

79

752

ЛАТВИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕТРА СТУЧКИ

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

ВЫПУСК I

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЗВАЙГЗНЕ»

ЛАТВИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ПЕТРА СТУЧКИ

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТОМ 79

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

ВЫПУСК I



ИЗДАТЕЛЬСТВО «ЗВАЙГЗНЕ»
РИГА 1966

44/5509

188

Печатается по постановлению Ученого совета
факультета иностранных языков

Редколлегия:

Я. Я. Вейш, Е. В. Горохова, С. Е. Цисере



ПРЕДИСЛОВИЕ

Данный сборник обобщает опыт работы факультета иностранных языков по подготовке преподавателей средней школы.

В статье Е. В. Гороховой «О педагогизации учебно-воспитательной работы на факультете иностранных языков» рассматриваются вопросы педагогической направленности процесса обучения, а также мероприятия, целью которых является улучшение качества подготовки кадров будущих преподавателей иностранного языка. Автор подчеркивает значение личного примера преподавателя.

В статье «Изучение грамматики и развитие разговорных навыков у студентов отделения английского языка факультета иностранных языков» С. Е. Цисере анализирует вопросы преподавания грамматики иностранного языка в вузе с опорой на данные сопоставительной лингвистики. Автор считает, что такое изучение грамматики способствует не только более прочному овладению структурой языка, но и дает определенный опыт будущему педагогу для его самостоятельной работы, когда ему придется выступать как лингвисту, методисту и психологу и уметь учитывать интерферирующее влияние родного языка учащихся в целях предвидения возможных трудностей и их устранения.

Статья С. Е. Цисере «Методика проведения практических занятий по некоторым темам нормативной грамматики на I и II курсах латышского потока отделения английского языка» рассматривает методику преподавания отдельных разделов нормативной грамматики английского языка в сопоставлении с латышским языком.

Редколлегия.

Е. В. Горохова

О ПЕДАГОГИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Широкий размах культурного строительства в СССР, предусмотренный Программой КПСС, ставит ответственные задачи перед работниками народного образования. В соответствии с профилем факультета подготовка квалифицированных специалистов по иностранным языкам характеризуется педагогической направленностью: наша цель — готовить всесторонне образованных, квалифицированных преподавателей иностранного языка для советской школы, воспитателей будущих строителей и членов коммунистического общества. В связи с этим для отделения иностранных языков чрезвычайно большое значение приобретает выработка тех направлений, по которым должна осуществляться учебно-воспитательная работа.

Безусловно, педагогическая подготовка студентов не является задачей исключительно преподавателей методики и педагогики. Эти задачи должны находиться в центре внимания всех преподавателей факультета, в особенности же преподавателей иностранного языка, изучение которого занимает значительную часть учебного времени. Именно преподаватели иностранного языка дают студентам наглядный пример их будущей самостоятельной работы по специальности; при этом здесь речь идет не только о личном примере каждого преподавателя, но и о систематическом проведении целого ряда мероприятий, цель которых — повышение уровня педагогической подготовки будущих преподавателей иностранного языка. Целью данной статьи является попытка обобщить опыт работы преподавателей английского языка по педагогизации учебного процесса.

Прежде чем перейти к изложению приемов педагогизации учебного процесса, используемых нашими преподавателями,

остановимся на одном из ведущих принципов обучения — на воспитывающем обучении студентов. Разумеется, это не является специфической чертой факультета иностранных языков, однако, если учесть, что он выпускает преподавателей, людей, которые сами будут воспитателями молодого поколения, здесь этот вопрос встает с особой остротой.

Все обучение иностранному языку, как часть общей системы коммунистического воспитания, должно быть подчинено задаче педагогизации: выбор изучаемых тем, построение занятий, подбор учебных материалов, правильное толкование всех изучаемых текстов и произведений, правильное и глубокое, политически заостренное раскрытие изучаемых тем, умело направленные преподавателем беседы по этим темам, правильная лингвистическая трактовка всех языковых явлений с позиций марксистского языкознания, наконец, требование от студентов содержательных ответов, особенно при составлении примеров, ситуаций и т. д., — все это способствует воспитанию у студентов высоких морально-политических качеств активного строителя коммунизма. Будущий преподаватель должен в полной мере владеть марксистско-ленинской теорией, понимать задачи коммунистического строительства в нашей стране, правильно толковать вопросы внутренней и внешней политики, обладать широким общим развитием. Этим задачам должна быть подчинена вся аудиторная, а также внеаудиторная работа.

Одной из главных задач подготовки преподавателей является развитие у студентов навыков педагогической работы. Эта задача осуществляется самой организацией учебного процесса и выработкой у студентов качеств будущего преподавателя (включая общие, а также специфически языковые требования).

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Для будущего преподавателя чрезвычайно важно умение правильно объяснить языковые явления с позиций марксистского языкознания. В связи с этим особое значение приобретает тесная связь теории с практикой; связь эта осуществляется увязкой курса грамматики и фонетики, а также курса стилистики и лексикологии с практическими занятиями в течение процесса обучения.

Равномерное распределение теоретических курсов по всем годам обучения обеспечивает правильную подготовку студентов и в теоретическом плане, что представляется необходимым для будущих преподавателей.

На лекциях, и особенно на семинарах, студенты приучаются самостоятельно работать над лингвистической литературой, а там, где это необходимо, критически анализировать ее с позиций современного языкознания.

Очень большое внимание уделяется выработке твердых произносительных навыков. Преподавателям всех курсов вменяется в обязанность строго следить за правильным фонетическим оформлением речи, чтобы избежать часто наблюдающегося спада уровня произносительных навыков на старших курсах. Этому способствуют также лабораторные занятия и специальные консультации по фонетике для студентов старших курсов, проводимые по мере необходимости.

Перевод не является профилирующим предметом на факультете. Однако значение его чрезвычайно велико, если учесть что будущему преподавателю придется часто иметь дело с этим видом работы. На I и II курсах перевод практикуется в основном как прием закрепления и контроля усвоения материала. Однако уже начиная с I курса студентам предлагаются для письменного перевода с иностранного языка на родной связные тексты. Такая организация работы способствует развитию у студентов навыков перевода, а также позволяет преподавателям строго следить за правильностью речи студента на родном языке. Последнее имеет немаловажное значение для подготовки квалифицированных преподавателей.

Помимо тех общих требований, которые предъявляются к учебному материалу с точки зрения идейно-политического воспитания студентов, этот материал должен отвечать целям педагогизации учебного процесса. Так, для лексического, грамматического и стилистического анализа планируется использование текстов из учебника для средней школы, подбор тем педагогического характера для сочинений, разговорной практики и перевода.

ПОСТРОЕНИЕ И ПРОВЕДЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Каждый преподаватель, ведущий любой аспект языка, обязан постоянно помнить, что он должен не только сообщить определенную сумму знаний, выработать у студентов определенные умения и навыки, но и использовать для этого такие приемы и формы, которые учили бы студентов передавать известную часть этих знаний и навыков своим будущим ученикам. Отсюда понятно, насколько велика роль преподавателя, обучающего студентов — будущих педагогов. Преподаватель должен быть образцом для студентов и всей своей деятельностью, всем своим поведением на занятиях и вне аудитории,

всем своим педагогическим мастерством воспитывать в слушателях педагогов. И чем совершеннее будет педагогическое мастерство преподавателя, тем лучше будут результаты обучения студентов этому мастерству. Студенты, особенно прослушав курс методики и побывав на педагогической практике, критически подходят к работе преподавателей. Наибольшую пользу прослушанный курс методики принесет им в том случае, если они на примере своих преподавателей увидят подтверждение и практическое осуществление пройденного. Высокое педагогическое мастерство преподавателя повысит интерес студентов к их будущей профессии.

Особое значение для осуществления педагогизации учебного процесса приобретает принцип сознательности обучения.

При сообщении плана занятий преподаватель объясняет методику построения занятия, назначение того или иного вида работы, задания, принципов подбора учебных материалов. Это приучает студентов смотреть на работу над иностранным языком глазами будущего преподавателя и значительно повышает эффективность педагогического процесса. Следует вообще приучить студента, будущего преподавателя, сознательно владеть языковым материалом, т. е. не только уметь правильно применить его на практике, но и быть в состоянии сообщить эти знания и умения другим, уметь объяснить языковые явления в сравнении с родным языком.

Преподаватель должен знать программу средней школы по иностранным языкам и родному языку и быть знакомым с соответствующими учебниками и учебными пособиями. Это позволит ему определить объем тех языковых знаний, на которые придется обратить особое внимание в процессе преподавания, а именно на методы и приемы, которые могут быть использованы при объяснении этих явлений учащимся разного возраста — в доступной для них форме и на достаточно высоком теоретическом уровне. Большую пользу приносит также анализ студентами того или иного учебника с общелингвистической и методической точек зрения или методическая разработка лингвистической темы в качестве курсовой или дипломной работы.

Для подготовки студентов к будущей их работе немаловажную роль играет развитие у них умения правильно, четко формулировать свои мысли, аргументировать свою точку зрения, логически строить ответ, выступать перед аудиторией. Постоянная требовательность преподавателя в этом отношении к ответам студентов способствует педагогизации учебного процесса. Кроме того, существуют отдельные виды работы, помогающие воспитывать у студентов указанные выше качества:

для развития умения аргументировать свою точку зрения весьма целесообразно проводить небольшие дискуссии, обсуждения выступлений студентов. Однако после обсуждения преподаватель должен обязательно сделать обобщающее заключение. Для того чтобы приучить студентов кратко формулировать свои мысли, говорить по существу, следует ограничивать их во времени, предупреждая об этом заранее, требовать от них умения уложить свой ответ в определенное время. Логически правильному построению ответа во многом способствует такая форма работы, как сочинение с обязательным обсуждением не только языковых ошибок, но и правильности композиции. Умению выступать перед аудиторией способствуют вызов студента для ответа к столу преподавателя, проведение студентом отдельных этапов занятия, выступления на конференциях и т. д.

Не меньшее значение имеет развитие у студентов таких качеств, как умение владеть голосом, внятно, достаточно громко и выразительно читать и говорить, правильно ставить логическое ударение. Особую трудность представляет правильное интонирование предложения, выразительность речи. Для развития этого навыка могут практиковаться специальные формы работы, например выступления студентов перед аудиторией, запись выступлений на магнитофон с последующим прослушиванием и обсуждением. Однако решающее значение имеет постоянная высокая требовательность преподавателей всех дисциплин к ответам студентов.

С самого начала обучения студентам следует прививать умение пользоваться классной доской. Вначале даются общие указания, в дальнейшем доска используется на занятиях по всем аспектам, причем преподаватель требует от студентов четкого, ровного почерка, правильного расположения материала, не допускает неряшливости и небрежности, стирания написанного рукой и т. д. С этим связано также требование правильно и аккуратно оформлять записи в тетрадях.

ПРИВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Особо следует рассмотреть вопрос о возможности привлечения студентов к выполнению функций педагога в аудитории. Нецелесообразно поручать студентам проводить целое занятие, однако речь может идти о выполнении ими отдельных элементов занятий, например проведении диктанта или опроса слов, составлении небольшого перевода, руководстве обсуждением того или иного вопроса со специальной предварительной

подготовкой под руководством преподавателя. Особенно эффективно может проходить использование наиболее сильных студентов для руководства занятиями разговорного кружка. Подготовкой к проведению такого занятия, в том числе и подбором необходимых наглядных пособий, также должен руководить преподаватель.

Рекомендуется развивать у студентов умение использовать наглядные пособия. Оправдало себя требование в случае необходимости дать эскиз наглядного пособия в виде приложения к курсовой работе.

Особое значение для педагогизации учебного процесса имеет развитие у студентов с самого начала обучения умения замечать и исправлять ошибки как в ответах своих товарищей, так и свои собственные (для начального периода обучения — в основном фонетические ошибки). Это развивает у студентов внимание и наблюдательность, способствует аналитическому восприятию слушаемого, что необходимо для их будущей преподавательской работы. Умение контролировать собственную речь имеет большое значение. Особое внимание следует обращать на анализ причины ошибки и объяснение исправления, в частности в тех случаях, где имеется отличие от родного языка. Это содействует сознательному усвоению языка, укрепляет полученные знания и навыки, приучает давать правильные, четко оформленные объяснения. Исправление ошибок можно практиковать при устных ответах; оправдало себя также исправление студентами письменных работ своих товарищей под руководством преподавателя. Это способствует выработке концентрированного внимания, умения замечать ошибки, так необходимого будущему преподавателю. Чрезвычайно важно научить студента классифицировать ошибки и правильно исправлять их. Для этого рекомендуется проводить дифференцирование ошибок (фонетические, грамматические, орфографические, лексические, стилистические, композиционные, смысловые). При тренировке навыка замечать ошибки большую помощь может оказывать магнитофон, с помощью которого один и тот же ответ может быть прослушан несколько раз. Особенно эффективно магнитофон может быть использован для того, чтобы заметить собственные ошибки. Для постепенной выработки распределенного внимания, позволяющего следить одновременно за содержанием и формой ответа, рекомендуется практиковать двусторонний перевод, привлекая студентов, не участвующих непосредственно в переводе, к исправлению ошибок (первоначально по тексту перевода, в дальнейшем — на слух).

Annotation

The article discusses some problems concerning professional training of students at the foreign language department. By putting into practice the principles laid down here, the young teacher may not only obtain an intelligent theoretical knowledge of his work, but will also be enabled to combine foreign language instruction with communist education. Many considerations expressed in the article have been suggested by criticism lessons given by teachers and students under training.

С. Е. Цисере

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ И РАЗВИТИЕ РАЗГОВОРНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ОТДЕЛЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В результате решений XXII съезда Коммунистической партии Советского Союза значительным изменениям подверглась и целевая установка программы по иностранному языку в средней школе. Это положение получило свое конкретное проявление в постановлении Совета Министров СССР от 27 мая 1961 г. «Об улучшении изучения иностранных языков».

Согласно новым требованиям выпускники средней школы должны не только уметь переводить иностранный текст без словаря, но и говорить на иностранном языке. Для выполнения этой установки программы необходимо, чтобы учителя сами говорили свободно на преподаваемом языке и в совершенстве владели методикой обучения разговорной речи. Следовательно, особую важность в изучении иностранного языка приобретает овладение разговорными навыками.

Однако следует учесть, что главная задача факультетов иностранных языков педагогического института и университета заключается в подготовке высококвалифицированного филолога-педагога, который помимо практического владения иностранным языком должен иметь глубокие знания в области теории языка. Знание теории языка помогает студентам усовершенствовать практические умения и навыки.

Возникает вопрос: каким путем достичь практического владения языком и получить глубокие теоретические знания?

1. Следует ли идти от навыков к знаниям или от знаний к навыкам?

2. Какое место должна занимать теория языка на первом этапе обучения иностранному языку на факультете или отделении иностранного языка?

3. Какое место должен занимать родной язык в процессе овладения иностранным языком?

Все эти вопросы взаимосвязаны, и ответ на один из них определяет ответы на другие и обуславливается ими.

Прежде чем говорить о том или ином методе обучения разговорной речи, следует обратиться к психологии, лингвистике и педагогике — наукам, тесно связанным с методикой и определяющим выбор методов обучения.

В данной статье речь идет о взрослых, о студентах, которые избрали своей специальностью лингвистику. Это будущие педагоги, которые должны будут нести свои знания учащимся, вырабатывать у них прочные навыки как разговорной речи, так и чтения иностранной литературы — источника информации. Кроме того, они должны прививать школьникам интерес к изучению иностранных языков, к странам изучаемого языка, развивать чувство советского патриотизма и интернационализма.

Студенты — это учащиеся в среднем в возрасте от 18 до 35 лет (если не считать контингента обучающихся на вечерних и заочных отделениях). Их мышление развивалось на родном языке, и изучение иностранного языка для них сопряжено с большими трудностями, если учитывать, что одной из конечных целей обучения иностранному языку в вузе является развитие чувства языка, что, в свою очередь, тесно связано с мышлением на иностранном языке.

Однако, как известно, мыслительный процесс протекает одинаково у говорящих на разных языках. Поэтому в задачи обучения иностранному языку не входит обучение мыслительному процессу, а лишь оформлению мыслей в новую языковую оболочку.

Ко времени поступления в вуз студенты получили глубокие знания в области теории родного языка. Понимание ими структуры любого языка будет твердо определено структурой родного языка, и поэтому совершенно очевидно, что интерферирующее влияние родного языка неизбежно будет иметь место в процессе овладения иностранным языком.

И не случайно в последнее время этому психолингвистическому процессу в сознании учащегося снова придается большое значение даже за рубежом, в частности в США, где наблюдается крайняя тенденция к развитию навыков устной речи. Следует отметить, что в методических работах Чарлза Фриза большое место занимает лингвистическая основа разработки

материала¹. Все большее внимание привлекает сопоставительная лингвистика («Contrastive linguistics»)², дающая теоретическую основу для каждого шага в процессе преподавания. Сопоставительная лингвистика имеет немаловажное значение в анализе типичных ошибок, в предвидении возможных ошибок и предотвращении их.

Интересно в этой связи отметить воспоминания Н. К. Крупской о своем пребывании на шестинедельных курсах французского языка для иностранцев в Женеве: «Особенностью курсов был дифференцированный подход к каждой национальности; прекрасное знание особенностей фонетики, структуры слов, их сочетания в языках; вытекающее из этого знания понимание тех специфических трудностей, которые надо преодолеть представителю той или иной национальности, чтобы овладеть французским языком. Хорошо разработаны были методы преподавания этих трудностей»³.

И в самом процессе запоминания нового материала наибольший эффект дает опора на ранее изученный, известный материал. В этом случае соблюдается дидактический принцип связи нового материала со старым. Проф. А. Смирнов по этому поводу отмечает: «Одним из основных способов углубления понимания с целью добиться лучшего запоминания является соотношение того, что запоминается, с чем-либо известным»⁴.

Разговорные навыки, безусловно, являются центром в обучении иностранному языку. Однако нам представляется, что начинать следует с овладения его структурой, в которую может быть вложено различное содержание.

У студентов развито абстрактное логическое мышление, они привыкли анализировать и синтезировать, так как «...мышление состоит столько же в разложении предметов сознания

¹ Так, например, мичиганская школа уделяет большое внимание родному языку учащимся, в основном как средству сопоставления при разработке материала, учитывая расхождения в родном и иностранном языках и этим исключая интерферирующее влияние родного языка. См. Fries, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan, 1945; Robert Lado, Charles C. Fries. *English Pattern Practice*. Ann Arbor, Michigan, 1959. а. о.

² William G. Moulton, Princeton University, *Applied Linguistics in the Classroom*. W.: «English Teaching Forum». Volume A. No. 1, April, 1963. В дальнейшем любое сравнение или сопоставление будет обозначаться как сопоставление».

³ Н. К. Крупская. *Избранные педагогические произведения*. М., Учпедгиз, 1957, стр. 612.

⁴ А. А. Смирнов. *Психология запоминания*. М.—Л., 1948, стр. 249.

на их элементы, сколько в объединении связанных друг с другом элементов в единство»¹.

За новой формой студенты видят и чувствуют содержание, и поэтому только ориентация на сознательное овладение языком в процессе обучения может вызвать у них необходимый интерес — в противоположность той скуке, которую они испытывают при чисто механическом заучивании.

Бесспорным является факт, что развитие навыков происходит на основе полученных знаний в процессе выполнения однотипных упражнений, образующих целенаправленную систему.

Навыки соблюдения «грамматичности» создаются путем различного вида тренировочных упражнений, устных и письменных, и максимального использования теоретических знаний в разговорной речи (трансформация, парафраза, ситуативное обучение и др.).

Большую помощь в процессе систематизации, т. е. более глубокого и широкого изучения ранее пройденного языкового материала, оказывают лаборатория светозвуконаглядности, элементы программированного обучения².

Структура языка тесно связана с теорией данного языка, его звуковой стороной (фонетикой) и его строем (грамматикой), наполняемость же структуры связана с лексикологией, стилистикой языка, — ибо грамматика учит правильно владеть языком, лексикология и стилистика обогащают речь, делают ее более выразительной.

Можно ли усвоить структуру языка, не вникая в теорию языка на первой ступени обучения?

Это вполне осуществимо при условии научно обоснованного отбора структур и последовательности их введения, что экспериментально и доказано, в частности, приверженцами мичиганской школы, и в первую очередь Чарлзом Фризом³.

Не имея оснований сомневаться в выводах Ч. Фриза, мы, однако, считаем нужным напомнить, что студенты факультета иностранных языков, став учителями, сами окажутся в положении, когда они должны будут умело пользоваться сопоставительной лингвистикой для успешного обучения учащихся школы и вуза, для своей научной работы.

Критику недооценки теоретических знаний в процессе обучения мы находим в целом ряде работ по психологии и мето-

¹ Ф. Энгельс. Анти-Дюринг. Госполитиздат, 1948, стр. 40.

² При разработке программы важную роль в предвидении ошибок и предотвращении их играет сопоставительная лингвистика.

³ Следует отметить, что данный метод получает подкрепление в естественной среде — стране изучаемого языка, т. е. в США.

дике¹ и не приходится удивляться, что даже при обучении на курсах типа «блицкурсов» в процессе преподавания участвуют не только «информант», или «drill master», для которого преподаваемый язык является родным, но и лингвист, владеющий также родным языком учащихся и не обязательно бегло говорящий на преподаваемом языке. Верно указывал академик Л. В. Щерба, что виртуозы очень часто бывают плохими преподавателями. Это значит, что преподавателю надо умело применять свои теоретические знания в процессе обучения.

Закономерно возникает вопрос, где и когда студенты должны получить знания в области сравнительной (сопоставительной) лингвистики, а также приобрести навыки использования этих знаний в процессе обучения?

Представляется совершенно бесспорным, что знания и навыки в этой области студенты должны приобретать в течение всего процесса обучения, с самого его начала.

Данным положением мы ответили в целом на второй и третий вопросы, поставленные в начале статьи, определив место теории и родного языка в процессе обучения.

Для получения полного понятия о структуре языка нормативная грамматика должна изучаться в определенной системе с возможно меньшими отклонениями, так как структура и форма нового всегда усваиваются глубже и прочнее, если они воспринимаются как единое целое, в определенной системе, а не как разрозненные явления.

Выявление сходства не должно служить преподавателю лишь средством для определения расхождений. Сходство языков не менее важно в процессе обучения, чем различие. Психологически обоснованным следует считать положение, что осознание сходства часто оказывает большую помощь в овладении формой иностранного языка. Установление ассоциаций повышает интерес. Когда учащийся видит, что два разных языка имеют аналогичные или сходные формы выражения, это придает ему веру в то, что овладеть грамматически правильно оформленной иностранной речью не только возможно, но и посылно.

На основе личного опыта мы убедились, что нахождение эквивалентных конструкций помогает избежать некоторых трудностей и ошибок. Материал усваивается сознательно, и усвоение бывает более глубоким. Ассоциации с родным язы-

¹ Сб.: «Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам» под ред. В. А. Артемова, И. В. Карпова и И. В. Рахманова, М., 1947; Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1959 и др.



ком являются прочной опорой при закреплении. Весь процесс протекает менее напряженно.

Сопоставление во время аудиторных занятий должно проводиться в ограниченном объеме и в значительно более элементарной форме, чем это делается на занятиях по теоретическим дисциплинам.

Однако при введении наиболее сложного языкового материала это совершенно необходимо. Так, например, артикль английского языка рассматривается в сопоставлении с различными средствами выражения той же категории существительного в латышском языке — категории определенности и неопределенности, в первую очередь выражаемой определенным и неопределенным окончанием в составе прилагательного и других частей речи («артиклоид»); образование и употребление временной формы *Perfect* сопоставляется с формами сложных времен (*Saliktie laiki*), и т. д.¹

Таким образом, студенты привыкают к самому процессу сопоставительного преподавания.

Практика показала, что теоретически осознанное языковое явление после соответствующего закрепления усваивается глубже и прочнее, чем то же явление без теоретического обоснования. Однако данный вопрос все еще продолжает оставаться спорным. Некоторые попытки экспериментально доказать противоположное не могут убедить в положительном конечном результате — получении твердых знаний, умений и навыков. В данном случае требуется широкий эксперимент, охватывающий более длительный период времени — не менее двух семестров, с повторной проверкой после третьего и четвертого семестров.

Следует отметить, что для сопоставительного преподавания на латышском потоке необходима дальнейшая разработка сопоставительного англо-латышского языкознания.

Проблема овладения грамматически правильно оформленной речью ставит вопрос о том, какой форме речи следует уделять главное внимание в процессе обучения иностранному языку — монологической или диалогической.

Известно, что в последнее время наблюдается чрезмерное увлечение диалогической речью с ее характерными особенностями живой речи. Правомерно ли такое увлечение?

С точки зрения естественности, на наш взгляд, обе формы речи находятся в равном положении. Часто в диалоге речь

¹ См. S. Danengirša. Par noteiktības kategoriju angļu un latviešu valodā. Rīgas Pedagoģiskais institūts. Raksti, V., Rīgā, 1957, 451. lpp.

G. Ginsburga, Angļu un latviešu valodas perfektīvo laiku analīze, savstarpēji salīdzinot, ibid., 431. lpp.

одного из говорящих превращается (после краткого побуждения с другой стороны) в речь монологическую, отражающую подробное изложение мысли, впечатления и т. п.

Однако ряд факторов указывает на преимущество монологической речи в процессе обучения, особенно на начальной ступени обучения. В первую очередь следует отметить более полную форму предложений в монологической речи, в то время как естественной диалогической речи присуща эллиптичность.

К тому же следует учитывать, что диалогическая речь может иметь две разновидности: форму учебного диалога и живого, естественного диалога. С целью сохранения грамматически полной структуры предложений учебный диалог строится по всем правилам нормативной грамматики, живой же, естественный диалог все больше и больше отходит от нормативных правил. Предложения-реплики обыкновенно являются синтаксически неполными, но это и создает ту эмоциональную окраску, которая присуща живому диалогу. Для иллюстрации предлагаем сравнить образцы естественного и искусственного диалогов:

Естественный диалог

You like it?
Yes.
Good¹.
But what will you give me?
A penny.
Don't talk soft.
Three, then.
Not enough.
A sixpence².

Искусственный диалог

Do you like it?
Yes, I do (I like it).
It is good.
—
I'll give you a penny.
—
I'll give you three then.
It is not enough.
I'll give you a sixpence.

Обучение разговорной речи главным образом через форму естественного диалога на начальной ступени обучения (особенно в первом году обучения) не дает студенту возможности осознать, глубоко прочувствовать и усвоить структуру изучаемого языка.

Из этого вытекает, что структуру языка следует усваивать и закреплять на монологической речи. Диалогическая же речь должна быть усвоена в ее естественной форме. В отдельных случаях преподаватель отмечает соответствующие отклонения от правил. Таким образом, следует признать методически неверным такой вид работы, как составление диалогов студентами первого и частично второго курсов на основе

¹ A. J. Cronin. Crusader's Tomb. London, 1956, p. 110.

² Peter Abrahams. The Path of Thunder. M., 1951, p. 240.

изученного материала. (Это не относится к простейшей форме диалога — вопросам и ответам по тексту.)

Неоднократно приходилось наблюдать, что человек, владеющий беглой, однако небрежной, грамматически неправильной речью, с большими трудностями усваивает структуру изучаемого языка. Необходимость работы над структурой языка при обучении разговорной речи вытекает из положения о том, что грамматический строй языка играет организующую роль в общей системе языка, конечной целью изучения которой является выработка навыков.

Однако и прочные навыки требуют постоянного подкрепления. Практика показала, что часть учителей иностранных языков после нескольких лет работы в школе в некоторой степени утрачивает навыки разговорной речи. Это, в основном, объясняется двумя причинами: 1) либо не доведенные до навыка знания и умения, не имея подкрепления, выветриваются, что можно предотвратить самостоятельной работой учителей; 2) либо знания и умения не оказались достаточно глубокими и прочными и не дали нужную базу для закрепления навыков. Поэтому выработка умения работать самостоятельно является одной из важнейших задач в процессе всего обучения в вузе.

В центре внимания в настоящее время находится один из приемов обучения разговорной речи — применение так называемых речевых или структурных моделей. За последние годы в нашей стране появился целый ряд публикаций по данному вопросу.

Однако думается, что обучение разговорной речи через модели, изучение грамматического строя языка на основе моделей не является универсальным путем обучения иностранному языку на специальном отделении, даже если допустить, что студенты впоследствии все же овладеют некоторыми навыками устной речи. Наше отрицательное отношение к чрезмерному увлечению моделями определяется не только вышеизложенным обоснованием цели обучения в языковом вузе, но и тем, что сам процесс усвоения практических навыков в этом случае не создает прочной базы для овладения спонтанной естественной речью и дальнейшего ее развития.

При усложнении учебного материала заполнение и расширение даже до некоторой степени автоматизированных моделей окажется непосильным и неизбежно приведет к неточностям, искажениям структуры языка даже в том случае, если моделирование имеет прочную научную базу¹.

¹ Определение модели см.: Т. П. Ломтев. О некоторых вопросах структуры предложения. «Научные доклады высшей школы. Филологические науки», 1959, № 4, стр. 7—8.

Искусственно созданная «атмосфера иностранного языка» при тренировке моделей рассеивается, как только студент сталкивается с необходимостью самостоятельно конструировать предложения, подбирая для них даже частично готовый «полуфабрикат» — модели синтагм, фраз, если он сознательно не усвоил структуру изучаемого языка.

Отмечая роль усвоения моделей, Роберт Ладо указывает на цель их употребления: "To reduce to habit what rightfully belongs to habit in the new language"¹.

Однако Р. Ладо делает оговорку:

"Only very young children might be able to learn a new language effectively by the exclusive use of Pattern Practice such as these. It is our clear experience that the student needs to bring to conscious understanding the linguistic problem he faces, first. Conscious understanding and practice are the aim of English Sentence Patterns"¹.

Важным вопросом является установление структурных элементов, характерных для неподготовленного высказывания: например вопрос о том, какие грамматические категории наиболее употребительны и, следовательно, наиболее необходимы для оформления разговорной речи; роль и место типа предложений по характеру выражения мысли.

Некоторые попытки исследования по этим вопросам сделаны как у нас, так и за рубежом. Причем выводы иногда противоречивы. См., например, исследования, определяющие роль и место типа предложений по характеру выражаемой мысли. Методы исследования у авторов разные. Так, Чарльз Фриз основывает свои исследования на результате анализа записей телефонных разговоров, т. е. живой неподготовленной диалогической речи². По его подсчетам, 60% предложений являются высказываниями (Statements) и только 28% — вопросительными предложениями.

Н. С. Хаперский в своей кандидатской диссертации проводит анализ художественной литературы и приходит к выводам, что в диалогической речи ведущая роль принадлежит вопросительным предложениям (свыше 90%)³.

Противоречивость выводов объясняется, очевидно, различными методами исследования. Как видно, все эти вопросы требуют дальнейшего всестороннего изучения и единого критерия

¹ Lado Robert, Fries Charles C. English Pattern Practices. Ann Arbor. Michigan, U.S.A., 1959, Introduction, p. XVI.

² Fries Charles C. The Structure of English, New-York, 1952.

³ Н. С. Хаперский. Развитие навыков постановки вопросов на английском языке в диалогической речи у студентов I—II курсов языкового пединститута и факультета. Канд. дисс., М., 1959.

в подходе к нему. Результаты подобного анализа будут ценным вкладом в дело отбора учебного материала для развития разговорной речи.

В целом нам представляется, что для развития спонтанной разговорной речи основным способом следует считать тренировочные упражнения в свободном, сознательном выражении собственных мыслей; употребление же моделей является лишь одним из методических приемов языковой наглядности и закрепления материала.

Более реальным на начальном этапе обучения является использование дополнительно к минимальному количеству основных структур (6—8) моделей фраз или так называемого «полуфабриката», в который входит ряд словосочетаний, выражений, типичных для изучаемого языка и обладающих специальной структурой, сочетаемостью или наполнением, отличающихся от соответствующих в родном языке. Это, однако, не исключает работу над изолированным словом.

Интересной представляется попытка И. Морриса разграничить «модели» от «формул», свойственных разговорной речи. К первым он относит свободные выражения (Free expressions):

The book is on the table,
I told him to come, etc.;

ко вторым — формулы (Unique expressions, formulas):

How do you do,
This day week, etc.¹

В процессе подобной тренировки как одного из приемов обучения мы добиваемся того, что мышление студентов постепенно переключается на форму и содержание изучаемого языка, и они не прибегают к мысленному переводу — конструированию согласно правилам родного языка.

Правильную оценку использованию моделей в обучении разговорной речи с точки зрения психологии дает Б. В. Беляев: «... В целях развития настоящей речи, обладающей продуктивно-творческим характером, следовало бы тренировать учащихся в свободном выражении собственных мыслей, а не скопировать эту мысль типовыми конструкциями», и далее: «По нашему мнению, обработка изъятых из речи моделей — искусственное мероприятие, благодаря которому эти модели лишаются основных психологических качеств речи»².

Таким образом, можно сделать вывод, что любые тренировочные упражнения должны содержать как элементы подра-

¹ I. Morris. The Art of Teaching English as a Living Language. L., 1959.

² См. Б. В. Беляев. Методика и психология. «Иностранные языки в школе», 1963, № 6, стр. 25.

жания, так и свободного конструирования, что, в свою очередь, невозможно без сознательного овладения структурой языка. Немаловажное значение в этом имеет усвоение тщательно отобранного лексического, фразеологического материала, а также автоматизация навыков произношения.

Следует учесть, что будущий учитель — специалист по английскому языку — не только информант, но и лингвист. Его богатые лингвистические знания должны служить надежной опорой в процессе выработки у учащихся разговорных навыков.

Annotation

The article deals with the role of grammar theory in teaching speech habits to students of the English department. The author holds the view that a study of the grammar of a foreign language based on a comparison with the mother tongue both furthers the acquisition of the target language, and provides the students with abilities which might prove useful in their future independent work at school.

If the foreign language teacher is familiar with the intruding influence of the vernacular he is able to foresee and avoid many of the difficulties that confront Latvian students in acquiring the English language.

С. Е. Цисере

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО НЕКОТОРЫМ ТЕМАМ НОРМАТИВНОЙ ГРАММАТИКИ НА I И II КУРСАХ ЛАТЫШСКОГО ПОТОКА ОТДЕЛЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В процессе обучения иностранному языку на отделении или факультете иностранных языков максимальное внимание уделяется развитию навыков грамматически правильной речи с учетом прочных навыков произношения. Этапом, наиболее удобным для концентрации работы в этом направлении, являются первый и второй годы обучения. Таким образом, этот период обучения должен проходить под лозунгом усвоения грамматически правильной речи. Это, однако, не значит, что речь не будет фонетически правильно оформлена, что речь не будет естественной, так как соответственно учитываются отклонения от общих правил.

Вместе с этим следует решить вопрос об объеме усваиваемой лексики, месте фразеологии и речи на данном этапе обучения и, не в последнюю очередь, месте и роли грамматики в процессе обучения иностранному языку в специальном вузе.

Являясь сторонником прочного овладения курсом нормативной грамматики на первом этапе обучения (I и II курсы)¹ и применения знаний на практике, в том числе и в разговорной речи, автор данной статьи более подробно остановится на некоторых методах проведения практических занятий по отдельным темам нормативной грамматики на I и II курсах обучения. Выбор грамматических тем в основном обусловлен двумя соображениями: 1) важностью усвоения грамматического явления для овладения грамматически правильной

¹ Студенты пользуются учебником: В. Л. Каушанская, Р. Л. Ковнер, О. Н. Кожевникова, Е. В. Прокофьева, З. М. Райнес, С. Е. Сквирская, Ф. Я. Цырлина, «Грамматика английского языка». Л., 1963. В данной статье соответственно употребляется терминология этого учебника.

речью; 2) возможностью создания прочных ассоциаций с близкими или сходными грамматическими категориями и конструкциями в латышском языке. В рамках одной статьи нет возможности подробно останавливаться на вопросах сопоставительной лингвистики английского и латышского языков, что может быть темой самостоятельного исследования. В статье используются лишь некоторые основные возможности сопоставления, создающие базу для систематизации материала на I и II курсах¹.

В процессе образования и развития навыков разговорной речи приходится уделять большое внимание употреблению временных форм глагола, то есть категории времени.

Несмотря на то, что категория залога представляет для англо-латышской сопоставительной лингвистики определенный интерес, мы ограничиваемся анализом употребления временных форм действительного залога. Это объясняется тем, что студенты не испытывают особых затруднений в употреблении временных форм страдательного залога в английском языке, овладев правилами употребления временных форм в действительном залоге и усвоив конструкцию страдательного залога.

В какой последовательности следует изучать категорию времени? Из чего следует исходить?

Категория времени в английском языке имеет много сходного с категорией времени в латышском языке. Это проявляется, например, в способе образования сложных времен (*saliktie laiki*)². Сложные временные формы в латышском языке образуются при помощи вспомогательного глагола *būt* (быть) и спрягаемого причастия прошедшего времени действительного залога с окончаниями *-is*, *-usi*; *-uši*, *-ušas*, причем *būt* иногда опускается. Например:

I have written

Es esmu rakstījis (-usi)

I had written

Es biju rakstījis (-usi)

I shall have written

Es būšu rakstījis (-usi)

¹ Методике преподавания категории определенности и неопределенности имени существительного посвящены статьи: S. Danengirša. Par noteiktības un nenoteiktības kategoriju angļu un latviešu valodā, Rīgas Pedagoģiskais institūts, Raksti, V, Rīgā, 1957; S. Danengirša. Sistematizācijas metodes eksperimentālā pārbaude angļu valodas artikula mācīšanas procesā (angļu valodas nodaļas I kursā), Rīgas Pedagoģiskais institūts, Raksti, VIII, Rīgā, 1958; S. Cisere. Methods of Teaching the Article. «Methodical Aids». Rīga, 1964. [Ротапринт, Латв. гос. ун-т им. П. Стучки.]

² См. подробно в статье: G. Ginsburga. Angļu un latviešu valodas perfektīvo laiku analīze, savstarpēji salīdzinot. Rīgas Pedagoģiskais institūts, Raksti, V, Rīgā, 1957.

То же можно сказать о правилах употребления временных форм. Исходя из нашего общего критерия, согласно которому сопоставление является не самоцелью, а лишь средством лучшего понимания и усвоения языкового материала, нам представляется, что категорию времени следует изучать поэтапно, разбив материал на отдельные кванты.

1. Приступая к систематизации материала о категории времени, следует в первую очередь дать общую сопоставительную характеристику системы временных форм в английском и латышском языках, отметить сходство — наличие простых и сложных форм (*Indefinite Form* — *vienkāršie laiki*; *Perfect Form* — *saliktie laiki*), а также различие — существование в английском языке *Continuous Form*, не имеющих непосредственного грамматического аналога в латышском языке.

2. После подобного введения в процессе систематизации материала учитываются случаи употребления временных форм английского языка, общие для всех времен данной группы — для *Indefinite*, *Continuous*, *Perfect* и *Perfect Continuous*. Так, например, отмечается употребление временных форм *Indefinite* для выражения действия обычного, повторяющегося, свойственного лицу (предмету или явлению), выраженному подлежащим, и относящегося к настоящему, прошлому или будущему. Только затем рассматриваются случаи употребления временных форм, характерные для каждого времени той или иной группы.

В данном случае мы имеем полную аналогию с латышским языком:

I usually go to the University at 8 o'clock in the morning.

When I was a student, I usually went to the University at 8 o'clock in the morning.

When you enter the University, you will go to your lectures at 8 o'clock in the morning.

Es parasti eju uz universitāti astoņos no rīta.

Kad es biju students, es parasti gāju uz universitāti astoņos no rīta.

Kad tu iestāsies universitātē, tu iesi uz lekcijām astoņos no rīta.

3. Отмечая частные случаи употребления временных форм, характерные для каждой из групп в отдельности, мы также находим возможность сопоставления. Например, употребление формы *Present Indefinite* вместо *Future Indefinite* для выражения действия в будущем, когда речь идет о заранее намеченном действии.

I'm off again tomorrow
(E. V. — 205).

Rīt atkal aizbraucu
(E. V. — 144).

Наиболее трудно усваиваемым случаем употребления простых временных форм на первый взгляд является употребление *Present Indefinite* вместо *Future Indefinite* в обстоятельственных придаточных предложениях условия и времени. Однако более глубокий сопоставительный анализ языковых явлений английского и латышского языков показывает, что и в этом случае мы находим аналог в латышском языке.

В латышском языке в сложноподчиненном предложении с обстоятельственным придаточным предложением условия, которое обычно вводится союзом *ja* (если), в придаточном предложении, действие которого относится к будущему, глагол бывает как в будущем времени, так и в настоящем времени изъявительного наклонения.

Анализ данного типа предложений позволяет сделать вывод о том, что настоящее время в придаточном предложении условия употребляется в том случае, если действию придается более общее значение, и будущее время, — если оно имеет конкретное значение. В целом ряде случаев в главном предложении мы встречаем глагол в повелительном наклонении, однако наряду с этим употребляется, в зависимости от смысла, и будущее время.

Что касается временной формы глагола в обстоятельном придаточном предложении времени с вводящим *kad* (когда), то здесь обыкновенно употребляется будущее время. Следует отметить, что в разговорной речи имеется некоторая тенденция заменить союз *ja* союзом *kad*. В этом случае употребление временных форм в придаточном предложении соответствует вышеуказанному с вводящим *ja*¹. Например:

- | | |
|--|--|
| 1) Ja tev iznāks laika,
porērc man vienu (žur-
nālu. — С. Ц.) (V. L. —
25). | Если у тебя будет время,
купи мне журнал ² . |
| 2) Bet ja tā notiks, tad
liels nopelns pie tā būs
arī jums, biedri (V. L. —
300). | Если так получится, то в зна-
чительной степени это бу-
дет вашей заслугой, това-
рищи. |
| 3) Ja tu viņus redzi, tad
saki, ka es viņus gaidu
(V. L. — 227). | Если ты их увидишь, скажи,
что я их жду. |

¹ Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika, I. R., 1959, 768. lpp;
Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika, II. R., 1962, 767. lpp.

² Здесь и далее — перевод на русский язык сделан автором.

4) Sovakar tiešām brīnīš, kas laiks — viņa sacīja. — Ja tu mani ņem zem rokās, pārāk nešaksties un atļauj uzvilkt lietussargu... (Z. Sk. — 140).

5) Kad taisīšu vaļā čemodanu, es tev to atdošu (V. L. — 40).

Сегодня вечером действительно чудесная погода, — сказала она. — Если ты возьмешь меня под руку, не слишком будешь брызгаться и разрешишь открыть зонтик...

Когда открою чемодан, я тебе ее отдам.

В примере 1 глагол придаточного предложения *iznāks* употреблен в будущем времени изъявительного наклонения, глагол главного предложения *porēgs* — в повелительном наклонении. В примере 2 глагол придаточного предложения *potīks* и глагол главного предложения *būs* — в будущем времени изъявительного наклонения. В примере 3 глагол придаточного предложения *redzi* — в настоящем времени изъявительного наклонения, глагол главного предложения *saki* — в повелительном наклонении. В примере 4 глагол придаточного предложения — в настоящем времени изъявительного наклонения, контекст подсказывает, что в подразумеваемом главном предложении глагол был бы употреблен в будущем или настоящем времени. В примере 5 употребление временных форм подобно примеру 2.

Возможность выбора временной формы — настоящего или будущего времени — и наряду с этим отсутствие строгой последовательности в этом выборе подсказывает необходимость автоматизации употребления временных форм в предложениях данного типа в английском языке, что, естественно, требует большой тренировочной работы.

Нам представляется, что систематичность прохождения материала не будет нарушена, если отдельные, менее важные случаи употребления временных форм будут оставлены для второго концентра — начала второго курса. К ним можно отнести, например, частные случаи типа: *You are being a nuisance*¹ или *She is always grumbling*², тем более что употребление временной формы во втором случае может вызывать недоумение у студентов, так как наречия *always*, *constantly* обычно употребляются в предложениях с простыми временными формами.

4. Усвоению временных форм *Continuous* и выработке

¹ См. В. Л. Каушанская и др., *op. cit.*, стр. 89.

² Там же, стр. 90.

навыков употребления данной формы следует уделить особое внимание, так как эта форма не имеет непосредственного аналога в латышском языке.

В этом случае сопоставление носит ситуативно-текстуальный характер. Временным формам *I write* и *I am writing* соответствует *es rakstu*.

Временные формы *Continuous* следует сопоставлять с простым настоящим (*vienkāršā tagadne*), обозначающим действие, совпадающее с моментом речи о нем, в противоположность обобщенному настоящему (*vispārinātā tagadne*), или с соответствующими другими временными формами латышского языка с подобной функцией.

Простое настоящее в этой функции часто употребляется с наречиями *pašlaik*, *patlaban*, *pašreiz* (сейчас, в данный момент)¹. Для большей наглядности следует подбирать латышские примеры с неперфективными глаголами.

Следует оговориться, что в латышском языке префиксальные глаголы не всегда являются глаголами перфективными. Кроме того, они могут иметь двойное видовое значение — перфективное и неперфективное. Например, *pārrakstīt* — *переписывать и переписать*.

Приведем примеры латышских временных форм, соответствующих формам *Continuous*:

- | | |
|--|---|
| 1) Ko tagad dara Maija?
(Ēv. V. — 123). | Что сейчас делает Майя? |
| 2) Antons ar traktoru aģa zemi, kad ziņa nonāca līdz viņam (Ēv. V. — 123). | Антон пахал трактором землю, когда узнал о случившемся. |
| 3) Maija lēni soļoja uz mājam (Ēv. V. — 123). | Майя медленно шагала домой. |

В примере 1 употреблено наречие *tagad* (сейчас), однако, как видно из примера 3, наличие наречия не обязательно, так как контекст подсказывает характер действия *soļoja* (шагала). В примере 2 действие придаточного предложения обуславливает, уточняет момент протекания действия главного предложения (*aģa*).

Таким образом, оказывается, что времена группы *Continuous* также могут, хотя только в определенной мере, быть сопоставлены с соответствующими языковыми средствами в латышском языке, хотя они здесь и не имеют особого внешнего оформления. Из этого следует, что для закрепления употреб-

¹ Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika, I, 585.—586. lpp.

ления временных форм *Continuous* помимо большой тренировочной работы требуется подготовка преподавателем специально отобранного лингвистического материала для сопоставления.

5. В процессе систематизации временных форм *Perfect* в первую очередь отмечается их общий признак — выражение действия, совершившегося к определенному моменту в настоящем, прошлом или будущем. Это общее для форм *Perfect* значение очень близко значению сложных времен в латышском языке. Например:

I have written the composition. It is ready.

Es esmu uzrakstījusi sacerējumu (uzrakstīju). Tas ir gatavs.

I had already written the composition by 5 o'clock.

Es jau biju uzrakstījusi sacerējumu pulksten piecos.

I shall have written the composition by that time.

Līdz tam laikam es jau būšu uzrakstījusi sacerējumu.

Нам представляется целесообразным построить закрепление временных форм *Perfect* в иной последовательности, чем это обычно делается.

Сначала закрепляются временные формы *Past Perfect* и *Future Perfect* в их основной функции — обозначения предпрошедшего и предбудущего действия, т. е. действия, предшествующего другому действию или моменту в прошлом или будущем.

В этом случае мы также имеем полную аналогию в латышском языке, кроме случаев употребления простого прошедшего латышских перфективных глаголов в значении сложного прошедшего и употребления *Past Perfect* по правилам согласования времен. Указанное употребление простого прошедшего перфективных глаголов не исключает возможности его употребления в сложной временной форме, так что и в данном случае выбор не строго последователен. Наблюдаются лишь некоторые различия в оттенках значения. Частично это зависит от лексического наполнения префиксального глагола¹. Например:

When the door had closed behind her he stopped

Kad durvis aizvērās, viņš noliecās un pacēla

¹ См. подробно: Mūsdienų latviešu literārās valodas gramatika, I, стр. 564 и далее; также G. Ginsburga, op. cit.

and picked up the spray of cypress which had fallen from her breast (E. V. — 40).

zariņu, kas bija nokritis viņai no krūtīm (E. V. — 25).

(Kad durvis aiz viņas bija aizvērušās...¹)

Как видно из примера, два случая употребления *Pass Perfect* — had closed и had fallen — переведены по-разному. В обоих случаях использованы префиксальные глаголы *aizvērties* (закрываться, закрыться) и *pokrist* (упасть). Оба глагола перфективные, однако *pokrist* употреблено в сложной форме (сложном прошедшем), в то время как глагол *aizvērties* употреблен в простом прошедшем времени. Решающим, на наш взгляд, для выбора времени оказалось наличие слова *kad*, которое указывает на предпрошедшее действие в придаточном предложении.

После прочного усвоения и закрепления этого материала преподаватель переходит к закреплению *Present Perfect* «результативного».

Не вникая в подробности, преподаватель, однако, повторно отмечает возможность в латышском языке заменить сложное настоящее (*saliktā tagadne*) перфективными глаголами в простом прошедшем (*vienkāršā pagātne*). Например:

Es esmu teikusi — Es pateicu.

Es esmu solījusi — Es apsoliju.

Please don't refuse, now; you've promised! (E. V. — 150). Lūdzu, nepretojieties, jūs apsolījāt! (E. V. — 105).

Очевидно, употребление непрефиксального глагола в сложной временной форме по сравнению с префиксальным перфективным глаголом в простой форме иногда представляет не столько результативность, сколько длительность, а иногда и неоднократное повторение действия в течение какого-то периода.

Ср.:

Es esmu teikusi (*vairākkārt*) — Es pateicu.

6. Затем рассматривается второе общее значение временных форм *Perfect* — выражение действия, начавшегося до другого действия в настоящем, прошлом или будущем и все еще совершающегося или прекратившегося в момент его наступления, т. е. протекавшего в течение определенного периода времени. В данном случае на это указывает либо *for* (в течение),

¹ Перевод автора.

либо since (соотв. русскому предлогу «с» во временном значении).

В латышском языке мы встречаем подобное употребление сложных времен, однако оно не столь последовательно, как в английском языке. Все же сам факт возможности сопоставления для иллюстрации указанной функции временной формы имеет большое значение, но требует прочного закрепления на материале английского языка. Например:

I have lived here for
five years.

Es šeit esmu nodzīvojis
jau piecus gadus
(Esmu dzīvojis un vēl jo-
projām dzīvoju).

In 1956 I had lived here
for five years.

1956. gadā es šeit biju no-
dzīvojis piecus gadus.

In 1966 I shall have lived
here for five years.

1966. gadā es jau būšu
šeit nodzīvojis pie-
cus gadus.

Приводим два примера на употребление сложных времен латышского языка в аналогичном значении:

Viņa pazina mani, lai gan
ne bija redzējis
piecpadsmi gadus (V. L. —
314).

Она узнала меня, хотя не
видала пятнадцать лет.

Atkal veselu mēnesi viņa
bija noklaidojusi
(A. S. — 332).

Опять она целый месяц без-
дельничала.

Нам представляется, что можно тренировать студентов в употреблении формы *Perfect Continuous* как разновидности *Perfect* в этой функции (*Inclusive*). *Perfect Continuous* рассматривается на данной стадии обучения как синонимичная, широко употребляемая в разговорной речи форма.

7. К *Present Perfect* следует вернуться на следующем этапе, когда для закрепления пройденного грамматического материала английская категория времени изучается путем, так сказать, внутриязыкового сопоставления: сопоставления различных времен английского языка. Например:

a) *Present Indefinite* — *Present Continuous*

I write exercises every day. Now I am writing an exercise.

Рекомендуется подбирать такие примеры, чтобы действие можно было продемонстрировать (например: I am writing, но не I am running).

b) *Present Continuous* — *Present Perfect*.

I am writing on the blackboard. I have written the word "white" on the blackboard.

Here it is.

I am opening the door. I have opened the door. It is open.

c) *Past Indefinite* — *Present Perfect*

I bought a new fountain pen yesterday. I have bought a new fountain pen. Here it is.

Пример на *Past Indefinite* не сопровождается показом. Наоборот, преподаватель добавляет, что ручка оставлена дома и о покупке ручки сообщается как о факте. Параллельный пример сопровождается показом, подчеркивается результат действия — наличие ручки.

8. К дальнейшему закреплению *Past Perfect* следует вернуться при систематизации правил последовательности времен (sequence of Tenses). Это тем более важно, что в данном случае мы не имеем никакой аналогии в латышском языке. Автоматизация навыков особенно необходима для свободного пересказа, устного и письменного изложения.

9. На I курсе следует также автоматизировать употребление *Past Indefinite* вместо *Past Perfect* для выражения действий, следующих непосредственно одно за другим. Это особенно часто встречается в описании каких-либо происшествий. Например, в описании на тему "My Day" можно предполагать целый ряд действий.

I got up, washed, dressed, had my breakfast and went to the University.

Здесь наблюдается полная аналогия с латышским языком. См. пример из художественной литературы:

He picked up the bottle of medicine, read the address, the directions, uncorked it, sniffed it, recorked it and put it down, his morose red face turning blandly complimentary (A. Cr. — 18).

Viņš paņēma zāļu pudeli, izlasīja adresi, norādījumus, attaisīja pudeli, paostīja, atkal aizbāza un nolika uz lešes, un viņa īdzīgā, sarkanā seja kļuva ironiski glaimīga (A. Kr. — 11).

В данном переводе английскому *Past Indefinite* соответствуют латышские перфективные глаголы.

Что касается остальных, неупомянутых значений временных форм, то нам представляется, что некоторая часть их может быть оставлена для второго концентра на II курсе.

Однако это не значит, что непременно следует ограничиться наиболее общими значениями. В зависимости от уровня знаний студентов можно, например, также систематизировать случаи употребления *Present Continuous* (соответственно *Past Continuous* — согласно правилам согласования времен) для обозначения действия в будущем¹, когда речь идет о намеченном действии. Например:

The next morning, however, he awoke in a soberer mood and remembered that Gemma was going to Leghorn and the Padre to Rome (E. V. — 41).

Otrā rītā viņš tomēr piecēlās ar skaidrāku galvu un atcerējās, ka Džemma brauc uz Livornu un padre uz Romu (E. V. — 26).

Очевидно, студентам следует тренироваться в употреблении этой формы после прочного овладения употреблением *Present Indefinite* в той же функции.

В то же время представляется, что систематизацию материала по употреблению *Present Perfect* вместо *Future Perfect* в обстоятельственных придаточных предложениях времени и условия следует перенести на II курс. Для студентов I курса достаточно, если они овладеют употреблением простого настоящего времени вместо простого будущего. Поэтому следует, по возможности, избегать необходимости применения перфектной формы.

10. В качестве последнего этапа закрепления материала на I курсе рекомендуются упражнения в употреблении временных форм, относящихся к одному времени. Например:

<i>Present Indefinite</i>	<i>Present Continuous</i>	<i>Present Perfect Present Perfect Continuous</i>
I write a letter every week.	I am writing a letter now.	I have written the letter for an hour (since ten). I have been writing the letter for an hour.
Es katru nedēļu rakstu vēstuli.	Es pašreiz rakstu vēstuli.	Es jau veselu stundu rakstu vēstuli.

¹ Подобно употреблению *Present Indefinite* — vienkāršā tagadne в английском и латышском языках, см. выше (пункт 3).

На этом этапе можно указать на основное отличие между *Perfect* и *Perfect Continuous*. *Perfect* подчеркивает факт совершения действия, *Perfect Continuous* — длительность действия.

<i>Past Indefinite</i>	<i>Present Perfect</i>	<i>Past Perfect Past Perfect Continuous</i>
I wrote a composition yesterday.	I have written a composition.	I had written the composition for two hours when you rang. I had been writing the composition for two hours when you rang.
Es vakar rakstīju domrakstu.	Es uzrakstīju domrakstu. (Es esmu rakstījusi.)	Kad tu man piezvanīji, es jau biju rakstījusi domrakstu divas stundas.

Для контроля и дополнительного закрепления материала студентам можно дать ряд тестов, например на выбор соответствующего эквивалента в латышском языке. Для выбора дается альтернатива. Например:

- | | |
|--|--|
| I. I am sorry, but I have torn the page. | 1. Es plēšu lapu.
2. Es plēsu lapu.
3. Es esmu plēsusi lapu.
4. Es saplēsu lapu. |
| II. I haven't seen her for three years. | 1. Es neredzu viņu.
2. Es neredzēju viņu.
3. Es neesmu viņu redzējusi.
4. Es nebiju viņu redzējusi. |

Студенту дается дополнительный листочек к заданию с номерами переведенных предложений. Против каждой римской цифры студент проставляет номер избранного варианта перевода. Например, ожидаемый правильный ответ к этому заданию:

I — 4,
II — 3 и т. д.

Задание может быть дано как в устной, так и в письменной

форме. Преподаватель немедленно проверяет результаты ответов, накладывая свой специально приготовленный шаблон на листочки с ответами, и устанавливает уровень знаний по данной теме.

Другим вариантом проверки может быть самоконтроль: после выполнения задания студентами преподаватель дает им накладные шаблоны для проверки правильности ответов. Студенты на отдельном листочке указывают номер предложения, в котором оказалась ошибка. Пока студенты заняты исправлением этих предложений, преподаватель фиксирует их номера и отмечает те предложения, в которых оказалось наибольшее количество ошибок (более двух). За этим следует анализ ошибок и необходимая дополнительная информация. На этом же занятии на основании учета допущенных ошибок студентам дается целый ряд тренировочных упражнений для более прочного закрепления материала.

С помощью программированных тестов, занимающих от 5 до 10 минут времени, осуществляется немедленная обратная связь, дающая как преподавателю, так и студентам необходимую информацию об усвоении материала.

Уже на I курсе у студентов наблюдается тенденция выражать свои мысли длинными сложноподчиненными предложениями. Особенно это проявляется при изложении текста — устного и письменного, в котором преобладают глаголы *say, tell, ask* и др., т. е. требующие в дополнительном придаточном предложении применения правил согласования времен. Однако это в равной мере относится и к глаголам, выражающим:

- а) восприятие посредством органов чувств (*to see, to hear, to watch, to notice, to feel*);
- б) желание (*to want, to wish, to desire, should (would) like, to hate*).

Таким образом, перед нами возможность употребления конструкции

$$\bar{N}(Pr) + V \begin{array}{l} \textit{infinitive} \\ \textit{participle.} \end{array}$$

т. е. существительное в общем падеже или местоимение в объектном падеже с инфинитивом или причастием¹.

Употребление студентами дополнительных придаточных предложений вместо указанной конструкции приводит к искусственному конструированию предложений, излишне длинных и в большинстве случаев ошибочных.

¹ Представляется, что на I курсе следует ограничиваться конструкцией с инфинитивом или причастием I, оставив остальные случаи с причастием II для прохождения на II курсе.

Поэтому считаем правильным уже на I курсе систематизировать данную конструкцию, традиционно называемую *accusativus cum infinitivo*. Студентам следует эту конструкцию рассматривать в функции *Complex Object*¹.

Для студентов латышского потока данная конструкция в целом не представляет особых трудностей, если опираться на ассоциации между *N(Pr) + V participle* и сходной конструкцией в латышском языке. В грамматике латышского литературного языка, изданной Академией наук ЛССР, этот вопрос в полном объеме не рассматривается. В разделе «Дополнение» отмечаются лишь дополнения, выраженные неспрягаемым причастием настоящего времени. Например:

Laukā dzirdēja dziedam tuvu un tālu.

Nekad viņš nebija dzirdējis tik jauki spēlētjam (V. L. 8, 379)².

В этих примерах не названо лицо, производящее действие, выраженное причастием. В то же время в художественной литературе мы находим целый ряд примеров употребления такой конструкции с указанием на лицо. Например:

- | | |
|---|---|
| 1) Agnese juta atveļamies milzīgu smagumu no pieres un krūtīm (A. S. — 268). | Агнесе чувствовала, как с ее груди спадает огромная тяжесть. |
| 2) Viņa nostājās kaut kur pie sienas, atšķīra burtnīcu un izlikās lasām piezīmes (A. S. — 271). | Она встала возле стены, открыла тетрадь и сделала вид, будто читает записи. |
| 3) ... Bet Gunārs likās to pērdzām un nesaprotām un izturējās pret viņu tikpat noslēgti un atturīgi kā pret pārējiem (V. L. — 217). | ... Но Гунар, казалось, не замечал и не понимал этого и был с ней так же замкнут и сдержан, как и с остальными. |
| 4) Ķibīcs līdz šim bij lietišķi ienācējus neredzams (A. U. — 461). | Кибиц до сих пор делал вид, будто не замечает вошедших. |
| 5) Bet māte nevarēja izturēt istabā, viņai bij tik grūti | Но мать не могла усидеть в комнате, у нее было так |

¹ В учебнике В. Л. Каушанской и др. эта конструкция называется The Objective Participial Construction или The Objective-with-the Infinitive Construction. Однако эту терминологию студенты усваивают на II курсе.

² Примеры заимствованы из «Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika», II, стр. 304.

ap sirdi, viņa nosēdās uz sola zem kļaviem, un tik gaiši spīdēja mēness, ka viņa koku lapu ēnas uz zemes redzēja trīcot un kustot¹ (R. Bl. — 32).

тяжело на душе, она усе-лась на скамейку под кле-ном, и так ярко светил месяц, что она видела, как на земле дрожат и дви-жутся тени листьев.

Из приведенных примеров только 1-й и 5-й можно рассмат-ривать как непосредственный аналог той же конструкции в английском языке:

... koku lapu ēnas uz zemes redzēja trīcot un kustot.	... saw the shadows of the leaves trembling and moving on the ground.
... juta atveļamies smagumu.	... felt a burden leaving her ² .

В остальных примерах в переводе на английский язык используем конструкцию *seemed, pretended + infinitive*. Однако сама конструкция во всех пяти примерах одна и та же:

N(Pr) + V dividabis.

- 1) juta atveļamies smagumu,
- 2) likās lasām piezīmes,
- 3) likās to neredzam un nesaprotam,
- 4) bij licies ienācēju neredzam,
- 5) koku lapu ēnas uz zemes redzēja trīcot un kustot.

Разница только в порядке слов: в предложениях 1 и 2 до-полнение стоит за причастием, в предложениях 3 и 4 допол-нение следует за личной формой глагола и находится перед при-частием. В 5-м предложении дополнение стоит перед личной формой глагола, за которым следует причастие. Сказанное позволяет нам прийти к выводу, что данную конструкцию в ла-тышском языке можно с полным правом рассматривать как аналог конструкции *N(Pr) + V participle* в английском языке, что создает нужные нам ассоциации.

После прочного усвоения конструкции *hear, see, feel* и др. + *participle* преподаватель переходит к конструкции *N(Pr) + +V infinitive*. Студенты без затруднений усваивают эту кон-струкцию также с другими глаголами, латышские соответствия которым не образуют аналогичной конструкции.

Никакие трудности не возникают при закреплении кон-струкции с глаголами *make* (заставлять), *let, allow* (разре-

¹ Употребление неспрягаемого причастия с «от» — сравнительно ред-кое явление для данной конструкции.

² Переводы автора.

шать), to tell, to order (велеть, приказывать), to advise (советовать), так как в этом случае мы находим много сходного в обоих языках. Например:

What makes you think so? Kas tev liek tā domāt?

Большое внимание в тренировочных упражнениях следует уделять случаям употребления инфинитива с to и без to после соответствующего глагола. Автоматизация употребления данной конструкции требует целого ряда тренировочных упражнений. Большую пользу может оказать работа с четырех- и пятиступенчатой магнитофонной записью, в которой осуществляется обратная связь со студентами: дается ключ к правильному варианту. При пятиступенчатой записи упражнение может быть запрограммировано следующим образом.

Инструкция диктора: Образуйте конструкцию $N(Pr) + +V$ *participle I*, дополняя предложения глаголами to come, to sing, to write и др. по смыслу.

I ступень — начало предложения в записи диктора: I hear...

II ступень — для продумывания ответа.

III ступень — выполнение задания: I hear him singing.

IV ступень — ключ: I hear him singing.

V ступень — повторение студентом рекомендуемого варианта ответа.

Очевидно, что ключ мог бы быть другим, например: I hear him playing the piano. Однако это не означает, что ожидаемый ответ не совпадает с ответом студента, так как конструкция правильна. Подобное упражнение только поможет развить чувство языка у студентов.

После прочного закрепления материала и частичной автоматизации данной конструкции студенты с легкостью переходят к ее трансформации, традиционно называемой *nominativus cum infinitivo*, которая рассматривается в функции *Complex Subject*¹.

Чем лучше автоматизирована конструкция *accusativus cum infinitivo*, тем легче усваивается *nominativus cum infinitivo*, несмотря на то, что в латышском языке нет аналога новой конструкции. Например:

¹ В учебнике В. Л. Каушанской и др. эта конструкция называется The Subjective Infinitive Construction, The Subjective Participial Construction. Эту терминологию студенты усваивают на II курсе. В отношении ее функции см. В. Л. Каушанская и др., *op. cit.*, стр. 163 и 199. Теоретическое освещение данного вопроса см. В. Н. Жигadlo, И. П. Иванова и Л. Л. Иофик. Современный английский язык. М., 1956, стр. 266.

He is said to be a good student.

Saka, ka viņš ir labs students. (Viņš, liekas, ir labs students.)

Разнообразная система упражнений, в том числе и программированные тренировочные упражнения и тесты, помогают довести усвоение конструкции до степени автоматизма.

В течение первого семестра второго курса студенты повторяют следующие разделы грамматики: «Глагол. Употребление временных форм в действительном и страдательном залоге», «Артикль», т. е. материал, в основном систематизированный на I курсе. Однако методы работы со студентами принимают иной характер. Грамматические темы тесно связываются, как и на I курсе, с другими аспектами языка, например, с домашним чтением, работой с периодической литературой, разговорной практикой. Студенты, однако, самостоятельно готовят большую часть иллюстративно-тренировочного материала. В данном случае можно и даже желательно внести элементы программирования.

Так, например, для прохождения разделов «Артикль», «Временные формы» студенты отбирают, кроме отдельных иллюстративных предложений, целые отрывки или ряд предложений для составления упражнений с ключом. Для примера мы даем одно из возможных упражнений такого типа: упражнение на употребление временных форм. На правой странице двойного листа студенты пишут А — инструкцию и Б — текст.

А. Инструкция: Open the brackets and put the verb in the required tense form.

Б. Текст дается с глаголами в неопределенной форме в скобках. Над каждым глаголом стоит очередной номер. Текст является отрывком из книги по домашнему чтению и предназначен для закрепления временных форм *Past Indefinite* и *Past Continuous*.

В. A long silence¹ (to follow) and she (to look up)². He (to lean)³ his left arm on the little table beside him, and shading his eyes with the mutilated hand, and she (to notice)⁴ the nervous tension of the fingers and the throbbing of the scar on the wrist. She (to come up)⁵ to him and (to call)⁶ him softly by name. He (to start)⁷ violently and (to raise)⁸ his head (E. V. — 173).

На обороте под каждым соответствующим номером (1, 2, 3... 8) дается ключ, т. е. требуемая форма глагола. Например:

- 1 — followed
 2 — looked up и т. д.

Подобное упражнение может быть составлено на употребление *Past Indefinite*, *Past Perfect*, на употребление любых других требуемых временных форм, артикля и т. д. Например, упражнение на употребление *Past Indefinite* и *Past Perfect*:

А. Инструкция.

B. I (to strike)¹ him in the face for a traitor, and he (to go away) and (to drown)³ himself). Then two days later I (to find out)⁴ that he (to be)⁵ quite innocent (E. V. — 184).

На занятии студенты сначала читают свои отрывки, ставя (устно) глагол в нужную форму. Затем студенты обмениваются листками. После чтения ряда отрывков как составители, так и остальные студенты пересказывают содержание отрывков, причем составители выступают в роли учителя при исправлении ошибок.

Другим видом самостоятельной работы может быть отбор студентами ряда ситуаций из текстов книг по домашнему или аналитическому чтению, содержащих предложения с обсуждаемой грамматической категорией.

Часть предложений, наиболее характерных для иллюстрации, может быть отобрана преподавателем из текста, с которым студенты знакомятся заранее. На занятии преподаватель оглашает отдельные предложения из данного текста. Образую ситуации, студенты обязательно используют данное предложение, обосновывая тем самым необходимость употребления грамматической категории в предложении.

Очень полезно планировать занятия по грамматике за два-три дня до занятия по домашнему чтению. Это обязывает студентов уже к занятию по грамматике прочитать требуемое количество страниц по домашнему чтению. Узловые вопросы по домашнему чтению даются преподавателем только после занятия по грамматике. Таким образом, студенты вторично прорабатывают текстовый материал, что, безусловно, повышает качество подготовки к занятию по домашнему чтению.

В итоге, помимо очередных упражнений из учебника по аналитическому чтению и из специальных сборников грамматических упражнений, на II курсе преподаватель отбирает лишь небольшое количество примеров для иллюстрации и очередного закрепления. Это, в свою очередь, дает возможность сконцентрировать внимание преподавателя на разработке программных тренировочных упражнений и тестов.

Представляется, что сам факт творческого отбора студентами требуемого материала для упражнений служит закреплением употребления грамматических явлений.

* * *

Необходимо также остановиться на одном из наиболее сложных разделов грамматики, изучаемом во втором семестре II курса, — сослагательном наклонении. Это тем более важно, что для развития навыков разговорной речи необходимо овладеть конструкциями с сослагательным наклонением.

Уже на первом году обучения студенты встречаются с необходимостью употребления *Subjunctive Mood* в предложениях типа: *I suggest that you should do it*. Преподаватель вкратце отмечает наклонение глагола, указывая на возможность другого варианта — употребления герундия. Он предостерегает от ошибочного употребления неопределенной формы после глагола. Например:

I suggest (your) doing it.

Неверным будет употребление *to do* после *suggest*.

Перейдя к систематическому изучению *Subjunctive Mood* во втором семестре второго года обучения, преподаватель обычно испытывает некоторые затруднения при введении и закреплении этого материала, тем более, что согласно новой программе в школьном обучении теме *Subjunctive Mood* уделено мало внимания¹.

Замечено, что изучение данной темы доставляет студентам латышского потока меньше трудностей, если использовать ассоциации с сослагательным наклонением (*vēlējuma izteiksmē*) в латышском языке. Так, например, уже в образовании форм сослагательного наклонения мы находим много общего в английском и латышском языках.

Как в английском, так и в латышском языках имеются две сходные формы — простая и сложная (перфективная):

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| 1. (If) I came | (ja) es nāktu |
| 2. (If) I had come | (ja) es būtu nācis (nākusi) |

Однако аналогии не наблюдается в отношении аналитических форм с *should* и *would*. Например: *I should see her* соответствует латышскому *Es viņu redzētu* (ср. с формой *nāktu* — пример 1); *I should have seen her* — *Es viņu būtu redzējis (-usi)* (ср. с *būtu nācis* — пример 2).

Таким образом, простая форма *nāktu* соответствует как

¹ По этой причине мы не можем говорить о систематизации материала.

Present (come) и *Past Subjunctive* (came), так и аналитической форме с *should* и *would* + *Indefinite Infinitive*.

Сложная форма *būtu nācis* (*nākusi*) (вспомогательный глагол *būt* и спрягаемое причастие прошедшего времени) соответствует как так называемой *Perfect Subjunctive*, так и аналитической форме с *should* и *would* + *Perfect Infinitive*. Это соответствие проявляется и в функциях данной формы.

Наиболее наглядное соответствие в употреблении форм сослагательного наклонения в английском и латышском языках мы наблюдаем в сложноподчиненных предложениях с обстоятельственным придаточным предложением условия. Поэтому при объяснении материала следует начать с этого типа предложений, тем более что он широко употребляется в разговорной речи.

В латышском языке простые формы сослагательного наклонения имеют по отношению к моменту речи значение настоящего времени, сложные формы — прошедшего времени¹. Например:

- | | |
|--|---|
| 1) If I had a good place, and was treated well here, I should beg acceptance of a trifle, instead of taking it (Ch. D. — 65). | Ja man būtu laba vieta, ja man te būtu cilvēcīga dzīve, ticiet droši, drīzāk es lūgtu pieņemt no manis kādu nieciņu piemiņai, nekā gaidītu no jums (Č. D. — 70). |
| 2) Oh, Cesare, if you had seen his face — it haunted me for months afterwards (E. V. — 134). | Ak Cezare, ja jūs būtu redzējis viņa seju — tā mani vēlāk vajāja mēnešiem (E. V. — 94). |
| 3) But if he had asked the question twenty times, each time with twenty blows, I believe my baby heart would have burst before I would have told him so (Ch. D. — 43). | Bet, ja viņš arī divdesmit reižu no vietas būtu atkārtojis šo jautājumu un katru pavadījis ar divdesmit plaukām, esmu pārliecināts, ka drīzāk mana bērna sirsniņa būtu stājusi pukstēt nekā es atzinies viņam, ka esmu raudājis (Č. D. — 47). |

В латышском языке также встречаются случаи инвертированного порядка слов в придаточном предложении. Например:

¹ См. *Mūsdienu latviešu literārās valodas gramatika*, I, стр. 611.

Būtu es zinājusi. . .

Had I known. . .

В латышском языке подлежащее может быть опущено. Например:

Būtu zinājusi, ka tu neēdīsi mājās, nemaz netaisītu pusdienas (V. L. — 194).

Закрепление данного раздела проводится с помощью целого ряда тренировочных упражнений, таких, например, как:

- 1) перевод с латышского языка на английский и наоборот;
- 2) дополнение начатого преподавателем или студентом предложения: а) придаточного;
б) главного;

например:

A. If I came to see you tonight. . .

B. . . , I should meet you.

A. I should meet you. . .

B. . . if I came to see you tonight.

3) развитие предложений по цепочке, например:

A. If I were not busy. . .

B. If I were not busy, I should go to the concert tonight.

C. If I went to the concert tonight, I should meet Ann there.

D. If I met Ann there, I should tell her about our decision.

E. If I told her about our decision, she would gladly agree to it, I am sure.

etc.

После закрепления и частичной автоматизации данного вида конструкции преподаватель останавливается на остальных случаях употребления сослагательного наклонения, при необходимости выявляя как сходства, так и различия в латышском языке.

Не касаясь теоретического обоснования классификации *Subjunctive Mood*¹ и оставляя его для уточнения в курсе теоретической грамматики, мы считаем, что при изучении нормативной грамматики на латышском потоке целесообразно рассматривать употребление глагола в *Subjunctive Mood* как в синтетической, так и в аналитической форме (в том числе в главном предложении и в придаточном предложении условия)². Не следует лишать студентов ценной возможности соотнесения с явлениями родного языка.

Система упражнений для закрепления любого раздела грамматики должна быть максимально направлена на прове-

¹ См. В. Н. Жигadlo и др., *op. cit.*, стр. 118.

² Наиболее близкую трактовку см. В. Л. Каушанская и др., *op. cit.*, изд. 1959 г.

дение тренировочных упражнений, которые помимо письменной формы могут быть закреплены в устной практике¹.

В небольшой статье мы, естественно, не могли более подробно рассмотреть постановленные нами вопросы.

Данная статья может лишь служить стимулом для более детальной лингво-методической разработки каждой темы в отдельности.

ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

R.Bl. — R. Blaumanis. *Kopotie raksti. II sējums. R., 1958.*

A. Cr. — A. J. Cronin. *The Citadel. Moscow, 1957.*

CH. D. — Charles Dickens. *David Copperfield. London, 1935.*

C. D. — Čarlzs Dikenss. *Davids Koperfilds. R., 1954.*

A. Kr. — A. Dž. Kronins. *Citadele. R., 1957.*

V. L. — Vilis Lācis. *Pēc negaisa. R., 1962.*

A. S. — Anna Sakse. *Dzirkste'les nakti. R., 1957.*

Z. Sk. — Zigmunds Skujiņš. *Kolumba mazdēli. R., 1961.*

A. U. — Andrejs Upīts. *Noveļu izlase. R., 1949.*

Ēv. V. — Ēvalds Vilks. *Stāsti. R., 1963.*

E. V. — E. L. Voynich. *The Gadfly. Moscow, 1958.*

E. V. — Etele Voiniča. *Dundurs. R., 1949.*

Annotation

The article presents an analysis of the English teachers' experience in presenting some verbal categories to first and second-year students whose mother tongue is Latvian. The author draws a linguistic comparison of the categories and proceeding from their peculiarities explains how to elaborate scientific method of higher school instruction.

¹ См. S. Cisere. *Types of Exercises. «Methodical Aids».* Riga, 1964. [Ротапринт, Латв. гос. ун-т им. П. Стучки.]

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
<i>Е. В. Горохова.</i> О педагогизации учебно-воспитательной работы на факультете иностранных языков	5
<i>С. Е. Цисере.</i> Изучение грамматики и развитие разговорных навыков у студентов отделения английского языка факультета иностранных языков	13
<i>С. Е. Цисере.</i> Методика проведения практических занятий по некоторым темам нормативной грамматики на I и II курсах латышского потока отделения английского языка	25

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
Выпуск I.

Редактор Л. Тюрина.
Техн. редактор Р. Бокман.
Корректор Э. Кригер.

Сдано в набор 9 октября 1965 года. Подписано
к печати 18 августа 1966 г. Формат бумаги 60×90/16.
3 физ. печ. л. 3 усл. печ. л. 3 уч. изд. л. Тираж
520 экз. ЯТ 20103. Цена 18 коп.

Издательство «Звайгзне», г. Рига, бульвар Па-
домью, 24. Изд. зак. № 65-6. Отпечатано в типогра-
фии № 7 Управления полиграфической промыш-
ленности Комитета по печати при Совете
Министров Латвийской ССР,
г. Рига, ул. Акас № 5/7. Заказ № 4149

423152

0.40

*Ymer
f m. sp.*

18 kop.

44/5509

LATVIJAS UNIVERSITĀTES BIBLIOTĒKA



0509023690