

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ  
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Выпуск III**

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

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Выпуск III

Лингвистика, психология и методика  
обучения иностранным языкам

Республиканский межвузовский сборник  
научных трудов



Латвийский государственный университет  
Рига 1975

Статьи настоящего сборника представляют собой результаты исследований по лингвистическому обоснованию, психологии и методике обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Авторы статей - преподаватели иностранных языков и аспиранты ЛГУ им. П. Стучки, МПШММ им. М. Тореза, ЛГУ им. А. Еданова, РИИГА, ЛЭИ им. В. И. Ульянова (Ленина).

Сборник предназначается для филологов и преподавателей иностранных языков.

Редакционная коллегия:

Агамджанова В.И. (ответственный редактор), Ахеро А.А., Гутченко Т.С., Кеде Б.В., Маруга Э.В., Пошик Л.В. (зам. ответственного редактора), Тимермане Т.Я., Айзбальт Е.Н. (секретарь), Цисере С.Е.

Адрес редакционной коллегии:

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

© Латвийский государственный университет, 1975

И УС104-151у 130-75  
М 812(II)-75

1к. ✓

Е. Н. АИЗБАТ

АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА В ПЛАНЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ И СРАВНИТЕЛЬНОЙ СТЕПЕНИ СРАВНЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО КЛАССА А

Изучение сочетаемости лексических единиц остается по-прежнему одним из актуальных вопросов воледрствие недоста- точной разработанности теоретических проблем, связанных как с изучением лексической системы языка, семантики, так и ре- шением ряда задач прикладной лингвистики, в первую очередь научно обоснованного отбора лексического минимума при обу- чении иностранному языку /1, с. 97/. Сюда же относятся осо- бенности лексико-семантических групп в одном языке, слово- образовательных отношений, семантической и словообразова- тельной ценности, частоты встречаемости лексических еди- нит /2, с. 37/.

В последнее время большое внимание уделяется не только лексической, но и грамматической семантике /3, с. 229-247/.

Исходя из того, что прилагательное в положительной сте- пени характеризует предмет непосредственно и безотноси- тельно к другим предметам, являющимся носителями того же признака, а также, что в форме сравнительной степени при- логательное называет качество, присущее данному предмету в большей степени, чем какому-нибудь другому предмету /4, с. 142 /, мы в данной работе поставили себе целью про- вести сопоставительный семантический анализ корневого прилагательного stark и сравнительной степени stärker.

В корпусе работы мы допускаем, что словесный ряд можно разложить на ядро и его окружение /5, с. 36/. Тогда изме- ряемые единицы  $\bar{A}_{stark}$ ,  $\bar{A}_{stärker}$  могут функционировать в ка-

честве ядра, т.е. синтаксически ведущего члена словосочетания или в качестве зависимого члена<sup>1</sup>; мы получаем возможность исследовать конфигурацию путем набора некоторых бинарных отношений, которые мы называем отношениями непосредственной доминации.

Из двух элементов, связанных отношением непосредственной доминации, один является главным, другой — зависимым. Вершиной отношений непосредственной доминации является элемент с активной валентностью, т.е. слово, предсказывающее наличие зависящего от него слова в определенной форме.

На основе наблюдений над текстами и словарными данными устанавливается синтаксическая валентность /6, с.110/ исследуемых словарных единиц  $\bar{A}$  или синтаксический контекст /7, с.37/, т.е. возможность появления  $\bar{A}$  в определенных синтаксических конструкциях.

Далее определяется семантическая валентность /8, с.236/, или лексический контекст  $\bar{A}$ , т.е. возможность сочетания  $\bar{A}$  с другими лексико-семантическими группами определенного семантического содержания.

Потенциальная семантическая селекция  $\bar{A}$  по отношению ко второму или остальным членам конфигурации объясняется системными отношениями в лексике, т.е. законами семантического согласования /9, с.68/.

Метод семантико-синтаксического поля был предложен В.Порцигом /10, с.117-124/, который предполагает, что у каждого слова есть свое паратактическое поле / в его обозначении Wortfeld oder Bedeutungsfeld, Kraftfeld/, т.е. круг слов, с которыми данное слово может в соответствии со своей синтаксической и семантической природой сочетаться<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Связь  $\bar{A}$  с зависимым от него или доминирующим над ним словом будет называться конфигурацией.

<sup>2</sup> Удачным, на наш взгляд, является немецкий термин «*semantisch-syntaktischer Hof*» (des Wortes) /11, с.391-394/.

Вычленив из языка конкретное семантико-синтаксическое поле определенного слова /в данном случае исследуемых  $\bar{A}$ /, мы можем воссоздать лексико-синтаксическую характеристику всех  $\bar{A}$  с целью их сравнения друг с другом<sup>1</sup>.

Для вычленения семантико-синтаксического поля мы используем дистрибутивную формулу.

Прежде чем остановиться на понятии "дистрибутивная формула" и "конструкция", необходимо указать на неотъемлемый при подготовке материала к анализу этап, который заключается в редукции фраз - операции, которую предлагает Л.О. Уорс /13, с. 644-647/, для того, чтобы выделить только ту часть фразы, которая содержит интересующее нас слово о его связях. Это будет "ориентированная" по отношению к "ядру" /интересующему нас слову/ фраза. Под дистрибутивной формулой понимается ориентированная фраза, все элементы которой, за исключением "ядра", представлены на уровне классов слов /т.е. символами, обозначающими тот или иной функциональный

---

<sup>1</sup> В корпусе работы нами используется для записи конфигураций на синтаксическом уровне следующая символика:

N - существительное /безотносительно к падежу и принадлежности к логико-семантической группе/ или слово, выступающее в его функции;

V - глагол /безотносительно к форме и принадлежности к логико-семантической группе/;

A - прилагательные и наречия. Волею за И.Эрбеком мы объединяем прилагательные и наречия в один класс. Этот объединенный класс называется им "das charakterisierende Beiwort" ( Adjektiv-Adverb ) /12,с.103/;

V<sub>s</sub>(h,w,b) - глаголы sein (haben, werden, bleiben);

P<sub>I,II</sub> - причастия I, II;

num - числительное;

pr - предлог.

класс/  $\sigma$  "Ядро" в дистрибутивной формуле представлено конкретным словом, например,  $N_D + V_S + stark$ .

Конструкция представляет собой ориентированную фразу, все элементы которой представлены на уровне классов слов, т.е. символически, например:  $N + V + \bar{A}$  ( $\bar{A} = stark, st\ddot{a}rker$ ).

Если на уровне фонологии под дистрибуцией понимается совокупность всех окружений элементов /14, с. 14-15/, то на уровне семантики понимается структурная модель, в которой употребляется слово в данном значении, и обобщенная формула сочетаемости слова в этом значении /15, с.55/.

"... Информация, необходимая для решения проблемы многозначности, содержится в контексте", поэтому целесообразно "... рассматривать контекст величиной приблизительно в одно предложение, так как представляется, что такой контекст содержит достаточно информации для решения большинства случаев проблем многозначности" /16, с. 281-282/.

Контекст - справедливо отмечает С.Д.Кацнельсон - играет двойную роль - как средство отбора нужного значения и как средство актуализации отобранного значения /17, с. 53/.

Расчленение соседей по конфигурации на классы слов /18, с. 101/, однородных в семантическом отношении, вытекает из задачи определения лексического значения исследуемых словарных единиц. Отграничение лексико-семантических групп носит некоторый условный характер, потому что невозможно строго очертить их границы. Тематические объединения слов являются отражением группировки самих предметов действительности, обнаруживая ряд особенностей, которые определяются свойствами конкретного языка. Характер вычленения фактов объективной действительности, их группировка зависит от наличия в языке соответствующих названий /19, с.77 и далее/.

Анализ синтаксических конфигураций на семантическом уровне позволил выделить на основе сходства значения словарных единиц условно следующие лексико-семантические

группы /JCG/1:

- 1 (hum) - обозначения лиц;
- 2 (part) - части, органы тела;
- 3 (nat) - явления природы, естественный и искусственный овет;
- 4 (hum) - различные формы объединения людей<sup>2</sup>, государства, страны;
- 5 (+anim) - животные, растения;
- 6 (-anim) - неодушевленные предметы в широком смысле, подгруппы: (-anim)<sub>1</sub> - предметы в узком смысле; (-anim)<sub>2</sub> - вещества, напитки, лекарства;
- 7 (stat) - /воспринимаемые как статические/ состояния, /например, болезни/, свойства, качества;
- 8 (dyn) - /воспринимаемые как динамические/ действия, процессы, целенаправленная и нецеленаправленная деятельность;
- 9 (relat) - отношения, подгруппы: (intens) - интенсивности, меры, степени; (temp) - времени; (loc) - места; (pers) - личные типа Freundschaft; (priv) - привативные типа Spalte.

В связи с тем, что нас интересует семантическая дистрибуция членов конфигураций, мы сочли возможным распределить все речящиеся в них члены, независимо от принадлежности к функциональным классам, к одним и тем же лексико-семантическим группам, например:

starker Wind, stark windig - 3 (nat);  
 gesundes Leben, lebt gesund - 8 (dyn) и т. д. <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Весь словарь может быть представлен как система соприкасающихся, а подчас и перекрещивающихся лексико-семантических групп /JCG/. Многозначное слово может включаться одновременно в ряд JCG /20, с. 140/.

<sup>2</sup> Данная группа может обозначаться Abst (als hum) /21, с. 29/.

<sup>3</sup> См. аналогичный подход у Н.А. Шехтмана, рассматривающего quick movement, move quickly, move with the quickness как варианты одного типа; look, например, может быть глаголом и существительным /22, с. 126/.



Понимание значения как инварианта преобразований в некоторой знаковой системе соответствует концепции значения, разрабатываемой в современной логике.

В настоящей работе описывается конфигурация  $\bar{A}$  (M), являющаяся самой частотной и весомой в семантическом плане.

И целях сравнения семантических структур исходного звена - положительной степени  $\bar{A}$  (stark) и его сравнительной степени мы при помощи сопоставления данных словарей выделяем набор вариантов значения / ВЗ /:

ВЗ-1 - сильный по физическому состоянию, действию, энергии (starker Mensch, starke Maschine = kraftig);

ВЗ-2 - сильный по морально-психическим качествам (starker Glaube, starker Wille = standhaft, fest);

ВЗ-3 - сильный по убедительности, значительности, влиянию (starker Einfluß, starker Ausdruck = bedeutend);

ВЗ-4 - сильный по степени качества, интенсивности, насыщенности, концентрации (starke Lösung, starker Regen = gehaltvoll, intensiv);

ВЗ-5 - сильный по численности, количеству, экономической и политической мощи (starke Partisanenkräfte, starker Staat = zahlreich, mächtig);

ВЗ-6 - сильный по осведомленности, таланту, знаниям, навыку, уму (starker Mathematiker, starker Schachspieler = begabt, tüchtig);

ВЗ-7 - большой по толщине, диаметру, величине (starke Figur, 200 Seiten starkes Buch = dick, von großem Durchmesser).

Раскрытие вариантов значения / ВЗ / проводится на основе дистрибутивных, частично субституционных и трансформационных критериев.

Основными этапами анализа являются:

1/ детальное описание исходного звена - положительной степени /его семантико-синтаксического поля/ и

2/ анализ сравнительной степени с точки зрения потенциальных и реализованных возможностей по линии смысловой

отструктуры.

А stark встретился в выборке 1316 раз. Из них 72% представляет положительная степень, 24% - сравнительная и 4% - превосходная степень.

### Конфигурация А (N)

Звено разворачивания stark функционирует преимущественно в качестве зависимого члена вообще, и в частности - в конфигурации А (N). По своей семантике доминирующие существительные могут быть отнесены ко всем постулируемым нами лексико-семантическим группам.

Тенденция функционирования stark в качестве зависимого члена отражается в следующем процентном соотношении: 98,5% и 1,5% /в качестве доминирующего члена/.

ЛСГ-2 (part) - 22,2%

ЛСГ-6 (-anim) - 18,0%

ЛСГ-7 (stat) - 16,8%

ЛСГ-1 (hum) - 14,0%

ЛСГ-8 (dyn) - 13,0%

ЛСГ-4 (hum) - 7,0%

ЛСГ-3 (nat) - 5,7%

ЛСГ-5 (+anim) - 2,0%

ЛСГ-9 (relat) - 1,3%

В связи с тем, что прилагательное как часть речи обозначает признак предмета, т.е. признак, характеризующий предмет, адъективные словосочетания наиболее часто выступают в составе субстантивного словосочетания /23,с.189/.

1. А stark при ЛСГ-2, например: Zähne, Gebiß, Hände, Arme, Fäuste, Backen, Backenknochen, Knorpel, Gesicht, Mund, Nase, Kinn, Brust, Schultern u.a.

реализует следующие варианты значения:

а/ ВЗ-1 - „физически сильный“, например: Die gemachte Arbeit springt ihr nur so aus den starken Händen /25,с.310/

Der Hirsch hatte mit dem starken Geweih den Boden zerwühlt. /26, S.80/

б/ ВЗ-7 - „большой по размеру, толщине“, например: Selbst jetzt, im eisigen Sturm, hat sie ihren starken Busen nur durch ein vielfarbiges seidenes Tüchlein geschützt. /27, S.58/

В некоторых случаях ВЗ-1 и 7 так тесно связаны, что подчас трудно определить, какой вариант значения преобладает, например: Es war ein mittelgroßer, schwerer Mann, mit starken Schultern unter dem dünnen Hemd. /28, S.224/.

2. Следующая по частотности ЛСГ-6 (-амин) , т.е. существительные, выражающие неодушевленные предметы. Из них в данной конфигурации одну треть составляют существительные, обозначающие напитки, вещества, например: Kaffee, Wein, Getränk, Chinin, Gift u.a. Эта подгруппа реализует вариант значения 4 „сильный по насыщенности, степени качества“, например: In Zerniks düsterem Zimmer tranken sie unsinnig starken schwarzen Kaffee... /29, S.287/.

Две третьих ЛСГ-6 в конфигурации А(Н) образуют существительные типа: Nagel, Gittertür, Pfähle, Balken, Hammerstiel, Säule, Vierkanteisen, Brillengläser, Tragriemen, Gebälk, Tapeten, Türme, Atomeisbrecher, Metallschild u.a.

Если первая подгруппа выступает только в одном значении, то вторая может обозначать несколько вариантов значения / ВЗ /, а именно:

а/ „физически сильный“, ВЗ-1, например: Zeit des Atoms, ... Es tragen uns starke Raketen zu den fremden Planeten ... /30, 12, S.7/.

б/ „сильный по убедительности, влиянию“, ВЗ-3, например: ... für eine so rasche Vorstellung brauchte ich ein starkes Bild ... /31, S.223/.

в/ ВЗ-7 „объемный, толстый“, например: Die Lessing - Biographie wird ein starker Band werden. Es gibt ein schmales Bändchen von Friedrich Wilhelm Gutwetter... /32, S.50/.

Diese Räume hatten starke Wände und ein leichtes Dach ...  
/33, 19, S.11/.

Из примеров видно, что вариант значения 7 - „dick“ может иметь антонимы *schmal* и *leicht*.

Во многих случаях данный вариант значения тесно переплетается с ВЗ-1, что затрудняет констатацию факта превалирования того или иного компонента значения, например: *Bis diese starke Darmsaiten sich abnutzen und durchwetzen konnte, ...* /34, 1, S.73/.

3. ЛСГ-7 (stat), выражающая свойство предмета, состояния, признаки, чувства, эмоции и т.д., например: *Empfindung, Festgefühl, Gefühl, Effekte, Interesse, Verdacht, Vorstellungskraft, Bang, Talent, Begabung, Vertrauen u.a.*

чаще всего реализует:

а/ ВЗ-4, „сильную степень качества“ /предмета/, например: *Zur Erhaltung des Friedens bedarf es ... der starken Kraft der sozialistischen Staaten.* /35, 123, S.5/.

б/ Реже ВЗ-2, „морально сильный“, например: *De Soto war ein starker und redlicher Charakter, ...* /34, 1, S.235/.

в/ А *stark* может с существительными ЛСГ-7 выразить также ВЗ-3, т.е. „сильный по своему влиянию“, например: *Sie (die Luft) habe starke Eigenschaften ... Krankheiten, die jeder Mensch in sich trage, sei sie zu heilen instand ...* /36, S.607/.

г/ Иногда с ЛСГ-7 в конфигурации  $\bar{A}$  (N) *stark* имеет значение „сильный по уму, одаренности“, т.е. ВЗ-6. *„Er war ja ein starkes Talent, das habe ich immer gesagt“.* /37, S.10/.

4. ЛСГ-1 (num) составляют 14% от общего числа существительных, входящих в конфигурацию *stark* (N).

В этой группе мы рассматриваем элементы функционального класса N, обозначающие лица, типа *Mensch, Mann, Frau, Kind, Kerl, Recke, Persönlichkeit, Herr,* и заменяющие их местоимения. Внутри ЛСГ-1 встречаются имена собственные, а

также существительные, обозначающие профессию, род занятия, национальность или социальное происхождение, например: Schmiedegesell, Einzelfahrer, Stellvertreter, Großmagd, Belgier, Herzog u.a.<sup>1</sup>

А (stark) с N, относящимся к ЛСГ-1, реализует следующие варианты значения:

а/ „физически сильный“ - ВЗ-1: Was sollte er mit einer kranken Frau? Ihm gefiel die starke Großmagd Hanna. /25, S.56/.

б/ „морально сильный“ - ВЗ-2: Diese Kraft hat nur ein innerlich starker und schöner Mensch, ... /37, S.51/.

в/ „сильный по влиянию“ - ВЗ-3: „Du meinst, er ist eine so starke Persönlichkeit, daß man ihn entweder verehren oder hassen ...“ - „Unsinn!...“ /29,1, S.190/.

г/ „тучный, толстый“ - ВЗ-7: Eine starke untersetzte Frau steht hinter ihm ... /38, S.198/.

5. К ЛСГ-8 (dun) мы относим существительные, которые воспринимаются как „динамические“, т.е. выражают определенную активность лица, предмета или ее результат. Сюда мы включаем также умственную деятельность.

Данная лексико-семантическая группа, представленная существительными типа Aufschwung, Widerstand, Veränderung, Druck, Wringen, Rauchen, Grollen des Flackerbrandes, Wachstum, Bewegung, Erinnerung, Beschuldigung, Fluktuation, Kuratückgang u.a. реализует следующие варианты значения:

а/ В первую очередь это „сильная степень качества“ -

---

<sup>1</sup> Такой состав наблюдается также и в других конфигурациях, но поскольку в результате дифференциации мы получаем очень дробное деление, то такое разбиение в дальнейшем нами не проводится.

B3-4, например: In der DDR ... hat ein Prozeß von starken Veränderungen ... begonnen. /35, 86, S.3/.

Sie erschauerte, berührt plötzlich von einer starken Erinnerung. /37, S.32/.

6/ „Сильный по влиянию, воздействию” - B3-3:

„Die starken Worte der Adresse, Herr Graf, stehen unserem Freunde Beethoven durchaus zu -” /39, S.627/.

При сопоставлении существительных ЛСГ-8 (dyn) и 7 (stat) можно иногда проследить различие в реализации вариантов значения: ... ich erörte, daß hier ein starker Wille gewaltsam mit einem starken Widerstand rang /40, S.285/. Starker Wille обозначает „моральную силу” - B3-2, а starker Widerstand - „высокую степень качества” /сопротивления/ - B3-4.

6. Шестое место по частотности / 6% / занимают существительные ЛСГ-4 (hum), обозначающие объединения лиц по территориальному, профессиональному, социально-политическому и другим признакам.

Данная лексико-семантическая группа /ЛСГ-4/, включающая такие существительные как: Widerstandsgruppe, Garnison, Teilkräfte, Kräfte, Sektion, Militärkommando u.a., вызывает реализацию B3-5, а именно: „сильный по численности, мощи”, например: Der Abmarsch der Kriegsgefangenen bedeutete den Verlust starker Widerstandsgruppen. /41, S.505/. In Kopenhagen und Wien gingen starke Polizeieinheiten gegen Studenten vor, die gegen das Diktaturregime in Athen protestierten. / 35, 123, S.1 /

7. Существительные, ЛСГ-3 (nat), как например: Regen, Hitze, Wind, Blitz, Licht, Schein u.a. выражают, как и предыдущая лексико-семантическая группа - ЛСГ-4, только один вариант значения, а именно B3-4, „сильную степень качества, интенсивности действия”, например: Bei den starken, böigen Stürmen ist so manche Fensterscheiben in die Brüche gegangen. /33, 15, S.30/.

Eine halbe Stunde später hieß es: „In Kfistennähe starke Nebelbildung.“ /29, 1, S.270/

8. Существительные ЛСГ-5 (+anim), включающей обозначения животных и растений, составляют сравнительно малую часть / 2% / из общего числа N конфигурации  $\bar{A}$  (N) при  $\bar{A}$  (stark).

a/  $\bar{A}$  (stark) реализует с N, обозначающими животных, преимущественно ВЗ-1, „физически сильный“, например:

Einzeltritt tritt das große starke Tier, der Stier, durch das Tor. /42, S.147/.

b/ С существительными (N), обозначающими растения,  $\bar{A}$ (stark) имеет значение „большой по толщине, размеру“, т. е. ВЗ-7, например: Er betastete das Hindernis, es war eine starke Kiefer und sie lag fest und gerade auf den Boden. /43, S.65/

В отдельных случаях можно, вероятно, говорить о „совмещении“ вариантов значения, как в данном случае /ВЗ-7 и ВЗ-1/: Nur die Disteln sind stkh. Sie treiben ihre starken Milchwurzeln tief in die Erde. /25, S.94/.

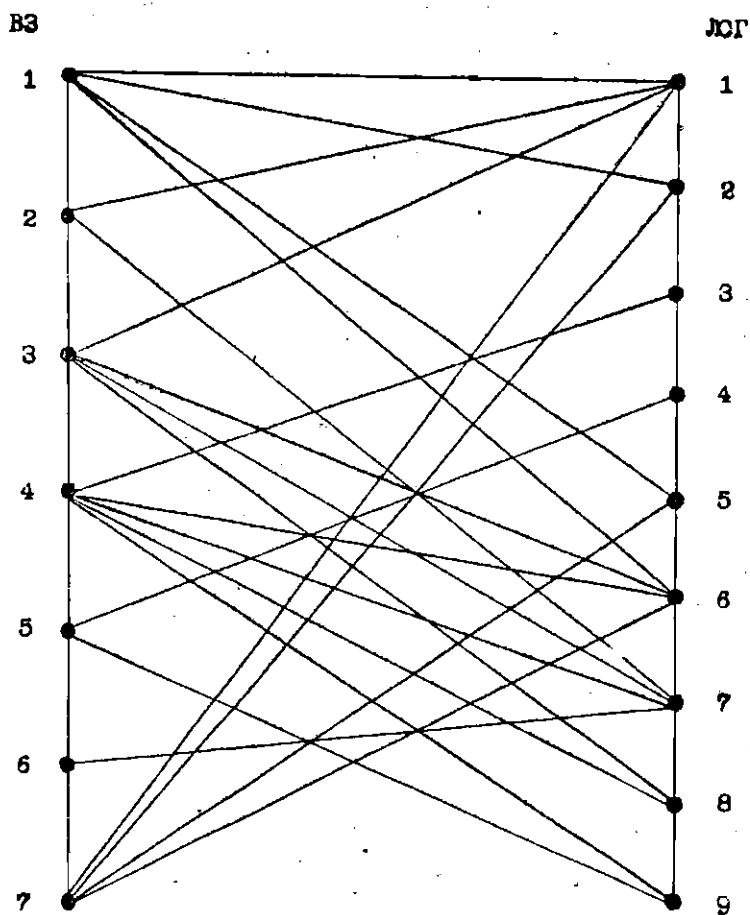
9. Наименьший процент / 1,3% / составляют существительные ЛСГ-9. В данной конфигурации это в основном обозначения личных или логических отношений типа, Allianz, Konkurrenz, Gegensatz, Dissonanz.

a/  $\bar{A}$  stark обладает при зависимом от N ЛСГ-9 (relat) значением „сильной степени качества“ /объекта/, т. е. ВЗ-4, например: Das Haus war ... ein starker Gegensatz zu meiner Baracke. /44, S.153/

и ВЗ-5, например: „... Österreich und Rußland und England-“. „Ist das eine starke Allianz?“ /39, S.404/.

Обобщая итоги анализа конфигурации  $\bar{A}$  (N) - наиболее частотной и богатой в семантическом отношении, мы суммируем возможности реализации вариантов значения отдельными лексико-семантическими группами при помощи двудольного графа/№ 1/:

Граф № 1



В ы в о д ы

С большинством ЛСГ, а именно с ЛСГ-3, ЛСГ-6, ЛСГ-7, ЛСГ-8, ЛСГ-9, исходное звено представляет собой реализацию ВЗ-4 - „сильной интенсивности, степени качества“.

ВЗ-1 „физически сильный“, ВЗ-7 „большой по толщине, диаметру“ - могут вызывать четыре ЛСГ, т.е. ЛСГ-1, 2, 5, 6;



ВЗ-3 „сильный по влиянию“ - ЛСГ-1, 6, 7, 8. Наблюдаемый одинаковый круг сочетающихся с исходным звеном stark ЛСГ при вариантах значения 1 и 7 может расцениваться как показатель их близости. Каждый из остальных вариантов значения имеет свой специфический набор ЛСГ.

### Ä stärker

#### Конфигурация Ä(N)

Следует сказать, что наиболее частотная конфигурация, в которой Ä (stärker) выступает зависимым членом, это Ä(V), процент которой равен 35% из общего числа всех конфигураций этого вида. далее следует Ä(V<sub>sein</sub>) - 29%, Ä(V<sub>werden</sub>) - 18%. Конфигурация Ä(N) по своей частотности занимает лишь четвертое место /11%/, в отличие от корневого прилагательного stark, которое с (N) составляет наиболее частотную зависимость.

В этом заключается одно из важнейших отличий функционирования сравнительной степени в конфигурации Ä(N). Рассмотрим далее семантико-синтаксическое поле сравнительной степени для определения реализации вариантов значения /ВЗ/, чтобы затем сопоставить обе конфигурации.

Конфигурация Ä(N), в которой в качестве зависимого члена выступает сравнительная степень Ä, отличается не только меньшей частотностью, но и различным удельным весом отдельных лексико-семантических групп /ЛСГ/.

Так, мы наблюдаем такое соотношение:

ЛСГ-8 (dyn)	- 37,2%
ЛСГ-7 (stat)	- 25,7%
ЛСГ-9 (relat)	- 18,6%
ЛСГ-4 (hum) <sub>col</sub>	- 7,4%
ЛСГ-6 (-anim)	- 7,4%
ЛСГ-1 (hum)	- 3,7%

Если с Ä(stark) ЛСГ-2 (part) имела наибольший процент,

то с сравнительной степенью эта лексико-семантическая группа не зафиксирована вообще. Кроме того, ЛСГ-5 (+anim) и ЛСГ-3 (dat) в художественной литературе не отмечены.

Итак, наиболее частотная лексико-семантическая группа, к которой можно условно отнести доминирующие над  $\bar{A}$  (stärker) существительные, это ЛСГ-8 (dyn).

$\bar{A}$  (stärker) реализует при этом следующие варианты значения:

1/ „сильная степень качества“, т.е. ВЗ-4, например: Da schüttelt sie ein immer stärkeres Schluchzen, und sie weiß, daß Karl tot ist ... /45, S.449/.

2/ „сильный по своему влиянию, своей убедительности“, т.е. ВЗ-3, например: „Wir sind nur arme kleine Menschen, wie kleines Kind.“ Sein schlichtes Wesen schenkte ihm keine stärkeren Worte ... /41, S.225/.

ЛСГ-7 (stat) занимает второе место по частотности внутри конфигурации stärker (N).

Все они реализуют только один вариант значения, а именно ВЗ-4: „сильный по степени качества, интенсивности“: Ein noch stärkerer Hustenanfall würgte ihn, ... /39, S.97/.

Существительные, относящиеся к ЛСГ-9 (relat), составляют 18,6%.

$\bar{A}$  (stärker) отмечено с данными существительными в значении:

1/ ВЗ-4: „сильный по степени качества“, например: Zur individuellen Sorgfalt und zu den Lasten, die die Eltern auf sich nehmen, ... treten in neuerer Zeit in immer stärkerem Maße die Bemühungen der Gemeinschaft. /46, S.49/.

2 / ВЗ-5: „сильный по своей мощи, членности“, например: ... wir haben die stärkere Position. /34, I, S.370/.

Четвертое место по распространенности /1,4%/ поделили две лексико-семантические группы - ЛСГ-4 (hum) col и

Рассмотрим первую из них. Как видно из примеров:

... in Wirklichkeit ist jeder Humanismus nur zum Schlachtopfer des Tyrannen gut, wenn er nicht über die stärkeren Panzerarmeen verfügt. /26, I, S.336/

Der kleine barfüßige Karl Elsäßer merkte bald, daß es besser war zu schweigen, denn im Ausgang des 19. Jahrhunderts war der Dorfgeistliche Schulaufsichtsbehörde, und Gott war mit den stärkeren Bataillonen. /27, S.88/

данные существенные вызывают реализацию ВЗ-5, т.е. "сильный по мощи, численности".

ЛСГ-6 (-anim) реализует, как и предыдущая лексико-семантическая группа, только один вариант значения, а именно ВЗ-4, т.е. "сильную степень качества", например:

... in München soll es noch sehr gut zu essen und zu trinken geben. Sehr viel stärkeres Bier als hier bei uns, Herr Borkhausen." /45, S.249/

Es /das Maurertum/ zog sämtliche Elemente an sich, die der Vernünftigkeit des Jahrhunderts, seiner humanen Auf- und Abgeklärtheit müde waren, und nach stärkeren Lebenstränken durstig. /36, S.720/

Хотя последняя конфигурация употреблена в переносном значении, реализация ВЗ остается неизменной.

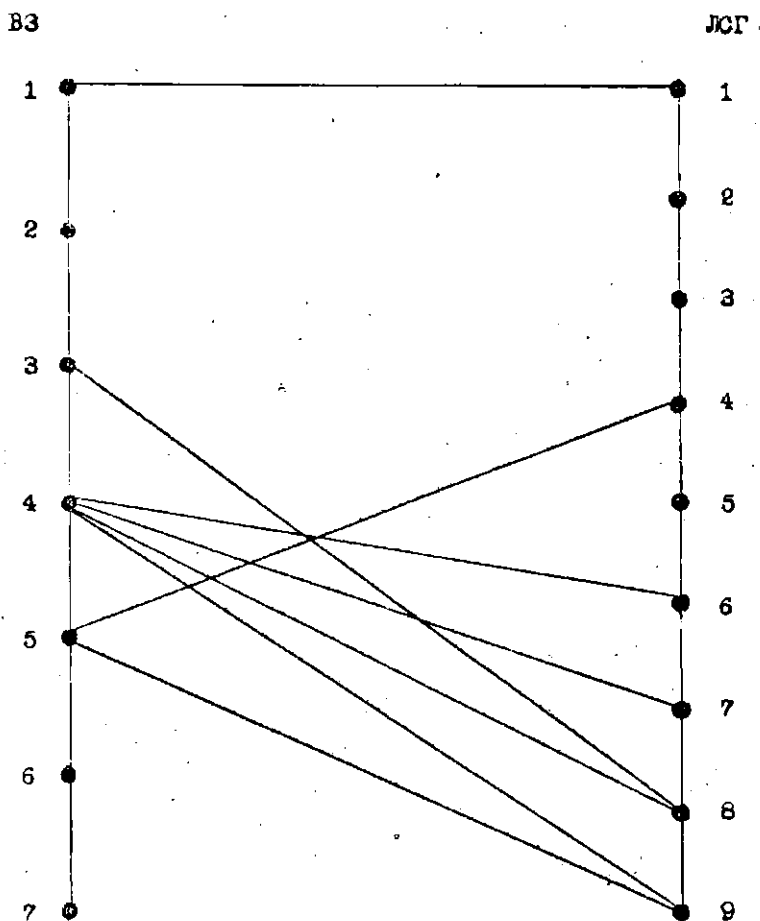
Наименьшая доля внутри  $\bar{A}$  (N) падает на ЛСГ-1 (hum) - 3,7%, что также может рассматриваться как различительный признак функционирования сравнительной степени исследуемой словарной единицы.

При существенных данной лексико-семантической группы  $\bar{A}$  (stärker) отмечено в значении "физически сильный", /ВЗ-1/, например: ... wenn auch die Lehrer an ihn nicht Hand hatten legen mögen, gesellschaftlicher Rücksicht halber, so war er doch von einem stärkeren Mitschüler einmal geprügelt worden, ... /36, S.644/

Обобщая результаты анализа конфигурации  $\bar{A}$  stärker (N), мы суммируем зафиксированные реализации вариантов значения отдельными лексико-семантическими группами при помощи

двухольного графа:

Граф № 2



Выводы

С большинством лексико-семантических групп, а именно с ЛСГ-6, ЛСГ-7, ЛСГ-8, ЛСГ-9, *Астдкер* представляет собой реализацию ВЗ-4 / „сильной интенсивности“, степени качест-

ва"/. ВЗ-1 "физически сильный" вызывает только ЛСГ-1, ВЗ-5 "сильный по численности, количеству, экономической и политической мощи" - ЛСГ-4, ЛСГ-9.

Таблица № 1

$\bar{A}_{stark}$ (N)						$\bar{A}_{stärker}$ (N)									
ВЗ						ВЗ									
Итого						Итого									
ЛСГ-1	-①	2	3	...	7	4	ВЗ	ЛСГ-1	-①	...	...	1	ВЗ		
ЛСГ-2	-	1			7	2		ЛСГ-2				0			
ЛСГ-3			4			1		ЛСГ-3				0			
ЛСГ-4				⑤		1		ЛСГ-4		⑤		1			
ЛСГ-5	1				7	2		ЛСГ-5				0			
ЛСГ-6	1		3	④		7	4	ЛСГ-6		④		1			
ЛСГ-7		2	3	④	6	4		ЛСГ-7		④		1			
ЛСГ-8			③	④		2		ЛСГ-8	③	④		2			
ЛСГ-9				④	⑤	2		ЛСГ-9		④	⑤	2			
Всего						22	ВЗ	Всего						8	ВЗ

Таблица № 1 наглядно отражает различия в семантико-синтаксическом поле положительной и сравнительной степеней описываемой словарной единицы.

В общей сложности девять ЛСГ с  $\bar{A}_{stark}$  реализуют двадцать два варианта значения, в то время как  $\bar{A}_{stärker}$  в конфигурации  $\bar{A}(N)$  реализует с шестью ЛСГ только восемь вариантов значения.

Если уменьшение частоты появления  $\bar{A}_{stärker}$  кажется закономерным, то такое уменьшение удельного веса сем. темы  $\bar{A}_{stärker}$  является весьма неожиданным.

Однако, делать более категорические выводы о закономерности данного явления можно будет, очевидно, только

1 Варианты значения, обведенные кружочками, совпадают в положительной и сравнительной степенях.

после систематизации всего материала в рамках остальных конфигураций:

А/ 1.  $\bar{A}(V)$ ; 2.  $\bar{A}(P)$ ; 3.  $\bar{A}(A)$ ; 4.  $\bar{A}(prN)$ ; 5.  $(N) - \bar{A} - (V)$ ,  
где  $\bar{A}$  является связанным членом конфигурации

Б/ 1.  $plmN(\bar{A})$ ; 2.  $A(\bar{A})$ ; 3.  $prN(\bar{A})$ ,

с  $\bar{A}$  в качестве ведущего члена, что является темой отдельного исследования.

Подводя итоги сопоставительного семантического анализа положительной степени  $\bar{A}$  (*stark*) и сравнительной степени  $\bar{A}$  (*stärker*), можно сделать некоторые выводы:

Семантико-синтаксическое поле  $\bar{A}$  (*stark*) значительно шире, чем у  $\bar{A}$  (*stärker*).

Со сравнительной степенью зафиксированы имена существительные только шести лексико-семантических групп /из девяти ЛСГ/.

Наблюдаемый количественный спад ЛСГ от положительной степени к сравнительной характеризуется также параллельным уменьшением удельного веса семантем /количеством реализованных вариантов значения/. Потенциально заложенные ВЗ положительной степени не реализуются в той же мере в сравнительной степени.

Различия семантических структур положительной и сравнительной степеней исследуемых словарных единиц основаны на различной синтаксической и семантической валентности.

При рассмотрении семантического объема степеней сравнения в плане грамматической семантики, остается, очевидно, в силе положение о зависимости семантемы от прибавления аффикса. В данном случае наблюдается уменьшение семантического объема словарной единицы с увеличением ступени производности /прибавлением аффикса/ /  $stark \rightarrow stärke$  -er/.

Сравнительная степень не только не менее частотна, но и менее значима в семантическом плане.

И хотя не все цифровые данные сигнализируют об определенных закономерностях системы, т.е. часть из них ирре-

левантца, математический показатель можно считать сигналом определенного качества /24, с.42/.

### ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Г н и з б у р г Р.С., П е р е б е й н о с В.И. Основные проблемы сочетаемости и лексикография. - В кн.: Проблемы прикладной лингвистики. (Тезисы конференции МШПИЯ), М., 1969.
2. К о н д р а т ь е в а В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка. М., "Высшая школа", 1974.
3. П о ц е л у е в о к и й Е.А. Нулевая степень качества и описание значения качественных прилагательных и некоторых сочетаний с ними. - В кн.: Проблемы семантики. М., "Наука", 1974.
4. Современный русский язык. Морфология. Под ред. В. В. Виноградова. Изд. МГУ, 1952.
5. Х о л о д о в и ч А.А. Опыт теории подклассов слов. - ВЯ, 1960, № 1.
6. А п р е с я н Ю.Д. Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики. - В кн.: Проблемы структурной лингвистики. М., 1963.
7. А м о с о в а Н.Н. О синтаксическом контексте. - В кн.: Лексикографический сборник, 1962, вып. У.
8. S c h i d t, W. Lexikalische und aktuelle Bedeutung. Berlin, 1963.
9. L e i s i, E. Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen. 2. erw. Aufl. Heidelberg, 1961.
10. P o r z i g, W. Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft. 2. Aufl., Bern, 1957.
11. G r e b e, P. Der semantisch-syntaktische Hof unserer Worten. "Wirzendes Wort", Düsseldorf, 1966, Nr.6.
12. E r b e n, J. Abriss der deutschen Grammatik. B., 1958.

13. У о р о Д.С. Трансформационный анализ конструкции с творительным падежом в русском языке. - В кн.: Новое в лингвистике, 1962, вып. II, М.
14. Н а г г 1 s, Z. Method in Structural Linguistics, Chicago, 1951.
15. А п р е с я н Ю.Д. Дистрибутивный анализ значений и структурные семантические поля. - В кн.: Лексикографический сборник, 1962, № 5.
16. И н г в е В. Синтаксис и проблема многозначности. - В кн.: Машинный перевод. М., 1957.
17. К а ц н е л ь с о н С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. м.-Л., 1965.
18. Ш м е л е в Д.Н. Об анализе семантической структуры слова. - "Schriften für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung", Nr. 11, "Zeichen und System der Sprache", III Band, Berlin, 1966.
19. К у л и к о в Г.И. Выявление лексико-семантических вариантов слова на базе конкретных словоупотреблений. - "Учен. зап. МГПИИЯ им. В.И. Ленина", 1964, №226, М.
20. Г а к В.Г. Беседы о французском слове. М., 1966.
21. Н e l b i g, G. Listen zur Valenz und Distribution deutscher Verben. - "Deutsch als Fremdsprache", Leipzig, 1967, Nr. 1.
22. Ш е х т м а н Н.А. Семантическая структура слова и его сочетаемость. - "Учен. зап. Ленингр. пед. ин-та им. А.И. Герцена", 1965, т. 26 I, Л.
23. П р о к о п о в и ч Н.Н. Словосочетание в современном русском литературном языке. М., 1966.
24. М и с т р и к И. Математико-статистические методы в стилистике. - ВЯ, 1967, № 3.

#### ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ

25. S t r i t t m a t t e r Erwin. Tinko. Reclam.
26. N o l l Dieter. Die Abenteuer des Werner Hol. Roman einer Jugend. I, Berlin, 1965.



27. S t e i n b e r g Werner. Als die Uhren stehen-  
blieben. Halle (Saale), 1957.
28. Deutsche Stimmen 1956. Neue Prosa und Lyrik aus Ost  
und West. Stuttgart-Halle (Saale).
29. N o l l Dieter. Die Abenteuer des Werner Holt. Roman  
einer Heimkehr. II., Berlin und Weimar, 1964.
30. Freie Welt.
31. R e m a r q u e Erich Maria. Der schwarze Obelisk.  
Berlin und Weimar, 1965.
32. F e u c h t w a n g e r Idon. Die Geschwister Oppen-  
mann. Berlin, 1960.
33. Wochenpost.
34. Deutsche Erzähler des XX Jahrhunderts. Band I, Berlin,  
1957.
35. Berliner Zeitung.
36. M a n n Thomas. Der Zauberberg. Berlin, 1962.
37. F r a n k Leonhard. Sieben Kurzgeschichten. Berlin,  
1961.
38. F a l l a d a Hans. Kleiner Mann - was nun?  
Berlin, 1960.
39. A m a n d a Alfred. Appassionata. Verlag der Nation,  
1965.
40. Z w e i g Stephan. Novellen. Moskau, 1959.
41. A p i t z Bruno. Nackt unter Wölfen. Halle (Saale),  
1958.
42. D ü b l i n Alfred. Berlin, Alexanderplatz. 2. Aufl.,  
Berlin, 1965.
43. B r e ž a n Jurič. Eine Liebesgeschichte. Berlin, 1965.
44. R e m a r q u e Erich Maria. Drei Kameraden. Moskau,  
1963.
45. F a l l a d a Hans. Jeder stirbt für sich allein.  
Berlin, 1956.
46. N e u b e r t Rudolf. Das neue Ehebuch. Rudolstadt,  
1965.

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И КОНТЕКСТ

### /на материале поэмы Дж. Байрона "Дон Жуан"/

Среди проблем, привлекающих в последнее время внимание исследователей фразеологии, выделяются проблемы фразеологической стилистики. Фразеологическая стилистика является разделом общей стилистики и рассматривает стилистические особенности функционирования фразеологических единиц /ФЕ/ в речи. Круг проблем, связанных со стилистическими особенностями, возможностями и функциями фразеологизмов, очень широк и изучается многими авторами на материале разных языков.

Исследование стилистических функций ФЕ опирается на лингвистическое их изучение. Наряду с ингерентными свойствами ФЕ, регулируемой системой языка, представляют интерес свойства ФЕ, проявляющиеся при внесении их в поток живой речи, где лингвистическое окружение ФЕ не только устанавливает её денотационную соотносительность, но может вносить дополнительную стилистическую окраску в её значение. Факт влияния контекста на реализацию потенциальной стилистической заряженности ФЕ и, следовательно, необходимость изучения ФЕ в контексте не вызывает в настоящее время сомнений.

Материалом для данной статьи послужили фразеологизмы, встречающиеся в поэме Джорджа Гордона Байрона "Дон Жуан". Выбор поэтического текста обусловлен тем, что, во-первых, именно в поэтической речи наиболее ярко проявляются многие выразительные возможности языка, во-вторых, в сложной системе художественной образности, составляющей канву поэтического произведения, важным компонентом являются ФЕ, в-третьих, в свете фразеологической проблематики

поэтический текст не был ещё предметом специального исследования.

Выдающимися работами в области английской контекстологии является труды Н.И. Амосовой /1/. Однако автор рассматривает контекст ФЕ как языковое явление, как факт, элиминирующий возможность смешения ФЕ с другими языковыми образованиями. Контекстологический анализ Н.И. Амосовой не применим для толкования окказиональных явлений. Нам же интересуют лингвистическая природа речевых характеристик и окказиональных преобразований ФЕ. Окказиональные преобразования ФЕ могут подлежать рассмотрению только в совокупности с речевым окружением, от характера и границ которого зависит определение конкретного приема реализации ФЕ в речи, её стилистический эффект, а также объём и характер дополнительных смыслов, привносимых контекстом.

В лингвистической литературе последних лет выдвигается положение о существовании двух видов контекста — лингвистического и стилистического /2/. Следует особо отметить, что и в том и в другом случае рассмотрению подвергается линейный сегмент речи, выделенный из реального речевого потока, но объём и характер этого сегмента выделяется в зависимости от задач, которые ставит перед собой исследователь. В первом случае контекст служит речевым условием снятия языковой полисемии или омографии слов, словосочетаний и их форм. Такое, то есть лингвистическое понимание контекста, даётся, например, Г.В. Комшанским. Он определяет контекст как "совокупность формально фиксированных условий, при которых однозначно выявляется содержание какой-либо языковой единицы" /3/. В этом случае контекст, в свете поставленных задач, выполняет идентифицирующую роль. Во втором случае внимание сосредотачивается на стилистической функции контекста, то есть на роли контекста в процессе реализации стилистических потенциалов языковой единицы или создания новых дополнительных стилистических смыслов. Следовательно, в стилистическом процессе контекстуальному анализу подлежат отнюдь не все

языковые явления, а лишь те из них, которые становятся стилистически маркированными на фоне особо организованного контекста. Если для идентификации какой-либо языковой единицы достаточно установить минимум её контекстуальных связей, то для определения значимости той же единицы в тексте, её стилистических функций, необходимо обнаружить максимум её контекстуальных связей. Правомерность выделения стилистического контекста оспаривается Ю.Ю. Аваляки на основании того факта, что "сама субстанция, фактура контекста, поскольку она состоит из принципиально не различающихся единиц языка речи, одна" /4/. Это положение не вызывает сомнений — субстанциональных различий между лингвистическим и стилистическим контекстом мы не наблюдаем, однако в функциональном плане это явления разного порядка. Было уже отмечалось, что в языке в целом существуют стилистически релевантные единицы и явления и стилистически нерелевантные. Это даёт нам основание думать, что выделение стилистического контекста как отдельного лингвистического явления в функциональном плане обосновано и его изучение может подсказать механизм действия и проявления многих стилистических приемов.

В области фразеологической стилистики контекстологические исследования только начинаются. А.В. Кулин выделяет три вида фразеологического контекста: внутрифразовый, фразовый и сверхфразовый в зависимости от указательного минимума реализующихся ФЕ /5/. Наш материал показывает, что объём контекста не является прямым указателем на то, реализуется ли ФЕ в своей узусальной или окказиональной форме, важно учитывать характер семантической связи между актуализатором, т.е. контекстом и фразеологизмом. Однако в работе А.А. Баласановой /6/ было убедительно доказано высказанное А.В. Кулиным положение о том, что объём контекста в случае узусальной реализации определенного структурно-семантического типа ФЕ строго ограничен, более того в отличие от ФЕ, которые являются немоделированным языковым образованием, контекст определенного структурно-семантического класса фразеологизмов носит моделированный

характер.

Указательный минимум речевой реализации ФЕ, как любой другой языковой единицы, может служить элиминирующим фактором для снятия фразеологической полисемии /7/ или омонимии фразеологизма и свободного словосочетания /8/. В этом случае контекст выделяется в лингвистическом плане.

В следующем примере омонимия свободного словосочетания "to give way" - "дать, уступить дорогу" и одновременно полисемия фразеологизма "to give way", имеющего согласно АРФС /9/ 16 значений, снимается контекстом, в данном примере фразовым, согласно контекстологической концепции А.В. Кунина /5/. Только смысл всего предложения позволяет нам выделить значение ФЕ - "уступить, не выдержать характера".

She wasn't one to weep, and rave, and chafe,  
And then give way, subdued, because surrounded,  
Her mother was a moorish maid, from Fez,  
Where all is Eden or wilderness.

IV- LIV

Другой пример:

Full many an eager gentleman oft rues  
His haste: impatience is a blundering guide,  
Amongst a people famous for reflection,  
Who like to play the fool with circumspection.

XI - LXXI

В рассматриваемом примере сочетаемость двузначной, согласно АРФС, ФЕ "to play the fool with" с абстрактным существительным - "circumspection" обнаруживает употребление этой единицы в значении "пренебрегать чем-либо", а не в значении "портить что-либо".

В обоих приведенных примерах контекст рассматривается в лингвистическом ракурсе, в употреблении ФЕ не наблюдается никаких отклонений от узуальности. Однако фразеологизмы оказываются выделенными в тексте благодаря, во-первых, тому, что относятся к экспрессивным стилистически релевантным, средствам языка, и, во-вторых, вследствие того,

что ФЕ "to give way" является завершающим звеном в цепи лингвистических единиц, образующих стилистический приём антиклимакса. Во втором примере фразеологизм выделяется в силу неожиданности сочетания ФЕ "to play the fool with" употребляемой преимущественно в разговорном языке со словом сугубо литературной лексики — "circumsppection". Согласно контекстологической концепции А.В. Кунина, эти случаи, очевидно, можно назвать маргинальными, представляющими собой переходные формы между узуальной фразеологической конфигурацией и конфигурацией I степени окказиональности /Ю/. Фразеологический контекст способствует некоторой выделенности ФЕ в стихе, но не нарушает ни её структуры, ни значения во-первых, и обнаруживает лишь минимум семантико-стилистических текстовых связей ФЕ во-вторых.

Следует отметить, что в рамках узуальной фразеологической конфигурации лингвистический и стилистический контекст совпадают по характеру и объёму, так как речевое окружение фразеологизма в этом случае лишь устанавливает его референционную соотнесенность и реализует только те стилистические возможности ФЕ, которые закреплены за ней в языке. Тем не менее, узуальная фразеологическая конфигурация относится нами к явлениям стилистически релевантным по той причине, что большинство фразеологизмов представляют собой языковые единицы экспрессивного и экспрессивно-эмоционального характера, и контекст в этом случае призван вскрыть их богатые выразительные свойства.

Рассмотрим случай, где структура и значение ФЕ остаются неизменными, но усиливается её стилистический эффект в вследствие того, что стилистический контекст реализуемого фразеологизма выходит за рамки необходимых контекстуальных связей. От фразеологизма направляются нити во все возможные узлы семантико-стилистического сцепления в тексте, таким образом устанавливая максимум контекстуальных связей как на синтагматическом, так и на парадигматическом уровнях стиха. Последние, т.е. парадигматические связи особенно важны в поэтическом тексте /II/, где форма стиха

направлена на создание максимума структурно-семантических связей внутри текста.

Основным принципом построения стиха и проявления парадигматических отношений в стихе С. Левин считает параллелизм /II/. Это справедливое мнение получило широкое резонанс в стиховедческой литературе. Для обозначения параллельных структур, принимающих участие в создании стихотворного типа речи, С. Левин вводит специальный термин "coupling". По определению С. Левина "coupling" - это эквивалентные формы, занимающие эквивалентные позиции /II/. Рассмотрим, как влияет явление параллелизма на реализацию ФЕ в стихе. В следующем примере собственно фразеологический контекст - это подлежащее и сказуемое первого предложения, стилистический же контекст будет шире ещё на один стихоряд, так как ФЕ "stories of a cock and bull" служит структурной моделью для образования свободного словосочетания "visions of an apple and bee". Параллелизм формы способствует семантическому сближению конструкций и их взаимной выделенности в стихе:

I've heard of stories of a cock and bull;  
 But visions of an apple and a bee,  
 To take us from our natural rest and pull  
 The whole Oda from their beds at half past three.

VI -LXXX

Структурный аналог ФЕ обнаруживает её внутреннюю форму. Внутренне нечленяемая структурно-семантическая связь компонентов ФЕ воспринимается как контекстуально членяемая в силу противоположения "stories-visions" и "of a cock and bull - of an apple and a bee".

Выделение ФЕ в стихе посредством параллелизма - не редкое явление в "Дон Куане". Обратимся ещё раз к примерам:

All things that have been born were born to die,  
 And flesh (which Death mows down to hay) is grass;  
 You've pass'd your youth not so unpleasantly,  
 And if you had it o're again - 'twould pass -  
So thank your stars that matters are no worse,  
And read your Bible, sir, and mind your purse.

I - CCXX

Здесь параллелизм наблюдается не только в парадигматическом, но и в синтагматическом ряду. Структурами, параллельными ФЕ "thank your stars", являются переменные словосочетания "read your Bible" и "mind your purse". Параллелизм возникает в результате структурной идентичности формы фразеологизма и переменных словосочетаний. Таким образом, автор привлекает внимание читателя к своим шутливым наставлениям. Комический эффект усиливается за счет того, что если первые две конструкции одноплановы по своей стилистической направленности, то третья выпадает из общей тональности своим разговорным звучанием. Структуры, параллельные фразеологизму, образуют в совокупности с последним фразеологическую конфигурацию первой степени окказиональности, так как дополнительная выразительность фразеологизма возникает в стихе и представляет таким образом речевое явление. Параллелизм структуры ФЕ и свободного словосочетания является наиболее распространенным, но не единственным способом выдвижения /12/ в стихе ФЕ в рамках фразеологической конфигурации первой степени окказиональности. Другим приемом является противопоставление по смыслу фразеологизма и его стилистического контекста. Стилистический эффект подобного приёма как правило комический и вызван неожиданностью столкновения значения ФЕ и её окружения, которое как бы высвечивает, делает ярче важные для авторского повествования нюансы значения фразеологизма. Описывая дам английского высшего общества, автор дает следующую краткую, но яркую характеристику у одной из них:

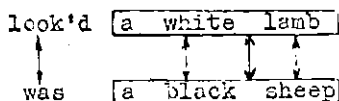
Also the Honourable Mrs. Sleep,  
Who look'd a white lamb, yet was a black sheep.

XIII - LXIX

В цитируемом примере контекстуально противопоставлены последовательно оба компонента ФЕ "a black sheep" /паршивая овца/; прилагательные противопоставлены по признаку цвета, "white" - "black", репрезентирующие понятия "хорошее" - "плохое", и существительные - по признаку возраста,



"lamb - sheep". Однако конечный эффект не является прямой функцией последовательного сложения контрастных пар, а заключает в себе прежде всего противопоставление значения идиомы и переносного значения слова "lamb" /кроткое нежное создание/. Контраст усиливается противопоставлением соотнесенных с сочетаниями глаголов "look'd" - как действия кажущегося и "was", как действительного. Кроме того, в построении контраста мы наблюдаем параллелизм структуры и идентичность акцентно-слогового рисунка фразы. Схематически это можно изобразить следующим образом:



Это единичный случай полного, как показывает рисунок, двухрусного противопоставления фразеологизма контексту, чаще встречаются случаи менее развернутых, но от этого не менее ярких противопоставлений. Вот какую меткую характеристику дает Донна Инез адвокату своего мужа, пришедшему уличить её в супружеской измене:

With that sublime rascal your attorney,  
Whom I see standing there and looking sensible  
Of having play'd the fool?

I - CLI

Контраст, а с ним и комический эффект строится здесь на несовместимости понятий "fool" и "sensible".

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что стилистический контекст в рамках фразеологической конфигурации первой степени окказиональности может непосредственно примыкать к фразеологизму и быть расположенным в одном стихоряду с ним, предшествовать ему или следовать за ним, однако, во всех случаях разрыв не превышает одного стихоряда, так как стилистический эффект построен именно на непосредственности связи фразеологизма с его стилистическим контекстом. Описанные выше особенности функционирования ФЕ в рамках фразеологической конфигурации первой степени окказиональности выстраиваются в определенный ряд и

следовательно являются закономерными явлениями речевого употребления фразеологизмов. В нашем материале встречается и целый ряд единичных случаев особой организации контекста в целях выделения фразеологизма и создания определенного стилистического эффекта в рамках фразеологической конфигурации, например:

But Tom's no more - and so no more of Tom  
Heroes must die, and by God's blessing, 'tis  
Not long before the most of them go home. XI -XX

ФЕ "to be no more" /скончаться уйти из жизни/ сама по себе не несет отношения повествователя к происшедшему, но её "частичный" омоним - "no more"/хватят, не будем больше/ подчеркивает шутивно-обиденное отношение автора к казавшему бы прискорбному факту - преждевременной кончине Тома. Повторение лексического состава фразеологизма привлекает внимание читателя, хотя и не влияет на семантику ФЕ. Стилистический эффект создается неожиданностью повторения двух почти омонимичных выражений в пределах узкого отрезка речи. О значимости фразеологизма в стихе свидетельствует тот факт, что автор трижды возвращается к теме смерти последовательно в трёх строках, таким образом, мысль о заслуженной каре подчеркивается автором трижды, из них два раза с помощью фразеологизмов /"to be no more" и "to go home"/. В этих строках мы наблюдаем эффект действия так называемой тематической сетки /ТЗ/.

Возможности единичных приёмов речевого использования фразеологизмов заложены в языке, и то, как эти возможности преломляются в индивидуальном стиле автора, свидетельствует о самобытности его дарования и искусстве владения словом.

Таким образом, в рамках фразеологической конфигурации первой степени окказиональности происходит выделение фразеологизма в стихе, автор привлекает внимание читателя к его значению и внутренней форме, при этом ни сама форма, ни значение ФЕ не подвергаются каким-либо изменениям.

Во фразеологической конфигурации второй степени окказиональности речевой поток не только обрамляет фразеологизм, но и вклиняется в него, по новому преобразует его структуру и семантику. Во фразеологической литературе уже неоднократно отмечалось, что подобные изменения фразеологизмов в речи возможны благодаря таким их существенным свойствам, как раздельнооформленность и структурно-семантическая устойчивость /14/.

Следует отметить, что в рамках именно этой фразеологической конфигурации происходят почти все элементарные приёмы окказионального преобразования фразеологизмов. Рассматривая стилистическое использование окказионально изменённых фразеологизмов, можно отметить различную степень их отклонения от словарного прототипа как в структурном, так и в смысловом отношениях. Количество стержневых элементов фразеологизма может оставаться прежним /букинизация/, окказионально увеличиваться /вклинивание, добавление/ и уменьшаться /эллиipsis, аллюзия/. Семантическая структура ФЕ подвергается изменению при всех окказиональных приёмах речевого использования ФЕ. Подобные изменения ФЕ возможны только в контексте. Определённый объём стилистического контекста в случае окказионального преобразования фразеологизма зависит от конкретного вида его речевой реализации. Не следует, однако, считать, что стилистический эффект окказиональной реализации фразеологизма прямо пропорционален объёму его стилистического контекста. С одной стороны эффект оказывается более сильным, если фразеологизм и его контекст находятся в контактном расположении, с другой стороны, чем дальше протягиваются контекстологические связи фразеологизма, тем богаче объём его окказиональных стилистических смыслов. Фразеологизм и его стилистический контекст, как правило, выстраиваются в один ряд в случае таких, например, стилистических приёмов окказионального изменения ФЕ как вклинивание, замена, контаминация, замена компонента синонимом, антонимом и другими словами, добавление и другие. Хотя механизм действия этих

приёмов различен, их объединяет то, что их эффект возможен только в случае непосредственности контакта фразеологизма и контекста.

### Вклинивание.

Вклинивание /15/ переменных компонентов в структуру ФЕ является наиболее распространенным видом окказиональных изменений ФЕ в поэме "Дон Жуан". Вклинивание нарушает синтаксическую структуру ФЕ, но сам по себе вклиниваемый элемент не составляет ещё объём фразеологического контекста, но является его самым действенным рычагом, так как основной стилистический эффект построен именно на стыковке вклиниваемого элемента и фразеологизма, инородности внедряемого в ФЕ другого языкового образования. Вклинивание разнообразно по своему лексическому составу и может разрастаться от одного слова до целого предложения. Стилистической функцией вклинивания является уточнение, усиление или ослабление значения ФЕ /15/. Самым распространенным видом вклинивания, по данным нашей картотеки, является уточнение значения, при этом лексический состав вклинивания разнообразен.

#### Вклинивание прилагательного

... and sea-dinges low

hang in her sea-ears like a mermaid's song  
And that brief dream appear'd a life too long.

IV - XXXIV

#### Вклинивание существительного

such names at present cut a convict figure.

III-XCIV

#### Вклинивание устойчивого сочетания слов

'Tis sweet to win, no matter how, one's laurels.  
By blood or ink; 'tis sweet to put an end  
To strife.

I - CXXXVI

Вклинивание предложения

... which are given

For rich men and their brides to lay their heads  
Upon, in sheets white as what bards call 'driven  
Snow'.

VI - XXV

Вклинивание предложения "what bards call" в компаративную ФЕ "white as driven snow" подчеркивает критически-ироническое отношение автора к обилию тривиальных сравнений в поэзии его собратьев по перу.

Во всех приведенных выше примерах в синтаксическую структуру ФЕ включаются дополнительные элементы к одному из компонентов ФЕ, однако, Байрон пользуется и двойным вклиниванием, когда в одной ФЕ двум компонентам сопутствуют вклиниваемые слова:

In her first passion a woman loves her lover  
In all the others all she loves is love  
Which grows a habit she can ne'er get over  
And fits her loosely - like an easy glove.

III - III

В этом примере обнаруживается несомненная семантическая связь вклиниваемых слов. Слова "loosely" и "easy" в данном контексте синонимичны. Это не случайно, таким образом, Байрон заставляет читателей усомниться в искренности женского чувства и строгости женской добродетели. Из приведенного анализа можно заключить, что двойное вклинивание, будучи соотнесено поэлементно к разным компонентам ФЕ, влияет в конечном итоге на весь фразеологизм /16/.

Итак, вклинивание нарушает непрерывность структуры ФЕ посредством окказионального изменения состава компонентов ФЕ и представляет собой стилистически релевантную часть контекста, которая в совокупности с речевым актуализатором фразеологизма и составляет его стилистический контекст. Лексические и структурные изменения влекут за собой семантические и стилистические изменения ФЕ.

Фразеологическая зевгма.

Термин фразеологическая зевгма предложен Н.А. Мадриным /17/. Приём основан на совмещении ФЕ и переменного сочетания слов на базе общего лексического компонента. Посредством этого компонента одновременно реализуется значение ФЕ и переменного сочетания. Фразеологическая зевгма — сравнительно часто встречающийся стилистический приём окказионального преобразования ФЕ в "Дон Куане". Оборот строится таким образом, что лингвистическим контекстом компоненту переменного сочетания служит общий элемент, в то время как компонент переменного сочетания является стилистическим контекстом для ФЕ в целом.

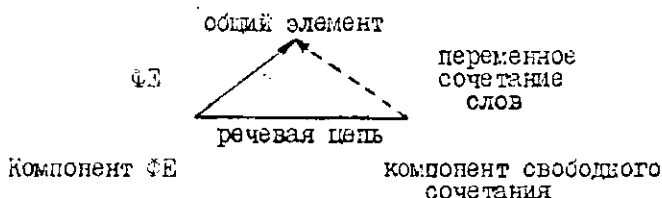


Рисунок показывает, что стилистический эффект этого приема заключается не в прямом столкновении компонентов ФЕ и переменного сочетания, а через их связь с общим элементом. Остановимся на разборе примеров из текста:

So, Juan, following honour and his nose  
 Rush'd where the thickest fire announced most foes.  
 VIII - XXXIII

Другой пример:

If after all, there should be some so blind  
 To their own good, this warning to despise  
 Led by some tortuosity of mind  
 Not to believe my verse and their own eyes.  
 I - CCVIII

В обоих приведенных примерах первым следует переменное сочетание слов "to follow honour, to believe smb's verse", с общим для ФЕ компонентом — глаголом, затем вводится недостающий компонент ФЕ:



Интересен тот факт, что каждый компонент ФЕ служит попеременно стилистическим контекстом другому фразеологизму.

В "Дон Жуане" контаминация является сравнительно мало распространенным видом окказиональных изменений ФЕ. Как показывают приводимые ниже примеры, контаминированные ФЕ одноструктурны.

In the meantime, to pass her hours away  
Brave Inez now set up a Sunday school  
For naughty children, who would rather play  
(like truant rogues) the devil or the fool.

II - X

Две ФЕ "to play the devil" и "to play the fool" объединяются в одном обороте на основе общего лексического элемента, глагола "to play". Структурная сжатость подчеркивает семантическую значимость ФЕ в тексте. Стилистический эффект усиливается компаративным влиянием, которое семантически в равной степени относится как к первой, так и ко второй ФЕ, т.е. является для них общим. Оборот в образной, точной и краткой форме характеризует питомцев донны Инез.

Контаминация ФЕ на основе общего глагола встречается у Байрона наиболее часто. Контаминацией могут быть охвачены более двух ФЕ одновременно:

For they remember battles, fires and wrecks,  
Or any other thing that brings regret,  
Or breaks their hopes, or hearts, or heads, or necks.

II - XXXI

Три ФЕ - to break one's heart  
to break one's head  
to break one's neck

объединяются автором на основе общего элемента - глагола "to break", который обладает высокой фразеологической сочетаемостью. Четвертое, переменное сочетание слов "to break one's hopes", находится в семантическом отношении к остальным компонентам ряда. Таким образом, измененное на-



блюдение автора передается им в концентрированной форме с помощью фразеологической контаминации.

Приведенные примеры показывают, что контаминация выполняет различные стилистические функции. Лаконичность формы повышает образность и выразительность оборота.

#### Замена компонентов фразеологизма.

Стилистический прием замены одного /или в редких случаях более одного/ из компонентов фразеологизма антонимом, синонимом, паронимом или другими словами или словосочетаниями построен на том, что в тексте реально представлен окказиональный элемент ФЕ, а тезаурус читателя подсказывает ему её узуальную форму. Таким образом, стилистический контекст становится как бы одноразовым компонентом ФЕ. Стилистические функции этого приема разнообразны, в большинстве своём эффект замены - иронический или комический, что соответствует общей сатирической направленности поэмы.

#### а. Замена компонента ФЕ антонимом.

Из всех видов замены компонентов фразеологизма этот прием самый редкий, представлен только одним примером:

No doubt, if I had wished to pay my court  
To critics, or to hail the setting sun  
Of tyranny of all kinds my conspersion  
Were more; but I was born for opposition.

XV - XXII

Антонимическая замена компонента ФЕ "to hail the rising sun" - "заискивать перед новой властью", уточняет мысль автора и даёт возможность в сжатой форме выразить его оценку политического строя Англии. Узуальный компонент ФЕ, присутствующий в сознании читателя, позволяет ему оценить точность и уместность замены.

#### б. Замена компонента ФЕ синонимом.

Этот вид замены компонента ФЕ является наиболее распространенным. Автор часто прибегает к этой форме замены не только для того, чтобы придать фразеологизму дополни-

тельную выразительность, но и в отдельных случаях, чтобы не нарушать форму стиха или найти нужную рифму. Например, в следующих строках замена компонента ФЕ "a slip of the pen", его латинским синонимом "slip - lapsus" способствует соблюдению более строгой формы стиха, а именно двусложное "lapsus" в сравнении с односложным "slip" даёт более точный классический счёт слогов пятистопного ямба.

Now if the 'court', and 'camp', and 'grove' be not  
Recruited all with constant married men,  
Who never coveted their neighbour's lot,  
I say that line's a lapsus of the pen; -  
Strange too in my сощѣтаѣо Scott.

XII - XVI

Эффект замены намеренно комический и является только одним из орудий, создавших общий шуточный тон строфы.

В другом примере замена компонента "foe" его синонимом "enemy" /ФЕ arch foe/ способствует как сохранению рифмы, так и количества стоп в строке. Любопытно отметить, что исконный компонент ФЕ появляется в последующих строках, тем самым возвращая читателя к исходной форме фразеологизма:

And if Pedrillo's fate should shocking be,  
Remember Ugolino condescends  
To eat the head of his arch enemy,  
The moment he politely ends - - -  
This tale; if foes be food in hell, at sea  
'Tis surely fair to dine upon our friends.

II - LXXXIII

в. Замена компонентов ФЕ другим словом

Замена компонента ФЕ словом, не находящимся с вытесняемым элементом ни в антонимических, ни в синонимических отношениях, производит наиболее комический эффект в силу отсутствия каких-либо обозримых связей с заменяемым компонентом. Приведем пример:

An honest gentlemen, at his return,  
 May not have the good fortune of Ulysses;  
 Not all lone matrons for their husbands mourn,  
 Or show the same dislike to suitors' kisses.  
 The odds are that he finds a handsome urn  
 To his memory - and two or three young misses  
 Born to some friend, who holds his wife and riches -  
 And that his Argus bites him by - the breeches.

III - XIII

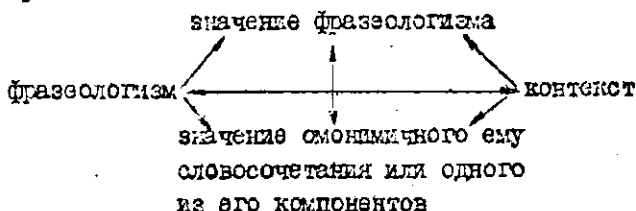
Эффект замены компонента ФЕ "to bite by the nose" - относиться с презрением, третировать", "the nose" его контекстуальным заменителем "the breeches", бесспорно комический. Окаasionalный компонент ФЕ поставлен в наиболее сильную позицию в стихе, позицию ударных рифмуемых пар, к тому же это слово завершает строфу. ФЕ в своей обновленной форме становится, таким образом, кульминационным моментом авторского повествования о незавидной судьбе долгоотсутствующих мужей.

Итак, авторская замена компонентов ФЕ синонимами, антонимами и другими словами диктуется как коммуникативно-художественным заданием, так и формой стиха, и способствует передаче творческого замысла автора.

### Буквализация.

Стилистическим приёмом, построенным исключительно на аранжировке контекста и никоим образом не затрагивающим структуру фразеологизма является буквализация /двойная актуализация по терминологии Л.М. Болдыревой/. Буквализация - это чисто семантический приём стилистического использования фразеологизма. Буквализацией может быть захвачен весь фразеологизм, или только отдельные его компоненты, или компонент. В зависимости от того, построен ли контекст на столкновении значения всего фразеологизма и омонимичного ему свободного словосочетания, или на возвращении самостоятельности значению отдельных его компонентов, выделяются

несколько разновидностей буквализации /10/. Схематически принцип действия этого приёма может быть показан следующим образом:



Рассмотрим некоторые разновидности буквализации, встречающиеся в тексте поэмы.

а/ Дефразеологизация значения при помощи шуточного комментария автора:

But they are such liars,  
And take all colours, like the hands of dyers.

III - LXXXVII

to take all colours

- ФЕ "принимать чью-либо сторону, примыкать к чему-либо"
- переменное "краситься в разные сочетания цвета, принимать любой цвет".

Речь идёт о придворных поэтах, чья беспринципность, продажность и приспособленчество вызывает сарказм Байрона. С помощью буквализации ФЕ автор подчеркивает, с какой легкостью они готовы менять свои воззрения.

б/ Использование переменного сочетания слов, в основе которого лежит фразеологизм.

The antique Persians taught three useful things,  
To draw the bow, to ride, and speak the truth  
This was the mode of Cyrus, best of kings -  
A mode adopted since by modern youth.

Bows have they, generally with two strings:  
Horses they ride without remorse or rubs:

At speaking truth perhaps they are less clever,  
But draw the long bow better now than ever.

XVI - I

ФЕ "to draw the long bow" - "рассказывать небылицы" противопоставлена переменному сочетанию слов "to draw the bow" - "стрелять из лука".

Виртуозно вписывая оба выражения в контекст, Байрон противопоставляет простоту и благородство древних персов ограниченности и лживости молодых англичан высшего света. Стилистический эффект противопоставления усиливается тем, что другая ФЕ, употребленная в строфе "to speak the truth" является антонимом ФЕ "to draw the long bow". Значение как переменного сочетания, так и синонимичной ему ФЕ полностью актуализуется в тексте. Неожиданность сопоставления буквального значения с фразеологическим создаёт разоблачительно-сатирический эффект.

в/ Одновременное использование фразеологизма и буквального значения оборота

Oh, darkly, deeply, beautifully blue,  
As some one somewhere sings about the sky  
And I, ye learned ladies, say of you:  
They say your stockings are so (Heaven knows why,  
I have examined few pair of that hue):  
Blue as the garters which serenely lie  
Round the patrician left-legs, which adorn  
the festal midnight and the levee morn.

IV - СХ

ФЕ "blue stocking" воспринимается параллельно в двух значениях: фразеологически связанном "синий чулок" /сухая педантка, лишняя женственности/ и буквальном "синий чулок" /предмет одежды/. Вся строфа построена на обыгрывании этих двух значений. Ирония Байрона направлена против дам высшего света, кичащихся своей образованностью. Стилистический эффект усиливается дистантным расположением компонентов ФЕ, вклиниванием и нарушением синтаксической дистрибуции оборота.

Антифразис.

Интересным приёмом речевого использования ФЕ является антифразис. Его стилистический эффект построен на столкновении значения компонентов внутри фразеологизма посредством:

- а/ перекрёстной перестановки компонентов ФЕ;
- б/ добавления отрицания к одному из компонентов или фразеологизму в целом;
- в/ снятия имеющегося отрицания;
- г/ комбинации перекрёстной перестановки компонентов с другим видом изменений.

Приведем примеры:

а/

If we should strike a stroke to set us free;  
Let's knock that old black fellow on the head,  
And march away - 'twere easier done that said!

V - XLIII

б/

And so she cook'd their breakfast to a tittle;  
I can't say that she gave them any tea;  
But there were eggs, fruit, coffee, bread, fish, honey,  
With Scio wine - and all for love, not money.

II - CXIV

в/

(Who, by the by, when clever, are more handy  
At making matches, where 'tis gold that glisters',  
That their h e relatives)

XII - XXXII

г/

My Juan, whom I left in deadly peril  
Amongst live poets and blue ladies, past  
With some small profit through that field so sterile,  
Being tired in time, and neither least nor last  
Left it before he had been treated very ill.

XI - LXIV

Этот вид преобразований встречается преимущественно у ФБ определенных структурных типов:

- 1/ сочинительные фразеологизмы (safe and sound);
- 2/ разделительные фразеологизмы (last not least, for love or money);
- 3/ фразеологизмы-пословицы (it is easier said than done).

Стилистический эффект этого приема создается посредством противопоставления узуальной формы фразеологизма его окказиональному трансформу, и фразеологизм тем самым обретает мутливое звучание.

ФБ ←————→ трансформ ФБ

Таким образом, фразеологическая конфигурация будет включать трансформ ФБ и его речевой актуализатор. В случае реализации замкнутых коммуникативных фразеологизмов /20/ контекстом, как правило, является лингвистическая ситуация, т.е. вербальное описание определенной жизненной ситуации. Фразеологизм-пословица в таком случае как бы обобщает сказанное /см. пример а/. Современное языкознание разграничивает лингвистический контекст и лингвистическую ситуацию или узкий и широкий контекст по терминологии Н.Н. Амосовой. Между ними существует принципиальное различие. "Узкий контекст - есть конструктивный фактор, широкий контекст - ситуативный фактор" /21/.

#### АЛЛЮЗИЯ.

Если некоторые рассмотренные ранее приемы были построены на контекстуальной реализации увеличения компонентов ФБ, то аллюзия предполагает сокращение компонентов ФБ, а иногда даже их непосредственное отсутствие в тексте. И.Р. Гальперин определяет этот стилистический прием следующим образом: "An allusion is an indirect reference, by word or phrase, to a historical, literary, mythological, biblical fact or to a fact of everyday life made in the course of speaking or writing. The use of allusion presupposes knowledge of

the fact, thing or person alluded to on the part of the reader or listener" /22/.

В применении к фразеологии аллюзия понимается как ссылка на ту или иную ФЕ и предполагает знакомство с ней читателя или собеседника, при этом в тексте обычно присутствует "остаток" ФЕ в видоизмененной форме или ФЕ минус некоторая часть компонентов. Однако, нам встретились также случаи перефразированной аллюзии, то есть непосредственно не содержащей элементов ФЕ.

ФЕ "blue stocking" подвергается у Байрона двум из вышеуказанных изменений:

The Blues, that tender tribe who sigh over sonnets,  
And with the pages of the last review  
Line the interior of their heads and bonnets  
Advanced in all their azure's highest hue;

XI - I

His dutes, warlike, loving or official,  
His steady application as a dancer,  
Had kept him from the brink of Hippocrene,  
Which now he found was blue instead of green.

XI - II

В приведенных примерах в двух строфах три раза встречается аллюзия на ФЕ "blue stocking". В первом случае, начальный компонент ФЕ - прилагательное "blue" субстантивировано и приобретает собирательный смысл благодаря его множественной форме. Во втором случае тот же компонент перефразируется синонимичным ему переменным сочетанием слов "azure's highest hue", что придает высказыванию подчеркнутую возвышенность. От читателя не ускользает издевательский тон автора. Наконец, в завершение второй строфы первый компонент ФЕ упоминается ещё раз как итог как бы невзначай обыгрываемого смысла ФЕ "blue stocking". Таким образом, хотя ФЕ ни разу не приводится автором в её узальной форме, а только лишь в виде аллюзии, читателю становится ясно иронически-насмешливое отношение автора к дамам света:



В нашей картотеке зарегистрировано ещё несколько случаев аллюзии на ФЕ "blue stocking", где неизменным компонентом-идентификатором является прилагательное "blue", заменённое в одном случае синонимом "cerulean" в субстантивной функции:

Oh ye who make the fortunes of all books!  
Benign Ceruleans of the second sex!

IV - XVIII

Частая аллюзия именно на эту ФЕ не случайна. Байрону была глубоко чужда и неизвестна подчеркнутая, порой мнимая ученость, чопорность и холодность дам английского света, и он не упускает случая разить их поэтическим словом в тонко иронической или скрыто саркастической форме.

ФЕ может полностью потерять свою структурную форму, сохранив только семантический стержень, и в таком виде представлять аллюзию на ФЕ.

But whatsoe'er the cause is, one may say  
And stand convinced of more truth than treason  
That there are months which nature grows more merry in,  
March has its hares, and May must have its herfine.

I - CII

Предложение "March has its hares" представляет аллюзию на ФЕ "as mad as a March hare", и в шутовском описании автора эта аллюзия создаёт дополнительные экспрессивные образы.

Аллюзия является одной из самых кратких структурно-семантических форм стилистического преобразования ФЕ. Она повышает выразительность текста, вносит в повествование дополнительные образы и нюансы. Однако, как следует из цитированных примеров, сокращение количества строевых элементов фразеологизма в речи, как правило, сопряжено с увеличением объема контекстуальных связей и тем самым его стилистического контекста, который расширяется от двух строк вплоть до целой строфы.

## Фразеологическая конвергенция.

Уже многие из приведенных примеров подсказывают мысль о том, что одна и та же ФЕ может одновременно подвергаться нескольким приемам преобразования в стилистических целях и в связи с художественно-коммуникативным заданием. В отдельных случаях бывает трудно определить ведущий прием, так как стилистический эффект создается одновременно несколькими средствами речевого преобразования фразеологизма, тем самым резко увеличивая объем его окказиональных стилистических смыслов. "Параллельная актуализация нескольких приемов окказионального преобразования фразеологизмов в пределах одной ФЕ называется фразеологической конвергенцией" /23/. Конвергенция, являясь сложным приемом речевой актуализации ФЕ, отличается от так называемых осложненных приемов тем, что не обнаруживает ведущего приема преобразования /23/. Свообразное в каждом конкретном случае слияние нескольких элементарных приемов речевой реализации ФЕ происходит в рамках фразеологической конфигурации третьей степени окказиональности. Конвергентная актуализация ФЕ, как правило, сопряжена с синтаксической деформацией, чтобы дать возможность отдельным компонентам ФЕ проявить свою контекстуальную самостоятельность и в своей развернутой совокупности создать необходимый стилистический эффект. Для развития и расширения образа фразеологизма или его компонентов требуется место, то есть определенная протяженность речевой цепи. Формальная организация стиха с её нацеленностью на запоминаемость позволяет так расчленить и по новому распределить структуру фразеологизмов, что даже когда отдельные его части отстоят друг от друга на несколько строк фразеологизм не дезинтегрирует, а наоборот контекст создаёт его новое синтезированное расширенное звучание. Таким образом, объем контекста в этом случае варьируется от нескольких строк до целой строфы. Рассмотрим следующий пример:

This is true criticism, and you may kiss  
Exactly as you please, or not - the rod;  
But if you don't, I'll lay it on, by God!

I - CCVI

ФЕ "to kiss the rod" - "покорно, безропотно при-  
нять наказание", подвергается в тексте следующим видам  
оказавшихся преобразований:

1. Дистантное расположение компонентов;
2. Вклинивание предложения;
3. Буквализация.

Немаловажным фактором в создании общего стилистичес-  
кого эффекта является тот факт, что оба семантически значи-  
мых компонента ФЕ поставлены в конце стихоряда, т.е. в  
сильную, выделенную рифмой позицию стиха.

Структурная раздельнооформленность фразеологизма об-  
ъективно предполагает возможность одновременного контек-  
стуального обыгрывания значения нескольких её компонентов.  
Таким образом, фразеологизм может оказаться узлом сплете-  
ния семантических нитей текста, его цементирующим стерж-  
нем. Понятие текст мы рассматриваем терминологически и  
определяем "как сверхфразовое сложное целое /части кото-  
рого органически связаны друг с другом/, функционирующее  
как структурно-семантическое единство, несущее единую, об-  
щую информацию в определенных условиях языковой коммуника-  
ции" /24/. В нашем исследовании текстом является строфа  
или совокупность строф, в которых фразеологизм выступает  
как конструктивный фактор семантического сцепления речевой  
цепи. Обратимся к тексту:

But always without malice: if he warr'd  
Or loved, it was with what we call "the best  
Intentions" which form all mankind's trump card,  
To be produced when brought up to the test.  
The statesman, hero, harlot, lawyer, - ward  
Off each attack, when people are in quest  
Of their design, by saying they meant well:  
'Tis pity that such meanings should pave hell.

I almost lately have begun to doubt  
Whether hell's pavement - if it be so paved -  
Must not have latterly been quite worn out,  
Not by the number good intent hath saved,  
But by the mass who go below without  
Those ancient good intentions which once shaved  
And smooth'd the brinstone of that street of hell  
Which bears greatest likeness to Pall Mall.

VIII - XXV, XXVI

Приведенная строфа можно считать яркими примерами конвергентного использования фразеологизма, они целиком построены на обыгрывании смысла компонентов ФЕ "road to hell is paved with good intentions". Синтаксическая деформация ведет к рассеиванию ФЕ в тексте, дистантному расположению её компонентов, что даёт широкие возможности их метафорического развёртывания. В первой строфе обыгрывается значение конечного компонента ФЕ - "good intentions", в его лексико-грамматическом варианте "the best intentions". Далее в предпоследней строке появляется его перифраз - "meant well". Ещё один компонент - "pave hell", возникает только в самом конце строфы. Полностью автор достраивает структуру ФЕ только в конце следующей строфы вводом "the street of hell", несколько видоизменяя узувальную форму ФЕ. Фразеологизм, таким образом, как бы образует смысловую канву строфы, из чего можно сделать вывод о том, что фразеологическая конвергенция, если она захватывает обширные, структурно оформленные замкнутые отрезки текста, может рассматриваться как проявление текстобразующих потенций или факторной фразеологизма. Под текстобразующими факторами фразеологических единиц мы понимаем вслед за И.И. Чернышевой "реализацию лингвистических свойств данных языковых знаков, позволяющих им, наравне с грамматическими и лексическими средствами языка, создавать те звенья в структуре текста, которые являются элементами структуры, и в отдельных случаях также и связующими средствами фрагментов текста /24/.

Итак, анализ конкретного материала позволяет нам сделать вывод о том, что объем указательного минимума речевой реализации ФЕ и объем контекста, позволяющего судить о стилистической значимости ФЕ в стихе, различны. В первом случае речь идет о минимуме контекстуальных связей, необходимых для идентификации ФЕ, во втором о максимуме контекстуальных связей фразеологизма, способствующих его выделенности на фоне других средств художественного повествования и свидетельствующих о его значимости в системе этих средств. Таким образом, в статье даётся разграничение понятий "лингвистический контекст" и "стилистический контекст".

Как узуальное, так и окказиональное использование ФЕ в стихе имеет свои особенности, диктуемые формой стиха с одной стороны и стилистическими особенностями ФЕ с другой. Все приёмы речевой реализации ФЕ происходят в рамках фразеологической конфигурации. Узуальная фразеологическая конфигурация реализует лишь языковые стилистические возможности ФЕ. В фразеологической конфигурации первой степени окказиональности происходит вытвживание ФЕ благодаря таким, например, явлениям, как параллелизм фразеологизма и свободного словосочетания, или противопоставления ФЕ и контекста, причем ни форма, ни значение ФЕ при этом не подвергаются никаким изменениям. В фразеологической конфигурации второй степени окказиональности происходит реализация всех элементарных приёмов преобразования ФЕ в речи и тех сложных приёмов, где ясно прослеживается ведущий приём. В фразеологической конфигурации третьей степени окказиональности происходит конвергентная реализация ФЕ. Фразеологическая конвергенция часто становится проявлением текстообразующих потенций фразеологизма.

ОСЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

- I. Амосова Н.Н. Английская контекстология. Л., 1968.  
Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л., 1962.
2. Арнольд И.В., Банникова И.А. Лингвистический и стилистический контекст. - В кн.: Стиль и контекст. Л., 1972.  
Банникова И.А. Контекстные характеристики семантически сложившихся слов в современном английском языке. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. Л., 1973.  
Азнаурова Э.С. Очерки по стилистике слова. Ташкент, 1973.
3. Комиакский Г.З. О природе контекста. - "Вопросы языкознания", 1959, в 4.
4. Авлиани Э.Ю. К воздействию микро- и макроконтекста. - В кн.: Лингвистика текста. М., 1974, ч. I, с. 6.
5. Кунин А.В. Фразеологические единицы и контекст. - "Иностранные языки в школе", 1971, в 5.
6. Баласанова А.М. Сочинительные фразеологические единицы и контекст в современном английском языке. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. М., 1972.
7. Ковалёва-Виноградова Р.И. О многозначности фразеологических единиц современного английского языка. - В кн.: Научные труды МПШИЯ им. М. Горького, вып. 75, М., 1974.
8. Голикова Е.А. Роль контекста в ограничении фразеологических единиц от их переменных прототипов. Там же.
9. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М., 1967.
10. Кунин А.В. О стилистическом контексте в фразеологическом ракурсе. - В кн.: Лингвистика текста. М., 1974, ч. I, с. 146-150.

11. L e v i n S. Linguistic Structures in Poetry. S'Gravenhage, 1962.
12. М у к а р ж о в с к и й Я. Литературный язык и поэтический язык. - В кн.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967. с. 410.
13. А р н о л ь д И.В. Тематические слова художественного текста. - "Иностранные языки в школе", 1971, № 2
14. Д у б и н с к и й И.В. Приёмы использования фразеологических единиц в речи. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. Баку, 1964.  
К у н и н А.В. Английская фразеология. М., 1970.  
Ш а д р и н Н.Л. Перевод контекстуально преобразовательных фразеологических единиц как семантико-стилистическая проблема. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. Л., 1969.
15. Подробно об этом виде окказионального преобразования ФЕ и его функциях см. статью К у н и н а А.В. Выделение как лингвистическое явление. - "Иностранные языки в школе", 1973, № 2.
16. Это мнение высказано Р о й з е н з о н о м С.И. Плагальные компаративные фразеологические единицы в современном английском языке. Автореф. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. М., 1972, с.23.
17. Ш а д р и н Н.Л. Перевод контекстуально преобразовательных фразеологических единиц как семантико-стилистическая проблема. Дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. Л., 1969., с. 119-120., а также Ш а д р и н Н.Л. Фразеологическая семима и передача её семантико-стилистических функций в переводе. - В кн.: Стиль и контекст. Л., 1972.
18. Р о й з е н с о н Л.И., А б р а м е ц И.В. О разных типах контаминации. - "Труды Самаркандского гос-университета им.Алишера Навои". Новая серия, 1970. вып.178, Самарканд, с.273.

19. К у н и н А.В. Основные понятия фразеологической стилистики. - В кн.: Проблемы лингвистической стилистики. М., 1969.  
К у н и н А.В. Двойная актуализация как понятие фразеологической стилистики. - "Иностранные языки в школе". 1974, № 6.
20. К у н и н А.В. Английская фразеология. М., 1970., с.337.
21. А м о с о в а Н.Н. Основы английской фразеологии. Л. 1963, с. 30.
22. G a l p e r i n I.R. Stylistics. M., 1977, p. 189.
23. Н а ч и с ч и о н е А.С. К вопросу о сложных скажональных преобразованиях фразеологических единиц. - В кн.: Иностранные языки в высшей школе. Вып. II. Рига, 1975, с.83. Понятие конвергенции было разработано М.Риффаттером, применено к фразеологии А.В. Кунины, см.: Двойная актуализация как понятие фразеологической стилистики. - Иностранные языки в школе, 1974, № 6, с.17.
24. Ч е р н ы ш е в а И.И. Текстобразующие потенции фразеологических единиц. - В кн.: Лингвистика текста. Ч. II, М., 1974, с. 159-160, 161.



КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА  
ПОЛИСЕМИИ В ПОДЪЕМКЕ ЭЛЕКТРОТЕХНИКИ  
/на материале современного английского  
языка/

В настоящее время терминология еще не выработала и, очевидно, никогда не выработает эффективной защиты от многозначности специальных и научных выражений /1, с.69/.

Полисемия в терминологии — это "... естественное проявление естественных законов развития лексики" /2, с.18/.

Интерес представляет количественное соотношение моно- и полисемантических терминов в пределах одной терминологической системы. В качестве объекта исследования выбрана электротехническая терминология, представленная такими отраслями, как вычислительная техника, автоматика, радиозлектроника. Из общего количества — 52,000 терминов — на долю многозначных приходится 4953, полученных в результате сложной выборки из специальных словарей /3/, т.е. приблизительно 10%.

Цель данной статьи — дать количественную характеристику многозначных терминов электротехники с точки зрения способа их представления / в виде слова или словосочетания/, принадлежности к определенной части речи, типа словообразовательной структуры, слогового состава, т.к. подобный анализ способствует выявлению факторов, ограничивающих количество значений в смысловой структуре термина.

Как показал материал, преобладает полисемия среди однословных терминов: их насчитывается 3110 /т.е. 62,8% от общего числа многозначных терминов/, тогда как многозначные термины-словосочетания составляют 37,2%. Из 1843 по-

лисемантических терминологических словосочетаний двухкомпонентных - 1751, трехкомпонентных - 83, четырехкомпонентных - 7, пятикомпонентных - 2.

Таблица А I

Распределение полисемии в терминах-словах и терминологических сочетаниях подъязыка электротехники

		Количество в единицах	Количество в %
Однословные термины		3110	62,8 %
Термино- логические словосоче- тания	двухкомпонентные	1751	35,35%
	трехкомпонентные	83	1,67%
	четырехкомпонент- ные	7	0,14%
	пятикомпонентные	2	0,04%
Всего:		4953	100 %

Таким образом, многозначных терминов-слов оказывается почти вдвое больше, чем многозначных терминологических словосочетаний. Среди последних вероятность возникновения полисемии для двухкомпонентных почти в 20 раз выше, чем у трехкомпонентных, и в 800 раз больше, чем у пятикомпонентных терминологических сочетаний.

Подобная количественная обработка материала даёт основание предполагать, что возрастание числа компонентов, входящих в состав терминологического словосочетания, препятствует появлению у него многозначности. Кроме того, само сочетание слов в сравнении с термином, выраженным одним словом, проявляет себя как фактор, ограничивающий возможность многозначности.

Многозначный однословный термин может быть представлен различными частями речи: <sup>I</sup> I/ именем существительным

<sup>I</sup> О процессе терминологизации различных частей речи см. работы В.П.Даниленко /2, с.42-57/, Ш.Д.Самушиа /4, с.9 и далее/, А.Я.Элиашберг /5, т.189, с.91/ и др.

/напр., clock - 1. часовой механизм, часы; 2. источник /генератор/ синхронизирующих импульсов, задающий генератор, синхронизатор; 3. схема синхронизации; 4. синхронизация, тактирование; 5. синхронизирующие импульсы;  
 2/ глаголом /напр., milk - 1. использование для выделения дочернего изотопа; 2. выделять дочерний изотоп/;  
 3/ прилагательным /напр., thermionic - 1. термоэлектронный; 2. ламповый; электронный/; 4/ наречием /напр., magnetically - 1. в магнитном отношении; в отношении магнитных свойств; 2. магнитным путем/.

Распределение многозначных многословных терминов по частям речи осуществляется следующим образом:

Таблица 3 2

Часть речи	Колич. многозначных терминов в единицах	Колич. многозначных терминов в %
Существительное	2190	70,4 %
Глагол	534	17,2 %
Прилагательное	371	11,0 %
Наречие	15	0,5 %
Всего:	3110	100,0 %

Нельзя не заметить, что существует определенная иерархия в функционировании частей речи в качестве многозначных терминов. Первое место в этой иерархической лестнице принадлежит имени существительному - "в силу большей семантической емкости данной категории по сравнению с другими категориями"/2, с.57/.

Именно номинативные термины, по мнению чешского лингвиста О.Мана, являются наиболее значительными по содержанию, удовлетворяя постоянную потребность в наименовании новых предметов и понятий, возникающих в ходе технического прогресса. Кроме того, преобладание номинативных терминов в любой терминосистеме объясняется тем, что имя существительное подчеркивает статический элемент словарного состава, в противоположность элементу динамическому, сред-

ством выражения которого служит глагол. Наконец, имена существительные выражают основные понятия определенной терминологической системы, передавая родо-видовые отношения как отношения системы понятий<sup>2</sup>.

Полисемантические лексические единицы, которыми частично представлена электротехническая терминология современного английского языка, различны по своей словообразовательной структуре. Среди них можно выделить: 1/ простые, или корневые слова /напр., base, band, field, dome/; 2/ производные /напр., assemblage, accelerator, adjustment, application, coupling/; 3/ сложные /напр., switchboard, setup, offset, dataplotter/.

Их количественное соотношение находит отражение в таблице № 3.

Таблица № 3

Распределение многозначных терминов-существительных по структурным типам

Структурный тип	Колич. в единицах	Колич. в %
Простые, или корневые слова	913	41,7 %
Производные	1113	50,8 %
Сложные	164	7,5 %
Всего:	2190	100,0 %

Невысокий процент полисемии у сложных слов, полное отсутствие её у сложносокращенных и сложнопроводных единиц свидетельствует о наличии взаимодействия между структурой термина и многозначностью: сложность структуры слова / в частности, сложение корневых основ/ противодействует полисемии.

Интересными представляются также наблюдения над длиной многозначного термина. Как известно, связь между длиной слова и его многозначностью изучалась рядом лингвистов. Так, Г.Ципфом было установлено, что существует обратная зависимость между числом морфем в слове и чис-

<sup>2</sup> Цитируется по статье В.П.Даниленко /2, с.58/.

лом его значений: с увеличением длины слова уменьшается число его значений /6/.

Анализ корреляционной зависимости между числом лексических значений слова, числом морфем, частотностью и этимологией слова проводился И.М. Владер /7/.

Взаимосвязи между слоговой структурой слова, его частотностью и семантикой посвятил свою статью И.С.Тышлер /8, т.9, с.211-216/.

Общий итог этих исследований можно суммировать следующим образом: многоморфемные слова имеют тенденцию к однозначности. Причина этого заключается в ясной мотивированности подобных лексических единиц, которая способствует изоформизму содержания и формы языкового знака и препятствует возникновению полисемии.

Обращение к терминологической лексике показало, что полисемия свойственна терминам разной морфемной структуры /см.таблицу № 4/.

Таблица № 4

Зависимость полисемии от количества слогов в термине, выраженном именем существительным

Количество слогов	Количество многозначных слов в единицах	Количество многозначных слов в %	
Односложные термины	380	17,4 %	} 48,1 %
Двухсложные	675	30,8 %	
Трехсложные	522	23,8 %	} 51,9 %
Четырехсложные	371	16,9 %	
Пятисложные	172	7,9 %	
Шестисложные	70	3,2 %	
Всего	2190 слов	100,0 %	

Анализ слоговой структуры полисемантических терминов, предпринимаемый впервые, подтверждает полученный на общелитературном материале вывод о соотношении длины слова и полисемии. В подъязыке электротехники максимальное количество полисемантических терминов-существительных /30,8%/

приходится на долю двухсложных слов, минимальное /3,2 %/ -- на долю шестисложных; односложные и двухсложные многозначные термины по объему составляют приблизительно столько же /48,1 %/, сколько, трех-, четырех-, пяти- и шестисложные, вместе взятые /51,9 %/; вероятность появления полисемии уменьшается с увеличением числа слогов в структуре термина: у шестисложных она в 10 раз меньше, чем у двухсложных. Следовательно, многоморфемность термина препятствует, а маломорфемность способствует его многозначности.

В смысловой структуре многозначного термина-существительного число значений может варьироваться от двух /минимум/ до семи /максимум/. Например у термина counter насчитывается 2 значения /1. счетчик; 2. пересчетное устройство; пересчетная схема/; у feed - 3 значения /1. подача; питание; 2. питающая линия, фидер; 3. облучатель/; у disturbance - 4 /1. возмущение; нарушение режима; повреждение; 2. радиопомехи; 3. атмосферные помехи; 4. местные искажения /у запоминающей трубки/; у gap - 5 /1. проем; интервал; разрыв; 2. щель; зазор; 3./пп/ запрещенная зона; 4. /свпр/ энергетическая щель; 5. отсутствие импульса или сигнала/; у pickup - 6/1. датчик; чувствительный элемент; 2. съём /сигнала/; 3. адаптер; 4. телевизионная передающая трубка; 5. микрофон; 6. насадка/; у gate - 7 /1. вентиляционная схема; схема совпадения; 2. стробирующий импульс, стробимпульс; 3. затвор /в полевом транзисторе/; 4. /пп./ управляющий электрод; 5. /свпр./ вентиляционный провод / в пленочном криотроне/; 6. вакуумный затвор; 7. /рлк./ пороговое устройство/.

Как показал количественный анализ нашего материала, на на общий массив многозначных терминов-существительных в электротехнике объемом в 2190 лексических единиц приходится:

1448 терминов с 2-мя значениями;	
501 термин с 3-мя	" "
159 терминов с 4-мя	" "
57 терминов с 5-ю	" "
10 " с 6-ю	" "
15 " с 7-ю	" "

Эти данные можно представить в таблице.

Таблица 5

Количество значений термина	Количество терминов	Общее число значений
2	1448	2 x 1448 = 2896
3	501	3 x 501 = 1503
4	159	4 x 159 = 636
5	57	5 x 57 = 285
6	10	6 x 10 = 60
7	15	7 x 15 = 105
Всего:	2190 терминов	5485 значений

Теперь, разделив общую сумму значений на число терминов, можно вычислить средний коэффициент многозначности в электротехнической терминологии /К/:

$$K = \frac{5485}{2190} = 2,5$$

Для сравнения: коэффициент многозначности в современной английской биологической терминологии<sup>3</sup> равен 2,25.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы: в подязыке электротехники вероятность полисемии термина зависит от следующих факторов: 1/ способа представления термина - в виде слова или словосочетания; 2/ части речи, которой он выражен; 3/ слогаобразовательной структуры термина; 4/ его слоговой структуры.

Таким образом, существует взаимообусловленность формального и содержательного аспектов в структуре многозначного термина.

<sup>3</sup> Последний введен нами на основании цифровых данных, приводимых в диссертации А.М. Вельштейн /9, с. II/.

## СВЯЗИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. M i e l s z a g e k A. Polisemia w terminologii wojskowej. - "Poradnik jezykowy", 1966, No.2, s.69.
2. Д а н и л е н к о В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов. - В кн.: Исследования по русской терминологии. М., "Наука", 1971, с.18.
3. Англо-русский электротехнический словарь. Сост. Гейлер Я.Б., Дозоров Н.М. Изд. 4-е. М., 1973; Англо-русский словарь по автоматике, кибернетике и контрольно-измерительным приборам. Под ред. Е.В. Килева. Изд. 2-е. М., 1971; Англо-русский словарь по современной радиоэлектронике. Под ред. проф. Ф.А. Зодопьянова. М., 1968; Англо-русский словарь по вычислительной технике. Под ред. акад. С.А. Лебедева. М., 1964.
4. С а м у ш и а Ш.Д. Музыкальная терминология в современном русском языке. АКД, Тбилиси, 1969, с.9 к далее
5. Э л и а ш б е р г А.Я. О некоторых принципах сложения производственно-технической терминологии. - "Учен. зап. ЛПИ им. А.И. Герцена", 1959, т.189, вып.2. М., с.91.
6. Z i r f G.K. The Psycho-Biology of Language. An introduction to dynamic philology. Cambridge, Mass., MIT press, 1965.
7. В л а д е р И.М. К вопросу о лексико-стилистической дифференциации словарного состава современного английского языка. АКД. М., 1963.
8. Т ы ш л е р И.С. О количестве ологов в слове, его частотности и семантике. - "Учен. зап. Башкирского ун-та", 1964, вып. XXI. Сер. филол. наук, 19(13), с. 211-216.
9. В е л ь ш т е й н А.М. Современная английская биологическая терминология: особенности строения и семантика. АКД. М., 1970.



## О КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СУЩНОСТИ ПРИЧАСТИЙ И ИХ МЕСТЕ В СИСТЕМЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

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

Место причастий в системе частей речи определяется учёными (как германистами, так и руссистами) по-разному. Одни (например, В.М. Ломоносов, А.А. Потебня, Д.Н. Овсяннико-Куликовский) признают их самостоятельной частью речи, другие (например, Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба, Б.В. Виноградов, О.И. Москальская) относят их к системе глагола, третьи (например, А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев) - к прилагательному, четвёртые (например, К.А. Левковская, Г.А. Ильин) помещают их на периферии между глаголом и прилагательным, пятые (современные зарубежные германисты Х. Бринкман, И. Эрбен, В. Шмидт) относят причастия I к прилагательным, а причастия II к системе глагола.

Разнообразие точек зрения относительно места причастия в системе частей речи объясняется, по нашему мнению, разным подходом лингвистов к принципу классификации частей речи, т.е. разным подходом к оценке признаков, лежащих в основе распределения слов по частям речи. При выборе критериев классификации либо абсолютизируются показатели одного рода, например, только морфологические, только синтаксические, только лексико-семантические, либо принимается во внимание целый комплекс показателей - лексико-семантических, морфологических и синтаксических.

Наряду с анализом грамматических и лексических призна-

ков частей речи и выделением тех или иных из них в качестве principium divisionis многие исследователи говорят также о категориальных значениях частей речи (1).

В советском языкознании преобладает мнение, что при классификации слов по частям речи следует учитывать совокупность всех признаков слова. Мы разделяем данное мнение, полагая, однако, что основным показателем части речи должен быть один признак. В своём предположении мы исходим из следующего. В основу классификации любых явлений действительности, в том числе и языковой действительности, могут быть положены самые разнообразные принципы. Но при выборе классификационного принципа, назначением которого является объединение в некое целое разнообразных явлений, следует ориентироваться, вероятно, не на совокупность гетерогенных свойств и не на отдельные свойства явлений, а на то свойство, которое принадлежит целому, т.е. находится на более абстрактном уровне, чем свойства самих явлений, через которые оно, это абстрактное свойство, проявляется в разных видах. "Действительно, — пишет А.И. Смирницкий, принадлежность самых различных слов к одной и той же части речи означает наличие у них какого-то одного общего, хотя и крайне абстрактного значения" (2, с. 178). Таким значением мы считаем категориальное значение части речи. Лексические, морфологические и синтаксические признаки сами по себе не определяют принадлежность слова к той или иной части речи. А наоборот, как говорит академик Л.В. Щерба, принадлежность слова к той или иной части речи является определяющей в отношении их морфологических и синтаксических признаков: "Впрочем, едва ли мы потому считаем стол, медведь за существительные, что они склоняются; скорее мы потому их склоняем, что они существительные" (3).

Э. Щ е р б а Л. В. О частях речи в русском языке. — В кн.: Русская речь. Нов. сер., 2. Л., 1928, с. 6; Ср. также у И. В. К о р м у ш и н а: "Категориальное значение является содержанием, а морфологические и синтаксические категории с их конкретными формами и значениями играют роль всеобъемлющей и всепроникающей, т.е. перманентно обнаруживаемой, формы части речи". (С критериях частей речи. — В кн.: Вопросы теории частей речи. Л., 1968, с. 250).

Под категориальным значением мы вслед за О.С.Ахмановой понимаем общее абстрактное значение, накладываемое на частные, индивидуальные, более конкретные значения, свойственные отдельным словам как членам той или иной части речи (4, с.9). Так, например, такие различные по конкретно-лексическому значению слова, как карандаш, красота, бег объединяются категориальным значением предметности; такие слова, как лежать, бегать, белеть объединяются категориальным значением действия; такие слова, как прилежный, красный, тёплый объединяются категориальным значением качества. Категориальное значение в нашем понимании — это классифицирующее значение, т.е. значение, которое, обладая максимумом абстрагизации, способствует с наибольшей достоверностью делению слов на классы, разряды, категории, именуемые в лингвистической литературе частями речи.

Специальных исследований, посвящённых выделению природы категориального значения причастий нет. Мнения отдельных языковедов, высказываемые о категориальной сущности причастий при их рассмотрении, далеко не едины. Одни утверждают, что категориальным значением причастий является признак (5, с.190), другие считают, что таким значением является действие (6, с.8), третьи характеризуют причастие как языковую форму с двумя категориальными значениями — значением признака и значением действия (7, с.208).

Сложность решения проблемы, связанной с определением категориального значения, а следовательно, и места причастий в системе языка, во многом зависит, на наш взгляд, от той "двойственности", которую приписывают причастиям, рассматривая их в большей или меньшей степени как некий языковой феномен, стоящий между глаголом и прилагательным. Анализируя грамматические и лексические признаки причастия, некоторые исследователи полагают, что у причастия достаточное количество признаков, общих с признаками глагола, поэтому причастие следует относить к глаголу. Другие языковеды, напротив, считают, что у причастия преобладают признаки, общие с прилагательными, и причастие следует объединить в один разряд с прилагательными. Следует указать, однако, что языковеды, перечисляя при сравнении причастий с глаголами и

прилагательными одними и теми же лексические и грамматические признаки, приводит к разным выводам о категориальном значении причастий и их месте в системе частей речи, так как они не делают обобщений на уровне уже установившихся в лингвистике категориальных значений частей речи, с которыми сравниваются причастия.

Для того, чтобы сделать более объективный вывод относительно категориальной сущности причастий, надо выяснить два вопроса: 1) при сравнении с глаголом: имеют ли причастия те существенные признаки, которые отражают категориальное значение глагола (8) или они не имеют таковых; 2) при сравнении с прилагательными: обладают ли причастия теми основными признаками, в которых отражена сущность категориального значения прилагательного (9) или эти признаки отсутствуют.

Рассмотрим глагольные и именные признаки причастий под углом зрения их отношения к категориальным значениям глагола и прилагательного.

К признакам, свидетельствующим о связи причастий с глаголами, относятся следующие:

1. Причастия объединяются с глаголами прежде всего лексическим значением. Характерным признаком общности лексического значения личных и причастных глагольных форм является то, что причастия в полном объеме отражают смысловую структуру соответствующего глагола. Например: *der Wagen fährt = der fahrende Wagen*.

2. Причастиям немецкого языка, как и личным формам глагола, свойственна грамматическая категория залога. Причастия I имеют всегда активное значение, причастия II от переходных глаголов имеют пассивное, от непереходных глаголов - актив-

---

8. Для обозначения категориального значения глагола в лингвистической литературе употребляются термины "действие", "процесс", "состояние". Мы употребляем для этой цели термин "действие" и "активный признак, соотносённый со временем".

9. Для обозначения категориального значения прилагательного в лингвистической литературе употребляются термины "свойство", "качество", "качественность", "признак", "признаковость", "атрибутивность". Мы употребляем для этой цели термин "качественность" и "статичный вневременной признак".

ное значение. Например:

Die Kommunisten sind also praktisch der entscheidendste, immer weiter treibende Teil der Arbeiterparteien aller Länder. (К.Маркс, Ф.Энгельс. Manifest der Kommunistischen Partei).

Vater Tendler trug eine brennende Laterne. (Th. Storm. Pole Poppenspäler).

Причастия I treibend, brennend имеют активное значение независимо от переходности или непереходности глагола: гл. treiben - переходный, гл. brennen - непереходный.

Beide Männer erholten sich nach getaner Arbeit... (W. Brecht. Verwandte und Bekannte).

Sie suchen die untergegangene Stellung des mittelalterlichen Arbeiters wieder zu erringen. (К.Маркс, Ф.Энгельс. Manifest der Kommunistischen Partei).

Причастие I getan от переходного глагола haben имеет пассивное значение, причастие II untergegangen от непереходного глагола untergehen имеет активное значение.

3. Причастиям немецкого языка свойственно более или менее полно отражать видо-временные значения личных форм глагола.

Однако, относительно вида и времени причастий нет такой ясности, как в вопросе с залогом.

Ряд исследователей, отрицая наличие категории вида в системе личных глагольных форм немецкого языка, обнаруживает эту грамматическую категорию в причастных формах. Другие полагают, что причастиям немецкого языка, так же как и личным формам глагола, не свойственна категория вида.

Большинство же лингвистов, не отрицая наличия в причастиях категории вида, ведёт спор о том, что является главным в причастии - видовое или временное значение. Одни считают, что видовое значение является основным и что оно обуславливает временное значение. Другие, напротив, полагают, что между причастными формами в основном не видовое, а временное различие. Подавляющее большинство лингвистов подчеркивает, однако, что временное и видовое значения тесно переплетаются.

Опуская трактовку видового значения (это является темой

специального исследования)(10), мы присоединяемся к мнению лингвистов, особо выделяющих тесную взаимосвязь видového и временного значений(11).

Относительно характеристики временного значения причастий существуют в основном три точки зрения.

Первая точка зрения: причастия немецкого языка имеют абсолютное временное значение (Я.Тримм).

Вторая точка зрения: причастия немецкого языка не имеют абсолютного временного значения, а характеризуются относительным временным значением, зависящим от времени глагола-связуемого того или иного предложения (Л.Эттерлин, Г.Пауль, О.Бехагель, В.М.Ирмунский, М.Л.Степанова, О.И.Москальская, Е.Б.Гульга, Е.И.Шендельс, М.Л.Натанзон, Н.В.Смирнова, Л.Р.Зиндер, Т.В.Смирнова).

Третья точка зрения: немецким причастиям не свойственна категория времени, в том числе и в её относительной функции (А.Н.Шомин).

Мы придерживаемся точки зрения большинства зарубежных и советских германистов, считающих, что причастия обладают относительным временным значением.

Как бы лингвисты ни спорили о видových и временных значениях причастий, подавляющее большинство из них сходится на том, что немецким причастиям свойственно в большей или меньшей степени отражать видo-временные значения личных форм глагола.

4. Причастия сохраняют общее с соответствующим глаголом управление. Например:

Der Vollbärtige blickt von unerreichbarer Höhe auf das ihn anstarrende Freundespaar. (W.Bredel). (Ср.: Das Freundespaar starrt ihn an).

5. Причастия в полной мере отражают и такое типичное для глагольной системы свойство, как способность сохранять синтагматические связи, характерные для личных глагольных форм. Как показывает языковой материал, группа причастия ничем не отличается от группы глагола в его личных формах по составу зависимых слов. Например:

Eine gelblich leuchtende Glühbirne... (W.Bredel. Dein unbekannter Bruder). (Ср.: Die Glühbirne leuchtet gelblich).

In der oben erwähnten Schrift... (G.Klaus. Die klassische deutsche Philosophie). (Op.: Die Schrift wurde oben erwähnt).

К признакам, свидетельствующим о связи причастий с прилагательными, относятся следующие:

1. Причастия I и II, подобно прилагательным, могут употребляться в роли определения. Например:

Ein Pferd mit einem schreienden Schutzmann trieb sie weiter... (H.Mann. Der Untertan).

Hinter seinen geschlossenen Augen spielten nun so viele von ihnen oft erlebten Bewegungen, von ihnen täglich gefühlten Schönheiten. (H.Mann. Die Jagd nach Liebe).

2. Причастия II, подобно прилагательному, употребляются в роли предикатива. Например:

Im ersten Augenblick war sie nur hilflos erschrocken... (W.Bredel. Dein unbekannter Bruder).

Общезвестно, что в значении причастия I вербальность преобладает над едъективностью. Вследствие этого причастие I в современном немецком языке почти не употребляется в качестве предикатива. Однако, по мнению профессора В.Г. Адмони, возможность употребления причастия I в качестве предикатива в некоторых случаях допускается (II, с.203). Анализ языкового материала подтверждает высказанную профессором В.Г.Адмони мысль. Например:

Nur die Augen waren groß und glänzend (Remarque). Seine Augen glänzten... (Remarque).

Die Herdplatte ist glühend (Harder). Die Herdplatte glüht (Wörter und Wendungen. Leipzig, 1962).

Ich war lächelnd ... gewesen (Fallada), Ich lächelte.

В данных примерах значения причастия I в личной форме соответствующего глагола идентичны.

3. Причастия, подобно прилагательным, выступают в роли предикативного определения, причем причастие I в данной функции уступает причастию II по широте употребления. Например:

Er sollte es, aber er fühlte sich gelähmt. (H.Mann. Der Untertan).

Nein gestürzt und voller Zuversicht erwachte Fabian am

Morgen. (H. Kellermann. Totenball).

4. Причастия I и II, подобно прилагательному в краткой форме, употребляются в функции обстоятельства образа действия (13). Например:

Er piffte wie ein Zeisig, ringsum antworteten zwitschernd die anderen Vögel... (H. Heine. Die Harzreise). (14).

5. С синтаксической функцией причастия 2 роли предикативного определения связаны его морфологические признаки, общие причастиям и прилагательному, а именно: изменение по родам, числам, падежам на основе согласования. Например: ein lesender Student, der lesende Student, die lesenden Studenten; ein gelesenes Buch, die gelesenen Bücher.

Итак, сравнив лексические и грамматические признаки причастия с лексическими и грамматическими признаками глагола и прилагательного, можно сделать следующий вывод.

Для причастия и глагола общими являются: 1) лексическое значение, 2) видо-временное значение, 3) залоговое значение, 4) управление, 5) словосочетательные возможности (синтагматические связи).

Для причастия и прилагательного общими являются: 1) синтаксические функции определения, предикатива, предикативного определения и обстоятельства образа действия, 2) морфологические формы.

13. У О.И.М о с к а л ь с к о й читаем: "Если согласиться, что в современном немецком языке в итоге длительного развития произошло сближение краткой формы прилагательного и качественного наречия и объединение их в единую категорию слов, то напрашивается признание за прилагательным современным немецкого языка способности вступать также в функции обстоятельства образа действия". (Грамматика немецкого языка. М., 1956, с.161).

14. Не следует смешивать причастия в роли предикативного определения и причастия в функции обстоятельства образа действия. Характеристике первых относится к подлежащему или дополнению. Вторые характеризуют глагол-связуемое. Ср.: Er erwachte neu gestärkt und Sie sprach flüsternd.

М.Я. Швиллинг и В.Г. Адмони отмечают, однако, что бывает случай, когда прилагательное и причастие выносятся в предложении функцию, промежуточную между предикативным определением и обстоятельством образа действия, напр.: Doch, entgegenete Erztum, stolz und bescheiden. (H. Mann. Professor Unrat): Sie tief weinend.



При сравнении необходимо учитывать не только общность признаков ( количественную сторону ), но и их характер ( качественную сторону ). Исходя из этого, следует подчеркнуть, что вышеперечисленные признаки по своей значимости не равноценны. Одни из этих признаков отрывают как бы содержательную сторону причастия, другие же характеризуют причастие формально. К первой группе признаков мы относим лексическое, видо-временное и залоговое значения, ко второй группе - все остальные.

Для выявления категориальной сущности причастия важны не все его признаки. Определяющими являются, на наш взгляд, признаки первой группы, т.е. лексическое, видо-временное и залоговое значения. Данные признаки характеризуют причастия как категорию слов, выражающих активный признак, соотношенный со временем ( действие ), что является категориальным значением глагола. Следовательно, причастие, обладая комплексом своих лексико-грамматических особенностей, остаётся в рамках категориального значения глагола, являясь одной из форм глагольной парадигмы.

Сравнив причастие с глаголами и прилагательными и установив, что оно относится к системе глагола и является не более, чем одной из его форм, можно сделать вывод, что приписывание причастию "двойственной" природы кажется логически неоправданным. "Гибридным" является скорее сам глагол, поскольку он имеет и чисто-глагольные ( личные ) и именные, точнее квази-именные ( причастные ) формы. "Двойственность" можно снять и с глагола, если признать за ним и те синтаксические функции, которые выполняют его причастные формы. Это будет оправданным, если учесть, что, например, между сказуемым, выраженным личной формой глагола, и определением, выраженным причастной формой глагола, нет разницы в содержании, оно одинаково, так как выражено одной и той же частью речи. Сравните: *die Laterne brennt* и *die brennende Laterne*.

С этой позиции особенно хорошо видно отличие определения -причастия от определения-прилагательного (15), так как они

---

15. Это в равной мере относится и к остальным синтаксическим функциям, общим причастию и прилагательному.

выражены различными частями речи. Сравните: die brennende Laterne и die alte Laterne.

Нижеприведенная таблица наглядно показывает сходство и различие между личной формой глагола, причастной формой глагола и прилагательным.

Таблица

	Категориальное значение	Функция
Глагол в личной форме	Активный признак, соотнесенный со временем (действие)	Предикат
Глагол в причастной форме	Активный признак, соотнесенный со временем (действие)	Определение Предикатив Предикативное определение Обстоятельство образа действия
Прилагательное	Статичный вневре- менной признак (качественность)	Определение Предикатив Предикативное определение Обстоятельство образа действия

#### ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Ш а х м а т о в А.А. Синтаксис русского языка. Изд. 2-е, Л., 1941; С м и р н и ц к и й А.И. Морфология английского языка. М., 1959; С у н и к О.П. Общая теория частей речи. М.-Л., "Наука", 1966; П а н о в М.В. О частях речи в русском языке. - ФН, 1960, №4; О н д р у с П. Количественные слова в системе частей речи. - ФН, 1971, №1; В а с и л ь е в а А.К. О природе частей речи как системы классов полнозначных слов /на материале индоевропейских языков/. - ФН, 1973, №5; Ш е д о в а Н.Ю. О значении единиц разных уровней языка. - Всесоюз. научн. конф. по теор. вопросам языкознания. /Тез. докладов и сообщений пленарных заседаний/. М., 1974; Я р п е в а В.Н. Типология языков и проблемы универсалий. Там же.

2. С м и р н и ц к и й А.И. Лексикология английского языка. М., 1968.
4. А х м а н о в а О.С. Лингвистическое значение и его разновидности. - В кн.: Проблема значения в лингвистике и логике. Изд-во МГУ, 1963.
5. П р о к о п ч у к А.А. О первопричастном компоненте устойчивых терминологических словосочетаний. - В кн.: Вопросы филологии и методики преподавания германских и романских языков, ч.2. Воронеж, 1968.
6. Ш о м и н А.Н. О семантике причастий в современном немецком языке. К проблеме тождества слова. - "Учен. зап. Калнинского гос. пед. ин-та им. М.И. Калининна", 1967, т. 57.
7. J u n g W. Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig, 1966.
10. Ш о м и н А.Н. К вопросу о видовом значении причастий в немецком языке. - "Учен. зап. Калининского гос. пед. ин-та им. М.И. Калининна", 1967, т. 57; М у р в д я н А.Г. Спорные вопросы изучения категории вида во французском языке. - ФН, 1974, №5; A n d e r s o n S.G. Aktionsart im Deutschen. Eine Untersuchung unter Vergleich mit dem russischen Aspektsystem. I. Die Kategorien Aspekt und Aktionsart im Russischen und im Deutschen. Uppsala, 1972.
11. Р е в з и н И.И. Первопричастный оборот и его основные грамматические и лексические эквиваленты в современном немецком языке. Дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. М., 1950; Д о м б р о в с к а я Р.А. Взаимодействие временной и видовой семантики в системе немецкого глагола. Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. Минск, 1974.
12. А д м о н и В.Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка. М., 1955.

## МЕСТО ТАК НАЗЫВАЕМЫХ "КАЧЕСТВЕННЫХ НАРЕЧИЙ" В СИСТЕМЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Проблема "краткое прилагательное - качественное наречие" в современном немецком языке является ещё не решённой.

Можно назвать, пожалуй, четыре точки зрения относительно места в системе частей речи немецкого языка таких единиц, как *gut*, *schön*, *fleißig* и т.д.

Первая точка зрения: в современном немецком языке существуют краткие прилагательные и омонимичные им так называемые "качественные наречия", т.е. единицы типа *gut*, *schön*, *fleißig* могут быть и прилагательными и наречиями /А.Гейзе, О.Эрдман, Л.Р.Эндер, Т.В.Строева, Д.А.Кожухарь и др./.

Вторая точка зрения: единицы типа *gut*, *schön*, *fleißig* являются только наречиями /А.Аделунг, Э.Мюллер, Н.И.Греч, А.А.Потебня, И.А.Цыганова, А.Н.Савченко/.

Третья точка зрения: единицы типа *gut*, *schön*, *fleißig* являются только прилагательными /Г.Пауль, Л.Зиттерлин, Г.Амман, Э.Герман, П.Браун, М.Зандман, Г.Брингман, Г.Глиец, О.И.Москальская, М.Я.Швильлинг, В.Н.Шмелев, Б.К.Усильов и др./.

Четвёртая точка зрения: единицы типа *gut*, *schön*, *fleißig* представляют собой особый класс слов /часть речи/, обладающих признаками и прилагательных и наречий, но не являющихся ни теми, ни другими /В.Г.Адмони, Г.И.Иноземцев/.

Взгляды лингвистов на проблему "краткое прилагательное - качественное наречие" разделились на четыре точки зрения в зависимости от того, что считается основным признаком, определяющим место единиц типа *gut*, *schön*, *fleißig* в системе частей речи, а именно:

Для языковедов, придерживавшихся первой точки зрения, основным признаком является синтаксическая функция, т.е., если *gut*, *schön*, *fleißig* выполняют в предложении функцию предикатива, они являются прилагательными, а в функции обстоятельство — наречиями.

Языковеды, придерживавшиеся второй точки зрения, основным признаком считают морфологический: краткую неизменяемую форму. Они полагают, что независимо от синтаксической функции /будь то обстоятельство или предикатив/ слова *gut*, *schön*, *fleißig* следует отнести к наречиям, поскольку эти слова имеют, по мнению этих языковедов, неизменяемую форму.

Языковеды, придерживавшиеся третьей точки зрения, основным признаком, служащим для определения места в системе частей речи единиц типа *gut*, *schön*, *fleißig*, называют категориальное значение. Слова *gut*, *schön*, *fleißig* независимо от разных синтаксических функций в предложении, имеют одно и то же обобщенное значение — значение качества, которое является классифицирующим значением прилагательного, следовательно, единицы типа *gut*, *schön*, *fleißig* являются только прилагательными.

Языковеды, придерживавшиеся четвертой точки зрения /единицы типа *gut*, *schön*, *fleißig* — это особая часть речи, так называемая смежная форма/, полагают, что лишь синтаксическая функция помогает определить, чем является смежная форма в предложении — прилагательным /несклоняемое определение, предикатив, предикативное определение/ или наречием /обстоятельство/.

На наш взгляд, синтаксический признак /первая и четвертая точки зрения/ и морфологический признак /вторая точка зрения/ не являются решающими при классификации слов по частям речи вообще, а следовательно и при определении места в системе частей речи единиц типа *gut*, *schön*, *fleißig*, в частности. Лишь категориальное значение /третья точка зрения/ является тем признаком, который детерминирует место единиц типа *gut*, *schön*, *fleißig* в системе частей речи.

Так, по традиции считается, что "*fleißig*" в предложении *Der Student ist fleißig* является прилагательным, а в пред-

ложении *Der Student arbeitet fleißig* - наречием.

Языковеды исходят здесь из того, что для прилагательного как части речи характерна определенная рода отнесенность к предмету. Теряя её, прилагательное терзлет, по их мнению, свое значение прилагательного и превращается в другую часть речи. В примере *Der Student ist fleißig* "fleißig" хотя и образует сказуемое, являясь предикативом, но через сказуемое оно так или иначе относится к подлежащему-существителю и определяет его. Следовательно, коль скоро "fleißig" определяет существительное, оно является прилагательным, а в примере *Der Student arbeitet fleißig* - "fleißig" определяет уже не существительное, а глагол и прилагательным быть не может. Оно является, по утверждению языковедов, придерживающихся данной точки зрения, другой частью речи - наречием. Мы же считаем, что слово "fleißig" не следует разрывать на два омонимичных слова, одно из которых относят к прилагательным, а другое - к наречиям лишь потому, что в первом предложении *Der Student ist fleißig* / оно определяет существительное, а во втором *Der Student arbeitet fleißig* / - глагол. Это одно и то же слово, а именно - краткое прилагательное. Слово "fleißig" независимо от его разных синтаксических функций обладает одним и тем же категориальным значением - значением качества, в силу чего его и следует отнести к прилагательному.

Прав Г. Глинц, утверждая, что функциональные различия, существующие между краткой формой прилагательного и соответствующим наречием, не устанавливают различия частей речи. Так, он пишет: "Diese Unterschiede der Funktion sind gewiß vorhanden, aber sie konstituieren im Deutschen nicht einen Unterschied der Wortart, sondern nur verschiedene Spielformen eines Satzgliedes (1, S. 34).

В традиционной грамматике считается, что качественное наречие при глаголе имеет обстоятельственную функцию. Но поскольку мы придерживаемся точки зрения языковедов, отрицающих выделение в современном немецком языке разряда качественных наречий и считающих единицы типа *gut*, *schön*, *fleißig* прилагательными, то следует пересмотреть и наше отношение к функциям, которую выполняет единица данного типа при глаголе.

Так, в предложениях: 1. Brennten... zog seinen Mantel aus und hängte ihn sorgfältig über einen Kleiderbügel. (W. Bredel. Die Söhne). 2. Die Unterröcke der fünf Schwestern Buck rauschten heftig bei dem Kampf. (H. Mann. Der Untertann). 3. Der Motor arbeitet sowieso nicht normal. (W. Bredel. Der Moorbauer) слова: sorgfältig, heftig, normal выполняют, на наш взгляд, не обстоятельственную функцию, приобщают собственно наречиям /например, таким как umsonst, vergebens, eilends, sehr и т.д./ . Правильнее считать эту функцию атрибутивной, определительной, поскольку слова sorgfältig, heftig, normal, являющиеся, по нашему мнению, прилагательными, в данном случае качественно определяют глаголы. Следует согласиться с Е.К. Усиловым, который пишет: "Член предложения, выражающий квалификацию процесса с точки зрения качественной определенности, следует считать не обстоятельством, а своеобразным определением глагола. Он мог бы именоваться квалификативным качественным атрибутом сказуемого" /2, с. 78/.

Утверждение языковедов, придерживавшихся по данному вопросу второй точки зрения /единицы типа gut, schön, fleißig являются только наречиями/, также не совсем убедительно. Для обоснования своей точки зрения они выдвигают морфологический признак - неизменяемость формы - как основной при решении проблемы; "прилагательное или наречие". Неизменяемость, по их мнению, является характернейшим признаком наречий /dort, hier, umsonst, vergebens и т.д./ . Единицы типа gut, schön, fleißig, как утверждают они, также обладают этим признаком, следовательно, их нужно причислить к наречиям независимо от категориального значения /а категориальные значения, например, у таких слов как gut и hier, на наш взгляд, совершенно различны/ и синтаксических функций. Так ли это?

Неизменяемость действительно является характерным морфологическим признаком истинных наречий da, dort, sehr, dann, umsonst, vergebens и т.д., а единицы типа gut, schön, fleißig можно считать неизменяемыми лишь по отношению к полной форме прилагательного, т.е. их нельзя считать абсолютно неизменяемыми, они являются лишь основной, назывной формой

прилагательного, которая может изменяться, принимая окончания и превращаясь тем самым из краткой формы в полную. Но если бы единицы типа *gut, schön, fleißig* и обладали бы абсолютной неизменяемостью, это не могло бы служить критерием отнесения их к наречиям, поскольку основным показателем части речи является категориальное значение. Так, единицы типа *da, dann, sehr, umsonst, vergebens* несмотря на их абсолютную неизменяемость следует относить к наречиям, исходя в первую очередь из их категориального значения: выражения обстоятельство совершения действия, процесса и т. д. в истинном смысле этого слова, а затем уже из их морфологических и синтаксических признаков, которые играют также немаловажную /но не решающую роль/ в подтверждении того, что они являются наречиями.

Итак, единицы типа *gut, schön, fleißig* отличаются от единиц типа *da, hier, dann, umsonst, vergebens* не только категориальным значением /качественность и выражение обстоятельство совершения действия, процесса и т. д./, но и формой /относительная неизменяемость и абсолютная неизменяемость/, которая является характерным, /хотя и не решающим/ признаком именно наречий.

Можно сделать вывод, что языковеды, придерживавшиеся второй точки зрения, неправы, считая критерий неизменяемости /морфологический признак/ основным при отнесении единиц типа *gut, schön, fleißig* к наречиям, во-первых, потому, что морфологический признак не может быть решающим при распределении слов по частям речи, во-вторых, неправильно вообще считать единицы типа *gut, schön, fleißig* абсолютно неизменяемыми, даже если речь идет об этом признаке как не о главном, а лишь как характерном для наречий.

Для нас является неприемлемой и точка зрения языковедов, которые считают, что единицы типа *gut, schön, fleißig* не являются ни прилагательными, ни наречиями, а представляют собой особый класс слов, так называемую "смежную форму". "Смежная форма", будучи, по мнению этих языковедов, особым классом слов /частью речи/, обладает как грамматическим значением /здесь: категориальным значением/ прилагательного, так и грамматическим значением наречия, поскольку особенность этого класса составляет синкретизм, соединение



в одной форме прагматического значения двух частей речи при едином лексическом значении слова /З, с. 14/.

Мы полагаем, что для системы частей речи вообще является неприемлемым, чтобы одна и та же часть речи /хоть даже особая часть речи/ обладала двумя категориальными значениями. Части речи должно быть присуще свое собственное, специфическое, характерное только ей одной категориальное значение. Языковеды, придерживаясь этой точки зрения, видят два категориальных значения там, где есть лишь одно: значение качественности. Зачем говорить о раздвоенности или наоборот синкретизме там, где этого на самом деле нет. Говоря о двух категориальных значениях, авторы там не менее не смогли обойтись без синтаксиса: смежную /совпадающую/ форму они относят к имени прилагательному в функции атрибута, а к наречию - в функции обстоятельства, так как по их мнению, смежная форма, обладая двумя прагматическими /здесь: категориальными/ значениями не выражает вне речи /вне синтаксической функции - В.К./ ни одного из них /или выражает их обе сразу/.

Относительно места в системе частей речи современного немецкого языка единиц типа *gut*, *schön*, *fleißig* мы разделим, как было упомянуто, точку зрения языковедов, считающих данные единицы только прилагательными.

"Отсутствие формальных различий между неизменяемой, т.е. "основной" формой прилагательного и соответствующим качественным наречием, - указывает О.И. Москальская, - даёт основание многим лингвистам отказываться для современного немецкого языка от традиционного разграничения прилагательного и качественного наречия /ср.: *Er antwortet gut* и *Seine Antwort ist gut*/ и объединять их в единую категорию слов с более широкой сферой значения /качественная характеристика не только предмета, но и действия, т.е. качество в самом широком смысле слова/ и с более широкой сферой синтаксического употребления /определённое, предикативное имя и обстоятельство/" /4, с. 162/.

Еще Я. Гримм, а затем Г. Лауль указывали на сближение в современном немецком языке качественных наречий и прилагательных. Так, Я. Гримм писал о "соприкосновении и смешении

прилагательных и наречий" /53, 921/, а Г. Пауль о стирании границ между ними. В нововерхненемецком, по утверждению Г. Пауля, границы между прилагательным и наречием уже фактически стерты, так как в предимитивном употреблении прилагательное стало сейчас неизменяемым, а различие между краткой формой прилагательного и наречием, которое в средневерхненемецком по большей части оставалось в силе, в настоящее время устранено. "Теперь мы уже, — говорит Г. Пауль, — по сути дела не вправе отрывать слово *gut* в предложениях *er ist gut gekleidet, er spricht gut* от слова *gut* в предложениях *er ist gut, man hält ihn für gut*, противопоставляя их друг другу как наречие и прилагательное. Наше языковое чутье не признает этого различия. /6, с. 433/.

Еще решительнее выступал за объединение качественных наречий с прилагательными Л. Эггерлин. Он указывал на то, что прилагательные обладают способностью качественно характеризовать как предмет, так и действие: *Er läuft tüchtig*. Так слова *tief, rot, sauer, munter, tapfer, dunkel, trocken, gelb, dick* и т.п. в любом случае для Л. Эггерлина — прилагательные, а к наречиям он относит такие слова, как *da, hier, daher, dorthier, dahin, hierher, nun, jetzt, gestern, vorher, heute, morgen, nachher, oft* и т.д. /7, 180-181/.

Из современных зарубежных германистов высказываются за объединение качественных наречий с краткой формой прилагательного Г. Глинц, Г. Амман, Э. Герман, П. Браун, М. Зандман, Г. Фринкман, И. Эрбен, К. Аммер, В. Кнг и др.

Особенно решительную позицию в этом вопросе занимает Г. Глинц. Он выступает против того, что традиционная грамматика одну и ту же форму, например, *hübsch* в одном случае / *das Lied ist hübsch* / считает кратким прилагательным, а в другом / *er singt hübsch* / — наречием. По мнению Г. Глинца, *hübsch* имеет одно и то же значение во всех предложениях: *das Lied ist hübsch, er singt hübsch, er macht es hübsch, er findet es hübsch* и т.д. Он пишет: "Die Unterscheidung von unflektierten Adjektiv und Adverb ist für das heutige Deutsch eine bloße Fiktion, der keinerlei sprachliche Wirklichkeit entspricht" (8, S. 193).

Из советских германистов проблеме "краткое прилагательное

- качественное наречие" уделяют должное внимание М.Я.Цвиллинг, В.Н.Шмелев, Б.К.Усилов.

М.Я.Цвиллинг считает, что базой для сближения краткой формы прилагательного и качественного наречия послужило совпадение общего категориального значения. Однако, по мнению М.Я.Цвиллинга, не все наречия приблизились к прилагательным, целые разряды их вполне сохраняют свою самостоятельность в силу специфики своего значения, а иногда и своей формы: immer, dort, ab, sehr, wolchemmaßen, vergebens и др. Краткую форму М.Я.Цвиллинг считает основной формой прилагательного, передающей практически все значения, которые присущи прилагательному как таковому: "Краткая форма является как бы общей, основной формой прилагательного, не осложненной дополнительными грамматическими значениями, а полная форма - специализированной, производной его формой" /9, с.9/. Краткая форма прилагательного /или качественного наречия, что, по утверждению М.Я.Цвиллинга, одно и то же/ имеет широкий диапазон использования: она может выполнять и функцию предикатива, и функцию предикативного определения, и функцию обстоятельства.

Другой языковед Б.К.Усилов приходит к выводу, что в нововерхненемецком вырабатывается очевидно единая категория прилагательного как определителя вообще, в том числе и имени и глагола. Лексические единицы, обладавшие способностью атрибутивной квалификации не только глагола, но и имени существительного, правильнее относить к прилагательному, - утверждает Б.К.Усилов, - а те слова, которые могут определять только глагол и не могут быть выразителями признака предмета, следует считать наречиями /2, с.77/.

В.Н.Шмелев связывает проблему "краткое прилагательное - качественное наречие" с проблемой тождества слова, т.е. с вопросом о том, что такое одно и то же слово и что такое разные слова, имеющие одинаковое звучание. С позиции тождества слов В.Н.Шмелев доказывает, что fleißig в предложении Der Schüler ist fleißig и fleißig в предложении Der Schüler arbeitet fleißig - одно и то же слово /а именно - краткая форма прилагательного/ /10, с.76/.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выво-

дн:

1. Разряда так называемых "качественных наречий" в современном немецком языке фактически не существует. "Качественные наречия" являются не чем иным, как прилагательными в краткой форме.

2. "Индивидуируя" разряд так называемых "качественных наречий", мы тем самым, с одной стороны, "очищаем" такую часть речи как наречие от слов, не являющихся по сути дела наречиями, а, с другой стороны, расширяем функции прилагательного как части речи. Прилагательное, следовательно, - это часть речи, которая выделилась на уровне категориального значения - качественности и выполняет в предложении функции не только препозитивного определения, предикатива, предикативного определения, но и качественного атрибута глагола.

#### ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Г л и н з Н. Der deutsche Satz. Wortarten und Satzglieder wissenschaftlich gefaßt und dichterisch gedeutet. Pädagogischer Verlag, Schwann - Düsseldorf, 1957.
2. У с и л о в Б.К. К вопросу о соотношении категорий прилагательного и наречия в современном немецком языке. В кн: Материалы XIX научно-теоретической конференции. Языкознание. Вып. I. Минск, 1967.
3. И н о з е м ц е в а Г.И. Соотношение краткого прилагательного и однокорневого наречия в современном немецком языке. Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. Л., 1964.
4. М о с к а л ь с к а я О.И. Грамматика немецкого языка. М., 1956. -
5. G r i m m J. Deutsche Grammatik. Teil IV. Göttingen, 1837.
6. П я у л ь Г. Принципы языка. М., 1960.
7. S ü t t e r l i n L. Die deutsche Sprache der Gegenwart. Aufl. 2. Leipzig, 1907.
8. Г л и н з Н. Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik. Francke Verlag, Bern und München, 1961.

9. Ц в я л л и н г М.Я. Краткая форма прилагательного в современном немецком языке. Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук. М., 1953.
10. Ш м е л е в В.Н. Проблема "качественных наречий" и тождество слова /на материале немецкого языка/; - "Учен. зап. Сурхого-Зуевского гос. пед. ин-та", 1966, т.26, вып.4.

## К ПРОБЛЕМЕ АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аналитические тенденции французского языка находят свое выражение как в грамматическом строе, так и в его словарном составе. Наряду с цельносформированными словами, французский язык широко использует сочетания знаменательного и служебного слова, которые мы называем аналитическими словами. В числе других частей речи, аналитическими словами богата система прилагательного французского языка, например: *d'or, de nombre, de forme, de tristesse, à vent, sans force, hors ligne, sans précédent* и т.д. Большое количество данных раздельносформированных лексических единиц во французском языке неоднократно отмечалось многими советскими и зарубежными лингвистами. По значению и основным синтаксическим функциям они соответствуют цельноформированному прилагательному и являются его "грамматическими синонимами" /1, с.132-134; 2, с.46/ в выражении качества и относительного признака.

Несмотря на пестроту терминов, которыми обозначаются данные образования, большинство исследователей единодушны в том, что составные лексические единицы, создаваемые по модели предлог+существительное, выступают в функциях, свойственных цельноформированному прилагательному.

В лингвистической литературе накоплены многочисленные наблюдения относительно семантики предлог+существительное как зависимого компонента номинальной группы существительное+предлог+существительное, его функциональной специфики, изучения конкретных семантических отношений между данными

---

<sup>1</sup> О проблеме аналитического слова см. работу З.Н. Левита ссылка на литературу #15.

marbri (XII в.), marbrin (1150), marbru (XIII в.), marbrais (XIII в.), marbrincis (XIII в.), marbrin (1180), marbri (1204), то в современном французском языке мы имеем лишь "de marbre" /3/.

Большой интерес в решении данной проблемы представляет точка зрения виднейших советских и зарубежных ученых-лингвистов на характер данного явления во французском языке. Этот интерес обусловил и задачу проводимого в статье исследования - на основании анализа точек зрения советских и зарубежных языковедов попытаться показать, как представители различных лингвистических течений объясняют процесс замены во французском языке простых лексических единиц, выражающих качество и относительный признак, сочетаниями с предложными конструкциями.

I. В основном, ученые ищут объяснение данного языкового процесса в развитии самой системы в целом, в ее предопределяющей роли в развитии элементов языка и связывают особенность французского языка выразить признак предмета предложными конструкциями с фонетико-морфологическими препятствиями для словообразования, заложенных в самой структуре самих существительных, с ограниченностью числа словообразовательных /синтетических/ средств.

а/ Так, например, Ж. Марузо, А. Доза, О. Соважо и др. считают, что данное языковое явление связано с характеристикой лексической единицы французского языка: окончанием основы на гласную, начальной гласной французского суффикса, стремлением избегать влияния. Это препятствие преодолевается иногда путем использования именных основ, заимствованных из родственных языков, чаще всего из латыни /estival, osculaire, etc./, реже из современных романских языков /ит. ferroviaria/. Но слова, заимствованные из латыни, плохо поддаются морфологическому анализу, теряют мотивацию: père-paternel-patriote.

б/ Ш. Балли /4/ находит, что в языке есть некоторые признаки новой тенденции к ослаблению роли суффиксов: суффиксы приобретают самые разнообразные значения, переставая быть формативами со строго определенными функциями, как и

зависимым компонентом и существительным, признак которого он выражает. Анализ ведется обычно в терминах общих семантических категорий предмета и признака /Л.М.Илья, Р.Г. Пиотровский/ или с привлечением аналогии между существительным и прилагательным, в основе которой лежат общеграмматические функции этих частей речи. Наряду с этим в грамматиках и специальных исследованиях указываются конкретные семантические отношения, которые признаются типичными для модели в целом или для каждого из структурных типов в ее составе. Выделение этих отношений производится с учетом лексических значений существительных-членов существительное+предлог+существительное.

Таким образом, описание этих конструкций ведется с учетом общекатегориального или конкретно-лексических аспектов семантики их компонентов, но недостаточное внимание уделяется их формированию и развитию. До настоящего времени практически вообще не проводилось сравнительно-сопоставительное изучение синтетических и аналитических прилагательных в лексико-грамматическом и функционально-семантическом плане. Исследование же конструкций в этом плане могло бы осветить некоторые важные стороны общей тенденции современного французского языка к выражению качества и относительного признака не флективным путем, что было свойственно старофранцузскому языку, а препозитивными конструкциями типа: *un homme de bien*, *une femme de cœur*, *un homme de bien*, несмотря на наличие в современном французском языке цельных прилагательных: *un bel homme*, *une femme affable*, *un homme gêné*; во-вторых, способствовало бы раскрытию процесса исчезновения большого количества синтетических прилагательных, находящихся еще во французском языке старого периода, а также постепенного вытеснения синтетического способа выражения признака предмета аналитическим, в ряде случаев более продуктивным, а иногда единственно возможным способом выражения относительного признака в современном французском языке. Так, например, если в старофранцузском языке существовало семь вариантов для выражения признака "мраморный" —



наоборот, самые различные суффиксы обозначают одно и то же. Недостаточность суффиксации осознается уже в языке, откуда замена прилагательных описаниями типа: voiage sur mer, arbre en fleur.

в/ Е.Дюбуа /5, с. 47/ объясняет нестабильность флективного образования прилагательных нестабильностью самих же существительных, от которых образуются прилагательные, с одной стороны, с другой - конкуренцией со стороны определений, выраженных сочетанием предлога с существительным, которые значительно уменьшают функции производных прилагательных.

г/ По Ж.Марузо /6, с. 45, 46/ предпочтение французским языком препозитивных конструкций объясняется, во-первых, специализацией производных прилагательных в определенных технических значениях, в следствие чего они становятся неупотребительными в разговорном французском языке / так, например, у существительного "eau" производное прилагательное "aqueux" приобрело техническое значение, в результате чего стало невозможным употребление в обиходной речи словосочетаний: \* voie aqueuse, \* moulin aqueux. Вместо этого употребляются конструкции voie d'eau, moulin à eau; во-вторых, отсутствием во французском языке производных прилагательных, способных передать относительный признак предмета: "un dévouement de sœur, une légèreté d'oiseau, une plume d'oie, une table de chêne;

в-третьих, производное прилагательное, специализируясь в определенном употреблении /значении/, чаще всего в техническом, не может достаточно правильно и точно выразить нужный признак. Так, например, семантическое поле прилагательных "cordial" и "cardiaque" значительно уже аналитической конструкции "de sœur", то же самое можно сказать о производных прилагательных "journalier" и "diurne" и их аналитическом корреляте "de jour". Препозитивные обороты, по суждению Ж.Марузо, освобождают французский язык от необходимости образования прилагательных флективным путем.

Идентичной точки зрения придерживается Э.Н.Левит. В своей работе "Очерки по лексикологии современного фран-

цузского языка" /7, с. 56, 57/ автор обосновывает преобладание семантического обогащения и аналитического образования в области общеразговорного языка незначительной продуктивностью аффиксов, тогда, как в области книжной речи /научной терминологии/ преобладают лексическое обогащение и словосложение на основе корневых элементов латинского и греческого языков.

Нам представляется все же, что нет еще достаточных данных, чтобы видеть явно наметившуюся тенденцию, о которой говорит Ш. Балли, Ж. Марузо, А. Дова, О. Соважо, Ж. Любуа и др., так как сами они не отрицают, что категория суффиксов в языке до сих пор очень жива. Об этом свидетельствуют также результаты исследований ученых-лингвистов /8/. Следует также отметить, что положение о непродуктивности словообразования прилагательных относится только к обиходной речи /*vocabulaire usuel*/, в различных же терминологиях, как показал Ж. Любуа /5, с. 47/, оно весьма продуктивно и развивается на основе корневых элементов латинского и греческого языков, напр.: *événementiel, opérationnel, labial, aérien, cordiel, estival, quinquennal, digital, pulmonaire, vocal, etc.*

Ш. Некоторые ученые связывают распространение аналитических конструкций в системе французского прилагательного с номинативным характером французского языка /В.Г. Гак, М. Крессо, Ш. Балли, О. Соважо и др./.

О. Соважо /9/, например, считает, что деривация существительных при помощи суффиксов не теряет своей продуктивности в то время, как образование производных глаголов катастрофически уменьшается. Объяснение этому фактору он находит в той значительной роли, которую играет имя в современном французском языке. Господство имени отражается даже в синтаксисе, где номинальная фраза все больше и больше завоевывает себе места. Преобладающее образование имен над другими частями речи является общей тенденцией современного французского языка. Словарь, разрастаясь, обогащается почти всегда, в основном, существительными. Глаголы же являются их производными.

Об этой, характерной для французского языка черте, говорит и В.Г.Так: "Глагольность свойственна русскому языку. Номинативность - французскому. Новое обозначение во французском языке создается на базе существительного, а в русском на базе глагола. Способность слова обозначать новые понятия происходит во французском языке с помощью имени существительного" /Ю, с.324, 325/.

По мнению В.Вартбург /II, с.101/, в XIX и XX вв., начиная с Гонкуров, существительные покушаются на владения прилагательного. Качество людей и вещей воспринимается с такой интенсивностью, что оно господствует и отодвигает на второй план носителей самих качеств. *l'ivresse d'homme, de femme, d'enfant* - типичная структура, свойственная литературе XIX и XX вв.

Но ведь модификация структуры фразы тесно связана с новыми явлениями в словос образовании, которые, в свою очередь, могут привести к глубоким изменениям в лексике /I2, с. 104/. Так, не являемся ли мы в данном случае свидетелями этих глубоких преобразований, свойственных французскому языку на современном этапе его развития?

Ш. А.Фрей /I3, с.193/ объясняет исследуемую нами тенденцию во французском языке стремлением к неизменяемости /*besoin d'invariabilité*/, которая по его словам, требует, чтобы переход предложения *Sujet + V transitif + Prédicat* в член предложения /*déterminé + subordinatif + déterminatif*/ всегда происходил с сохранением этой последовательности. Свою теорию он обосновывает тем обстоятельством, что суффиксы французских производных прилагательных отвечают типу латинского предложения. Современный французский язык стремится заменить традиционные суффиксы препозитивными subordinативами /*subordinatifs préposés*/ - предлогами *de, en, à*, напр.: *occasion à profiter, merchandise à payer, linge à laver*. Прилагательные от существительных подчиняются этой же тенденции: *une femme en pleurs /éplovée/, un arbre en fleurs /fleuri/*.

IV. Интересно и своеобразно к данной проблеме подхо-

дит Ш. Балли /4/. Решение проблемы предложного дополнения им сводится к тенденции в языковой системе в целом, к борьбе с нелинейным знаком, т.е. с системой окончаний, к прогрессивной последовательности и к "сжатию".

а/ Борьба с суффиксами на протяжении многих столетий проявляется в том, по его мнению, что французский язык заменил окончания местоименными субъектами, вспомогательными глаголами и разными частицами. Изменяемость перешла с конца слова на начало семантемы.

б/ Прогрессивная последовательность по Ш. Балли - это такой порядок слов, при котором определяемое предшествует определяющему. Ш. Балли считает, что прогрессивная последовательность приспособливает высказывание к потребностям собеседника, тем самым облегчая понимание высказывания, что очень важно, ибо французский язык ориентируется на слушающего. Так, например, если между членами отношения согласования /при этом члены находятся уже друг друга и возможны перестановки/ существует подвижность: *une grande maison - une maison grande*, то управление, которое как бы "расплавляет члены друг в друга" таких перестановок не допускает: /*status/ de marque*. По мнению Ш. Балли, именно по этой причине индоевропейские языки расширили управление в ущерб согласованию.

в/ Тенденцией к "сжатию" французское слово удовлетворяет свое стремление к экономии слов благодаря внутреннему словопроизводству, когда слово переходит в другую категорию не меняя формы, изменяя лишь функцию.

Описанная выше тенденция французского языка к сжатию тесно связана с теорией Ш. Балли о функциональной и семантической транспозиции. Функциональная транспозиция - это система чисто грамматических замен одних языковых знаков другими на основе их функциональной заменяемости при полном сохранении семантики: существительное "*sauprage*" не меняя значения, функционально становится прилагательным в *maison de sauprage*. Семантическая транспозиция заключается в одновременном изменении грамматической категории транспонируемого слова и его семантики: *glace - glaciel*, *tropicque - tropical*, *argent - argentiel*, *pietre - pietreux*.

Если суффиксальное производство является наиболее известной формой транспозиции, то употребление имени существительного без детерминативов, в функции предикативного члена или определения, по мнению Ш. Балли - является широко распространенной формой транспозиции существительного в прилагательное.

Более основательно учение о транспозиции развито Л. Тенбером в его работе "Éléments de syntaxe structurale" /14/. Л. Тенбер считает, что существительное, не меняя своих морфологических признаков, транспонируется, т.е. преобразуется в прилагательное, когда оно употребляется в объективном значении. Транспозиция существительного в прилагательное происходит при помощи транспонирующих знаков, т.н. *translatif*, к которым Л. Тенбер относит суффиксы и некоторые предлоги /*parisien, de Paris*/. В зависимости от характера транспонирующего знака Л. Тенбер различает в современном французском языке три типа транспозитивных прилагательных:

1/ транспозитивные структуры - производные прилагательные, в которых показатель транспозиции суффикс /*translatif figé*/ сливается с транспонируемым существительным: *parisien*. Эти производные прилагательные входят в словарный состав языка:

2/ транспозитивные структуры, в которых транспонирующим знаком является предлог, обычно *de* /*translatif autonome*/: *de Paris /le train/, de génie /l'homme/*.

3/ транспозитивные структуры, в которых транспонирующий знак отсутствует. В данном исследовании этот тип не затрагивается.

У. Некоторые же ученые /Балли Ш., Ульман С., Левит Э.Н. и др. /считают, что характер французской лексики: слабая семантическая, фонетическая и синтаксическая автономия слова порождает тенденцию французского языка к аналитическому образованию, к обогащению лексики аналитическими конструкциями исследуемого типа. Именно фонетическая и морфологическая простота, полисемия, семантическая широта,

неопределенность, немотивированность значения, словообразовательная непродуктивность, высокая частотность, информативная бедность общеупотребительной лексики порождают тенденцию к обогащению лексики единицами, обладающими противоположными свойствами: многосложностью, семантической мотивированностью, малой частотностью и высокой содержательной информацией. Это, с одной стороны, книжные заимствования и новообразования в научной речи, и, с другой стороны, аналитические лексические образования в разговорной речи /15/. Эта тенденция в развитии выражает значения признака предмета отвечает растущему стремлению людей выразить свои мысли и чувства адекватнее, стилистически разнообразнее и логически точнее /16, с.52/.

Конечно, все вышесказанное требует проверки, тем более, что данные современного французского языка дают повод сомневаться, например, в утверждении, что аналитические единицы многосложны по сравнению с односложными единицами, т.к. аналитические конструкции прилагательных, как правило, короче своих старофранцузских синтетических коррелятов или же идентичны им: bergine - de brébis; belin - de mouton; pastinaille - de chien; chiensaille - de chien /3/ и т.д. /Мы ограничиваемся здесь лишь констатацией фактов, ибо наше замечание требует статистической проверки/.

Делает ли данная аналитическая тенденция слова более автономными в предложении? Вряд ли. Еще Балли Ш. писал: "Французский язык заменил окончания местоимениями - субъектами, вспомогательными глаголами, предлогами и разными частицами, которые, казалось бы, должны были освободить семантему. Но тенденция к уплотнению имеет следствием порабощение семантемы этими элементами, по мере того, как сама она освобождается от окончаний. Так что невозможно найти ни одного типа французского слова, которое было бы полностью независимым или от окончаний, или от препозитивных определений" /4, с.321/.

Это лишь неполный перечень взглядов ученых-лингвистов по изучаемой проблеме. В целом, как мы видим, в работах,

главным образом, зарубежных лингвистов не определяются условия и факторы, благодаря которым становится возможной адъективация существительных, недостаточно обоснованы теоретические положения, определяющие сущность адъективации и ее стадии. Даже Балли Ш. и Тенбер Н., внесли большой вклад в решение данной проблемы своим учением о транспозиции, исследовали это явление в обобщенноисторическом плане и при этом синхронно, не касаясь многих сторон данной проблемы, в частности важнейшей — эволюции транспозитивных структур как лексико-грамматических категорий. Но, несмотря на удивительное многообразие рассмотренных точек зрения, все исследования объединены общей мыслью: цельноформальное /синтетическое/ прилагательное не является единственным способом обозначения признака предмета, который может быть также выражен аналитическими конструкциями. Эти конструкции постоянно соперничают с производными прилагательными в выражении характеристики предмета.

#### ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Р е з н о в с к а я М.А., V a s s i l i é v e А.М. *Essai de grammaire française*. L., 1973.
2. Р а е в с к а я Н.М. *Очерки по стилистической грамматике современного английского языка*. Киев, 1973.
3. Примеры взяты из G r e i m a s J. *Dictionary de l'ancien français jusqu'au milieu du XIVe siècle*. Paris, Larousse, 1969.
4. З а л и Ш. *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. М., 1955.
5. D u b o i s J. *Etude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporain*. Paris, 1962.
6. M a r c u z e a u J. *Notre langue*. Paris, 1955; *Les déficiences de la dérivation française*. — "Le Français moderne". Janvier, 1951, № 1.
7. Л е в и т З.Н. *Очерки по лексикологии современного французского языка*. М., 1969.

8. См.: 3, 4, 5, а также Степанян А.Х. Развитие словарного состава современного французского языка за период с 1950 по 1967 гг. Автореферат дисс. на соиск. уч. степени канд. филол. наук. М., 1970.
9. S a u c h a g e o t A. Portrait du vocabulaire français. Paris, 1964.
10. Г а к В.Г. Беседы о французском слове. М., 1966.
11. W a r t b u r g W. Evolution et structure de la langue française. Berne, 1962.
12. С р е в с о т М. Le style et ses techniques. Paris, 1947.
13. F r e i A. La grammaire des fautes. Paris, 1929.
14. Т е с н и è р е L. Eléments de syntaxe structurale. Paris, 1959.
15. Д е в и т З.Н. К проблеме аналитического слова в современном французском языке. Минск, 1968.
16. Б у д а г о в Р.А. Проблемы развития языка. М. - Л., 1965.



ZUR FRAGE DER ROLLE UND DER FUNKTIONEN  
DER POLITISCHEN LEXIK  
IN DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE

"Die grundsätzliche gesellschaftliche Bedingtheit der Sprache gehört zu den generellen Einsichten der Sprachwissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Die Tatsache, daß die Sprache nicht außerhalb der Gesellschaft existiert und die Gesellschaft nicht ohne Sprache existieren kann ist demnach Gegenstand einer allgemeinen Sprachtheorie. Die Linguistik (im engeren Sinne) fragt, wie die Sprache in der Gesellschaft fungiert. Dabei hat sie im Wechselverhältnis von Sprache und Gesellschaft den Primat des Gesellschaftlichen anzuerkennen..." (1, S.10)

Mit der zunehmenden Aggressivität des Imperialismus und der monopolkapitalistischen Meinungsmanipulation wächst die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Mißbrauch der Sprache.

• In dem Wortbestand einer Sprache widerspiegeln sich die Veränderungen im gesellschaftlichen Sein und Bewußtsein. Alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens haben Einfluß auf die Entwicklung des Wortbestandes.

Die Tatsache, daß nach dem zweiten Weltkrieg auf dem deutschen Boden zwei Nationalstaaten mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungen entstanden sind, läßt das Problem untersuchen, inwieweit die deutsche Nationalsprache von dieser Erscheinung berührt ist.

Die führenden Politiker und Meinungsmanipulatoren der BRD vertreten den Standpunkt, die deutsche Sprache sei ein einigendes Band zwischen beiden deutschen Staaten,

In Wirklichkeit aber ist die Abgrenzung zwischen der imperialistischen BRD und der sozialistischen DDR auch in der deutschen Sprache, in dem Wortschatz der beiden Staaten zu sehen (vor allem im semantischen Bereich).

"Betrachten wir das Problem unter linguistischem Aspekt, so müssen wir feststellen, daß das Nebeneinanderbestehen antagonistischer Ideologien in der Klassengesellschaft und in der Periode des Übergangs vom Kapitalismus zum Sozialismus sprachlich unter anderem in der Existenz klassengebundener ideologischer Sonderwortschätze sichtbar wird, die relativ geschlossene Teilsysteme des Wortbestandes der betreffenden Sprache bilden." (2.)

Die politisch-ideologische Grundlage der DDR ist der Marxismus-Leninismus, die wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse.

Diese politische Lexik der Arbeiterklasse ist in der DDR zur politischen Lexik aller Klassen und Schichten dieses Staates geworden.

Was wird unter der politischen Lexik verstanden? Die sowjetische Germanistin E.V. Rozen versteht unter der politischen (ideologiegebundenen) Lexik

"die gesamte Terminologie der internationalen Beziehungen und der Wirtschaft, die Realien des innenpolitischen und ökonomischen Lebens des betreffenden Landes sowie alle Beziehungen, die mit der politischen Ordnung und dem gesellschaftlich-politischen Leben anderer Länder verbunden sind.

Die politische Lexik setzt sich aus Wörtern zweierlei Art zusammen:

- a) aus der politischen Terminologie (dem eigentlichen politischen Wortschatz),
- b) aus Wörtern der Gemeinsprache, die den entsprechenden Kontexten eine bestimmte politische Bedeutung erhalten. (3)

W.Schmidt unterscheidet innerhalb des Fachwortschatzes der marxistisch-leninistischen Politik:

1) durch Festsetzungsdefinitionen fixierte politische Termini, welche die zunehmende Verwissenschaftlichung der Politik in der sozialistischen Gesellschaft dokumentieren,

zB. Arbeiterklasse, Bourgeoisie, Imperialismus, soziale Klasse, Kommunismus, Nation, Revolution usw.

2) politische Fachjargonismen, das sind Fachausdrücke, deren Begriffsgehalt nicht durch eindeutige Festsetzung bestimmt ist und die in der Regel durch bildhaften Charakter und starke Expressivität gekennzeichnet sind;

zB. Normenschaukelei, Sonnenideologie, Einpeitscher.

3) die sogenannten "Halbtermini".

Das sind nichtdefinierte Fachwörter, die dennoch geeignet sind, das Denotat hinreichend genau oder sogar eindeutig zu bezeichnen." (4.)

Georg Klaus hat in seinem Buch "Sprache der Politik" betont: "Nur dann, wenn das Wesen der Politik richtig bestimmt wird, ist es auch möglich, die spezifischen Aspekte der Sprache der Politik zu erfassen. Es zeigt sich dabei, daß man nur einschränkend von einer "Sprache der Politik" sprechen kann; denn es gibt im Prinzip nur eine einheitliche zusammenhängende Sprache." (5, S.30.)

Es soll gezeigt werden, in welchen Formen die Ideologiengebundenheit des politischen Wortschatzes auftreten kann.

W.Schmidt unterscheidet hier mehrere Formen:

1) Unterschiedliche Denotate (Erscheinungen und Sachverhalte der Wirklichkeit) werden durch gleiche Bezeichnungen gefaßt;

zB. (sozialistische und bürgerliche) Demokratie.

- 2) Für eine bestimmte Erscheinung des politischen Bereiches wird in den ideologischen Wortschätzen der beiden antagonistischen Klassen die gleiche Bezeichnung gebraucht, wobei sich aber die Bedeutungen hinsichtlich ihrer begrifflichen u. ihrer wertenden Komponente unterscheiden;  
zB. Klassenkampf
- 3) Für einen bestimmten Gegenstand bzw. Sachverhalt werden unterschiedliche Bezeichnungen gebraucht, die sich sowohl lautlich als auch semantisch wesentlich voneinander unterscheiden;  
zB. die DDR - die Zone, die Russenzone, die Sowjetzone, Mitteldeutschland  
Oder-Neiße-Friedensgrenze / Oder-Neiße-Linie  
die BRD - Deutschland  
Westberlin - Berlin usw.
- 4) Bezeichnungen für Erscheinungen, die mit der gegenwärtlichen Entwicklung und der sozialen Struktur der sozialistischen und der kapitalistischen Gesellschaft wesentlich verbunden sind und jeweils von deren Positionen aus benannt werden;  
zB. Nationale Volksarmee, Neuerer, sozialistischer Wettbewerb - und andererseits - Bundeswehr, freie Marktwirtschaft, pluralistische Gesellschaft." (2.)

Aus diesen Beispielen wird der Zusammenhang zwischen der Gesellschaftsordnung und dem gesellschaftlichen Prozeß der sprachlichen Kommunikation sichtbar. Es liegt ja in der Natur der Sprache, daß sie sich den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Praxis anpassen kann.

Alle Veränderungen im Sprachgebrauch der DDR sind Ausdruck der veränderlichen gesellschaftlichen Verhältnisse.

Es ist auf zwei Hauptfunktionen der gesellschaftlichen Kommunikation in der sozialistischen Gesellschaft zu verweisen:

- 1) die produktionsorganisierende Funktion,
- 2) die bewußtseinsbildende Funktion.

G.Klaus sagt folgendes über den Zusammenhang zwischen Sprache und Bewußtsein:

"Die Sprache wirkt auf das gesellschaftliche Bewußtsein ein bzw. sie kann bewußt eingesetzt werden, um Veränderungen des gesellschaftlichen Bewußtseins zu erreichen, die dieser oder jener Klasse genehm sind.

Die politische Sprache des Sozialismus, der sozialistischen Arbeiterbewegung wird eine Änderung des gesellschaftlichen Bewußtseins in Richtung auf die Herausbildung eines sozialistischen Bewußtseins zum Ziel haben." (5, S.119)

Die politische Lexik in der DDR ist ein unmittelbares Resultat der ökonomischen, sozialen und ideologischen Veränderungen, die in diesem Lande seit 1949 durchgeführt werden.

Die Lexik in der BRD spiegelt ebenfalls die dort herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen wider. Das kapitalistische System wurde beibehalten und mit ihm ein großer Teil der Lexik aus der Zeit vor 1945.

Man darf jedoch nicht von der Spaltung der deutschen Sprache reden, denn der feste Teil der deutschen Sprache - ihr lautlicher und grammatischer Bau - ist in beiden deutschen Staaten noch relativ fest.

Die Lexik aber weist recht anschaulich die unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklung in der DDR und in der BRD auf. Vor allem bezieht sich diese Erscheinung auf die sozialpolitischen und ökonomischen Bereiche.

E.V.Rosen trifft drei Feststellungen hinsichtlich der neuen politischen Lexik in der deutschen Sprache:

- 1) die ökonomisch-gesellschaftlichen Gegensätze zwischen der DDR und der BRD spiegeln sich besonders deutlich in den ideologiebezogenen Teilen der Lexik wider,

- 2) entsprechend den außenpolitischen Beziehungen zeigt sich ein gewisser Einfluß des Russischen auf den Wortschatz in der DDR und ein bedeutendes Eindringen von Amerikanismen in die Lexik der BRD,
- 3) vor der Linguistik steht die dringende Aufgabe, vor allem die semantischen Unterschiede zwischen der Lexik in der DDR und in der BRD auf dem Hintergrund und als Reflex der gesellschaftlichen Gegensätze exakt herauszuarbeiten." (3.)

Die Sprache dient als Mittel der menschlichen Verständigung und menschlichen Verkehrs, sie hat eine kommunikative Funktion. ● Trotz der Abgrenzung der deutschen Sprache im semantischen Bereich darf man folgendes nicht übersehen - daß es den Gegnern der DDR in der Bundesrepublik durch die partielle Übereinstimmung der sprachlichen Zeichensysteme und durch die modernen Massenkommunikationsmedien möglich ist, jeden Bürger der DDR unvermittelt zu erreichen.

"Die Bürger der DDR werden in dem Maße imperialistischen Manipulierungsversuchen Widerstand entgegenzusetzen in dem sie selbst über ein ausgebildetes sozialistisches Bewußtsein verfügen und die sprachlichen Techniken der westdeutschen Propaganda durchschauen. Deshalb ist die Aufdeckung von gegnerischen Kommunikationsstrategien sehr wichtig." (6.)

Den größten Unterschied zwischen sozialistischer Bewußtseinsbildung und monopolkapitalistischer Manipulation mit Hilfe der Sprache sieht W. Schmidt vor, allem darin:

"daß die politisch-ideologische Einwirkung auf die Menschen im sozialistischen Staat in Übereinstimmung mit den objektiven Interessen und mit den objektiven Entwicklungsgesetzen der Gesellschaft vor sich geht, während sie im monopolkapitalistischen Staat im Dienst der Aufrechterhaltung einer überlebten und zum Untergang verurteilten Ordnung, ... gegen das objektive

Interesse der breiten Masse der Werktätigen und im Widerspruch zu den Gesetzen der gesellschaftlichen Entwicklung erfolgt." (4.)

Die Meinungsmanipulatoren wissen, das unechte Wort wirkt ebenso wie das echte als Signal und zwingt den Menschen, die sich in der Politik nicht auskennen, Vorurteile und Scheinworte auf, die der gesellschaftlichen Realität widersprechen. Auf diese Weise wird den Menschen ein falsches, unwissenschaftliches und verzerrtes Bewußtsein aufgezwungen, denn gerade durch die Vermittlung der Ideologie durch die Sprache eignen sich die Menschen ihre Weltanschauung an.

Georg Klaus meint in diesem Zusammenhang, daß die Agitation der reaktionären Kräfte gerade auf gespaltenes Bewußtsein abzielt, weil es dann leichter ist, die Individuen zu geeigneten Objekten der politisch-ideologischen Manipulation zu machen. (5.)

Die imperialistische Manipulationstechnik besteht darin, falschen Aussagen durch die Form raffinierter Aussagesätze den Schein der Wahrheit zu verleihen.

Für die imperialistische Manipulation kann die Wahrheit über Aussagen kein Kriterium sein, weil die Verbreitung der Wahrheit den Interessen der Meinungsmanipulatoren nicht entspricht. Die antikommunistischen Aussagen haben die Aufgabe, das Monopoleigentum zu verteidigen, Altes und Falsches als Wahrheit zu verkünden, das Rechte zu entstellen oder zu verschweigen. Mit Hilfe dieser Scheinwahrheiten wird es versucht, das Gefühl und den Willen, das Denk- und Urteilsvermögen der Werktätigen zu steuern.

"Mit den Wort "manipulieren" wird neben dem semantischen Sinn der Sinn gemeint, daß eine ungeschulte und politisch hilflose Masse dorthin gesteuert wird, wo man sie hin haben will, ohne daß sie in der Lage ist, zu beurteilen, ob dies für sie vorteilhaft ist oder nicht." (5, S. 142)

Zum Sinn der Manipulation gehört, daß keine Rückkopplung stattfindet. Die Rückkopplung zwischen Sprache und Denken ist nur dann möglich, wenn der Empfänger der Information einen festen politischen Standpunkt besitzt. Wenn er darüber nicht verfügt, kann er auch nicht vergleichen, ob die Aussagen und Verhaltensweisen, zu denen man ihn gebracht hat, dem idealen Sachverhalt adäquat sind. Auf diese Weise werden die Menschen zu den erwünschten Verhaltensweisen veranlaßt, die unerwünschten Verhaltensweisen werden aber als unmoralisch entstellt u.ä.

"Staatsmonopolistische Manipulierung ist der planmäßige, mit wissenschaftlichen Methoden geführte psychologische Krieg gegen das Denken, die Vernunft und die Gefühle, kurz gegen jegliche auf den gesellschaftlichen Fortschritt gerichtete Entwicklung der Werktätigen Westdeutschlands." (7, S.19)

Den Methoden der Manipulation wird heute in der BRD eine sehr große Aufmerksamkeit geschenkt. Die Mittel und die Methoden der sprachlichen Manipulation sind sehr verschiedenartig und umfangreich:

- 1) Es gibt eine Reihe von Wörtern, die sogar die finsterste Reaktion nicht zu diffamieren vermochte, zB. "Frieden, "Freiheit", "Demokratie".

Die Manipulation besteht hier darin, daß solche Worte, die eine universelle positive Bewertung erfahren haben, systematisch einem Bedeutungswandel unterworfen werden.

zB. Die reaktionäre Springer-Pressesir der BRD sei Verfechter des "Friedens". In derselben Zeit wird es aber beteuert, daß die Herbeiführung des Friedens nur unter bestimmten Bedingungen möglich sei.

zB. die Veränderung des status-quo, Mittbestimmung über Atomwaffen usw.

Das Ziel dieser Manipulation besteht darin, die Men-



schen zu solch einer Verhaltensweise zu veranlassen, die zum Gegenteil eines friedlichen Zustandes führen.

- 2) Zentrale politische Begriffe des Sozialismus werden diffamiert.

zB. "Kollektivierung der Landwirtschaft"

Die reaktionäre Propaganda bezeichnet mit diesem Wort denselben Sachverhalt wie es im Sozialismus verstanden wird. Die Entstellung der echten Bedeutung besteht hier darin, daß dieser Begriff mit solchen Worten wie "Zwangs-kollektivierung", "Aufhebung des Privateigentums an Boden" usw. verknüpft wird.

Der Begriff "Kommunismus". Die imperialistische Agitation hat in diesem Falle einen Vorzug, weil die Menschen daran gewöhnt sind, daß dann, wenn ein Wort existiert, auch eine Sache geben soll, die dieses Wort bezeichnet. Deshalb versuchen die Manipulatoren ein "Zerrbild" des Kommunismus zu entwerfen - der Kommunismus sei utopisch oder sogar betrügerisch und für die bürgerliche Demokratie bedrohlich. Der Kommunismus sei unmoralisch, weil dort der Faulle dasselbe erwerben wird was der Fleißige. Das Ziel dieser Propaganda - alle sollen gegen die Kommunisten und gegen den Kommunismus kämpfen.

In solchen Fällen, wo es keine Möglichkeit gibt, einen Sachverhalt offen zu diffamieren, dort werden auch rein äußere Mittel verwendet, so daß man den entsprechenden Begriffen das Würdchen "sogenannt" vorsetzt oder die Anführungszeichen gebraucht.

zB. Als die DDR zu einem starken souveränen Staat geworden war, durfte man sie offen nicht als "Russenzone" oder "Mitteldeutschland" bezeichnen. Die reaktionäre Propaganda bemühte sich

dann die Realität auf solche Art und Weise zu bezweifeln, daß sie von der "sogenannten" DDR sprach. In der letzten Zeit aber wird auch diese Methode kaum angewandt, was sich auf die Bezeichnung der DDR bezieht.

- 3) Eine negative Bewertung aus der sozialistischen Agitation wird in positive verkehrt.

Das bezieht sich vor allem auf die Bezeichnung von politischen Parteien. Ihre Benennungen dürfen nicht die wahren Absichten und Ziele der Parteien offenbaren.

zB. die nationalsozialistische Partei  
die sozialdemokratische Partei.

- 4) Die Verschleierung der herrschenden Mißstände in den imperialistischen Ländern. Dazu wird ein solcher Wortschatz ausgenutzt, der der reaktionären Propaganda die größte Wirkung verspricht.

zB. Industriegesellschaft, industrielle Einheitsgesellschaft, freie Marktwirtschaft, freie Unternehmer, Arbeitgeber - Arbeitnehmer, Sozialpartner, gleichberechtigte Partner.

Diese Termini gehören heute zum festen Wortschatz der imperialistischen gelenkten Verschleierung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in der BRD. Das Ziel dieser Manipulation besteht darin, die Werktätigen vom Klassenkampf abzulenken und ein falsches Bild der imperialistischen Gesellschaftsordnung zu entwerfen.

Die westdeutschen Meinungsmanipulatoren basieren ihre Aussagen auf die Behauptung, daß der heutige, von der wissenschaftlich-technischen Revolution bestimmte Entwicklungsprozeß der Produktivkräfte das kapitalistische System zu einer klassenneutralen "Industriegesellschaft" umforme, die den Arbeiter als gleichberechtigten Partner integriere und so Klassenantagonismus und Klassenkampf überwinde.

In allen Ländern, in denen der sozialistischen Gesellschaftsordnung, als auch in denen des Kapitalismus soll mit Hilfe der Sprache ein gesellschaftlicher Effekt erzielt werden. In beiden Fällen kommt es auf Wirkungen an. Entscheidend ist jedoch der große Unterschied, der im Charakter der erstrebten Wirkungen liegt: die Ablenkung der Menschen von ihren eigenen und wahren Zielen oder die Übereinstimmung der persönlichen Interessen mit den gesellschaftlichen Interessen.

### РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются значение и функции политической лексики в ГДР и ФРГ.

В начале статьи исследуются социально-экономические основы, которые определили неодинаковое развитие политической лексики в обоих немецких государствах.

Автор дает определение термина "политическая лексика" в понимании известных советских и немецких лингвистов.

Названы формы взаимосвязи между политической лексикой и идеологией в ГДР и ФРГ.

Основное внимание уделяется анализу роли политической лексики в формировании сознания и взглядов населения.

Особое место занимает раскрытие методов реакционной пропаганды, широко применяемых в прессе ФРГ.

### LITERATURVERZEICHNIS

1. Beiträge zur Soziolinguistik. Herausgegeben von Rudolf Große und Albrecht Neubert, Halle/Saale, 1974.
2. Schmidt W.: Zum Einfluß der gesellschaftlichen Entwicklung auf den Wortbestand der deutschen Sprache der Gegenwart in der DDR. - In: "Deutsch als Fremdsprache". 1972, H.I.

3. G r i m m H.J.: Rezension zu E.V. Rosen "Neues in der Lexik der deutschen Sprache". - In: "Deutsch als Fremdsprache". 1973.H.I.
4. S t a r k e G.: Rezension zu W. Schmidt (Hrsg.): Sprache und Ideologie. Beiträge zu einer marxistisch-leninistischen Sprachwirkungsforschung. Halle/Saale, 1972. - In: "Deutsch als Fremdsprache". 1973.H.4.
5. K l a u s G.: Sprache der Politik. Berlin, 1971.
6. S u c h s l a n d P.: Über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturformen und menschlicher Sprache. - In: "Sprachpflege". 1972.H.I.
7. H a g e r K.: Grundfragen des geistigen Lebens im Sozialismus. Referat auf der 10. Tagung des ZK der SED. Berlin, 1969.

## К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОРЯДКА СЛОВ С ГЛУБИНЫМИ СТРУКТУРАМИ

/на материале русского и английского языков/

Порядок слов в предложении, точное, линейное расположение элементов предложения, интересовали ученых уже в древности,<sup>(1)</sup> поскольку это явление легко прослеживается среди других поверхностных структур языка. Помимо этого, не могло не обратить на себя внимание несоответствие закономерностей порядка слов в разных языках, что, наряду с другими языковыми явлениями, вызывало трудности в переводе с одного языка на другой, и, следовательно, трудности в коммуникации. Все это, по-видимому, и вызвало столь ранний интерес к явлению порядка слов. Но лишь в XIX веке французский лингвист А. Вейль<sup>(2)</sup>, разрабатывая вопрос о порядке слов в древних и современных языках, положил начало теории, которая в настоящее время широко известна под названием "актуальное членение предложения" /АЧП/<sup>(3)</sup>. В рамках этой теории вопрос о порядке слов приобрел особую важность, поскольку порядок слов включается в систему средств АЧП в качестве внешнего показателя определенных глубинных явлений. Наряду с порядком слов, относящимся к поверхностным синтаксическим структурам, к средствам осуществления коммуникативного намерения относятся также семантическая и просодическая структуры предложения, узкий и широкий контекст,

а также экстралингвистическая ситуация. Все эти средства действуют как единое целое, обеспечивая коммуникативную функцию предложения и являясь языковой универсалией. Однако внутри этой системы наблюдаются определенные взаимоотношения, образующие иерархию этих средств, которая, как было доказано И.Фирбасом<sup>(4)</sup>, в различных языках неодинакова.

Если считать, что коммуникация — это передача информации, то возникают два аспекта языковой передачи информации: во-первых, в пределах одного языка, а, во-вторых, передача информации, уже закодированной средствами одного языка, в другой язык, с неизбежно вытекающей отсюда потребностью создания "уравнения" средств, с тем, чтобы информация настолько возможно точно была передана средствами одного языка в другой.

Пытаемся найти разницу в коммуникативной нагрузке порядка слов в русском и английском языках, т.е. выявить коммуникативную функцию двух различных типов порядка слов: свободного /в русском языке/ и фиксированного /в английском/.

Как известно, человеческая мысль, основанная на познании, имеет линейный характер, т.е. развивается последовательно от известного к неизвестному, и это, естественно, находит отражение в линейности речи, а также в линейности расположения элементов по степени их информативной и коммуникативной нагрузки, в исторически сложившейся коммуникативной единице — предложении. Поэтому естественным представляется именно такое расположение элементов предложения, где первый элемент будет нести наименьшую коммуникативную нагрузку, а последний в линейном ряду — наибольшую.

В связи с этим встает вопрос о взаимоотношении компонентов поверхностной синтаксической структуры /подлежащего, сказуемого и т.д./ с глубинной информативно-коммуникативной структурой. Этот вопрос достаточно убедительно освещен в одной из последних статей П.Адамца<sup>(5)</sup>. Автор

понимает глубинную структуру как "некоторую конфигурацию категорий, которая впоследствии путём определенных операций может быть трансформирована в поверхностную структуру, т.е. конкретное предложение" и затем, исходя из того, что "одна и та же глубинная структура может лежать в основе нескольких поверхностных структур, эквивалентных с точки зрения содержащейся в них информации", приходит к выводу о том, что информативно-коммуникативная структура необходимо должна быть включена в состав ГС, иначе говоря, что она "отчасти определяет возможности образования отдельных поверхностных структур из данной глубинной структуры"<sup>(6)</sup> Подобное включение коммуникативной структуры в состав глубинной структуры представляется чрезвычайно плодотворным с точки зрения билингвистического анализа коммуникативной роли столь различных поверхностных структур, как порядок слов в русском и английском языках. Не менее перспективно также положение П.Адамца о том, что "первым разбиением комплексного символа  $\Sigma$  было бы разбиение глубинной структуры на тему  $\Theta$  и рему  $\Phi$  и только потом уже осуществлялось бы дальнейшее разбиение /например, в терминах обобщенно - семантических категорий"/<sup>(7)</sup>.

Следуя П.Адамцу, возьмем в качестве примера два трехкомпонентных русских предложения.

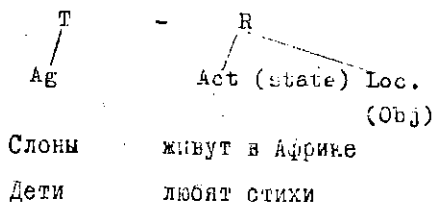
'Слоны живут в Африке'  
и 'Дети любят стихи'

При определении информативно-коммуникативной структуры как русских предложений, так и их английских эквивалентов становится очевидным, что все вышеуказанные средства, при помощи которых она проявляется, в частности, порядок расположения элементов предложений, идентичны. Неясно, разумеется, влияние контекста, поскольку мы анализируем контекстуально-несвязанные предложения, но в данном случае роль контекста могут играть вопросы, поставленные к элементам предложения. Все эти элементы

равноценны с точки зрения "новизны" информации, несомненно, и, следовательно, могут быть как тематическими, так и рематическими, в зависимости от коммуникативного намерения автора высказывания.

Согласно основной дистрибуции порядка слов, (8) в данных предложениях тематическими сегментами будут соответственно слова 'слоны' и 'дети', а рематическими - 'живут в Африке' и 'любят стихи', т.е. подлежащее - темой (Т), а сказуемое + обстоятельство, места /или сказуемое + дополнение/ - ремой (R). Но, как указывает П.Адамец, "поверхностное оформление предложений и поверхностные синтаксические категории, такие как подлежащее, сказуемое, дополнение, определение и т.д. представляет собой результат сложной интеракции между категориями уровня АЧ и категориями обобщенно-семантического уровня, такими как агенс, действие, объект действия, признак субстанции и т.д." (9)

Для данных предложений глубинный комплекс может быть представлен следующим образом:



В русском варианте допустимыми оказались все возможные варианты перестановок трехкомпонентного предложения, при заданном коммуникативном намерении Т - R :

1. Слоны живут в Африке.           T-R           /исходный общеинформативный вариант/  
Ag-Act-Loc  
(Obj)
2. Слоны в Африке живут.           T-R            
Дети стихи любят.           Ag-Loc-Act            
(Obj)



3. Живут слоны в Африке. Любят дети стихи.	<u>T-R</u> Act-Ag-Loc (Obj)
4. Живут в Африке слоны. Любят стихи дети.	<u>T-R</u> Act-Loc-Ag (Obj)
5. В Африке слоны живут. Стихи дети любят.	<u>T-R</u> Loc-Ag-Act (Obj)
6. В Африке живут слоны. Стихи любят дети.	<u>T-R</u> Loc-Act-Ag (Obj)

В английских же вариантах этого предложения в "чистом виде" возможен лишь первый, обще-информативный инвариант, другие же перестановки невозможны. Нетрудно заметить, что в предложениях 1 и 3, 2 и 5, 4 и 6 роли совпадают и, по-видимому, можно считать их коммуникативно эквивалентными, но лишь в том случае, если принять, скажем, 'слоны живут' и 'живут слоны' (или 'дети любят' и 'любят дети') за единую коммуникативную секцию, что в ряде случаев возможно. Например, при вопросе: 'Где живут слоны?' можно отвечать двумя способами: 'Слоны живут в Африке' и 'Живут слоны в Африке', относя все элементы, кроме собственно-реши, к тематической секции. Но, скажем, при вопросе: 'Что вы знаете про Африку?' можно ответить: 'В Африке живут слоны' и 'В Африке слоны живут', но уже, по-видимому, трудно отнести эти элементы к тематической секции, и очевидно, что они относятся к реме. Это свидетельствует, во-первых, о том, что в споре о способах выделения секций коммуникативной структуры предложения - согласно дихотомии T-R или же трихотомии T-Tr-R, где Tr-transition (переход)<sup>(10)</sup>, каждый из подходов может оказаться действенным. Например, в двухкомпонентном предложении "Птицы пели" возможно лишь дихотомическое членение, но в случае, если предложение состоит из трех или более элементов, в ряде случаев целесообразнее применять деление на T-Tr-R, поскольку Tr, в зависимости от влияния контекста или просодической структуры,

может примыкать и к той, и к другой секции. Во-вторых, становится очевидным, что изменение порядка слов ещё не свидетельствует о том, что вынесенный в конец предложения элемент — рема, несмотря на то, что интуитивно угадывается "исходный вариант", соответствующий корреляции двух глубинных уровней.

1. Живут слоны в Африке. Что делают слоны в Африке?  
/Разве слоны живут в Африке?/

2. Живут слоны в Африке. /Кто живет в Африке?/

3. Живут слоны в Африке. /Где живут слоны?/

Точно так же рematicким элементом в зависимости от постановки фразового ударения /рematicента/ могут стать и переход, и тема:

1. Слоны живут в Африке. Где живут слоны?

1-а Слоны живёт Африке. Что делают слоны в Африке?  
/Разве живут слоны в Африке?/

1-б. Слоны живут в Африке. Кто живет в Африке?

2. Слоны в Африке живут. Кто живет в Африке?

2-а. Слоны в Африке живут. Где живут слоны?

2-б. Слоны в Африке живёт. Что делают слоны в Африке?

/Разве живут слоны в Африке?/

3. живёт слоны в Африке. Что делают слоны в Африке?

3-а. Живут слоны в Африке. Кто живет в Африке?

3-б. Живут слоны в Африке. Где живут слоны?

4. В Африке слоны живут. Где живут слоны?

4-а. В Африке слоны живут. Кто живет в Африке?

4-б. В Африке слоны живёт. Что делают слоны в Африке?

5. Живёт в Африке слоны. Что делают слоны в Африке?

5-а. Живут в Африке слоны. Где живут слоны?

5-б. Живут в Африке слоны. Кто живет в Африке?

6. В Африке живут слоны. Где живут слоны?

6-а. В Африке живёт слоны. Что делают слоны в Африке?

6-б. В Африке живут слоны. Кто живет в Африке?

Таким образом, вопросы оправдывает постановку ремакцента, указывая на согласованность действия просодической структуры предложения и контекста, и нетрудно заметить, что все 18 предложений сводятся по признаку совпадения рема к трем: 'Слоны живут в Африке', 'В Африке живут слоны' и 'Слоны в Африке живут'. То же самое наблюдается и в предложении 'дети любят стихи'. По признаку совпадения темы все предложения также сводятся к этим трем вариантам.

Рассмотрим теперь английские эквиваленты для данных шести /а, вернее, трех, как мы только что доказали, перестановок в русском предложении/:

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| 1. Слоны живут в Африке. | 1а. Elephants live in Africa.            |
| 2. В Африке живут слоны. | 2а. It is elephants that live in Africa. |
| 3. Слоны в Африке живут. | 3а. Elephants do live in Africa.         |

Как видно из вышеприведенных примеров, полностью совпадают лишь предложения I и 1а, т.е. предложения общеперформативного типа, где наблюдается корреляция двух глубинных структур:

T-R

AG-Act(state)

т.е. коммуникативного задания в его основной форме и основной модели глубинно-семантической структуры. В остальных предложениях, с измененным порядком слов, корреляция этих структур в русских вариантах нарушается, что, по-видимому, и служит сигналом необходимости действия других средств, с тем, чтобы уточнить положение элементов с точки зрения их коммуникативности. Эти средства, более сильные, чем порядок слов в русском языке, соотносятся непосредственно с коммуникативной глубинной структурой, минуя глубинно-семантическую структуру.

Лучше всего это, пожалуй, можно проиллюстрировать на предложении 'Слоны в Африке живут' (или 'Дети стихи

любят), где носитель языка несомненно почувствует неясность и "неудобство" такого предложения, если нет контекста, оправдывающего подобное расположение элементов, хотя возможность такого расположения очевидна.

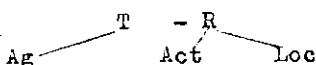
В английских эквивалентах такая корреляция двух глубинных структур сохраняется, ор:

1.a Elephants live in Africa.	<u>T - R</u>
	Ag-Act-Loc
2.a It is elephants that	<u>T - R</u>
live in Africa.	Ag-Act-Loc
3.a Elephants do dive in	<u>T - R</u>
Africa.	Ag-Act-Loc

Во всех этих предложениях ни контекст, ни постановака рематиканта не могут изменить рематический элемент.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что порядок слов, точнее, порядок следования элементов коммуникативной структуры предложения, в английском и русском языках несет разную нагрузку в качестве средства коммуникации, и его место в иерархии средств коммуникации также различно. Как мы пытались доказать, в русском языке порядок слов является весьма слабым средством и сам по себе не может быть достаточным для точного установлении элемента с наибольшей информативно-коммуникативной нагрузкой. При установлении таких элементов необходимо воздействие более "сильных" средств, таких, как интонация и контекст. Причина этого, очевидно, кроется в отсутствии корреляции между двумя глубинными структурами при изменении порядка слов, отражающем отступление глубинно-семантической структуры от основной модели Ag-Act.

В английских предложениях порядок слов полностью совпадает с порядком слов в русских эквивалентах в том случае, если предложение относится к так называемому общеинформативному типу, т.е. когда наблюдается корреляция двух глубинных структур, в данном случае



Слоны живут в Африке.

Здесь как в русском, так и в английском языке порядок слов является лишь вспомогательным средством коммуникации, и возможно противодействие ему таких средств, как, скажем, интонация.

Как показал анализ, большое количество вариантов порядка слов в русском языке является избыточными и сводимыми к тем вариантам, которые возможны в английских переводах.

В английских предложениях корреляция двух вышеуказанных глубинных структур и отражение её порядком слов достигается введением вспомогательных элементов семантической структуры, действующей, в отличие от просодической структуры и контекста, через обобщенно-семантическую глубинную структуру.

T-R

Таким образом, сохраняется корреляция Ag-Act и воздействие контекста или интонации уже не может изменить коммуникативную структуру предложения.

Следовательно, можно отметить разное взаимодействие средств проявления коммуникативной структуры в английском и русском языке. В русском языке порядок слов больше связан с контекстом и просодической структурой предложения, а в английском языке - с семантической структурой, что выражается во введении дополнительных семантических средств, достаточных для выделения тематического или рематического элементов. Этим, очевидно, и объясняется, с одной стороны, отсутствие необходимости корреляции основных моделей двух глубинных систем в русском языке, поскольку, как уже говорилось выше, контекст и просодическая структура действуют "параллельно" с семантической структурой и, с другой стороны, необходимость корреляции этих структур, отражающаяся в "фиксированности" порядка слов в английском языке.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. См., например: Denys de Malicarnasse. Traite de l'arrangement des Mots. - Suite des Principles de la Literature par m.l'abbé Batteux. Paris, 1755.
2. Вейль Н. Le l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes. - Questions de Grammaire générale, éd.3, Paris, 1879.
3. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения. - В кн.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967, с.239-246.
4. F i r b a s J. On the Interplay of Means of Functional Sentence Perspective. - Actes du X<sup>e</sup> Congrès International des Linguistes, II, Bucarest, 1970, p.741-744.
5. Адамец П. Актуальное членение, глубинные структуры и керифразы. - В кн.: Papers on Functional Sentence Perspective. Prague, 1974, p.189-195.
6. Там же, p.189.
7. Там же, p.192.
8. F i r b a s J. Thoughts on the Communicative Function of the Verb in English, German and Czech. - "Brno Studies in English", No.1, 1959, p.42.
9. Адамец П. Указ.соч., p.192-193.
10. F i r b a s J. A Note on Transition Proper in Functional Sentence Analysis. - "Philologica Pragensia", No.8, 1965, p.171.

НЕКОТОРЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ  
КОНТЕКСТОЛОГИИ

В последние десятилетия в связи с интересом к языку как средству общения и поиском материальной выраженности значения, учение о контексте как части плана выражения стало играть очень важную роль во всех проблемах соотношения формы и содержания в языке.

Ассиметрия языкового знака с одной стороны и с другой коммуникативная функция языка, которая выполняется лишь при однозначном понимании сообщения, привели к признанию основополагающей роли контекста в процессе коммуникации.

Термин "контекст" применялся уже с 19 века, но понимался очень широко, обозначая такие разные явления как лексическая и синтаксическая сочетаемость, внеязыковая ситуация, а также лингвистические /культурно-исторические и психологические/ факторы.

Проблема контекста была проблемой речи как словесного ряда, выражающего то или иное содержание. Словесный ряд при этом понимался широко - от слога до целого произведения.

Постепенно назревала необходимость сужения объема и уточнения содержания этого понятия. Это и было сделано в работах Н.Н.Амосовой /1/, которая систематизировала отдельные высказывания в контексте, внесла много нового и создала обоснованное учение о контексте, характеризующееся единством теории и метода. Именно Н.Н.Амосова придала слову "контекст" строгий терминологический характер. Прежде всего, и это одна из главных заслуг Н.Н.Амосовой, кон-

текст был отделен от понятия "окружение", контекст стал единством двух элементов - ядра и индикатора. Н.Н.Амосовой были разработаны типы контекста в зависимости от уровня анализа и от наличия/отсутствия синтаксической связи между его элементами, его отличие от речевой ситуации, виды речевой ситуации, а также очерчен круг проблем, которые можно решать с помощью контекстологического анализа: таковы проблемы полисемии, омонимии, фразеологии.

Ученики и продолжатели Н.Н.Амосовой не только в совершенстве овладели методикой контекстологического анализа и глубоко поняли высказанные ею идеи, но и каждый в своей области внесли что-то новое в её концепцию, расширили и углубили её положения, и их работы в значительной мере способствовали распространению идей этой школы /2/.

Таким образом, путь развития учения о контексте шёл от широкого недифференцированного применения этого понятия ко всем явлениям синтагматики к точному терминологическому употреблению его у Н.Н.Амосовой и её учеников.

Новый этап характеризуется тем, что уже на основе точного понимания этого термина, разработанного Н.Н.Амосовой, происходит расширение понятия контекста, поиски новых областей применения этого метода и углубление контекстологической проблематики.

Настоящее сообщение имеет целью рассмотреть некоторые новые и наиболее существенные положения контекстологической теории, нашедшие отражение в научной лингвистической литературе в последние два-три года. Будут затронуты следующие вопросы:

1. Контекст как онтологическое и как методическое понятие.
2. Виды контекста.
3. Контекстологические методики.

Необходимость чёткого разграничения контекста как онтологического и как методического понятия подчеркивается в статье В.И.Кодухова /3/.

Контекст как методическое понятие используется для совершенствования методики лингвистического исследования.



Контекст как онтологическое понятие служит для разработки теории языка. Контекст является и средством анализа и объектом анализа. Контекст как самостоятельная единица изучается для уяснения условий функционирования языковых единиц в речи.

В онтологическое понятие контекста входят такие вопросы как:

1. Определение контекста.
2. Объем контекста.
3. Какие единицы обладают контекстом.
4. Виды контекста.

В.И.Кодухов даёт следующее определение словесного контекста: "Контекст - это отрезок текста, вычлененный и объединенный языковой единицей, которая, функционируя в нём, реализует свое значение." Из этого определения видно, что В.И.Кодухов как и Н.Н.Амосова, включает в контекст и семантически реализуемое слово и те элементы, которые необходимы для его реализации. Именно это понимание контекста как единства ядра и индикатора, позволяет связать контекст с внутренней организацией текста. От контекста отделено понятие контекстного окружения, которое может быть контактным и дистантным, однотипным и равнотипным, однокомпонентным и многокомпонентным. Под это перечисление можно подвести все типы контекста, выделенные Н.Н.Амосовой.

Следующим необходимым определением является объем контекста, под которым понимается количество значимых компонентов контекстного окружения, необходимое для актуализации контекстного ядра.

В вопросе о том, каким языковым единицам может быть приписан статус контекста, В.И.Кодухов стоит на позиции, что только те единицы, которые способны к самостоятельному употреблению, могут стать частью контекста и иметь контекст. Он категорически против того, чтобы о сочетаемости фонем и морфем говорили как о контексте. Именно в этом он видит смешение онтологического и методического

понимания, считая, что если линейный характер контекста рассматривается с точки зрения универсальности синтагматических отношений, то это и есть проявление методического подхода.

По-видимому, тут происходит смешение двух вопросов. Во-первых, чисто терминологическое. Действительно, удобнее говорить о сочетаемости фонем и морфем как о "сочетаемости" и сохранить термин "контекст" лишь для полнозначных единиц, т.к. сочетание фонем происходит без учёта значения, а сочетание морфем - факт языка, а не речи, так что здесь качественно разные явления.

С другой стороны, универсальность синтагматических отношений, это, конечно, теория, лежащая в основе метода. И теория высокой степени обобщения, т.к. нахождение общего в разном как раз характеризует науку в тот период, когда она из описательной становится объяснительной.

Вообще, различие онтологического и методического нам видится не столько в их противопоставлении, сколько в их взаимообусловленности. В основе лежит методология - наше отношение к основному вопросу философии о материальном и идеальном. В языке нет формально /материально/ не выраженных значений - это наше исходное положение. Далее в основе метода лежит теория. В частности в основе контекстологического метода лежит знаковая теория языка, ассиметрия языкового знака, учение о коммуникативной функции, язык и речь, план содержания и план выражения. На основе теоретических положений создается метод, который всегда является системой приёмов, процедур исследования. В результате исследования материала с помощью какого-либо метода обогащается теория, добавляется что-то к знанию. Таким образом, поступательное движение науки имеет спиралеобразный характер.

Метод основан на объективных свойствах предмета исследования.

Вопрос о видах контекстов представляет первостепенный интерес, т.к. в нём наиболее ярко отразилось дальнейшее творческое развитие и расширение контекстологической теории. В работах И.И.Амосовой и её учеников при исчерпывающей полноте описания типов контекстов выделяется только одна его функция - функция реализации одного из значений многозначного слова /моносемантизация/. В.И. Кодохов выделяет три вида контекста в зависимости от его функции.

1. Контекст функционирования - это контекст реализации и актуализации значения ядра.
2. Контекст порождения - сюда относятся случаи употребления фонем и морфем в качестве текстовых слов. это также субстантивация, адъективация, адвербиализация, как способ образования текстовых слов.
3. Контекст не только условие реализации значений языковых единиц и условие порождения новых единиц, но и средство материализации и передачи конкретных мыслей и другой внеязыковой информации. здесь контекст выступает как коммуникативная единица.

В этой функции контекст соотнесен с формальным мнением, общей структурой знания и темой сообщения. Это операционный контекст, разработанный И.П.Потемкиной /4/ на материале прилагательного *brave* и его синонимов.

Вопрос о различных видах контекста получает дальнейшее развитие и теоретическое обоснование в статье И.С. Куликовой /5/. Прежде всего предлагается различать контекстную функцию и объём контекста. Контекстная функция определяется полнотой реализации семантического потенциала слова. Это сущностная сторона контекста.

Объём контекста - это количество самостоятельных значимых единиц текста, необходимых для детерминации. Это формальная сторона контекста. Взаимодействие этих двух факторов - функции и объёма, позволяет автору дать интересную, новую и убедительную классификацию контекстов. В статье И.С.Куликовой предлагается различать три вида

контекстной функции, каждому из которых соответствует свой объём.

1. Контекст моносемантизации или снятие неоднозначности лексической единицы. По своей природе это минимальная контекстная функция. Ей соответствует и минимальный объём контекста. Это, как правило, простое словосочетание, с тематической характеристикой ключевых слов:

глубокая река, озеро, пруд  
глубокая тишина, покой, молчанье.

Это контекст языкового типа. Его можно представить в обобщенном виде на уровне разрядов или ЛОГ.

2. Контекст спецификации - следующая степень семантической полноты. Она опирается на знание реалий. Контекст спецификации связан с конкретной расшифровкой контекстной формулы. Это привычное соединение в мысли и в языке признака и предмета:

глубокая река, лужа /разная глубина/  
красный мак  
красные сосны /разный цвет/

3. Контекст актуализации - максимальная контекстная функция, раскрывающая содержание конкретного слова, ориентированное на данный речевой акт. По объёму контекст актуализации максимален, это развернутое высказывание. В тексте слова взаимно уточняют друг друга в соответствии с конкретной ситуацией.

Актуализация осуществляется при общем воздействии конструктивных, языковых и внеязыковых факторов. Опора на весь текст, на тип изложения; на учёт максимальных контекстных связей характерны для стилистического контекста.

В разделе о контексте актуализации И.С.Куликова пишет о своем несогласии с Н.Н.Амосовой в том, что широкий контекст покрывается речевой ситуацией, и что вербальная ситуация выводится Н.Н.Амосовой за пределы контекста.

И.С.Куликова показывает, что простое словосочетание /на примере А + N / не всегда выполняет контекстную функцию моносемантизации, что необходимы другие уточняющие элементы:

Бронзовые плечи /юноши, памятника/  
в задумчивости, с темным лицом  
с темным лицом и выгоревшими бровями

Третий элемент является обязательным для контекста, он вводит понятийное поле "внешность" или "настроение". Этот элемент вербализирует ситуацию. Контекстные и ситуативные факторы совмещаются. Между 3-мя типами контекста складываются иерархические отношения: актуализация /уровень речи/ предполагает предварительную спецификацию /уровень нормы/, а та в свою очередь немислима без моносемантизации /уровень языка/. В речевой деятельности все три функции осуществляются одновременно.

Осуществление контекстных функций опирается на знание: моносемантизация - на языковые знания; спецификация - на знание реалий, актуализация на интеллектуальное и эмоциональное понимание речевой ситуации во всем её объёме, тонкости и сложности.

И.С.Куликова говорит, что она имеет дело с контекстом воспроизводящим, но не создающим. Но контекст актуализации очень близок к контексту порождения новых значений и созначений. Эта функция контекста обыкновенно рассматривается в стилистике. Стилистический контекст /6/ в отличие от контекста моносемантизации, который включает минимальное количество элементов и связей, необходимое лишь для реализации одного из узуальных значений многозначного слова, охватывает максимальное число парадигматических и синтагматических связей, создавая возможность одновременной реализации двух или более значений, увеличивая многозначность, создавая окказиональные значения и дополнительные коннотации.

Стилистический контекст, контекст порождения описан в кандидатской диссертации И.А.Банниковой /7/. Задача, поставленная И.А.Банниковой - описать типичные контексты семантически осложнённых слов, - очень трудна. Окказиональные, эмоциональные созначения могут возникать в са-

ных различных речевых условиях, которые на первый взгляд не сводимы к ограниченному числу типов. Однако, И.А.Банниковой удалось выделить эмоционально-значимые контексты. Это те контексты, в которых слова приобретают образность, экспрессивность, оценочность, субъективность - то, что объединяется понятием гиперсемантизации.

Таковыми контекстами являются повторы и контрасты, транспозиция на разных уровнях, неполная эксплицитность.

Примером повтора можно считать употребление узуально эмоциональных и оценочных слов-сигналов:

wonderful clean fresh air - звуковой повтор  
painfully lovely - усилительный /без оценочности/.

2. Транспозиция представлена двумя случаями: 1/ относительные прилагательные приобретают качественные признаки  
very British and unassuming

2, переосмысление ядра под влиянием необычной сочетаемости

a mouthful of kindness

3. Для анализа контекста, характеризующегося неполной эксплицитностью приходится прибегать к анализу макротекста, привлекая максимум контекстуальных связей

She looked so dazzling that she sounded brilliant

У И.А.Банниковой есть одно уточнение положения Н.Н. Амосовой, которое кажется оправданным. Она обратила внимание, что между контекстом II степени и речевой ситуацией есть формальное различие - точка, определяющая границу предложения, но нет качественной разницы, и поэтому предлагает трактовать то и другое как широкий контекст.

В том случае, когда термин "контекст" выражает методическое понятие, он не только сам является предметом изучения как явления речи, но и используется также как приём исследования языковых единиц, как контекстологический метод.

В.И.Кодухов, /3/ выделяет три варианта контекстологического анализа:

Г. Дистрибутивная методика - выявление типов окружений и представление их в обобщенном формализованном виде, в виде дистрибутивных формул. С помощью этой методики выделяются также дистрибутивные классы слов и семантические поля с очень обобщенным значением. В.И.Кодухов считает, что выявление типовых контекстов по методу Н.Н. Амосовой также ближе всего подходит к дистрибутивной методике.

2. Методика стратификационного контекста, его расчленение на глубинные сферы. Это контекстно-функциональная методика. Значение /языковая форма/ делится на 5 компонентов-функций - фонетическую, лексическую, морфологическую, синтаксическую и семантическую. Основные функции - лексическая, морфологическая и синтаксическая. При стратификации контекста необходимо изучать коллокацию /взаимобусловленность значений лексем/ и коллигацию /контекстуальные связи целых классов слов/. Дж. Ферс назвал эту методику контекстуализацией.

3. Методика операционного контекста - использование информации, содержащейся в предшествующем или последующем сообщении для выявления моносем /минимальных смыслов/ слова. Эта методика учитывает экстралингвистическую сторону и потому выходит за рамки синтаксических связей исследуемого слова. Методика операционного контекста состоит в применении логико-семантических операций /рекурсий/ для построения исходных суждений, на основании которых выводятся умозаключения (4).

Для современной контекстологической теории интерес представляет также вопрос о свободном или контекстуально связанном значении слова. Н.Н.Амосова /1, с.32/ считала все слова, за исключением однозначных, контекстуально связанными. Иная точка зрения высказана в статье Н.Е.Судименко /8/, где автор предлагает не смешивать тип лексического значения как лингвистической абстракции с условиями употребления слова. Любое слово, однозначное и многозначное, для каждого своего значения имеет свой особый

тии существования в речи, свою сумму типичных контекстов, тогда как тип лексического значения зависит от характера связи слова с обозначаемым понятием /прямые и переносные значения/. Здесь можно говорить только о степени зависимости от контекста и об объёме контекста. При этом необходимо различать контекст как условие употребления слова и контекст как указательный фактор, как контекст моносемантизации.

Таким образом, в последние годы в учении о контексте получили развитие следующие новые положения:

1. Разделение онтологического и методического понятия контекста.
2. Выделение, помимо функции моносемантизации, функции спецификации и актуализации.
3. Учёт не только воспроизводящего, но и порождающего контекста. Это контекст окказиональных значений и эмоциональных коннотаций, стилистический контекст, связанный с самым важным вопросом стилистики - вопросом приращения художественной информации.
4. Более чёткое разграничение контекста и речевой ситуации. Включение вербальной ситуации в понятие широкий контекст.
5. Дальнейшее уточнение свободного и контекстно-связанного значения, вопрос о степени зависимости от контекста, вопрос о количестве контекста.

В данной статье не затрагиваются весьма актуальные вопросы применения контекстологической теории в методике преподавания иностранных языков и в изучении специальных терминологий.

#### ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. А м о с о в а Н.Н. Основы английской фразеологии. Л., ЛГУ, 1973.
2. Вопросы английской контекстологии. Вып. I. Под ред. М.А.Кацеевой. Л., ЛГУ, 1974.



3. Б о д у х о в В.И. Контекст как лингвистическое понятие. - В кн.: Языковые единицы и контекст. Л., 1973, с.7-32.
4. П о т е м к и н а И.П. Определение значения слова на семасиологическом уровне. Автореф. дис. на соискание степени канд. филол. наук. Л., 1972.
5. К у л и к о в а И.С. Сочетание слов как минимальный контекст лексического значения слова. - В кн.: Языковые единицы и контекст. Л., 1973, с.33-47.
6. А р к о л ь д И.В., Б а н н и к о в а И.А. Лингвистический и стилистический контекст. - В кн.: Стиль и контекст. Л., 1972.
7. Б а н н и к о в а И.А. Контекстные характеристики семантически осложненных слов в современном английском языке. Автореф. дис. на соискание степени канд. филол. наук. Л., 1974.
8. С у л и м е н к о Н.Е. Свободно-номинативное значение слова и контекст. - В кн.: Языковые единицы и контекст. Л., 1973, с.64-73.

## Раздел II. МЕТОДИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.В. ГУТЧЕНЮ, Н.Н.СЕРИКОУ

### НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОТБОРА ЛЕКСИКИ И НАКОПЛЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Программа по иностранному языку в техническом вузе предусматривает практическое владение иностранным языком, т.е. использование иностранного языка будущими выпускниками вуза в их практической деятельности. Для решения этой задачи необходим тщательный отбор языкового материала для использования в учебных целях.

Практическое решение этой задачи невозможно без овладения учащимися значительным лексическим минимумом.

Объем учебного словаря-минимума может быть определен в зависимости от решения двух основных вопросов:

во-первых, знание какого минимального количества слов и устойчивых словоочетаний может обеспечить в соответствии с целевой установкой понимание читаемого и слышимого, а также относительную свободу выражения мыслей?

во-вторых, какое максимальное количество лексических единиц может усвоить учащийся, исходя из возможностей памяти, времени, отводимого на изучение языка, и других конкретных условий учебного процесса в учебном заведении данного типа?

Авторы методических исследований, как советские, так и зарубежные, по-разному определяют минимальный объем словаря, обеспечивающий относительно свободное владение языком.

Заслуживают внимания в этом отношении теоретические исследования и практическое составление учебных словарей рядом зарубежных методистов, прежде всего работы Суита, Пальмера, Уэста, Фоссета, Торндайка и др.

Так например, Г.Суит считает, что учащийся к концу 3-го года обучения должен овладеть словарем в объеме 3000 слов.

Этот словарь позволит свободно выражать свои мысли по любому, не слишком специальному вопросу (1).

По мнению Г.Пальмера, общий объем лексического минимума учащегося должен включать примерно 3000 головных слов и 3000 словосочетаний, так называемых "collocations". Этот словарь предназначен для "разговора" и для "чтения" и обеспечивает, по утверждению автора, относительно свободное выражение своих мыслей и понимание примерно 80% лексики читаемой литературы (2). Словарем указанного объема учащийся должен овладеть в течение 6 лет, имея на изучение иностранного языка 5 часов учебного времени в неделю (всего около 1100 часов).

М.Уэст в ряде своих работ высказывает мнение, что словарь объемом в 5000 слов может оказаться достаточным для чтения любой книги средней трудности с ограниченным использованием словаря. Для относительно свободного выражения своих мыслей, по его мнению, достаточен небольшой, тщательно отобранный словарь. Для такого словаря он отобрал около 1200 слов.

Словарем в 5000 слов, по утверждению Уэста, ученик со средними способностями должен овладеть за 6 лет обучения, но фактически это сделать не удается. Обычно учащийся в течение года усваивает 600 новых слов, что позволяет накопить за 6 лет обучения 3600 слов (3).

Словарь, составленный комиссией четырех (Фоссет, Пальмер, Уэст и Торндайк), содержит 2000 головных слов. По утверждению авторов, это минимум, который должен обеспечить относительно свободное "продуктивное и рецептивное" использование языка (4).

---

<sup>1</sup> Sweet H. The Practical Study of Languages, Lond. 1926.

<sup>2</sup> Palmer H. "Interim Report on Vocabulary Selection", 1931.

<sup>3</sup> West M. "Language in Education", L.N.-Y. 1929; "On Learning to Speak a Foreign Language", Lond., N.-Y. 1941; "Learning to Read a Foreign Language", L.N.-Y. 1941.

<sup>4</sup> "Interim Report on Vocabulary Selection", Lond, 1936.

Один из наиболее крупных специалистов по преподаванию иностранных языков в Бельгии Франсуа Клоссэ считает, что 3000 первых слов частотного списка обеспечивают понимание 95% лексики текстов. (1)

Болен (2) предлагает учащимся усвоить 2500 - 3000 словарных единиц, организованных вокруг грамматических структур.

Словарь-минимум по английскому, немецкому и французскому языкам для средней школы, составленный старшими научными сотрудниками института методов обучения Академии Педагогических Наук В.Д. Аракиным, А.В. Монигетти, И.В. Рахмановым и Д.Л. Щербой, вышедший в свет в 1948 году, содержит примерно 4000 наиболее употребительных слов каждого языка.

Составители словаря-минимума по немецкому языку для средней школы считают, что указанный выше словарь слишком велик по объему, что учащиеся фактически не овладевают таким количеством слов и что, наконец, цель обучения может быть достигнута и при меньшем объеме словаря. Они составили в этих целях список, который содержит 2642 учебные лексические единицы. Такое же примерно количество учебных лексических единиц отобрали и авторы словаря-минимума по английскому языку для средней школы (3).

Позднее был составлен "Словарь наиболее употребительных слов английского языка", который содержит немногим более 3000 слов. (4)

Как мы видим, различные методисты по-разному определяют объем лексического минимума для средней школы.

Также по-разному решается вопрос о том, каким словарным запасом должен овладеть учащийся для понимания специального текста по тому или иному профилю. Так, И.М. Берман, от-

1 Classet F. Didactique des langues vivantes, 4 ed. Paris - Bruxelles: Didier, 1961.

2 Echlen A. Methodik des neu-sprachlichen Unterrichts, 4 Aufl. Heidelberg, Quelle-Meyer, 1963.

3 Словарь-минимум по английскому языку для средней школы. Состав. Э.М. Цветкова, Л.С. Ивенская и Б.Ф. Корндорф, М., 1957.

4 Аракин В.Д., Уайвер Г.М., Фоломкина С.К. Словарь наиболее употребительных слов английского языка. Изд. 2-е, М., 1968.

бирая лексический минимум курсанта-судоводителя, приходит к выводу, что учащиеся училищ за 4 года обучения иностранному языку должны овладеть словарным запасом в 5123 слова.

Проверка словаря, по утверждению автора, показывает, что курсант может понять 95. - 97% слов в литературе, предусмотренной программой для мореходных училищ, без использования обычных словарей.

В.В. Выхристов считает, что объем словаря-минимума студента технического вуза должен состоять из 5509 слов-понятий и фразеологических оборотов.(1)

В общей сложности студент технического вуза должен овладеть запасом лексики в 5509 слов, из них 1752 - репродуктивно и 3757 - рецептивно. В общий состав словаря включено 650 слов-понятий " общетехнического характера". Это составляет 12% по отношению к общему составу словаря. Такой объем словаря, как указывает автор, отвечает требованиям программы, так как он составляет более 95% слов газетного, беллетристического и технического текста.

Л.О. Вяжемская в своей докторской диссертации (2) высказывает мнение, что для понимания общей литературы средней трудности нужно усвоить около 5-6 тыс. слов.

Таким образом, приведенные выше примеры показывают, что среди методистов пока что нет единого мнения о минимальном количестве слов, обеспечивающих выполнение цели изучения иностранного языка как в средней школе, так и в специальных учебных заведениях. Решение этой задачи представляется очень трудным и трудоемким. Наиболее надежно количество слов, усвоение которых обеспечило бы овладение языком, может быть определено в результате всесторонне подготовленных и тщательно проведенных многочисленных экспериментов, что под силу крупным коллективам исследователей и учителей-практиков.

---

<sup>1</sup> Выхристов В.В. Словарь-минимум студента и принципы его составления. Кандидатская диссертация. М., 1952.

<sup>2</sup> Вяжемская Л.О. Иностраный язык в наших высших технических учебных заведениях. Дис. на соиск. учен. степени докт. пед. наук, М., 1954.

Приближенный ответ на этот вопрос, по нашему мнению, может быть дан на основе статистического анализа словарного запаса письменной и устной речи, с одной стороны, и качественного анализа общей лексики и терминологии с точки зрения ее употребительности с учетом задачи, содержания, формы и сферы общения, в которой преимущественно будет использоваться иностранный язык специалистом данного профиля, с другой стороны.

Вопрос о том, сколько слов необходимо усвоить для того, чтобы овладеть основами данного языка в такой степени, которая позволяла бы читать литературу с адекватным пониманием прочитанного при утснении отдельных слов и выражений с помощью переводного словаря, понимать устную речь и выражать свои мысли, в конечном счете сводится к определению того, сколько насчитывается в языке наиболее употребительных, широко распространенных слов, которые составляют подавляющее большинство слов письменного текста, и слов, употребляемых в устной речи ( скажем, 85-90% и более ).

Интересные данные для решения этого вопроса предоставляет в наше распоряжение лингвистическая статистика.

Результаты исследований, полученные в лингвистической статистике, не могут быть механически перенесены в область методики преподавания иностранных языков. Тем не менее, они позволяют сделать ряд выводов, интересных и важных для этой научной дисциплины.

Известно, что словарный состав языка включает огромное количество слов. Так, по данным Вебстера, словарный запас английского языка насчитывает около полумиллиона слов. Однако далеко не все слова с одинаковой интенсивностью участвуют в речевой общении, письменном и устном.

Определенное представление об общем словарном запасе, употребляемом в письменной речи, дают результаты статистического исследования текстов различных литературных источников (таблица № 1).

Некоторые статистические данные о словарном запасе  
письменной речи

№ пп	Язык	Количество обследованных источников и количество слов в них	Суммарный запас слов в обследованных источниках	Кто проводил исследование и когда
1	Английский	38 литературных источников, 100000 слов.	10160	Девей, 1923 г.(1)
2	Французский	89 литературных источников, 1480000 слов.	19250	Г.Т.ван дер Бек, 1934 г. (2)
3	Русский	188 литературных источников, 1000000 слов.	43815	Иосельсон, 1953 (3)
4	Немецкий	Многочисленные источники, охватывающие основные сферы общения, всего около 11 млн. слов.	258178	Кеддинг, 1897 г.(4)

Как видно из таблицы, общий словарный запас, употребляемый в письменной речи, в сильной степени зависит от количества исследованных источников. Так, в 38 английских литературных источниках, исследованных Девеем, среди общего

<sup>1</sup> Dewey G. The Relative Frequency of English Speech Sounds. Harvard University Press. 1923.

<sup>2</sup> Van der Beke G.E. French Word Book. New York, 1934.

<sup>3</sup> Jozelson H.H. The Russian Word Count, Detroit, 1953.

<sup>4</sup> Kading F.W. Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache, Steglitz bei Berlin, 1898.

числа 100000 слов насчитывается 10160 разных слов. Г.Е. ван дер Бек установил, что в 89 французских источниках, включающих 1848000 слов, употребляется 19250 слов. Ис-сельсон, исследовав 133 русских литературных источника, охватывающих около 1 млн. слов, определил их общий запас в 43315 слов.

Наиболее обстоятельное статистическое исследование словарного запаса письменной речи проведено Кедингом, который для этой цели привлек огромный языковой материал, относящийся к различным областям жизни и охватывающий около 11000000 слов. Работа проводилась в течение 11 лет с участием около 5000 сотрудников. Словарный запас всех исследованных источников составляет 258173 слова.

Полученные Кедингом данные о частотности всех встреченных в исследованных текстах графем позволяют с некоторым приближением судить о том, какой удельный вес принадлежит отдельным словам и группам слов в общем словарном составе языка при употреблении в речи.

Анализ статистических данных частотного словаря Кединга показывает, что основную массу всех подсчитанных слов составляет сравнительно ограниченное их число. Некоторые слова повторяются с поразительной частотой. Так, например, наиболее частотное слово "die " встречается во всех источниках 358054 раза. Это значит, что среди 11 млн. подсчитанных слов в среднем каждым тридцатым словом является " die ". Первые 66 наиболее частотных слов повторяются в общей сложности 5462068 раз, составляя, таким образом, половину всех слов письменной речи. 320 наиболее частотных слов, которые Кединг отобрал в целях стенографии и расположил в порядке убывающей частотности, имеют суммарную частотность 6208609, что дает 56, 90% всех подсчитанных слов. А если прибавить к этому и все сложные слова, в состав которых входят указанные 320 слов в качестве компонентов, то сумма составит 7883469 или 72,25% всех слов, содержащихся в исследованных источниках (1).

† Käding F.W. Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache. Steglitz bei Berlin, 1898, S. 54-55.



Используя статистические данные, имеющиеся в словаре Кединга, мы приблизительно определили удельный вес различных групп слов в образовании литературного текста. Результаты анализа приведены в таблице № 2.

Таблица № 2

Анализ статистических данных частотного словаря Кединга Ф.В.

№ пп	Группировка слов по частотности	Коэффициент частотности	Суммарная частотность во всех источниках	% ко всем подсчитанным словам (10910291)
1	2	3	4	5
1	66 наиболее частотных слов	От 25214 до 353054	5462068	50,06
2	320 наиболее частотных слов	От 5001 до 353054	6208609	56,90
3	1189 наиболее частотных слов	От 1001 до 353054	7747017	71,06
4	Последующие 1100 слов	От 501 до 1000	697950	6,39
5	Последующие 2306 слов	От 201 до 500	783088	7,17
6	Итого переняв 5095 наиболее частотных слов	От 201 до 353054	9228055	84,62
7	Остальные 253078 слов	От 1 до 200	1682236	15,38

Как видно из таблицы, слов, встречающихся 1001 раз и больше, насчитывается 1189. Они имеют суммарную частотность 7747017, составляя 71,06% всех 11млн. подсчитанных слов.

Последующие 1100 слов имеют коэффициент частотности от 50 до 1000. Их суммарная частотность 697950, что дает 6,39% всех слов. Слова, имеющие частотность от 201 до 500 образуют группу в 2806 слов. Они встречаются в общей сложности 783068 раз, составляя 7,17% текста.

Таким образом, 5095 слов, имеющих частотность от 201 и выше, составляют 84,62% всего исследованного текста, т.е. дают в среднем 85 слов на 100, а первые 2289, встречающихся 501 раз и более, - 77,45%, составляя в среднем 77-78 слов из 100. Остальные 258078 слов встречаются в тексте с вероятностью в среднем 15 слов на 100.

Этот вывод довольно близко совпадает с теми данными, которые получены за последние годы учеными, занимающимися проблемой машинного перевода. Так, в некоторых американских источниках мы можем найти указания на то, что из 400000 слов, составляющих словарный запас современного немецкого языка, в 90% случаев используется только 5000 слов. (1)

В определенной части сделанный выше вывод совпадает с результатом исследований Фоссета при работе над словарем для иностранцев, изучающих английский язык. Проанализировав частотные словари Торндайка и Хорна, он пришел к убеждению, что первые две тысячи слов ( 500 "необходимых слов" и 1500 "существенных слов") составляют 75% любого текста.

Результаты анализа словаря Кеддинга, составленного на обширном языковом материале, представляют собой интерес в том отношении, что они достаточно объективно отражают удельный вес определенных групп слов в общем словарном составе языка. Вместе с тем, необходимо отметить, что такое положение, когда наиболее частотные слова, входящие в первые 5000, встречаются 85 раз из 100 случаев, является характерным для языка в целом (по крайней мере, для громадной словарной совокупности, насчитывающей 258173 слова) с учетом всех возможных значений указанных слов.

Однако данные, приведенные в словаре, не позволяют судить о том, в каких значениях эти слова наиболее употребительны. Кроме того, невозможно также составить представление, в какой сфере общения наиболее часто встречается то или иное слово.

Если взять какую-либо книгу, написанную на определенную тему, особенно научно-техническую монографию, выделить 5000 наиболее часто встречающихся слов и сравнить их с 5000 наиболее частотных слов, выписанных из словаря Кеддинга, то можно легко убедиться, что общими будут далеко не все слова.

Проанализировав многочисленные тексты из различных областей науки и техники, мы пришли к убеждению, что из 5000 наиболее частотных слов Кеддинга с очень большой вероятностью может встретиться в тексте любого характера только определенная их часть (по нашим подсчетам около 1500), а дальше на качественный состав лексики решающее влияние оказывает тема высказывания и сфера общения, к которой относится источник.

Эйрес (Ayres) и Бакони, проанализировав частотные словари, первый - английские, а второй - немецкие, приходят к одному и тому же выводу: ценность для изучения иностранного языка могут представлять наиболее частотные слова в пределах 500 или в лучшем случае 700-1000 слов. За этой границей частотность слов резко меняется в зависимости от темы высказывания и той области, к которой относится данное произведение. За пределами первой тысячи наиболее часто повторяется специальная лексика той отрасли знаний, о которой идет речь, например, истории, естествознания и т.д.

По оценке некоторых ученых, изучающих проблему автоматического перевода, в объем словарей, необходимых для перевода текстов по специальной тематике, должно войти около 1000 общеупотребительных слов (или слов "общего назначения") и около 1000 терминов из соответствующей отрасли знаний (1).

На основании рассмотренных выше результатов статистического анализа словарного запаса письменной речи можно прийти к следующим выводам:

- 1) Из общего объема словарного состава языка в письмен-

---

<sup>1</sup> Booth A. Calculating machines and mechanical translation. "Discovery", 1954, 15, No 7.

ной речи в 85-90 случаях из 100 встречается около 5000 наиболее употребительных слов. Из них с наибольшей вероятностью ( в 75 случаях из 100) в тексте могут встретиться около 2000 слов, остальные 3000 - со значительно меньшей вероятностью ( в 10 - 15 случаях из 100).

Это соотношение, характеризующее словарный состав языка в целом, с большим или меньшим приближением будет подобным и в пределах сравнительно ограниченной словарной совокупности.

2) По чисто статистическим данным в число 2000 наиболее употребительных слов может быть включено около 1000 слов. За пределами этой тысячи на употребительность слова сильное влияние оказывает тема высказывания и сфера общения.

3) Минимальным объемом словаря, обеспечивающим понимание научно-технического текста по узкой специальности, учитывая опытные данные машинного перевода, могут оказаться 1000 обделитературных слов и 1000 специальных терминов.

Приведенные выше цифры могут быть использованы в качестве предварительных исходных данных при определении объема словарного минимума для изучающих иностранный язык. Однако одних лишь статистических данных оказывается недостаточно для того, чтобы полностью ответить на вопрос о том, сколько же слов нужно усвоить для того, чтобы достичь поставленной практической цели изучения иностранного языка.

Наряду с использованием данных лингвистической статистики при решении указанного вопроса очень важное значение приобретает качественный анализ лексики с точки зрения ее употребительности с обязательным учетом задачи, содержания формы и сферы общения в соответствии с принятыми для отбора критериями.

Минимальный запас лексики, который может обеспечить ( в соответствии с целевыми установками изучение иностранного языка в вузе) понимание читаемого с незначительным использованием словаря, был определен примерно в 4000 учебных лексических единиц. Усвоение этой лексики обеспечит также понимание слышимой устной речи по тематике, со-

ответствующей кругу интересов учащегося данного учебного заведения. Для развития навыков устной речи может быть достаточным список слов в 1500 учебных лексических единиц.

Знание слов, включенных в список в намеченном количестве, с учетом возможности самостоятельной семантизации отдельных слов обеспечивает понимание до 92% слов художественного текста, до 94% слов газетного текста, до 96% слов специальных периодических изданий и до 97-98% слов учебных и научных книг по специальности. Как видим, возможности словаря возрастают от художественной литературы к газетам и от последних к специальному тексту.

При изучении иностранного языка необходимо стремиться к тому, чтобы учащийся овладевал по возможности большим запасом слов. Однако, эти возможности ограничены рамками конкретных условий учебного процесса и, прежде всего, временем, отводимым на изучение языка.

Общий объем лексического минимума, исходя из учета возможностей учебного процесса, может быть приближенно определен по усредненным статистическим данным по формуле:

$$N = \sum n_1 t_1$$

где  $n_1$  - усредненная статистическая величина темпа накопления слов за один час по годам обучения;  
 $t_1$  - время изучения иностранного языка в часах по годам обучения.

Темп накопления новой лексики зависит от многих факторов психологического и языкового характера.

Конкретные указания по вопросу о темпах накопления словаря для условий средней школы мы можем найти как в работах старшего поколения советских ученых-методистов - акад. Л.В. Щербы, проф. И.А.Грузинской, доц. А.В.Монигетти и др., так и в работах молодых исследователей, в частности, в кандидатской диссертации Н.И.Гев и др.

Так, А.В.Монигетти в статье "О методике введения и учета новой лексики" высказывал мнение, что школьник активно

может усвоить 12 новых слов за каждые 2 занятия. Он считает, что на той стадии обучения языку, когда учащийся активно владеет запасом около 150 слов, за один школьный урок можно вводить не более 12 новых слов и оборотов и что после 2 занятий с этой лексикой можно вводить новую. (1)

Проф. И.А. Грузинская в своей "Методике преподавания английского языка" придерживается мнения, что в У - У11 классах следует вводить не свыше 5-7, а в дальнейшем не свыше 8-12 новых слов за урок. (2)

Академик Л.В. Щерба считал, что число новых слов, вводимых на школьном уроке, может достигать 15-20 (3).

Н.И. Гез, рассматривая вопросы дозировки лексического материала в старших классах средней школы, ставит количество новых слов, вводимых за один урок, в зависимости от объема текста, от его грамматической трудности, от характера изучаемого лексического материала и от целого ряда других факторов лингвистического и психологического порядка. Она соглашается с тем, что эта норма может колебаться от 8 до 20 слов (4).

Школьными программами вплоть до последнего времени предусматривался следующий темп накопления лексики: в 5 -7 классах - 2-3 и в 8-10 классах - 8-10 слов за один академический час.

Что касается темпов накопления словаря при изучении языка в специальных учебных заведениях, то мы можем найти некоторые сведения в исследованиях В.В. Вахмистрова, И.М. Бермана и Л.О. Вяземской.

---

<sup>1</sup> Монигетти А.В. О методике введения и учета новой лексики. - "Иностранные языки в школе", 1937, № 2.

<sup>2</sup> Грузинская И.А. Методика преподавания английского языка. М., 1939, 11.

<sup>3</sup> Щерба Л.В. К вопросу о постановке преподавания иностранных языков в общеобразовательной средней школе. - "Советская педагогика", 1948, № 11-12.

<sup>4</sup> Гез Н.И. К вопросу о количестве слов, подлежащих объяснению за один урок. - В кн.: Вопросы методики обучения иностранному языку в средней школе. М., 1956, 76-86.

Так, В.В. Вахмистров при составлении своего словаря-минимума студента технического вуза исходил из темпов увеличения словарного запаса 10 новых слов на один урок(1).

И.М.Берман для курсантов старших курсов мореходных училищ устанавливает норму овладения новой лексикой 7 слов за один урок (2).

Л.О. Вяземская считает практически доказанным, что студент в условиях неязыкового вуза не в силах запомнить ассоциативным путем больше, чем 20 слов в неделю. Следовательно, за 68 недель можно рассчитывать усвоить 1360 слов (3).

Опыт работы в техническом вузе убеждает нас в том, что обучаемые, имея языковую подготовку, которую они вплоть до последнего времени получают в средней школе, в состоянии усвоить при одном двухчасовом занятии в неделю не более 12-15 слов.

Время на изучение иностранного языка действующими программами определяется следующим образом: в средней школе - 660 часов, в техническом вузе 210-240 часов.

Расчетные данные сведены в таблицу № 3.

Таблица № 3

Место обучения	Год обучения	Время обучения	Средний статистический темп накопления слов в 1 час
Средн. школа	V кл.	140	3
	V1 кл.	105	3
	V11 кл.	105	3
	V111 кл.	70	8
	IX кл.	70	8
	X кл.	70	8
Техн. вуз	1 курс	80	8
	2 курс	80	8
	3 курс	80	8

Подставив в формулу приведенные в таблице данные, получим:

$$N = \sum \bar{n}_i \cdot t_i = 140 \cdot 3 + 105 \cdot 3 + 105 \cdot 3 + 70 \cdot 8 + 70 \cdot 8 + 80 \cdot 8 + 80 \cdot 8 + 80 \cdot 8 = 420 + 315 + 315 + 560 + 560 + 560 + 640 + 640 = 4650$$

Таким образом, за 9 лет изучения иностранного языка при общем бюджете времени около 900 часов представляется вполне реальным накопление словарного запаса объемом более 4500 слов, при условии принятого в расчет минимального темпа накопления новой лексики - для 5-7 классов - 3 новых слова, для 8-10 классов и для всех курсов вуза - 8 новых слов за один академический час. Если ввести небольшой поправочный коэффициент на то, что часть лексики ввиду недостаточно частой повторяемости будет забываться, то объем накапливаемого к концу обучения запаса лексики может быть уменьшен.

Вышесказанное позволяет сделать следующие общие выводы относительно количественного состава словаря-минимума студента технического вуза:

- 1) Минимальный объем словаря, который обеспечил бы достижение практической цели овладения иностранным языком в вузе, может быть примерно определен в 3500-4000 учебных лексических единиц.
- 2) Указанный объем словаря не выходит за пределы реальных возможностей учебного процесса.

Здесь изложены лишь некоторые предпосылки обучения лексике иностранного языка. Решение этой проблемы требует исследования ряда вопросов психологического, лингвистического и методического плана, так как, по справедливому указанию Беляева Б.В., на запоминание и на выучивание материала влияют многие факторы, начиная от индивидуальных особенностей человека и кончая способами предъявления и проработки материала (23).



ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Программа по иностранным языкам для неязыковых специальностей высших учебных заведений. М., 1975.
2. P a l m e r H. Interim Report on Vocabulary Selection. Tokyo, 1931.  
W e s t M. Language in Education. L. N.-Y., 1929;  
On Learning to Speak a Foreign Language. Lnd, N.-Y., 1941; Learning to Read a Foreign Language. L. N.-Y., 1941; A General Service List of English Words. 1957.  
Interim Report on Vocabulary Selection. Lnd., 1936.  
C l o s s e t F. Didactique des langues vivantes. 4 ed. Paris - Bruxelles: Didier, 1961.  
B o h l e n A. Methodik des neusprachlichen Unterrichts. 4 Aufl. Heidelberg, Quelle-Meyer, 1963.  
Словарь-минимум по английскому языку для средней школы. Состав. Цветкова З.М., Ивенская Д.С. и Корндорф Б.Ф. М., 1957.  
А р а к и н В.Д., У а й з е р Г.М., Ф о л о м к и н а С.К. Словарь наиболее употребительных слов английского языка. Изд. 2-е, М., 1963.  
Словарь наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков. Под ред. Рахманова Н.В. М., 1948.  
С е м е н о в а С.Т. Опыт отбора наиболее употребительных слов английского языка на основе частотных данных. - "Иностранные языки в школе", 1975, № 1.
3. H a e b o l d t P. The Teaching of German. Chicago, 1940.
4. В а х м и с т р о в В. В. Словарь-минимум студента и принципы его составления. Канд. дис. на соиск. уч. степени пед. наук, М., 1952.
5. В я з е м с к а я Л. О. Иностранный язык в наших высших технических учебных заведениях. Докторская диссертация на соиск. уч. степени пед. наук, 1954.
6. Б е р м а н И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М., 1970.
7. См. литературу, указанную под № 1.

8. М а у е г Г . Deutsche Sprachstatistik. Hildesheim, 1964.
9. К ä d i n g F . W. Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache. Steglitz bei Berlin, 1898, S. 54-55.
10. А н д р ю щ е н к о В.М. Частотные словари и их параметры. - "Иностранные языки в школе", 1967, № 3, с. 86.
11. М а с к е у W i l l i a m F r a n c i s . Language Teaching Analysis. Lndn, 1965, p.170.
12. Г у т ч е н к о Т . В . На опыта применения статистических методов для определения объема и оценки эффективности учебного словаря. - В кн.: Вопросы методики преподавания иностранных языков. Рига, 1963.
13. В а к о п у i Н . Die gebräuchlichen Wörter der deutschen Sprache. München, 1939.
14. См. критерии С о б р а Б у х б и н д е р В . А . Основы обучения лексике в средней школе ( на материале немецкого языка ). Киев, 1971.
15. М о н и г е т т и А . В . О методике введения и учета новой лексики. - "Иностранные языки в школе", 1967, № 2.
16. Г р у в и н с к а я И . А . Методика преподавания английского языка. М., 1989, с. 11.
17. Щ е р б а Л . В . К вопросу о постановке преподавания иностранных языков в общеобразовательной средней школе. "Советская педагогика", 1949, № 11-12.
18. Г е в Н . И . К вопросу о количестве слов, подлежащих объяснению за один урок. - В кн.: Вопросы методики обучения иностранному языку в средней школе. М., 1956, с. 76-86.
19. См. литературу под № 4.
20. См. литературу под № 5.
21. См. литературу под № 6.
22. К о н д р а т ь е в а В . А . Оптимизации усвоения лексики иностранного языка. М., 1974.
23. Б е л я е в Б . В . Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М., 1964.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ПЕРВОМ И ВТОРОМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Успешное изучение иностранного языка требует систематической и последовательной работы. Самостоятельная работа является одной из её ведущих форм. Существует три основных вида самостоятельной работы:

- 1) Самостоятельная работа во время аудиторных занятий.
- 2) Самостоятельная работа в лаборатории.
- 3) Самостоятельная работа вне института.

Важная задача преподавателя любого предмета, в том числе и иностранного языка, заключается в том, чтобы научить студентов работать. Это значит, что в процессе обучения студентам должны прививаться навыки самостоятельной работы.

В данной статье мы попытаемся осветить несколько вопросов, связанных с организацией самостоятельной работы студентов вне института. На этот вид работы приходится более двух третей всего времени, отводимого на выполнение заданий вне аудитории. В нашем вузе, как и во многих других, на самостоятельную работу отводится столько же времени, сколько на аудиторную. Однако известно, что большая группа студентов затрачивает на подготовку домашних заданий значительно больше времени.

Для того, чтобы получить более точную картину того, что известно из опыта и наблюдений, мы проанализировали записи студентов, сделанные во время подготовки внеаудиторного чтения. Оказалось, что при чтении газетной статьи объемом в пять тысяч знаков, студенты выписывают от 90 до 165 незнакомых слов (анализировались работы хорошо и удовлетворительно успевающих студентов). К тому же слабо успевающие

студенты часто делают письменный перевод текста и стараются его запомнить во время подготовки, так как перевод является одним из наиболее распространенных способов проверки понимания прочитанного.

Изучение и анализ записей показали, что студенты недостаточно владеют навыками пользования словарём. Трудности вызывает незнание алфавита, структуры словаря, словарной символики. Много времени тратится непроизводительно: выписываются несколько значений слова без учета контекста, часто в списке одно и то же слово встречается несколько раз и т. д.

Наблюдения за работой студентов показывают, что многие из них не знакомы с рациональными приемами овладения иностранным языком. При выполнении задания прочитать текст многие студенты сразу же берутся за словари, не познакомившись предварительно с содержанием текста, не выяснив, о чем идет речь, даже не посмотрев текст, начинают поиски незнакомых слов. Не вызывает сомнения, что такая работа над текстом требует большой затраты времени, не принося значимых результатов. У студентов теряется всякий интерес к чтению на иностранном языке. Оно остается по сути всё теми же страшными "тысячами", которые многие годы были и, к сожалению, остаются бичом для студентов и преподавателей. При таком положении не может быть выполнено требование программы о том, чтобы студенты читали самостоятельно не менее 2 - 3 страниц текста в неделю.

И здесь возникает основной момент в проблеме организации самостоятельной работы: как научить студента выполнять задания с наименьшей затратой времени и достижением наилучших результатов.

Одним из факторов, определяющих успешность самостоятельной работы, является умение, знание того, как работать. Это означает, что правильно организованная самостоятельная работа должна быть подготовлена предварительно преподавателем в аудитории. Уже на первых занятиях необходимо ознакомить студентов с принципами построения учебника, объяснить, как нужно с ним работать. Следует познакомить обуча-

емых с правилами пользования словарем, с принятыми в нем условными обозначениями, сокращениями, рекомендовать или более эффективные способы заучивания новых слов и т.д. Мы часто этого не делаем, полагаясь на среднюю школу, но, как показывает опыт, не во всех школах уделяется достаточно внимания выработке навыков самостоятельной работы.

Анализ результатов обучения иностранному языку в средней школе и вузе показывает, что обучаемые не могут пользоваться изучаемым языком практически. В неязыковом вузе не всегда выполняется требование к профессиональной подготовке специалиста, оканчивающего высшее учебное заведение, которое включает обязательное практическое владение иностранным языком, в частности - умение читать научно-техническую литературу. Дело в том, что в подавляющем большинстве случаев чтение в педагогическом процессе рассматривается главным образом как средство овладения языковым материалом или другими видами речевой деятельности (устной речью, переводом). Отнюдь не отрицая целесообразность использования чтения как средства обучения, мы полагаем, что не менее важным является обучение чтению как виду речевой деятельности.

Для обучения в вузе выделяются три вида чтения про себя: просмотровое, ознакомительное и изучающее. Виды чтения классифицируются по тем коммуникативным задачам, которые они призваны выполнять и во многом зависят от характера читаемого текста. Они отличаются друг от друга не только степенью полноты понимания, но и отношением читающего к содержащимся в тексте языковым фактам. При изучающем чтении обучаемый фиксирует все языковые явления, при ознакомительном - все наиболее существенные, при просмотровом - только те, которые дают возможность судить о теме текста (3).

Кроме того, чтение, как и всякая деятельность, имеет следующую структуру: мотив, исполнение и контроль. Все эти три компонента тесно взаимосвязаны и должны учитываться при организации обучения чтению и особенно тогда, когда студенты работают над текстом самостоятельно (4, стр. 14).

Фактор мотивации, которому мы уделяем недостаточно вни-

мания, играет очень важную роль и должен учитываться при подборе текстов для внеаудиторного чтения. Вызвать познавательный интерес может информация, заключенная в читаемом тексте. Интерес, отражающий познавательные потребности человека и связанный с его профессиональной деятельностью, является сильнейшим мотивом. Однако известно, что зачастую в условиях неязыкового вуза не удается развить познавательный интерес. Эмоциональное отношение к читаемому, например, не возникает тогда, когда текст оказывается слишком трудным, если он содержит обилие незнакомых слов, трудных грамматических конструкций. Фактор мотивации не срабатывает и тогда, когда студенты не вовлечены в активную речевую деятельность ( в данном случае - чтение). Желательно, чтобы мотив деятельности был естественным - интерес к содержанию текста. Но в связи с тем, что это не всегда удается, нужно создавать его искусственно с помощью заданий. При четкой формулировке заданий студент может оптимально организовать свою работу. Когда текст предназначен для самостоятельной работы студентов, то в задании следует указать основной процесс ( "прочитать" ), конечную цель ( "отыскать новое по теме..." ), последовательность операций ( "прочитать текст целиком, затем по абзацам" ), конечный результат осуществления основного процесса ( "составить план..." ) (2).

Задание должно быть четким, посильным, а главное значимым в глазах студента. Это особенно важно в связи с контрольным компонентом деятельности, поскольку успехи в ней всегда субъективно оцениваются через ощущение удовлетворения от полученного результата.

Форма проверки понимания прочитанного во многом предопределяет характер чтения студента - он будет читать так, как его спрашивают, проверяют. Поэтому важнейшим условием успешности обучения является адекватность формы проверки тому виду чтения, который в данный момент развивается. При этом следует учитывать, что просмотровое чтение предполагает умение определить в общих чертах тему текста, найти сведения, интересующие читающего. Для изучающего чтения

характерно умение определить значение слова на основе составляющих его компонентов, найти опорные слова, умение пользоваться словарем и структурно-грамматическим анализом текста. Кроме того, студент должен уметь определить синтаксические связи между словами и вскрыть смысловые связи в тексте. Оснакомительное чтение предполагает умение выявить в общих чертах то, что говорится по данному вопросу (4).

Хотя все перечисленные виды чтения про себя представляет собой информативное чтение, каждый из них предполагает отличную от других степень понимания текста и различные методики обучения и контроля понимания прочитанного. Следовательно, в зависимости от вида чтения будут изменяться формы и виды контроля понимания.

Огромное количество слов, которое выписывает при подготовке внеаудиторного чтения наши даже хорошо успевающие студенты, определяется тем, что от них требуется изучающий вид чтения, который зависит от формы проверки. Самым распространенным способом проверки понимания прочитанного в неязыковом вузе является перевод текста и пересказ его содержания на иностранном языке. Поскольку изучающее чтение требует знания всего языкового материала, а выучить 120 - 160 слов студент не в состоянии, то получается, что при большой затрате времени достигается очень незначительный результат и тем самым снимается фактор мотивации.

Кроме того, изучающее чтение требуется тогда, когда текст обладает высокой степенью информационной насыщенности (избыточная смысловая информация составляет менее 25%). Тексты, понимание которых допускает потерю 25% информации (избыточная информация составляет 25% и более), пригодны для ознакомительного чтения. Практика же показывает, что студенты читают журнальные научно-технические и газетные статьи одинаково, так как понимание проверяется в обоих случаях одним и тем же способом. Причина отсутствия дифференцированного подхода к чтению кроется также в отсутствии правильной организации подбора текстов для внеаудиторного чтения. Зачастую не учитывается количество нового явн-

кового материала и его распределения в тексте. Так например, в рамках ознакомительного чтения новый материал должен быть ограничен или помещен в тех частях текста, которые передают второстепенную или избыточную информацию. Количество новой лексики с учетом потенциального словаря не должно превышать 8 - 10%.

Для того, чтобы самостоятельная работа над чтением была эффективной, необходимо специально подбирать тексты с учетом их пригодности для развития навыков соответствующего вида чтения. Эти тексты должны быть основаны на языковом материале, изученном в аудитории под руководством преподавателя, и снабжены специальными заданиями для контроля качества чтения.

Контроль качества обучения в неязыковом вузе играет важную роль в учебном процессе: стимулирует самостоятельную работу студентов, обеспечивает необходимую обратную связь. Любой способ контроля должен быть по возможности естественным, не вносить каких-либо серьезных отклонений в ход учебного процесса, быть по форме и существу близким к обычным аудиторным занятиям. Контроль не должен занимать много времени, должен быстро давать преподавателю и учащемуся информацию о результатах (5).

В связи с тем, что тесты наилучшим образом соответствуют изложенным выше требованиям, мы избрали их в качестве основного способа контроля самостоятельной работы над чтением текстов.

В ходе подготовки тестов, предназначенных для проверки результатов самостоятельной работы студентов над тестами, нами был изучен опыт советских и зарубежных методистов в составлении тестов (1).

При выборе заданий для тестов мы исходили из следующих методических положений: речевая направленность обучения иностранному языку, учет родного языка учащихся, сочетание речевой практики с подготовительной тренировкой в процессе обучения. Кроме того, каждое задание должно содержать только одну языковую трудность, инструкции к тексту должны быть предельно ясными, краткими, простыми.



В тесты для проверки общего понимания прочитанного (ознакомительное чтение) нами были включены задания типа:

- 1) Найдите правильный ответ на вопрос.  
( Дан вопрос и 3 - 4 варианта ответов, из которых только один правильный).
- 2) Найдите из данных предложений то, которое наиболее точно выражает основное содержание текста.  
(Дано 3 - 4 предложения).
- 3) Определите, в каком из абзацев раскрывается мысль данного пункта плана.
- 4) Определите, какой из вопросов не соответствует содержанию четвертого (пятого) абзаца текста.  
(Дано четыре вопроса).
- 5) Составьте план данного текста.  
(Дана группа предложений, студенты должны расположить их так, чтобы получился план текста, статьи или рассказа).

Примером текста, используемого для проверки точного понимания прочитанного текста ( изучающее чтение), может служить тест, оставленный для проверки результатов самостоятельной работы над текстом "The Structure of the Airplane".

#### THE STRUCTURE OF THE AIRPLANE

Aircraft, in general, are divided into two classes: machines supported by the lifting power of gas are called lighter-than-air, and those kept up by the action of moving air are called heavier-than-air.

The airplane is a kind of heavier-than-air craft which is supported by rigid wings that do not move relatively to the rest of the machine. The airplane structure is a framework to which the loads in the airplane are transmitted and it must possess the strength necessary to resist the stresses which these loads impose under the varying conditions of flight. Basically, the airplane structure consists of a number of members disposed in such a manner that the loads in the airplane are supported in it

as economical a manner as possible, that means: the structure weight shall be minimum and provide maximum strength. This condition demands the materials of which the structure is composed to be of maximum efficiency and the members arranged to their best advantage.

At one time, airplanes were constructed almost exclusively of wood, but at present metal construction has almost entirely superseded that of wood. The stressed-skin form of metal construction was introduced, and is the most general form used for many types of airplanes.

Of the two types of construction the first one has the advantage of simplicity of manufacture while the second one is more difficult and expensive to produce, but it has the advantage of offering a high strength.

The conventional aeroplane consists principally of five units, namely: the engine, the main planes or wings, the body or fuselage, the tail unit and the landing gear.

#### TEST

- I. Определите, какие предложения соответствуют содержанию текста.
- Since aircraft travel at high speeds the accurate measurement of time is very important.
  - A transformer was invented by the Russian scientist Yablochkov.
  - The engine furnishes the means for moving from place and also provides the power necessary for support.
  - Many scientists have worked on the problem of drag reduction and lift increase.
  - The airplane is a kind of heavier-than-air craft which is supported by rigid wings.
- II. Найдите в тексте предложения, в которых встречаются данные ключевые слова:  
divide, a framework, weight, strength, metal construction, power plant.
- Переведите эти предложения на русский язык.



Мы привели лишь несколько примеров различных форм проверки результатов самостоятельной работы над чтением текстов, которые занимают немного времени и позволяют проверить сразу всех студентов группы.

Суммируя вышесказанное, можно сделать некоторые выводы, касающиеся организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов над чтением:

1) Приступая к чтению текста, студент должен владеть соответствующим языковым материалом.

2) Содержание текста должно быть значимым в главах обучаемых.

3) Перед чтением текста должны ставиться определенные задачи, связанные с пониманием его содержания.

4) Студент должен четко понимать, какого рода чтение имеется в виду, т.е. задача чтения должна быть адекватна виду чтения, форма проверки также должна ему соответствовать. (Под влиянием предыдущих форм контроля у учащегося создается внутренняя установка либо на беспереводное понимание, либо на перевод текста, на внимание к языку).

Таким образом, характер чтения (его вид) регулируется заданием перед чтением текста и формами его контроля.

#### ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку. М., 1970, с.226.  
Из опыта составления тренировочных и контрольных программ по иностранным языкам. Вып. 1, М., 1973.  
Lado Robert. Language Testing.. Bristol, 1961.  
Dale Edgar. Test your Language Skill. USA, 1959.  
Ebel Robert. Marks and Marking Systems. IRE Transactions on Education, May 1974, pg. 76.
2. Серова Т.С. О формировании самостоятельных заданий по чтению текстов, несущих новую информацию.  
- В кн.: Вопросы методики использования текста в обучении иностранным языкам. М., 1975, с.175.

- 3) Ф о л о м к и н а С.К. Зависимость типов упражнений от видов чтения. - В кн.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. М., 1970, с.3-18.
- 4) Ф о л о м к и н а С.К. Методика обучения чтению на английском языке, М., 1974.
- 5) Ш к л я е в а Н.Н. Тесты и контроль качества обучения. - ИЯШ, 1971, № 5, с.33.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ, ЯЗЫКОВЕДЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ  
 РОМАНОВ "ОВОД" Э. Л. ВОЙНИЧ И "ЦИТАДЕЛЬ" А. Л. КРОНИНА КАК  
 УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ НА ВТОРОМ КУРСЕ СПЕЦФАКА

Домашнее чтение на иностранном языке в условиях языкового вуза преследует ряд важных целей общедидактического и собственно методического характера. В общедидактическом плане целью домашнего чтения является расширение кругозора обучающихся, развитие их познавательных и мыслительных способностей, повышение культурного уровня; в плане методическом — развитие умений и навыков зрелого чтения, умений и навыков устной и письменной речи, расширение словарного запаса студентов. В условиях искусственного билингвизма информация о языке, на языке и как основа для развития правильной иноязычной речи поступает к обучающемуся в значительной степени посредством чтения, которое является ... "незаменимым источником информации" (I, с. 10).

Успех занятий по домашнему чтению в значительной степени зависит от того, насколько удачно выбрана книга, которая выступает в качестве учебного текста.

В советской методической литературе достаточно глубоко разработаны требования, предъявляемые к учебным текстам с точки зрения их соответствия целям коммунистического воспитания, важности и научности сообщаемых сведений, доступности содержания и др. Тексты должны содержать прогрессивные идеи, иметь оптимистическую направленность, отражать типичное в явлениях жизни (2, с. 229-230; 3; I и др.) Для их формы характерно логичное, напряженное развитие сюжета, лаконизм повествования, единая сюжетная линия, композиционная четкость.

Язык текстов должен быть нормативным, современным,

обсуждабельными. Тексты должны быть построены на грамматическом материале, изученном учащимися. Незнакомые грамматические явления допустимы лишь в том случае, если их наличие не влияет на понимание содержания текста или если передаваемая или информация может быть понята на основании догадки по контексту.

Авторы также отмечают, что при отборе текстов должен учитываться возраст учащихся, уровень развития их мышления и памяти, общее развитие и т.д. И сокращению, требованию о том, чтобы тексты для чтения соответствовали возрастным особенностям учащихся, были образными, эмоциональными, недостаточно изучено и не всегда учитывается методистами (4, 5, 6) при отборе литературы для домашнего чтения.

Изучение восприятия художественной литературы — область психологии. В советской психологии проблема восприятия художественной литературы школьниками, градация возрастных интересов читателей — школьников изучены и разработаны в трудах О.И. Никифоровой (7, 8). Ряд авторов в своих работах анализируют эмоциональную жизнь школьников, формирование их познавательных интересов, воспитание эстетически чувств, условия для создания эмоциональной готовности к чтению (9, 10, 11, 12, 13). Во всех исследованиях подчеркивается роль эмоций в процессе восприятия художественных произведений. Эмоции — не только своеобразное субъективно-объективное познание действительности в ее отношении к потребностям, но и мобилизация энергии организма на определенные действия, усилитель жизнедеятельности организма. Это основное назначение эмоций в жизни людей.

Психологи установили, что такие чувства, как увлеченность, радостный подъем, творческое волнение — так называемые "стимулирующие эмоциональные состояния" /14/ повышают эффективность усвоения материала, вызывают оптимальную работу памяти, стимулируют мыслительную деятельность человека. А "... только эмоциональная мысль есть мысль воистину. Мысль-поиск, мысль — страсть, мысль искренняя и одухотворенная" /15, с. 58/. Поэтому так важно эмоциональное отношение

учеников к читаемому, их увлеченность произведением, их готовность к сопереживанию чувств и мыслей литературных героев и автора. При этом могут возникнуть не только эпизодические переживания, но и чувства по-настоящему глубокие, связанные с существенными устремлениями личности, ее убеждениями. Такие чувства могут вести к изменению сложившегося эмоционального отношения к каким-то важным явлениям жизни, вести к изменению личностных установок (9, с.70). Таким образом, чувство приобретает новое качество - оно закрепляется в поведении.

Бсякому восприятию, помимо активности органов чувств, свойственен и познавательный процесс - мышление, осмысление прочитанного. Возникающий при этом познавательный интерес зависит от степени новизны фактов и явлений, изложенных автором, от наличия интересной проблемы, для решения которой нужна активная работа мысли. Через тему, через художественный образ, представляющий типическое обобщение действительности, наконец, через идейное содержание и язык произведения можно узнать о жизни людей не меньше, а иногда и больше, чем через доказательства науки. В этом проявляется прекрасное назначение искусства - "быть для человека учебником жизни" (16, с.129).

В области литературы познавательные интересы учащихся "обусловлены, с одной стороны, пониманием общественной ценности художественного материала, с другой - близостью его их мыслям, чувствам, переживаниям" (12, с.52), т.е. когда собираемые факты имеют для читающего личную значимость, когда он извлекает из произведения личностный смысл. Личностный смысл произведения - это всегда результат взаимодействия произведения и личности читателя. Открытие в произведении личностного смысла для себя - основной стимул для обдумывания произведения. (8, с.78). Автор выдвигает проблему личностного смысла произведения для читателя как один из главных критериев при отборе произведений для чтения (8, с.87).

Удовлетворение познавательного интереса вызывает у



читателя стимулирующие эмоциональные состояния. Экспериментально доказано, что познавательный интерес, вызываемый читаемым материалом, способствует успешности обучения иностранному языку (II, с. 31).

Эмоциональное отношение к читаемому может возникнуть в ходе чтения в связи с содержанием читаемого или с его формой. Вторым критерием при отборе произведений для чтения является доступность образов и средств их изображения; возможность полноценного воссоздания образов произведения читателем данного возраста и образования (8, с. 87).

Читатели особенно ценят те описания, в которых писатель проявляет их недостаточно осознанное эстетические впечатления от действительности или открывает им нечто новое в изображаемом предмете, обогащает их эстетическое переживание. Чтение художественной литературы содействует обобщению наших чувств, придает им социальный, общечеловеческий характер. Переживание эмоционального подъема и просветление чувств возникает только при чтении таких произведений, где писателем утверждается гуманный, прогрессивный идеал.

Немаловажное значение при этом имеет связь содержания произведения с наиболее актуальными проблемами общества (8, с. 134)

В вышеуказанных работах градация возрастных интересов читателей дана в отношении 3-х возрастных групп:

1) школьников младших классов;

2) школьников - подростков и

3) школьников - старшеклассников. А так как в вузе на начальном и I-м этапах обучения нам приходится иметь дело с недавними выпускниками школ, ряд положений, предлагаемых авторами, вполне можно отнести к студентам I и II курсов. Они заключаются в следующем.

В юношеском возрасте появляется большая эмоциональная восприимчивость к таким явлениям действительности, как характер взаимоотношений людей в семье, в быту, на производстве, при выполнении ими общественных заданий.

Интерес к внутреннему миру другого человека, желание получить отклик на свой запрос, переливания чаде всего выражается в остром интересе к литературе (9, с.152). В эти годы усиливается интерес к нравственным проблемам в широком смысле слова ("как жить, что и быть настоящим человеком, как оправдать свое существование"), а также к большим социальным проблемам современности.

Читателей этого возраста интересуют все вопросы, связанные с любовью, отношение автора к любви. Художественная литература побуждает юношей и девушек анализировать действительность в целом, находить и обобщать свое отношение к ней, определять смысл жизни. Она помогает им создавать целостное мировоззрение, заставляет думать. Основные критерии, предъявляемые молодежи этого возраста к художественному произведению, - это критерии образности, правдивости, эмоциональности, новизны или оригинальности, типичности и выразительности (8, с.97). Схематические образы не вызывают эмоций у взрослого читателя.

Воссоздающее воображение у различных людей развито в разной степени. Это обусловлено различиями в обучении, в жизненном и, в частности, читательском опыте, а также индивидуальными особенностями людей. Чем богаче ассоциация ученика, чем обширнее его жизненный и культурный опыт, тем больше мыслей и эмоций вызывает у него художественное произведение. Воображение взрослых читателей с достаточно большой культурой чтения отличается большой контекстностью, т.е. они учитывают при воссоздании литературного образа весь текст (7, с.70).

Существенным для восприятия литературных образов является процесс восполнения текста, предположение о дальнейшей судьбе героя и его будущем поведении. Он создается на основе прочитанного и на основе жизненного типизированного опыта читателей ("логика характеров", "логика взаимоотношений людей", "логика обстоятельств" и т.д.) (7, с.105)

Следовательно, основными критериями при отборе про-

изведений для чтения являются:

- 1) доступность образов и средств их изображения для читателя данного возраста и образования;
- 2) личностный смысл произведения для читателя;
- 3) эмоциональное отношение к читаемому, являющееся одним из условий эффективности чтения;
- 4) эмоциональное отношение к тексту не возникает тогда, когда материал лишен занимательности (отсутствие новой информации, несоответствие проблематики произведения возрастным, личным запросам учащихся).

В списках литературы, рекомендуемой для чтения на II - III курсах факультетов иностранных языков стоят книги "Овод" Э.Л.Войнич и "Цитадель" А.Д.Кронина (17, 18, 19, 20).

Задачей нашей работы является анализ этих произведений в свете требований, предъявляемых к учебным текстам. Анализ будет проведен в 3-х аспектах:

- 1) литературоведческом,
- 2) языковедческом и
- 3) психологическом.

Это градация анализа соответствует вышеуказанным критериям: отбора учебных текстов. Литературоведческий анализ, проведенный нами, показал правильность отбора именно этих двух художественных произведений для внеклассного чтения.

Роман Этель Лилиан Войнич "Овод" был опубликован в 1897 году. Тема книги - героическая борьба итальянского народа за свою национальную независимость. Автор описывает революционное движение в стране против засилья местных феодальных князьков, власти папы и чужеземных поработителей. Революционные преобразования общества пугали Голсуорси, Т.Гарди, Г.Уэллса. Войнич признает этот путь, хотя и с оговоркой, что это будет крайняя мера. Не проповедь нравственного совершенствования поможет улучшить социальный строй, а борьба против несправедливости, борьба за счастье людей.

Автор сосредоточила свое внимание на периодах общественного подъема: действие первой части книги происходит в 30-е годы XIX века, события второй части начинаются на подступах к 1848 г.

История жизни героя романа—это история становления революционера, человека твердой воли и ясной революционной цели. Войнич стремилась показать, как, освобождаясь от пут либеральных иллюзий, от мертвящих оков религиозной догматики, борец-патриот становится истинным революционером.

Историческая правда тесно связана в этом романе с яркой романтикой—романтикой революционного подвига, прославлением мужественных людей, возвышением героической личности. В чертах своих героев, в их поведении автор воплощает многие существенные и верные черты той эпохи.

Читатель лишь по немногочисленным намекам может представить себе, как складывалась жизнь главного героя: скуп автор и на биографические подробности относительно других действующих лиц. Описание чувств Артура, его переживаний, его отношения к Монтанелли и Джемме носит романтическую окраску. Но, несмотря на это, развитие действия до момента катастрофы Артура показано с большой убедительностью и художественной правдивостью. Происходит это потому, что самой описываемой действительности присуща была романтическая окрашенность: ведь юность Артура была юностью религиозно воспитанного человека, проходившей в обстановке демократически-заговорщической революционной борьбы.

Менее убедительно, на наш взгляд, дальнейшее поведение Артура. Как он от отчаяния и готовности к самоубийству переходит к своему новому решению? Почему он, человек, имевший материальные средства, решает отказаться от этих средств и уехать в далекие страны страдать и нищенствовать? В этом имеется значительный элемент приключенчества, необычности, который уже связан с особенностями романтического метода Войнич.

В истории жизни героя в изгнании также много туманного и недосказанного. Но революционно - романтический пафос автора не ослабевает, когда на месте бывшего Артура предстает прошедший через многие жизненные испытания Эвод. В его образе Войнич воплотила "жизнь незаурядного человека, борца, который представляет обладателями сверхчеловеческими качествами даже глазам смелых революционеров" (21, с. 16).

"Эвод" - одно из сильнейших в мировой литературе антицерковных произведений. Войнич показывает церковь как приютившую самих реакционных политических сил, она убедительно доказывает, что религия вредна и бесчеловечна не только в руках бесчестных слугителей культа, но и в руках людей, убежденных, что они творят доброе дело. Монтанелли - враг, но его изобличение сделано не по трафарету. Положительные качества Монтанелли делают исключительно напряженной замечательную сцену последней проповеди Монтанелли, предавшего живого сына и последовавшего за мартыри.

Весь роман построен на контрастах, динамических столкновениях; резко и убежденно спорит не только браги, но и друзья, отстаивая свои взгляды. Автор предпочитает ссоры, драматически напряженные ситуации. Есть портретное описание героя, представленное дважды: до его отъезда в Казузо Америку и после его возвращения в Европу. Автор стремится убедить читателя, что герой изменился не только внутренне, но и внешне.

Несмотря на смерть героя, роман заканчивается на оптимистической ноте: в своем последнем письме, дошедшем до друзей, Эвод выражает уверенность в том, что дело, за которое он боролся, победит.

В ряде работ авторы совершенно справедливо, по нашему мнению, упрекают Э.Л. Войнич в склонности к мелодраматическим эффектам и преувеличению трагического. (22, 23)

В своем романе Войнич изобразила героя, нетипичного для своего времени. Все это, безусловно, относится к особенностям романтического метода автора.

Роман "Цитадель" был написан А.Д.Крениным в 1937 году. В западной критике (24) и в работах некоторых советских литературоведов (25) он трактовался преимущественно как профессиональный роман о врачах. В "Цитадели" действительно рассматриваются вопросы, связанные с состоянием здравоохранения в Англии, освещается быт и труд врачей, а также специальные вопросы медицинской науки — диагностики, борьба с эпидемиями, методы лечения.

Но за всеми вопросами, связанными с медициной, в романе стоит человек и эпоха, в которую он живет и трудится. Основная проблема романа — взаимоотношения между буржуазным обществом и творчески одаренной личностью. Автор ставит вопрос о стойкости человека в борьбе за свои идеалы, о принципиальности отношения к себе и окружающим.

Писатель не стремится строить роман как полное жизнеописание героя. В центре нашего внимания лишь самые напряженные моменты жизни Мэнсона. Автор не дает подробного портретного описания своего героя. Его характер проявляется в действии, которым роман буквально насыщен.

Композиция произведения отражает единство биографического и социального планов: нет глав, посвященных только вопросам личного или общественного бытия героя. Это помогло автору добиться большой убедительности образа. Все поставленные в связи с судьбой Мэнсона проблемы раскрываются глубоко реалистически, без авторских деклараций.

Характер Мэнсона полон противоречий и развивается в конфликте с самим собой. Если в анализе предыдущего романа мы говорили о некоторой надуманности отдельных эпизодов, о недостаточной обоснованности и мотивации поступков и решений основного героя, об исключительности его поведения, то несомненным достоинством "Цитадели" является тот факт, что деградация Мэнсона как человека и ученого объясняется

не свойствами личного характера, не слабостью героя, а объективными условиями окружающей его жизни. Разработка характера Мэнсона более убедительна, нежели трактовка образа Артура - "Овода". Поэтому так достоверна сцена перерождения Мэнсона после смерти пациента.

Социальный кругозор писателя довольно ограничен, что сказывается и на мировоззрении героя романа. Мэнсон мечтает захватить "Цитадель" медицинскому консерватизму, наивно полагая, что это можно осуществить при буржуазном строе путем улучшения подготовки врачей, всемерной поддержки исследовательской работы и т.д. Но вера в созидательные творческие силы человека, идеи о необходимости упорной борьбы за деятельное отношение к жизни, о преодолении индивидуализма близки и понятны нашему читателю.

Объясняя вышеизложенное, можно отметить следующее:

1. Оба романа написаны прогрессивными английскими писателями конца XIX-начала XX в. (Э.Л.Войнич) и I-й половины XX в. (Кронин А.Д.).
2. "Овод" - романтическое произведение, воспевающее герою подвига; "Цитадель" - роман критического реализма, изображающий историю "молодого человека, вступившего в конфликт с обществом" (26, с.129).
3. Несмотря на трагический финал "Овода" и гибель одного из главных героев "Цитадели" (Кристина), оба произведения оптимистичны.
4. Оба романа характеризуются напряженным, динамическим развитием действия, единой сюжетной линией, композиционной четкостью.
5. Войнич воплотила в своем романтическом герое черты незаурядного, нетипичного даже для своего времени человека; А.Кронин изображает типичного положительного героя своей эпохи.

Лингвистический анализ романов "Овод" Э.Войнич и "Цитадель" А.Кронина проводился с учетом следующих факторов: наличие лексемы, обязательной для активного усвое-

ния студентами 2 курса спецфака; наличие лексики, характерной для данного произведения (специальная терминология), степень ее полезности для студентов; насыщенность текстов грамматическим материалом, проходящим на II курсе; встречаемость в тексте грамматических явлений, незнакомых студентам II курса.

При учете лексики, обязательной для активного усвоения на II курсе спецфака, мы руководствовались пособием М.М.Фалькович "Лексический минимум по английскому языку" (М., 1964). Анализ "Цитадели" А.Д.Кронина был проделан постранично (417 стр. печатного текста); из "Овода" Э.Л.Войнич было проанализировано 25 страниц печатного текста (из общего числа в 325 стр.), соответствующих одной из выборок по таблице случайных чисел (27).

В результате анализа были получены следующие данные, отраженные в таблице I.

Таблица I

Результаты анализа лексики

Произведение	Количество значимых слов на I стр.	Количество служебных слов на I стр.	Специальная терминология
"Овод"	71,59	5,95	2,86
"Цитадель"	66,4	2,83	1,62

Таким образом, мы видим, что встречаемость лексики, обязательной для активного усвоения на 2 курсе, достаточна.

Что касается лексики, характерной для данного произведения, то в романе "Овод" Э.Л.Войнич (одной из основных проблем которого является разоблачение лживого и реакционного содержания религиозных догматов и церкви, как общественного института вообще), специальная терминология взята из области церковно-религиозного словаря.



Полезность этой лексики для студентов II курса минимальна. С другой стороны, перенасыщенность отдельных страниц романа такого рода лексикой создает дополнительные трудности для понимания студентами важных со смысловой точки зрения глав романа, - как например, последняя проповедь Монпанелли, где он стрекается от бога и осуждает себя за убийство сына.

В романе "Цитадель" автор, естественно, не может обойтись без специальной медицинской терминологии. Так как "Медицинское обслуживание" входит в цикл тем, подлежащих активному изучению на 4 курсе спецфака, норму специальной терминологии по "Цитадели" можно было бы признать допустимой, если бы не неравномерность распределения медицинских терминов: отдельные страницы содержат до 24 терминов.

Анализ произведений с точки зрения встречаемости грамматических явлений, проводимых на II курсе, показал следующие соотношения, представленные в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты анализа грамматических явлений

Проходимые грамматические явления	Количество случаев на I странице	
	"Свод"	"Цитадель"
1. Modal Verbs	1,92	2,12
2. Passive Voice	1,08	0,9
3. Infinitive Constructions	0,4	0,78
4. Subjunctive Mood	0,6	0,56
5. Absolute Nom. Part. Constr.	0,12	0,4
6. Absolute Nom. Construct.	0,08	0,12
<u>Constructions of different kinds</u>		
1. Emphatic constr.	0,04	0,2
2. Complicated Syntactical Constr.	0,16	0,43

Более высокая частотность нефинитных конструкций по книге "Цитадель" подтверждает заявление J. Curme в книге "Principles & Practice of English Grammar" о все возрастаю-

шем употреблении конструкции с инфинитивными формами в современном английском языке /как в разговорной, так и в письменной речи/.

Синтаксис является единственной грамматической темой, которая, в основном, незнакома студентам II курса спецфака, т.к. он изучается на II курсе. Исследования показывают, что "... наличие неизученных синтаксических явлений не сказывается существенно на понимании общего содержания текста" (Ю, с.153), т.к. они могут быть поняты в контексте. Поэтому обе средние, представленные в табл.2, можно признать доступными.

Итак, проведенный языковедческий анализ показал следующее:

1. Оба романа дают достаточную насыщенность лексическим материалом, необходимым для активного усвоения на II-м курсе спецфака;
2. Для романа "Обвод" Э.Войнич характерно использование слов церковно-религиозного обихода, которые мало полезны для студентов II-го курса; для "Цитадели" А.Кронина - медицинская терминология. Часть этой терминологии составляет активный словарь студентов II курса в связи с прохождением темы "Health Services".
3. Тексты обоих произведений предлагают примерно одинаковую встречаемость грамматических явлений, проходящих на II курсе спецфака. Исключения составляют инфинитивные конструкции, которые чаще встречаются в "Цитадели" и подтверждают общую тенденцию в английском языке о все возрастающем употреблении этих конструкций;
4. Грамматические явления, неизвестные студентам II курса, но встречающиеся в обоих книгах, незначительны и связаны, в основном, с синтаксисом.

Перейдем теперь к 3-му аспекту нашего анализа - психологическому.

---

Выше отмечалась важность познавательной ценности

учебных текстов.

Посмотрим, насколько соответствуют анализируемые нами произведения требованию информационной насыщенности текста. Данные анкеты, разработанной нами и предложенной студентам II курса спецфака по прочтении ими вышеназванных книг, говорят о том, что не всем студентам данные книги понравились, вызвали интерес. Так, 16 студентов из 26 не увлеклись содержанием книги "Овод" Э.Л.Войнич из-за отсутствия новой информации /читали книгу на родном языке, видели одноименный фильм и т.д./, у 4-х студентов из 8 интерес к чтению книги "Цитадель" А.Кронина был незначителен, а временами пропадал вообще, так как они книгу читали раньше. Кроме того, 7 студентам из 8 книга не понравилась по причине обширной медицинской терминологии.

Следовательно, то психическое состояние, которое принято называть познавательным интересом, отсутствовало при чтении анализируемых произведений у 20 студентов из 34, т.е. у 58,8%. По формуле понимания текста  $P = \frac{гч1}{ИчЯчОч} / \frac{МаяЯ}{Ю} / \frac{Оч}{}$ , где  $Оч$  - это особенности психического состояния читателя, уровень понимания текста тем выше, чем активнее, эмоциональнее отношение читателя /Ю, с.92/. При отсутствии познавательного интереса этот уровень снижается. Пропадает и эмоциональное отношение к читаемому, чувство сопереживания, чувство изумления. Как было установлено раньше, эмоциональное отношение не проявляется и тогда, когда текст не соответствует возрастным потребностям и интересам учащихся. Чтобы обеспечить эмоциональное отношение к читаемому, учитель должен знать, что нравится учащимся на возрастном этапе. В работах О.И. Никифоровой приводятся интересные данные о том, что ученики-старшеклассники, в отличие от подростков, предпочитают читать не романтическую, а реалистическую литературу. По-видимому,

- \*  
Ич - информация читателя  
Яч - язык читателя  
Иа - информация автора  
Яа - язык автора

еще с большим основанием это положение можно отнести к студентам-второкурсникам. Не случайно в ответах на вопросы анкеты студенты отмечали излишнюю "сентиментальность" и "надуманность" многих эпизодов в романе Э.Л. Войнич. 9 студентов из 26 отметили "отсутствие интересных проблем" как одну из причин того, что книга им не понравилась. Следовательно, отсутствовал ряд условий, необходимых для создания эмоционального отношения к читаемому.

Какие же проблемы желают обсуждать студенты-второкурсники? Анализ ответов на вопросы анкеты позволяет выделить следующие группы:

Таблица 3

Проблема	Количество студентов, желающих обсудить ее
I. Современные актуальные проблемы (а не события прошлого века)	10
2.. Личность и общество	10
3. Проблемы искусства	10
4. Молодежь сегодня	9
5. Любовь	6
6. Цель человека в жизни	3
7. Человек и охрана природы	2
8. Проблема поколений: отцы и дети	2
9. Проблемы морали	2
10. Проблема коммуникабельности человека в современном обществе	2
11. Политика	1
12. Личность в капиталистическом обществе	1
13. Ребенок и его мир	1
14. Художник и народ	1
15. Откуда пошел род людской?	1
16. Проблемы современной лингвистики	1

Основным, что объединяет все вышеназванные проблемы, является желание всех без исключения студентов обсуждать проблемы сегодняшнего дня. Анализ анкет подтверждает положения психологов о повышенном интересе читателей этой возрастной категории к социальным проблемам в широком смысле слова.

Итак, можно сказать, что с психологической точки зрения выбор данных произведений для домашнего чтения не очень обоснован, а именно:

1. Фактор новизны содержания отсутствовал для 58,8% студентов при чтении анализируемых произведений.
2. Как проблематика, так и романтическая форма изложения романа Э.Войнич не соответствует возрастным особенностям студентов-второкурсников. По нашему мнению, специфика восприятия художественной литературы современным читателем определяет предпочтительное использование текстов не романтического, а реалистического метода (28).
3. Эмоциональное отношение к читаемому значительно снижалось при чтении "Цитадели" А.Кронина из-за насыщенности текста медицинской терминологией.

Следовательно, тексты, используемые для фронтального домашнего чтения на II курсе спецфака, не обладают достаточной информационной насыщенностью, что ведет к снижению познавательного и эмоционального интереса студентов. Романтический метод романа Э.Войнич воспринимается современным читателем хуже, нежели реалистическая манера письма. Следует также пересмотреть вопрос о литературе, рекомендуемой для группового домашнего чтения, с точки зрения возрастных особенностей студентов, их культурного уровня, общей эрудиции, их запросов и интересов. Анализируемые произведения можно рекомендовать для индивидуального домашнего чтения студентов.

ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. Б О Р О Д У Л И Н А М.К., М И Н И Н А И.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., "Высшая школа", 1966.
2. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1967.
3. Ш Е Г О Л Е В А В.А. Требования к текстам для аналитического чтения в VII классе. (Дис. на соиск. учен. степени канд. под. наук). М., 1953.
4. Л Е В И Н А Т.К. Некоторые критерии отбора материала для интенсивной проработки на III курсе языкового факультета. - "Учен. зап. МГПИИЯ им. В.И. Ленина", 1968, №281.
5. Л Е В И Н А Т.К. Некоторые критерии отбора текстового материала для интенсивной проработки на III курсе факультета иностранных языков. (Дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук). М., 1967.
6. С В Е Р Ч К О В А Р.И. Принципы отбора произведений для внеклассного чтения. - "Русский язык в национальной школе", 1969, №6.
7. Н И К И Ф О Р О В А О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. М., Учпедгиз, 1959.
8. Н И К И Ф О Р О В А О.И. Психология восприятия художественной литературы. М., "Книга", 1972.
9. Я К О Б С О Н П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М., "Просвещение", 1966.
10. К Л Ы Ч Н И К О В А З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., "Просвещение", 1973.
11. К Л Ы Ч Н И К О В А З.И. Об одном из условий эффективности чтения на иностранном языке. - ИЯШ, 1972, №1.
12. Ш У К И Н А Т.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения. М., Учпедгиз, 1962.
13. Б Л А Г О Н А Д Е Е И Н А Л.В. Некоторые вопросы отношения школьников к искусству. - "Вопросы психологии", 1964, №1.
14. В И Т Т Н.В. Обучение иностранным языкам в эмоциональные состояния. - "Обучение иностранным языкам в высшей школе", 1969, №4/9. М., МГПИИЯ им. М. Тореца.

15. БУРОВА А.И. Эмоция, чувство, отношение. - "Вопросы психологии", 1966, №1.
16. ЧЕРНЫШЕВСКИЙ Н.Г. Эстетические отношения искусства к действительности. М., Госиздат, 1955.
17. ВУНИСН Е.Б. The Swafly. М., 1957.
18. СРОНИН А.Ж. The Citadel. М., 1967.
19. АЛЕКСОВА Л.А. и др. Учебник английского языка, ч. II, М., 1956.
20. БАБАДЖАН Э.М. Английский язык. М., 1963.
21. КАТАРСКИЙ Н.М. Этель Лилиан Войнич. М., 1957.
22. ШУМАКОВА Т.А. Творчество Э.Л. Войнич. (Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. филол. наук). М., 1965.
23. НУСИНОВ И.М. О романе Э. Войнич "Свод". М., 1959.
24. КЕТТЕ А. Английская литература в 1955 г. "Иностранная литература" 1956, №4.
25. ДЬЯКОНОВА Н. Предисловие к роману А. Кроинна "Звезды смотрят вниз". Л., 1958.
26. ФОКС Р. Роман и народ. Л., ГИХЛ, 1939.
27. ЧЕРНОВ Г., МОЗЕО Л. Элементарная теория статистических решений. М., "Советское радио", 1962.
28. КИМИНА В.И. Сравнительный анализ восприятия языка реалистического и романтического методов. - "Учен. зап. КИПИИИ", 1953, т. VI.

## О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК

Выступая на заседании Ученого Совета перед защитой одной диссертации, посвященной проблеме обучения иностранным языкам, профессор В. Артемов сказал, что результаты обучения до сих пор сводят на нет огромные усилия преподавателей, методистов, психологов. Обстоятельства таковы, что перед нами могут поставить вопрос о целесообразности нашего сегодняшнего метода обучения. Прежде всего слабость современной методики обучения иностранным языкам проявляется в речевых ошибках наших обучаемых. Поэтому изучение речевых ошибок становится актуальной задачей сегодняшнего дня.

Вполне естественно, что "... для чисто практических целей важнее делать все, чтобы ошибок не было, чем изучать допущенные ошибки. Однако, на наш взгляд, во-первых, нельзя добиться существенного улучшения существующей методики, не зная её "слабых мест", как раз и проявляющихся в ошибках. Во-вторых, ошибка является одним из важнейших орудий исследования нормального, правильного функционирования речевого механизма: она - это как бы сигнал "разошедшегося шва" в речевом механизме и может помочь раскрыть номенклатуру и иерархию таких "швов", т.е. "внутреннее строение речевой способности" /1, с. 78/.

Анализируя ошибки в речи изучающих иностранный язык и причины их возникновения, Э.М. Цветкова /2, с. 6-30/ даёт следующую классификацию речевых ошибок.

К первому типу речевых ошибок Э.М. Цветкова относит ошибки-оговорки. По мнению Цветковой основной причиной этих ошибок является утомленность, стрессовые, аффективные состояния человека, когда учащийся начинает забывать слова, появляется рассогласование в произношении, в пропози-



цировании фразы. Э.М. Цветкова рассматривает ошибки этого типа как случайные, а поэтому, говорит она, на них не следует специально заострять внимание, следует просто подсказывать учащемуся, показывать ему, что он оговорился.

Поведение человека в условиях критической ситуации стало областью специального психологического исследования недавно. Применительно к обучению иностранным языкам к таким критическим ситуациям можно отнести ситуации выполнения контрольных тестов, экзамен и даже отдельные сообщения перед группой. Особенности речи в критической ситуации стали предметом специального исследования Н.В. Витт /3, с.41-46/. Она исследовала влияние фактора ограничения времени говорения на речевую деятельность, причем испытуемым предлагалось заведомо выполнимое задание. Исследование показало, что независимо от языка, логическая сторона речевой деятельности слабее подвергается эмоциональному воздействию, чем формально-языковая. Наиболее многочисленными являются словарные ошибки, затем связанные с построением предложений и лишь незначительная часть относилась к произношению или оговоркам. Большое число замечаемых ошибок отрицательно влияло на последовательность и связность изложения. Следовательно, ошибки первого типа сигнализируют нам прежде всего о том, где и какое действие окончательно не сложилось.

Ко второму типу ошибок по классификации Э.М. Цветковой относятся ошибки, которые возникают в речи в результате не сформировавшегося действия. Знания у обучаемых есть, но их употребление не доведено до автоматизированного употребления на уровне навыка. В этом случае, говорит Э.М. Цветкова, со стороны преподавателя достаточно эффективна система условных знаков-подказок, так как здесь требуется только указания, побуждающие учащихся к самоисправлению.

В третий тип классификации включаются ошибки, возникающие в результате непонимания /мы бы сказали из-за пробелов

в знании/ особенностях употребления тех или иных элементов структуры иностранного языка по сравнению с родным языком. Причем Э.М. Цветкова и многие другие исследователи указывают, что устранение таких ошибок сопряжено с большими трудностями, так как требует специальной системы упражнений на дифференцирование.

Четвертый тип ошибок составляют ошибки по незнанию. Э.М. Цветкова утверждает, что наличие в речи обучаемых ошибок III и IV типа означает, что педагогический процесс построен плохо, и виноват здесь только преподаватель. Но только ли преподаватель виноват, и в чем он виноват?

Прежде всего, что представляет тот педагогический процесс, в котором могут не формироваться нужные нам знания и умения? Анализируя состояние обучения языкам, А.Н. Ждан указывает, что в практике преподавания языка сложилось и стало традиционным представление о психологической природе процесса усвоения. В соответствии с этим представлением каждое новое знание воспитывается по схеме:

- 1/ восприятие и понимание нового материала;
- 2/ заучивание его;
- 3/ закрепление на примерах;
- 4/ применение на практике.

Эта схема выступает в качестве основы, на которой строится всё школьное преподавание. "Ей придается обязательный, закономерный характер, которого она в действительности не имеет. Эта схема выражает лишь определенное понимание процесса усвоения, которое кажется убедительным по воображениям логического, а не психологического характера. Её принципиальным недостатком является то, что действие и знание здесь с самого начала разрываются. Заучивание грамматических правил и конструкций выступает средством приобретения и условием его применения к решению разнообразных практических задач" /4, с.6/. Знания по этой схеме сообщаются, а как их применить - каковы действия с ними - нет. Наше понимание педагогического процесса усвоения должно реализоваться в конкретной организации учебного материала, с одной стороны, и

учебных действий учащихся, адекватных изучаемому материалу, с другой. Если современная методика обучения иностранным языкам чрезвычайно большое внимание уделяет отбору учебного материала, его классификации, градации, выделяет виды речевой деятельности, которыми мы обучаем наших учащихся и т.д., то задача по выделению действий, которые необходимо у обучающихся сформировать, чтобы этими знаниями пользоваться, в практике обучения иностранным языкам еще пока не ставилась, за исключением некоторых экспериментальных исследований. Современное обучение иностранным языкам в основном реализуется методом проб и ошибок, апеллируя к интуиции, "внезапному озарению", догадке, к специфической "индигической" языковой способности. Ошибки первого и второго типа в классификации Э.М. Цветковой как раз и подтверждают эту нашу мысль: обычно учитель сообщает учащимся некоторые сведения о языке и дает образцы /модели/, как этими знаниями пользоваться. Здесь широко применяются подставка, действия по аналогии, имитация. Причем образцы-модели уже сами по себе представляют продукт речевого действия, как он получен, учащимся не раскрывается. Условия правильного выполнения, на какие сигнальные признаки следует ориентироваться, учащимся также не сообщается. Обучаемый ищет сам условия правильного выполнения действия, большую устанавливает эти условия очень медленно, постепенно, безотчетно, не осознавая структурные отношения вербального материала. Формируемые, в основном грамматические действия, не управляются полным набором ориентиров, необходимых для правильного выполнения действия, что и приводит к неустойчивости действия. Оно не переносится в новые условия, а нечеткая дифференциация грамматических представлений и понятий ведет к появлению большого числа ошибок в речи.

Ошибки третьего типа говорят нам о том, что сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно

очевидно опирается на известный уровень развития родного языка. Иными словами, наши обучаемые осознают иностранный язык, пользуясь в известной мере теми умениями, которые уже сформировались у них на материале родного языка. Это так называемое явление переноса умений оперирования с материалом родного языка на иностранный происходит независимо от наших попыток ограничить его при помощи того или иного метода. Явление переноса коренится в общих психологических закономерностях переноса умений. Проблема "опоры" на родной язык дискутируется не одним поколением лингвистов, методистов и преподавателей иностранных языков. Но в плане традиционного обучения она считается проблемой неразрешимой. Дело в том, что как исследователи, так и практики обучения понимают "опору" на родной язык упрощенно как средство семантизации слов или грамматических категорий иностранного языка путем перевода, толкования их значений, или же путем наложения одной системы на другую, выявляя в них общие точки и констатируя расхождения. Расхождения обычно принимаются за исключения из правил и заучиваются наизусть. "Чаще всего подобное наложение не идет дальше самых поверхностных, наиболее очевидных различий в номенклатуре фонологических, грамматических, лексических единиц сравниваемых языков" /Б, с. 254/. Экспериментальные исследования А.Н. Ждан, Л.И. Айдаровой, М.М. Гохлернера, Т.М. Савельевой, О.Я. Кабановой, В. Милашевича, Т.Б. Брагиной и др. показывают, что одного "номенклатурного" сопоставления недостаточно для методических целей, так как у каждого языка структура одна, а ее применение в речевой деятельности многообразно. Указываемые экспериментальные исследования показывают, что из одного объективного содержания мыслить нельзя определить, как оно может быть и должно быть передано в речи на иностранном языке. Эта неоднозначность содержания и формы становится одним из главных источников трудностей в овладении иностранным языком. Обычно в традицион-

ном обучении система языка предьявляется учащимся в виде последовательно сообщаемых сведений об отдельных языковых категориях. Последовательность эта произвольная и может нарушаться объективными обстоятельствами; так, если тему **Present Indefinite** мы сообщаем студентам в первом семестре первого года обучения, то **Past Indefinite** согласно официальной программе, должна сообщаться только после всего периода II семестра и летних каникул в первом семестре II года обучения: время, масса материала по закону вытеснения стирают в памяти первую тему. Если нет общего правила употребления какой-то изучаемой формы для выражения мысли в определенных обстоятельствах, то учащимся приходится записывать образцы-модели применения этой формы на целом ряде частных случаев.

Огромный труд заучивания преподаватели пытаются уменьшить путем раздельного изучения конкретных случаев, начиная с наиболее частых и близких родному языку. "А это еще больше укрепляет наивное и ложное представление о языке, как об исторически сложившейся и плохо упорядоченной системе знаков для прямого обозначения вещей, не имеющих с этими знаками никакой содержательной и осмысленной связи. Если в родном языке какое-то содержание передается одними, а в иностранном - другими знаками и категориями, то прочно сложившиеся речевые образцы одного языка неизбежно вступают в противоречие и конкуренцию с вновь усваемыми образцами иностранного языка. Эту "конкуренцию" пытаются снять отрицанием необходимости обращения к родному языку, но было бы наивно думать, что её можно существенным образом избежать. Единственным выходом из трудности считается дробление языкового материала на мелкие шажки и очень большая тренировка в применении.

Трудность в обучении иностранным языкам создается прежде всего тем, что мы возводим наивное представление о связи языка и мысли /её объективного содержания/ в общую

теорию языка. На самом деле это представление о языке покоится на самонаблюдении, непосредственном восприятии человеком того, как он говорит на языке, которым хорошо владеет и поэтому думает, что хорошо знает его. Но это двойная ошибка; практическое умение пользоваться языком отождествляется со знанием языка /и даже механизмов речи/, а видимая внешняя картина сложившегося процесса принимается за его действительное содержание" /6, с. 62/. Нам представляется необходимым трудности в применении средств иностранного языка для сообщения объективного содержания, задаваемого на родном языке, сделать "отправной точкой" для обозначения факта: ни родной, ни иностранный язык не являются прямым отражением внеязыковой действительности, объективного содержания мысли. Правильная ориентировка в языке начинается с понимания того, как в нем отражается объективное содержание; ни одно слово в родном языке не сообщает нам о предметах и вещах вокруг нас то же самое, что и слово, обозначающее тот же предмет в иностранном языке.

Используя расхождения в употреблении структур родного и изучаемого языка, необходимо ученикам показать, что языковые структуры не прямо указывают на предмет, но выделяют в нем определенную сторону и сообщают этому предмету определенную содержательную характеристику, значимую только для этого народа. Следует помнить, что приписываемые словам характеристики предмета могут быть также связаны с обстоятельствами речевого ощущения.

Разъясняя языковые категории, необходимо не просто указывать на внеязыковые объекты, о которых сообщается, а выделять то собственно лингвистическое значение этих категорий, благодаря которому эти категории и могут употребляться в столь разнообразных речевых ситуациях.

Порождение грамматических ошибок в речи прежде всего связано с методом обучения. В условиях современного обучения возможно и необходимо общую задачу обучения сформулиро-

вать следующим образом: сначала необходимо выделить общую лингвистическую основу для характеристики объективного содержания по данной форме или категории форм изучаемого языка в равнении и различии лингвистического значения аналогичной категории форм родного языка, а затем дать все случаи применения изучаемой категории в единой системе, внутри которой каждый раз обязателен выбор одного лингвистического смысла и соответствующей ему формы. Основанием для выбора той или иной формы может служить характеристика речевой ситуации, по тому, как она "осознается" в изучаемом языке.

Психологическими путями определения собственно лингвистического смысла формальных структур языка в процессе обучения нам представляются следующие:

а/ сравнение языковых значений формальных структур изучаемого языка со значениями аналогичных категорий и форм в родном языке;

б/ осознание отличия благодаря сравнению, дифференцированию и определению собственно лингвистического смысла языковой формы данной категории от внеязыкового объективного содержания, который посредством этой формы передается. Именно здесь впервые открывается путь однозначного соотнесения формы и содержания, характерного для каждого языка;

в/ предметные ситуации выступают обстоятельствами "учебного" общения, которые являются условиями и детерминируют употребление строго определенных средств языка, - отсюда сопоставление разных предметных ситуаций, охватываемых одной грамматической формой, и различение этих ситуаций от тех, которые охватываются другой грамматической категорией языка, превращает эти грамматические структуры в осмысленные.

Осознание, осмысление формальных структур языка является важнейшим обстоятельством обеспечения благоприятных условий процесса овладения речью на иностранном языке.

Но наш ход анализа классификации ошибок, сформулированной З.М. Цветковой, показывает, что предложенная классификация демонстрирует знание /или его отсутствие/ грамматической структуры языка, но мы же обучаем видам речевой деятельности. Поэтому рассмотрение речевых ошибок с точки зрения адекватности или неадекватности выполненного речевого действия по тем параметрам, которые обуславливают это действие. С этой точки зрения А.А. Леонтьев /7, с. 78-79/ предлагает классифицировать речевые ошибки как:

1/ ошибочные речевые действия, т.е. действия, по определенным причинам неуместные в данной речевой ситуации. Например, если ученик приветствует своего учителя: "Hallo, my darling!", вместо вежливого "Good morning!"

2/ ошибочное программирование речевого действия. Так, на вопрос "Do you go tomorrow?" Ответ дается "Yes, I do". С точки зрения грамматики ответ правильный. Но психологически мы должны ответить: "Yes, I do. I go tomorrow at ten".

3/ ошибочная реализация программы высказывания, ошибочные операции: к ним А.А. Леонтьев относит ошибки в поиске слов, неправильная или недостаточная реализация грамматических обязательств, которая приводит к грамматическому рассогласованию:

(he speak/s/), (/we/ is/are/);

4/ ошибки, связанные с моторным программированием речи. К ним относятся оговорки, оплошки, антиципации, персеверации и т.д.

К третьему типу речевых ошибок в классификации А.А. Леонтьев /8, с. 166/ относит т.н. устойчивые ошибки, которые остаются в речи изучающего иностранного языка до конца обучения и даже после пребывания в стране изучаемого языка. Такие ошибки возникают там, где учащиеся постоянно обращаются к родному языку. В соответствии с данными психолингвистической модели порождения речевого высказывания обращение к родному языку составляет среднее, промежуточное



взено на уровне реализации программы. Реализация программы высказывания совершается пооперационно. Выполнение операций уже в общей психологической структуре речевой деятельности детерминируется условиями общения. И именно здесь, на этом операционном уровне формируется действие о характеристиками, присутствии навыку. Операции должны быть отработаны до автоматического исполнения, иначе действие, а затем и деятельность не формируется. Но так как операция всегда учитывает условия, условия диктуют способ выполнения операции, наличие ошибок на уровне операций говорит о том, что не были выделены и дифференцированы грамматические категории и условия их употребления речи в отличие от родного языка. Мы говорим, что "мноязычное языковое сознание" /П.Я. Гальперин/ сформировано не было. Примером такого рода ошибок являются отсутствие двойного отрицания в русской речи иностранцев, и, наоборот, употребление двойного отрицания в речи на иностранном языке у русских учащихся:

I did not see anything.

/I did not see nothing/ - характерное предложение для русских.

Предложения /Я не видел/ и /I did not see/ рассматриваются как предложения отрицательной трансформации. Но эти трансформации выполняются для русского и английского языка на разных уровнях. Так, в английском предложении русскому учащемуся по сравнению со своим родным языком необходимо произвести дополнительные операции:

- 1/ найти вспомогательный глагол;
- 2/ поставить его в нужной временной форме;
- 3/ произвести замену формы основного глагола;
- 4/ расположить элементы в структуре фразы в определённой последовательности.

Итак, мы видим, что возникает насущная задача изучения речевых ошибок, выявления среди них устойчивых ошибок, определение несотнесенности изучаемого материала с психологи-

ческими особенностями речепроизводства данного носителя языка. Только проникновение за грамматическую структуру, в сферу отношений, понятий и представлений может дать нам понимание причинности речевых ошибок, сущность их психологической обусловленности. Осуществление такого проникновения во внутренний механизм речевых ошибок возможно только в плане подхода к классификации ошибок, предложенной А.А. Леонтьевым, поэтому такой подход нам представляется наиболее перспективным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970, с. 78.
2. Цветкова Э.М. Советская методика преподавания иностранных языков.- В кн.: Материалы четвертого международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. МГУ, 1964, с. 6-30.
3. Витт Н.В. Речь и критическая ситуация.- В кн.: Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике. М., 1974, с. 41-46.
4. Ждан А.Н., Гохлернер М.М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языка. М., МГУ, 1972, с. 6.
5. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969, с. 254.
6. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке.- В кн.: Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. МГУ, 1972, с. 62.
7. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., МГУ, 1970, с. 78-79.
8. Воронин Б.Ф. Ошибки в устной речи иностранца как психолингвистическая проблема.- В кн.: Психология грамматики. М., МГУ, 1968, с. 166.

## О РЕГУЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

## ОЦЕНКИ

Оценка знаний является неотъемлемым компонентом учебной деятельности. С одной стороны, она определяется пониманием целей и задач обучения, а с другой, — организуя познавательную деятельность ученика, она тем самым, ориентирует на приобретение определенных знаний, определяет мотивацию ученика, его способность к самооценкам. Так, если при обучении иностранному языку преподаватель ставит перед собой задачу научить читать специальные научные тексты на языке оригинала, то сообразно этому будет строиться и система контроля. Основное внимание будет уделяться усвоению грамматических категорий, определенной лексики, стилистических средств. Если ставится задача научить говорить на данном языке, то объектом контроля будут другие категории. И, естественно, совсем иную картину можно наблюдать, если преподаватель ставит перед собой задачу научить разговаривать на языке, т.е. научить не пассивному владению определенным набором грамматических конструкций, лексики, стилистических средств, а развить способность "порождать высказывание"/по терминологии Н.Хомского/, т.е. трансформировать некие изначальные образцы соответственно некоторым правилам и установкам в новые высказывания.

В свою очередь, особенности понимания целей обучения /языку, например/ зависят от специфики понимания предмета обучения /структуры языка, особенностей его развития и т.п./.

На практике можно наблюдать, что те общие задачи, кото-  
рые ставит перед собой преподаватель, и те цели, которые он  
преследует, не всегда раскрываются для обучающихся через систе-  
му контроля в процессе организации отдельных уроков. Это  
происходит в том случае, когда оценивается частный результат  
а не структурная единица учебной деятельности.

Очень часто преподаватель сталкивается с таким явлени-  
ем: студент /учащийся/ хорошо пересказывает прочитанный  
текст, отлично знает грамматические категории, владеет зна-  
чительным запасом лексики, но, тем не менее, оказавшись в си-  
туации непосредственного общения с преподавателем, товарищем  
по группе или живым носителем данного языка, оказывается бес-  
помощным. Накопленные знания не актуализируются. Этот феномен  
возможен только потому, что в процессе усвоения все перечис-  
ленные категории языка заучивались сами по себе, в отрыве от  
целей непосредственного общения. Сообразно этой цели и сле-  
довало бы выделять предмет оценки, — не знание грамматики,  
лексики, стилистических особенностей, — а способность их пре-  
образовывать в новые высказывания, придание "личностного  
смысла" /термин А.Н.Леонтьева/ акту и содержанию высказыва-  
ния

При оценке частного результата деятельности субъектив-  
ная значимость знаний не всегда выступает выпукло и нагляд-  
но. Нередко у студентов при длительном "натаскивании по об-  
разцам" и вовсе пропадает интерес к учению. И это естествен-  
но. Творческая деятельность, развивающая любознательность, под-  
меняется в этих условиях механической деятельностью, лишен-  
ной непосредственного смысла. Студент учится как бы не для  
себя, а для преподавателя. Поэтому не кажется зазорным и спи-  
сать, попросить подсказку со стороны /т.е. другими словами,  
мистифицировать преподавателя/, лишь бы получить удовлетво-  
рительную оценку. Именно в этих условиях, когда студент /или  
учащийся/ выступает как объект обучения и возможна та "тра-  
гедия воспитания", о которой в свое время писал Д.Н.Узнадзе.

Всякая оценка /и педагогическая оценка в том числе/  
всегда выполняет регулятивную функцию<sup>1</sup>. Это вытекает из самой

<sup>1</sup>Регулятивная функция оценки стала разрабатываться в самое  
последнее время в связи с успехами в кибернетике /в. Винер/.  
В педагогике интерес к этой проблеме связан с перестройкой  
начальной, средней и высшей школы.

природы оценочных суждений. Они показывают степень соответствия результата или особенностей протекания самого процесса намеченному плану, стратегии поведения, и, тем самым предполагает осуществление "обратной связи" /собственно регуляции/, т.е. воздействия на процесс в целях улучшения результата или некоторых существенных характеристик этого процесса.

"Оценить" — значит выделить результаты деятельности, восстановить ход законченной деятельности, представить ход предстоящей деятельности и ее результаты, и соотнести их с определенными стандартами: с опытом, знаниями, правилами, законами, схемами, образцами, примерами, идеалами / I, с. 740 /.

Важно подчеркнуть, что в педагогике оценка выступает в двух аспектах, — как оценочная деятельность преподавателя /учителя/, дающего характеристику знаниям, умениям, навыкам студента /ученика/ по отношению к определенным нормативам /программе, задачам обучения, контингенту учащихся и т.п./, и как оценочная деятельность самого студента /ученика/, которая выступает как познавательная активность, и которая, хотя и ориентирована на оценку преподавателя и генетически связана с ней, но, тем не менее имеет свою специфику и развивается особым образом, т.е. ориентирована на ряд специфических субъективных критериев.

Таким образом, регулятивная функция оценки будет проявляться двояко: с одной стороны, как организация учителем учебной деятельности ученика для лучшего усвоения им программного материала, а с другой стороны, как выработка внутренней позиции самого ученика по отношению к идущим извне педагогическим воздействиям / а значит, и к личности самого учителя/, к программному учебному материалу, способам его усвоения и, самое главное, к самому себе как субъекту учебной деятельности.

В связи с этим встает важнейшая педагогическая проблема: при каких условиях организация учебной деятельности регулятивная функция педагогической оценки будет наиболее эффективной

В работах многих авторов по данной теме рассматривается вопрос о том, почему, по каким причинам регулятивная функция оценки не срабатывает достаточно эффективно /принимая во

внимание общие цели обучения и воспитания /.

Прежде всего это наблюдается в том случае, когда оценка преподавателя не совпадает с оценочными суждениями учащегося. А расхождение оценочных суждений определяется противоречием между намерениями учителя и потребностями учащегося. Другой причиной расхождения оценок обучающего и оценкой обучаемого является разная степень сформированности действий контроля. На это обстоятельство обращала свое внимание, в частности, И. В. Дубровина /2/.

В ее работах было показано, что действия самоконтроля развиваются постепенно. Учащийся сначала как бы усваивает действия внешнего контроля, т.е. способность к оценке деятельности другого человека /товарищей по классу, например/ и лишь затем — к действию самоконтроля. Причем, обнаружилась любопытная особенность. При оценке других и при самооценке учащиеся ориентируются на разные критерии: при внешней оценке — на способности /возможности/ товарищей, а при самооценке — на интерес к предмету. Постепенно /примерно на уровне 5 класса/ у них начинают выравниваться критерии оценки и они уже в состоянии исходить примерно из одних и тех же соображений при внешней оценке и при самооценке. Развитие самооценки связано с возрастными особенностями учащихся.

Одной из основных причин расхождения оценочных суждений учителя и ученика по мнению ряда авторов /Ш. А. Амонашвили, А. В. Санкова, А. В. Петровского и др./ следует считать подмену оценки отметкой. "Отметка как результат оценки, носит всегда субъективный характер, и, как таковая, всегда рождает недоразумения между учеником и учителем" /3/.

Субъективный характер отметки подчеркивался многими исследователями еще в начале 20-х годов /А. М. Вульф, М. С. Бернштейн, Анри Пьерон и др./ Эта проблема вновь обсуждается на конференциях и в печати и в настоящее время. Так, С. Селиванова пишет /4/, что школьная оценка не столько показатель фактических знаний, сколько отражение требований, которые предъявляет к ученикам учитель. Одна и та же отметка ставится за разный объем знаний в разных школах и разные оценки ставятся за одинаковый объем знаний. Более того, один и тот же учитель одну и ту же работу в разное вре-

того, один и тот же учитель одну и ту же работу в разное время может оценить по-разному.

Амбигуитный эксперимент в подтверждение этого явления проведен доктором Фредером из Кили /5, с. 95/. Он размножил небольшое сочинение девятилетней школьницы /5 класс/ и попросил 19 учителей из разных областей ФРГ оценить его. Сочинение оценили в 6-балльной системе следующим образом: "очень хорошо" - 1, "хорошо" - 1, "удовлетворительно" - 6, "достаточно" - 4, "недостаточно" - 6, "неудовлетворительно" - 2. Эти данные показывают, прежде всего, необъективность оценочных суждений учителей, а, значит, — существенные осложнения в регуляции учебного процесса и саморегуляции учащихся в учебной деятельности.

Несобъективность и неоднозначность оценочных суждений учителей затрудняет регуляцию учебного процесса прежде всего в том отношении, что между оценочными действиями учителя и ученика нет однозначного соответствия. В дальнейшем из-за этого как у одних, так и у других возникает ряд нежелательных эмоциональных состояний /тревожность, неуверенность в своих силах и т.п., что затрудняет процесс обучения. Нужно добавить, что подобные особенности оценочного подхода не способствуют и активизации познавательной деятельности учащихся.

Значительное место в работах некоторых авторов уделяется анализу регулятивной функции оценки и отметки как ее результата. Рассмотрение оценки с точки зрения теории установки показало, что "в них не только нет необходимости, а, возможно, они отрицательно воздействуют на развитие ребенка, на формирование положительных мотивов учения /1, с. 461/.

Необходимо отметить, что формирование самооценочных суждений в отношении собственной учебной деятельности является не только необходимым условием эффективной регуляции учебной деятельности, но и выступает как одна из основных предпосылок развития теоретического мышления. Психологические исследования показывают, что одной из главных черт собственно теоретического мышления является рефлексия, как уме-

ние выделять, анализировать и соотносить с предметной системой свои собственные способы деятельности /6/. Регуляционная основа деятельности качественно меняется при владении общими способами действия, опирающимися на раскрытие наиболее общих закономерностей.

Характер контроля процесса и результатов учебной деятельности / директивный — не директивный, оценивающий по преимуществу знания — или оригинальное решение, самостоятельность всегда взаимосвязан с определенным типом отношений между обучающим и обучаемым и с определенным типом учебной деятельности, — механической, развивающей память, или креативной, творческой, развивающей мышление.

При жестком контроле /а он не может не быть жестким при эпизодической проверке знаний учащихся/ устанавливается и определенная дистанция между учителем и учеником. Один всегда выступает в качестве проверяющего, а другой — проверяемого. Один всегда воплощает "верховную мудрость", а другой — незнание, невежество. Учитель, как правило, стремится вызвать ученика к доске именно в тот момент, когда тот менее всего для этого готов /стремление повысить таким образом информативность оценки/. Это ведет к организации определенного типа поведения ученика / расчет на подсказку, шпаргалку/. С другой стороны, это, естественно, подрывает доверие ученика к своим силам, возможностям, резко снижает интерес к проходимому материалу. Это не может не сказаться и на характере взаимоотношений учителя и ученика, которые зачастую бывают довольно официальными, натянутыми //, с. 26/. Особенности оценочной ситуации существенным образом определяют развитие таких качеств как уверенность в себе или неуверенность. При этом существенное значение имеет не только качество оценивания, но и частота, распределение во времени. Оценка выполняет свою ориентирующую функцию только тогда, когда она мотивирована и следует непосредственно за выполненной работой. Адекватность отношения к себе зависит не только от внешней оценки, но и от непосредственного восприятия учащимся своей деятельности, от переживания трудностей, напряжения в процессе ее выполнения.



Помощью выполнять регуляторную функцию /т.е. в соответствии с намеченными педагогическими целями/ оценка может лишь в том случае, если она осознана учащимся, если он может не только "расшифровать" весь ход оценочной деятельности педагога, но если он сам будет принимать в этой деятельности самое активное участие.

Очевидно, в целях совершенствования учебно-воспитательного процесса необходимо всячески развивать у студентов /учащихся/ потребность в самооценочной деятельности / а это значит-активизировать их познавательные интересы/, делать акцент в процессе контроля не столько на результате, сколько на способе деятельности/ а это значит превратить результативный контроль в текущий, или в самоконтроль/, обогащать опыт самооценочных суждений студентов /учащихся/, соответственным образом строить учебную деятельность /когда оценивается структурная единица деятельности, а не частный результат/.

Счень часто отметка неправильно отождествляется с оценкой и зачастую подменяет ее. В силу этого у учащихся слабо формируется критичность и самооценка, а значит, влияние этих умений на учебную деятельность невелико. Все дело в том, что отметка только указывает на результат деятельности, но не определяет сущность отклонений от стандарта, не показывает, за что же она поставлена, и, будучи лишь формальным отражением результата учебной деятельности, она никак не может эффективно регулировать этот процесс, и, тем более, ход предстоящей учебной деятельности.

Зачастую отметка является для ученика главным мотивом учения. Содержательная сторона учения подменяется формальным аспектом. Также положение возможно только потому, что отметка служит средством давления на школьника, подстегивает его познавательную активность.

Отметка зачастую дезорганизует учебный процесс и в силу того, что после ее получения учащийся успокаивается. Одни и те же учащиеся младших классов / 3 и 4 год обучения/ три дня подряд вызывались к доске. Сказалось, что если пер-

вый день средняя отметка 38 опрошенных учеников была 4, то на второй день—3,3, а на третий день—только 2,9 балла /8/. Другими словами, отсутствия системности в оценке знаний и фетишизация отметок вызывает самые нежелательные последствия в организации учебного процесса. Эта стратегия учебной деятельности преподавателя /учителя/ хорошо улавливается учащимися старших классов и студентами.

В свое время Л.И.Божович отмечала, что "отметка выражает и оценку знаний и общественное мнение о нем", и поскольку "отметка является для школьников всех возрастов важным мотивом их учебной деятельности учитель обычно пользуется отметкой в воспитательных целях"/9/.

Все это приводит к тому, что, по сути, отметка фетишизируется в глазах ученика. Единичное право учителя ставить отметку и ставить ее не только за знание учебного материала, порождает у школьника неуверенность в своих силах, в связи с чем их деятельность бывает заполнена отрицательными переживаниями /Ш.А.Амонашвили, Анри Пьерон и др./

Л.В.Банков, характеризуя роль отметки в условиях действующих методик обучения, пишет, что отметки "мешают созданию искренности и доверия в классе и вызывают преклонение перед отметкой. Предъявляемое учителям требование—выставлять побольше отметок за устные ответы учеников на уроке—ведет к разрушению непринужденности, живого общения учителя с учеником. Еще хуже то, что желание получить хорошую отметку является для ученика главным мотивом учения"/10/.

Нужно было бы добиваться того, чтобы оценка выступала в своей первоначальной сущности—показывала не только уровень знаний, но и степень сформированности различных операций, указывала на причины, порождающие ошибки, и показывала это не только преподавателю, но и ученику и выступала для него самого / и это прежде всего/ как важнейший регуляторный механизм поведения.

Счевидно, если оценочный компонент выпадает из целостной структуры учебной деятельности и если ученик с самого начала освобождается от такого рода активности,

поскольку эта работа всегда возложена на педагога, то регулятивный эффект педагогической отметки будет незначителен.

В педагогической практике зачастую отметке приписывается существенная стимулирующая роль.

Однако все эти внешние стимулы не могут быть одинаково эффективными всегда и для всех. Гораздо перспективнее делать ставку на роль внутренних стимулов к учению, на внутренние положительные эмоциональные переживания при овладении знаниями, а их возникновение в значительной мере определяется тем, насколько учащийся может самостоятельно оценить свою учебную деятельность.

Одним из существенных недостатков традиционной системы оценок, непосредственно связанной с уже указанными особенностями, является и то, что учащийся не всегда понимает, что же стоит за оценками, на основе чего она выставляется, на какие оценочные критерии ориентирована /об этом уже говорилось/, а это опять-таки ограничивает активность самого учащегося, лишает его возможности эффективно регулировать свою учебную деятельность, лишает его уверенности в свои возможности, а значит, снижает интерес к учению.

Необходимо отметить, что в младших классах велика потребность в оценке извне. На это указывает А.И. Липкина. Однако в дальнейшем становится все очевиднее роль самооценочных суждений.

Оценка извне никогда не может заменить самооценку, т.к. цели регуляции обязательно будут разными. Если для учителя главным является, как правило, регуляция учебной деятельности всего коллектива /класса/, то для учащегося объектом регуляции является он сам, в своем отношении к учебному заданию, к учебной деятельности, к той или иной системе обучения.

Следовательно, никакая оценка деятельности извне не может заменить самооценочные суждения самого учащегося, — без этого, собственно, нет обучения. Всякое образование — это

прежде всего самообразование. В этой связи хотелось бы усомниться в правомерности процедур выделения адекватности самооценки учащихся путем простого сравнения ее с оценками извне. Как правило, всегда оказывается, что у лучших учащихся самооценка адекватнее. Очевидно, в этих сравнениях сравнивалось зачастую несопоставимое. Самооценка и не может быть адекватной оценке, точно также как и оценка адекватной самооценке. И то и другое испытывает сильнейшее влияние личности оценивающего, его ценностных ориентаций, интересов, целей и т.

Большее число совпадений самооценочных суждений у хорошо успевающих учащихся с оценкой извне объясняется неодинаковым числом альтернатив выбора той или другой оценки среди различных групп учащихся и неодинаковой их личной значимостью.

Если существует три возможности оценить себя /недооценка, переоценка, адекватная оценка/, и если шкала для самооценок включает в себя пять баллов, т.е. столько же сколько и критерии оценки /5-ти балльная шкала успеваемости, на которую ориентируется учитель/, то в этих условиях, естественно, хорошо успевающий учащийся не может переоценить себя /методологический порок конструирования шкалы/, он может оценить себя либо адекватно, либо недооценить. Таким образом, для слабо успевающих учащихся всегда наблюдается большее число альтернатив выбора, а значит, и меньший удельный вес адекватных суждений. Более того, эти альтернативы выступают для него самого совсем иначе.

Слабо успевающие учащиеся будут переоценивать себя в связи с тем, что это объективно совпадает с направлением его саморегулирования. В литературе подобное явление описано как "парадокс ожидания" /11, с.124/ или гало-эффект /12/.

В работе Н.Л. Коломинского было показано, что испытуемые с высоким статусом недооценивают свое положение, а с низким, как правило, переоценивают. Коломинский делает вывод, что поведенческому, здесь имеет место компенсаторная реакция: вытеснение представлений о неблагоприятном положении, способное вызвать внутренний конфликт, поскольку оно сталкивается с высоким уровнем притязаний в этой области /11/.

На наш взгляд, адекватность самооценки должна определяться не степенью совпадений ожиданий учащегося с мнением преподавателя или товарищей, а соответствием способа деятельности предмету деятельности.

Задача не в том, чтобы сделать внутренние самооценочные суждения тождественными внешним /это почти недостижимая задача/, а как раз наоборот, — суть педагогических воздействий должна быть направлена на развитие саморегулятивной способности студента /учащегося/. Значение акта осознания своей деятельности /и на этой основе ее оценка/, выделение и формулирование принципов своей деятельности для ее успешного осуществления отмечалось в экспериментальном исследовании Д.Толкигеровой /13/. Внутренняя, субъективная саморегуляция будет эффективной в том случае, когда ученик способен осознать и развернуть весь ход учебной деятельности как уже совершенной, так и планируемой и вычленив недостающие /или недостаточно отработанные/ звенья /14, с.90/.

Учащийся становится "субъектом обучения" только в том случае, если "обратная связь" педагогического процесса замкнута на него самого, возвращается к нему самому. Это положение подчеркивалось Н.А.Менчинской: "...из закономерностей возрастного развития... выделяется одна-ведущая, влияющая на все остальные. Она характеризуется переходом от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предполагающим активность мышления и саморегуляцию" /15, с.84/.

Если в простых формах учения преобладает управление извне, то на более высоких ступенях основную роль играет "самоуправление" учащегося: вместо действий по образцу выступают его "поисковые" действия, контроль над процессами учения, осуществляемый извне, заменяется самоконтролем. "Обратная связь", сигнализирующая о правильности /или ошибочности/ процесса выполнения и результата работы как бы "возвращается к самому учащемуся, побуждая его, если это необходимо, к коррекции выполняемой работы.

Учащийся становится "субъектом обучения" в полном смысле слова.

Поводя итог сказанному, можно заметить, что в настоящее время существует по меньшей мере два пути увеличения регулятивной роли оценки в педагогическом процессе. Один из них состоит в том, чтобы отказаться от стигматического обучения и полностью подчинить весь учебный процесс развитию самооценочных суждений учащегося, которые должны формироваться на основе развернутых оценочных действий преподавателя.

Другой путь состоит в том, что предлагается объективизировать критерии оценки при помощи педагогических /доцимологических/ тестов, сделать оценку регулярной, неотделимой от самого учебного процесса, детализированной, объективной.

Первым путем идет ряд грузинских психологов и педагогов /экспериментальная школа НИИ педагогики Грузинской ССР работает с 1964 года /<sup>1</sup>. Изучается возможность подобного подхода в школе. Л.В.Занкова. Перспективность этого направления подчеркивала Н.А.Менчинская.

Второе направление, в основном, разрабатывается сторонниками программированного обучения В.П.Беспалько, Л.Н.Ланда и др./.

В системе экспериментального обучения грузинских психологов значительное место занимают коллективные обсуждения как самого процесса учебной деятельности различных учащихся и класса в целом, так и результаты этого процесса. Большое внимание уделяется также планированию решения отдельных учебных задач. Поощряется постановка учащимися вопросов, рецензирование, критика устных и письменных работ товарищей.

Однако, как нам кажется, субъективность суждений учителя при этом способе оценки не устраняется. Он все равно вы-

---

<sup>1</sup> Безотметочная система обучения направлена на то, чтобы усилить регулятивную сторону оценочных суждений, которые становятся основным компонентом учебной деятельности.

ступает как главная фигура процесса оценивания. В условиях фронтальной работы с классом этот способ означает значительную затрату времени на формирование действий самоконтроля. Кроме того, безотметочное обучение требует существенной перестройки всей системы урока.

В целях улучшения регуляции учебного процесса кажется перспективным использование педагогических тестов. Как было показано в ряде работ отечественных и зарубежных авторов тестовая система контроля позволяет объективизировать критерии и процесс оценки знаний, позволяет сделать контроль более информативным /учитывать качественную и количественную стороны знаний /, позволяет добиться массовости и полноты контроля /оценивать всех учащихся и по всему материалу/. Важным достоинством тестового метода является своевременность и оперативность получаемых при их помощи сведений, а это дает возможность более эффективно регулировать учебный процесс. Использование тестов позволяет удовлетворить требование экономичности контроля и его избирательность.

Регулярный контроль при помощи педагогических тестов делает излишней регистрацию посещаемости, — она резко возросла и это существенно сказалось на качестве усвоения программного материала /16/.

Доцимнологические тесты позволяют в большей степени индивидуализировать обучение, чем традиционные средства контроля, причем они способствуют разрядке напряженности учащихся и студентов во время экзамена /17, с. 69/.

По свидетельству педагогов, проводивших тесты учета успеваемости, дети, по отношению к которым применялась эта форма учета знаний, чувствовали себя гораздо спокойнее и увереннее, чем в условиях традиционной системы экзаменов. Если экзамены нередко вызывали у школьников чувство страха, волнения или замешательства, то тестовые испытания вызывали к себе положительное отношение /18, с. 79/.

Доцимнологические задания существенно повышают мотивацию учащихся, их познавательную активность /19, с. 110/.

Использование тестов дает возможность более точно группировать учащихся в зависимости от их знаний и потребностей, а это, в свою очередь, является необходимой предпосылкой индивидуализации обучения /20, с. 51/. На регуляторную функцию педагогических тестов особо указывал А. Мерри /21/. Он подчеркивал, что диагностические проблемы не отделаны от общепедагогических проблем, от задач развития способностей учащихся, увеличения их знаний о себе, — таких знаний, которые были бы не только потенциальными, но и действительными. Он считал, что это возможно только в условиях взаимодополнения внешнего контроля и самоконтроля.

Появляется все больше работ, в которых рассматриваются преимущества педагогических тестов по сравнению с традиционными системами контроля.

Однако, необходимо отметить и некоторые отрицательные стороны педагогических тестов. Верно, что оценка становится более регулярной, объективной, но сам учащийся, по сути дела, остается в позиции оцениваемого, а не оценивающего, а это не может не сказаться на его отношении к данной системе проверки знаний.

Преодолеть недостатки одного и другого подхода /безотметочной системы обучения и педагогических тестов/ можно, на наш взгляд, в том случае, если попытаться включить их в более обширный контекст, т.е. рассматривать педагогический процесс как систему: с одной стороны, с точки зрения целевого подхода к обучению, — необходимо формировать навыки самоконтроля, самоанализа, самооценки, поскольку это одни из основных регуляторных личностных образований /при этом открывается возможность одновременно решать задачи как обучения, так и воспитания/, а с другой стороны, — наиболее эффективным средством развития этих качеств в условиях действующей системы обучения следует считать педагогические тесты, которые обеспечивают необходимую информативность, полноту, избирательность, оперативность и объективность контроля.



Анализ литературы по данному вопросу показывает: Педагогическая оценка является важным регулятором учебно-воспитательного процесса. Она определяет взаимоотношения преподавателя-студента /учителя-ученика/, отношения учащихся к учебным заданиям и к особенностям своей личности.

При подмене развернутых оценочных суждений отметкой наблюдается ряд нежелательных явлений: снижение познавательной активности, искажение учебной мотивации, пассивность учащегося.

Одним из средств формирования действий самоконтроля и саморегуляции являются педагогические тесты.

#### ОСЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. А м о н а ш в и л и Ш.А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности. - В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовке детей к школе. Материалы II Всесоюзного симпозиума. Часты, Тбилиси, 1974.
2. Д у б р о в и н а И.В. Развитие действий контроля и самоконтроля у учащихся младших классов. - В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовке детей к школе. Материалы II Всесоюзного симпозиума. Часты, Тбилиси, 1974.
3. С а в о н ь к о Е.И. Возрастные особенности развития самооценки. - В кн.: Изучение мотиваций детей и подростков. М., 1972.
4. "Литературная газета", 2-октября 1974.
5. Я к о в л е в А. Объективны ли оценки. - "Народное образование", 1974, №7.
6. Д а в ы д о в В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
7. Б у т о р с к а я В.И. Отношение младших школьников к своим силам в учебной деятельности. - В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовке детей к школе. Материалы II Всесоюзного симпозиума. Ч. II,

8. А м о н а ш в и л и Ш.А. Возможности обучения без отметок в начальных классах. - В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. Материалы межреспубликанского симпозиума. Тбилиси, 1969.
9. Б о с к о в и ч Л.И., Ж о р з о в а К.Г., О л а в и я Л.С. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности. - "Известия АН РСФСР", 1961, вып. 36.
10. З а н к о в А.Б. Учитель и жизнь. М., 1967.
11. Социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся рабочей молодежи. Минск, 1970.
12. Psychologie a škole. Bratislava, 1971.
13. П о л и г е р о в а Д. Программирование и управление обучением. - В кн.: Информатика и проблемы обучения. М., 1970.
14. С а х а р о в а А.В. Функция оценки в структуре учебной деятельности. - В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовке детей к школе. Материалы II Всесоюзного симпозиума. Ч. I. Тбилиси, 1974.
15. М е н ч и н с к а я Н.А. О некоторых принципиальных вопросах диагностики умственного развития. - В кн.: О диагностике психического развития личности. Таллин, 1974.
16. Ф о м и ч е в а А.И. Разработка и исследование системы контроля и диагностики знаний как основы для управления успеваемостью студентов младших курсов вуза. Дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. М., 1974.
17. Kolban S. Incursioni in problemele docimologiei. - Rev. ped., 22, 1973, 9.
18. Д а н и л и ч е в а Н.А. Тесты успеваемости учащихся в советской школе 20-30 годов. - В кн.: Методология историко-психологического исследования. М., 1974.
19. L u t e v s u F. Preocupări docimologiei în vârstă. - Rev. ped., 22, 1973, 5.
20. L e g r a n d L. Les épreuves normalisées comme régulateurs pédagogiques. - L'OSEP, 1972, I.
21. F ä e r o n H. Examen et docimologie. Paris, PUF, 1965.

BASIC CONDITIONS IN PREPARING STUDENTS FOR INDEPENDENT  
WORK IN HOME READING DURING THE INTRODUCTORY COURSE.

Much is written about home reading, its great role in foreign language study both at school and at the higher educational establishments, the way how to teach it and check it and many other problems connected with this kind of reading. A question that requires still more investigation is that of home reading in the initial stage of foreign language teaching at the foreign languages faculty, especially, during the first term which forms a transition from school to high school practice. Experience at the Latvian State University Foreign languages faculty shows that home reading in a majority of cases is unfamiliar to school-leavers as they have not practised it at school.

An inquiry carried out at our faculty in 1973/74 with 4 groups in the Evening Dpt. and 2 groups (B,F) in the Day Dpt. showed that of 65 first-year students 37 (more than a half) did not have home reading at school. In 1974/75 a similar inquiry was made. For this purpose 4 groups in the Day Dpt. and 2 groups (A,B) in the Evening Dpt. were chosen. The results obtained showed that of 58 students 24 did not have home reading at school, 19 students had it irregularly and 15 had home reading at school at more regular periods (once a week, a fortnight, or a month).

In case home reading is taken as a separate aspect at school, it is confined merely to reading the text, translating it and discussing it by the help of questions. Consequently the question arises - how to start home reading at the foreign languages faculty to observe the principle of consecutiveness. This general problem includes many other problems such as the choice of books, the treatment of the material, the necessity of working out a set of suitable exercises designed for home assignments, ways of arousing

the learner's interest and many other problems.

Books selected for home reading must be entertaining and must suit the level of student's knowledge. There are teachers (e.g. Z.I. Klichnikova<sup>1</sup>) who consider that it is preferable to take different books for a group of students, stressing that different books enable the teacher to have a more individual approach to students and adjust the material to each learner's knowledge. However, we consider that one book in no way prevents the teacher from having an individual, differentiated approach. It is even preferable for several reasons. It enables the teacher to guide the learner's attention in a certain direction. Weaker students have an opportunity of listening to correct language patterns used by brighter students who are given the most difficult problems for discussion, it helps the weaker students to fill up the gaps they have, stimulates them to acquire greater fluency and helps to improve the learner's knowledge in general.

Home reading requires very great attention in the initial stage for the following reasons:

- 1) for many learners it is a new aspect in foreign language learning,
- 2) the introductory course in general requires a specific approach.

Therefore home reading must be properly introduced.

Z.I. Klichnikova stresses: "Синтетическому чтению должны предшествовать беседы учителя, создающие психологическую направленность и заинтересованность учащегося"<sup>1</sup>.

The same thought is voiced by E.A. Glikina; "очень важно перед чтением дать установку (инструкцию)

направленную на понимание и удержание в памяти основной идеи, общего содержания и наиболее важных деталей."<sup>2</sup>

Much depends on the assignments worked out by the teacher. They should enable the learners to acquire good language patterns as well as arouse the learners' interest that adds greatly to the knowledge gained.

Ralph Hester from Stanford University, the USA, says:

"... reading literature in a foreign language must be approached in such a way as to reveal its every aspect of attraction."<sup>3</sup>

It is the teacher's duty to ensure it. If the student's attention is directed towards a definite purpose, his observation power will be properly developed and he will be prepared for a more detailed and thorough analysis of books in his future studies.

G.V. Rogova states: "Reading requires the ability on the part of the reader to carry out a number of mental operations- analysis, synthesis, induction, deduction, comparison."<sup>4</sup>

Therefore the introduction of home reading requires great attention on the teacher's part. It should be properly explained to the students. First the explanation should go along the most general lines - how to read the text assigned for home reading. Students must be taught to use the foreign language effectively so as to counteract the interference of the mother tongue. They must cultivate the ability of guessing the unknown word from the context by applying morphological or syntactical analyses and only in case of emergency should they resort to translation. A separate assignment for each lesson must contain a clear instruction of what students are required to do. Sometimes it is necessary for the teacher to give a more detailed explanation to the given written instruction, e.g. if the task is: choose a situation from the book and tell it as if you had witnessed it. Here the teacher should suggest various words and phrases the use of which indicates the learner's participation in the situation (the use of the first person, word combinations; to my mind, I was glad( surprised, frightened) to see (to hear, to think), I understood ( thought, imagined) that...etc.).

Home reading is started during the introductory course. Therefore it is very important to consider the role of home reading during this period when all the language

aspects supplement the teaching of phonetics, the training of correct pronunciation. It is the so-called "mute" period when students' speech is limited to prevent them from mispronouncing words as they have not acquired yet the correct pronunciation of sounds. During this period the assignments in home reading should correspond to the general requirements. The students may be required to do more in written form (putting questions on the text, answering their groupmates' questions, finding the corresponding English equivalent for the given word or phrase in their mother tongue etc.).

The home reading material should be used to practise correct pronunciation. Words, word combinations, sentences containing certain sounds may be chosen for this purpose.

The home reading material may help in teaching and consolidating the sentence structures of the English language. For instance, find and state the Subject and Predicate groups, discuss Proper Nouns, their functions in the sentence (e.g. what is the function of a Proper Noun in the Genitive Case - Subject or Attribute), distinguish certain grammatical forms, tenses, render a certain tense form in the mother tongue etc.

The home reading material may be used to increase the student's word stock. The choice of words to be acquired is of great importance (how to work with them to consolidate them). Words and phrases to be mastered should be selected with the aim of enriching the learner's vocabulary in general as well as supplying him with the language material necessary for discussing certain events and episodes described in the book or the story read.

E.A. Glikina stresses that the learners memorize Verbs better than Adjectives, that it is more difficult to give a description (of nature, some person or place etc.) than to reproduce some action or run of events. That is why it is useful to include in the assignment learning descriptive passages by heart.

The authoress stresses correctly that the learners are usually more concerned with the content than the form of what they read. However, in language study the form is equally important and should not be neglected as it presents good language patterns.

Е.А. Glikina raises an important question, "Как преодолеть "барьер" содержания, часто на столько отвлекающего слушателя от формы, что он забывает о том, что данное произведение представляет собой образец английского литературного языка и как таковое должно использоваться им не только для извлечения определенной смысловой информации, но и для обогащения своего активного словаря?"<sup>2</sup>

Well chosen exercises may help in this respect. Each text should present to the reader a definite amount of new lexical units that will enrich his active vocabulary. They are separate words, phraseological units and whole sentences.

A systematic use of good language patterns gradually develops in the reader a feeling for the language (Sprachgefühl).

Home reading should also be made use of both in consolidating the material of other aspects (especially analytical reading and conversation) as well as supplementing other aspects (e.g. a certain grammar rule may be well illustrated by examples from the home reading material). The teacher of home reading must be well acquainted with the study matter of other aspects.

After the introductory course during which the students' speech is restricted to little speaking, the variety of different assignments set to the students increases. Z.I. Klichnikova points out, "Развитие навыков синтетического чтения требует интенсивного самостоятельного чтения, сочетающегося с аналитической работой в классе над отдельными частями текста, заданного на дом".<sup>1</sup>

Books for home reading present rich material to develop both pre-ared and unprepared speech (both monologue and

dialogue).

The check up of home reading is also very important. During the check up the teacher finds out:

- 1) whether the text has been read,
- 2) how precisely it has been understood.

It is the reader himself who can judge best whether the book or story he is reading is easily understandable or presents difficulties or even misunderstanding. This self-control is a complicated problem that causes great difficulties to the teacher. When working out the assignment the teacher should foresee instances that may cause difficulties to the students.

Considering the above mentioned and other problems we have come to the conclusion that it is advisable to start reading the book or story selected in class, as joint work seems to serve as the best beginning.

In this connection 2 experiments were carried out in the first course of our faculty in October 1974 (Latvian State University, Foreign Languages Faculty) and in the 11 th form at school 45 in September and the beginning of October 1973.

#### Experiment I

The book used: "Stories" by Jack London adapted for class 9, published by Учпедгиз Москва in 1955.

Before the learners started reading the text, the heading "Piece of Steak" was jointly translated by the help of forming associations e.g. sometimes you take a meat dish for dinner the name of which contains the word "steak".

The page chosen is the beginning of the story and is rather interesting. It gives some glimpses of a sportsman's life in the capitalist world.

#### Aims of the experiment:

- 1) Check the students' skill in reading and understanding an unknown text /adapted/,
- 2) Check the time needed to do the assignment,
- 3) Check the ability to translate,



4) Check whether the method applied helps students acquire the given text better as well as whether it teaches them to read an unknown text in general.

C o n t e n t o f t h e e x p e r i m e n t :

STEP I

- 1) read the text (272 words excluding the articles),
- 2) mark the following (each student was given a form which he had to fill up):

---

Time used	Words that may be guessed	Unknown words	Sentence con- struction that is not clear
-----------	------------------------------	---------------	---

---

- 3) copy out international words.

STEP II

Find the English for the following:

9 sentences with the words: frown, hunger, rough, unmistakably, hate, blow were given in the mother tongue.

The students had to find the corresponding English variant in the passage indicated for reading. Some of the sentences were given unaltered as found in the text, others differed - some words were either omitted or replaced by other words, the tense form of some sentences was changed.

The sentences given in the mother tongue helped the students guess some of the unknown words which they had listed. After finding their meaning by the help of the Latvian sentences, the students were required to underline them in the form.

STEP III

The text was read in turn by the students of one row (some 2 sentences each), the other row gave the translation. Then the students exchanged the tasks. The sentences that were translated from the mother tongue into English during step II were only read out and not translated.

At the end of the experiment the students were required to write down their evaluation of the method used.

It is interesting to note that the time used by pupils was

twice as much as that used by the students. In our analysis of the results we shall restrict ourselves to the 1st course. The time used to copy out the required data was on an average 4 minutes (in 1973), 5 minutes (in 1974).

The number of words to be guessed from the context contain only 3 international words: opponent (4 students), criminal (3 students), tobacco (1 student).

The other words marked as unknown are: frown (30), quarrel (9), rough (17), ugly (12), strike (2) etc.

The number of students tested was 65 (47 from the Evening Department, 18 from the Day Department, Academic year 1973/74).

The text contains 11 international words (tobacco, typical, boxer, criminal, ring, profession, opponent, business, nature, finish, mark) one of which is rather specific yet 1 students marked it ("mark" - market, маркировать).

Very few cases are given in the column marked unknown sentence constructions. Those which were indicated are simple and show that the students were not sure of the tense forms e.g.:

Ev. I A group He struck to hurt his opponent.  
He did not like to quarrel and he had few enemies.

Ev. I B group The blows which it had received had left many marks on it.

Ev. I C group - - - - -

Ev. I D group .... that the Gouger's jaw had been broken.  
.... you might be frightened if you met...

In one case the surname of the hero King has also been copied out in the column - unknown words.

As we have already mentioned proper nouns also sometimes cause some misunderstanding and require explanation.

The translation of some sentences required correction

e.g.: He alone had eaten ( Viņš ēda vienatnē )  
instead of - Viņš viens bija ēdis

When he put his hand into his pocket, he found that he  
had none.

In this case possessive pronouns should not be translated in Latvian.

When reading the sentence ... that the Gouger's jaw had been broken only four months before at Newcastle, the pause was made in the wrong place, which shows that the learners did not understand the contents.

The aims have in general been achieved. The experiment shows that students can cope with an unknown text if it suits the level of their knowledge.

Part of the students found the text rather simple though they considered the assignment interesting. This fact shows that students' knowledge differs. The method chosen justified itself as all the students spoke in favour of it stressing that everybody had to work actively throughout the whole lesson. They gained much from their joint efforts and learned how to approach home reading texts in general.

#### Experiment II

was carried out in 3 first-year groups in the Day Department (26 students:

group A - 8 students,

group B - 9 students,

group C - 9 students ) in November and De-

cember 1973 and in 3 first-year groups in the Day Department ( 26 students:

group A - 8 students,

group B - 9 students,

group C - 9 students) in 1974.

The book used : "The Path of Thunder" by Peter Abrahams ( Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1951).

The aims of experiment II were the same as in experiment I.

T a s k : 1) Read the text (each student got a typed

copy of the text envisaged for reading (679 words including the articles) and get acquainted with the contents in general, mark the time used,

2) Read the text a 2nd time and underline the unknown words with 2 lines, the unknown grammar constructions with one line, mark the time used,

3) Translate the sentences into your mother tongue (7 sentences).

The time used was:

Acad. year 1973/74

I A - 15-20 minutes

I B - 18-26 minutes

I C - 20-32 minutes

The time used only to do the translation of the indicated sentences in written form.

Acad. year 1974/75

I A - 40-50 minutes

I B - 25-40 minutes

I C - 35-60 minutes

The time used to read, understand the text, copy out unknown words and grammatical constructions, translate the sentences.

The text contains about 26 unknown words approximately half of which might be guessed from the context. The number of unknown words marked by the students ranges from:

Acad. year 1973/74

11 - 26 words

only in one case -34 words.

Acad. year 1974/75

10 - 20 words

in 7 cases from 20-34 words.

Among the unknown words may be found the following (some of which might be guessed from the context):

thirsty - 5

share - 7

select - 7

vaguely - 13

dissuade- 23

except - 1

exclusive - 8

5

7

8

15

23

-

11

The students marked very few grammar constructions though the results showed that there were more cases that should

have been marked.

In 1973/74

Two o'clock of a morning ...(1)

He did want to think through (2 students)

He felt like a walk.(1)

... would be visited on them. (3)

... would lock them up.(1)

She was out of setting (6), had become an institution.

In 1974/75

He thought she was winded and suggested that they rest  
(2 students),

... had become an institution in his life (3),

... what he was going back to (3), He did want to ...(3),

'It was hard to get hold of anything (5), she was out of  
'setting (10), at the foot of (2), To slip one's arm  
through (1), would find out (2), he let go of her hand(3).

The sentences and phrases mentioned show that in several  
cases the students do not distinguish between word combi-  
nations and phrases and grammar forms.

The text contains the word "would" in several cases and  
meanings.

1)... they would come to Fatty's (a cafe),

( to express a habitual action in the past),

2) He would miss them all (The Future in the Past),

3) They were threatened with dire penalties that would  
be visited on them from the big house. (The Future in the  
Past in the Passive Voice),

4) It would be better to have some idea what he was go-  
ing back to. (The Subjunctive Mood is used in a simple  
sentence to express a wish).

The sentence where "would" expresses a habitual action  
in the past has been translated:

... viņi ietu...

viņi dosies

in one case - viņi ieradās

instead of

viņi mēdza iegriezties...

7 students (out of 26 in 1973/74) translated it correctly  
14 students(out of 26 in 1974/75) " " "

The 2nd sentence - He would miss them all.- was wrongly translated - Viņam pietrūktu..., Viņam bija žēl... instead of - Viņam pietrūks...

The Future in the Past in English has been wrongly expressed in Latvian by the Subjunctive or the Past Indefinite.

Sentence No. 5 It would be better to have some idea what he was going back to.- in several cases was even misunderstood in meaning e.g.

Taču būtu bijis labāk zināt, kāpēc viņš atgriešas - or- brauca atpakaļ. ... lai atrastu kādu tēmeļu, lai atgrieztos.

In several cases the tense form was wrong- Tomēr labāk būtu bijis zināt.

The correct version - Tomēr būtu labāk zināt, kas viņu sagaida.

Sentence No.3 - Only two more hours before he had to catch his train and then Cape Town would be behind him.

Though the sentence refers to the future it was wrongly translated in the past. The majority of students translated it: Tikai pirms divām stundām viņam vajadzēja sēsties vilcienā, un tad Keptauna būtu palikusi aiz muguras.

The correct version:

Tikai vēl divas stundas līdz viņam vajadzēs paņemt uz vilciena un tad Keptauna paliks aiz muguras.

In sentence No.4 the Passive Voice in English should be rendered in the Active Voice in Latvian.

10 students out of 26 did it correctly.

Sentence No.7 - I am not going to try and dissuade you any more.

Most of the students translated it very clumsily replacing every English word by its Latvian equivalent, e.g.

Es netaisos mēģināt neaizturēt tevi vairāk.

Es vairs negatavojuš censties tevi atrunāt.

Is nedomāju mēgināt tev vairs nesekot.

The correct variant: Es nevēģinašu tevi vairs atrunāt.

Sentence No.6 - He did want to think through and recapture something from the past.

14 students out of 26 translated it more or less correctly. Very few rendered the emphases (did want) in Latvian.

The correct variant in Latvian: Viņš tomēr gribēja pedomāt un mēģināt atcerēties kaut ko no pagātnes.

The aims of the experiment have been achieved. The experiment showed that in most cases it is the unknown words that cause students the greatest difficulties in understanding the text, the run of events in general. Yet when written translation is required, the students experience both the difficulties - the unknown words and the unknown grammar constructions.

Students do not recognize words if they appear in some derivative form,

e.g. exclusive, dissuade, select (as an Adjective) etc.

The same may be said about international words. Though they differ both in spelling and in pronunciation as compared with the mother tongue, they may be easily recognized if approached creatively i.e. the student should try to pronounce such words to himself and try to guess their meaning by comparison with the mother tongue because partly the spelling and partly the sounding of the word will suggest the right variant in the native language. Students are very quick to class such words as unknown ones excluding them from the scope of their attention. Therefore they should be trained in analysing sentences, grammatical forms, derivation, comparison with the mother tongue, gussing the unknown from the context. Students experience great difficulties in giving good literary translation therefore much must be done in this line. The more the students are trained in text appreciation the better they will be able to understand any text they will read.

Drawback of the experiment: the students do not mark all the unknown words. There may be two reasons:

1) they consider they may understand the text without them or

2) they do not want to show their ignorance in putting down too many words.

Experiment I was carried out during the introductory period on the material of an adapted book and the results gained show that it is advisable to start reading the book envisaged for home reading in class. The teacher's explanation of home reading, its purpose and aims, the joint work done in class as well as the home assignment set to students make a good beginning.

Experiment II was carried out after the introductory period when students' knowledge was more or less levelled. The experiment was based on an original text with more difficult grammar phenomena and rather many unknown words.

Besides checking the level of students' knowledge, the experiments prove to be also of great practical value for the teacher in working out further assignments in home reading.

#### РЕЗЮМЕ.

В данной статье подчеркивается роль "домашнего чтения" как одного из важных аспектов процесса обучения иностранному языку на специальном факультете и делается попытка научно обосновать с помощью эксперимента необходимость проведения его уже в период "вводного курса".

Статья содержит и некоторые практические рекомендации по методике работы над "домашним чтением" в период вводного и основного курсов.



REFERENCE LIST

1. К л ы ч н и к о в а З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке, Москва, "Просвещение", 1973.
2. Г л и к и н а Е.А. К вопросу о направленности занятий по домашнему чтению, Обучение иностранным языкам в высшей школе (выпуск 79), часть I, Москва, 1973.
3. Ralph N e w t e r. The Modern Language Journal USA 1972 No.5.
4. В о г о в а G.V. Methods of Teaching English Moscow 1970.

## ON THE PROBLEM OF TEACHING ORTHOGRAPHY

The paper is an attempt to prove in the first place that the necessity of teaching orthography is increasingly recognized by teachers of English both as a native and foreign language when the aim is to prepare English language teachers, spelling being an integral part of the written expression of thought. And secondly, to prove that in teaching spelling just like in teaching any other aspect of a foreign language one should proceed from the comparison of the language systems involved, thus providing scientific approach to teaching the aspect chosen. In our case the two language systems are those of the English and the Latvian language, the more so as our students are to be teachers of English at secondary schools for Latvian pupils.

The only all-embracing book on teaching foreign languages in special foreign language departments in our country written by M. Borodulina and N. Minina (1, p. 9) insists on aiming at full mastery of the foreign language in all its forms, acquisition of theoretical knowledge in: (a) teaching the foreign language, (b) translation and interpretation from and into the foreign language, (c) research work in the field of linguistics. It is very much the same that Robert Lado (2) has to say on the professional qualifications of the language teachers with the exception of his treatment of translation and interpret-

ation:

the language teacher must be educated, at least to the level of his peers. He must have the general professional preparation of a teacher and he must have the following special qualifications in the field of the foreign language he teaches.

He must know the target language well enough to be imitated by his students. For the non-native speaker this means using freely not only the significant sounds, syntactical constructions and general vocabulary but also many, though not necessarily all of the details of pronunciation and idiomatic expression of native speaking and writing. This level of proficiency for teachers is higher than that needed for purposes other than teaching. The non-native speaker will have to devote a great deal of effort to the achievement of this level and to maintaining his proficiency once achieved.

Proficiency in the target language includes the four skills: understanding, speaking, reading and writing, but not translation and interpretation, which are special professional skills.

The proficiency levels for reading and writing parallel those of understanding and speaking. The teacher must write in an acceptable style and understand various major forms, including literature generally understood by the educated public... he is not required to write literature in the esthetic sense. This is the level of proficiency we must strive to achieve.

Whether this level of proficiency can be attained in all cases is debatable. "Language Learning" (A Journal of Applied Linguistics, special issue N 3, August, 1968) publishes minimal qualifications of a secondary school teacher of a modern foreign language as established by the Modern Language Association in Aural Understanding,

Speaking, Reading and Writing. The minimal qualifications in writing are: "The ability to write correctly sentences or paragraphs, such as would be developed orally for classroom situations, and the ability to write a short letter." This really is a must.

What is writing? The question seems simple enough. Yet when we come to regard all that has been published recently in the field of linguistics and methods of teaching languages we may get perplexed at the variety of meanings different authors associate with the term. The difference is rooted in the multifariousness of their understanding the interrelation between language, speech and writing. To quote B.P.Shubin (3, p.166) no linguistic paper having a methodical bias can bypass the problem of correlation of the oral and written media of communication which are vital if an adequate description of the phenomena of language communication and methods of foreign language teaching is aimed at.

Mario A. Pei and Frank Cagner's Dictionary of Linguistics (copyright 1954 USA) based on the definitions given by prominent scientists in the field gives the following definitions of language, speech, parole and writing:

L A N G U A G E: a system of communication by sound, i.e., through the organs of speech and hearing among human beings of a certain group or community, using vocal symbols possessing arbitrary conventional meanings.

S P E E C H (1) verbal expression of thoughts.  
(2) the faculty of uttering articulate sounds.

And in the third item of the definition of speech the reader is asked to confer it with the term "parole".

P A R O L E French for w o r d. According to the linguistic terminology introduced by Ferdinand de Saussure, p a r o l e (usually translated into English as s p e e c h) consists in the use of a language by

a given individual in a given case, in contradistinction to the language (language or tongue) which is characterized by a complete and homogeneous grammatical system observed and followed by a group or community.

W R I T I N G: the act of representing, or representation, of thoughts, ideas and speech by conventional material signs."

Lado in his glossary of useful terms in "Language Teaching" defines writing as "graphic representation of a language." Substantiating the audio-lingual principle "speech before writing" he voices a view current in linguistics that "language is most completely expressed in speech. Writing does not represent intonation, rhythm, stress and junctures."

F.L.Billows maintains that "language is primarily speech", "speech is a handier instrument than writing", "good writing follows from correct speaking" (4, pp.18, 21,22).

The prominent linguist Baudoin de Courtenay opposes language and writing as alien incommensurable entities.

The linguistic definitions of "language" in English, "ЯЗЫК" in Russian, "valoda" in Latvian in explanatory dictionaries are a proof of the current view on language as a system of communication by sound.

V.Istrin, the author of the most bulky book on the development of writing published in Russian in Soviet times (5) states writing to be a means of using a given system of graphic signs to perpetuate and transfer speech, thus stressing the auxiliary character of writing as a means of communication. Though he remarks in brackets that it refers to a great extent to the primary stages of the development of writing (5, p.10). At the later stages of development of mankind writing becomes a universal, though still secondary, means of communication (5,p.18) of enormous social significance.

It is common knowledge that chronologically speech comes first, writing being a fairly recent achievement beyond the reach of millions as yet. Children learn to speak before learning to write. But in the minds of literate people in language communities with long-established traditions of literacy speech and writing seem to fuse into one notion of language and not only the layman but a number of linguists, too, seem to share the view without giving much speculation to it.

The first linguist to point out that writing of each literary language forms a special autonomous system was A. Artimovich of the Prague Linguistic Group. This view was further evolved by another member of the same group J. Vachek. In reviewing in "Language" (6) two booklets ("Alphabets for English", Manchester University Press, 1969 and "Phono-graphic Translation", Manchester University Press, 1970) edited by W. Haas of the Manchester University Joseph Vachek notes with satisfaction that Haas's basic thesis, perfectly parallel to that put forward by the Prague Linguistic Group, is the possibility of the independence of writing, from which follows the rejection of the common view that "a written message acquires meaning only via speech", i.e., from the fact that we had to speak before we could write, it obviously does not follow that our writing can convey nothing unless it first refers to a corresponding oral utterance". The Prague view has insisted on the mutual functional complementariness of the two language norms, spoken and written -- "in the sense", to quote Vachek, "that in a given extralingual situation in which the language user may be placed, he will find one of the two norms much more useful", so "both writing and speech are signalling systems of the first order. Writing is not a signal of a signal". In the final section of "Phono-graphic translation" entitled "The untranslatable" Haas points out that "nothing can be done about the kind of essential

discorrespondence which is due simply to the difference between the two media", each of which "has developed preferences for different types of message. This is obvious to any speaker who is obliged to prepare a talk for a conference and has to put it down in writing in advance, only rarely can he then use his written text verbatim, if he wants to attract the attention of his listeners and be understood by them. Similarly, if a good speaker wants to compile a paper on his tape-recorded talk, he finds it necessary to deviate quite frequently from the tape-recording". Haas's example on the untranslatability of the written norm of the language is a cartoon caption from a daily paper, showing a happy couple, and the man is saying: "We are happy courting. Why altar it?"

The 1974 Moscow publication "The Bases of the Theory of Speech Activity" (7) is the fruit of collective labour of the Group of Psycholinguistics and Theory of Communication of the Institute of Linguistics, the Academy of Sciences of the USSR. The authors of the compendium arrive at the conclusion that the brain of a literate adult is the seat of two language subsystems, each in its own right. The independence of the written form of the language is substantiated by the fact that in any language community there is a group of literate deaf-mutes who are in command of the written form of the language only. On the other hand in the Chinese language, for instance, there are texts intended for visual comprehension only. The proof of structural independence of the written form is to be found in European languages as well. In the first place, in the absence of exact correspondence between the number and boundaries of the structural elements in the two forms of language, hence the need for special descriptive grammars of the written form of the language. A.A. Leontyev, the author of the chapter in question insists on the word "form" in

the written and the spoken form of the language, as against "norm" suggested by Vachek. Of great interest is the view of the authors of the compendium that in teaching organised monological speech it is easier to start with teaching written expression of thought for in writing it is easier to arrange and rearrange one's ideas, to go back on what has been written in order to change a word or expression, the sequence, etc. (7, p.254).

Some authors use "written language" and "spoken language" respectively, as P.Gurrey in "Teaching English as a Foreign Language", I.R.Galperin in his "Stylistics", his chief reference being to functional styles, though. F.P.Shubin regards language to be a universal system of phonic and graphic sign. (3, p.II) and speaks of written and oral communication as of two independent ways of language communication.

The interest in the written form of communication is strongly on the increase among foreign language teachers. And since one can't write without the knowledge of graphic rules, i.e., a set of rules according to which the phonemes of a language are represented by means of the alphabet used in that language and the rules of orthography governing the spelling of concrete words we can't do without a system of teaching orthography. To achieve successful communication Laird, Correll and Pflug maintain: "you must listen attentively and read with understanding, pronounce carefully and spell accurately, use meaningful sentence structure and organize ideas logically. And you must do all these together, they are inseparably related.... Spelling is to writing as pronunciation is to speaking." (6, p.13 ).

In 1945 the Scottish Council for Research in education decided to establish a panel whose function would be to investigate the problems of teaching spelling in the primary school. At its suggestion A.C.Patterson surveyed the work that had already been done in Great



Britain and the US on the problem of teaching spelling. His "Review of Research in Spelling" (9) has this to say on the subject: "Now there is a growing conviction that spelling is not merely an academic exercise, detached and isolated from its primary purpose, that it is a knife and fork study vital when it is associated with the written expression of thought. A number of reliable studies have shown the excellent results obtained when spelling is treated as a tool for writing, when the child's needs in spelling grow out of the actual requirements for writing something and become an integral part of written work." (9, pp.73,74).

If the early fifties could boast of practically nothing on the subject in our country the late fifties are marked by V. Balinskaya's publications on the system of teaching English orthography (10) as applied at the Leningrad State Pedagogical Institute of Foreign Languages and M. Kalmikova's summary of the work on penmanship in the first year during the introductory phonetic course (11). In 1964 V. Balinskaya's description of the graphic system of the English language appears in bulky book form followed by "Orthography of Modern English" by the same author in 1967 which appear to have been a spring-board for "English Spelling" by I. Sentenberg and M. Lazareva (1970) offering a system of exercises for foreign language departments of pedagogical institutes. The early seventies have a number of papers and theses to offer. N. N. Shklyayeva defended her thesis on teaching reading and writing English to Russian pupils in the fifth form of secondary school. I. K. Kubilene defended a similar thesis on the basis of the native Lithuanian language.

As to higher school teaching methods, R. Pohnelkina's thesis was devoted to teaching writing in special language departments on the basis of the German language, the main emphasis being on teaching coherence in writing. Interesting ideas are expressed in J. Kolker's papers

working along the same lines classifying different forms of writing. A point of interest for instance, is that Kolker regards reproduction useless, concentrating instead on writing out or quoting the key sentences conveying the main idea of the text, stressing the close connection between developing speaking and writing skills.

E. Yao defended her thesis "Teaching English Orthography in Junior Courses of Language Departments with the Help of Teaching Programmes" in 1974. The students' native language is Russian, the experimental part was tested with second year students.

The research on spelling abroad is still more extensive. Those interested may find abundant material on the subject in M. Davidova's survey of basic trends in teaching spelling abroad (12) and in the above-mentioned "Studies in Spelling" (9).

If we might say that there is no lag in research there is certainly a lag in the application of the research findings by the teacher in the classroom, who is more often than not ignorant of what is going on in the numerous foreign language departments even in our country, there being no manual to guide him on what has been done and found effective or discarded, as the case may be, in teaching spelling and "writing in an acceptable style", which is the final aim to be achieved.

The teacher in a particular classroom situation is often faced with the need to prepare teaching materials to meet the needs of his students. "The most important new thing in the preparation of teaching materials is the comparison of native and foreign language and culture in order to find the hurdles that really have to be surmounted in the teaching. It will soon be quite out of date to begin writing a textbook without having previously compared the two systems involved... the linguistic comparison is basic and really inescapable if we wish to make progress and not merely reshuffle the same old materials." (13) "The most

effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner." (14). The truth of these statements of Robert Lado and Charles Fries is indisputable. Let's take but one example: the constant misspelling of the word "regularly" by Latvian students of English caused by the form of the word "regulāri" in the Latvian language, so "regularly" is the usual mistake teachers encounter in Latvian groups even though the students know -ly to be an adverb-forming suffix in English.

To teach our students to write in an acceptable style and be able to pass the knowledge over to their future pupils we have to compare the graphic and orthographic systems of the English and the Latvian languages, taking into account the possible interference of the Russian language as the second language taught in national schools beginning from the second form. F. Yao finds practically no native language interference in Russian students' learning English spelling which in part confirms Ollar and Ziahosseiny's statement (15) that the students whose native language uses the Roman alphabet make significantly more spelling errors in English than those whose native language does not. They conclude that "knowledge of one Roman writing system makes it more difficult not less to acquire another Roman spelling system". It remains to be seen whether our work in this field will confirm the latter conclusion.

Since the course of studies at the special department starts with a corrective course in phonetics it appears essential to devote part of the classes of writing and analytical reading of the period to teaching Reading Rules, which according to the existing calendar plans here are to be taken in the second semester in the course of phonetics. However, all through the intervening time students have to read and write quite a lot and while

groping for the right way of reading the graphic symbols they mispronounce sounds and lose much of what they gained during the corrective course (as is rightly marked by C. Dragunova and G. Krasnoshchokova writing on English orthoepic system).

O. Jespersen (16, p. 173) wrote as early as 1904 of the great educational significance he attached to phonetical transcription ("a fine means of training the pupils to minute exactness, because they really have to be constantly on the lookout in order to read neither more nor less than each symbol indicates"). Jespersen notes the surprising ease with which the transition to orthography takes place and still more surprising accuracy in orthography displayed by pupils who have been taught in this way.

First-year students coming to the University with a secondary school knowledge can read and write and know the transcription symbols but none professes to know reading rules, though, of course, they have been taught to read and recognize the principal letter sound correspondences, but even the scanty knowledge imparted has not been consolidated and systematized. The state of affairs is bemoaned by teachers of written practice everywhere. This was also recognized in print as far back as early fifties in Leningrad as is certified by V. Balinskaya's papers published by the Leningrad State Pedagogical Institute named after A. Herzen in 1958 (10). The work on orthography at the Leningrad Pedagogical Institute of Foreign Languages as described there seems to be worthy of emulation.

The importance of spelling is recognized at all levels of instruction, be it the first or the fifth year of a foreign language department. G. Boguslávskaya and A. Yerenkova (17) while discussing the ways of teaching students to express their ideas in writing at the initial stage of a foreign language department stress the importance of orthographic exercises. Their suggestions, however lack the systematic character of those advanced by Balinskaya

in 1958. J.Vovshin, L.Kortes and A.Ohremenko in their 1971 paper (18) sharing their experience in teaching writing in the fifth year of the English faculty speak on the ways of preventing mistakes as opposed to the "traditional way" of correcting mistakes after they have been made. Among the exercises to be done independently in the laboratory are cited those on silent letters, on the spelling of the suffixes -ence, -ance, the prefixes dis-, de-, en-, in-, the homophones, etc., which is perfectly all right if done by way of repetition after a regular course of spelling in junior years.

To sum it up. Terminology in linguistics is still in a state of flux. Yet, despite the diversity of terms and their interpretation by different authors there emerges a view on the independence alongside with interdependence of the written and spoken forms of language in language communities with long-established traditions of literacy which leads to greater attention being paid to the written form hitherto disregarded especially in the field of methods of teaching foreign languages. It is increasingly realized that to ensure correct representation of thoughts, ideas and speech by conventional material signs the student must be taught the graphic rules and the art and rules of spelling according to the accepted standards, i.e., orthography. The comparison of graphic systems of the native and the foreign language taught will eliminate the problems by pointing them out, thus preventing mistakes and improving the students' spelling.

#### РЕЗЮМЕ

Статья "К вопросу обучения орфографии" является попыткой доказать, основываясь на ряде работ советских и зарубежных авторов, что орфография является неотъемлемой частью письменной речи, без обучения которой нельзя говорить о полноценной подготовке преподавателей иностран-

ного языка. Письмо привлекает всё более пристальное внимание лингвистов и преподавателей. Указывается на неупорядоченность терминологии, что характерно и для русского языка (письмо, письменность, письменная речь). Для обеспечения научного подхода к проблемам обучения орфографии при подготовке преподавателей английского языка в школах с латышским языком обучения необходимо сравнение графических систем латышского и английского языков и выявления трудностей, на основе которых можно будет разработать систему преподавания орфографии, которая позволит добиться предотвращения ошибок и улучшения правописания студентов.

#### REFERENCE LIST

1. Бородулина М.К., Минина Н.М. Основы преподавания иностранных языков в языковом вузе. М., 1968.
2. Robert Lado. Language Teaching.
3. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972.
4. Billows F.L. The Techniques of Language Teaching. Bristol, 1962.
5. Истрин В.А. Развитие письма. М., 1961.
6. Language Journal of the Linguistic Society of America. Vol. 49, N 1, March 1973.
7. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
8. Laird. Correll. Flug. A Basic Course in Modern English. Prentice Hall, 1963.
9. Studies in Spelling. London, 1961.
10. Баллиная В.И. Работа над орфографией на I курсе педагогического института иностранных языков. - "Учен. зап.", 1958, т.157. Л., с.131-157.
11. Калмыкова М.Д. Организация и методика работы над каллиграфией на I курсе языкового вуза. Там же, с.159-169.

12. Давидова М.К. Основные направления исследования в области преподавания английской орфографии за рубежом.- В.кн.: Иностранные языки. Ярославль, 1973, с.25-37.
  13. Robert Lado. Linguistics Across Cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
  14. Charles Fries. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945.
  15. Oller John W.Jr. and Seid M.Ziahosseiny. The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. Language Learning. Ann Arbor, 1970. Vol.20, pp.183-189.
  16. Jespersen. How to Teach a Foreign Language. London, 1935.
- 
17. Богуславская Г.П., Еренкова А.Н. Некоторые пути обучения письменной речи на начальном этапе.- В.кн. Из опыта обучения иностранным языкам в вузе. Минск, 1971, с.36-46.
  18. Бовшин Я.М., Кортез Л.П., Охременко А.В. Опыт обучения письменной речи на У курсе факультета английского языка с применением ТСО.- В кн.: Технические средства и программирование при обучении иноязычной речи в вузе. Минск, 1971, с.152-161.

АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ АНГЛИЙСКОГО  
"ПЕРФЕКТА" В УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ I-ГО КУРСА  
ЛАТЫШСКОГО ПОТОКА

Овладение временными формами глагола, особенно перфектными временными формами, представляет большие трудности для первого курса латышского потока языкового факультета, хотя структурные сходства в английском и латышском языках создают иллюзию легкости. Многолетние наблюдения показывают, что в речи студентов допускаются многочисленные ошибки в употреблении перфектных временных форм. Эти ошибки имеют устойчивый характер. Они наблюдаются и в речи студентов старших курсов, что свидетельствует как о сложности данного явления, так и об отсутствии эффективной методической системы обучения, которая была бы направлена на создание прочных ассоциаций со сходными перфектными временными формами в родном языке. Сознательное и целенаправленное использование переноса, под которым понимается "сложное явление человеческой психики, скрытый механизм, который позволяет человеку использовать в своей мыслительной и моторной деятельности то, что ему известно, при совершенно новых или относительно новых обстоятельствах" (1, с.8) ускоряет овладение этими временными формами и обеспечивает прочность знаний.

В связи с вышеизложенным возникает необходимость в определенном пересмотре и совершенствовании методики обучения видо-временной системе английского глагола и, особенно, перфектным временным формам. При этом следует учитывать, что обучение употреблению этих форм строится на основе языковой базы, сформированной у учащихся в период школьного обучения. Предполагается, что на начальном этапе обучения студенты уже обладают определенными



знаниями о значениях видо-временных форм, и у них также выработаны некоторые речевые грамматические навыки и умения употребления этих форм. Мы придерживаемся мнения С.Ф.Матилова, что под речевым грамматическим навыком понимается "автоматизированное употребление грамматических явлений в речи на основе "грамматического чувства", и под речевым грамматическим умением - "свободный и совершенный перенос речевого грамматического действия в условиях динамического процесса речевого общения, обеспечивающий совершенное его исполнение во всех видах и формах речи без заранее заданных границ применения этого действия". (3)

Для проверки сформированности речевых грамматических навыков и умений употребления перфектных временных форм было проведено экспериментальное исследование (3,4,5), при проведении которого студенты не знали, что специальное внимание обращается на использование ими перфектных временных форм в естественной связи с другими временными формами глагола<sup>+</sup>. При отборе материала для экспериментальной проверки мы опирались на принцип валидности, поэтому задания включали только те употребления видо-временных форм, которые соответствовали изученным студентами правилам, и они заполнялись лексикой, хорошо знакомой им со средней школы. Это относится к правилам употребления перфектных форм общего вида Present Perfect and Past Perfect, которые, как показывает статистика по частотности их употребления (6, с.202; 7, с.50-51), встречаются в художественной литературе чаще всего.

Речевые грамматические навыки и умения употреблять перфектные временные формы в устной речи студентами I-го курса проверялись устными заданиями, имитирующими условия

---

<sup>+</sup> Данная экспериментальная проверка проводилась на I курсе английского отделения латышского потока в ноябре месяце 1974/75 уч.г. в четырех учебных группах (35 человек), включая студентов спецгруппы т.е. студентов, окончивших средние общеобразовательные школы с преподаванием ряда предметов на английском языке.

реального общения. К условиям, имитирующим устно-речевую коммуникативную деятельность, мы относим следующее:

- 1) внимание испытуемых направлено на смысл высказывания I/, а не на оформление речи в отношении языка,
- 2) отбор средств языка для построения высказывания и само построение его носит бессознательный характер, совершается автоматически, легко и быстро,
- 3) содержание высказывания определяется самим испытуемым.

Испытуемым предъявлялись следующие задания:

- 1) упражнения на коммуникативную трансформацию,
- 2) микродиалоги типа: "слушайте и отвечайте",
- 3) неподготовленное воспроизведение текста со следующим заданием: прослушайте текст один раз, уясните его содержание и воспроизведите его, строго придерживаясь предложенного плана,
- 4) описание серии картинок, включая ответы на заданные вопросы.

Основное назначение плана и вопросов - обеспечить употребление студентами проверяемых видо-временных форм.

Проведение экспериментальной проверки ставило своей задачей выяснить ряд вопросов, связанных с употреблением совершенных временных форм в устной речи (в диалогах и в повествовании), а также с определением характера и причин типичных ошибок студентов в употреблении этих временных форм с учетом грамматической интерференции родного языка. Грамматическая интерференция рассматривается нами как "психический процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов, внешне проявляющегося в грамматических отклонениях в иноязычной речи вследствие отрицательного влияния закономерностей грамматического строя родного языка или в плане внутриязыковых влияний" ( 8, с.141).

---

I/ Под высказыванием в данном случае мы понимаем функциональное единство двух или нескольких предложений.

Цель задания 1 /коммуникативная трансформация/ - проверить речевые грамматические навыки и умения испытуемых употреблять перфектные временные формы в вопросительных предложениях.

Цель задания 2 /микродиалоги/ - проверить умение употреблять эти временные формы в данных ситуациях.

Цель задания 3 /неподготовленное воспроизведение текста/ - проверить умение употреблять перфектные временные формы при пересказе текста, воспринятого со слуха /с магнитофонной записи/.

Цель задания 4 /описание серии картин/ - умение употреблять эти формы в повествовании.

Результаты экспериментальной проверки были обработаны с помощью матриц <sup>I/</sup>. Для каждой группы и для каждого студента была составлена матрица вероятностей, в которой было отражено не только количество правильных и ошибочных ответов, но и характер ошибок.

Анализ результатов показал, что студенты допускают очень много ошибок в изученных еще в средней школе временных формах глагола в условиях, имитирующих речевую коммуникативную деятельность. В упражнениях на коммуникативную трансформацию правильных ответов было 61%, по микродиалогам - 57%. В неподготовленном воспроизведении текста и в описании картин мало употреблялись перфектные временные формы ( в среднем каждый студент правильно использовал 3,6 перфектных временных форм. 6 испытуемых совсем не использовали этих временных форм, заменяя их неперфектными формами ( см. таблицы 2 и 3 ).

---

I/ Идея употребления матриц для экспериментальных данных была заимствована у И.В.Гавриленко, М.М.Гохлернера, П.Б.Невельского, см. со.: Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике, Академия Наук СССР Институт языкознания, М. 1974, с.48.

Таблица I.

ПРАВИЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ ПО УПОТРЕБЛЕНИЮ  
ПЕРФЕКТНЫХ ВРЕМЕННЫХ ФОРМ

Временная форма	Коммуникативная трансформация	Микродиалоги	Вопрос-извлечение текста	Вопросы по картинкам	Узнавание перфектных временных форм	Употребление перфектных временных форм в ситуациях	Перевод с родного языка
Present Perfect	72%	59,6%	11 случаев употребления (0,3 на каждого)	29 случаев (0,8 на каждого)	87,4%	59,2%	61,1%
Past Perfect	48,5%	47%	72 случая употребления (2 на каждого)	14 случ. (0,4 на каждого)	87%	60%	78,8%

Таблица 2.

Замена **Past Perfect** другими временными формами

Временная форма	Коммуникативная трансформация	Микродиалоги	Употребление в ситуациях	Перевод с родного языка
Past Indefinite	5,8%	26,5%	7,8%	6,7%
Present Perfect	27,9%	20,6%	1,4%	5,3%
Неправильное образование вр.формы	20,6%	5,8%	12,2%	5,3%

Таблица 3.

Замена **Present Perfect** другими временными формами

Временная форма	Коммуникативная трансформация	Микродиалоги	Употребление в ситуациях	Перевод с родного языка
Past Indefinite		13,6%	5,4%	12,3%
Present Indefinite	4,1%	22%	16,5%	15,8%
Past Perfect			4%	3,7%
Present Continuous			7,3%	
Неправильное образование вр.формы	21,1%	7,3%	3,8%	5,2%

Все ошибки, допускаемые студентами, образуют следующие группы: 1) замена Past Perfect формой Past Indefinite и Present Perfect для обозначения действия в периоде, предшествовавшем какому-либо моменту в прошлом, т.е. для отражения как бы второго временного плана предпроедшего.

2) замена Present Perfect формами Present Indefinite, Past Indefinite и Past Perfect, чтобы выразить действие в прошлом, соотношенное с каким-либо последующим моментом.

3) неправильное образование совершенных временных форм составляет в некоторых упражнениях до 20%.

Поскольку результаты устного предэкспериментального среза были неудовлетворительны, необходимо было выяснить, как студенты владеют совершенными формами в условиях коммуникативной деятельности, так как работа над языковым материалом на I-м курсе должна быть организована в зависимости от того, каков уровень владения этим языковым материалом у студентов, принятых на I-й курс.

Поэтому была проведена письменная экспериментальная проверка языковых навыков и умений, под которыми мы вслед за С.Ф. Шапировым понимаем "операционные навыки образования отдельных форм и структур по правилам, вне условий речевой коммуникации" (2). Если во время проверки сформированности речевых грамматических навыков и умений внимание студентов было направлено на смысловое содержание высказывания, то во время письменной проверки овладения языковыми грамматическими навыками и умениями внимание направлено только на языковую форму. При выполнении следующих заданий студенты не были ограничены во времени:

- 1) узнавание совершенных временных форм,
- 2) употребление этих форм в микроситуациях,
- 3) объяснение выбора той или иной временной формы.

Результаты показали, что в 13 случаях временная форма неправильно указана или совсем не указана (например в 23 случаях не указана временная форма Present Perfect в описательной форме, в 60 случаях подчёркнуто предпроедшего

ные обороты с причастием II типа "to have something done". Только в тех случаях, в которых значение и форма совершенных временных форм совпадают с соответствующими параметрами в родном языке, и это ясно видно в переводе с родного языка, студенты допускают меньше ошибок. В этом упражнении % правильных ответов сравнительно высок (в Past Perfect - до 78,8%). В употреблении Present Perfect % правильных ответов только 61%. Это объясняется тем фактом, что сложное настоящее время в латышском языке часто заменяется совершенными или префиксальными совершенными глаголами в простом прошедшем, "выступая в роли грамматического синонима совершенных временных форм" (9, с.135).

На основании экспериментальных данных можно сделать следующие выводы:

1. В ответах студентов наблюдается тенденция к более прочным навыкам употребления совершенных временных форм (правильных ответов от 59,2% до 78,8%) и непрочным речевым грамматическим навыкам (каждый студент в среднем правильно использовал только 3,6 совершенных временных форм) (см. таблицу № I).

2. Студенты I-го курса очень слабо ориентируются во временных системах английского и латышского языков, их сходство и различия в парадигматическом и синтагматическом планах. Родной язык, который во многих случаях мог бы помочь облегчить усвоение этих временных форм, как правило, мало используется. Как отмечает Х.Б.Дункель (10), положительное влияние родного языка ограничено, т.к. очень многое в родном языке не осознается. Известно, что именно на этапе осознания происходит процесс отождествления фактов родного языка с фактами иностранного языка.

Каковы причины типичных ошибок, допущенных студентами? I. Г.В.Рогова и П.Б.Гурвич (11) отмечают, что основная трудность при усвоении иноязычных глаголов заключается в том, что глагол как в родном, так и в иностранном языке не является носителем основной коммуникативной нагрузки, а служит в основном для структурного оформления предложения.

Студенты не испытывают "внутреннюю потребность" к его употреблению. Выше сказанное относится также к одной из категорий глагола - к категории времени.

В речи на родном языке у человека уже сложились грамматические стереотипы, т.е. автоматизированное и правильное употребление грамматических явлений в устной речи, образовались прочные стереотипы словосочетания (12, с.34). У студентов I-го курса грамматические стереотипы иностранного языка еще не выработаны. В этом, как указывают В.Н. Карасева и Б.Р.Гурвич (12), один из источников многих ошибок, допускаемых студентами в иностранной речи.

2. Между временными системами английского и латышского языков существуют значительные расхождения, в связи с чем выбор временных форм в родном языке обусловлен факторами, которые не совпадают с факторами, регулирующими этот выбор в английском языке. Чаще всего в сферу иностранного языка переносятся привычные нормы мышления на родном языке (13), но, чтобы овладеть иностранным языком, необходимо "перестроить определенные мыслительные операции усвоения иных понятийных и категориальных форм отражения действительности" (14, с.176). Г.В.Колшанский рассматривает это как процесс усвоения нового кода на основе первичного кода родного языка, непосредственно связанного с мышлением. Специфические отличительные черты английской временной системы особенно важны, ибо отличительное - значит новое, чуждое речевым навыкам и умениям учащегося, и является причиной межязыковой и внутриязыковой грамматической интерференции. Отличительное в обоих языках требует специального внимания, специально организованной системы семантизации, раскрытия закономерностей этой системы, выявления функционирования ее в речи, выработки ее употребления, доведенного продуманной системой упражнений до автоматизации.

3. Одной из причин является, как нам представляется,



также inadequate объяснение совершенных временных форм в учебниках. Т.П.Раздина (15) считает, что часть правил в учебниках недостаточно адекватно отражает те правила употребления видо-временных форм, которые объективно действуют в самом английском языке. Об этом свидетельствуют также объяснения, которые студенты дали для своего выбора той или иной временной формы.

4. Причиной непрочных навыков образования и употребления совершенных временных форм является также отсутствие или недостаточное количество коммуникативных упражнений для активизации этих временных форм.

В условиях научения родному языку языковая среда и многократные повторения способствуют автоматизации деятельности грамматических механизмов речи т.е. реализации во внешней речи: внутривсечевой схемы высказывания, наполненной калоритным лексическим содержанием (16).

Только многократное, коммуникативно обусловленное употребление активизируемого явления в речи является критерием становления подлинных автоматизмов.

Для предупреждения и устранения вышеуказанных типичных ошибок необходимо провести тщательный сопоставительный анализ временной системы глагола и всех типичных случаев употребления совершенных временных форм в английском языке с соответствующими временными формами совершенного в латышском языке. На основе данных сопоставления можно будет выработать методическую систему обучения временным формам, которая была бы направлена на сознательное и целенаправленное использование общего в обоих языках и на преодоление интерференции родного языка.

#### ССЫЛКИ НА ЛИТЕРАТУРУ

1. К и т р о с с к а я И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку (в свете психолингвистического анализа явления переноса) Дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. М., 1970.

2. Ш а т и л о в С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи. - "Учен. зап. Л Г П И им. А.И. Герцена", 1971, т. 454.
3. Ш т у л ь м а н Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. Изд. Воронежского университета, 1971.
4. H a r r i s David P. Testing English as a second language. Washington, 1969.
5. L a d o R. Language testing. London, 1961.
6. Ш е й к о Н. Я. Относительная частотность употребления временных глагольных форм английского языка в современном диалогическом общении. - "Учен. зап. Пятигорского гос. пед. ин-та", 1962, т. 25.
7. К о р з а к о в А. The Use of Tenses in English. Lvov University Press, 1969.
8. С о р о к и н а С. С. О синтетических подтипах грамматической интерференции. - "Учен. зап. Л Г П И им. А. И. Герцена", 1971, т. 454.
9. Ц и с е р е С. Е. К вопросу о сложных временных формах в современном английском и латышском языках. - В кн.: Вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков. Рига, "Зинатне", 1971.
10. D u n k e l Harold B. Second Language Learning. The University of Chicago, 1948.
11. Р о г о в а Г. В., Г у р в и ч П. Б. Психофизиологическая основа словоупотребления на родном и иностранном языках. - "Иностранные языки в школе", 1969, № 5.
12. К а р а с е в а В. Н., Г у р в и ч П. Б. Перемеживающее противопоставление при обучении грамматическим явлениям иностранных языков. - "Учен. зап. Владимир. гос. пед. ин-та", 1971, т. 26, вып. 5.

13. Саггол John B. The Study of Language. Harvard University, Cambridge, 1955.
14. Колшанский Г.В. Теоретические проблемы билингвизма. - В кн.: Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 4, М., 1967.
15. Раздана Т. И. Адекватность правила как важнейшее условие формирования навыка. - "Иностранные языки в школе", 1969, № 2.
16. Елвтина Л. В. Роль грамматических механизмов в процессе овладения устной речью на иностранном языке. - В кн.: Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. /Тезисы докладов/ Ч. I, М., 1971.

# СО Д Е Р Ж А Н И Е

## Р а з д е л I. ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Айзбалт Е.И. Анализ семантической структуры слова в плане сопоставления положительной и сравнительной степеней сравнения функционального класса А .....	3
Данченко Н.Н. Фразеологические единицы и контекст (на материале поэмы Дж.Байрона "Дон Жуан") .....	25
Козлова Г.В. Количественная характеристика полисеммы в подъязыке электротехники (на материале современного английского языка) .....	56
Кульбацкая В.Е. О категориальной сущности причастий и их месте в системе частей речи современного немецкого языка .....	64
Кульбацкая В.Е. Место так называемых "качественных наречий" в системе частей речи современного немецкого языка .....	75
Озолинь О.Л. К проблеме аналитического прилагательного во французском языке .....	85
Savurova I.A. Zur Frage der Rolle und der Funktionen der politischen Lexik in der deutschen Gegenwartssprache..	96
Ступина И.Ю. К вопросу о соотношенности порядка слов с глосными структурами (на материале русского и английского языков) .....	108
Чупилкина Е.И. Некоторые положения современной контекстологии .....	118

## Р а з д е л II. МЕТОДИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Гутченко Т.В., Сериков Н.Н. Некоторые вопросы отбора лексики и накопление словарного запаса студентами технических вузов .....	129
Гутченко Т.В., Шор Р.М. Организация самостоятельной внеаудиторной работы студентов неязыкового вуза на первом и втором этапах обучения .....	146

Калнина М.Н. Семантический, языковедческий и психологический анализ "Овода" Э.Л.Зойнтя и "Цитадели"	
А.Д.Кромина как учебных текстов по домашнему чтению на втором курсе спецфака .....	157
Маруга Э.Э. О психологической реальности речевых ошибок .....	175
Михайлова С.И. О регулятивной функции педагогической оценки .....	186
Riis I.J. Basic conditions in preparing students for independent work in home reading during the introductory course .....	202
Sabelis I. On the problem of teaching orthography .....	217
Элмане И.Г. Анализ употребления временных форм английского "перфекта" в устной речи студентов I-го курса латвийского потока .....	281

## ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

### Выпуск III

Лингвистика, психология и методика  
обучения иностранным языкам

Республиканский межвузовский сборник научных трудов

Редактор Л.Попп

Технический редактор Л.Халликмаа

Корректор Л.Халликмаа

Латвийский государственный университет

Рига 1975

Подписано к печати 18. II. 1975 ЯТ 12399 Зак. № 1486.  
Ф/о 60x84/16. Бумага №1. Физ. л. л. 15,5. Уч.-и. л. II, 8  
Тираж 500 экз. Цена 74 к.

Отпечатано на ротационной машине, Рига-50, ул. Вейденбаума, 5  
Латвийский государственный университет им. П.Стучки