал данной синтаксической структуры	ask, demand, insist, order, recommend, request, suggest, urge		

какие бы слова ни заполняли данные грамматико-синтаксические структуры, они обязательно ложатся в семантические пределы данных структур. Какие бы глаголы ни вставляли в позиции сказуемого во 2-ой структуре, для них обязателен компонент "передачи какой-либо информации", какое бы существительное или его заместитель ни употреблялись бы в позиции подлежащего в 3-й структуре, его значение будет включать элемент "определенный человек (люди)" и т.д. Таким образом, семантика предложения как синтаксической единицы дублируется в словах-лексических единицах, увеличивая предсказуемость последних.

Мы обратились к контекстуальной избыточности слова в условиях научной публикации, композиционно и структурно-семантически завершеного текста и выделили такие источники варьированного дублирования элементов значения слова как заглавие, тематическая преемственность частей текста, грамматико-семантическая структура предложения.

Рассмотренный материал позволяет сделать некоторые общие методические выводы.

Обучение ориентации в контексте при бессловарном чтении должно быть основано на регулярных структурно-семантических отношениях слова с контекстом, такой подход предполагает обучение синтаксису текста и синтаксису предложения как семантическим единицам, т.е. как единицам, передающим определенные отношения объективной действительности. Значительная часть контекстуальной избыточности слова остается потенциальной, если читающий не удерживает в памяти логику и развитие излагаемых идей.

Обучая контексту для предсказания неизвестных слов мы тем самым одновременно обучаем эффективно пользоваться словарем, так как избирательная и предсказуемая функции действуют в условиях одного и того же набора контекстуальных ограничений.

Система упражнений, которая может приблизить превращение контекстуальной избыточности, заложенной в тексте из возможности в реальность для студента составляет тему специальной работы.

В.И. Агамджанова, Е.И. Гомберг, Э.Я. Занда
ЛГУ им. Петра Стучки

СИНТАКСИЧЕСКАЯ МНОГОЗНАЧНОСТЬ ЗАГЛАВИЙ
И ПОИСКОВЫЕ ЗАДАЧИ НА ЕЕ ОСНОВЕ В КУРСЕ РЕФЕРАТИВНОГО
ЧТЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ)

Роль заглавия определяется видом публикации¹. В художественном произведении заглавие—это "одно, два или несколько слов, которые должны представить произведение, послужить первыми ступеньками в художественный мир, дать правильное направление, помочь сориентироваться в замысле художника"². Газетные заголовки могут иметь рекламно-сенсационную, информативно-разъяснительную функцию, а также функцию эмоционального воздействия. Заглавие научной статьи как правило выполняет одну—информативную функцию. Его задача—предельно точно и полно передать проблематику, основное содержание научной публикации. Будучи конкретным, заглавие должно быть достаточно общим в пределах данной темы, с тем чтобы быть стержнем, организующим все композиционные части статьи. Заглавие не должно допускать выпадения каких-либо частей статьи из круга проблем, заданных им; следовательно, заявляя о тематике, заглавие научной статьи в определенном смысле задает и ее композицию³.

1 Вейхман Г. А. Некоторые стилистические (грамматические и лексические) особенности языка современной английской и американской прессы (на материале газетных заголовков). Автореферат дисс. на соискание учен. степени канд. фил. наук, М., 1956.

Суворов С. П. Особенности стиля английских газетных заголовков (по материалам Daily Worker). — В сб.: Язык и стиль, М., 1965, с. 179—195.

Гей Н. К. Искусство слова, М., 1967.

3 О требованиях к заглавию см. Сикорский Н. М. Теория и практика редактирования. М., 1971, с. 246—252.

Как сигнал, передающий основное содержание статьи, заглавие должно быть однозначным, то есть смысл, заданный автором и воспринятый читателем, должен совпадать; от однозначности декодирования заглавия зависит обоснованность принятия решения читающим при изучении библиографических каталогов, бюллетеней новых поступлений в библиотеку реферативных изданий и т.д.

Однозначность в интерпретации синтаксиса заглавия необходима также для целеустремленной и быстрой ориентации в тексте статьи при поиске нужной информации. Обязательным условием для однозначности в интерпретации заглавия является достаточная формальная выраженность его синтаксических отношений, что не всегда обеспечивается, т.к. формулировка заглавия протекает в условиях действия двух противоположных тенденций: с одной стороны, надежность сообщения требует контекстуальной избыточности, которая проявляется как формально выраженное дублирование информации, передаваемой элементами заглавия²; с другой — ограниченность временной продолжительности и пространственной протяженности заглавия требует сокращения, доведения до минимума формальных средств передачи содержания. Как свидетельствуют наблюдения Мужева В.С.⁶, для заголовков научного стиля характерна длина в 9+2 слов, максимальная длина заглавия достигает 23+2 слова. Нарушение баланса между контекстуальной избыточностью, необходимой для надежности передачи информации, и экономией формальных средств приводит к синтаксической многозначности заглавия. Так, например, приведенные ниже заглавия допускают две синтаксические интерпретации: Semantic field theory — теория семантического поля

4 Андреева А.С. О качестве заглавий научных документов. НТИ, сер. 2, 1969, №8, с. 19-22.

5 V.I. Agamdjanova, "Contextual Redundancy and Limited Recognition Vocabulary", Рига, 1972.

6 Мужев В.С. Длина заголовка (сравнительный анализ), Ученые записки, том 61, МПИИЯ им. М. Горька, 1971, с. 309.

Semantic field theory — семантическая теория поля

Great art robbers — похитители великих произведений искусства;

Great art robbers — могущественные похитители произведений искусства.

Одна из двух формально допустимых интерпретаций ошибочна по смыслу, она искажает мысль автора и в случае, если на нее падает выбор читающего, приводит к дезориентации в тематике и, следовательно, в принятии решения.

Для выявления наиболее типичных моделей, допускающих двузначное толкование, нами обследовано более тысячи заглавий научных статей и получены следующие результаты:⁷

Источник	Число заглавий	Из них	
		номинативных сочетаний	двузначных номинативных сочетаний
1. Applied Mechanics Reviews	500	495—99,4%	34—6,8%
2. Статьи по лингвистике	506	483—95,5%	11—2,2%

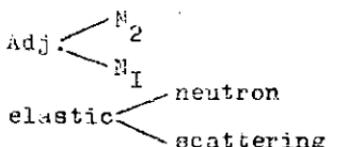
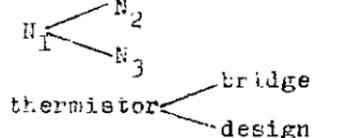
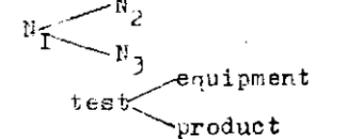
Высокий процент употребления номинативных конструкций в заглавиях научных статей определяется назначением заглавия — развернуто называть предмет исследования научной статьи.

Нами зафиксированы следующие основные модели с потенциальной синтаксической двузначностью или многозначностью в заглавиях научных статей:⁸

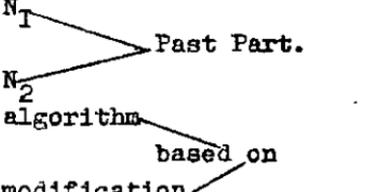
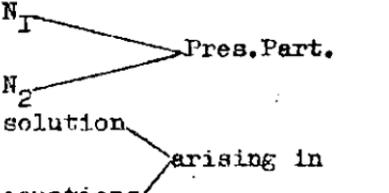
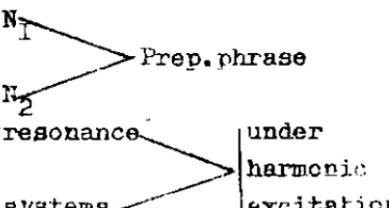
I. Номинативные сочетания с определителями, стоящими перед существительным (так наз. pre-modifiers)

⁷ Следует заметить, что приведенная нами статистика показывает тенденцию к более высокому проценту номинативных конструкций в заглавиях английских научных статей, чем это показал материал заглавий физических журналов на английском языке, обследованном Мухомовым В.С. (85,6%).

⁸ Ср. примеры синтаксической двузначности Н.А. Gleason, "Linguistics and English Grammar", N.Y., 1965, p.461-463.

Заголовок	Потенциальные синтактико-семантические варианты
1. Adj. + N _I + N ₂ Elastic Neutron Scattering	 <pre> N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ Adj. N1 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ elastic N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ elastic N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ elastic N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ elastic </pre>
2. N ₁ + N ₂ + N ₃ Thermistor Bridge Design	 <pre> N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ N1 N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ thermistor N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ thermistor N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ thermistor </pre>
3. N ₁ + N ₂ + N ₃ + N ₄ Test Equipment Product Report	 <pre> N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ N1 N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ test N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ test N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ test </pre>

II. Номинативные сочетания с определителями, стоящими после существительного.

Заголовок	Потенциальные синтактико-семантические варианты
1. N ₁ +Prep.+N ₂ +Past Part. (Matrix) Algorithm for (Structural) Modification Based on...	 <pre> N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ N1 N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ algorithm N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ algorithm N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ algorithm </pre>
2. N ₁ +Prep.+N ₂ +Pres. Part. The Solution of the (Dege- nerate Nonlinear Elliptic) Equations Arising in ...	 <pre> N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ N1 N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ solution N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ solution N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ solution </pre>
4. N ₁ +Prep.+N ₂ +Prep. phrase (Combination) Resonance In (Mechanical) Systems Under Harmonic Excitation	 <pre> N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ N1 N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ resonance N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ resonance N2 / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ / \ resonance </pre>

III. Номинативные сочетания с союзом

Заголовок	Потенциальные синтаксико-семантические варианты
<p>1. $N_1 + N_2 + \text{and} + N_3$ Measurement Errors and Noise</p>	<p>$N_1 \begin{cases} N_2 \\ N_3 \end{cases}$ N_1-N_2 measurement errors errors noise measurement</p>
<p>2. $N_1 + \text{and} + N_2 + N_3$ Vibration and Strain Analysis</p>	<p>$N_1 \begin{cases} N_2-N_3 \\ N_3 \end{cases}$ strain analysis vibration analysis strain</p>
<p>3. $N_1 + \text{and} + N_2 + \text{prep.} + N_3$ Displacement and Compaction of Soil</p>	<p>$N_1 \begin{cases} \text{Prep.} + N_3 \\ N_2 \end{cases}$ $N_2-\text{prep.}-N_3$ Compaction of soil Displacement of soil Compaction</p>
<p>4. $N_1 + \text{and} + N_2 + N_3$ Ablaut and Rime Combinations</p>	<p>$N_1 \begin{cases} N_2-N_3 \\ N_3 \end{cases}$ rime combinations ablaut combinations rime</p>

Как мы уже указывали, в заглавиях действует закон экономии средств, который, в частности, проявляется в предпочтении левых определений правым. Экономия языковых средств в заглавии за счет развертывания левых определений и сокращения правых, предложных определений, основана на тенденции английского языка науки, на которую указывал Randolph Quirk (1963) и Geoffrey N. Leech (1966)⁹. Они подчеркивают, что сложные номинативные сочетания с левыми определениями (pre-modifiers), как развернутые названия, являются проявлением тенденции современного английского языка вообще и языка науки и техники в особенности. Правые предло-

⁹ Randolph Quirk, "The Use of English" London, 1963.
Geoffrey N. Leech, "English in Advertising", London, 1966

ные определения увеличивает протяженность фразы, нежелательную в заглавии. Так, если номинативную фразу *The company's eight fixed open hearth steel melting furnaces*, содержащую вместе с артиклем восемь левых определений, изменить в *eight furnaces of a fixed type with open hearth for the melting of steel*, то число букв увеличится с 51 до 59. При этом, естественно, увеличивается выретенность синтаксических отношений определителей, а значит и устраняется синтаксическая двусмысленность таких членов сочетания, так



но отяжеляет стиль, как считает G.N. Leech; кроме того, перемещение левых определений направо с введением предлогов вносит и определенное изменение в семантику фразы; если в первой фразе названа конкретная разновидность домны-*"furnace"*, то во второй *post-modifiers* описывают домны с общими свойствами. G.N. Leech сравнивает это тонкое различие с различием в сочетании *"black birds"*-черные птицы и *"blackbirds"*-черные дрозды. Левые определения обеспечивают безграничные возможности для развернутого наименования вновь появляющихся понятий, объектов, материалов, процессов, которые требуют названий с формально обозначенными характеристиками. В беспредложной номинативной конструкции выражение синтаксических отношений перекладывается на семантику существительных или выносится за пределы вербального контекста в экстралингвистический контекст профессиональных знаний, который, как правило, содержит достаточно показателей для однозначной интерпретации сочетания. Вот почему мы говорим о потенциальной синтактико-семантической многозначности заглавия. Указанные заглавия многозначны для переводчика, преподавателя английского языка-неспециалистов в данной области, и однозначны для специалистов. Так, например, для читателя, осведомленного в теории информации, предсказание и энтропия неразрывно связаны; следовательно, заглавие *"Prediction and Entropy of Printed*

English" однозначно интерпретируется как Prediction of Printed English and Entropy of Printed English. Специалист может понять данное заглавие как Prediction and Entropy of Printed English. Для программиста задачи и условия неразрывны, поэтому у него не вызывает сомнения, что определение "In Decision Making" в заглавии "Goals and Constraints in Decision Making" определяет и Goals, и Constraints. Экономия языковых средств за счет формальной выраженности синтаксических отношений без нарушения процесса коммуникации возможна только в условиях развитых подязыков со своим адресатом; в других условиях, то есть в условиях прочтения текста неспециалистом, она вызывает помехи в виде многозначной интерпретации сообщения. Возникает вопрос, заслуживает ли внимания потенциальная синтаксическая многозначность заглавия, если она резко снижается в условиях профессионального общения. Мы убеждены в необходимости внимания к данному явлению в курсе реферативного чтения. Под реферативным чтением мы понимаем одну из высших форм практического применения владения иностранным языком, которое складывается из адекватного восприятия информации, заложенной в тексте, и передачи ее специалистом в собственной интерпретации устно или письменно, монологически или диалогически. При этом адекватное восприятие текста есть результат решения серии поисковых задач, содержание которых определяется целями, мотивами, побудившими специалиста прочесть данную статью. Поиск и извлечение информации, ее оценка и передача в специфической для реферативного чтения форме с определенной целью — всегда сложная аналитико-синтаксическая речевая деятельность. Выявление взаимосвязанности заглавия и текста статьи является обязательным элементом в курсе реферативного чтения ¹⁰.

Наш интерес к многозначности заглавий научных статей

¹⁰ Подробнее см.: Агамджанова В. И. О контекстуальном анализе, направленном на определение значений неизвестных слов при бессловарном чтении. — В сб.: "Иностранные языки в высшей школе". Уч. записки ЛГУ им. П. Стучки, том 119, Рига, 1969.

в курсе реферативного чтения II продиктован двумя соображениями:

1) Неспециалисту, имеющему дело с заглавиями научных публикаций, нужно знать о существовании данного лингвистического явления и иметь его в виду в случаях, подобных описанным, с тем, чтобы быть "на чеку" и не дать увести себя в ложном направлении.

2) Описанное лингвистическое явление служит органической основой для определения поисковых задач в курсе реферативного чтения по специальности.

Итак, основа выбора синтаксического, а следовательно, и смыслового варианта лежит за пределами синтаксиса самого заглавия. Однозначность и обоснование выбора в таких случаях основывается:

1) на опыте, знании читающего об описываемом явлении. Однозначный выбор в подобных случаях осуществляется без обращения к тексту.

2) при незнании объекта исследования читающий находит обоснование варианта в самом тексте, развивающем тематику, заявленную в заглавии.

Примерами поисковых задач, направленных на обоснованный выбор синтаксического варианта заголовка, могут служить следующие задания:

1) без обращения к тексту статьи.

Укажите, какое из трех существительных Home, Temperature, Controller определяется существительным Solid-State в заглавии "Solid-State Home Temperature Controller" (Electric World)?

Как изменится содержание заглавия, если Solid-State считать определением Temperature?

Почему Solid-State не может определять существительное Home?

II Мы ограничим наблюдения научными статьями ввиду того, что заглавия таких научных публикаций, как монографии, как правило, значительно короче заглавия статей и значительно реже бывает многозначными.

Сколько и какие характеристики Controller названо в заглавии?

Какое из двух формально допустимых сочетаний неверно или искажает мысль автора?

Acoustic Delay Devices	Acoustic Delay Acoustic Devices
Free Electron Theory	Free Electron Free Theory
Source Language Debugging	Source Language Source Debugging
Squirrel-Cage Induction Motor	Squirrel-Cage Induction Squirrel-Cage Motor
Thermistor Bridge Design	Thermistor Bridge Thermistor Design

II) С обращением к тексту статьи.

Найдите в тексте утверждения, указывающие на то, что существительные Solid-State, Home, Temperature называют различные свойства Controller.

Найдите в тексте высказывания, подтверждающие последовательное наращивание характеристик Controller отраженных в заглавии:

	Controller
Temperature	Controller
Home Temperature	Controller
Solid-State Home Temperature	Controller

Подчинена ли структура статьи указанному делению заглавия?

Заглавие "Aesthetics and the Human Factor in Programming" by Ershov допускает две интерпретации: 1) Aesthetics 2) Aesthetics in programming.

Какая из них имеется в виду? Найдите в тексте подтверждение вашему выбору (сочетания I shall concentrate on the aesthetic or emotional aspect of programming; an understanding, a feeling for the aesthetic of programming is needed) указывает на то, что автор сопоставляет чело-

вечские факторы в программировании и эстетику в программировании.

Заключая, мы хотим подчеркнуть необходимость внимания к заглавиям вообще и к случаям синтаксической многозначности заглавий в частности. Так как основной единицей в курсе реферативного чтения является связный текст, единое композиционное и грамматико-семантическое целое, в нашем случае - научная статья, заглавие является неотъемлемой организующей частью данного целого.

В работе над заглавием следует учитывать, что употребительность номинативных конструкций в заголовках научных работ достигает 99%;

употребление сложных номинативных сочетаний обусловлено тенденцией языка науки к экономии формальных средств; до 7% номинативных конструкций, образующих заглавие, могут допускать двузначную или многозначную интерпретацию; многозначность возникает вследствие невозможности точной идентификации определяемого члена или определителя, что вызвано недостаточной формальной выраженностью синтаксических отношений заглавия.

Рассмотренные задания, построенные на синтаксической многозначности заглавия, являются только одним, частным элементом в серии упражнений на раскрытие связи и взаимообусловленности заглавия и текста научной статьи.

2

З.М. Байкова
ЛГУ им.Петра Стучки

ОБ ОДНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО АРТИКЛЯ
В ВУЗЕ

Артикль в английском языке рассматривается нами в методических целях как один из определителей при субстантивных сочетаниях наряду с такими определителями как:

1) *this, that...* 2) *my, your...* 3) *much, many...* 4) *a, one, two, dozen...* 5) *a glass of, a piece of, a bushel of...*¹

Мы считаем, что в речи определители как правило относятся не к одному имени существительному, а ко всему субстантивному сочетанию, образуемому по смыслу неделимое целое, как, например, в следующем случае: *Mr. Pierre Trudeau, called for a reduction in the scale of the Games*, где артикль "a" есть часть неделимого с точки зрения смысла понятия *a reduction in the scale of the Games*. Ядром этого субстантивного сочетания является существительное *reduction* которое здесь выступает как дискретное понятие, представляющее *reduction* не как процесс, а как отдельный случай проявления данного процесса.

Мы полагаем, что при изучении артикля на начальной стадии наиболее целесообразен функциональный подход, т.е. артикль выступает в функции передачи точки зрения говорящего на предмет высказывания.²

1 Collinson W.E., *A Study of Demonstratives, Articles and Other Indicators, Language*, Number 17, April 1931, p. 8.
Новичкая Т.М., Кучин Н.Д. Практическая грамматика английского языка. М., 1971, с.24.

2 Функциональный подход мы противопоставляем формальному, типичным примером которого может служить статья Дж. Ричардса: *Jack C. Richards, A Non-Contrastive Approach to Error Analysis, English Language Teaching*, vol. 5, Number 3, June 1971, p. 18.

Green O., *The Article and Different Categories of Nouns* Иностранные языки в школе, 1972, №4, с.78.

Представление об артикле следует формировать в процессе речевой деятельности, организованной на материале ситуаций³, составленных либо на родном языке студента, либо на английском языке, в зависимости от степени продвинутости студента, а не в процессе работы над английским текстом, так как при активизации английского текста, учащиеся пытаются имитировать текст, не отдавая себе отчета, что даже небольшое отступление от текста требует изменения артикля⁴. Возьмем пример из учебного текста. Студентам встречается фраза: *Jack Wood was born in the small Latvian town of Kuldiga*, а позже предлагается сделать обратный перевод предложения "Джек Вуд родился в небольшом латвийском городке", которых студенты, по аналогии с фразой в тексте, обычно переводят: *Jack Wood was born in the small Latvian town* Ошибка может быть предупреждена, если студенты обладают навыком употребления артикля как средства передачи разных подходов к одному и тому же предмету, то есть студент должен понимать, что и *the small Latvian town of Kuldiga* и *a small Latvian town* называют один и тот же предмет - городок Куддигу, но точка зрения говорящего меняется: в первом случае мы называем предмет, попутно характеризуя его как небольшой латвийский городок, во втором случае мы только характеризуем городок Куддигу как один из многих небольших городков Латвии, не называя его, хотя могли бы назвать.

Уяснение значения артикля может способствовать сопоставление его с другими определителями. Снова возьмем пример из учебного текста: *One room is our bedroom, the second is Natasha's room, and the third is our dining-room* где притяжательные местоимения могут быть заменены в рамках того же контекста на артикль "a": *one (room) is a bedroom, the second is Natasha's room and the third is a dining-room*, причем

3 Бурлак Д.Г. Об одном из способов создания учебной ситуации. *Иностранные языки в школе*. 1972, №5, с. 60 и послед. Волкова Е.И. *Английский артикль*. Воронеж, 1969.

4 Wiggall R., *Linguistic Analysis as Aids in Language Study, English Language Teaching*, vol. 5, Number , 1971, p.185.

самым важным моментом является доведение до сведения студента различия в подходе: в первом случае кроме указания на назначение комнаты подчеркивается принадлежность ее говорящему, а во втором случае есть только указание на назначение предмета речи, в то время как принадлежность ясна из контекста.

Говорение с использованием ситуаций, которые в некоторых случаях могут сводиться к очень кратким заданиям, имитирует естественный процесс говорения, в котором присутствуют три этапа: осознание содержания высказывания, выбор формы высказывания и самоконтроль. При говорении на родном языке мы не осознаем наличия этих этапов, поэтому при обучении говорению на иностранном языке надо учить студентов осмысливать содержание и форму высказывания, подбирая задания-ситуации, требующие такого осмысления, например, предложить охарактеризовать предложенный предмет (кусочек мела) сначала как вещество, потом как дискретную долю вещества.

Для введения понятия об артикле важен выбор типа высказывания. Тип высказывания: указание на предмет с целью его классификации как предмета определенного типа в английском языке тесно связан с характеристикой предмета с точки зрения его дискретности.

При классификации с точки зрения дискретности можно выделить три группы понятий: 1) понятия, природа которых допускает их рассмотрение либо как вещества, либо как дискретной доли этого же вещества, а выбор формы высказывания зависит от цели высказывания⁵. Так, например, об уголке можно сказать: **This is coal** и **This is a coal**, о стакане воды: **This is water** и **This is a glass of water**, о шестипенсовой монете: **This is money** и **This is a sixpence**; 2) понятия, природа которых всегда дискретна, передаются словами типа: **book, table**; 3) понятия, дискретная природа которых менее очевидна, а для иностранца не всегда уловима. Это понятия, передаваемые словами типа: **life, friendship**.

⁵ Close R.A., *English as a Foreign Language*, Cambridge, Massachusetts, 1962, p.47 - 48.

которые могут иметь как значение недискретного процесса, так и дискретные значения: *The feeling that binds them is friendship. There is a friendship of twenty years*, где в первом случае рассматриваемое чувство классифицируется как чувство определенного типа, а во втором случае данное чувство рассматривается как отдельное проявление чувства дружбы.

Поскольку речь идет о дискретности понятий, а дискретность в свою очередь связана со счетностью, количественный аспект и связанные с ним определения помогают закрепить функцию артикля "a" как одного из определителей, указывающих на дискретность предмета.

Можно рассматривать сначала те определители, которые указывают на недискретность характеризуемого предмета и одновременно дают количественную оценку. Например, используя ситуацию: как разные люди могли бы отозваться об одной и той же комнате, можно провести сопоставление высказываний *There is dust there* (констатация факта без количественных оценок) *There is little (a little, some, much, a lot of) dust there*. Затем можно рассмотреть другой ряд определителей, которые как и артикль "a" указывают на дискретность предмета и дают количественную оценку. Ситуация снова может быть построена так, чтобы привлечь внимание к определителям как средству субъективной оценки (в методических целях способность данных определителей выступать как средство передачи объективной информации временно игнорируется). Студентам можно предложить охарактеризовать результаты зачета, во время которого из 25 студентов зачет сдали 15, с точки зрения студента, любящего точность: *There are 15 students that passed the test*; 2) с точки зрения объективного студента: *There are some (a number of) students that passed the test*; 3) с точки зрения студента-оптимиста: *There are a lot of (many) students* 4) с точки зрения студента-пессимиста: *There are a few (few) students* ...

После того как введено понятие о значащем отсутствии

артикла в противовес артиклу "а", можно перейти к рассмотрению тех же трех групп понятий с другой точки зрения: рассматривать каждый предмет как уникальный, единственный в своем роде, т.е. выделять его в особый класс, представленный только одним предметом⁶. Например, рассматривая тот же денотат - стакан с водой; сопоставить высказывания типа *This is water* с высказыванием типа: *This is the water you may drink*, где актуальным становится противопоставление "вещество определенного типа" - "определенное вещество, в каком-то отношении отличающееся от всех других". Аналогичное противопоставление находим в следующем примере: ; ; ; *to each man a city consists of no more than a few streets, a few houses, a few people. Remove these few and a city exists no longer except as a pain in the memory, like the pain of an amputated leg no longer there,* где "a pain in the memory" - боль определенного типа, а "the pain of an amputated leg no longer there" - какая боль

После того как введено понятие о предмете, составляющем отдельный класс, можно остановиться на различных раз-

6. О том, что за основу артиклевого противопоставления в английском языке следует принимать различное отношение предмета, названного именем существительным, к классу однородных предметов, говорит Райхель. Но она считает, что определенный артикль выделяет из класса однородных предметов, что в *the Sun, the moon, the North*, где выделения из класса однородных предметов нет, the артиклем не является. Соглашаясь с Райхель в том, что основное артиклевое противопоставление в английском языке есть различное отношение к классу, мы считаем, что определенный артикль выделяет не: из класса, а в класс, состоящий в частном случае из одного предмета. Такой подход имеет то преимущество, что охватывает более широкий круг явлений, в том числе такие случаи как *the Sun, the Queen* и т.п.
См.: Райхель Г. М. Выражение отношения к классу однородных предметов существительными современного английского языка. "Вопросы языкознания", 1966, № 6, с. 78.

новидностях классов, представленных только одним предметом. Есть предметы уникальные по своей природе, т.е. они могут существовать только в единственном числе: *the Sun, the Church of England*.

Есть предметы не уникальные, но в силу традиции в языке они фигурируют как уникальные. Например, один из читальных залов библиотеки Британского музея называется *The Reading Room*. Употребление в этом случае артикля "the" объясняется в памятке для читателей библиотеки: *The Reading Room was formerly as its name implies the only public room...*

И наконец есть предметы далеко не уникальные, которые мы можем рассматривать как уникальные. Например, о томике стихов Пушкина, изданном миллионным тиражом, можно сказать: *This is the book I want to read today*.

После этого целесообразно рассмотреть разные способы указания на уникальность предмета⁷, такие как отсутствие всякого артикля или использование каких-то других средств. *This is Mother*, где в первом и во втором случае имя собственное, а в третьем — числительное порядковое однозначно определяют предмет. *This is my wife*, где указание на принадлежность однозначно выделяет предмет из числа других (ср. *this is my son*, где указание не будет однозначным, в случае, если сыновей больше, чем один).

Мы считаем, что система упражнений, составленных на основе такого подхода к употреблению артикля в английском языке, способствовала бы формированию понятия об артикле вообще, облегчила бы усвоение остальных нерассмотренных случаев употребления и неупотребления артикля, развила бы навыки активного использования артикля. Данный подход особенно полезен для студентов неязыковых вузов, не располагающих достаточными сведениями о системе языка, которые по-

⁷ Curme G., *English Grammar*, New York, 1966, p. 227.

зводили бы им самим прийти к закономерностям употребления английского артикля.

2к.

Е.И. Гомберг
ЛГУ им.Петра Стучки

ЭКСПРЕССИВНО - ОЦЕНОЧНАЯ ФУНКЦИЯ МЕСТОИМЕНИЙ

Экспрессивно-оценочное значение - это один из компонентов коннотативного значения, "которое складывается из эмоционального, экспрессивно-оценочного и стилистического компонентов." ¹

Оценка - это выражение суждения говорящего, "его отношение - одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т.п." ²

Экспрессия - это выразительно-изобразительные качества речи, отличающие её от обычной (или стилистически нейтральной) и придающие ей образность и эмоциональную окрашенность. ³

Известно, что в плане парадигматическом местоимения означают всегда одно и то же: Я - лицо, которое говорит, ты - лицо, к которому обращаются и т.д.

Но это не значит, что в практике языка они не уточняются всегда благодаря контексту. Сам принцип употребления местоимений основан именно на возможности соотношения их с контекстом и с другими словами, с которыми местоимения тесно связаны. ⁴

Местоимениям не свойственна ингерентная экспрессивность, но проявления у них адгерентной экспрессивности отмечены многими исследователями.

В определенном контексте местоимения могут использоваться для выражения отношения говорящего к субъекту речи, т.е. содержать элемент оценки.

1. Арнольд И.В. Стилистика получателя речи, или стилистика декодирования. - В сб.: Проблемы лингвистической стилистики. М., 1969.

2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1969, с. 305.

3. Там же, с. 524.

4. T. Slama-Cazacu "Language et Contexte". Studiae Memoriae Series Maior VI 1961

Так, например, неоднократно отмечался тот факт, что употребление указательного местоимения в синтаксической модели Dem. Frn + N + of + Frn. Frn (abs. Form) придает высказыванию эмоциональный оттенок.⁵

Характер коннотации выявляется только в контексте - это может быть неудовольствие, раздражение, презрение, но может быть, напротив, и восхищение, часто с оттенком шутивости. Так, например, в следующем отрывке эта конструкция выражает презрительное отношение говорящего к предмету, о котором идет речь.

Keegan: No, they're the meanest lot of sodgers. I mean, look at that church of theirs for a start, ... it's falling to bits. ("Progress to the Park", Allan Owen).

Говорящий, католик, выражает свое презрение к протестантам и к их церкви, выглядящей бедно по сравнению с католической.

Эта конструкция в другом контексте может выражать шутистую снисходительность. В рассказе Джеральда Буллета "Wax" врач, осматривая бедного оглохшего старика, выясняет, что причина глухоты - воск, скопившийся в его ушах.

"D'you know, there's enough wax in these ears of yours to stock a beehive, or was a moment ago." ("Wax", Gerald Bullet).

Если существительное в данной синтаксической конструкции является именем собственным, то оценочная функция местоимения выступает еще ярче.

В романе Джорджа Сантаяны "Последний пуританин" один из персонажей, выражая свою скорбь по поводу гибели знакомого молодого человека на войне, восклицает:

"To think that we have lost him, that good young man, ... Why didn't the Lord call the Kaiser to his reconing, or this great wooden Gindenburg of theirs." ("The Last Puritan", George Santayana).

⁵ Об этом см. Krusinga E., "A Handbook of Present-Day English", Utrecht, 1955.

Со всех этих примерах указательное местоимение + так называемый *pleonastic genitive* ⁶ делает высказывание более эмоциональным, сообщает ему экспрессию. Это можно наглядно показать путем трансформации

their church - that church of theirs

your ears - these ears of yours

their Gindenburg - this ... Gindenburg of theirs

В то время, как конструкция *Pos. Prn. + N* стилистически нейтральна, конструкция *Dem. Prn + N + of + Pos. Prn (abs. f)* эмоционально окрашена и выражает отношение говорящего к объекту или субъекту речи. Между тем, смысл высказывания не меняется от замены одной конструкции другой. Таким образом, в плане денотативном указательное местоимение не является необходимым, его можно считать избыточным. В плане же коннотативном оно является носителем экспрессивно-оценочной функции.

Указательные местоимения могут быть стилистически релеванты и вне данной конструкции. Если они употреблены там, где достаточно было бы употребить определенный артикль, т.е. являются, по сути дела, избыточными в плане денотации, они служат для выражения эмоционального отношения говорящего к предмету речи.

Часто при этом определяемое существительное стоит во множественном числе, и речь идет о качествах, присущих всему классу, представителем которого является данное существительное. Качества эти могут быть выражены эксплицитно или имплицитно. Вот, например, отрывок из рассказа Одиссея Кэколи "Fard":

"No, no, she wouldn't be able to sleep. She was to such a degree enervated. These men... What an embeastment! One was not their slave. One wouldn't be treated in this way."

Внутренний монолог Madame, поссорившейся с мужем, переданный в несобственно прямой речи, чрезвычайно эмоционален. Обилие отрицательных конструкций, восклицательное предложение выражают возмущенность и негодование, направленное против "этих мужчин", типичным представителем которых и носителем всех отрицательных качеств, свойственных этому полу, является

⁶ Смит и Поутсма называют эту конструкцию "pleonastic genitive", Есперсен называет ее "oppositional genitive".

он, по-видимому, ей нуж. Недостатки мужского пола не перечисляются, они выражены имплицитно-указательным местоимением. *These*, которое приобретает оценочную функцию, и многоточием, которое заменяет перечисление.

Оценочную функцию — независимо от того, является ли оценка положительной или отрицательной, — имеют указательные местоимения в одночленных номинативных восклицательных предложениях:

"*These old-fashioned, dictatorial Germans!*"

"*That pretty face! That graceful rounded figure! Those large blue-gray shy and evasive eyes!*" ("*Ida Zobel*", Theodor Dreiser.)

Указательные местоимения здесь имеют не дейктическую, а эмфатическую функцию, выражая, в основном, эмоциональное отношение говорящего к объекту речи. Недаром при переводе этих предложений напрашивается восклицание: "Ах, эти мужчины!", "О, эти старомодные немцы!" и т.д.

Притяжательные местоимения также могут выступать в экспрессивно-оценочной функции, если они выражают не принадлежность в прямом смысле этого слова, а отношение к предмету или лицу, определяемому притяжательным местоимением. Например, *my* в выражении "*my brother*" выражает собственно принадлежность, но в определенном контексте употребление притяжательного местоимения перед существительным может иметь различного рода коннотацию — от выражения симпатии и дружбы до выражения снисходительности, презрения и т.д. Вот пример из пьесы Арнольда Вексера "*Chips With Everything*".

В английском летном подразделении устраивается концерт самодеятельности. Отношения между командованием и новобранцами натянуты, последние участвуют в концерте крайне неохотно, под нажимом. Когда их все-таки заставили исполнить несколько номеров, командир восклицает:

Wing Commander: Bravo, bravo. That's the spirit! Make merry — it's a festive occasion and I want to see you laughing. I want my men laughing.

Здесь выражение "*my men*" имеет коннотацию начальственной снисходительности, высокомерия.

"Your" может означать безразличие или враждебность говорящего к чему-то или к кому-то, имеющему отношение к собеседнику. Особенно выразительна в этом смысле конструкция

Pera. Pron. + and + Pos. Pron. + N

Часто она имеет вид:

Pera. Pron. + and +Pos.Pron. + N +and +Pos.Pron. + N

E.g. "You and your razors and your thirteens!" ("The Ghoul of Golder's Green", Michael Arlen).

Говорящий подчеркивает, что он не боится ни бритв, ни тринадцатого числа, в отличие от собеседника, которому везде мерещатся бритвы, после того, как он услышал об убийствах, совершенных бритвой.

Таким же образом могут употребляться и другие местоимения, например, "he and his" или ещё более разговорное "him and his". Например, в следующем отрывке эта конструкция выражает неприязненные чувства говорящего к его собеседнику, большому любителю пения.

"Ward: I'm adamant. One song and then I'm off. Last time we finished off with 'And Did Those Feet', and Mrs. Warbeck came shrieking in, I had a very bad night's sleep. Him and his naked soul and his back teeth. I can't take much. I'm delicate." ("Stop It Whoever You Are"; Henry Livings.)

В следующем примере как указательное местоимение "these", так и притяжательное местоимение "your" эмоционально окрашены.

"Une beauté à la Rubens," her husband used to call her when he was in an amorous mood. He liked these massive splendid great women. None of your flexible drain pipes for him. 'Hélène Fourmont' was his pet name for her." ("Fard", Aldous Huxley).

Указательное местоимение **these** здесь, в сущности, избыточно. He liked massive splendid great women передает ту же мысль, но гораздо менее эмоционально. "Your" не относится ни к какому конкретному лицу или лицам. В сочетании с метафорой "flexible drain pipes" оно служит лишь для выражения резко отрицательного отношения говорящего к

данному типу женщин.

Подобным же образом притяжательное местоимение "our" может употребляться для выражения интереса и участия, иногда с коннотацией мягкой иронии.

Так, в рассказе "An International Episode", описывая приключения двух молодых англичан, уехавших в Соединенные Штаты, Генри Джеймс неоднократно называет их "our Englishmen", выражая этим несколько ироническое отношение к ним. Анализируя аналогичный случай употребления местоимения "our" в романе Генри Джеймса "Посол", Д. Лодж классифицирует его как пример так называемой "элегантной вариации" (elegant variation), но отмечает при этом, что употреблением местоимения "our" достигается эффект идентификации читателя с лицом, к которому относится это притяжательное местоимение.⁷

Усилительные местоимения в оппозиции имеют эмоционально-оценочную функцию, указывая на важность лица или предмета, к которому они относятся, например:

"In succession he passed a row of offices ... whose tenants were indicated by small gilded letters on the doors. He knew the tenants and they knew him. These were the Hierarchy, the fortunate few, the golden-plated ones: the Vice-President in Charge of Production, of Research (and Winslow walked more rapidly), of Sales and the Executive Vice-President. Next came the Holy of Holies - holier ever than the Old Boy's: the Chairman of the Board. And finally past the Board Room, the Old Boy himself: George J. Saunders, President." (Jay Deiss, "The Blue Chips").

Местоимение "himself" служит кульминационной точкой нарастания. Можно сказать, что оно является эмоционально-доминирующим элементом,⁸ поскольку на него падает сильное ударение. Вот еще пример из того же произведения:

7. David Lodge, "Language of Fiction", N.Y., Columbia University Press, 1966.

8. L. Bloomfield, "An Introduction to the Study of Language", N.Y., 1914, p. 114.

"At first there was a constrained silence, for the scientists were not used to mixing socially with the top executives. And to add to the constraint, the executives were no less than the Executive Committee itself, including the rarely seen and almost legendary Caleb Herbert." (Jay Deiss, "The Blue Chips").

Местоимение "itself" также служит эмоционально доминирующим элементом, в то же время оно содержит в себе элемент оценки, т.к. подчеркивает важное положение, занимаемое исполнительным комитетом.

В своей работе "Русский язык" В.В.Виноградов отметил интересное явление. С одной стороны, "непрерывно происходит развитие "местоименных" значений у имен. С другой стороны, старые местоимения обрастают именными значениями или производят лексемы и идиоматические выражения, лишенные оттенка местоименности."⁹

Это замечание верно относительно и английского языка.

Так, например, усилительные местоимения "himself" и "herself" употребляются в просторечии как самостоятельные лексические единицы в значении "хозяин", "самый главный", и "жена", "хозяйка". Разумеется, это значение данных местоимений является окказиональным, оно реализуется в определенном контексте и в зависимости от него. Но и здесь оно сохраняет след своего основного значения, а вместе с ним и оценочную функцию. В таком значении, например, местоимение "himself" употребляется в пьесе Б.Бизна "The Quare Fellow"¹⁰.

Действие происходит в тюрьме. Все её обитатели напряженно ждут решения участи приговоренного к смерти преступника. Просьба о помиловании отклонена, прибывает палач, и начинается подготовка к казни. Естественно, в центре внимания два лица - палач и ожидающий казни преступник. Палача все

⁹ Виноградов В.В. Русский язык. М.-Л., 1947, с.326.

¹⁰ "Quare" - ирландский вариант слова queer. "The Quare Fellow" на тюремном жаргоне означает "преступник, приговоренный к смерти".

называют "himself" - слово "hangman" ни надзиратели, ни заключенные не употребляют. Здесь, по-видимому, действуют два фактора:

а) местоимение "himself", которое в данном случае имеет самостоятельное лексическое значение "сам", "хозяйин", подчеркивает роль палача, и б) можно предположить, что среди заключенных существует табу на слово "палач". Под влиянием своеобразной тюремной этики не употребляют его и надзиратели. Например:

Grimmin: What time is it?

Warder Regan: Ten to seven.

Grimmin: Is himself here yet?

Warder Regan: Yes, he came by the last night's boat.

И далее:

Grimmin: Is this ...

Warder Regan: Himself.

Hangman: It's Mr. Regan, isn't it?

Даже губернатор и начальник тюрьмы называют палача не иначе как "himself":

Governor: You'll see that there's a good breakfast for himself and the two assistants.

В той же пьесе местоимение "herself" употреблено в значении "жена, хозяйка". Надзиратель Риган приготовил ужин для палача и прислушивается к звукам иной, непохожей жизни за стенами тюрьмы.

Warder Regan: Supper's fixed. It's a fine clear night. Do you hear the buses? Fellows leaving their mot's home after the pictures or coming from dances, and a few old fellows well jarred but half sober for fear of what herself will say when they get in the door. Only a hundred yards up there on the bridge, and it might as well be a hundred miles away." ("The Quare Fellow", В. Behan).

Другим местоимением, употребляемым в качестве самостоятельной лексической единицы, является "somebody" в значении "человек, достигший определенного положения, преуспевший в жизни". Это употребление встречается в Америке.

She wanted to be somebody: wanted her children to have advantages she had never had!

"Mama is really somebody," thought Francis as she held her marshmallow down with her spoon. ("A Tree Grows In Brooklyn").

В этом значении "somebody" имеет экспрессивно-оценочную функцию, так как, в отличие от основного значения этого местоимения, "какое-то лицо," оно содержит элемент оценки, "какое-то важное лицо".

Местоимение some употребляется иногда в оценочной функции в значении, близком к русскому вульгарному "тот еще" для выражения восхищения или неодобрения. Это употребление встречается, в основном, в американском варианте английского языка, например:

"Game, my aes. Some game. If you get on the side where all the hot-shots are, then it's a game, all right - I'll admit it. But if you get on the other side, where there aren't any hot-shots, then what's a game about it. Nothing. No game." ("The Catcher In the Rye", J.D.Salinger).

Колфилд употребляет местоимение "some" в значении "плохой". В другом контексте, напротив, оно может выражать восхищение, например:

"Babbitt ordered Blue Point oysters with cocktail sauce, a tremendous steak with a tremendous platter of French fried potatoes, two pots of coffee, apple pie with ice cream for both of them and, for Ted, an extra piece of mince pie.

"Hot stuff!" Some feed, young fella! Ted admired. (Sinclair Lewis, "Babbitt").

И в том и в другом случае "some" содержит элемент оценки.

Иногда местоимение приобретает экспрессивно-оценочную функцию в результате нарушения грамматической нормы. Так, отсутствие подлежащего в повелительном предложении является нормой в английском языке. Употребление местоимения в роли подлежащего побудительного предложения делает высказывание более эмфатичным, какой бы оттенок побудительного значения оно ни выражало - приказ, указание, распоряжение, увещева-

ние и т.д. Большое значение при этом имеет интонация и ритм предложения. Вот пример такого употребления местоимения you.

Джерри, один из персонажей пьесы Э.Олди "The Zoo Story", одинокий отчаявшийся человек, затевает драку с благополучным и довольным своей жизнью средним американцем Питером, обладателем жены, двух дочерей, полугая и приличного дохода. Питер не имеет никакого желания драться. Он пытается отстаивать свои права на любимую скамейку в парке, с которой Джерри прогоняет его.

Jerry (rising lazily): Very well, Peter, we'll battle for the bench, but we're not evenly matched. (He takes out an ugly-looking knife and flicks it open.)

Peter: (suddenly awakening to the reality of the situation) You're mad! You're going to kill me!

(Before Peter has time to think what to do, Jerry tosses the knife at Peter's feet.)

Jerry: There you go. Pick it up. You have the knife and we'll be more evenly matched.

Peter (horrified): No!

(Jerry grabs Peter by the collar. Peter rises, their faces almost touch.)

Jerry: Now you pick up that knife and you fight with me. You fight for your self-respect; you fight for that god-damned bench.

Peter (struggling): No! Let - let go off me! (He yells). He - help!

Jerry: you fight, you miserable bastard. (He slaps Peter on each "fight"). Fight for your bench; fight for your parakeets; fight for your cats, fight for your two daughters; fight for your wife; fight for your manhood, you pathetic little vegetable." ("The Zoo Story", A.Albie).

Обилие повторов, параллельные анафорические конструкции, выражающие угрозу, бранные выражения - все это служит средством создания напряженной эмоционально насыщенной речи.

Не последнюю роль играют здесь и местоимения. Обилие местоимений уже само по себе служит знаком эмоциональной речи. Местоимение "you", употребленное четыре раза подряд,

как подлежащее повелительного предложения, не только поддерживает и усиливает эмоциональный накал. Оно создает особый ритмический и интонационный рисунок предложения. - ритм несколько замедляется.

Сравним первую группу повелительных предложений, начинающихся с "you fight" со второй, где "you" отсутствует.

You pick up that knife

You fight with me

You fight for your self respect

You fight for that goddamned bench

You fight, you miserable bastard,

И далее;

Fight for that bench

Fight for your parakeets

Fight for your cats

Fight for your two daughters

Fight for your wife

Fight for your manhood.

В первой группе предложений наличие местоимения "you" меняет интонационный рисунок предложения, несколько замедляет его по сравнению с резкими, динамичными предложениями второй группы и придает ему нечто от торжественности проклятия.

Во второй группе многократно повторенное притяжательное местоимение "your" имеет коннотацию "чужой, враждебный" - "parakeets", "cats" etc. - всё это типичные атрибуты мещанского быта, ненавистно Джерри, а может быть, к ненависти примешивается и зависть, которая ещё увеличивает его ярость.

И, наконец, "you" в начале обращения в выражении "you, miserable bastard, you pathetic little vegetable" тоже служит своего рода эмоциональным усилителем.

Часто you употребляется в начале и в конце обращения, образуя обрамление, ещё более усиливающее эмоциональный характер высказывания.

Pip: Ask Someone else.

Chas: Someone else. Someone else. It's always someone else, you half-bake you, you lousy word-user you. Your bleeding

stuffed grand-fathers kept us stupid all the time, and now you come along with your pretty words and tell us to fend for ourselves. You clever useless left over you.

Как в начале, так и в конце обращение you выделяется интонационно и создает своеобразный ритмический рисунок фразы.

В другом примере та же конструкция употребляется в шутили-вой обращении.

"Well, aren't you going to kiss me?" she said in a charming wheedling voice, the voice of a little little girl. "Aren't you, you beautiful big ox, you?" ("I Live On Your Visits", Dorothy Parker).

Но если в приведенных вышеупомянутых примерах местоимение "you" служит лишь своего рода эмоциональным усилителем, то употребленное самостоятельно в качестве обращения, оно придает высказыванию фамильярный, грубый, часто оскорбительный характер. Такое его употребление выражает отношение говорящего к адресату речи, следовательно, выступает, в какой-то мере, в экспрессивно-оценочной функции.

"You're all jealous," said Johanna evenly. "She says we are jealous," reported the interlocutor. "Jealous of what, you?" (She said "you" as if it were the girl's name). ("A Tree Grows In Brooklyn", Betty Smith).

Здесь обращение "you" несомненно носит намеренно оскорбительный характер, так как женщина прекрасно знает имя Джоанны и употребляет местоимение как оскорбление.

Вот еще один пример. Сержант обращается к новобранцу:

"I've given you an order - run, scream, you!" ("Chips With Everything", Arnold Wesker).

Употребление личного местоимения III лица среднего рода единственного числа it, притяжательного its, указательных this, that по отношению к людям стилистически релевантно и, как правило, имеет оценочную коннотацию.

Вот пример такого употребления местоимения "this" из цитированной уже пьесы Вескера. Действие происходит в авиационном подразделении. Один из новобранцев подшучивает над дру-

гим, чем приводит последнего в ярость.

Smiler: Your fly-button's undone.

Wilfe: Where? Smiler, I'll bash you - you tantalize me any more this evening and I'll bash this grin right down to your arse, so help me I will.

Smiler: Listen to him, Wilfe the warrior. Do you talk like this at home? Does your mummy let you?

Wilfe: Now why do you talk to me like this? Why do you go on and on? Do I start on you like that? Take this away will you, boys? Take him away." ("Chips With Everything").

Местоимение this намеренно употребляется Вильфом, чтобы оскорбить Смайлера.

Так как местоимение this не содержит сему персонификации, употребление его по отношению к человеку имеет коннотацию презрения, как бы низводя его в ранг неодушевленных предметов.

То же можно сказать об употреблении личного местоимения it или притяжательного местоимения its по отношению к человеку.

"Oh, yes," said Philip. "Quite," and his eyes caught sight of the coat and hat on the floor. He came over to the fire and turned his back to it. "It's a beastly afternoon"; he said curiously, still looking at the listless figure, looking at its hands and boots, and then at Rosemary again." ("A Cup Of Tea", Katherine Mansfield).

Хотя формальным antecedентом местоимения it является слово figure, логически оно относится к девушке, и выражение its hands and boots подчеркивает жалкое положение девушки, жалкий вид её рук и ног.

Говоря об экспрессивно-оценочной функции местоимений, следует упомянуть местоимение he в сравнительно недавно появившемся в американском варианте английского языка выражении "he-man". "He" и "she" обычно употребляются таким образом для обозначения пола животных: he-rabbit, she-cat etc. Но слово man уже содержит в своем значении сему принадлежности к мужскому роду. Такую же сему содержит в себе местоимение he; таким образом в выражении he-man содержится две

семы принадлежности к мужскому роду, в результате чего это качество резко подчеркивается. Недавно появившись, это выражение уже успело приобрести характер клише. В своей сатирической коллекции газетных штампов американский сатирик Фрэнк Салливан не забывает упомянуть и "he-man".

Вот типичное описание героя, целиком составленное автором из избитых выражений, изблюбленных в американской бульварной литературе.

"He is a blond Viking, a He-man, and a square shooter who plays the game. There is something fine about him that rings true, and he has kept himself pure and clean so that when he meets the girl of his choice, the future mother of his children, he can look her in the eye."

Выражение "he-man" часто употребляется иронически.

"He held my hand away," she said, "so that I couldn't give him an injection."

"Oh, an invalid he-man," Mrs. Nixon grumbled. "they belong in sanatoria." ("An Alcoholic Case", Scott Fitzgerald).

Личные местоимения "we" и "they" могут употребляться для обозначения определенной группировки людей, в которую говорящий включает себя ("we") или которой он себя противопоставляет ("they"). В первом случае ощущается коннотация сочувствия, во втором - враждебности.

"We" часто обозначает принадлежность к одной политической группировке, к одной нации, вероисповеданию, классу и т.д.

В своей книге "Poet's Grammar" Фрэнсис Берри говорит:

"... no word is used so frequently, especially in political speeches, but with so much false assumption, dishonesty and self-deception as "we".

Круг людей, обозначаемых местоимением "we" и "they", определяется контекстом.

Вот пример из книги Джима Лондона "Железная Пята".

"The church condones the frightful brutality and savagery with which the capitalist class treats the working class."

He stopped for a moment and then continued:

"The capitalists are very brutal and savage."

At that moment I hated him. "You don't know us", I said.

"We are not brutal and savage."

Употребив местоимение "we", Эвис Каннингем уже одним этим определяет свое отношение к капиталистической системе, подчеркивая свое непоколебимое убеждение в справедливости этой системы.

В своей "Философии Грамматики" Есперсен цитирует предложение из книги Bruce Glacier "William Morris", иллюстрирующую, по словам Есперсена, эмоциональную окраску трех лиц: "У Раскина народ всегда "вы", у Карлейля он отодвигается еще дальше и становится "они", но у Морриса народ всегда "мы"^{II}.

Очень интересно это свойство местоимений используется в пьесе Арнольда Веккера "Chips With Everything".

Один из новобранцев, недавно пришедших в войсковое подразделение, принадлежит к высшим слоям общества (отец его - известный генерал. Остальные новобранцы - рабочие и представители среднего класса. Пип, сын генерала, поссорился с отцом и, не желая пользоваться привилегиями своего класса, пошел служить простым солдатом. Однако, ему не удается завоевать доверие солдат - они чувствуют в нем чужого. Это отчетливо выступает в следующей сцене:

Pip: They are talking about us - the officers.

Chas: What are they saying?

Pip: They're saying we're despicable, mean and useless. That fight disturbed the Wing Commander - we diset him.

Andrew: Don't say we and imagine that makes you one of us, Pip.

Pip: Don't start on me, Andy, there's a good man.

Andrew: Don't do us any favours.

Эндрю не признает за Пипом права говорить "we", он чувствует в этом фальшь. Сам он, говоря "we", не включает Пипа. Как представителя высшего класса, он относит его к "them". Народ называет так всех, кто находится у власти, кто принадлежит к аристократии, к правящей верхушке. "They", употребленное без антецедента, как правило, означает группировку людей, к которой говорящий относится если не враждебно, то,

во всяком случае, встревоженно и подозрительно.

Для власти индус "they" может означать народ, на который они смотрят с опаской и враждебностью.

Аналогичное употребление местоимения 3-го лица множественного числа можно найти в других языках, в частности, во французском. В книге "Записки майора Томпсона" Пьер Даниелс остроумно описывает употребление местоимения "ils" во французском языке именно в таком значении.¹²

Оппозиция **They - We** и **Them - Us** стилистически не равноценна. В более разговорном и грамматически небезупречном **Them - Us** первый член обязательно подразумевает власть индусов, второй - народ. В своей книге "Changing English" Симеон Портер приводит такой пример: третья глава книги Ричарда Хогарта "The Uses of Literacy" называется "Them" and "Us".

¹² Француз, замечает автор, живет в состоянии постоянного страха. Кто же нападает на бедного француза?

"Un mot très bref de son vocabulaire, sur lequel mon si dévoué collaborateur et ami a bien voulu attirer mon attention, m'a livré la secrète identite des assiégeants: c'est ils. Et ils c'est tout le monde: les patrons pour les employés, les employés pour les patrons, les domestiques pour les maîtres de maison, les maîtres de maison pour les domestiques, les automobilistes pour les piétons, les piétons pour les automobilistes, et, pour les uns comme pour les autres, les grands ennemis communs: l'Etat, le fisc, l'étranger."

("Очень короткое словко из его словаря, к которому мой преданный друг и сотрудник привлек мое внимание, выдало мне тайну личности осаждающих - это "они". И "они" - это все: хозяева для служащих, служащие для хозяина, слуги для хозяев дома и хозяева дома для слуг, автомобилисты для пешеходов и пешеходы для автомобилистов, и, для тех и для других самые большие общие враги - государство, налоговое управление, заграница"). (Перевод автора).

"Them" для народа - это правительство, местные власти, чиновники, полиция. К ним надо относиться с подозрением, оказывать всяческое противодействие.

Портер отмечает, что замена заголовка более правильным с точки зрения грамматики "They" and "We" совершенно искажала бы коммутиацию.¹³

В предисловии к сборнику "New English Dramatists"¹⁴ встречается такая фраза:

"What is unexpected about this play is that it ... does not caricature Them while sentimentalizing Us."

Автор предисловия употребляет оппозицию "Them" - "Us" для обозначения двух главных антагонистических классов - рабочих и капиталистов.

Иногда "they" субстантивизируется, но экспрессивно-оценочная функция его остается прежней.

"The world ... of the aristocracy and the palace is associated closely with the world of the Conservative party. ... in a long period of the Tory rule, as happened from 1951 to 1964, it is easy for the public to see, that the older political party is indistinguishable from the old institution" merging into a solid irremovable "they".

(Anatomy of Britain Today
by Anthony Sampson).

ВЫВОДЫ

1. Не обладая ингерентной экспрессивностью, местоимения могут приобретать экспрессивно-оценочную функцию в определенном контексте, когда они служат для выражения отношения говорящего к объекту речи.

¹³ Simeon Porter, "Changing English" 1969.

¹⁴ "New English Dramatists" London 1970.

2. Для реализации экспрессивно-оценочной функции нужно, чтобы местоимение привлекло внимание читателя, т.е. требуется "сигнал", нарушающий предсказуемость и делающий местоимение маркированным элементом.¹⁵

Этим сигналом может быть:

- а) избыточность местоимения;
- б) появление у него самостоятельного лексического значения;
- в) нарушение грамматической нормы языка;
- г) отсутствие antecedента у тех местоимений, которые обычно употребляются анафорически;
- д) употребление в определенной синтаксической модели;
- е) позиция эмоционально-доминирующего элемента в предложении.

¹⁵ M. Riffaterre "Stylistic Context", "Word", vol. I6, N I-3 1960, N.Y.

1к.

О.Я. Кабанова
МГУ им. М.В. Ломоносова

О СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Возрастающий объем информации в связи с научно-техническим прогрессом требует дальнейшего усовершенствования процесса обучения. Это требование всецело относится и к обучению иностранному языку.

В данном сообщении будет сделана попытка проанализировать с позиции теории поэтапного формирования умственных действий и понятий некоторые вопросы содержания обучения иностранному языку. Актуальность этой проблемы подчеркивается многими методистами и лингвистами. О.С.Ахманова, например, пишет, что "поиски рационализации и повышения эффективности процесса изучения иностранных языков нередко оказываются мало продуктивными, потому что... в центре внимания до сих пор оказывается стремление найти наиболее рациональные ответы на вопрос о том, как надо изучать и, соответственно, преподавать иностранные языки. Гораздо меньше уделяется внимания вопросу о том, что надо изучать и преподавать, т.е. содержанию соответствующего процесса..."¹

В содержании обучения /чему учить?/ необходимо включить не только систему знаний, но и определенную систему умственных действий, которые должны выступать, как объекты специального усвоения, составлять такую же обязательную программу², как и в настоящее время составляют предмет-

1 Ахманова О.С. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе и технический прогресс. Тезисы I-ой Всесоюзной научно-методической конференции по методике преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов, МГУ, 1970, с. 18. См. также: доклады Суслова И.Н., Сорокиной Л.Н. и др., прочитанные на научно-методической конференции "Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе", 14-17 декабря 1971 г. и др.
2 Гальперин П.Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения. - В кн.: Программированное обучение. Методические указания. М., 1964, Его же: К теории программированного обучения. М., 1967 и др.

ные знания. При этом в программу должны быть включены по возможности действия с ориентировкой III типа³ как наиболее рациональные, обеспечивающие обучаемым самостоятельную ориентировку в широких пределах.

Для того, чтобы сформировать познавательные действия у обучаемых, необходимо их выделить. Выделить адекватные действия можно, лишь предварительно принципиально перестроив учебный предмет. В нашем случае лингвистические действия, как и действия в любой иной области, являются вторичными, вытекают из логики построения самого учебного предмета (соответственно той или иной его теме). Отсюда возникает две задачи: 1. Как организовать языковой материал и 2. Какие действия можно считать адекватными выделенному языковому материалу, т.е. при помощи каких действий могут быть сформированы знания и умения с заданными качествами.

В настоящее время содержание учебного предмета по языку строится индуктивно. При таком построении специфические особенности материала могут быть выделены лишь в конкретном виде, характерном для каждого частного случая. Например, система употребления и выражения категории времени в курсе немецкого языка представлена каждой отдельной временной грамматической формой, которая выступает каждый раз, как самостоятельная новая тема для изучения.⁴ Как правило, сначала предлагается форма настоящего времени - Präsens, затем одна из форм прошедшего времени - Imperfekt,

³ Гальперин П.Я. К характеристике III типа учения. Третий Всесоюзный съезд общества психологов СССР. М., 1968, Его же: Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий, Доклады АПН РСФСР, 1959, №2. Основные типы учения, Тезисы докладов на I съезде общества психологов, 1959, II и др.
⁴ См. любой учебник по немецкому языку для вузов.

затем форма будущего времени - Futurum, далее форма прошедшего времени - Perfekt и, наконец, форма прошедшего времени - Plusquamperfekt⁵.

Причем, в период между изучением каждой отдельной временной грамматической формы изучаются другие, непосредственно несвязанные с категорией времени темы. Более того, временные грамматические формы в курсе немецкого языка по частоте их употребления в речи разделяются еще на формы, подлежащие активному усвоению, т.е. употреблению в речи (Präsens, Imperfekt, Perfekt, Futurum) и формы, которые подлежат пассивному усвоению, т.е. лишь распознаванию и пониманию их в немецком тексте⁶ (Plusquamperfekt, Perfekt для выражения завершённого будущего). Важно подчеркнуть, что при обучении немецким временным грамматическим формам (будь то формы для активного усвоения или формы лишь для распознавания и понимания) основное внимание уделяется не столько употреблению этих форм, сколько их образованию.

С точки зрения познавательной, временные грамматические формы в курсе немецкого языка выступают, следовательно, не как система, выражающая специфический языковой способ отражения времени в данном языке, а как "собрание" отдельных частных

Рассмотрим кратко вопрос о том, как излагаются и при помощи каких упражнений (действий обучаемых) усваиваются временные грамматические формы в курсе немецкого языка.

Для анализа возьмем "Учебник немецкого языка для техни-

⁵ См., например, Учебник немецкого языка для технических вузов, авторы Агаркова Н.А. и др. Киев, 1970; Маркова А.Н. и др. Учебник немецкого языка для гуманитарных вузов, В., 1970 и др.

⁶ Общая методика преподавания иностранных языков, В., 1967.

ческих вузов"⁷. Свойства, например, формы прошедшего времени Perfekt выделяются следующим образом: сначала (стр. 371) разъясняется образование Perfekt и сообщаются сведения об употреблении вспомогательных глаголов haben и sein. Затем, в следующем параграфе (стр. 372) рассказывается об употреблении Perfekt: "Perfekt употребляется в первую очередь в разговорной речи для выражения действия в прошедшем времени. Кроме того, Perfekt употребляется в кратких сообщениях, в предложениях, констатирующих какой-либо факт или подводящих какие-либо итоги, а также для выделения мысли из связного повествования" (стр. 372). Таким образом, для того, чтобы студенты смогли употреблять Perfekt в речи, в грамматическом справочнике учебника им предлагаются определенные сведения.

Посмотрим, какие действия обучаемых должны обеспечить им усвоение этих знаний и, соответственно, применения последних в речи, т.е. умение говорить на немецком языке с использованием формы Perfekt. В соответствующем разделе учебника (стр. 77) предлагаются следующие упражнения:

I. Образуйте Partizip II от глаголов. Перечисляются глаголы arbeiten, malen, lernen и т.д. По замыслу авторов, выполнение этого упражнения предполагает, видимо, повторение образования причастия, как необходимого компонента формы Perfekt. Никаких ориентиров, указаний для выполнения этого действия, однако, не дается. В упражнении перечисляются глаголы слабого и сильного спряжения, глаголы с отделяемыми и неотделяемыми приставками, с суффиксом -ieren, возвратные глаголы. Если отсутствие указаний-ориентиров объясняется тем фактом, что студенты достаточно

⁷ Агаркова Н. А. и др. Учебник немецкого языка для технических вузов. Киев, 1970. Для подобного анализа можно взять любой из существующих учебников немецкого языка для неязыковых вузов. Способ изложения материала и характер упражнений в них существенно не отличается.

знают эту тему и умеют образовывать Partizip II, то отпадает вообще необходимость в такого рода упражнениях. Если же при помощи данного упражнения преследуется цель "освежить" в памяти данную тему, то возникает необходимость в специальных "наводящих" указаниях. Кроме того, количество глаголов в упражнении - всего 20 - видимо, недостаточно для полноценного усвоения формообразования причастия.

2. Объясните употребление вспомогательных глаголов haben и sein в предложениях. Дается девять упражнений типа *Schewtschenko ist viele Jahre in Verbannung gewesen*. Как представляется, видимо, автору, в результате выполнения этого упражнения студенты должны в определенной степени научиться употреблять вспомогательные глаголы haben или sein. Однако, анализ показывает, что, выполняя это упражнение, студенты производят анализ смыслового глагола (представленного в форме причастия), определяют его семантическое содержание и, затем, соотносят, каждый глагол с вспомогательным глаголом haben или sein. В результате выполнения этого упражнения обучаемые учатся лишь распознавать содержание основного (смыслового) глагола и не в какой мере не учатся активному употреблению вспомогательных глаголов в своей речи.

3. Поставьте заключенные в скобках глаголы в Perfekt. Упражнение содержит шесть предложений типа *Die Stadt Kiew ... gross (werden)*. Выполнение этого упражнения преследует цель - сформировать у обучаемых умение образовывать временную грамматическую форму Perfekt. Для этого обучаемый должен определить семантику основного глагола, выбрать соответствующий вспомогательный глагол, соотнести его с соответствующими числом и лицом, образовать форму Partizip II и правильно расположить все это в предложении. Для выполнения каждого задания, из данного упражнения необходимо произвести минимум шесть операций. Данное упражнение наиболее адекватно соответствует задаче - научить студентов тому, как надо употреблять Perfekt, а не тому, когда надо его употреблять.

4. Ответьте на вопросы по образцу: Was hast du heute gemacht? - Übersetzen die deutsche Zeitung. Ich habe heute die deutsche Zeitung übersetzt. Это упражнение, по замыслу авторов, должно способствовать развитию умения употреблять Perfekt в речи. Анализ показывает, однако, что механическое повторение стереотипных фраз вряд ли обеспечит эффективность употребления данной конструкции в речи. Кроме того, выполняя это упражнение, обучаемые упражняются не столько в употреблении Perfekt, сколько в порядке слов немецкого предложения и в образовании Partizip II, ибо их действия - это действия по трансформации предложения.

5. Переведите на немецкий язык и используйте при этом Perfekt. Упражнение содержит следующие предложения: "Я часто посещала музей Шевченко. В музее я видела его картины. Он был выдающимся художником. В этом году я еще раз читала его книгу "Кобзарь". Эта книга произвела на меня большое впечатление"... В задании этого упражнения специально указывается на то, что обучаемые должны употребить форму Perfekt. Создается иллюзия того, что специальным указанием на употребление именно Perfekt, а не какой-либо другой формы, обучаемые будто бы учатся употреблять Perfekt. Но какие признаки, критерии имеются в самом упражнении, которые позволили бы обучаемому сознательно выбирать для употребления именно форму Perfekt? Таких признаков, которые согласовывались бы с имеющимися в грамматическом справочнике данного учебника сведениями, указаниями (см. выше) в упражнениях нет. Более того, цитированное упражнение по своему характеру похоже на небольшой рассказ-повествование, для выражения которого в немецком языке употребляется форма Imperfekt. Таким образом, данное упражнение дезориентирует обучаемых, не отвечает - более того, противоречит задуманной цели.

В рассматриваемом учебнике больше не имеется специальных упражнений для усвоения формы Perfekt. Подводя итог краткому анализу изложения темы "Perfekt" в курсе немецкого языка, нельзя не отметить следующее: I/неопреде-

ленность цели в упражнениях, 2/неадекватность упражнений (действий обучаемых) цели, 3/небольшое количество заданий, 4/отсутствие упражнений на "выбор" момента употребления.

5/Студенты почти не решают лингвистических задач. Знания и навыки приобретаются не путем мыслительной деятельности, а через состояние интеллектуальной пассивности, так как подобная организация усвоения апеллирует к памяти, а не к мышлению.

По существу то же можно заключить, произведя анализ изложения других временных грамматических форм в курсе немецкого языка. Бросается в глаза следующее противоречие. Как известно, одной из основных целей обучения иностранному языку в неязыковых вузах является практическое владение языком, т.е. умение употреблять слова и грамматические конструкции для правильного оформления своей речи на иностранном языке. Однако ни одного упражнения на употребление той или иной грамматической конструкции в данном учебнике нет, как, впрочем, и в других учебниках для вузов. Этот парадокс объясняется именно тем, что существующая методика обучения иностранным языкам не включает (или почти не включает) в программу формирование специальных лингвистических действий у обучаемых, адекватных конечной цели обучения иностранному языку. При подобной организации языкового материала нельзя, естественно, ожидать от студентов полноценной иноязычной речи,

Новые возможности для обучения иностранному языку открывает теория поэтапного формирования умственных действий и понятий⁸, а также развиваемые П.Я. Гальпериним взгляды с языковым сознанием⁹. В русле этой теории мы переосмыслили тему "Временные грамматические формы в курсе не-

8 Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий", М., 1965 и др.

9 Гальперин П.Я. и психологии изучения иностранного языка. Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе, М., 1967. Понимание языка и его практическое изучение, III Всесоюзный симпозиум по психолингвистике, М., июль 1970.

мецкого языка" следующим образом. Главное, что нужно показать учащимся, заключается в специфике иностранного языка как предмета. Так, например, специфическим в данной теме является различие в способе языкового отражения одного и того же реального содержания немцем и русским, а также в средствах реализации этого различия. В свете этого мы предлагаем построить программу обучения употреблению системы временных форм немецкого языка следующим образом.

Прежде всего, мы определяем знания и умения, которые должны быть сформированы. Обучаемые должны знать: 1. Правила употребления временных грамматических форм немецкого языка; 2. Правила их образования. Обучаемые должны уметь: 1. Распознавать ситуацию и выбирать соответствующую временную грамматическую форму для ее выражения; 2. выразить соответствующую речевую ситуацию временной грамматической формой.

Одним из существенных моментов нашей программы является такая ее организация, при которой обучаемые могут "видеть" специфику употребления всех временных грамматических форм в их широком сопоставлении и дифференцировке, т.е. в системе. Анализ лингвистической литературы позволил выявить следующие главные характеристики употребления каждой немецкой временной грамматической формы. Präsens употребляется для выражения настоящего, прошедшего и будущего моментов. Futurum - для выражения будущего момента. Imperfekt для выражения прошлого момента (в рассказе). Perfekt - для выражения прошлого момента (в диалоге), для выражения более раннего действия в будущем. Plusquamperfekt - для выражения более раннего действия по сравнению с другим действием в прошлом. Специфическая особенность немецкого языка в этом плане заключается в том, что, с точки зрения языкового сознания немца, "о прошлом" можно сказать тремя способами - при помощи Imperfekt, Perfekt и Plusquamperfekt. Выбор того или

инного способа зависит от контекста, от соответствующей речевой ситуации. Речевая ситуация является для нас единицей языковой деятельности, тем микроконтекстом, в котором однозначно проявляется тот или иной случай употребления временной грамматической формы немецкого языка. Необходимо подчеркнуть, что речевая ситуация, предъявленная на родном языке, является лишь средством обозначения действительности, о которой мы хотим сказать не на родном, а в нашем случае на немецком языке. Родной язык выступает, таким образом, как материал, создавший основу для говорения.

Для нашей программы мы выделили 9 типов речевых ситуаций и составили правило их распознавания. Это правило представлено в виде карточки и имеет такой вид:

о настоящем	к	как о настоящем (на прошлое)	Präsens
	а	указывает дополнит. слова)	Präsens
	к	в рассказе	Imperfekt
		в диалоге	Perfekt
о прошлом	г	при констатации факта	Perfekt
	о	(уже имевшего место)	
о каком времени говорится	в	более прошлое действие по сравнению с другим прошлым	Plusquam-perfekt
	о		
о будущем	р		Fräsens
	и	как о настоящем (на будущее)	
	т	указывает дополнит. слова)	Futurum
	с	будущий момент (на будущее)	
	у	указывает само сказуемое)	Perfekt
	я	более раннее действие в будущем	

Таким образом, первым действием в нашей программе является действие распознавания речевых ситуаций с целью выбора соответствующей временной грамматической формы для ее выражения в немецком языке. На этом этапе обучаемые ра-

обтает без слов и грамматических форм немецкого языка, они улавливают лишь содержание той или иной временной формы. У обучаемых формируется (в соответствующих пределах) немецкое языковое сознание, что является первым условием полноценного формирования речи на иностранном языке. В качестве примера приведем следующую речевую ситуацию:

-Ты слушал вчера концерт?

-Да, а ты?

Обучаемые определяют время действия. В подчеркнутой части говорится о прошлом. Далее они определяют вид речи, т. е. как говорится о прошлом. Это диалог, делаем вывод, - для выражения данного действия необходимо употребить Perfekt и т.д.

Следующим моментом нашей программы является выражение той или иной речевой ситуации, соответствующей временной грамматической формой. Эта часть программы включает в себя следующее: 1. Формирование компонентов знаний; 2. Формирование их системы, т.е. действия выражения любой речевой ситуации. Эта часть программы предполагает говорение с использованием любой временной грамматической формы немецкого языка.

Отдельным действием выступает у нас формирование знания и умения образовывать формы настоящего времени-Präsens. Это означает, что одним из видов деятельности обучаемых является работа лишь в пределах формы Präsens, хотя перед глазами обучаемых должна лежать система всех временных грамматических форм. Работа в пределах лишь одной формы объясняется многообразием типов немецкого глагола. Для нашей программы мы выделили 7 типов глаголов:

1. Глаголы сильного и слабого спряжения, не изменяющие корневой гласной (machen, kommen)
2. Глаголы сильного спряжения с корневой гласной "a" (fahren)
3. Глаголы сильного спряжения с корневой гласной "e" (geben)
4. Глаголы, основа которых оканчивается на t, d, chn (arbeiten, baden, zeichnen)
5. Глаголы сильного и слабого спряжения с неотделяемой при-

ставкой (besuchen, entnehmen)

6. Глаголы сильного и слабого спряжения с отделяемой приставкой (aufstehen, vorragen)

7. Глаголы сильного и слабого спряжения возвратные (Sich interessieren, sich unterhalten)

Усвоение формирования Präsens организуется одновременно на материале всех перечисленных типов немецких глаголов. Для выполнения задания дается инструкция. Она также представлена в виде карточки.

1/ нахожу подлежащее

2/ определяю число

3/ определяю лицо

4/ глагол делаю сказуемым

1. отделяю "en", получаю основу

2. проверяю, должна ли изменяться коренная гласная

3. проверяю приставку, если отделяемая, работаю с корнем

4. добавляю личное окончание

5. употребляю сказуемое на 2 (в вопросит. предложении на I) месте

6. ставлю приставку в конец предложения

7. Если глагол возвратный, употребляю возвратное местоимение после сказуемого (в вопросит. предложении - после подлежащего личного местоимения. Braust du dich darüber?

Для каждого задания справа от речевой ситуации помещаются немецкие слова в словарной форме. В глаголе специально отмечаются признаки соответствующего типа. Например, fahren - ехать

"a" означает, что данный глагол сильного спряжения и должен изменять свою корневую гласную. Сведения о том, в каком числе и лице она изменяется, обучающиеся находят в системе временных грамматических форм, которая находится перед их глазами. Еще примеры: geben (i) - давать, "e" (i) означает, что данный глагол сильного спряжения и изменяет корневую гласную "e" на "i", ab-legen - сдавать (экзамены), поперечная черта

означает, что глагол имеет отделяемую приставку, а отсутствие прочих "указаний" говорит о том, что этот глагол является глаголом слабого спряжения и свою корневую гласную не имеет и т.д.. Спряжение глаголов haben, sein, werden обучаемые находят в таблице форм.

Таким образом, в каждом типе глагола мы выделяем признаки и сообщаем обучаемым общий метод работы с ними. Вся последующая работа по усвоению временных грамматических форм организуется одновременно со всеми формами. Карточка, на которой изображена вся система временных грамматических форм немецкого языка, имеет такой вид:

	Präsens Imperf.		Perfekt	Plusquamperfekt	Futurum
			Präs.	Imp.	Präs.
1	- e	-	bin habe	war hatte	werde
2	- st	- st	bist hast	warst hattest	wirst
3	- t	-	ist hat	war hatte	wird
	(ä, i, ie		PII	PII	Inf
1	- en	- en	sind haben	waren hatten	werden
2	- t	- t	seid habt	wart hattet	werdet
3	- en	- en	sind haben	waren hatten	werden

Обучаемые работают попеременно со всеми типами речевых ситуаций и выражают их соответствующей формой. В каждом частном явлении, т.е. в каждой отдельной речевой ситуации, на примере которой происходит усвоение временных грамматических форм, показываются общие особенности, характерные для всех частных явлений данной области. Частное выступает перед обучаемыми с самого начала в свете общего, служит средством усвоения его. Такое построение содержания тем дает возможность резко повысить эффективность обучения.

Таким образом, перед обучаемыми раскрывается объективная картина употребления временных грамматических форм, а также вся система средств их реализации. Кроме того, в предложенной программе предусмотрено формирование в определенном порядке системы специфических (лингвистических) и логических (порядок выполнения) приемов умственной деятельности. Безусловно, в данном сообщении отмечены лишь главные, узловые моменты программы. На примере перестройки

содержания одной темы из курса немецкого языка мы попытались показать общий принцип перестройки содержания обучения в свете теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Такой подход, как нам представляется, обеспечит надежный способ мышления обучаемых и повысит эффективность обучения.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ВВОДНОГО КУРСА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА
НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Вводный курс, как начальный этап обучения иностранному языку в вузе, является одним из ответственных этапов, от организации которого зависит эффективность самого курса и, следовательно, успех всей дальнейшей работы.

В методической литературе под вводным курсом (ВК) понимается разное: фонетические ВК (алфавитно-орфоэпический, фонетико-транскрипционный), и устный ВК, занимающийся главным образом становлением произношения¹. Принципы организации вышеупомянутых курсов не позволяют применять их в условиях неязыкового вуза из-за следующих недостатков: языковой материал алфавитно-орфоэпического ВК подчиняется системе правил чтения и в связи с этим лишается коммуникативной ценности; материал закрепления также лишен коммуникативного характера; противопоставленный ему фонетико-транскрипционный ВК при небольшом количестве часов в неделю также неприменим, так как "студенты должны переучиваться, когда они сталкиваются с текстами в традиционном написании"². Устный ВК предполагает чисто устную проработку языкового материала, что лишает студентов возможности использования таких важных средств закрепления и активизации, как чтение и письмо.

Несколько подробнее разработан вопрос проведения ВК

¹ Мануйлов С.М., Гурвич П.Е., Мелик-Гусейнова Р.С. Проблема вводного курса английского языка в неязыковом вузе. - Иностранные языки в высшей школе, 1966, вып. 2.

Аб-Амкина Т.А. Коррективный курс английского языка для неязыковых вузов. Ученые записки Моск. пед. института им. Ленина, М., 1968.

² Мануйлов С.М., Гурвич П.Е., Мелик-Гусейнова Р.С., там же.

на факультетах иностранных языков. Он содержит рекомендации проведения устного ВК в форме речевых зарядок³; продолжительность такого ВК один месяц при 6-8 часах в неделю.

Комплексно разработанный программированный курс английского языка, преимуществом которого является алгоритмизация учебного процесса, предполагает постепенное становление речевых навыков. Упомянутый ВК - это целая программа, разработанная на основе нормативной грамматики, программа, основанная на структурно-тематическом принципе отбора языкового материала. Эффективность этого курса в 2,5 раза выше в сравнении с традиционными.

Но специфика преподавания иностранных языков на неспециальных факультетах не позволяет нам использовать ни один из описанных выше ВК. Первостепенное значение, по нашему мнению, применительно к условиям обучения на неспециальных факультетах, приобретает решение следующих вопросов: цель, объем, структура и форма проведения ВК; принципы построения языкового материала, методика обучения.

Цель ВК.

После обсуждения Программы преподавания иностранных языков 1968 года в неспециальных факультетах кафедра иностранных языков ЛГУ им. П. Стучки на первое место ставит вопрос о рациональном распределении учебного материала, об эффективных формах работы и о выполнении более естественного соотношения между устной и письменной речью. Конечная цель обучения предполагает продуктивное владение устной и письменной речью по специальности.

Практика кафедры показала, что чтение литературы по специальности возможно уже во 2-ом семестре первого года

³ Эпельбаум И.О. К вопросу о проведении вводного курса путем устного опережения изучаемого материала, доклад, М., 1966.

обучения, а в более продвинутых группах, начиная с I-го семестра под руководством преподавателя. Но это требует определенной подготовительной работы, которая и составляет основное содержание разрабатываемого нами ВК.

Разработанный нами ВК⁵ представляет собой учебное пособие для студентов I курсов неспециальных факультетов и является промежуточным звеном между школой и вузом.

Цель ВК в узком понимании — коррекция и актуализация умений устной и письменной речи на минимуме школьной лексики и грамматики, которые предполагают переход к вузовской разговорной лексике (Тема "Вуз и жизнь студента") и к чтению литературы по специальности (адаптированные или нетрудные оригинальные тексты).

Цель ВК в более широком понимании — подготовить студентов к работе над текстами по специальности: чтение и беседа. Эта цель представляется нам вполне достижимой, так как одной из предпосылок является узнавание и понимание грамматической структуры предложения как минимальной коммуникативной единицы. Ряд структур, характерных для книжно-письменной речи, подлежит усвоению в виде трансформационных вариантов и в устной речи. Письменная речь в нашем курсе является средством развития навыка понимания устной речи. Элементы построения диалогической и монологической речи могут быть использованы не только для беседы на бытовые темы, но и на темы по специальности.

Организация ВК вызвана необходимостью преодолеть трудности, связанные с недостаточным уровнем знаний, навыков и умений поступивших в вуз.

Адресатом ВК являются изучающие иностранный язык в средней школе без перерыва или с небольшим перерывом после ее окончания.

Объем, структура и форма проведения ВК.

Упомянутое учебное пособие является одним из вариантов проведения обучения в аудитории под руководством преподава-
5 Larva A. ., Stale I. "Festigungskurs für das 1. Studienjahr" (Lehrheft, Studentheft), Riga, 1971.

теля и при самостоятельных занятиях дома. Оно предусматривает разные дополнительные задания, такие как проецированные контрольные упражнения, озвученный фонетический материал, индивидуальные домашние или лабораторные упражнения и др.

Настоящее учебное пособие имеет две программы: программу для преподавателя и программу для студента, изданные в двух брошюрах. Весь учебный материал распределен на 14 и соответственно на 13 лекций, а аудиторная работа планируется на 20 занятий, которые включают дополнительно 4 контрольных занятия.

Пособие для преподавателя состоит из методических указаний, контрольного задания для первого занятия, указаний по выполнению домашних заданий. Основное содержание образуют коммуниктивно направленные речевые упражнения.

Пособие для студента содержит конспективное изложение грамматических тем в виде схем или указаний на самостоятельное повторение, список слов и выражений для повторения и новые слова, домашние упражнения на грамматические и лексические темы и инструкции по домашнему чтению с повторными заданиями по грамматическим темам.

Приложение состоит из фонетических упражнений, лексического минимума и списка реплик для употребления их в устных упражнениях.

Оба пособия связаны общим лексическим и грамматическим материалом. Речевые упражнения из брошюры для преподавателя являются продолжением закрепления заданных тем. Работа в аудитории основывается на проделанных дома упражнениях и является формой закрепления материала с помощью коммуникативных направленных речевых контрольных упражнений.

Проецированные контрольные упражнения содержат тот же языковой материал в новых речевых ситуациях и проводятся в разных формах.

Распределение материала и проведение занятий образуют цепь, где предыдущее и последующие занятия являются смежны-

ми звеньями этой цепи.

Чтобы выполнить домашнее задание, студент должен повторить грамматические темы, заданный лексический минимум, выполнить упражнения, прочесть домашнее чтение и повторно выполнить грамматические задания на основе освоенного текста.

Следующий этап представляет собой закрепление материала и выявление "критических пунктов" (ч. Фриз) для контрольных и индивидуальных домашних заданий.

Все устные формы работы в основном рекомендуются использовать для коррекции интонации немецкого языка, так как отдельные звуки и произношение отдельных слов не представляют столь больших трудностей и не образуют подлинную устную речь. "В устной речи мы говорим фразами, акцентное членение и интонация которых каждый раз определяется тем, кто говорит, что говорит, кому говорит, зачем говорит..."⁶ В зависимости от уровня подготовки студентов рекомендуется использовать фонетические упражнения из приложения и дополнительно озвученный материал.

Для повторения и закрепления в объеме одной лекции ВК предусматривает несколько грамматических тем. Каждая структура в пределах одной лекции, как и в пределах всего ВК, вводится сначала отдельно с учетом одной или нескольких трудностей, а затем в синтезе с другими. Языковые и речевые структуры закрепляются на общей лексической базе. Контроль проводится в форме закрепления и выявления трудностей на каждом занятии, а обобщающий контроль — после двух лекций, цель которого: разработка дифференцирующих заданий для каждого студента. Тексты для домашнего чтения служат задаче обучения устной и письменной речи и обеспечивают первое ознакомление с терминологией по специальности.

По нашему мнению, формой проведения ВК должна быть комбинированная комплексная учебная программа, включающая элементы устной и письменной речи и формы работы над всеми аспектами языка.

⁶ Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969

Принципы построения языкового материала и методика
обучения

В основу построения языкового материала ВК положен структурно-тематический принцип⁷, являющийся, на наш взгляд, наиболее целесообразным на переходных или начальных этапах формирования и коррекции умения. Этот принцип обеспечивает автоматизацию определенных стереотипных языковых и речевых структур и создание известного чувства грамматической формы и структуры через ее осознание. Тематическая ограниченность грамматических структур позволяет обеспечивать логическую связность речи и естественность в использовании лексического материала, вариантность которого и создание различных речевых ситуаций снимают известное однообразие.

Таким образом, ВК уделяет одновременно внимание формальной и смысловой стороне речи. Основным объектом ВК является тематическая речь, подлежащая комплексному обучению. Работа ведется от осознанной грамматической структуры и семантики слов, оформляющих эту структуру, к свободному употреблению этих структур и лексики в речи.

Отбор лексического материала продиктован употребительностью и комбинаторными особенностями лексических единиц в структуре фразовых единиц.

Отбор грамматического материала продиктован необходимостью внести коррекцию в употребление более распространенных и типичных структур разговорной речи, которая подтверждается наблюдением и анализом ответов рефлектантов и студентов I курса. Структуры и формы поясняются на основе обобщенных грамматических правил. Лексика предлагается в виде языковых и речевых образцов.

Мы придерживаемся мнения, что языковая структура вы-

⁷ Старозенко И. Я. Обучение устной речи на первом курсе языкового вуза на основе речевых образцов с опорой на языковую и неязыковую наглядность. Дисс. на соискание ученой степени канд. фил. наук, Л., 1966.

ступает как объективная основа для речевого образца⁸, что позволяет нам менять его лексическое наполнение. Чтобы употребить речевые структуры, учащиеся должны владеть структурами языка. Мы считаем, что "речевой образец или структура выступает как единство синтаксических, морфологических, лексических и ритмико-интонационных компонентов языка"⁹.

Важными закономерностями обучения являются: учет трудностей и целенаправленная, систематическая работа над формальной характеристикой речи, не пренебрегая ее содержательностью. Учитывая психологические особенности взрослой аудитории, работа ВК строится на принципе осмысленного восприятия языкового материала, а это ведет к свободному продуцированию.

Мы также используем беспереводные виды упражнений, что продиктовано необходимостью актуализировать лексический минимум школы. Речевая деятельность обучающихся во всех ее видах — необходимое условие для успешного обучения. Различные виды упражнений представляют собой задачи различной степени трудности, решение которых формирует у студентов устойчивый интерес к изучаемому предмету. Циклы упражнений разработаны с целью формирования гибкого и устойчивого умения.

Мы придерживаемся мнения, что в аудитории нецелесообразно уделять внимание той работе, которую можно выполнить дома или в лаборатории. Выполнение заданий повышенной трудности в аудитории под руководством преподавателя позволяет студенту увидеть "зону его ближайшего развития" (А.С. Выготский), т.е. определяет возможность студента выполнить задания в дальнейшем самостоятельно. Упражнений — в большинстве коммуникативно направленные (2/3 на самостоятельное выполнение, 1/3 — под руководством преподавателя), они относи-

⁸ I. Schmidt "Einige Gedanken Zur Bedeutung grammatischer Strukturmodelle und Sprechmuster für die Entwicklung der mündlichen Sprachbeherrschung", Fremdsprachenunterricht, 1964, Heft 44.

⁹ Шагилов С. С. Курс лекций в ЛПИ им. Герцена, 1966.

тельно ситуативны и рассчитаны на активное выхождение. Главные виды упражнений требуют использовать подстановку, парафраз, репродукцию и т.д.

Усовершенствование организации учебного процесса на I курсе неязыкового вуза выдвигает ряд нерешенных вопросов, таких как создание прогнанированных курсов, анализ характера влияния латшского языка на процесс овладения немецким языком, исследование путей создания коммуникативных упражнений, изучение принципов организации языкового материала и др.

Бастондий ВК является лишь попыткой создать основу учебной программы действий, цель которой - обеспечение единой рациональной, целенаправленной учебной работы преподавателей кафедры и более активной и многообразной работы студентов первого курса.

НЕКОТОРЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ (НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ)

Экспериментальное исследование формирования активной устной и письменной речи на английском языке, выполненное в соответствии с требованиями теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина и теории речевой деятельности, модели порождения речевого высказывания А.А. Леонтьева показало, что ни родной язык, ни иностранный не являются прямым отражением мысли, системой обозначений ее содержания. Правильная ориентировка в языке начинается с понимания того, как в нем отражается объективное содержание мысли, в которой языковые структуры выделяют только одну сторону и сообщают ей определенную характеристику. Поэтому мы считаем необходимым в процессе обучения иностранному языку при формировании речевого высказывания прежде всего выделять собственно лингвистическое значение тех категорий, на базе которых строится обучение речевой деятельности.

Другим необходимым условием успешного формирования речевого высказывания является формирование у обучаемых понятия лингвистических категорий, на базе которых формируется речевое высказывание.

Третьим необходимым условием формирования речевого высказывания является формирование у обучаемых определенных умений пользоваться выделенными лингвистическими категориями в речевом высказывании.

В соответствии с требованиями теории поэтапного формирования умственных действий материал для экспериментального обучения должен быть достаточно характерным, обладать рядом свойств, выделяющих его из других явлений и представлять определенное смысловое единство среди других явлений изучаемого предмета. Таким материалом выступали для нас неличные формы английского глагола и синтаксические конструкции с ними.

В традиционном обучении неличные формы глагола и конструкции с ними никогда не предъявляются обучающимся сразу, одновременно, а изучаются изолированно. Обучение представляет собой перечисление отдельных фактов из темы и их последующее заучивание; конструкции "задавливаются" через перевод, который обычно ставит учащихся в тупик, так как предлагаемые конструкции и их перевод на русский язык ничего общего по форме выражения не имеют.

У обучаемых не формируется представление о неличных формах глагола, как о стройной системе языка, которая существует и подчиняется строгим законам. Сама система и законы, управляющие этой системой, остаются для обучаемых скрытыми.

В установочном эксперименте испытуемым было предъявлено 45 предложений-ситуаций, в которых испытуемые должны были письменно определить неличную форму, синтаксическую функцию неличной формы в предложении, а также характер сообщения, передаваемого с помощью этой неличной формы. Данные установочного эксперимента показали очень низкий уровень знаний у испытуемых: правильно выполнено было только 47% заданий. Как выбор неличной формы, так и определения ее функций в предложении определялись случайно, без точных знаний. Дать характеристику сообщений в предложенных ситуациях никто из испытуемых не мог. Очень характерен разброс в количестве ошибок при выполнении письменного задания: число ошибок колеблется от 2 до 35, двое испытуемых не смогли вы-

I Наше экспериментальное исследование было организовано в серии последовательных экспериментов: установочный эксперимент, эксперимент, в котором отрабатывалась методика последующего, обучающего эксперимента; сам обучающий эксперимент; отсроченный эксперимент. В установочном эксперименте мы установили исходный уровень наших испытуемых, которыми были студенты разных курсов психологического, философского факультетов МГУ и РИИ, а также ряд сотрудников МГУ. В нашей статье мы не останавливаемся на исследованиях, где отрабатывалась методика, а после данных установочного эксперимента мы сразу же переходим к обучающему эксперименту.
(МГУ-Московский государственный университет).

полнить работу. Работа выполнялась от 55 мин. до 75 мин.

После того как был установлен исходный уровень знаний у наших испытуемых, мы переходим к формированию у обучаемых речи на базе неличных форм английского глагола.

Для этого мы делим наше исследование на две части. В первой части объектом нашего исследования является формирование у испытуемых понятия неличных форм. Во второй части объектом нашего исследования является формирование у испытуемых речи на английском языке с использованием неличных форм и конструкций с ними.

Для формирования у испытуемых понятия неличных форм необходимо построить ориентировочную основу, которая представляется, как система условий, необходимых и достаточных для правильного выполнения действия узнавания и употребления этих форм и конструкций с ними в устной и письменной речи. Мы предположили, что такая ориентировочная основа действий узнавания и употребления должна включать:

1) выделение собственно лингвистического значения неличных форм английского глагола — формирование действий дифференцировки "языкового сознания";

2) выделение глагольных признаков неличных форм;

3) определение синтаксических функций неличных форм;

4) формирование деятельности узнавания и употребления неличных форм в устной и письменной активной речи.

Для формирования понятия неличных форм английского глагола мы обращаемся к идее П. Я. Гальперина о "языковом сознании".² Суть этой идеи состоит в том, чтобы показать обучающимся, что формальные грамматические структуры на

² Гальперин П. Я. К психологии изучения иностранного языка. Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. М., 1967; Язык, мышление и методика преподавания иностранного языка. — Международная конференция преподавания русского языка и литературы, М., 1969 и т. д.

прямо указывают на определенное объективное содержание, а выделяют в нем определенную сторону и могут сообщать ему определенную характеристику, причем эта характеристика может быть связана не с самим содержанием, а с обстоятельствами речевого общения.

С целью выделения собственно лингвистического значения неличных форм английского глагола испытуемым предлагается список из 20 предложений-ситуаций на русском и английском языке; предложения записываются столбиком. Например:

1. Я не люблю отрывать людей от дела.
2. Мне не хочется мешать ему: он, кажется, очень занят.
3. Я помню, что видела эти книги во многих магазинах.
4. Не забудьте купить эту книгу!
5. Я всегда боялся потерять его расположение.
6. Гвендолен ответила несколько раздражительно, и ее мать побоялась продолжать разговор (и т. д.)

Лист складывается таким образом, что испытуемые видят перед собой только русский текст. Предложения прочитываются вслух, а затем дается инструкция внимательно прослушать, как бы это содержание, переданное на русском языке, прозвучало бы у англичанина, и отметить, чем отличается форма передачи содержания в русском и английском языках. Экспериментатор медленно, предложение за предложением передает содержание русских предложений, используя для этой цели дословный перевод с английского языка. В нашем случае перевод служит не средством семантизации слов английского языка, а как некоторая система условного обозначения объективного, существующего вне нас содержания, которое нам необходимо сообщить.

В результате анализа предложенных ситуаций испытуемые пришли к выводу, что в ситуациях, предложенных на русском языке, содержание часто передается сложными предложениями, "английские" же звучат так, что они кажутся простыми. В русских предложениях порядок слов - свободный. В "английских" же предложениях значимое слово ставится на первое место. Иногда это бывает целая группа слов.

Обстоятельства часто занимают место в конце предложения; в случае, когда они стоят в начале предложений, они приобретают какой-то дополнительный признак. Испытуемые отметили характерную особенность выражения подлежащего в "английских" предложениях: оно не всегда представляло основное, о чем говорилось в предложении, субъект действия не всегда присутствовал в предложении и выражался подлежащим.

Для испытуемых выступила, стала осознаваемой особенностью порождения структуры предложения на английском языке. Они еще не знали, какими формами эта особенность передается, но то, что структура английских предложений отлична от структуры предложений на русском языке - это испытуемые уже увидели. Затем экспериментатор просит испытуемых развернуть лист с предложенными ситуациями и проделать следующую работу:

- 1) внимательно прочесть предложение на русском языке и выделить в нем члены предложения;
- 2) прочесть и определить члены английского предложения;
- 3) отчеркнуть вертикальной линией ту часть в русском и английском предложении, в которых для передачи одного и того же содержания употребляются разные грамматические формы;
- 4) попытаться определить эти грамматические формы, а также характеристику сообщения, придаваемую каждой отличной от русской английской грамматической формой. Например:

The day was spent in packing.	День прошел за упаковкой вещей .
He has no right to come bothering you and papa without being invited.	Он не имеет права приходить и беспокоить вас и отца, если его не приглашают .
They were walking on again, with Hugh calmly drawing his pipe.	Они снова шли вперед; Хью спокойно покуривал свою трубку.

В результате анализа материала испытуемые увидели, что для передачи одного и того же сообщения в русском и английском языке используются разные грамматические формы: в

английском языке используются в предложенных ситуациях особые формы, которые выражают оценку, отношение субъекта к происходящей деятельности, о которой сообщается. Эти особые формы указывают на обстоятельства выполнения отдельных действий субъекта, обозначают действия, которые служат основанием для последующего совершения действия или, наоборот, его результатом, сообщают и передают признак дополняемости к основному действию, а также соотносят действие, переживаемое субъектом, с его прошлым опытом. Эти формы могут иметь свой собственный субъект действия и выступать без него, тогда субъектом действия служит подлежащее всего предложения и т.д. Так, инфинитив указывает на особые обстоятельства выполнения действия, причастие же выражает в деятельности какую-то дополнительную характеристику основного действия, герундий же описывает действие, которое переживается субъектом, как привычное, связанное с его прошлым опытом.

Исходя из полученных характеристик неличных форм экспериментатор предлагает испытуемым определить по характеру сообщения на русском языке необходимую для передачи этого содержания на английском языке неличную форму.

Испытуемым предлагаются ситуации на русском языке на слух примерно следующего содержания:

1. Не забудь закрыть окно, когда уйдешь из дома, сегодня очень ветрено.

2. Не забудь закрыть окно, когда уходишь из дома.

3. Мне не нравится прерывать людей, когда они разговаривают.

4. Мне не хочется прерывать его: он, кажется, очень занят.

5. Не забудь купить эти книги!

6. Я помню, что видела эти книги во многих магазинах.

и т.д.

После анализа и дифференциации характера сообщения испытуемые быстро и правильно оценивали предъявляемые на слух ситуации, правильно называли необходимую в предложении неличную форму. Таким образом, мы сформировали у наших испытуемых умение оценивать характер сообщения, а по характеру

сообщения — определять требуемую ситуацией неличную форму. Используя родной язык в качестве средства дифференциации способов передачи объективного содержания на английском языке, мы показали, что одна и та же объективная действительность представлена и отражается в сознании людей разных языковых обществ по-разному, в зависимости от того общественного спита, который сформировался у данного народа в процессе его исторического развития. В ходе эксперимента испытуемые увидели, что неличные формы глагола служат в речи для выражения отношения субъекта к происходящим относительно момента речи событиям.

Следующим шагом в ходе экспериментального обучения является формирование у испытуемых умения дифференцировать глагольные и синтаксические признаки неличных форм. Остановимся несколько подробнее на формировании у испытуемых умения определять функцию неличной формы в предложении. Для формирования данного умения нам необходимо допустить, что каждое предлагаемое предложение является единицей объективной реальности, которую нужно "увидеть" с точки зрения англичанина. Каждое предложение, как единица выражения содержания объективной действительности, должно представляться нашему испытуемому как лингвистическая задача, которую ему необходимо при каждом предъявлении решать заново, так как предложения подбираются экспериментатором таким образом, чтобы раскрыть все случаи употребления неличных форм, от самых грубых до самых тонких различий в ситуациях. Практическая работа испытуемых, направленная на определение функций неличных форм в предложении, превращается в теоретическое исследование.

Экспериментатор предъявляет испытуемому схему простого предложения в английском языке и сообщает, что неличные формы глагола, сохраняя за собой синтаксические признаки существительного, могут выполнять в предложении функции существительного. Затем испытуемому предъявляется материал для анализа, который расположен в три колонки в соответствии с тремя неличными формами. Материал также предъявляется последовательно в соответствии с синтаксической структурой пред-

ложения, каждое предложение, включаемое в задание, раскрывает какой-то новый, дополнительный признак или случай употребления величинной формы в определенной функции, и одновременно дифференцирует эту форму в этой функции от всех остальных форм, их функций и всех остальных случаев. Предложения подбираются также по принципу контрастности: легкие, простые ситуации сменяются более тонкими дифференцированными характера сообщения. Таким образом, материал представляется во всей своей полной системе, одновременно в изъяснительной форме.

<u>participle</u>	<u>infinitive</u>	<u>normal</u>
1. The effect of her words was terrifying.	1. To be good is to be happy.	1. The only remedy for such a headache is going to bed.
2. The gate-keeper surveyed the retreating vehicle.	2. Here is a nice book to read before going to bed.	2. His joy on account of my coming pleases me.
3. I heard my wife coming.	3. It is my earnest desire to do it.	3. It was the chance my taking these pills.
4. You can get your clothes made in Europe.	4. I had better go.	4. I don't feel like going out.
5. He has been in 3 revolutions fighting on the barricades.	5. You'll never find him ^{to} neglect his work.	5. I am surprised at young or old falling in love with her.
6. She always sings when doing her work.	6. He was near for me to avoid him.	6. He was to have 3 days at home before going to Paris.
7. She always sings when doing her work.	7. To put it mildly he was not up to the mark.	7. I am not here tonight for the purpose of making a speech.
8. Then he started out, bag and overcoat	8. There is nothing in hand.	8. Left to us but to be

Одновременное и параллельное предъявление материала на все три неличные формы способствовало тому, что в процессе анализа его, вычленения характерных признаков, сравнения всех трех форм сразу у испытуемых формировалось умение различать очень тонкие характеристики ситуаций, точно определять нужную форму и правильно и точно передавать смысл предъявленного объективного содержания. Предложения, ситуации, фразы каждый раз для испытуемых представляли лингвистическую задачу, которая каждый раз решалась заново.

Результатом деятельности испытуемых по анализу, сравнению, дифференцированию основных признаков и случаев употребления неличных форм в определенных функциях явилось создание карты функциональных признаков неличных форм английского языка, которая и представляет собой карту правил употребления неличных форм в речи. Схема функциональных признаков состоит из двух частей. Нижняя часть схемы представляет собой временную линейную последовательность основных членов простого распространенного английского предложения. Каждая клетка верхней части таблицы, обозначающая определенный член предложения, делится на три части, в соответствии с тремя неличными формами английского глагола. Результаты анализа предложений - образцов испытуемые кратко записывают в таблицу. Схема функциональных признаков после полного ее заполнения оказывается для испытуемых системой функциональных характеристик неличных форм глагола, без учета которых невозможно было бы построение правильного речевого действия на английском языке.

Испытуемые также построили дополнительную схему сочетаемости неличных форм английского глагола с другими частями речи в структуре предложения. Эта схема применяется испытуемыми для определения неличной формы только по внешним признакам. Мы назвали ее схемой "признак".

Таким образом, в ходе экспериментального построения ориентировочной основы формирования речи на английском языке на материале неличных форм мы прежде всего выделили основу для характеристики действия по данной категории нелич-

них форм. Основанием для выбора общей основы явилась характеристика речевой ситуации, узнаванию которой мы посвятили начальный этап нашего экспериментального исследования. Затем, в результате деятельности испытуемых по анализу, сопоставлению, вычленению характерных признаков в предъявленном материале мы представили в функциональной схеме все случаи приращения неличных форм, как единую систему, внутри которой каждый раз обязателен выбор одного значения и соответствующей формы. Ориентировочная основа формирования речевого действия с употреблением неличных форм предстает перед нами в виде объединенной таблицы основных характеристик:

- а) собственно-лингвистического значения неличных форм
- б) характеристике глагольных признаков неличных форм.

Таблица А	причастие	инфинитив	герундий
1. Определите неличную форму, необходимую для передачи сообщения, по характеру содержания	выражает оценку, отношение субъекта к деятельности, дополняет или сопровождает основное действие	выражает оценку, отношение к отдельным актам субъекта в определенных обстоятельствах	выражает оценку субъекта к действию, которое переживается им как прошлый опыт
2. Определите сочетаемость неличных форм с другими словами в структуре предложения (+ признак)	1) <u>перед</u> существительными 2) <u>после</u> существительного относящегося к нему слова 3) <u>and, while +</u> причастие с относящимся к нему словом - <u>перед</u> или <u>после</u> всего предложения	1) с предлогом <u>to</u> 2) группа предлогов + <u>to</u> 3) местоимение объектно-падеже + <u>to</u>	1) с предлогом 2) с группой предлогов 3) притяжательное местоимение + <u>ing</u>

	4) с <u>предлогом</u> (без него) <u>э</u> пре- и <u>после</u> по- <u>зиции</u> ко <u>всему</u> <u>высказыванию</u>	4) <u>существительное</u> в <u>общем падеже</u> + <u>to</u>	4) <u>существительное</u> в <u>притяжательном падеже</u> + <u>ing</u>
	5) <u>местоимение</u> в <u>объектном падеже</u> + <u>ing</u> <u>существительное</u> в <u>общем падеже</u> + <u>ing</u>	5) <u>после</u> <u>существительного</u> + <u>to</u>	
3. Определите <u>временные</u> и <u>залоговые</u> <u>формы</u> <u>неличных</u> <u>форм</u>	() <u>ing</u> hav <u>ing</u> () <u>en</u> <u>ed</u> be <u>ing</u> () <u>en</u> <u>ed</u> hav <u>ing</u> <u>been</u> () <u>en</u> <u>ed</u>	to () to have() <u>en</u> <u>ed</u> to be() <u>ing</u> to have <u>been</u> () <u>en</u> <u>ed</u>	() <u>ing</u> being() <u>en</u> <u>ed</u> hav <u>ing</u> () <u>en</u> <u>ed</u> hav <u>ing</u> <u>been</u> () <u>en</u> <u>ed</u>
4. Определите <u>функции</u> <u>неличных</u> <u>форм</u> в <u>предложении</u>	1) <u>определение</u> ; 2) <u>показатель</u> <u>времени</u> ; 3) <u>часть</u> <u>сложного</u> <u>дополнения</u> ; 4) <u>образует</u> <u>группы</u> <u>обстоятельств</u>	1) <u>подлежащее</u> ; 2) <u>часть</u> <u>сказуемого</u> ; 3) <u>дополнение</u> ; 4) <u>обстоятельство</u> ; 5) <u>определение</u>	1) <u>подлежащее</u> ; 2) <u>часть</u> <u>сказуемого</u> ; 3) <u>дополнение</u> ; 4) <u>обстоятельство</u> ; 5) <u>определение</u>
5. Отдифференцируйте <u>языковые</u> <u>средства</u>	<u>английский</u> <u>язык</u> 1) <u>причастие</u> 2) <u>инфинитив</u>	<u>русский</u> <u>язык</u> 1) <u>причастие</u> 2) <u>деепричастие</u>	

для передачи определенного сообщения	3) герундий	.3) инфинитив 4) существительное 5) личный глагол в при- даточных предложениях
--	-------------	---

в) функциональных признаков неличных форм;

г) характеристики сочетаемости неличных форм с другими частями речи в предложении;

д) и алгоритмы анализа предъявленной ситуации для передачи объективного содержания на английском языке (см. таблицу А, Б).

И только теперь мы приступаем к поэтапной отработке действия узнавания неличных форм и действия определения их функций в предложении.

С этой целью мы предлагаем нашим испытуемым задания, состоящие из предложений-ситуаций на английском языке. Испытуемые прочитывали предложения вслух, определяли группы основных членов предложения, находили неличную форму и определяли ее по карте "+-признак", определяя функцию неличной формы, сверяясь по карте функциональных признаков неличных форм.

Подробный анализ заданий выполняется пункт за пунктом в соответствии с рабочими картами в течение двух часов занятий. В конце этих первых двух часов испытуемые пытаются не обращаться к картам, но анализ заданий делают такой же подробный, как и в начале отработки, и выполняют его вслух. На втором занятии по отработке действия узнавания неличной формы в письменной, фиксированной и устной, нефиксированной речи без опоры на карты анализ предложений выполняется также без обращения к внешней речи, но эта внешняя речь присутствовала "про себя", так как после прочтения предложения испытуемым наступала вполне ощутимая пауза, после которой испытуемый правильно называл форму и точно определял функцию этой неличной формы в предложении. Пауза с каждым заданием уменьшалась, а потом практически исчезла вообще.

Для контроля сформированного умения экспериментатор

предлагал испытуемым выполнить контрольные задания по определению неличной формы и ее функций в предложении. В процессе этих контрольных заданий мы контролировали гибкость, широту, уверенность, осознанность, быстроту, правильность формирующегося действия. Всего было предъявлено семь заданий. Все задания состояли из семнадцати-двадцати четких предложений-ситуаций, которые выполнялись всеми испытуемыми без ошибок и почти одновременно, за 5-6 минут, т.е. каждое предложение в письменной работе выполнялось за 16-18 секунд.

Показатели экспериментального обучения убедительно показывают преимущества избранного метода: уже с четвертого задания происходит своеобразное выравнивание знаний у испытуемых, которое сразу же отражается на качестве выполнения заданий. Испытуемые выполняют одни и те же действия, которые требуются для того, чтобы достигнуть постепенного усвоения. В результате правильной организации материала происходит своеобразное выравнивание возможностей в своих возможностях правильно и быстро выполнить задание в пределах изучаемой темы.

Анализ показателей времени выполнения заданий отражает картину качественного анализа результатов экспериментального обучения. Если в установленном эксперименте испытуемые выполняли предложенные задания от 55 до 75 минут, то время выполнения первого задания в несколько раз меньше (10-13 минут), равное для всех испытуемых и указывает на то, что сначала анализ предъявляемого материала по схеме ориентировочной основы действия требует большего внимания со стороны испытуемых; в ходе экспериментального обучения время, требуемое на выполнение заданий резко сокращается (с 15 до 6 минут), выполнение заданий происходит практически одновременно.

Следующим этапом в нашем экспериментальном исследовании формирования речи на иностранном языке является формирование речевого действия на английском языке с употреблением неличных форм английского глагола. С этой целью мы обращаемся к модели речевого высказывания, предложенной

А. Лесняевни,³ а именно к той ее части, когда происходит переход от программы речевого высказывания, которая может задаваться на любом языке, выступающей в этом случае для нас как некоторая система условных обозначений объективно существующего содержания, к реализации этой программы на другом, в нашем случае, на английском языке. Если мы предположим, что программа порождения определенного высказывания "задается извне" в виде определенного высказывания на родном языке, то переход от программы к ее реализации на иностранном языке нам представляется в следующей системе действий:

1) в оценке предложенной программы высказывания с точки зрения представителя данного иностранного языка и выбора той конструкции, которая должна быть употреблена в этом высказывании;

2) в анализе простого английского предложения, в выделении особенностей трансформаций структуры предложения на английском языке по сравнению со структурой фразы на родном языке;

3) в выделении в предложении компонентов, которые для обоих языков являются универсальными независимо от структуры предложения;

4) в выделении характерных для английского языка операций внутри универсальных компонентов структуры предложения при грамматическом оформлении фразы.

Испытуемому предъявляется семь основных типов простого английского предложения⁴. В результате анализа предложений перед испытуемыми вырисовывается закономерность английского предложения, — испытуемые получают схему временной последовательности распределения слов в структуре простого распространенного английского предложения.

3 Леонтьева А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1968. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970 и т. д.

4 French F. The Teaching of English Abroad, part 1, Chapter London, 1948.

Выделенные основные члены предложения являются для русского и английского языков универсальными, но различие заключается в 1) жестком, фиксированном положении группы подлежащего и сказуемого относительно друг друга и в 2) характере операций грамматико-синтаксического преобразования фразы внутри группы подлежащего и сказуемого в английском языке.

На основе сформированного знания структуры английского предложения испытуемым предлагается некоторое объективное содержание, которое они должны передать на английском языке. Для этого испытуемым предлагается следующая последовательность действий, которая отрабатывается согласно требованиям теории П.Н. Гальперина:

I. Преобразовать высказывание на русском языке в соответствии с закономерностями построения фразы на английском языке:

а) определить группу грамматического подлежащего в предложении;

б) определить группу грамматического предиката предложения;

в) определить синтаксическую структуру группы грамматического субъекта;

г) определить синтаксическую структуру грамматического предиката английского предложения.

II. Построить высказывания на английском языке, производя все необходимые трансформации внутри каждой синтаксической структуры грамматического субъекта и предиката высказывания.

III. Произнести высказывание.

Быстрое овладение выполнением операций преобразования группы подлежащего и сказуемого русской фразы с точки зрения "англичанина" по законам структурирования английского предложения основывается на прочном знании той системы случаев удотребления неличных форм и их синтаксических

структур, которое было сформировано в первой части нашего эксперимента. Знание синтаксической структуры предложения, понятие неличных форм и полная система случаев употребления их в речи у наших испытуемых выступило программой реализации "внутренней программы" высказывания, задаваемой "извне", на родном языке. Формирование речи на иностранном языке по законам теории поэтапного формирования умственных действий представляет собой перенесение этой программы во внутренний план: сначала построение речи выполняется через ее ведущее звено, "языковое сознание", но по мере освоения пути - от содержания мысли к его речевому выражению, а от этого выражения снова к этому объективному содержанию, - это звено сокращается. И тогда построение речевого высказывания и понимание речи автоматизируется, приобретает характеристики навыкового действия.

Таблица Б

	Adv.	Atr.	З	Atr.	verb	F	пред.	Atr.	О	Adv.
Participle	1) when, while 2) абсолютно 3) абсолютный причастный оборот со своим субъектом в предло- жении ко все- му высказы- ванию	+	-	+	для образо- вания вре- менной фор- мы	+	+	только с местоимени- ем в объек- тном падеже или существ. в общем па- деже	абсолютный при- частный оборот в постпозиции ко всему высказы- ванию а) со своим субъ- ектом; б) с предлогом; в) без предлога; г) без причастия	
Infinitive	абсолютный инфинитивный оборот	-	1) чистая форма 2) инфинитивный оборот со сво- им субъектом 3) только выпол- няет функцию (it...to)	+	-	+	-	1) чистая форма 2) инфини- тивный обо- рот	1) to _____ 2) с группой пред- логов	
Gerund	после предло- гов	+	1) чистая форма 2) герундиаль- ный оборот со своим субъек- том 3) только вы- полняет функ- цию (it...ing)	-	-	+	+	1) чистая форма 2) с предло- гом 3) герунди- альный обо- рот	1) после предлога; 2) после группы предлогов	

РОЛЬ И МЕСТО ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВИКА

Сознание играет важную роль в процессе формирования и функционирования навыков и умений. Данная проблема в методике обучения грамматическим явлениям решается иногда с разных, порой прямо противоположных точек зрения.

Так, одни педагоги, явно недооценивая роль теоретических знаний в обучении иностранным языкам, полагают, что активные грамматические навыки образуются лишь на основе аналогии с речевыми образцами¹ в ходе интенсивной речевой практики².

1 Под речевым образцом в методике понимается отрезок речи, представляющий собой обобщение какой-то закономерности языка, и по аналогии с которым можно создать в речи большое количество предложений с одной и той же структурой, одним и тем же коммуникативным содержанием и интонационным рисунком. См.: Шатилов С.Ф. О методическом аспекте различения языка и речи. - В сб.: Связь преподавания иностранных языков с профессиональной подготовкой студентов. Материалы межвузовской конференции. Л., 1970, с. 129. Аракин В.Д. Речевая единица-основа обучения речи. - В сб.: Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке. М., 1965, с. 8. Бим И.Л. Речевые образцы как основа для обучения устной речи во II классе. - В сб.: Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке. М., 1965, с. 32-33, и др.

2 Старков А.П. Овладение грамматическим строем языка с помощью грамматических структур. - В сб.: Вопросы перестройки преподавания иностранного языка в вузах. Воронеж, 1963. Шкляева А.С. Вводный устный курс французского языка в практике учителей Воронежа. - "Иностранные языки в школе". 1962, № с. 31.

Чисто практический способ овладения иностранным языком предполагает усвоение системы наиболее употребительных структур языка с помощью соответствующих речевых образцов в результате многократного повторения их и образования по аналогии с данными образцами большого количества их конкретно-семантических вариантов. Автоматизируемые структуры усваиваются при этом без осмысления учащимися их формальных особенностей.

На самом начальном этапе обучения иностранному языку, когда учащиеся не имеют никакого речевого опыта на данном языке, такой метод обучения является наиболее целесообразным. Довольно простой по своей структуре языковой материал и большое количество семантических вариантов изучаемых речевых образцов позволяют сформировать прочные речевые навыки в пределах пройденного и получить достаточное число исходных высказываний по аналогии с известными образцами.

Однако в дальнейшем в связи с изучением более сложных грамматических явлений, часто не имеющих сходства с соответствующими понятиями в родном языке учащихся, и с учетом возрастных особенностей последних, характеризующихся более развитым абстрактным мышлением, имитативный путь овладения иностранным языком недостаточно эффективен.

Как показывает опыт, речь учащихся изобилует многочисленными ошибками. Кроме того, такие речевые навыки, не получая постоянного подкрепления в силу ограниченности учебного времени, очень быстро утрачиваются.

Точка зрения методистов 2-го направления о том, что языковые правила необходимо сообщать учащемуся, поскольку он сможет на их основе в ряде случаев строить предложения без длительной тренировки, представляется несовместимой с данными современной методики. Независимо от того, когда изучается теория: до речевой практики или вслед за ней, обучение на основе языковых правил неизбежно предполагает конструирование предложений при помощи грамматических правил, что противоречит процессу становления речи на любом языке.

Методисты третьего направления³ выступают в целом, хотя и по-разному аргументируя, за сочетание имитативного способа обучения и осознания речевых норм, представленных образцами. Этот путь, как показывает опыт, является наиболее плодотворным.

Обучение учащихся действию по аналогии с речевым образцом, благодаря чему учащиеся получают возможность усвоить нужные структуры языка, безусловно одна из важных задач преподавания иностранного языка в школьных условиях.

Однако, усвоение материала само по себе еще не обеспечивает возможности пользования речью⁴, поскольку последняя являясь интеллектуальной, творческой деятельностью, предполагает не только повторение усвоенных фраз, но и самостоятельные действия по выбору и употреблению морфологических вариантов образцов. Во втором случае возникает необходимость пояснения, т.е. языкового правила, которое указывало бы, какую конкретную морфологическую форму необходимо использовать соответственно данной речевой ситуации, так как образец "не содержит в себе указаний на границы использования аналогии".

Так, например, чтобы правильно употребить в речи предложение в перфекте, недостаточно знания образцов: "Er hat die Aufgabe gemacht", "Er ist in die Schule gefahren". Здесь необходимо еще правило, поясняющее условия употребления вспомогательных глаголов.

³ Щатиллов С.Ф. Обучение основам речи на немецком языке в У классе. Автореферат канд. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Л., 1962.

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под редакцией Миролубова А.А., Рахманова И.В. и др. М., 1967, с. 352.

Арасова А.А. Проблема знаний, умений и навыков в обучении устной речи на иностранном языке в школе и языковом вузе. Программа и тезисы докладов IV межвузовской научно-методической конференции по актуальным вопросам преподавания иностранных языков. Л., 1965, с. 36-38.

⁴ Петлин В.С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. М., 1961, с. 10.

Присоединение языкового правила к практическим речевым действиям делает эти действия краткими по времени и очень эффективными по результатам⁵, что особенно важно в искусственных условиях обучения в силу ограниченного количества часов, отводимых программой на обучение иностранному языку.

Немалое значение имеет такой союз и для преодоления интерференции родного языка, проявляющейся тем сильнее, чем больше различий обнаруживают сравниваемые формы родного и иностранного языков.

Наконец, реализация единства языкового правила и речевого действия развивает так называемое "чувство языка", значения которого при обучении языку постоянно подчеркивается методистами, лингвистами и психологами⁶.

Роль знаний для лучшего формирования и развития чувства языка становится понятной, если учесть, что последнее трактуется современной наукой не как какое-то мистическое, интуитивное чувство⁷, а как компонент умения⁸, как способность коры человеческого мозга вырабатывать правило действия на основании совершения ряда действий; подчиняющихся этому правилу⁹. По утверждению Шретера Ф. выработке языкового чутья способствуют языковые законы, усвоенные ранее рациональным путем, но опустившиеся в область подсознания¹⁰.

5 Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969, с. 138.

6 Ушинский К.Д. Собрание сочинений. том 6. М.-Л., 1949, с. 296.

Гинтер К. Некоторые вопросы исследования в области методики преподавания русского языка. - В сб.: "Вопросы преподавания русского языка в странах народной демократии". М., 1961, с. 144.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965, с. 62-65 и др.

7 Беллев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку. М., 1959, с. 63.

8 Барсук Р.Д. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. М., 1970, с. 46.

9 Артемов В.А. Цит. работа, с. 175.

10 Шретер Ф. Преподавание новых языков. - В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967, с. 419.

ными словами, чувство языка "представляет собой точное знание, ставшее подсознательным"¹¹.

Наблюдения за учебным процессом и личный опыт показывают, что в процессе формирования навыка учащиеся часто тут же самостоятельно исправляют свои ошибки в речи. Такое самоисправление допущенной ошибки учащимися по утверждению Зимней И. А. и др. наступает в результате "сличения" высказываемого с заданной программой¹².

По всей вероятности, правила играют роль "резервного механизма в порождении высказывания... в случае заминки в действии автоматизма"¹³.

Таким образом, можно согласиться с тем, что в искусственных условиях обучения при отсутствии языковой среды, грамматические правила являются необходимым дополнением процесса формирования речевых навыков.

Практическая направленность обучения иностранному языку на современном этапе предполагает иное, по сравнению с традиционным, представление о грамматических правилах и структуре самих правил.

Формирование активных грамматических навыков на основе речевых действий учащихся требует определенных указаний, инструкций, организующих эти правила.

Вместе с тем, по мере овладения отдельными сторонами грамматического явления необходимо обобщение и систематизация данного явления, которое в разрозненном виде усваивается при обучении активным грамматическим навыкам. Такое обобщение помогает сохранить в памяти логические связи, лежащие в основе сформированных грамматических навыков, а, следовательно, и легче восстановить их в случае утраты. Поэтому необходимы как "правила-инструкции"¹⁴ для

11 Хейбодт П. Изучение иностранных языков. М., 1963, в. 126.

12 Зимняя И. А., Китросская И. И. и др. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровня его становления. - "Иностранные языки в школе", 1970, №4, с. 52.

13 Лапидус Б. А. Общая методика обучения иностранным языкам "Советская педагогика", 1968, №7, с. 149.

14 Петляк В. С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. М., 1961, с. 10.

организации действия учащихся с учебным материалом, во многом облегчающие формирование речевых навыков и умений, так и правила-обобщения, т.е. некоторые теоретические знания.

Сказанное выше не означает, что оба вида правил должны обязательно иметь место в ходе формирования любого грамматического навыка. В зависимости от сложности языкового явления, подлежащего автоматизации, и от того, имеется или не имеется аналогия в родном языке учащихся, вопрос о грамматических правилах будет решаться, по-видимому, по-разному. Так, например, если образцы типа "Nina malt", "Ich schreibe" и др., сходные с русским языком, могут вводиться без всякого грамматического правила, то такая сложная аналитическая конструкция, как перфект, не имеющая аналогии в родном языке учащихся, безусловно, потребует при обучении его формы в речи как ряда частных правил-конструкций, так и грамматических обобщений.

Вместе с тем, необходимо заметить, что часть методистов, признавая положительную роль сознания в процессе формирования грамматических навыков, по-разному интерпретируют этот вопрос.

Так, некоторые из них¹⁵ считают, что осознание в правилах не нуждается в дальнейшем подкреплении языковыми упражнениями, организующими действия учащихся в соответствии с данным грамматическим правилом. Иными словами, овладение каким-либо грамматическим явлением должно происходить только в коммуникативных упражнениях.

Совершенно справедливо пишут в своей статье Цырлина З.И. и Гудкина А.А.¹⁶, что вопрос о необходимости языковых упражнений не может решаться абстрактно, а зависит от особенностей конкретного языкового явления, подлежащего автоматизации. Указанные авторы высказывают мнение, что...

¹⁵ Лассов Е.И. О методической типологии грамматических структур. - Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир, 1969, ч. III.

¹⁶ Цырлина З.И., Гудкина А.А. О месте языковых упражнений при обучении грамматической стороне устной речи в 6 классе. - Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в ср. школе и вузе. Уч. зап. Л., 1971, с. 65.

"для одних структур может быть достаточно одного осмысления в определенное время, другие потребуют включения языковых упражнений в процесс их усвоения и в разном объеме"¹⁶. Таким образом, они приходят к выводу, что языковые упражнения не всегда обязательны при усвоении какой-нибудь структуры или формы.

Как представляется, одного лишь осмысления правила без его логического продолжения-выполнения упражнений на это правило-недостаточно для усвоения явлений языка. Речь должна здесь, очевидно, идти о том, что каждое осмысление в правиле должно сопровождаться, в зависимости от специфики изучаемого явления, либо формальными, либо коммуникативными /речевыми/ упражнениями.

Так, осмысление правила употребления перфекта с глаголами *sein* или *haben* должно сопровождаться речевыми упражнениями, а не языковыми, поскольку выбор вспомогательного глагола зависит от коммуникативной задачи, стоящей перед говорящим. Она позволяет отобрать из памяти соответствующую данной речевой ситуации схему перфекта: "*haben* + Partizip II" или "*sein* + Partizip II".

Правило же образования Partizip II глаголов должно, по всей вероятности, подкрепляться языковыми упражнениями, формирующими операционные навыки учащихся в образовании этой формы в отрыве от коммуникативной задачи, как того требует логика самого грамматического явления.

Изложенное позволяет сделать вывод о положительной роли знаний в процессе овладения грамматически правильной речью на иностранном языке. Формы изложения и место грамматических правил определяются особенностями изучаемого явления.

¹⁶ Шырдина З.И., Гудкина А.А. О месте языковых упражнений при обучении грамматической стороне устной речи в 6 классе. - Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и вузе. Уч. записки, Л., 1971, с. 65.

О НЕКОТОРЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-
СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЯХ ИНФИНИТИВА, ЗАВИСЯЩЕГО
ОТ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО С НАРЕЧИЕМ

Многообразие значений и чрезвычайно широкая способность сочетаемости инфинитива в современном немецком языке неоднократно привлекали к себе внимание немецких и зарубежных лингвистов. Немецкий стилист Сахмани в своей работе «Хороший немецкий язык» объясняет необычайную распространенность инфинитивных конструкций в современном немецком языке тем, что инфинитив является соблазнительной формой. Она может легко входить в сочетание с различными частями речи и заменять в предложении почти все его члены. Однако, вопрос сочетаемости, или валентности, инфинитива как неличной формы глагола совсем еще не разработан в немецкой грамматике. В частности, в трудах по германистике мы не находим указания на то, как проявляются сочетательные способности, или валентные свойства, инфинитива при его употреблении с именем существительным или прилагательным. Между тем, наблюдения показывают, что с одними существительными и прилагательными инфинитив легко входит в соединение, образуя наиболее распространенный тип словосочетания — это сочетания с существительными и прилагательными модального значения. С некоторыми существительными и прилагательными инфинитив может вступать в соединение лишь при помощи наречий (например, с существительными и прилагательными, обозначающими физическое состояние лица или предмета или их качественную оценку), а с целым рядом существительных и прилагательных он не сочетается вообще (с существительными со значением лица, с прилагательными, выражающими такие внешние физические свойства предметов как размер, вкус, цвет и др.).

Обобщение различных случаев сочетаемости инфинитива с именами существительными и прилагательными могло бы способствовать изучению общей проблемы валентных связей глагола,

функционирующего как в личной, так и в неличных (инфинитив, причастие) формах.

Настоящая статья представляет собой попытку проследить семантико-синтаксические и валентные связи инфинитива, выступающего при прилагательном с наречием.

Сочетания инфинитива с прилагательными, имеющими при себе наречия *so*, *genug*, *zu*, выражают степень качества, необходимую для совершения действия.

В этих сочетаниях исключительно важную роль играют наречия. Без наличия наречий прилагательное и инфинитив не могли бы в данном случае образовать словосочетания. Это объясняется особым характером сочетаемости как прилагательного, так и инфинитива. Большинство прилагательных этой группы (*bedeuten²*, *bedeutsam*, *schön*, *fein*, *großzügig*, *lyrisch*, *kritisch*, *unwissend*, *gefährlich* и др.) обычно выступают в абсолютном значении и являются "неуправляющими" в том смысле, что неспособны подчинять себе существительное или инфинитив. В свою очередь, инфинитив также обладает ограниченной сочетательной способностью: обычно он присоединяется только к таким существительным и прилагательным, которым свойственно значение состояния в широком смысле слова.

Таким образом, указанные прилагательные и инфинитив не могут вступить в непосредственную связь друг с другом. Поэтому наличие при прилагательном наречия является тем условием, при котором прилагательное и инфинитив могут образовать словосочетание. Благодаря присоединению наречий *so*, *zu*, *genug* прилагательные становятся управляющими и получают способность присоединять к себе инфинитив.

Эти сочетания занимают как бы промежуточное положение между сочетаниями, выражающими состояние, и сочетаниями, выражающими модальные значения. Обозначая сами по себе состояние (прилагательные *müde*, *alt*, *blind*, *kalt*, *warm*,

wohlhabend, *reich*, *schwach* и т.п.) или качественную оценку - положительную или отрицательную (*klug*, *dumm*, *unwissend*, *einsichtig*, *bedeutend*, *bedeutsam*, *schön*, *fein*, *kri-*

tisch, großzügig, gefährlich, lyrisch и т.п.), данные прилагательные в сочетании с инфинитивом начинают выражать модальное значение - они оценивают лицо или предмет с точки зрения его способности совершить определенное действие. Эти конструкции показывают, насколько, в какой мере лицо (или предмет) пригодно для совершения действия¹.

Обладая своеобразием в структурном отношении, эти сочетания по значению сходны с сочетаниями, которые имеют значение способности, пригодности к действию (или отрицание тех же значений).

Ср. "Alle diese Individuen (die Leidenden) sind zu schwach, sich selbst Gesetze zu geben und sie zu halten" (Th.Mann, Tristan, S.3).

"Alle diese Individuen sind unfähig, sich selbst Gesetze zu geben und sie zu halten".

Сочетания инфинитива с прилагательными, имеющими при себе наречия *so*, *genug*, *zu* показывают, что лицо (или предмет) обладает достаточной способностью для совершения действия (достаточной мерой качества для того, чтобы произошло действие).

Примеры:

Frau Wilton ist so anständig, uns nicht jeden Vormittag in der Manege herumzujagen (Nina vom Zirkus, 65).

Glauben Sie im Ernst, daß ich so einfältig bin, zu glauben, was Sie mir soeben erzählt haben? (W.Bredel. Ein neues Kapitel, 173).

Die Unzahl der politischen Agenten, mit denen ein einzelnes Land alle anderen überschwemmt, die Attentate, Verschwörungen und Bestechungen, die ihr Werk sind, das alles soll in geheimen Hintergründen bleiben; man ist dumm genug, sie für geheim zu halten. (H.Mann, Publ.Schr., 107).

Aber doch war dieser Schritt bedeutsam genug, aufhören zu machen und das Interesse in die gewünschte Richtung zu

¹ В лингвистической литературе эти сочетания иногда называют инфинитивными оборотами меры, степени качества (см. Н.А.Фрязинова. Рамочный инфинитивный оборот и т.п. Учен. зап.Казак.пед.ин-та им.Абая, т.2, вып.5, 1958).

Laiken (Tenschert, Mozart, 56).

Сочетания инфинитива с прилагательными, имеющими при себе наречие *zu*, показывают, что лицо (предмет) обладает определенным качеством сверх меры и в связи с этим лишено способности совершить действие (непригодно для совершения действия).

Примеры:

Und die gemeine Person... hat ja extra gesagt, der Petra geschieht es ganz recht, weil sie sich viel zu fein vorkommt, auf den Strick zu gehen. (Fall., Wolf u. Wölf. 167).

Mit seinem... Bart und diesem Aspekt eines Mannes, den die Wissenschaft gekältet... hat, hält er... die leidenden in seinem Bann - alle diese Individuen, die zu schwach, sich selbst Gesetze zu geben und sie zu halten, ihm ihr Vermögen abliefern, um sich von seiner Strenge schützen lassen zu dürfen. (Th. Mann, Tristan, 3).

Интересная попытка Бека проследить изменение значения прилагательного с *genug* под влиянием отрицания. Бек говорит о семантическом тождестве отрицательной конструкции с *genug* и положительной с (all)zu: nicht genug + a = (all)zu + b, где *a* и *b* - противоположные величины, например: nicht alt genug = (all)zu jung; nicht stark genug = (all)zu schwach.²

Действительно, полярность прилагательного позволяет в подобной ситуации употреблять оба варианта:

Er ist nicht alt genug, um mitzusprechen:

Er ist zu jung, um mitzusprechen³

Отрицательные конструкции с *genug* и положительные с (all)zu выражают отсутствие предпосылок для выполнения действия инфинитива.

Сочетания типа "so + прилагательное + инфинитив" и "прилагательное + genug + инфинитив" выражают происходящее дей-

² Bech G., Studien über das deutsche Verbum infinitum, Bd. II, København, 1957, S. 113.

³ См. Н. Brinkmann, Die deutsche Sprache, Düsseldorf, 1962, S. 305.

ствие или действие, которое может произойти (т.е. реальное или возможное действие), а сочетания типа "zu + прилагательное + инфинитив" выражают абсолютную невозможность действия, его нереальность для данной ситуации⁴.

Инфинитив в данных сочетаниях может выражать как одновременное, так и последующее действие по сравнению с действием личной формы глагола.

Например:

Bist du so wenig erfahren in der Naturkunde, um nicht zu wissen daß die wunderlichste Blume... nicht anders ist, als die Blüte einer Disfel? (Hoffmann, Meister Floh, 91).

Aber als sich alle in die Küche zurückgezogen hatten..., war Gardena doch aufmerksam genug, um zu erkennen, daß man aus der Küche alles hören konnte, was hier gesprochen wurde... (Kafka, Das Schloß, 113). ... daß die Akten zu kostbar oder zu umfangreich sind, um mitgenommen werden zu können.

(В приведенных примерах действие инфинитива одновременно с действием личной формы глагола).

Ich war zu müde, um mir Raum zu schaffen. (Böll, Und sagte kein einziges Wort, 69).

H. Peregrinus erklärte dem Meister Floh, daß er ihn schon jetzt seiner seltenen Gaben halber ganz ungemein verehere, und daß er um so begieriger sei, mehr von ihm zu erfahren.

(В последних примерах инфинитив выражает последующее действие).

Для установления времени действия инфинитива большую роль играет контекст. Необходимо учитывать следующие моменты: 1) общее смысловое содержание предложения, 2) лексическое значение прилагательного, 3) наличие в предложении слов,

⁴ Сюда не входит случай, когда при прилагательном, от которого зависит наречие степени zu, имеется прициание. Ср. "Gestern war ich nicht zu feig, Adler, für dich ein Verbrechen zu begehen". (Werfel, Abiturienttag, 246). Подобная конструкция семантически тождественна конструкции "прилагательное + genug + инфинитив" (nicht zu feig = tapfer genug) и выражает реальное действие.

указывающих на время совершения действия, выраженного инфинитивом (в частности, обстоятельств времени *immer*, *jedesmal*, *jeden Tag*, *in der Zukunft*, *morgen*, *am nächsten Tage* и др.), 4) временную форму личного глагола. Так, в примере "... und daß er um so begieriger sei, mehr von ihm zu erfahren" установить время действия инфинитива, помимо общего содержания предложения, помогает лексическое значение прилагательного *begierig*. Значение этого прилагательного (выражение желания) предполагает, что действие инфинитива еще не произошло, но может совершиться в будущем. В примере же "Für die Gesunderhaltung unserer Werktätigen ist es wichtig, vor allem frisches Gemüse zu verarbeiten, zumal wir so glücklich sind, über volle Läger zu verfügen (N.D., 3. April, 1963)" лексическое значение прилагательного *glücklich* позволяет установить, что действие инфинитива происходит одновременно с действием личной формы глагола. Прилагательное *glücklich* выражает эмоциональное состояние, возникшее в момент действия, обозначенного инфинитивом. В уже приводимом примере "Frau Wilton ist so anständig, uns noch jeden Vormittag in der Manege herumzujagen (Nina vom Zirkus, 65)" о времени действия инфинитива можно судить по двум показателям: 1) по лексическому значению прилагательного (прилагательное обозначает какое-то постоянное свойство лица, чем и определяется постоянство его поведения, действий, выраженных инфинитивом) и 2) по наличию в предложении слов, указывающих на постоянное повторение действия инфинитива, сопровождающего основное действие (*jeden Vormittag*).

То же самое наблюдается в предложении *so klug war er immer gewesen, um jedesmal dieselbe Enttäuschung bewußt zu erleben, daß sich das Wort ihm in der Feder grinsend verwandelte und etwas anderes ward, als er wollte* (Werfel, Abituriententag, 74). Следует также отметить, что если глагол, при котором стоит прилагательное, употреблен в форме прошедшего времени, то (при отсутствии в предложении слов, указывающих на будущее время - *in der Zukunft*, *im nächsten Jahr*

и т.п.) действия инфинитива и личной формы глагола одно-
временны. Например:

"Die Berichte über Klammns Aussehen", fuhr Olga fort, kennt
Barnabas sehr gut..., hat einmal selbst Klamm im Dorf durch
Wagenfenster gesehen oder zu sehen geglaubt, war also genü-
gend vorbereitet, ihn zu erkennen... (Kafka, Das Schloß, 259).

So kräftig, sich gegen ihre Dienste wehren zu können, war
er noch nicht. (Ebenda, 86).

Warum war ich so hirngebrannt, dich in mein Haus zu neh-
men? (Feuchtw., Simone, 177).

В сочетаниях инфинитива с прилагательными, имеющими
при себе наречия степени *so, genug, zu*, субъект инфини-
титива выражается подлежащим (т.е. здесь инфинитив субъект-
ный). Например:

Und Lisa ist raffiniert genug zu wissen, daß man sie von
den paar Nebenhäusern nicht beobachten kann. (E.M. Re-
marque, Der schwarze Obelisk).

Ich bin nicht jung genug, vor Goetzen mich zu neigen, und
Trotz mit Trotz zu bändigen, alt genug. (J.W. Goethe).

Однако бывает случаи, что субъект инфинитива не может
быть отнесен ни к одному из лиц (предметов) указанных в
предложении. Например: Der Märztag war warm genug, um im
Freien zu frühstücken (E. Frank, Cervantes, 105).

Субъект инфинитива в таких случаях носит неопределенно-обоб-
щенный характер (подобно субъекту, выраженному местоимением
man). О подобных случаях говорит В. Юнг, указывая, что такой
инфинитивный оборот можно превратить в придаточное предло-
жение с подлежащим *man*:

Der Platz ist groß genug, darauf Fußball zu spielen.

Der Platz ist groß genug, daß man darauf Fußball spielen
kann ⁵.

Особенностью сочетаний типа "*so + прилагательное + ин-*
финитив", "*zu + прилагательное + инфинитив*" и "*прилагатель-*

⁵ Jung W., Grammatik der deutschen Sprache, Leipzig,
1966, S. 24.

нов + genug + инфинитив" является также то, что в них может употребляться как бессоюзная, так и союзная инфинитивная конструкция (тогда как во всех других адъективных сочетаниях с инфинитивом возможна только бессоюзная конструкция). например:

Aber doch war dieser Schritt bedeutsam genug, aufhören zu machen und das Interesse in die gewünschte Richtung zu lenken. (Tenschert, Mozart, 56).

(употреблена бессоюзная конструкция).

...Aber die Reste seiner einst vortrefflichen Stimme waren immer noch bedeutend genug, um ihn in die erste Reihe tauglicher Kräfte stellen zu können. (Ebenda, 55).

(употреблена союзная конструкция).

Для возможности употребления как союзной, так и бессоюзной инфинитивной конструкции показателен пример, взятый из газеты "Neues Deutschland" (3 апреля 1963 г.) В статье под заголовком "Nicht zu alt, um zu lernen" мы находим предложение: Vielleicht denkt ihr, ich bin schon zu alt, es (ein fundiertes politisches Wissen) zu erwerben.

Некоторые немецкие лингвисты (например, Моч) считают, что от прилагательного со словом zu может зависеть только союзная инфинитивная конструкция (инфинитивный оборот с "um ... zu")⁶. Другие лингвисты (Вустман), напротив, считают неправильным употребление союзной инфинитивной конструкции при прилагательных с наречием⁷.

Немецкий стилист Будде⁸ говорит о возможности употребления в современном языке после прилагательных с наречием как союзной, так и бессоюзной инфинитивной конструк-

⁶ Motsch W., Syntax des deutschen Adjektivs, Studia Grammatica III, Akademie-Verlag, Berlin, 1964.

⁷ Wustmann G., Sprachdummheiten. Berlin u. Leipzig, 1935.

⁸ Budde E.H., "Zu" oder "um zu" beim Infinitiv?, "Muttersprache", 1956, Nr. 10, S. 384-388.

ции. Исследованный нами материал подтверждает правильность мнения Будде. Примеры, собранные из произведений писателей самых различных литературных направлений (Т.А. Гофмана, Т.Манна, Г.Манна, В.Бределя, А.Зегерс, Г.Фаллады, Л.Фейхтвангера, Э.М.Ремарка, Ф.Кафки и др.), а также взятые из общественно-политической и научной литературы, показывают, что после прилагательных с наречиями союзная и бессоюзная инфинитивные конструкции могут употребляться параллельно. Выбор той или иной конструкции определяется ритмико-интонационными и стилистическими особенностями.

Лишь в случае, когда субъект инфинитива не может быть отнесен ни к одному из лиц (предметов), указанных в предложении, необходим инфинитивный оборот с союзом *um* (для осуществления более четкой связи между основной частью предложения и инфинитивным оборотом): Der Märztag war warm genug, um im Freien zu frühstücken. (B. Frank. *Cervantes*, 105).

На основании исследования можно сделать следующие выводы. Сочетания инфинитива с прилагательными, имеющими наречия степени, обладают своеобразием в структурном отношении, но выражают сочетания, имеющие значения способности, пригодности.

Абсолютное значение прилагательных, встречающихся в этих сочетаниях, не модально. Но в сочетании с инфинитивом, с которым эти прилагательные соединяются при помощи наречий *so*, *genug*, *zu*, они приобретают модальное значение. Они выражают оценку лица или предмета с точки зрения его способности совершить определенное действие, они показывают, в какой мере лицо (или предмет) пригодно для совершения действия.

Ср. Dieses Wort ist schön genug.

... und ist nur ein einziges Wort darin scharg, glänzend und schön genug, Sie betreffen zu machen, Sie eine fremde Macht spüren zu lassen, Ihren robusten Gleichmut

ins Wanken zu bringen, so will ich frohlocken. (Th. Mann, Tristan, 52).

Значение степени отличает эти сочетания от всех других адъективных сочетаний с инфинитивом. Характерной особенностью этих сочетаний является также возможность употребления в них союзной инфинитивной конструкции.

КОНТРОЛЬ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ МЕТОДОМ ТЕСТОВ

Изучение иностранных языков на неязыковых факультетах связано с рядом проблем, требующих своего решения. Одна из наиболее острых проблем сегодняшнего дня – контроль речевых умений.

Несмотря на очевидную важность этого вопроса, в методике обучения иностранным языкам он разработан недостаточно.

Советская дидактика рассматривает контроль знаний, умений и навыков речевой деятельности, как неотъемлемую часть процесса обучения и видит сущность контроля не только в объективной оценке качества приобретенных обучающимися знаний, умений и навыков в данный момент, но и рассматривает данные проверки, как отправной пункт для дальнейшей работы по усвоению учебной программы¹.

Обучающий характер контроля делает необходимыми соответствие объектов контроля (т.е. подлежащих проверке знаний, умений и навыков) содержанию педагогического процесса по иностранным языкам, которое заключается, во-первых, в усвоении языкового материала и, во-вторых, в развитии речевых умений на основе усвоенного языкового материала².

Поэтому объектами контроля при обучении иностранным языкам являются:

1. Усвоение материала языка (лексика), как промежуточный уровень формирования речевого умения.
2. Речевые умения (устная речь, чтение, письмо).

Программа по иностранным языкам для неязыковых специальностей вузов определяет в качестве главной цели обу-

¹ Данилов И.А., Есипов Б.П. Дидактика, глава 8, М., 1966.

² Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под редакцией Мирольцова А.А., Рахманова И.В., Бетлин В.И. М., 1967.

чения практическое овладение студентами иностранным языком³,

Это означает, что по окончании курса студенты должны читать оригинальную литературу по специальности с целью получения нужной информации, вести беседу, делать сообщения, понимать иноязычную речь на слух на основе изученного материала.

Становится очевидным, что контролю именно речевых умений следует уделять первоочередное внимание. Однако этим не снимается необходимость контроля усвоения материала языка, т. е. общеизвестно, что материал языка составляет те необходимые знания, на базе которых формируется речевая деятельность на уровне навыка.

Принципиальным в рассмотрении проблемы контроля материала языка является решение вопроса в том, как должно проверяться усвоение языкового материала — в изолированном виде (фокусный контроль) или в комплексе (контроль формирования речевой деятельности).

Практика советской школы и вуза убеждает в том, что знание аспектов языка (звуки, лексические единицы, грамматические правила) изолированно друг от друга не может являться показателем усвоения языкового материала. С точки зрения большинства советских⁴ и некоторых зарубежных методистов⁵ такими показателями должны являться умения конструировать фразы, использовать лексику для наполнения моделей, правильно произносить слова во фразах.

Главным объектом контроля усвоения материала языка нам представляется знание лексики, без которой студенты, владеющие грамматикой и умениями правильно произносить, ни читать, ни говорить, ни понимать речь на слух не смогут.

³ Программа по английскому языку для неязыковых специальностей вузов. М., 1968.

⁴ Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под редакцией Миролубова А. А., Рахманова И. В., Цетлин В. С. М., 1967.

⁵ Lado R. Language Testing, London, 1961.

В то же время, как показывает практика, именно овладение лексикой сопряжено с наибольшими трудностями.

Известно, что объем словаря выпускников средней школы (а, следовательно, и абитуриентов вузов) недопустимо мал. Так, по данным Литвинова И.Л. за 1962 год большинство выпускников московских школ из 550 единиц словаря для использования в речи за 8-10 классы усвоило приблизительно 100 лексических единиц, т.е. 20% требуемого объема словаря.

Если же учесть, что программа (см. выше) определяет лексический минимум для использования в речи в 1200 единиц, а объем лексики для чтения и понимания иноязычной речи на слух - в 2500 единиц, то становится ясным, какое важное место в процессе обучения должен занять контроль словаря студентов.

Важную роль в обеспечении эффективности контроля и, в частности, контроля лексики играет правильный выбор приема контроля.

В советской методике достаточно полно разработаны следующие основные требования к приемам контроля:⁷

1. Соответствие приема контроля условиям обучения; так, для неязыкового факультета вряд ли было бы уместно сочинение на литературную тему.
2. Обучающий характер приема контроля; это требование предполагает отказ от "опроса по правилам" и замену его целым рядом приемов, которые позволят не только проверять, но и развивать умения и навыки.
3. Действенность контроля, заключающаяся, во-первых, в направленности на объект, что в свою очередь означает отсутствие трудностей, не подлежащих проверке, и, во-вторых, в способности служить источником информации о степени усвоения программы, столь необходимой в работе каждого преподавателя.

⁷ Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам (система упражнений и система занятий), М., 1966.

4. Надежность контроля, которая означает, что проверка показывает не случайные, а закономерные результаты.
5. Легкость выявления и оценки результатов контроля; при современном состоянии техники контроля наибольшие трудности вызывает оценка устной речи.
6. Экономность приема контроля, что означает пропорциональность затраченного на контроль времени с количеством проверенных объектов.
7. Реальная возможность использования данного приема контроля, т.е. учет конкретных условий при использовании технических средств обучения.

Традиционные приемы контроля лексики достаточно полно описаны в литературе и хорошо известны каждому преподавателю. Однако все из ныне используемых приемов страдает одним общим недостатком: в них отсутствуют как количественные, так и качественные показатели оценок, а это значит, что они не дают возможности преподавателю с достаточной степенью объективности измерить уровень обученности студентов на каждом этапе обучения. Широко распространенные в настоящее время средства и способы учета (индивидуальный опрос, письменные контрольные работы, сочинения, диктанты) не обеспечивают полностью достаточную эффективность контроля, т.к. полученные при этом данные поступают не достаточно часто и не всегда имеют объективный характер.

Поиски путей преодоления недостатков традиционных форм контроля, развитие идей и технических средств программированного обучения привлекли внимание ученых и преподавателей у нас в стране и за рубежом к проверке знаний языкового материала и использования их в речевой деятельности методом тестов⁸.

8 Воскерчьян С.И. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников. - "Советская педагогика", 1963, №10.

R. Lado, *Language Testing*, Longmans, 1961, 1964.

Ильина Т.А. Тестовая методика проверки знаний и программированное обучение. - "Советская педагогика", 1967, №2.

H.A. Green, *Measurement and Evaluation in the Secondary School*. New York, Longmans, Green & Co, 1957.

E.P. Lindquist. *Educational Measurement*, WDC, 1955.

В нашей стране, начиная с 1963-1964 годов, началась вновь работа в области тестирования. Вновь - потому, что исследования в этой области велись в нашей стране еще в 20-30 годах и лишь извращения - в педагогической и психологической науках привели к тому, что по выражению Артемова В.А., тестированию в нашей стране был полностью закрыт кредит. Большая научно-исследовательская работа велась в Москве, Ленинграде, на Украине, и нам еще раз, с позиции сегодняшнего дня, предстоит оценить все то положительное, что было сделано в этой области.

Рапорт И.А.⁹ связывает возобновление работы в области тестирования с целым рядом объективных причин; во-первых, эта общая тенденция науки, в том числе и методики обучения иностранным языкам, использовать математико-статистический аппарат для того, чтобы проверить эффективность методов и приемов (обучения), во-вторых, это - стремление интенсифицировать процесс обучения, применяя, в частности, элементы программированного обучения, в-третьих, это - курс на объективизацию контроля процесса обучения в целом¹⁰, это, наконец, - очень важная проблема объективного отбора абитуриентов в институты и факультеты иностранных языков, а также комплектование учебных групп в средней и высшей школе.

Что же такое тест?

В зарубежной литературе по тестированию с понятием тест (проба, испытание) связывают все контрольные упражнения и работы. Такое широкое понимание теста вызвало необхо-

- 9 Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
10 Рапорт И.А. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников. Дисс. на соискание ученой степени канд. фил. наук, М., 1972.
11 Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам. Под редакцией Цетлин В.С., М., 1970.

димость различать субъективные тесты (subjective tests) -традиционные формы контроля, и так называемые объективные тесты (objective tests) -¹² -тесты в понимании советской дидактики.

В настоящее время в советской дидактической литературе наиболее точным считается определение теста, данное Воскерчьяном С.И. ¹³ : "тест - это кратковременное, технически просто обставленное испытание, проводимое в равных для всех испытуемых условиях и имеющее вид такого задания, решение которого поддается количественному учету, и служит показателем развития данной функции у данного испытуемого".

Характеристика тестовых форм контроля

В данной работе будут рассмотрены тесты, касающиеся различных сторон учебного процесса, их не следует смешивать с тестами для проверки уровня интеллектуального развития ¹⁴.

Большая заслуга в развитии методов тестов принадлежит американским методистам. В США тестирование, как метод объективной оценки знаний, умений и навыков рассматривается как неотъемлемая часть процесса обучения. В настоящее время существует классификация оценочных тестов (evaluation tests), принятая большинством методистов, работающих в области тестирования знаний, умений и навыков: ¹⁵

¹² Pilliner A. E. Subjective and Objective Test. In "Language Testing Symposium". A Psycholinguistic Approach, London, Oxford University Press, 1968.

¹³ Воскерчьян С.И. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников. - "Советская педагогика", 1963, № 1.

¹⁴ Саймон Б. Английская школа и иностранные тесты. М., 1956. Помимо оценочных тестов существует ряд других тестов, используемых для решения вопросов преподавания английского языка как иностранного. См. "Обзор журнала English Language Teaching 1970-1971". - Иностранные языки в школе, 1972, № 2.

¹⁵ Тестирование по иностранным языкам в США. Информационный центр высшей школы. Экспресс-информация. М., 1970, с. 4-6.

1. *Apptitude tests* (тесты лингвистической способности) часто называемые-тесты, определяющие способность экзаменуемых к овладению иностранным языком и прогнозирующие успех в изучении иностранного языка; эти тесты также определяют конкретные трудности, которые могут возникнуть у учащихся.
2. *General Proficiency tests*-тесты для определения уровня владения иностранным языком для распределения учащихся по группам.
3. *Diagnostic tests*-тесты, выявляющие наиболее слабые стороны учащихся на разных уровнях владения материалом и причины, вызвавшие отставание учащихся.
4. *Achievement (Progress) tests*-тесты прогресса и достижений учащихся на определенной ступени обучения; эти тесты подразделяются на overall progress tests, которые определяют уровень обученности за весь период обучения, и interim progress tests, контролирующие степень усвоения материала за более короткие промежутки времени.

В настоящее время за рубежом и у нас в стране при составлении оценочных тестов учитываются общие параметры тестов, выработанные еще Хенмоном В.А.¹⁶ :

1. Валидность теста, т.е. его специфическое соответствие учебной микроцели. Валидность определяет чистоту теста.
2. Надежность теста, которая заключается в однозначности результатов при предъявлении теста одинаково подготовленным испытуемым.
3. Квалиметрические возможности теста, которые предполагают легкость учета теста.
4. Административность теста, т.е. возможность использования теста в данных условиях обучения.

¹⁶ V.A.C.Henson. *Achievement Tests in the Modern Languages*. Prepared for the Modern Foreign Language Study and the Canadian Committee on Modern Languages by V.A.Henson, New York, Macmillan, 1929.

5. Практичность или экономность теста, которая предполагает предельный лаконизм задания и отсутствие необходимости в особой технической подготовке для выполнения задания.

Уровень развития техники тестирования все еще не позволяет включать проверку формируемости устной речи в объекты тестового контроля, поэтому на современном этапе, несмотря на ведущиеся работы по тестированию экспрессивной устной речи¹⁷, объектами тестового контроля в соответствии с целями обучения иностранному языку у нас в стране является усвоение материала языка, а также развитие навыков чтения и понимания речи на слух.

В данной работе будут рассмотрены возможности контроля лексики с помощью "achievement tests" и "proficiency tests", т.к. именно эти тесты по своему содержанию наиболее полно соответствуют целям обучения на неязыковых факультетах.

С самого начала создания "achievement tests" (20-е годы) в Америке, эти тесты стали носить комплексный характер; с их помощью проверялось усвоение материала языка и степень развития некоторых речевых умений.

В настоящее время большинство "achievement tests" не носят комплексный характер, и их составители ставят перед собой более узкую задачу — проверить обученность учащихся по отдельным аспектам языка, чаще всего по лексике и грамматике. Комплексный характер носят современные "proficiency tests", в состав которых входят и субъективные, и объективные тесты (в частности для проверки материала языка), цель которых состоит в том, чтобы выявить общий уровень владения иностранным языком после завершения определенного этапа обучения.

Все американские тесты по лексике носят характер упражнений, состоящих из небольших, но законченных предложений,

17 Peter Robinson. "Oral Expression Tests", "English Language Teaching", 1972, N.2.

тестов, диалогов, — микроконтекстов (именно такой способ подачи лексического материала принят и в советской методике).

Каждый тест состоит из 2-х частей:

1. Информационной (инструкции по выполнению теста с очень четким регламентом времени, данного на его выполнение).
2. Операционный (самого задания).

Наиболее распространенным видом тестов для контроля усвоения материала языка являются "избирательные тесты"¹⁸ которые основываются на узнавании правильного ответа среди данных альтернатив. Рассмотрим структуру наиболее распространенного избирательного теста-множественного вида (multiple choice type items), такой тест, как правило, состоит из 2-х частей, каждая из которых основана на определенном типе упражнения (substitution-замена) и (selection-выбор). См. схему на стр. I

Задание I типа предполагает нахождение среди данных альтернатив слова, одинакового по значению со словом, выделенным в тексте заранее.

Задание 2 типа требует нахождения среди альтернатив слова, соответствующего контексту тестового задания.

Каждое тестовое задание содержит 4 альтернативы, из которых одна является правильным ответом, а 3 других — отвлекающими (distractors), цель которых выявить нетвердые знания студентов, вызвав у них ложные ассоциации слов по форме и значению.

Примеры тестовых заданий:

Задание I-го типа:

His remarks were very flattering.

- a) interesting
- b) easy to understand
- c) stupid
- d) full of praise

Задание 2-го типа:

Loneliness is a feeling I often

¹⁸ Наряду с избирательными тестами (recognition type) существует группа тестов со свободно конструированными ответами, основанными на припоминании и дополнении задания (recall type), которые чаще используются для контроля речевых умений.

- a) experiment b) experience
c) exhaust d) consist of

Анализ теста выявления уровня владения лексикой английского языка¹⁹, проведенный группой советских методистов²⁰, а также анализ ряда американских тестов успешности по лексике показывает, что подбор и включение в тестовое задание альтернатив основывается на строго продуманной классификации лексических единиц, а также то, что при отборе лексики для тестирования используются 2 принципа: количественный, в основе которого лежит частотность употребления слов, и принцип (ассоциаций), на основе которого лексика отбирается по сходству формы и значения. Так, тестируемое слово и альтернативы каждого задания теста находятся в пределах тех шести тысяч слов частотного словаря Торндайка Е. и Лорда И., владение которыми ожидается от подвергающегося этому тесту, а альтернативы подобраны таким образом, чтобы создать ложное сходство дистракторов с тестируемым словом по форме, по значению. Например, включение дистрактора *stupid* в примере задания первого типа основано на сходстве значений с первой частью слова *flatterig* (*flat* - тупой, глупый), а в примере задания 2-го типа использовано и чисто формальное сходство слов, начинающихся на *ex-*, и сходство значений двух первых слов, рассчитанное на то, чтобы создать у учащегося ложное представление о том, что второе слово - существительное, а ему нужен глагол (*exhaust*, *consist of*).

Американские тесты и, в частности, тесты по лексике обладают целым рядом неоспоримых достоинств: они адекватны методическим целям, действенны, надежны, техника их выполнения проста, результаты тестов подвергаются тщательной математико-

19 Michigan. Test of English Language Proficiency. Form A, 1961, Form B, 1965.

20 Тестирование по иностранным языкам в США. М., 1970. Опыт тестирования по иностранным языкам в университетах США, М., 1971.

статистической обработке. Все это делает их высокоэффективными методом контроля при обучении иностранным языкам. Однако использование американских тестов в методике обучения иностранным языкам у нас в стране невозможно прежде всего по методологическим основаниям. Различие в системах образования в СССР и в США, содержание учебных планов и программ, различие в трактовках понятия языка, а также такие важные лингвистические факторы, как необходимость сопоставительного анализа родного (у нас - русского, латышского) языка с иностранным при создании типологии языкового материала вызывает необходимость в создании тестов, учитывающих конкретные условия советской системы образования.

Как уже упоминалось выше, в нашей стране ведется работа в области тестирования знаний, умений и навыков; разрабатывается методика составления тестов, создаются сами тесты, определяются наиболее простые и надежные методы обработки результатов тестирования.

В нашей работе выделяются два основных направления: первое - это создание комплексных тестов, проверяющих как усвоение материала языка, так и развитие речевых умений (чтение)²¹, как одного из приемов итогового контроля, второе направление - это создание тестов, проверяющих усвоения материала языка, как одного из средств текущего контроля.

Основным вопросом, по мнению всех методистов, работающих в области тестирования, является проблема отбора языкового материала и определение принципов этого отбора. Это означает, что и создание словарного теста должно начинаться с методической типологии словаря-минимума.

21 Цатурова Н.А. Элементы тестирования в методике обучения чтению в техническом вузе. Дисс. на соискание ученой степени канд. фил. наук, 1971.

В советской методической литературе²³ выделены 2 группы трудностей, связанных с усвоением лексики иностранного языка:

I. трудности, присущие отдельному слову со стороны:
а) формы, б) значения, в) употребления;

II. трудности, являющиеся результатом интерференции:

1. между словами иностранного и родного языка:

а) по форме, б) по значению.

2. между словами внутри иностранного языка: а) по форме, б) по структуре, в) по значению.

Очевидно, что при создании методической типологии словарей-минимумов неязыковых факультетов ЛГУ следует учитывать обе группы трудностей, а также специфику данного иностранного языка и выделять в качестве объектов тестового контроля именно те лексические единицы, усвоение которых вызывает наибольшие трудности.

Важным этапом в работе по составлению словарного теста является создание микроконтекста каждого задания. Микроконтекст должен 1) содержать только ту лексику, которая входит в словарь-минимум, 2) не быть избыточным, т.е. понимание его не должно являться результатом языковой догадки студентов.

Выявление и классификация типичных ошибок студентов - также большая методическая задача, требующая дальнейшего исследования²⁴.

Требует дальнейшего исследования и нахождение наиболее простых и надежных методов математико-статистической обработки тестовых результатов с помощью методов, принятых в педагогических измерениях.

Применение тестовых форм контроля усвоения материала языка могло бы позволить:

I. значительно увеличить объем проверяемого материала.

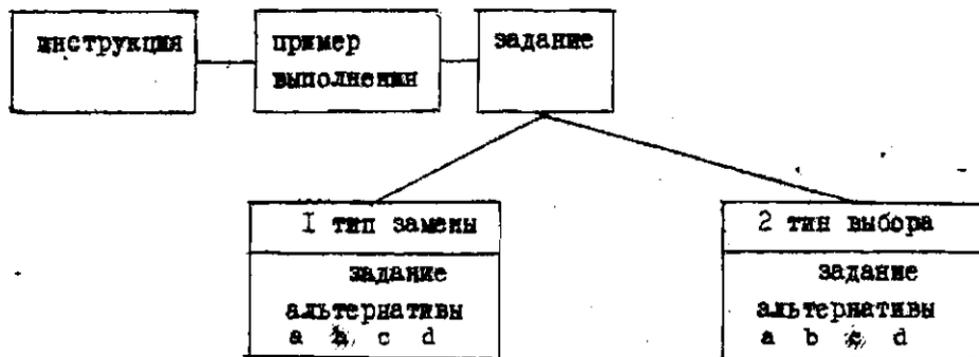
²³ Общая методика обучения иностранным языкам, М., 1965.

²⁴ Попытки определить параметры проведения анализа ошибок содержатся в названных работах Цатуровой Н.А. и Рапопорта Н.А.

2. Обеспечить независимость оценки от лиц, проводящих тест.
3. Значительно увеличить численный состав контролируемых групп.
4. Сравнивать не только отдельные результаты внутри групп, но и средние результаты различных групп, например, при экспериментальной работе преподавателя.
5. Проводить диагностический анализ обученности.

СХЕМА ИЗБИРАТЕЛЬНОГО ТЕСТА МНОЖЕСТВЕННОГО ВИДА

Представлена следующим образом:



- правильный ответ (response)



- отвлекающие (distractors)

M. Robežniece
Pētera Stučkas LVU

DAŽAS PIEZĪMES PAR NOLIEGUMA KLASIFIKĀCIJU
MŪSDIENU ANĢĻU UN LATVIEŠU VALODĀ

Nolieguma distribūcija ir ļoti dažāda, aplūkojot vienas valodas materiālu, bet vēl dažādāka tā ir, ja salīdzinām divu valodu struktūras ar vienādu nolieguma nozīmi.

Mūsu uzdevums ir aplūkot nolieguma konstrukcijas¹ anġļu un latviešu valodā. Visi valodas elementi ir organizēti saliedējuma modeļos. Uzdevums ir atsegt teikumā pastāvīgos elementus² un līdz ar to arī atsegt anġļu un latviešu valodas nolieguma struktūru modeļus.

Kā valodas informanti pētījumam ir ņemti XIX un XX gadsimta anġļu un amerikāņu daiļdarbi un mūsdienų latviešu rakstnieku darbi.

Nolieguma struktūras ir vienas no izplatītākajām ikkurā valodā. Noliegums ir semantiska universālija. Nav tāda valodas materiāla, vai tas būtu rakstveida vai mutvārdu valodas materiāls, kurā mēs nesaņāptu nolieguma struktūras. Lasot Dā.Lindseja un Dā.Golšver-sija romānus, katrā lappusē (1 lappuse apm.1500 iespied-

¹ Par konstrukciju valodniecībā mēdz saukt ikvienu vārdu grupu, kurai ir kāda nozīme. Šo definīciju skat.

Глисон Г., Введение в дескриптивную лингвистику. М., 1959, с.190.
² Ломтев Т.П. О некоторых вопросах структуры предложения. НДВШ, филол. науки, 1959, №4.

erīju) mēs sastopam no 10-16 nolieguma gadījumu. Ievērojot modālo verbu biežumu un to īpatnējās nolieguma struktūras³ angļu valodā, šo verbu nolieguma konstrukcijām ir jāpievērš sevišķa uzmanība. Latviešu valodā modālo verbu varēt, driekstēt, vajadzēt nolieguma formas ir viendabīgas ar pārējiem vārdiem to nolieguma konstrukcijās.

Kas ir gramatiskais noliegums? Apskatot valodnieku darbus, kuri raksta par noliegumu jeb to pieņem, mēs sastopam ļoti dažādas nolieguma definīcijas. Noliegumu uzskata vienkārši par apgalvojuma modifikāciju, par antitezi.⁴ Profesora B. Ilyšs⁵ savā gramatikā "The Structure of Modern English" atzīst, ka ir grūti atrast nosaukumu šai vispārīgajai kategorijai, to varētu nosaukt "kvalitāte", kur vārds "kvalitāte" būtu jāsaprot tadā nozīmē, ka tas diferencētu noliegumu no apgalvojuma, resp. pozitīva apgalvojuma, jo noliegums arī ir apgalvojums.⁶ Noliegums ir iezīmēts (angliski: marked) ar d o plus n o t vai ar n o t . Valodnieki dažādi definē noliegumu. Delbrūks (Delbrueck) saskata, ka ar noliegumu valodā esot izteikta vilšanās attiecībā uz sagaidītas paradības esamību. Citi valodnieki atkal cenšas izskaidrot noliegumu valodā saistī-

-
- 3 T. Jakubaite, D. Kristovska, V. Ozola, M. Sika, Latviešu valodas biežuma vārdnīca, I sēj., R., 1966.
M. Robežniecs, Mūsdienu angļu valodas nolieguma struktūras ar modālo verbu "can" un to ekvivalenti latviešu valodā, P. Stučkas Latvijas Valsts Universitātes Zin. raksti, XCVIII sēj., 225. lpp., R., 1970.
- 4 Hockett, Grammar Procedures, Language N. 19, 1965.
- 5 Ilyish B., The Structure of Modern English, M., 1965.
- 6 Смирницкий А. М. Синтаксис английского языка. М., 1957, с. 135.

bā ar pretošanās izjūtām (van Ginekems) vai arī ar pretīguma izjūtām (O.Jespersens), vai arī ar emfāzi (Svits), vai kā afektu (V.Havērs).

No lingvistikas viedokļa jāpievienojas E.I.Šendeles dotajai gramatiskā nolieguma definīcijai "Noliegums kā valodas kategorija ir izteiksme, ko veido zināmi valodas līdzekļi un kas izteic negatīvu saikni starp diviem nojēgumiem."⁷

Pirmkārt, aplūkosim morfoloģiskos nolieguma izteicējus līdzekļus latviešu valodā. Tie ir sekojošie:

- 1) Nolieguma partikulas nē, ne.
- 2) Nolieguma saikņi ne - ne vai arī nedz - nedz.
- 3) Nolieguma afiksi, galvenokārt, prefikss ne-, piemēram: nelaime, neveiksmīgi. Dažreiz vārda priekšā ir bez-, piemēram: bezgodis, bezkauņa.
- 4) Noliegumu raksturojoši lietvārdi un citas vārdu šķiras: Milzums naudas tev ir gan! (Nemaz naudas tev nav). Daudz tu par viņu zini. (Nekā tu nezini).

Angļu valodā morfoloģiskā klasifikācija pēc izteiksmes līdzekļiem daļa negāciju šādos tipos:⁸

- 1) Nolieguma partikulas no, not, kas saistītas ar verbu, arī never.
- 2) Nolieguma adverbi never, nowhere, neither.
- 3) Nolieguma vietniekvārdi no, no one, none, nothing, nobody, nought, neither.
- 4) Nolieguma saikņi nor, nor, nor, neither, neither, nor, but, unless.

7 Шендельс Е. И. Отрицание как лингвистическое понятие. Уч. зап. МПНИИ им. М. Горького, том XIX, № 1, 1959, с. 125.

8 Айзенштадт Е. И. Классификация типов отрицаний в современном английском языке. Уч. Зап. Моск. пед. инст. им. В. И. Ленина, том XXXI. вып. I, 1955.

- 5) Nolieguma afiksai: sufikss -less, prefiksi un-, in-, ir-, il-, im-, dis-, i-, a-, non-.
- 6) Noliegumu raksturojoši lietvārdi un citas vārdu šķiras: A fat lot you have received.
Milzums naudas tev ir! (Nemaz naudas tev nav).
- 7) Vārdi un frāzes bez formāliem nolieguma radītājiem, kas teikumos, ja sastāta ar attiecīgas nozīmes latviešu valodas teikumu, atbilst gramatiskā nolieguma izteiksmes līdzekļiem:
 - a) Verbi to fail, to lack, to miss, to keep off.
 - b) Prepozīcijas out, without.
 - c) Adjektīvs ar prepozīciju: short of, devoid of, deficient in.

Jāpiezīmā, ka pēdējās grupas a) un c) apakšgrupai latviešu valodā atbilst vārds trūkst, kas arī izteic noliegumu.

Noliegums lingvistika maz aplūkots, ko uzsver arī valodnieks B. Iljišs.⁹ Nolieguma klasifikācijā vieni un tie paši nolieguma izteiksmes veidi guvuši dažādus nosaukumus. Eksistē tādi nolieguma apzīmējumi kā teikuma noliegums,¹⁰ vārda noliegums, kvantitatīvs noliegums, komplekss noliegums (Nexal Negation),¹¹ divkāršs¹² un vienkāršs¹³ noliegums, vispārīgs noliegums, daļas, daļējs un pilnīgs noliegums. Šī rinda vēl jāpapildina ar norobežotu un reducētu noliegumu, polimegāciju un mononegāciju, verbālu negāciju.

Vispirms aplūkosim teikuma noliegumu, tas ir noliegumu, kas attiecas uz predikatīvo kompleksu. Mēs šo noliegumu,

9 Ilyish B., The Structure of Modern English, M., 1965, p. 133.

10 Kruisinga E., English Accidence and Syntax, Utrecht, 1922, § 2021.

11 Jespersen O., A Modern English Grammar, L., 1954.

12 Curme G., English Grammar, Syntax, Boston, London, 1931, p. 147.

13 Milvgr., II, R., 1962., 204. lpp.

kas attiecas uz predikatīvo kompleksu, turpmāk sauksim par **v i s p ā r ī g u** noliegumu. Šo noliegumu atrodam arī nosauktu par pilnīgu noliegumu¹⁴ un arī par verbālu noliegumu, jo latviešu valodā vispārīgu noliegumu izteic galvenokārt noliegta verbā. Angļu valodā vispārīgu noliegumu izteic ne tikai verbā, bet arī noliegti adverbji, noliegti pronomēni un noliegti domēni.

Vispārīgs noliegums var būt **p i l n ī g s** un **r e d u c ē t a**. Reducēta noliegumu pabeigju anglistikā mēdz saukt par daļēju noliegumu. Reducēta nolieguma konstrukcijās latviešu valodā ir vienmēr adverbs **g a n d r ī z** noliegtā verba priekšā vai aiz tā, piemēram:

Es gandrīz nevaru gulēt, domājot par jums.

Teikumiem ar reducētu noliegumu latviešu valodā atbilst angļu valodā teikumi, kuros nav formālu nolieguma rādītāju, bet kuros iesiet adverbji **s c a r c e l y**, **h a r d l y**:

I can hardly sleep for thinking about you.

(Th. Dreiser, American Tragedy, 384.)

Tā ar zināmiem vārdiem te novērojam gramatikalizāciju.

Bez minētajiem adverbjiem (**hardly**, **scarcely**), kuri izteic reducētu noliegumu, mēs sastopam vēl citas vārdu šķiras, kuras tiktal gramatikalizējušās, ka izteic pat pilnīgu noliegumu, piemēram:

a) Adjektīvi kopā ar prepozīciju: **d e v o i d o f**, **s h o r t o f**, **d e f i c i e n t i n**,

.. and they, like everyone else, were short of fuel.

(J. Lindsay, Betrayed Spring, 483.)

¹⁴ Mllvgr., II, R., 1962., 204.lpp.

b) Vispārīgu noliegumu veido atsevišķi verbi apgalvojuma formā: to lack, to fail, to miss, to keep off:
He rang the number again, failed to get a connection.
(A.J.Cronin, The Citadel, p.39.)

..in fact he misses the true pleasure and joy of living.
(O.Wilde, Soul of Man, p. 263.)

c) Atsevišķas prepozīcijas arī veido vispārīgu noliegumu, piemēram: out, without. Latviešu valodas ekvivalents dažos gadījumos ir bez.

To fulfill this condition was helplessly out of my power. (B.Shaw, Mainly about Myself, p.13.)

But without saying anything at first he merely looked at her.. (Th.Dreiser, American Tragedy, p. 425.)

d) Noliegumu raksturojoši lietvārdi un citas vārdu šķiras izteic vispārīgu noliegumu, pie kam teikumos ir zināma vārdu kārta un intonācija:

Mīlums naudas tev ir! (Nemaz naudas tev nav.)

Noliegumu, kas attiecas uz kādu no atsevišķajiem teikuma locekļiem, neskatot teikuma predikatīvās attieksmes, sauksim par n o r o b e ž o t u noliegumu. Varētu to saukt vēl par daļas noliegumu, bet nekādā gadījumā par daļēju noliegumu.

Piemēri norobežotam noliegumam:

Viņi strīdējās ne tāpēc, ka katram būtu savādāki uzskati šajā jautājumā, bet tādēļ, ka ..

(V.Lācis, Nakotnes kalēji, 10.lpp.)

And not for the first time during those fourteen years old Jolyon wondered whether he had been a little to blame in the matter of his son.

(J.Galsworthy, The Man of Property, p.67.)

Ar daļēju noliegumu anglistikā saprot tādu noliegumu, kas ir reducēts, piemēram:

Es tur nebiju gandrīz piecas minūtes, kad ..

I'd hardly been there five minutes when Mrs Thompson came in with the coffee.

Aplūkojot latviešu un angļu valodas sintaksi un nolieguma nozīmi, iedalām noliegumu sekojoši:

- I. Vispārīgs noliegums. Tas ir noliegums, kas attiecas uz predikatīvo kompleksu.
- II. Norobežots noliegums.
- III. Nolieguma vārds, kas ir teikums (Nē.Nē,ne.Nē?).
- IV. Noliegums vārdā.

I. Vispārīgs noliegums.

Vispārīgs noliegums (Mllvgr. saukts arī pilns noliegums) latviešu valodā rodas, ja par izteicēju, tā daļu vai galveno locekli ir noliegta verba forma, kas veidojas, nolieguma partikulai ne- saplūstot ar pozitīva verba formu vienā vārdā un kļūstot par priedēkli. Noliegums, kas stāv pie kāda cita no teikuma locekļiem, nemaina teikuma pozitīvā apgalvojuma raksturu, noliegums šeit ir daļas noliegums jeb, skaidrāk formulējot, norobežots noliegums, bet tikai noliegts izteicējs latviešu valodā rada vispārīgi noliegtu teikumu.¹⁵

Angļu valoda savā nolieguma distribūcijas sistēmā atšķiras no latviešu valodas. Angļu valodā arī viens pats noliegts vietniekvārds vai apstākļa vārds izplata savu negācijas spēku uz visu teikumu; kaut arī izteicēja verbs ir apgalvojuma formā, izveidojas vispārīgi noliegts teikums. Salīdzinot valodu grupu negācijas tipoloģijas (mūsu gadījumā germāņu un baltu), valodnieki nosauc tikko minēto angļu valodas negāciju par mononegāciju, piemēram:

Soames had never called Irene an angel.

(J.Galsworthy, The Man of Property, p.100.)

¹⁵ J.Endzelīns, Latviešu val.gram.,R., 1951., 1033.lpp.: "Negācija, kas attiecas uz visu teikumu, sakrīt ar verbu vienā vārdā, pie kam uzavēta ir negācija."

Pretēja mononegācijai ir polinegācija, kur sastopam bez noliegta izteicēja vēl teikumā noliegtu papildinātāju, noliegtus apstākļus vai noliegtu teikuma priekšmetu. Polinegācija ir raksturīga latviešu valodas strukturai:

Soumes nekad nebija nosaucis Irēnu par ēģeli.

(Dž.Galsversaijs, Forsaitu teika, R., 1961., 71.lpp.)

Attiecīgajos vispārīga nolieguma teikumos angļu valodā tātad var būt noliegts tikai viens no teikuma locekļiem: izteicējs, teikuma priekšmets, noliegti apstākļi, noliegts papildinātājs, noliegts apzīmētājs, noliegti saikņi:

Nobody cares for me. (B.Shaw, Selected Works, p.308.)

And seeing that Clyde said nothing, he ..

(Th.Dreiser, American Tragedy, p.193.)

He gave neither name nor address. (ibid., p.173.)

Latviešu valodā, kā jau minējam, vispārīgu noliegumu izteic tikai ar noliegtu izteicēju; noliegti citi teikuma locekļi vieni paši nedod vispārīgu noliegumu.

II. Norobežots noliegums.

Norobežotu noliegumu sastopam abās valodās, gan angļu, gan latviešu. Noliegums tie attiecas uz teikuma locekļiem, kad tie neveido predikatīvās attiecības:

Not a few medals were sent out from London..

(Dyeon Carter, Fatherless Sons, p.30.)

Iepac, ne tikai citi, bet arī viņš pats bija parliecināts, ka .. (A.Sakse, Pasakas, 115.lpp.)

III. Nolieguma vārds - teikums.

Nolieguma vārds, kas ir teikums, ļoti bieži sastopams sarunu valodā, dzējā. Tie ir tādi teikumi, kā "Ne", "Ne,ne", "Pavisam ne". Angļu valodā tiem atbilst "No", "Not at all". Šā tipa teikumiem latviešu valodniecībā pievērsušies A.Ozols, J.Karkliņš, L.Ceplītis un runā par bezkopas, vienkopas un divkopu teikumiem. Aplūkojot šos teikumus kontekstuāli, varam tos iedalīt vairākās grupās.

NOLIEGUMA VĀRDS, KAS VEIDO TEIKUMU

Klasifikācija	Latviešu valoda	Angļu valoda
1. Noliegums kā atbilde uz jautājumu	Nē, Nemaz nē. Nemaz ne. Nē, UZRUNA. Nē, nē. Ne, ne. IZS.VĀRDS, nē.	No. Not at all. IZS.VĀRDS, not at all. No, no. No, UZRUNA. Certainly not.
2. Noliegums seko pēc ziņojuma teikuma (monologa runa)	IZS.VĀRDS, nē. Nē. Ne, ne. Nē, UZRUNA. Nē, nē.	IZS.VĀRDS, no. No. No, no. No, UZRUNA.
3. Noliegums seko pēc ziņojuma teikuma (dialoga runa)	IZS.VĀRDS, nē. Nē jēl. Ne, ne. Nē, nē. Nav. Nē, nav.	IZS.VĀRDS, no. No, no. No, UZRUNA. No plus Auxiliary Verb/ /Modal Verb. (No, I don't, can't, etc.)
4. Noliegums kā lūgums nereslīgāt ierosināto darbību	Nē, nē! IZS.VĀRDS, nē, nē! Nē!	No, no. IZS.VĀRDS, no, no.
5. Jautājums	Ne? Vai ne? Vai ne, UZRUNA?	Auxiliary Verb/Modal Verb plus vietniekvārds (don't you, doesn't he? didn't you? Am I not? Aren't you? Shan't we? Won't he? Wasn't he? Weren't you? Can't you? etc.
6. Atbilde uz jautājumu, bet vienmēr gramatiskā saskaņojumā ar šo jautājumu (latv. valodā). Atbilde ir imPLICĒTA divkopu teikums	Nekas. Nēkā. Nevienam. Nevienam. Nevieni. Nevieniem. Nevienus. Nevienas. Nevienām. Nekur. Nekad. Nekam. Neko.	Nothing. Nobody. Nowhere. Never. No one.
7. Atbilde iepriekšējam runātajam, bet bez gramatiskā saskaņojuma.	Nekas.	Never mind. There, there. Well. Well, well. It doesn't matter.

IV. Nolieguma vārdā.

Noliegums vārdā izteic nozīmi pretēju nozīmei, ko izteic vārda sakne bez nolieguma rādītāja. Parasti nolieguma rādītāji angļu valodā saplūst kopā ar vārdu. Noliegums ir izteikts ar prefiksiem mis-, un-, in-, ir-, il-, non-, dis-, a-i- un sufiksu -less.

Piemēri:

At the door Mrs. Bradley and himself were received by a non-too-polished woman.

(Th. Dreiser, American Tragedy, p.201.)

Indeed in his immature and really physically unilluminated mind it suddenly evoked a mood which was as of roses, perfumes, lights and music.

(ibid., p.200.)

Latviešu valodā noliegums vārdā izteikts ar prefiksu ne- un bez-, kas stāv vārda priekšā, saaudzis ar vārdu: nekaupa, nekaunīgs, bezkaupa, bezkaunīgs, negaumīgi, negauņīgs, apolitisks. Svešvārdos tā, tad sastopam arī prefiksu a- vārda priekšā.

Dažreiz atšķirība ar prefiksu ne- un bez- ir maža, bet dažreiz tā ir ļoti liela, piemēram:

bezdarbs - nedarbs.

Daži vārdi sastopami tikai ar vienu no minētiem prefiksiem:

Nestiprs	bezveidīgs
netīrs	bezcerīgs
nejauks	bezdievīgs
neveiksmē	negausīgs
negais	
netikumība	

Daži vārdi pieņemusi abus prefiksus, gan bez-, gan ne-.
neprātīgi - bezprātīgi, bezkaunīgi - nekaunīgi u.c.

Angļu valodā tagad sevišķi produktīvs nolieguma prefikss un-, kas daudzos adjektīvos nomaina priedēkli in-:

inconvincible	- unconvinced
inconsumable	- unconsumed
incontestable	- uncontested
inconvertible	- unconverted.

NOLIEGUMA KLASIFIKĀCIJAS TABULA

I. VISPĀRĪGS NOLIEGUMS (noliegums, kas attiecas uz
predikatīvo kompleksu).

P i l n ģ s noliegums

Latviešu valoda

Angļu valoda

- | | |
|---|---|
| A. Noliegts izteicēja verbs
(Prepozitīvs <u>ne</u> saau-
dzis ar verba formu) | A. Noliegts izteicēja verbs
(Postpozitīvs <u>not/ n't;</u>
n't palaikam <u>saug</u> ar palīg-
verbiem: <u>do, haæ, shall, will</u>
u.c. |
| B. --- | B. Noliegti citi teikuma locekļi. |
| 1) --- | 1) Noliegts teik.pr-ts |
| 2) --- | 2) " apzīmētājs |
| 3) --- | 3) " papildinātājs |
| 4) --- | 4) " apstākļi |
| 5) Nolieg.saikļi <u>ne -ne.</u> | 5) " saikļi <u>Neither- nor.</u> |
| C. Noliegums ir izteikts
leksiski, bez gramatis-
kajiem vārdiem | C. Noliegums ir izteikts leksiski,
bez gramatiskajiem vārdiem |
| 1) Noliegums izteikts ar
adjektīvu
--- | 1) Noliegums izteikts ar adjek-
tīvu
<u>short of</u>
<u>devoid of</u>
<u>deficient in</u> |
| 2) Noliegums ir izteikts
ar verbu apgalv.formā
<u>trūkt</u> | 2) Noliegums ir izteikts ar
verbu apgalvojuma formā
<u>lack, fail, miss</u> |
| 3) Noliegums ir izteikts
ar-prepozīciju <u>bez</u> | 3) Noliegums ir izteikts ar
prepozīciju <u>out, without</u> |
| 4) Noliegumu raksturojošas
dažādas vārdus šķiras ar
zināmu vārdus kartu tei-
kums
<u>Milzums</u> naudas tev ir! | 4) Noliegumu raksturojošas
dažādas vārdus šķiras ar
zināmu vārdus kartu tei-
kums
<u>A fat lot</u> of money you have! |

R e d u c ē t s noliegums.

Adverbs scarcely, ar no-
liegtu verbu.

Adverbi scarcely,
hardly,
half

Verbs nav noliegts.

NOLIEGUMA KLASIFIKĀCIJAS TABULA
(turpinājums)

II. NOROBĒŽOTS NOLIEGUMS

/noliegums neattiecas uz predikatīvo
kompleksu/

Angļu valodā

Latviešu valodā

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1) Noliegts tikai teik.pr-ts | 1) Noliegts tikai teik.pr-ts |
| 2) " apzīmētājs | 2) " apzīmētājs |
| 3) " papildinātājs | 3) " papildinātājs |
| 4) " apstākļi | 4) " apstākļi |

III. NOLIEGUMA VĀRDS - TEIKUMS

/Skat.sīkaku klasif.tabula 9.lpp./

IV. NOLIEGUMS VĀRDĀ

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1) Prefiksi: <u>in-, un-, im-,</u>
<u>ir-, il-, mis-, dis-, non-,</u>
<u>s-</u> | 1) Prefiksi: <u>ne-, bez-, a-</u> |
| 2) Sufikss <u>-less.</u> | 2) --- |

Jāpieslēž, ka noliegumam angļu valodas teikumā liela ietekme uz atsevišķiem citiem teikuma locekļiem - tā veidojas teikumos savdabīga korelācija. Ja verbs ir noliegts, tad obligāti teikumā lieto

- 1) nevis *s o m e*, bet *a n y* (arī saliktojos ar otro komponentu - *thing, -body, -one, where*):
I haven't thought of any one or anything else since I saw you last.

(Th.Dreiser, American Tragedy, p. 350.)

And what would not that spell, seeing that even as yet the Griffiths had not invested him anywhere - not even for Christmas?

(ibid., p.341.)

The society for Gerontology does not try to sell anything to anybody, Mr.Tradwell.

(Stanley Ellin, The Blessington Method, American Satire, p. 211.)

- 2) Ja verbs ir noliegts, lietojam teikumā nevis *n e v e r*, bet *e v e r* :

There are so many good women wo've never had a chance at a decent university job that I feel responsible to them.

(M.Wilson, Live with Lightning, p. 529.)

- 3) Ja verbs ir noliegts, lietojam nevis n e i t h e r, bet either:

How can one promise that? He can't e i t h e r.

(Gr.Green, The Quiet American, p. 101.)

But still a man can't work all the time, e i t h e r.

(Th.Dreiser, American Tragedy, p. 209.)

Ja verbs ir apgalvojumā, lieto obligāti n e i t h e r:

"I don't care much for this," muttered Whit.

"N e i t h e r do I, son!"

(Sinclair Lewis, Go East, Young Man, Amer.Sat., p.90.)

Vispār angļu valodas struktūras tipiska pazīme ir mononegācija. Var būt verbs apgalvojuma formā, bet tad kāds no citiem teikuma locekļiem ir noliegts, bet tikai viens:

.. not one has ever caused us any trouble.

(Stanley Ellin, The Blessington Method, p.220.)

Latviešu valodas strukturai piemīt oša polinegācija augšā minēto korelāciju izslēdz no valodas materiāla.

Sintaksē nedarbojas atsevišķu vārdu nozīmes, bet semantiskas kategorijas, kas ir augstākas abstrakcijas rezultāts. Kategoriali-semantiskas vārdu nozīmes vienībā ar to morfoloģiskajām formām veido strukturāli-jēdzieniskos teikuma komponentus vienam vai otram modelim ar runātāja attiecīgās domas tipveida nozīmi.

SECINĀJUMI

Nolieguma konstrukcijās angļu un latviešu valodā ir atšķirīgas. Angļu valodā vispārīgu noliegumu izteic atsevišķi vārdi n o t un n o vai arī n o t postpozitīvi saudzis ar palīgverbu, reizēm ar elidētu "o". Latviešu valodā vispārīgu noliegumu izteic n e - prepozitīvi saudzis ar verbu.

Viens no vislielākajiem kontrastiem angļu valodā ir

vispārīga nolieguma izteikšana arī ar citiem teikuma locekļiem, tā tad noliegums attiecas uz predikatīvo kompleksu, bet tas izteikts bez noliegta verba.

Angļu valodā sevišķi atšķirīgas ir nolieguma konstrukcijas ar modālajiem vārdiem¹⁶. Šo verbu gramatiskajos laikos angļu valodā ir tikai ekvivalenti, kuri ir citas saknes vārdi (can - shall be able to, must - had to u.t.t.), bez tam šo verbu nolieguma formas realizējas savdabīgi, piemēram:

must - needn't
may - mustn't¹⁷

Latviešu valodā verbi varēt, drikstēt, vajadzēt savās laiku formās un nolieguma formās ir viendabīgi. Nolieguma konstrukcija Nevarēšu braukt (izteikta ar 2 vārdiem), angļu valodā I shall not be able to go izsakāma ar 7 vārdiem.

Abu valodu (angļu un latviešu) struktūra sevišķi atšķiras, ja aplūkojam nolieguma vārdu - teikumu. Šeit, piemēram, disjunktīvajos jautājumos, kuri ļoti bieži izplatīti valodā, sevišķi sarunās, latviešu valodas v a i n e ? ekvivalentu angļu valodā ir daudz atkarā no gramatiskā laika un personas formas (Skat.tabulu 9.lpp.).

Arī īss nolieguma atbildes realizējas ar attiecīgo personas un laika formu:

Vai tu lasi angļu grāmatas? Nē.

Šis Nē angļu valodā prasa angļu valodas strukturāli piemērotu tipologiju:

No, I don't.

Šajā mikrotipoloģijā ir obligāts viens no izteicēja vietniekiem (Propredicate): don't, doesn't, didn't, isn't, aren't, won't, shan't, can't, etc.

¹⁶ M. Robežniece, Mūsdienu angļu valodas nolieguma struktūras ar modālo verbu can un to ekvivalenti latviešu valodā, LVU Zin.r. XCVIII sēj. R., 1970., 225.lpp.

¹⁷ H.L.Kufner, The Grammatical Structures of English and German, Chicago, 1962.

В статье дается краткий обзор лингвистических исследований категории отрицания и затем предлагается система сравнительной классификации отрицательных конструкций в английском и латышском языках. Микротипология отрицания исследуется путем контрастивного анализа. Источниками для анализа языкового материала служат романы и короткие рассказы английских, американских и латышских писателей XIX и XX веков. Исследуя виды дистрибуций отрицательных конструкций, мы пытаемся дать основные на наш взгляд структурные различия отрицаний в типологических системах рассматриваемых языков.

НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПЫ СОПОСТАВЛЕНИЯ НЕРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ

Проблемами изучения неродственных языков занимается лингвистическая типология. На вопрос "Что такое типология?" лингвисты отвечают по-разному - в зависимости от того, принадлежат ли они к "классической", т.е. традиционной школе типологов, или более современному направлению - структурной типологии. Различная трактовка термина "типология" обуславливается также теоретической установкой, конкретной целью исследователя и тем языковым уровнем, который он исследует. Если взять то общее и наиболее существенное, что имеется в различных толкованиях, то типологию можно определить как раздел лингвистики (дисциплину - Рождественский Ю.В.¹, метод - Старостов А.Н.²), а точнее как отрасль языкознания, в которой используется особый типологический метод и которая занимается отображением одного языка (или отдельных структур языка) посредством другого или других языков с целью выявления сходства и различия между ними. В отличие от дескриптивизма, который описывает отдельные языки, типология оперирует сравнениями и сопоставлениями двух или нескольких языков. На базе одного языка типологическое исследование невозможно. Как правило, отправной точкой для сопоставления служит родной язык исследователя или какой-нибудь другой язык, более близкий ему. В таких случаях родной язык как бы играет роль языка-эталона. Этот процесс кажется вполне естественным, т.к. легче объяснять незнакомые нам явления через более понятные. Подобным образом можно сопоставлять целую группу языков, обычно родственных, с другой, неродственной группой. Так, например, западно-европейские языки, как бо-

¹ Рождественский Ю.В. Тезисы о природе понятий лингвистической типологии. - В сб.: Лингвистическая типология и восточные языки. М., Наука, 1965, с. 101.

² Старостов Л.Н. О понятии "Типология". - В сб.: Лингвистическая типология и восточные языки, М., Наука, 1965, с. 297.

лее изученные, выступают в качестве эталона сравнения, с категориями которых сопоставляются исследуемые языки. Нам представляется справедливым замечание, "что ответ на вопрос "что с чем сравнивать?" будет зависеть, по-видимому, от целей данного типологического исследования". Даже в случаях, когда говорится о типологии какого-нибудь одного языка, по мнению проф. Санжеева, допустимо, если сопоставление "молчаливо подразумевается"³. Интересным подтверждением этой мысли является описательная грамматика алтайских языков, составленная русскими авторами, в которой имеется замечание о том, что в алтайских языках отсутствует категория грамматического рода, в то время как грамматики самих алтайских авторов об этом умалчивают. Это объясняется тем, что грамматика русскими авторами излагалась в сравнении с грамматическими категориями русского языка.

Далее задачи типологии трактуются по-разному. Одни лингвисты приравнивают типологическое изучение языков составлению типологической классификации. Принципы такой универсальной классификации даны в работах Марра, Сепира и др.

Другие исследователи усматривают цель типологического изучения языков в создании искусственного языка-эталона, универсального мета-языка. Эта задача стала особенно актуальной в связи с проблемой машинного перевода. В этом направлении, используя математические методы, сделано несколько попыток. Причем, более активными являются лингвисты, отстаивающие учение структурной типологии. Интересна в этом отношении попытка Успенского Б. А. на основе формализации языковых элементов образовать универсальный алгоритм трансформации для описания разных языков⁴.

³ Санжеев Г. Д. Сравнительно исторические и типологические исследования в алтаистике. - В сб.: "Лингвистическая типология и ...", с. 82-84.

⁴ Успенский Б. А. Принципы структурной типологии. Изд-во МГУ, 1962, с. 18-19.

Проводятся исследования проблемы, какой тип языка наиболее приемлем для выполнения функций языка-эталона. Некоторыми лингвистами установлено, что языковая структура изолирующих ("аморфных") языков наиболее близкая идеальному метаязыку, т.е. этот язык-эталон должен быть построен на основе структурных моделей аморфных языков.

В противоположность этому взгляду, ряд лингвистов считает, что в языке-эталоне должны совместиться характеристики различных типов языков.

Третья группа, подобно структуралистам, отстаивает идею искусственного, основанного на математических методах, метаязыка. Поиски продолжаются, но языка-эталона еще нет, и лингвисты-скептики говорят, что в ближайшее время эта задача не может быть решена. Пессимисты, подобно проф. Кацнельсону, утверждают, что такой язык вовсе не может быть создан ввиду слишком большого разнообразия языковых систем.

Кроме двух вышеупомянутых задач типология имеет еще одну, которая многими лингвистами выделяется как главная: выяснение связи и различия между родственными и неродственными языками, их структурами и элементами. Так, С. Д. Кацнельсон утверждает, что "основную задачу типологического изучения языков следует видеть не непосредственно в создании классификации языков, не в разработке языка-эталона, не в математизации, а в выявлении основных закономерностей и взаимоотношений отдельных фрагментов в структуре языка"⁵

Руководствуясь этой задачей, как примарной, можно определять типологию "как метод в лингвистике, сводящийся к сравнению существенных черт структуры отдельных языков с целью выделить исследуемые языки в определенные классы и группы, определить тип языка"⁶

⁵ Кацнельсон С. Д. Основные задачи лингвистической типологии. - В сб.: Лингвистическая типология и восточные языки. М., Наука, с. 75.

⁶ Старостов В. Н. О понятии "типология". - В сб.: Лингвистическая типология и восточные языки. М., Наука, с. 297.

Здесь кажется целесообразным коснуться вопроса, который может вызвать сомнение—можно ли сравнивать или сопоставлять генетически неродственные языки или отдаленно родственные, какими являются, например, английский и латинский языки (их принадлежность к группе индо-европейских языков не является достаточным основанием для того, чтобы считать их родственными языками)? Типология отвечает на этот вопрос положительно—можно сравнивать и сопоставлять как родственные так и неродственные языки. Исследованием генетически родственных языков занимается сравнительно-историческая лингвистика, которая рассматривает генетически тождественные модели языка. Мысль о привлечении неродственных языков для изучения общих черт в разных языках была высказана уже Богородицким В. А. в конце прошлого века в его "Курсе сравнительной грамматики индо-европейских языков" (1890-1899)". Сравнение может быть не только генетическое, но также аналогическое, т. е. можно сравнивать однородные явления и в языках неродственных. Под "аналогическим сравнением" здесь подразумевается типологическое сопоставление.

Сравнительно-исторический метод исследования возник почти одновременно с типологией, но до недавнего времени последний не получил должного внимания; изыскания лингвистов были направлены на изучение родственных языков. Поэтому прав чешский лингвист Скаличка В., указывая, что "типология является одним из самых древних и вместе с тем наименее разработанных разделов языкознания"⁷.

С расширением экономических и географических связей потребовалось изучение неродственных и географически удаленных языков, и типология вновь приобрела жизнь. Таким запазданным развитием и объясняются многие белые пятна в теории типологии и существование определенных разногласий во мнениях типологов.

Кроме предмета исследования сравнительно-исторический и типологический методы отличаются еще по-другому признаку:

⁷ Скаличка В. О современном состоянии типологии. — "Новое в лингвистике". Вып. III, М., 1963, с. 19.

как показывает само название, сравнительно-типологический метод рассматривает языковые системы в диахронии, т.е. в историческом развитии с целью восстановления общего праязыка или реконструкции исчезнувших форм. Типология, наоборот, изучает языки в синхронии. В этой связи о типологии можно сказать словами Иванова В., что она занимается "вневременным сравнением неродственных языков"⁸.

Однако следует отметить, что типологический метод может применяться и в сравнительно-исторических исследованиях. Проф. Гухман М.М. называет такой метод историко-типологическим. В отличие от сравнительно-исторического метода последний может оперировать как генетически тождественными моделями, так и моделями генетически не связанными⁹.

Из вышеуказанного можно сделать вывод, что критерии синхронии и диахронии не являются достаточными, чтобы противопоставлять с сравнительно-исторический метод типологическому. Они дополняют друг друга и с успехом могут быть использованы вместе в сопоставительных изучениях языков. Преимуществом типологии является то, что ее применение не ограничено кругом определенного числа языков. Проф. Ярцева В. по этому поводу пишет: "Возможности типологического сравнения очень широки, поскольку за основу сравнения может быть взят любой факт или совокупность фактов языка, в то время как при сравнительно-историческом исследовании лингвист ограничен в выборе материала языками родственными, и в выборе сравниваемых фактов, элементами, обнаруживающими генетическое тождество"¹⁰.

Сопоставление генетически неродственных языков зачастую приводит к интересным результатам: обнаружено, что некоторые языки, географически удаленные и генетически разных

8 Иванов В., Лekomцев Д.К. Проблемы структурной типологии. - В сб.: Лингвистическая типология и восточные языки. М., Наука, с. 21.

9 Гухман М.М. О содержании и задачах типологических исследований. - В сб.: Лингвистическая типология и восточные языки. М., Наука, с. 250.

10 Ярцева В.В. Принципы типологического исследования родственных и неродственных языков. - В сб.: "Проблемы языкознания", М., Наука, с. 203.

типов обладают типологическим сходством в отдельных чертах; например, английский и китайский, китайский и отдельные языки Африки. Лингвисты объясняют это явление двумя причинами:

1. Влиянием одного языка на другой, возможно через торговые связи, вследствие завоевания территории и порабощения одного народа другим.
2. Родовой общностью в далеком прошлом.

Можно наблюдать и обратный процесс, когда родственные языки теряют свое сходство под влиянием языка "соседей" или других причин. Это замечено в случае немецкого и английского языков с их различными системами деklinаций и др.

На вопрос—"Как сопоставлять языковой материал?"—лингвисты на современном этапе придерживаются в общем одинакового мнения, что нет необходимости изучать в целом всю языковую систему. Предлагается "расчленение языка на некоторые подязыки или элементарные структуры"¹¹.

Усилия современных ученых направлены на сравнение языковых структур в пределах одного какого-нибудь уровня, например, фонологии, морфологии, синтаксиса, лексики. Это может быть и более крупным целым грамматическим уровнем. Уровни далее могут быть разбиты на более мелкие фрагменты, и последние—на элементы. Успенский Б.А. определяет элементы, как "минимальную, продуктивную морфему или несвободное сочетание морфем, обладающее минимальностью и продуктивностью". Эти мельчайшие частицы и принимаются Успенским Б.А. за основную единицу соотношения между языками¹².

Заслуживает внимания предложение, высказанное Солнцевым В.М., "в качестве компонентов типологического исследования использовать не сами элементы, а те отношения, которые существуют между единицами разных уровней и подуровней языка"¹³.

11 Солнцев В.М. Установление подобия как метод типологического исследования.—В сб.: Лингвистическая типология и восточные языки. М., Наука, с. 114.

12 Успенский Б.А. Принципы структурной типологии. Из-во МГУ, 1962, с. 20.

13 Солнцев В.М. Установление подобия как метод типологического исследования.—В сб.: Лингвистическая типология и восточные языки, М., Наука, 1965, с. 115.

Из всех уровней языка типологией более подробно исследованы фонологический уровень, меньше всего — синтаксический. Если не считать работ акад. Мещанинова И. И., в советской лингвистике почти нет более крупных исследований синтаксиса. Акад. Мещанинов И. И. в синтаксических отношениях видит то общее, что имеется во всех языках мира и что их объединяет. Нет языка без отношения предикативности, связывающей субъект с предикатом¹⁴. Сам Мещанинов И. И. исследовал более подробно типологические особенности эргативной конструкции¹⁵.

На большее значение синтаксических связей по сравнению с морфологическими, указывал также Богородицкий В. А. для изучения общих тенденций языкового развития нужно в первую очередь исследовать синтаксические модели, "так как они представляют большую одинаковость в разных языках, ввиду ограниченного круга выражаемых ими систем отношений"¹⁶.

Все вышеизложенные задачи типологии относятся к научно-теоретическому исследованию, т. е. к лингвистическому плану. Но о типологии можно говорить и в практическом, методическом плане. Типология имеет огромное значение в процессе преподавания иностранных языков. Основной метод типологии — сопоставительный анализ — используется и в преподавании чужого языка, так как "сравнение всегда неизбежно входит в процесс познания изучаемого объекта"¹⁷.

Выявление сходства и расхождение в лексике, грамматике и фонетике родного и иностранного языков способствует лучшему пониманию и усвоению иностранного языка.

¹⁴ Мещанинов И. И. Структура предложения. М., Изд. АН СССР, 1963.
Мещанинов И. И. Члены предложения и части речи. М. — Л., Изд. АН СССР, 1945.

¹⁵ Мещанинов И. И. Эргативная конструкция в языках различных типов. Л., Наука, Ленинградское отделение, 1967.

¹⁶ Богородицкий В. А. Курс сравнительной грамматики..., с. 5.

¹⁷ Ярцева В. Н. Принципы типологического исследования родственных и неродственных языков. — В сб.: "Проблемы языкознания". М., Наука, с. 203.

О плодотворном использовании типологии в педагогической практике свидетельствует целый ряд так называемых сопоставительных грамматик двух языков, например, грамматика русского языка в сопоставлении с грамматикой немецкого языка. Такие грамматики имеют большое практическое значение.

Для методических целей проводится более узкое сопоставление языковых структур, причем сами структуры могут быть более мелкими.

Сопоставление в изучении иностранных языков должно удовлетворять двум целям: 1) вскрыть индивидуальные особенности изучаемого языка; 2) найти то общее или, наоборот, отличное, что он имеет с родным языком. Для этого недостаточно быть только хорошим методистом, преподаватель должен хорошо знать теорию языка, уметь пользоваться лингвистическими данными. Чтобы сопоставлять два языка, надо иметь их подробное описание. Советская педагогика обращает большое внимание на теоретическую подготовку будущих преподавателей иностранных языков, стараясь дать им не только практические умения и навыки, но и глубокие теоретические знания.

Лингвистическое описание языка может строиться на базе исследовательских методов традиционной грамматики. Примерами такого описания изобилует наша лингвистическая литература. Обучение сначала грамматике родного языка, потом и иностранного языка в школе построено на предпосылках традиционной грамматики. Тем не менее все больше отечественных ученых отдаст должное структурным приемам грамматического анализа, они не только используют, но и развивают дальше структурализм, как метод изучения грамматического строя языка.

Критикуя и отрицая методологическую основу американского структурализма, мы не можем не признавать, что сами структурные методы исследования (непосредственно составляющие, дистрибуция, трансформация) занимают важное место в решении чисто лингвистических задач. Структурализм, сводящий "изучение языков к их моделированию и преобразованию в абстрактные коды"¹⁸ имеет положительное значение и в при-
¹⁸ Сазонова Н. М. Предикативные структуры в современном англ-

ной лингвистике. Моделирование структуры языка требует привлечения точных математических методов в лингвистику, что в свою очередь делает лингвистическое исследование более точным, четким, более формализованным.

Особенно важное место в формальном описании структуры языка занимает трансформационные правила, выработанные американскими учеными Хэррисом З. и его учеником Хомским Н. Правила трансформации, являющиеся естественным продолжением правил порождения по непосредственным составляющим, в то же время снимают те многие ограничения, накладываемые на модель непосредственно составляющих. Самое главное достижение трансформации состоит в том, чтобы путем перестановок символов и разного рода изменений в составе символов производить одни типы деривационных деревьев от других типов деривационных деревьев.¹⁹ Сам Хомский Н. говорит о трансформациях, как о более сильных, т.е. способных объяснять отношение между различными моделями языка, в отличие от непосредственно составляющих.²⁰

Трансформация, как метод лингвистического анализа, имеет широкое теоретическое и практическое применение. На использование трансформаций в типологических исследованиях языков указал уже Хэррис З.²¹ Советские лингвисты признают значение трансформаций и практически применяют этот метод анализа в типологических сопоставлениях грамматических явлений в разных языках (Звегинцев В., Сазонова Н. М., Успенский Б. А., Блиндус Е. С. и др.).

лийском языке. Киев, "Радянська школа", 1969, с. 8.

19 Шаумян Э. Теоретические основы трансформационной грамматики. - В сб.: "Новое в лингвистике", вып. II, М., Изд. иностранной литературы, 1962, с. 399.

20 Хомский Н. Синтаксические структуры. - В сб.: "Новое в лингвистике", вып. II, М., Изд. иностранной литературы, 1962, с. 413.

21 Хэррис З. Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре. - В сб.: "Новое в лингвистике", вып. II, М., Изд. иностранной литературы, 1962, с. 634.

В типологии трансформационный метод анализа применим благодаря особенности порождать новые цепочки предложений из определенного количества ядерных предложений и, наоборот, сводить имеющиеся более сложные предложения к ядерным. Сопоставляя синтаксические структуры языков различных типов, можно использовать оба приема для того, чтобы свести сопоставляемые структуры к формально одинаковым, т.е. с одинаковым окружением. При помощи трансформации устанавливаются семантические отношения между структурами для выявления наличия или отсутствия искомой категории. В основе применения трансформаций должна лежать "идея семантической инвариантности", так как "две фразы имеют один и тот же смысл, если и только если они находятся в отношении трансформации"²².

Сопоставляемые модели обычно строятся по принципу морфологической (функциональной) классификации (Сазонова Н.М., Успенский Б.А. и др.).

Практическим примером сопоставления структур разных языков может служить предикативный оборот с инфинитивом *Accusativus cum infinitivo* (винительный падеж с инфинитивом) в английском языке в сопоставлении с соответствующими латышскими структурами. Этот оборот представляет интерес, поскольку он является одним из более распространенных в художественной прозе²³, и представляет некоторые трудности для латышских читателей.

Вслед за Э.Хэррисом, Есперсеном О., Ильишом Б.А., Смирницким А.И., Хлебниковой И.Б. и др. можно считать *him swim* в предложении *I saw him swim* сложным дополнением. Тогда структуру *him swim* можно представить структурной форму-

22 Ревзин И.И. Об отношениях однородного языка и языка с полной трансформацией (АПТ) и возможности их применения для структурной типологии. - В сб.: Структурно-типологические исследования. М. Изд. АН СССР, 1962, с. 22.

23 Блиндус Е.С. Вопросы перевода и синтаксиса. XIII научно-техническая конференция, посвященная 75-летию со дня изобретения радио, Новосибирск, 1920, с. 18-19.

мой N_2V_2 и все предложение в виде общей формулы $N_1V_1(N_2V_2)^{24}$

В целях упрощения N_1 и N_2 обозначают как существительное, так и личное местоимение в объектном падеже вместо более сложного $N_1(Pr \text{ in obj. c.})$, употребленного Н.М.Сазоновой.

N_2V_2 вместе представляют собой словосочетание, имеющее функцию дополнения. N_2 и V_2 связаны связью вторичной предикативности и образуют единое целое или "нексус"²⁵, поэтому их целесообразно поставить в скобках.

В латышском языке соответствующее предложение *Es redzēju viņu peldam* имеет структурную формулу $N_1V_1N_2V_2^{am}$

В латышской структуре вместо инфинитива V_2 употребляется причастие, которое ослабляет спаянность (нексус). Причастие и в латышском языке, и в английском подчеркивает процессуальный характер действия в то время, как инфинитив его только называет²⁶.

Предложение $N_1V_1(N_2V_2)$ английского языка и $N_1V_1N_2V_2^{am}$ латышского языка можно рассматривать, как трансформы ядерных предложений, и свести к последним.

Тогда получаем 2 предложения из каждой трансформы. *I saw him swim. I saw him. He swam.*

Es redzēju viņu peldam. Es redzeju viņu. Viņš peldēja.

Оба предложения - английское и латышское - имеют одинаковые ядерные предложения с структурными формулами $N_1V_1N_2$ и N_2V_2 , что доказывает идентичность английского *Accusativus cum infinitivo* и соответствующую латышскую структуру.

Можно рассматривать предложение *I saw him swim* как трансформу, из которой можно образовать новую трансформу *I saw that he swam*. N_1V_1 that N_2V_2 , что соответствует идентичной трансформе в латышском языке: *Es redzēju, ka viņš*

24 Хэррис Э Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре. - В сб.: "Новое в лингвистике". Вып. П, И., 1962, с. 574-575.

25 Есперсен С. Философия грамматики. М., 1958.

26 Сазонова Н.М. Предикативные структуры в современном английском языке. Киев, 1969, Радянська школа, с. 85.

peldēja. N_1V_1 ka N_2V_2 .

Обе трансформы имеют ограничение: не все глаголы с последующим *Accusativus cum infinitivo* допускают наличие обеих трансформ в английском языке, в то время как в латинском языке образование упомянутых структур более свободно.

Анализ отдельных структур разных языков при помощи трансформации более надежен и может применяться во всех случаях, где традиционные методы исследования не дают достоверных результатов.

3к

С.Е. Цисере, Г.В. Вицинский
ЛГУ им. Петра Стучки

О ПРОГРАММИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ И КОМПЛЕКСНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТСО

На современном этапе обучения иностранному языку программированное обучения /ПО/ заняло реальное место. Сейчас уже можно с достаточной определенностью сказать, что оно является лишь вспомогательным средством обучения, занимающим равноправное место наряду с наиболее эффективными традиционными средствами обучения иностранному языку.

При ПО объектом управления является психическая деятельность учащегося, и это управление должно проходить по определенной программе¹.

Главная цель ПО — оптимизация управления учебным процессом. Следовательно, создание программы предполагает управление действием как педагога, так и учащегося.

Основными задачами ПО являются:

1/активизация процесса усвоения учебного материала, что обуславливается целенаправленной самостоятельной интеллектуальной деятельностью учащегося, последовательно выполняющего каждый шаг процесса усвоения учебного материала, строго следуя предписаниям соответствующей инструкции, то есть алгоритма конкретного действия/проявление дидактических принципов последовательности и активности/;

2/индивидуализация процесса обучения, которая становится особенно важной, если учесть неодинаковый уровень знаний по иностранному языку абитуриентов, поступающих в вуз. Таким образом, индивидуализация процесса обучения определяется последовательностью усвоения соответствующих шагов процесса усвоения, объема учебной информации, заложенной в них, их сложностью и индивидуальностью темпа выполнения программы студентами. Последнее, в свою очередь, зависит от интеллектуальных возможностей студента, его предваритель-

¹ Талызина Н.Ф. Теоретические основы программированного обучения, М., 1968, с. 7.

ных знаний, которые он должен уметь использовать для решения стоящих перед ним конкретных учебных задач. В этом случае важное место должна занять проблема диагностики в обучении² /вышесказанное основано на дидактических принципах преемственности и доступности/;

3/обратная связь /непосредственная(немедленная) обратная связь- immediate feedback, которая обеспечивает:
а/для преподавателя контроль за процессом усвоения учебного материала учащимися или контроль за результатом усвоения ими учебного материала-так называемая внешняя-обратная связь;

б/для учащегося самоконтроль за процессом усвоения учебного материала с немедленной коррекцией при обнаружении им расхождения своего ответа с материалом ключевого элемента программы-так называемая непосредственная(немедленная) внутренняя обратная связь /в этом случае соблюдаются дидактические принципы сознательности и контроля/.

Из всего вышесказанного становится очевидным, что решающим фактором продуктивности усвоения учебной информации при ПО, машинном или безмашинном, является сама программа, которая закладывается в обучающую машину или предлагается учащимся в форме запрограммированного печатного пособия, кадров учебного диафильма или кинофильма, учебных фонозаписей.

Одним из основных видов обучающих программ является программа, составленная по методу запрограммированной инструкции ПИ/по терминологии Краудера/, т.е. программа, включающая наряду с изучаемым учебным материалом и инструкции учащемуся³ :

Однако, термин ПИ понимается нами шире - он ближе к

2 См. Ланда Л.Н. "Диагностика и запрограммированное обучение". Материалы Всесоюзной конференции по запрограммированному обучению, М., 1966.

3 Крем Д. "Запрограммированное обучение и обучающие машины". М., 1965, с. 72.

по и ПН⁴, Так например, программа может быть составлена на основе линейного программирования с конструированием или выбором ответов /конструктивный или выборочный метод построения программы/. Система ответов может быть построена также и по методу, близкому к разветвленной программе, при котором ошибочный выбор ответа получает немедленное подкрепление по внутренней обратной связи в виде разъяснения ошибки с возможным дополнительным заданием. По этому принципу нами построена инструкция к "Учету Текущего Контроля Успеваемости Студентов" - УТКУС⁵ :

Эффективным оказывается и подкрепление в виде дополнительных комментариев к правильным ответам, что исключает случайность выбора ответа. В этом случае учащийся повторно осознает правильность своего выбора.

При составлении учебной программы необходима конкретная цель, т.е. четкая мотивация использования данной программы в учебном процессе. Соответственно отдельные программы могут быть составлены на уровне знаний /информация/, навыков/тренаж/ или умений/тесты/. Учебная программа может быть комплексной в виде программированного учебного пособия или учебника.

Очевидно, что один лишь голый тренаж по формуле: СТИМУЛ-РЕАКЦИЯ-ПОДКРЕПЛЕНИЕ, -нарушает основную цель обучения-активизацию умственной деятельности учащихся. Нам представляется, что наиболее эффективной может быть программа в виде цикла взаимосвязанных заданий. Целью каждого цикла является объединение вокруг одной определенной темы различного вида учебного материала с соответствующими заданиями. Для этого могут быть использованы разговорные темы типа "Наш город", "Наш Университет", "Наш институт" и др. с программированным материалом по отдельным аспектам языка: фонетике, лексике и грамматике с соответствующим лексическим на-

⁴ ПО-программированное обучение - Programmed Teaching

ПН-программированное научение - Programmed Teaching

⁵ См. Цисере С.Е. Инструкция к учету текущего контроля успеваемости студента /УТКУС/ по иностр. яз. Рига, ЛГУ им. П. Стучки, 1970.

полнением по данной теме/в устной и письменной форме/.

Циклы могут объединять различные виды занятий и по одному аспекту, например, грамматике. В заключение каждого цикла следует специальное контрольное задание-тест.

"Тесты" нами рассматриваются как контрольно-тренировочное задание. Цель его выполнения состоит не только в контроле усвоения определенного учебного материала, но и в диагностике уровня его усвоения, выявления характера ошибок, установлении их причины с немедленным закреплением материала в требуемом варианте. Методика составления тестов является особой проблемой, которая в данной работе не рассматривается⁶.

Однако мы полагаем, что для соблюдения принципа однозначности результатов важна некоторая избыточность текстового материала. Она заключается в том, что языковая ситуация, расширенный контекст помогают в однозначном выборе "ответа".

Выполняя тренировочные программированные упражнения при подобной избыточности текста, студент получает новую информацию, он активно вовлекается в обязательное "вчитывание" текста, или же перед ним возникает необходимость понимания текста на слух. В то же время текст по своей форме и содержанию не представляет дополнительных трудностей.

В предложенных нами циклах упражнений данный принцип соблюдается не только "в элементе задания", но и в "ключевом элементе". Таким образом, ключевой "третий" элемент отличается от второго элемента /выполнение задания студентом в соответствующей "паузе"/ тем, что в нем воспроизводится ответ в расширенном виде с привлечением дополнительной информации, которая, в свою очередь, вводит в следующий шаг программы-четвертый элемент /повторение/. Следовательно, четвертый элемент не является механическим повторением требуемого варианта ответа на задание. Перед студентом по-

6 См. Lado R., Language Testing, London, 1961.

Володин Н.В. О методе... составления тестов. - Иностранные языки в школе, 1972, №1.

мило самоконтроля ставится новая, но посильная задача: вомотреться /или волушаться/ в содержание и форму ключевого элемента в его новом языковом окружении и воспроизвести его в предложенном расширенном виде. Для более продвинутых студентов допускается еще и некоторая языковая реакция в виде краткого творческого добавления к сказанному в ключевом элементе.

Интенсификация учебного процесса обеспечивается главным образом тем, что большинство программированных заданий выносятся на самостоятельную работу студента в виде домашнего задания по программированному учебному пособию или в виде выполнения определенных заданий с использованием ТСО лаборатории Звукосветонаглядности.

Заключительный этап выполнения цикла взаимосвязанных программированных заданий—выполнение теста—проводится в аудитории под непосредственным наблюдением, руководством и контролем преподавателя. В отдельных случаях тестирование может проводиться и в условиях специализированных помещений лаборатории Звукосветонаглядности, но с обязательным участием преподавателя или методиста лаборатории/изложения, резюме, диктанты, грамматические тесты и пр./.

Очевидно, что проведение тестов в аудитории обеспечивает подкрепление со стороны преподавателя, который не только осуществляет контроль за выполнением задания, /внешняя обратная связь/, но в то же время /при фиксации ошибки в работе учащегося/ выступает и как консультант. Таким образом, тест приобретает двойную направленность и не становится самоцелью. Осуществляемая при тесте внешняя и внутренняя непосредственная (немедленная) обратная связь обеспечивает дополнительные возможности для более продуктивного усвоения учебного материала.

Наибольшую продуктивность ПО приобретает при организационном включении в работу с ними всего комплекса ТСО с широким использованием зрительного и слухового каналов получения учебной информации.

При составлении учебной программы по иностранному язы-

ку опытный педагог-программист обычно является и психологом, и лингвистом, имеющим задачу использования максимума ассоциаций для ясного понимания и успешного выполнения учебных заданий программы учащимися.

Нам представляется, что для положительного результата ПО немаловажную роль играют как внешняя, так и внутренняя наглядность/дидактический принцип наглядности в обучении/, а также опора на родной язык. Например, использование аналогий в иностранном и родном языках служат некоторым видом "подсказки", для учащегося при выполнении программы. При демонстрации таблиц, формул, моделей и т.п., они выступают в роли дополнительного ключевого элемента с той лишь разницей, что данный "ключ" воспринимается глубоко и сознательно, требуя повторной мыслительной операции учащегося.

Следовательно, для предупреждения возможных ошибок, учебные программы необходимо составлять с максимальным использованием языковых ассоциаций, положительного переноса с родного языка и исключением интерференции родного языка.

Особую важность приобретает ПО в сочетании с комплексным применением ТСО при изучении наиболее сложных разделов учебного материала, среди которых нами выделяется тема по нормативной грамматике английского языка *The Subjunctive Mood/условное наклонение/*. Данный раздел грамматики не включен в школьную программу. Однако, это языковое явление широко употребляется в различных стилях современного английского языка. Для неязыковых вузов изучение темы *The Subjunctive Mood* в первую очередь важно для распознавания его форм и значений в контексте.

Первое знакомство с рассматриваемой темой предполагает комплексное использование ТСО в виде взаимосвязанной системы двух диапроекторов типа "ЛЭТИ" и магнитофона.

Демонстрация программированного материала проводится преподавателем в аудитории в виде проекции соответствующих таблиц на экране в сопровождении их объяснениями преподавателя и его инструкциями по выполнению учебных зада-

... с целью понимания и закрепления учебного материала. Учебный материал имеет вид двух учебных диафильмов и фонозаписи. Учебные диафильмы состоят из серии кадров, имеющих определенный порядок в каждом диафильме. Демонстрация наглядного материала производится или при посередном включении диапроекторов или при их одновременной работе. В заключительном этапе работы проводится тест для установления степени усвоения учебного материала.

Учебная программа разработана в сопоставительном аспекте с латышским языком, что в значительной мере облегчает усвоение данного материала для студентов латышского потока факультета.

Принятая нами классификация форм Subjunctive Mood дает оптимальные возможности для сопоставления его с латышским "Vēlējuma izteiksmē".

Первый кадр программы, проектируемый на экран с помощью первого проектора "ЛЭТИ" имеет вид таблицы, в которой обобщены формы Subjunctive Mood /синтетическая и аналитическая/:

Таблица № I

THE SUBJUNCTIVE MOOD		
SYNTHETIC AND ANALYTICAL FORMS		
SYNTHETIC FORMS		ANALYTICAL FORMS
PRESENT	I	SHOULD / INDEFINITE WOULD / INFINITIVE/ have been have known / PERFECT INFINITIVE/
Subjunctive	you } be; know	
	he }	
PAST	I	
Subjunctive	you } were; knew	
	he }	
PERFECT	I	
Subjunctive	you } had been	
	he } had known	

Второй кадр с таблицей № 2 представляет сопоставление

7) При введении темы "Subjunctive Mood" аналитическая форма ограничена наиболее типичным первым (вспомогательным) компонентом should(would).

Формы "Subjunctive Mood" с латышским "vēlējuma izteiksme":

Таблица № 2

THE SUBJUNCTIVE MOOD

VĒLĒJUMA IZTEIKSME

ENGLISH		LATVIAN
SYNTHETIC FORMS	ANALYTICAL FORMS	
PRESENT Subjunctive	SHOULD	VIENKĀRSĀ VĒLĒJUMA izteik- mes forma
PAST SUBJUNCTIVE	WOULD	
PERFECT Subjunctive		SALIKTĀ /PERFĒKTĪVĀ/ vēlējuma izteik- mes forma

При дальнейшем объяснении таблицы №1 и №2 по мере необходимости проецируются одновременно, что достигается работой обоих диапроекторов. При этом таблицы №1 и №2 выполняют роль вышеупомянутой "подсказки" и дополнительного ключевого элемента.

Тема "Subjunctive Mood" раскрывается в первую очередь в сложно-подчиненных предложениях с придаточными предложениями условия /нереальное условие/, так как в этом случае она имеет во всех своих проявлениях полную аналогию с "vēlējuma izteiksme":

Таблица № 3

THE SUBJUNCTIVE MOOD in
complex Sentences with

ADVERBIAL CLAUSES OF CONDITION

The subordinate clause is marked "a" | "a" present/future
The principal clause is marked "b" | "b"

"a"		"b"	
If	I you → k h e w it he /zina t u/	I s h o u l d you t e l l h i m w o u l d a b o u t i t h e /pateik t u/	

Таблица №4 подобна таблице №3 с той лишь разницей, что действия в "а" и "б" относятся к прошлому:

Таблица № 4

THE S U B J U N C T I V E Mood in
Complex Sentences with
ADVERBIAL CLAUSES OF CONDITION

The Subordinate clause is marked "a" | "a"
The principal clause is marked "b" | "b" P a s t

"a"		"b"	
I		I	should
If you had known	you	you	would have told
he	it	he	him about it
/b ū t u z i n ā j i s/		/b ū t u p a t e i c i s/	

В таблице №5 отражена временная отнесенность форм "Subjunctive Mood" в придаточном и главном предложениях:

Таблица № 5

As you see

time relation	condition is expressed in a	consequence is expressed in b
	"a"	"b"
PRESENT	condition	consequence
FUTURE	If I knew it /z i n ā t u/	I should tell him about it /p a t e i k t u/
PAST	If I had known it /b ū t u z i n ā j i s/	I should have told him about it /b ū t u p a t e i c i s/

После усвоения данного употребления "Subjunctive Mood" студенты без особых трудностей воспринимают последующий учебный материал.

Использование ТОО зависит от типа упражнения и цели его выполнения. Так например,

I/упражнения на раскрытие скобок дается исключительно

в и з у а л ь н о , так как нами не допускается озвучивания предложения в грамматически неправильной форме

I /to go/ to the Institute...

Ответ-ключ дается на слух, визуально или аудио-визуально;

2/упражнения на расширение предложения. В нашем случае это либо придаточное условное, либо главное предложение
If I had known it, I...

Так как в инструкции указывается время, к которому относится действие, ключ может быть дан и на слух. В нем форма глагола обязательно соответствует форме глагола ожидаемого ответа студента, само лексическое наполнение может быть и, вероятно, будет в данном случае различно.

К упражнениям на перевод А-В / ключ дается на слух; визуально или аудио-визуально.

Ситуативность упражнений может быть подкреплена изображением в виде картины, зарисовки. Условное задание, т.е. языковая подсказка, дается на кадре, например: If... "to be visiting". Ключ может появляться в виде титра на данном изображении или же на отдельном ключевом кадре с одновременным показом изображения.

Предпочитается последний вариант, так как титры в некоторой мере снимают внимание с изображения и часто воспринимаются механически. В данном случае рекомендуется использовать два диапроектора.

Статика заменяется динамикой при использовании кинофильмов, видеозаписей, видеомагнитофона, телевидения.

Для комплексного употребления ТСО, таким образом, рекомендуется использовать диапроекторы типа "ЛЭТИ", "ПРО - ТОН", "ГОРИЗОНТ" в сочетании с любыми бытовыми магнитофонами. При работе с учебным магнитофоном, имеющим управляющую дорожку, достигается полная синхронизация звукового и зрительного каналов учебной информации.

На факультете иностранных языков Латвийского Государственного университета имени Петра Стучки в настоящее время разрабатывается проблема внедрения ПО и Аудио-Визуального Комплекса в учебный процесс. Предварительные экс-

периментальные данные убедительно доказывают эффективность использования ПО /безмашинного/ в сочетании с комплексом ТСО для интенсификации учебного процесса.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО
ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ И ЧТЕНИЯ НА ВТОРОМ ЭТАПЕ
ИЗЯЫКОВОГО ВУЗА

При обучении устной речи на бытовые темы (первый этап) обычно используется специально отобранный материал. Иначе обстоит дело с устной речью, связанной со специальностью будущего инженера. Мы не можем в этом случае использовать вариант отраслевого языка с присущим ему слэнгом и профессионализмами, которыми пользуются зарубежные специалисты при устном общении у себя на родине, ибо не имеем этих вариантов в зафиксированном по специальностям виде. Поэтому единственным источником материала для развития навыков устной речи, связанной с технической тематикой, как мы полагаем, является текст по специальности. Возможность использования одного и того же языкового материала обусловлена тесной связью между устной и письменной речью.

Шерба Л.В.¹ указывает на то, что и устная и письменная речь, при всех присущих им особенностях, не являются обособленными, замкнутыми системами. Они тесно взаимосвязаны и постоянно проникают друг в друга. Во-первых, потому что базисные модели, свойственные устной речи, фигурируют и в письменной речи в форме расширенных (трансформированных) вариантов, во-вторых, каждый литературный язык представляет собой весьма сложную систему более или менее синонимических средств выражения, так или иначе соотносенных друг с другом и проникающих друг в друга.

Виноградов В.В.² пишет о книжном происхождении повествующего монолога (особенно в среде литературно образованных людей) следующее: "...чем глаже монолог, чем закругленнее и ровнее в нем движение фраз, чем меньше в нем от-

1 Шерба Л.В. Современный русский язык. - В сб. "Избранные работы по русскому языку", М., 1957, с. 121.

2 Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. - Поэтика. М., Изд. АН СССР, 1963, с. 22.

резкий непосредственной борьбы между произносительной "и предметно-логической" сферами речи, тем больше в нем элементов книжной продуманности, тем больше формы литературно-письменной речи, которые проникают путями даже в далекие от литературы сферы диалектической речи".

Тенденция разговорно-литературной и письменно-литературной речи к внутреннему грамматическому и семантическому единству, при наличии существенных структурных различий, является одной из важных закономерностей развития национальных литературных языков. Если средневековый литературный язык использовался сравнительно ограниченными общественными слоями и только в письменной разновидности, то национальный литературный язык приобретает значение, приближающееся к всенародному и применяется как в письменном, так и в устном общении⁴.

На общность, существующую между устной и письменной формами языка, указывают в своих работах Будагов Р.А.⁵ и Ларин Б.А.⁶ Эти авторы исходят, во-первых, из того, что важным характерным признаком образования национального языка надо считать органическое, проникающее сближение ранее противопоставленных и обособленных систем письменного и устного разговорного языка. Во-вторых, тем, что они (устная и письменная формы языка) сохраняют общность между собой при наличии существенных расхождений. При общности языкового материала устная речь перерабатывает его по своим правилам, а письменная в свою очередь, по-своему.

Гальперин И.Р.⁷ указывает на существование двух ти-

4 Виноградов В. И. Проблемы литературных языков и закономерности их образования и развития, М., 1967, с. 57.

5 Будагов Р. А. Литературные языки и языковые стили. М., Изд. Высшая школа, 1967, с. 12.

6 Ларин Б. А. Разговорный язык Московской Руси. - В сб.: "Начальный этап формирования национального языка". Изд. ЛГУ им. П. Стучки, 1961, с. 25.

7 Гальперин И. Р. К проблеме дифференции стилей речи. - В сб.: "Проблемы современной филологии", М.: Наука, 1965, с. 72.

пов речи: устного и письменного. Устный тип речи по своей природе диалогичен и ситуативен. Эллиптичность, фрагментарность, интонационное оформление некоторых грамматических категорий, а также целый ряд других особенностей не является плодом заранее рассчитанного на определенный эффект, осознанного применения языковых средств.

Письменный тип речи по своей природе монологичен и не зависит от ситуации общения. Основные особенности письменной речи — ее развернутость, эксплицитность, относительная независимость от интонации — является следствием заданных заранее условий коммуникации.

Взаимоотношения между функциональными стилями, с одной стороны, и формой речи (устная, письменная) — с другой, весьма сложны. отождествление и "рядоположение" стилей речи и форм проявления языка приводит к наличию разногласий в самом понимании стиля речи: разговорная устная речь и письменная книжная речь иногда рассматриваются как стили речи и становятся в одном ряду со стилями газетным, поэтическим, стилем официальных документов и прочими стилями.

Костомаров В. Г. и Кожина М. Н. разделяют мнение Гальперина И. Р. о том, что письменная книжная речь всегда организована и противопоставлена устной разговорной речи, а не стилям, на которые она распадается.

Кожина М. Н.⁸ указывает на существующую близость между устной и письменной формами того или иного функционального стиля, которая позволяет выделить общие закономерности функционирования и речевые структуры в обеих формах (типах) речи той или иной сферы общения. Так, в устных диспутах, совещаниях, беседах научного характера устная форма речи весьма близка к письменной форме соответствующего функционального стиля — при учете "вида" и "жанра" общения.

Разные функциональные стили не в одинаковой степени проявляются в обеих формах речи (устной и письменной). Если для разговорно-бытового стиля устное общение является преобладающим (со всеми вытекающими отсюда последствиями), то в

⁸ Кожина М. Н. К основам функциональной стилистики. Пермь, 1968, с. 182-183.

несколько меньшей мере (в ином характере соотношения устной и письменной формы) устная форма речи свойственна идеолого-политической сфере общения, хотя и весьма широко в ней представлена. Еще меньше она (устная форма) представлена в научной и официально-деловой областях общения.

С распространением средств массовой коммуникации, радио и телевидения, крупных митингов, собраний и всеобщего образования устная речь теряет свой интимно-камерный характер и исключительную связь с повседневным разговорным стилем, проникает в науку и другие сферы речевой жизни общества, обслуживаемые книжными стилями, не говоря уже о публицистике и деловой информации.

С изобретением звукозаписи письменная форма речи потеряла монополию и на фиксацию, сохранение, "консервацию речи". Звукозапись изменила соотношение и роль двух форм речи в жизни общества, что сказалось и на соотношении форм речи и стилей: устная форма, исконно связанная с повседневным общением, еще значительно расширила сферу своего действия.

Суммируя вышесказанное, Костомаров В. Г.⁹ пишет: "Можно прямо говорить о том, что каждый стиль может функционировать в разных формах речи".

Если обратиться к конкретным функциональным стилям, в частности, научному, то здесь тенденция к сближению устной и письменной форм проявляется особенно ярко. Бухтиярова Н. С.¹⁰

пишет по этому поводу следующее: "Научный стиль может проявляться в устной речи в виде докладов, бесед, обсуждений. Однако, коль скоро он чаще получает завершение в письменной форме (в результате предварительного продумывания, чтения книжных текстов, письменной практики изложения мыслей), то

⁹ Костомаров В. Г. О разграничении терминов "устной" и "разговорной" речи, "письменной" и "книжной". - В сб.: "Проблемы современной филологии". М., Наука, 1965, с. 173.

¹⁰ Бухтиярова Н. С. Об изучении стиля научной прозы. - В сб.: "Особенности языка научной литературы", М., Наука, 1966, с. 15

кично-письменный тип речи накладывает на него свой отпечаток."

Развитие умения выразить словные по содержанию мысли в простой языковой форме, характерной для устной речи, требует специальных упражнений. Этому вопросу, т.е. преодолению различий грамматического характера между устной и письменной формами речи, посвящено исследование Ковалевского М.Т.¹¹ Цитируемый автор прилагает серию трансформационных упражнений, направленных на развитие вышеуказанного умения.

Мы ограничили свою задачу рассмотрением вопроса о возможности использования одного и того же лексического материала для обучения и чтению, и устной речи на темы, связанные с будущей специальностью обучаемых.

Сравнительный анализ лексического состава учебника, содержащего материал по общебытовой тематике, и лексики, специфичной для научно-технического языка¹², показал значительные расхождения в этих разных по тематической направленности слоях. Так, из 1200 слов, содержащихся в "Учебнике английского языка", авторы Бонк Н.А. и др. только 320 единиц (т.е. около 25%) составляют слова, распространенные и в научно-техническом языке.

Кроме того, в работах Бейлиной М.Н.¹³, Вишняковой Н.Г.¹⁴, Гутченко Т.В.¹⁵ и Шпака А.М.¹⁶ убедительно пока-

¹¹ Ковалевский М.Т. Обучение устной речи на I курсе технического вуза. М., Дисс. на соискание ученой степени канд. фил. наук, 1965.

¹² Луговая А.А. Методика работы на начальном этапе занятий по технической тематике во втузе. Дисс. на соискание ученой степени канд. фил. наук, М., 1965.

¹³ Бейлина М.А. Теоретические основы отраслевого учебного чтения литературы по специальности. М., 1965.

¹⁴ Вишнякова Н.Г. Терминологическая лексика, методика и принцип ее отбора для обучения иностранному языку во втузах. М., 1966.

¹⁵ Гутченко Т.В. Теоретические основы рационализации учебного словаря-минимума для специальных учебных заведений, его отбор и оценка эффективности. Рига, 1960.

¹⁶ Шпак А.М. Учебный англо-русский медицинский словарь для лечебных факультетов. М., 1964.

яно, что термины составляют значительный процент от всех наиболее часто употребляющихся в специальных текстах знаменательных слов. Так, в текстах по ракетостроению термины составляют около 23% всей лексики и 58% от всех наиболее часто употребляющихся в данных текстах знаменательных слов. Как показано в работе Шпака А. М., даже в медицинской английской терминологии насчитывается около тысячи лексических единиц, которые не могут быть поняты русскими медицинскими работниками.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что владение устной речью на материале художественных текстов или на материале, типичном именно для устной разговорной речи, не может подвести к умению достаточно свободно читать научно-технические тексты и вести беседы, связанные со специальностью.

Имеющиеся в нашем распоряжении экспериментальные данные, направленные на решение вопроса о взаимосвязи лексического материала устной и письменной речи в рамках технической тематики, позволяют считать текст для чтения источником лексического материала и для чтения и для развития навыков устной речи.

Так, Блэк Дж. и Аушерман М.¹⁷ изучили лексический материал устной и письменной речи студентов технического колледжа.

На магнитофонную пленку было записано 607 докладов, сделанных 274 студентами. Каждый студент прочел по 12 докладов продолжительностью от четырех до пяти минут. Для анализа было записано по два доклада каждого студента. В общей сложности все они насчитывают 288000 словоформ и содержат запас в 6826 слов. Эти слова подверглись сравнению по коэффициенту частотности со словами, употребляемыми в письменной речи.

Сравнительные данные статистического анализа сведены в таблицу I.

¹⁷ Black J. and M. Ausherman. The Vocabulary of College Students in Classroom Speeches, Ohio University, 1955.

Таблица 1

Письменная речь (% к тексту)	Группы слов	Устная речь (% к общему обследо- ванному запасу слов)
80,5	Первая тысяча слов	89,4
6,1	Вторая тысяча слов	5,8
3,4	Третья тысяча слов	2,3
2,2	Четвертая тысяча слов	1,2
1,3	Пятая тысяча слов	0,7
6,5	Остальные слова	0,7
100,0	Итого	100,0

На основании этих данных Блэком и Ашерманом были составлены списки слов, которые они сравнили со словарем Торндайка. Это сравнение показало, что первая тысяча слов в обоих списках почти полностью совпадает. Из второй и третьей тысячи слов в устной речи употребляется несколько меньше слов, чем в письменной. И из 5000 слов, наиболее употребительных в письменной речи, в устной речи употребляется 3588.

Вышеупомянутыми авторами было также подсчитано, сколько знакомых слов можно встретить при слушании устного сообщения в зависимости от того, сколько наиболее употребительных слов письменной речи известно.

Таблица 2

При знании слов письменной речи	Можно встретить знакомых слов в устной речи
500	495
1000	965
2000	1822
3000	2526
4000	3130
5000	3588
10000	5188
20000	6164

важный вывод, который вытекает из приведенных выше данных, заключается в том, что для понимания слышимой устной речи необходимы, в основном, те же наиболее употребительные слова, что и для понимания письменной речи.

Лексико-фразеологические особенности научно-профессиональной диалогической речи были исследованы Кулиш Л. Ю.¹⁸

Автором было проанализировано 19 печатных листов диалогической научно-профессиональной медицинской литературы. Общий объем выборки составил 300 страниц. В результате качественного и количественного анализа Кулиш Л. пришла к выводу о том, что научно-профессиональная диалогическая речь, так же как и монологическая, по своему лексическому составу является образцом письменно-книжной речи. Единственно, что отличает диалогическую речь от монологической, это употребление в первой слов и оборотов речи общего характера, вводящих высказывание по существу вопроса.

Данные Блэка Дж. и Аушермана М. А. были получены в результате анализа докладов, сделанных в искусственных условиях, а данные Кулиш Л. Ю. явились результатом анализа письменных источников. Исходя из этого мы сочли необходимым провести исследование лексики, которая используется научными работниками и специалистами в процессе естественного общения.

Поскольку нас интересовал вопрос, связанный с правомерностью использования языкового материала текста для развития навыков устной речи, связанной со специальностью, мы поставили перед собой задачу: изучить словарь для устного общения специалистов, работающих в области вычислительной техники и сравнить его со словарем письменного языка.

Наиболее подходящим для этой цели, на наш взгляд, ока-

¹⁸ Кулиш Л. Ю. О некоторых лексико-фразеологических особенностях научно-профессиональной диалогической речи. - В сб.: "Вопросы методики обучения иностранным языкам. М., 1968, с. 83-90.

языка русско-английский разговорник для физиков¹⁹.

"Русско-английский разговорник для физиков" является пособием для специалистов-физиков и переводчиков в их подготовке докладов и при устном общении с иностранными специалистами.

Разговорник построен на примерах, заимствованных из докладов, письменных отчетов о научных дискуссиях и других оригинальных материалах. При составлении разговорника автор использовал материалы, накопленные им за время работы в Объединенном институте ядерных исследований и в институте физики высоких энергий (Серпухов). Были использованы труды международных научных конференций, материалы неофициальных научных собраний по вычислительной технике, искровым и пузырьковым камерам. Материалы так же были получены от многих физиков, откликнувшихся на просьбу помочь в составлении пособия.

Разговорник рассчитан на тех, кому нужно подготовиться к докладу, лекции, беседе и выступлению на семинаре. Поэтому, кроме специальных разделов типа "Вычислительные машины", "Математические выражения" и др., в пособии включены общие разделы, посвященные научной конференции, докладу, научной статье, а также разделы "Эксперимент", "Теория", "Какой проблемой вы занимаетесь?".

Для анализа словаря мы выбрали один специальный раздел "Вычислительные машины" и все общие, посвященные эксперименту, проблемам научных исследований, теории, конференции и дискуссии. Нам был составлен список слов, входящих в эти разделы (всего 1135 слов).

Эти слова сравнили со словарем английского письменного языка Кучера Г.²⁰ "Словарь русского письменного американского и английского языка". Данный словарь создан в результате машинной обработки оптического (1 млн. слов/фери) текстового 19 Смирнова В.А. Русско-английский разговорник для физиков Изд. "Советская энциклопедия", М., 1968.

²⁰ Kucera Henry, Computation Analysis of Present-Day American. Brown University, 1967.

материала, покрывающего все 15 жанров²¹ современного письменного американского языка. Весь этот материал состоял из 500 отрывков по 2000 слов-членов. Частотность в словаре указывает, какое количество раз данное слово встречается на 1 000 000 слов, в каком количестве "жанров" оно употребляется и в скольких из 500 выборок встречается.

Сравнение списка слов, используемых учеными и специалистами во время докладов, лекций, дискуссий и обсуждений проблем, связанных с вычислительной техникой, со словарем Кучера Г. позволили нам сделать некоторые выводы, основанные на следующих данных:

Таблица

Общее к-во слов	Совпадает со словарем письм. яз.	Не совпадает со словарем письм. яз.	Встречается только в научном "жанре"	Встречается в 2-3 жанрах	Встречается более чем в 10 "жанрах"
1135	94%	6%	14%	30,9%	30,8%

Из общего числа сравниваемых слов (1135) 94% совпадает со словарем письменного языка. 6% слов, используемых учеными и специалистами, не вошли в состав словаря. Из 94% слов только 30,8% встречается не только в научном, но и художественном и других "жанрах", 14% слов характерны только для одного научного функционального стиля, а 39,9% относятся к научному, научно-фантастическому и публицистическому "жанру".

Из 6% слов, которые не вошли в состав словаря Кучера Г. большинство представляет собой термины, которые могли не попасть в словарь из-за редкого использования или из-за того, что некоторые из них недавно появились, так как вычислительная техника сравнительно молодая наука.

²¹ Под словом "жанр" понимается стиль языка или подъязык, характеризующий речь в определенной области человеческих отношений. Письменную речь можно условно разделить на такие жанры, как жанр художественной литературы, жанр прессы, науки, научной фантастики и т.д.

Среди слов, имеющих в себе все 15 жанров, можно встретить: able 216-15-167²², approach 123-15-085, along 355-15-222, across 282-15-176, be 6377-15-499, but 4381-15-490, high 497-15-250, idea 195-15-127, your 923-15-203 и др.

Примером слов, которые относятся к одному научному стилю или встречаются не более, чем в трех или четырех жанрах, могут служить следующие: analogue I-01-001, accumulator 3-03 003, asymptotic I-01-001, console 4-02-002, coded I-01-001, capacitance I-01-001, digit I-01-001, data-handling I-01-001, etc.

Таким образом, сравнение словаря устной речи специалистов, работающих в области вычислительной техники указывает на незначительные расхождения в лексическом составе этих двух форм научного функционального стиля.

Все вышесказанное явилось лингвистической предпосылкой, позволяющей считать правомерным взаимосвязанное обучение чтению и устной речи на втором этапе курса иностранного языка технического вуза.

²² Первая цифра указывает на частотность слова, вторая - на количество "жанров", в которых оно употребляется, третья - обозначает количество выборов, в которых данное слово найдено. Например, 10-01-002 означает, что это слово встречается 10 раз на 1 000 000 слов, употребляется в одном жанре (научном) и двух выборах.

О Г Л А В Л Е Н И Е

А г а м д ж а н о в а В.И. Контекстуальная избыточность слова и чтение в условиях ограниченного словаря на заключительном этапе обучения в неязыковом вузе.....	3.
А г а м д ж а н о в а В.И., Г о м б е р г Е.И., З а н д а Э.Я. Синтаксическая многозначность заглавий и поговорки задачи на ее основе в курсе реферативного чтения по специальности (на материале научных статей).....	25
Б а й к о в а Э.М. Об одном подходе к изучению английского artikля в вузе.....	35
Г о м б е р г Е.И. Экспрессивно-оценочная функция местоимений.....	42
К а б а н о в а О.Л. О содержании обучения иностранному языку.....	60
Л а п с а А.П. Из опыта организации вводного курса немецкого языка на неспециальных факультетах.....	73
М а р у г а Э.В. Некоторые закономерности формирования высказывания (на английском языке).....	81
О с н и о в а А.С. Роль и место знаний в процессе формирования грамматического навыка.....	98
П е р е л ь м а н Г.М. О некоторых синтаксических и функционально-семантических связях инфинитива, зависящего от прилагательного с наречием.....	105
П о л о в а Н.С. Контроль усвоения лексики методом тестов.....	115
Р о б е к н и е ц е М.М. Некоторые замечания относительно классификации отрицания в латышском и английском языках.....	129
Т и м е р м а н е Т.Я. Некоторые принципы сопоставления неродственных языков.....	144
Г и с е р е С.Е., В и ц и н с к и й Г.С. О программированном обучении и комплексном использовании ТСО.....	156
Б о р Р.М. Диагностические предпосылки взаимосвязанного обучения устной речи и чтения на втором этапе неязыкового вуза.....	167

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
Выпуск I
Лингвистика, психология и методика
обучения иностранным языкам
Республиканский межвузовский сборник
научных трудов

Редактор В. Агамджанова
Технический редактор Э. Маруга
Корректор Э. Маруга

Редакционно-издательский отдел ЛГУ им. Петра Стучки
Рига 1973

Подписано к печати 13.06.1973 ЯТ 19651 Зак. № 504.
Ф/Б 60x84/16. Бумага №1. Физ. п. л. 11,3. Уч.-и. л. 8,5
Тираж 900 экз. Цена 54 коп.

Спечатано на роталпринте, Рига-50, ул. Вейденбаума, 5
Латвийский государственный университет им. П. Стучки