

ПЕРМСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. М. ГОРЬКОГО

В О П Р О С Ы
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ
УНИВЕРСИТЕТОВ

Межвузовский сборник научных трудов

899592

ПЕРМЬ 1978

Вопросы теории и практики преподавания иностранных языков на языковых факультетах университетов. Межвузовский сборник научных трудов. Пермский ун-т, 1978, 96 с.

Сборник (вып. 2) составлен по материалам III Всесоюзного научно-методического совещания заведующих кафедрами иностранных языков неязыковых факультетов университетов, состоявшегося в Пермском университете в июне 1976 г. Он посвящен актуальным общим и частным проблемам лингвистики текста, психологии усвоения и методики преподавания иностранного языка.

Материалы сборника могут представить интерес для специалистов в области психологии, методики и лингвистики и для преподавателей иностранных языков неязыковых вузов.

Темплан 1978, поз. 2440.

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета Пермского университета.

Редакционная коллегия

Т. А. Абрамкина (Московский университет), *И. К. Берлина* (Пермский университет), *С. Е. Биятенко* (Ростовский университет), *М. М. Глушко* (Московский университет), *Ю. А. Левицкий* (Пермский университет) — главный редактор, *Т. П. Розендорн* (Московский университет) — зам. главного редактора, *А. С. Юханов* (Донецкий университет).

© Пермский государственный университет, 1978.

А. А. САВЧЕНКО, В. А. ШАДУРА

Днепропетровский университет

О ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Воспитательная работа в ходе учебного процесса является наиболее результативной. Это относится и к преподаванию иностранного языка.

Большой воспитательный эффект дают следующие мероприятия:

1. Привлечение в качестве учебного материала газет, журналов, издаваемых коммунистическими и рабочими партиями стран изучаемого языка. Включение в число разговорных тем о революционной борьбе демократических сил страны за права и свободы, за прогресс, демократию, против реакции. Обращение к революционной песне народа, к именам передовых демократических писателей. Заслушивание и обсуждение кратких рефератов о революционных деятелях, о важнейших исторических событиях в жизни народа и т. д.

2. Систематическое проведение пятиминуток, посвященных обзору событий в стране изучаемого языка. Можно проводить небольшие политинформации о важнейших событиях в мире и в СССР, произошедших за предшествующую неделю. Их готовят поочередно студенты при соответствующей консультации преподавателя.

3. Организация беседы преподавателя иностранного языка о впечатлениях, полученных в результате стажировки за границей или туристической поездки в страну изучаемого языка («Берлинский университет и его студенты», «Трептов-парк» и др.).

4. Включение в материал для переводов грамматических и лексических упражнений и текстов, отражающих советский образ жизни. Например, преподаватель предлагает студентам составить на иностранном языке одно из предложений типа: «В нашей стране осуществляется закон о всеобщем среднем образовании», «Медицинское обслуживание в СССР бесплатное». После проверки ставится задача сделать перевод предложений с иностранного языка: «В Италии каждый

одиннадцатый неграмотный». «В США за сутки пребывания в больнице надо уплатить не менее 110 долларов».

5. Прослушивание текстов, посвященных изучению В. И. Лениным иностранных языков, статей о жизни и революционной деятельности В. И. Ленина и его соратников, о человечности, гуманности, о требовательности к себе великого вождя мирового пролетариата. Подготавливаем и включаем в перечень заданий для прослушивания тексты, посвященные борьбе КПСС за мир во всем мире, о поездке Л. И. Брежнева в Индию и др.

6. Коллективное чтение писем, получаемых участниками клуба «Глобус».

7. Просмотр диафильмов и учебных кинофильмов, имеющих воспитательное значение (перед просмотром проводится краткая направляющая беседа).

8. Включение в разные виды работ материала о победе советского народа в Отечественной войне, в частности, о героях-земляках, о героях боев за наш город, за нашу республику, область, о памятниках боевой славы, воздвигнутых в городе и т. п. Следует обращаться и к аналогичным материалам о трудовых достижениях и героях труда.

9. Проведение бесед об использовании языка в идеологической борьбе представителей лагеря антикоммунизма. Опираясь на полученные студентами в курсе «Введение в языкознание» общие сведения о современных направлениях буржуазной лингвистики, проводим беседы на тему, например, о реакционной идеологической направленности теории Сепира—Уорфа в США, о так называемых законах языка, выдвигаемых Вейсгербером для оправдания реваншистских устремлений неонацистов ФРГ. Разоблачаем на конкретных примерах явления языковой косметики, предпринимаемой в ряде стран капитала с целью прикрасить истинный смысл империалистической политики, ввести в заблуждение трудящихся.

Г. К. СВЕТИЩЕВА

Донецкий университет

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЛЕКСИКО-СТАТИСТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТОВ ПОСОБИЯ

Цель эксперимента — проверка эффективности текстов пособия. Достижение цели возможно при соблюдении трех ус-

ловий: а) естественно протекающий учебный процесс, б) применение текстов пособия в качестве дополнительного материала для внеаудиторного чтения, в) преимущество по линии содержания между учебником и специальным учебным пособием.

Мы полагаем возможным рассмотреть данные опытного обучения в плане прогрессивного и стабильного изменения уровней чтения и владения лексикой специальности.

Организация опытного обучения не предусматривает установления объективно-достоверного количества испытуемых, что необходимо при других методах экспериментальной проверки. Поэтому, планируя элементы эпизодического эксперимента, можно ограничиться группой студентов в 20 человек.

Материалом экспериментального среза перед началом опытного обучения были тесты двух видов: 1) словарные карточки и 2) карточки с текстом. В текущем и итоговом срезах использована лексика подъязыка литературоведения и контрольные тексты пособия.

Результаты проведенного опытного обучения подтвердили рабочую гипотезу эффективности текстов градуированного пособия, которые базируются на статистически отобранном словаре наиболее употребительной лексики подъязыка литературоведения. Для получения такого словаря использована

| | | |
|--|---|--|
| <p>I подгруппа</p> <p>44 слова</p> <p>3,5 % словаря</p> <p>1,2 % текстов</p> | | |
| <p>II подгруппа</p> <p>166 слов</p> <p>11,9 % словаря</p> <p>4,4 % текстов</p> | <p>→ I учебная группа</p> <p>935 слов</p> <p>62,6 % словаря</p> <p>71,9 % текстов</p> | <p>II учебная группа</p> <p>1184 слова</p> <p>79,3 % словаря</p> <p>77,8 % текстов</p> |
| <p>III подгруппа</p> <p>725 слов</p> <p>47,4 % словаря</p> <p>66,3 % текстов</p> | | |
| <p>IV подгруппа</p> <p>249 слов</p> <p>16,7 % словаря</p> <p>5,9 % текстов</p> | | |

научно обоснованная система отбора. Словарь разбит на методические группы. Схематически можно представить методическую типологию учебного словаря (см. с. 5).

Для первого этапа обучения чтению в неязыковом вузе мы предлагаем ограничиться использованием текстов по специальности, адаптированных на базе II учебной группы.

Данные методической типологии словаря были положены в основу составления градуированного пособия по обучению чтению. Пособие состоит из трех серий текстов: I серия включает в себя лексику I учебной группы. II серия — лексику I учебной группы (концентрически) и школьный словарь-минимум. III серия — лексику II серии и слова, которые можно понять при помощи этой лексики и словообразовательных моделей.

Методической обработке текстов предшествовало установление методической структуры словаря, каждого текста, подлежащего методической обработке для включения в пособие.

Методической структурой словаря мы назвали процентное соотношение лексики этого словаря, распределенной по разделам методической типологии, и лексики текстов по литературоведению. Методическая структура словаря является спектром-эталон, с которым сравниваются методические структуры, т. е. автономные спектры текстов по специальности (табл. 1, табл. 2).

Таблица 1

Спектр-эталон

| Подгруппы методической типологии лексики | 1—2 | 3—4 | 5 | 6 | 7 |
|--|-----|-----|----|----|---|
| Процентное соотношение лексики и длины выборки | 6 | 42 | 24 | 7 | 3 |
| Процентное соотношение лексики и длины текстов пособия | 12 | 69 | 39 | 18 | 6 |

Таблица 2

Автономный спектр текста № 1

| Разделы методической типологии лексики | 1—2 | 3—4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|-----|-----|----|---|---|-----|---|-----|
| Процентное соотношение лексики и длины данного текста | 15 | 43 | 17 | 5 | 5 | 9,8 | 3 | 2,2 |

Соответственно уменьшая или увеличивая процентное соотношение лексики в разделах спектров текстов, подлежащих

методической обработке, мы добивались насыщения их различными лексическими трудностями. Самым легким является текст № 1 первой серии, а самым трудным — текст № 5 последней серии. Об этом свидетельствуют автономные спектры, помещенные перед каждым текстом. Спектры отражают методическую структуру текстов после их обработки. Каждый текст содержит также слова третьей учебной группы. Вся лексика представлена в пособии неодинаково. Лексика, которая при чтении данного текста не считается усвоенной, дается в скобках в переводе на русский язык.

Каждый текст снабжен предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями, направленными на усвоение и закрепление лексики первой и второй учебных групп методической типологии лексики, а также на понимание содержания прочитанного.

Основные принципы составления упражнений:

- а) постепенное нарастание трудностей;
- б) частота;
- в) равномерное распределение слов в текстах.

И. С. СЕЛЕЗНЕВА

Москва. МГПИИЯ им. М. Тореца

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КРИТЕРИЯХ ОТБОРА ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Практика обучения иностранным языкам будущих специалистов показывает, что до начала работы с узкоспециализированной оригинальной литературой необходимы тексты «переходного этапа». Их содержание должно быть связано с будущей специальностью учащихся и включать общие информативные вопросы; они должны представлять собой оригинальные доступные научно-технические тексты, современные по содержанию.

В подготовленном на кафедре иностранных языков Московского электротехнического института связи «Пособии по внеаудиторному чтению на немецком языке для студентов 2-го курса институтов связи» содержится материал для переходного этапа от общенаучных текстов первого курса к узкоспециализированным, отличающимся значительной язы-

ковой сложностью, текстам третьего курса. Пособие нацелено на изучающее, экстенсивное чтение, которое имеет большое практическое значение: инженер-специалист постоянно сталкивается с необходимостью извлечения основной информации из оригинальных источников и точного ее понимания.

Психологические критерии отбора материала пособия — познавательная ценность и языковая доступность, предполагающие, что чтение становится подлинно речевой деятельностью ввиду его направленности на понимание читаемого. Указанные критерии определили следующие принципы отбора материала: тематический и принцип ограничения языковых трудностей.

Все тексты, взятые из оригинальной научной литературы по связи, сгруппированы в пять разделов соответственно основным видам связи и конкретным специальностям обучаемых. Тексты представляют собой описание приборов, устройств, основных процессов, а также краткие сведения из истории развития отдельных видов связи.

Объем некоторых текстов сокращен по сравнению с оригиналом. При этом использовался метод так называемого литературного монтажа — выборочное исключение определенных отрезков оригинального текста. Такое сокращение текста должно осуществляться без ущерба для выражения основной идеи и содержания. Выбор этих отрезков производится с учетом того, что исключение каждого из них позволяет одновременно «снять» и значительные языковые трудности. В отобранных оригинальных текстах почти не встречаются не изученные ранее грамматические конструкции или усложненные синтаксические структуры. Процент незнакомой учащимся лексики не превышает 20 в каждом тексте. Строго учитывается требование семантической однозначности используемой в тексте терминологии.

С целью облегчения понимания содержания проводился предварительный анализ текста с точки зрения композиции и логико-смысловой структуры. Отбирались тексты, имеющие традиционное, типичное для научно-технической литературы построение, преимущественно с дедуктивным развитием мысли, что, как экспериментально установлено, способствует лучшему пониманию содержания.

Задание, адекватное развиваемому виду чтения, было одинаковым для работы со всеми текстами и сформулировано в предисловии.

Проблема отбора текстов требует тщательного психологического обоснования, так как от ее решения зависит в большой мере успех обучения иностранному языку в целом.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ И ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Программа по иностранным языкам для неязыковых вузов предусматривает максимальное приближение объема знаний студентов-заочников к знаниям студентов стационарных отделений. Методика преподавания иностранных языков на заочных отделениях ставит цель перед преподавателем неязыкового вуза — научить студента читать и понимать литературу по специальности, отбирать из прочитанного необходимую информацию; уметь переводить текст на родной язык, пользуясь словарем.

Ограниченное число аудиторных часов работы преподавателя со студентами обязывает рационально и экономно использовать время, отведенное на выполнение учебной программы. Задача преподавателя — спланировать и организовать работу студента-заочника, осуществлять руководство и постоянный контроль за ее выполнением в течение всего курса обучения иностранному языку в вузе.

Для получения информации о степени достижения основной цели обучения необходимо установить: что контролировать и как контролировать. Опыт ряда кафедр иностранных языков показал, что тест является одним из наиболее эффективных методов контроля обученности студентов. Преимущества его в следующем: тест обычно охватывает большой объем материала; при выполнении тестовых заданий все студенты находятся в одинаковых условиях; при выставлении оценок предъявляются одинаковые требования ко всем испытуемым, так как проверка осуществляется по шаблону, в баллах, в процентах; продуктивно используется время студента, отводимое на выполнение теста; экономится время преподавателя при одновременном тестировании большого числа студентов; по результатам тестов имеется возможность сравнить успехи отдельных студентов, отдельных групп одного и того же преподавателя, групп разных преподавателей.

При организации учебного процесса в условиях заочного обучения необходимо ясно представить, что именно не усвоено из программы средней школы поступившими на заочное отделение, в рассмотрении каких трудных случаев нуждаются студенты, какие обучающие программы помогут студенту-заочнику самостоятельно выполнить задания, предусмотренные учебным планом.

Проведение аудиторных занятий с использованием серии тестов, технических средств обучения, обучающих программ в группах заочного отделения мобилизует внимание студентов, вызывает интерес к изучаемому предмету, побуждает к самостоятельной работе при выполнении контрольных заданий.

В соответствии с вышесказанным кафедра иностранных языков Красноярского университета предпринимает меры к улучшению организации самостоятельной работы студентов в аудитории и дома. Проводится вступительный тест, по результатам которого выделяются темы по грамматике для разбора в аудитории; составляются индивидуальные задания и рекомендации к выполнению контрольных работ. Для скомплектованных групп студентов-заочников, проживающих в городе, организованы постоянные занятия по иностранному языку в межсессионный период. Выполнение письменных самостоятельных работ заменено выполнением тестовых заданий с самопроверкой по ключу, контрольных тестов на машинах «КИСИ—5». При подготовке к зачетам студентам предлагается пользоваться обучающими программами, направленными на снятие трудностей при чтении. Созданы обучающие программы по ориентировочному и поисковому чтению.

Средства оперативного машинного и безмашинного контроля позволяют проводить индивидуальный систематический контроль, регулировать работу студентов, что в свою очередь способствует совершенствованию учебного процесса на заочном отделении неязыковых вузов.

Л. Ф. СПИРИДОНОВА

Московский университет

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Обучение устной речи по специальности является одной из основных целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Такая целеустановка определяется практической деятельностью будущего специалиста: чтение специальных лекций на иностранном языке, слушание лекций зарубежных ученых, участие в международных симпозиумах, конференциях и семинарах и т. д. В этой связи возникает необходимость ранней специализации обучения. Обучение устной речи с учетом будущей специальности можно осуществить на языковом

материале, имеющем общенаучную направленность, на базе строго отобранного лексического и грамматического минимума.

Языковой материал отбирается из научно-популярных журналов и монографий. Тематика определяется в соответствии с программой по общеобразовательным дисциплинам соответствующего факультета университета или института. На физическом факультете университета, например, такими темами могут быть: «Законы движения Ньютона», «Применение законов Ньютона в аэродинамике», «Гравитация», «Центр тяжести», «Действие законов классической механики в нашей повседневной жизни» и др.

Лексический и грамматический минимум дается по текстам общенаучной направленности в соответствии со словарем-минимумом общенаучной лексики и руководствами по отбору речевых образцов и разговорных клише, употребительных в устной речи. Отобранный материал должен быть организован по тематическому принципу и с учетом степени нарастания трудностей.

Большую роль в обучении устной речи играют технические средства обучения, они дают возможность индивидуализировать массовое обучение и организовать управление учебным процессом благодаря реализации обратной связи.

Как используются технические средства обучения на каждом этапе обучения?

I этап — введение и семантизация языкового материала. На этом этапе используются магнитофон, диапроектор и диафильмы. Введение языкового материала осуществляется через зрительно-слуховой комплекс: показываются кадры диафильма и одновременно воспроизводится языковой материал с ленты магнитофона. Семантизация осуществляется через:

- а) изображение или кадр диафильма, который является отображением фрагмента реальной действительности;
- б) показ языкового символа и соответствующего ему предмета или действия;
- в) формулы или физические и математические символы как дополнительные средства семантизации действий;
- г) семантический анализ компонентов структуры.

II этап — тренировка и автоматизация навыка. На этом этапе обучения учащимся предлагаются тренировочные упражнения. Материал упражнений подается небольшими дозами (пошаговая подача материала) с последующим подкреплением (обратной связью). Для тренировки навыка даются упражнения на имитацию, субституцию, трансформацию.

Тренировочные упражнения на имитацию позволяют отработать просодические элементы речи, ритм, ударение, интонацию в естественном темпе речи носителя языка. В процессе формирования произносительных навыков используются диафильм и магнитофон. Работа ведется в лаборатории устной речи под контролем преподавателя. Учащиеся работают хорошо.

Тренировочные упражнения на субституцию позволяют отработать целые грамматические классы слов. Этот вид упражнений способствует расширению и активизации словаря учащихся и формированию первоначальных навыков варьирования внутри структуры. Например, дается структура «The bus often moves at a constant speed» и задание: подставить вместо «often» указанные наречия времени и вместо «at a constant speed» словосочетания

- | | |
|-----------|---------------------|
| seldom | — at a low speed |
| sometimes | — at a high speed |
| always | — at some speed |
| never | — at no speed |
| usually | — at the same speed |

В одном упражнении одновременно заучиваются наречия времени often, seldom, sometimes, always, usually etc., характерные для Present Indefinite Tense и такой грамматический класс слов, как at a constant speed, at a low speed, at a high speed, at some speed, at no speed, at the same speed.

Тренировочные упражнения на трансформацию позволяют отработать внешнеграмматические формы слова (единственное и множественное число существительных, лицо и число глаголов, временные формы глаголов и т. д.). Например, дается структура «A body at rest remains at rest» и задание: изменить форму единственного числа на форму множественного числа.

Цель упражнений доречевого уровня — отработка речевых образцов до уровня автоматизируемого навыка. Работа над упражнениями подготовительного, или доречевого уровня, продолжается самостоятельно в лаборатории устной речи, где учащиеся доводят навык до степени автоматизации.

III этап обучения — это подготовительный этап к речевой деятельности. Цель его — научить учащихся продуцированию заученных речевых образцов при участии активной мыслительной операции. Одним из видов упражнений данного уровня является составление микродиалогов по заданной ситуации. Учащимся предлагается выбрать для ответа один из заученных образцов. Для построения ответа можно давать опорные слова.

Речевые упражнения IV этапа, на котором формируются разговорные навыки в неподготовленной речи, должны содержать высказывания. Здесь ведется работа с упражнениями только на речевом уровне, которые в свою очередь строятся на материале упражнений доречевого уровня. Упражнения направлены на продуцирование целого акта высказывания, например, составление плана высказывания, осуществление самого высказывания, обсуждение новых, но подобных ситуаций и т. д.

М. Ш. СТАРОБЫХОВСКАЯ

Ташкентский университет

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ АННОТИРОВАНИЯ И РЕФЕРИРОВАНИЯ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ГУМАНИТАРНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Время научно-технической революции ставит перед высшей школой новые проблемы. Это нашло свое отражение в новой программе по немецкому языку для неспециальных факультетов высших учебных заведений: «Читать оригинальную литературу по специальности для извлечения необходимой информации». Наиболее распространенной формой получения информации являются аннотирование и реферирование.

Этой работе должно предшествовать накопление специальной лексики, получение навыков конспектирования, постоянная тренировка в беспереводном понимании текста.

Преподаватель с первых же занятий иностранным языком должен прививать слушателям навык осмысливания читаемого в процессе чтения. С этой целью выполняются следующие виды упражнений.

1. Определить основную мысль текста.
2. Указать в тексте абзацы, в которых высказываются основные мысли.
3. Найти в тексте предложения, которые служат заголовком или ответом на заданные вопросы.
4. Найти в тексте предложения или абзацы, которые выражают сущность проблемы.
5. Составить вопросы к тексту.
6. Составить план к тексту.
7. Прочитать текст и расположить тезисы в последовательности, соответствующей данному тексту.
8. Разделить текст на смысловые отрезки.

9. Озаглавить текст. И т. д.

Таким образом, уже на первом этапе обучения необходимо заложить основу для дальнейшей работы по аннотированию и реферированию иностранной литературы. Вероятно, многим знакомы слова Г. Е. Пальмера: «Если мы позаботимся о начальной стадии, то остальные стадии позаботятся сами о себе».

Ряд методистов рекомендует обучение по аннотированию и реферированию проводить с III курса (5—6 семестр). Мы придерживаемся такого же мнения, так как считаем, что иностранный язык должен способствовать лучшему овладению избранной специальностью. На занятиях по иностранному языку знакомим студентов с теоретическим курсом по аннотированию и реферированию, а только потом приступаем к практическим занятиям.

Аннотированием — лат. «примечание», «пометка» — называется процесс составления кратких сведений, характеризующих документ со стороны его содержания, идейно-политической направленности, ценности, назначения, оформления и происхождения¹.

Общеизвестна «классификация аннотаций», составленная по следующему принципу: по содержанию, по тематическому охвату, по степени полноты характеристики произведения, по литературному оформлению, по объему и количественному охвату².

При обучении аннотированию и реферированию большое внимание уделяется структуре и оформлению аннотации (логичность построения, простота и доходчивость, краткость фразы, соблюдение единства времени).

Название иностранных организаций, учреждений, фирм, иностранные имена и фамилии даются в русском переводе или в транскрипции, применяются общепринятые сокращения отдельных слов, иногда вводятся дополнительные сокращения.

Средний объем аннотации 400—600 и лишь в исключительных случаях 800—1000 знаков, т. е. 10—12 строк машинописи.

Реферирование — лат. «докладывать», «сообщать» — изложение содержания документа с указанием на характер документа, методику исследования и его результаты, а также время и место проведения исследования³.

¹ Михайлов А. И., Черных А. И., Гитляревский Р. С. Основы информатики. — М., 1968.

² Шамурин Е. В. Методика составления аннотаций. — М., 1959, с. 222.

³ Там же, с. 224.

Различаются информативный реферат (конспект), индикативный (реферат-резюме), монографический, составленный по нескольким источникам на одну тему, обзорный.

В реферате не дается оценка реферируемого материала, главная мысль четко конкретизирована и выделена. Реферат должен быть понятен сам по себе, без обращения к оригиналу, но он не заменяет его. Объем его 1200 печатных знаков, иногда может быть увеличен в 2—3 раза, 30% оригинала.

Сущность аннотирования и реферирования состоит в том, чтобы понять содержание произведения, сократить малосущественную информацию, обобщить и оформить в краткую справку. Информация о содержании и характере отдельных произведений печати является основной задачей аннотации и реферата. Аннотация уточняет тематику, реферат передает ее краткое содержание.

Специфическое мастерство аннотирования — это мастерство лаконичного обобщения, реферирования — мастерство сокращения. Но общее для обоих понятий — выделить главное, идейно значимое, актуальное.

Большую роль при обучении реферированию и аннотированию играет правильный подбор текстового материала. Для начального этапа, чтобы снять языковые трудности, подбираются статьи на русском и иностранном языках.

Условия и процесс обучения аннотированию и реферированию одинаковы:

а) просмотр титульного листа; б) прочтение оглавления, предисловия, вступительной статьи; в) ознакомление с текстом (беспереводное понимание текста); г) вторичное углубленное чтение; д) вычеркивание второстепенных малосущественных явлений, сохранение наиболее важного материала; е) обобщение оставшейся информации; ж) предварительное написание аннотации (черновой вариант); з) переписывание аннотации набело; и) окончательная редакция — политическая и литературная.

При написании аннотации целесообразно вставлять дополнительные слова: «автор исходит из того, что...», «подробно излагается», «кратко рассматривается», «особое мнение уделено», «проблема решена путем», «останавливаясь на важности»...

Обучение аннотированию и реферированию должно входить в план учебного процесса. Большое внимание уделяется упражнениям, способствующим не только понять текст, но также обобщить и оформить информацию в краткую справку:

а) суммирование сведений отдельных абзацев или отрывков текста; б) фиксирование основных положений текста; в) сокращение информации, не относящейся к теме; г) пре-

образование сложных предложений в простые; д) нахождение главной идеи и сущности проблемы; е) подчеркивание наиболее существенных положений и выводов.

Далее студенты знакомятся с аннотациями, составленными специалистами. Позже раздаются рефераты и аннотации для взаимного контроля.

В 7—8 семестрах совместно с профилирующими кафедрами даем задания студентам по составлению аннотации и реферированию. Студенты получают знания, необходимые для самостоятельного использования в своей практической деятельности оригинальной специальной литературы на иностранном языке.

Занятия по реферированию и аннотированию расширяют общеполитический кругозор и углубляют знания по специальности, развивают коммунистическую бдительность.

В. Д. ТУНКЕЛЬ

Москва. МАДИ

ОБ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В последнее время все большее количество психологических и методических исследований посвящается проблемам обучения чтению иноязычного текста. Особую важность приобретает эта проблема в условиях обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза, так как одной из задач обучения является чтение литературы по специальности с целью получения необходимой информации. Продуктивность чтения зависит от целого ряда причин и условий, среди которых важное место занимает скорость чтения. Полагают, что быстрое чтение позволяет сосредоточить внимание на содержании читаемого, способствуя тем самым процессу получения информации.

Проанализируем некоторые экспериментальные данные, полученные при определении скорости чтения студентов Московского автомобильно-дорожного института I семестра обучения, изучавших иностранный язык в соответствии с программой средней школы и продолжающих изучение в условиях технического вуза (разрабатывая методику исследования, мы исходили из основных положений, представленных в научной литературе З. И. Клычкинковой и С. К. Фоломкиной). Эксперимент предполагал три серии опытов, в которых опре-

делялась скорость чтения на английском языке вслух и про себя с установкой на ознакомительное и изучающее чтение. Кроме того, выявлялась зависимость понимания иноязычного текста от скорости чтения.

Экспериментальный материал — тексты, доступные для понимания испытуемых. Испытуемые — студенты института в возрасте 18—19 лет. Родной язык всех испытуемых — русский. В трех сериях опытов приняло участие 400 испытуемых. Полученные экспериментальные данные обработаны качественно и количественно.

Сравнительный анализ полученных экспериментальных данных показывает, что

а) скорость чтения про себя (в среднем 170 слогов/мин) превышает скорость чтения вслух (в среднем 140 слогов/мин). Это свидетельствует о чрезвычайно низком уровне развития механизма чтения про себя у студентов, обучающихся в I семестре;

б) лишь 30% испытуемых владеют механизмом ознакомительного чтения, 70% испытуемых находятся на уровне изучающего чтения. 30% испытуемых, владеющих механизмом ознакомительного чтения, имеют пятый уровень понимания; 70% второй или третий уровни понимания.

Проведенное экспериментальное исследование позволяет сделать некоторые предварительные выводы:

1. Процесс обучения иностранному языку в условиях технического вуза должен предполагать формирование механизма ознакомительного и просмотрового чтения.

2. Чтение вслух следует использовать лишь как средство в процессе научения чтению про себя.

3. Всех обучаемых следует подвести по меньшей мере к пятому уровню понимания научно-технического текста по специальности.

З. М. ТУРОВА

Киевский университет

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА — ЭЛЕМЕНТ ПРОГРАММЫ АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

XXV съезд КПСС поставил перед преподавателями вуза задачу повышать качество подготовки молодых специалистов, шире использовать в учебном процессе разнобразные технические средства.

Современный этап развития общества характеризуется увеличением потока информации во всех сферах деятельности человека. Восприятие потока информации и его усвоения студентами вузов затрудняется ограничением во времени и формой обучения. В связи с невозможностью расширения временных границ и перехода к индивидуальному обучению необходимо применять формы и методы, которые позволили бы индивидуализировать преподавание иностранного языка, постоянно контролировать правильность восприятия даваемой информации и степень ее усвоения.

Осуществление такого контроля возможно лишь в случае использования современных аудиовизуальных средств и материалов, которые должны обеспечить неразрывность цепочки «подача материала (закрепление его) — восприятие — контроль».

В связи с этим следует составить программу аудиторных занятий, которая включала бы в себя формы работы, гарантирующие возможность подачи материала, закрепление его и контроль за восприятием и усвоением. В зависимости от цели конкретного занятия в программу включаются и виды работы, не подлежащие программированию: различного рода творческие упражнения для развития навыков аудирования, перевода и разговорной практики. Программа аудиторных занятий строится на основе того лексического и грамматического материала, которым должны овладеть студенты на определенном этапе обучения.

Программа аудиторных занятий должна соответствовать этапу обучения. Технические средства — магнитофон, диа- и эпипроекторы — целесообразнее всего использовать на первом этапе обучения. Интенсификация именно данного этапа обусловливается объективной необходимостью: студент должен в кратчайший срок восстановить знания, полученные в школе, и приобрести умения и навыки, позволяющие приступить непосредственно к работе с оригинальной литературой.

За основу программ аудиторных занятий берется какой-то определенный учебник. Преподаватель, который составляет программу аудиторных занятий, должен проанализировать учебник, отобрать материал, необходимый для достижения поставленной перед ним цели. Отобрать материал помогают тесты, они определяют степень знания студентами школьной программы, и в зависимости от результатов программа аудиторных занятий дополняется или сокращается по отношению к учебнику.

Такая программа аудиторных занятий была создана на кафедре немецкого языка неспециальных факультетов Киевского государственного университета. Ее составлению пред-

шествовал ряд экспериментов, которые помогли установить оптимальное количество упражнений на одно занятие, количество предложений каждого упражнения, максимальное количество элементов в предложении для восприятия его на слух, темп речи диктора и длину паузы, язык инструкции к упражнениям, место зрительной наглядности в общем процессе, режим работы с аудиовизуальными средствами.

Программа апробировалась на I курсе факультета журналистики. Занятия проводились в озвученной аудитории с полубабинами один раз в неделю. Для контроля восприятия и усвоения прослушивались записи ответов студентов. Преподаватель включался в работу в процессе ответов студентов. Большую роль в проверке играл самоконтроль. Программа аудиторных занятий частично была записана заранее на ферромагнитную пленку, частично передавалась преподавателем непосредственно во время занятий через микрофон.

Каждая программа строилась по одному образцу, материал располагался в ней в определенной последовательности: за фонетическими упражнениями следовало чтение текста вслух за диктором вслух, ответы на вопросы по тексту, разбивка текста на смысловые отрезки, озаглавливание этих отрезков, закрепление лексики путем ответов на вопросы, построение предложений и пр. Закрепление отдельных грамматических и лексических тем сопровождалось демонстрацией таблиц, схем, что помогало лучшему запоминанию правильного управления того или иного предлога, ориентации в лексике к определенной теме и пр. По возможности упражнениям придавался коммуникативный характер. Каждая программа аудиторных занятий включала обязательно незнакомый текст для восприятия его на слух.

Наиболее эффективным признан следующий режим работы в озвученной аудитории: 25 мин работы — 5 мин перерыв — 20 мин работы — 10 мин перерыв (используется для беседы о событиях дня) — 20 мин работы. Оставшиеся 10 мин предназначались для ответов на вопросы студентов, объяснение непонятного материала и т. д.

После окончания обучения по составленной программе аудиторных занятий в контрольной и экспериментальной группах был проведен срез. Он показал значительную активизацию студентов экспериментальной группы. Так, в среднем каждый из студентов этой группы на одном занятии проговаривал 110 предложений (без учета творческих упражнений и чтения текста вслух), тогда как студент контрольной группы имел возможность проговорить за тот же период времени не более 16 предложений. Восприятие незнакомого текста, прочитанного в нормальном темпе, у студентов экспери-

ментальной группы было также значительно лучше, уменьшилось количество допускаемых в устной и письменной речи ошибок. Кроме того, за определенное время (5 мин) студенты экспериментальной группы построили большее число предложений.

Анализ данных обучения по программе позволяет сделать вывод о целесообразности применения программ аудиторных занятий на первом этапе обучения иностранному языку.

М. М. ХАМИТОВА

Московский университет

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ СОСТАВЛЕНИЯ ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ НА МАТЕРИАЛЕ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ В ЯЗЫКОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ

Интенсификация учебного процесса требует применения технических средств обучения иностранным языкам. В данной работе нам хотелось бы поделиться опытом работы в лаборатории устной речи со студентами факультета «Вычислительная математика и кибернетика» и составления лабораторно-практических работ на материале литературы по специальности.

Нами составлено четырнадцать лабораторных работ, в основу которых положены восемь оригинальных статей из научно-популярных английских и американских журналов, а также главы из монографий по вычислительной математике и кибернетике.

В каждую лабораторную работу включено несколько текстовых и послетекстовых упражнений, а также упражнения на карточках для работы в парах.

При составлении упражнений для развития навыков устной речи студентов мы принимали во внимание тот факт, что диалогическая речь сложнее монологической и с точки зрения напряженности внимания, и с точки зрения разнообразия используемых речевых образцов. Разрабатывая упражнения для лабораторно-практических работ, мы пытались показать студентам, что вопросно-ответная форма — лишь частный, хотя и самый распространенный случай диалогического общения.

Большую часть в беседе по специальности занимают фразы, выражающие сообщение, оценку фактов, предположение,

сомнение, уверенность, удивление, согласие или же несогласие с каким-либо утверждением и т. д. Все это — так называемые сигналы эмоционально-реактивной экспрессии, не передающие фактическую информацию, но играющие огромную роль в установлении устной коммуникации.

Чередую различные виды упражнений, располагая их по мере нарастания трудностей, мы стараемся обеспечить комплексную и эффективную работу студентов.

Неотъемлемой частью лабораторной работы является работа в парах. Цель таких работ — развитие диалогической речи путем взаимного стимулирования говорения, активизации лексики в ситуативно обусловленной речи. Все те типичные разговорные явления и клише, которые отрабатывались в лабораторной работе в течение 15—20 мин, даются в упражнениях на карточках в несколько другом лексическом окружении. Все упражнения для парной работы снабжены ключами для того, чтобы студенты, работая в паре, имели возможность проверить ответы и реплики друг друга.

Обучая студентов различным разговорным клише, мы обращаем их внимание на некоторые особенности английских речевых традиций (воздержание от категорических утверждений, многозначность и синонимичность ряда коммуникативных речевых элементов и т. д.).

Результаты экзаменов на третьем курсе факультета «Вычислительной математики и кибернетики», а также проведенные тесты на определение понимания специальных текстов на слух показали, что лабораторные и лабораторно-практические работы улучшают качество знаний учащихся и прививают более прочные навыки и умения в практическом владении иностранным языком. Работа в лаборатории устной речи ускоряет прохождение материала и вызывает интерес к изучению иностранного языка. Увеличивается быстрота реакции студентов на английскую речь.

З. А. ЧЕРЕПАНОВА

Пермский университет

РЕЛАКСАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Кафедра английского языка Пермского государственного университета ведет поисковую работу по интенсификации

учебного процесса и активизации знаний студентов. Одно из направлений поиска — разработка приемов релаксопедии и использование их при обучении студентов иностранному языку.

Термин «релаксопедия», предложенный В. И. Мясичевым и встречающийся в публикациях многих авторов, используется нами для обозначения методического приема при обучении в состоянии психологического и физического расслабления (релаксации).

Чтобы ускорить процесс и повысить качество усвоения нового материала, увеличить его объем (без посягательства на бюджет времени студента), мы решили обратиться к такому существенному фактору, как внушаемость — качеству, присущему каждой личности. Проведению занятий с использованием релаксопедических приемов в экспериментальных группах предшествовала большая подготовительная работа. В кратких беседах на занятиях и вне занятий мы знакомили студентов с новыми методами и приемами изучения иностранных языков.

Экспериментальные занятия с использованием приемов релаксопедии для введения новой лексики мы начали проводить в группе II курса механико-математического факультета. Для сравнения полученных результатов имелась также контрольная группа. В течение I семестра было проведено пять таких занятий. Они чередовались с обычными занятиями по английскому языку. Все результаты экспериментальных релаксопедических занятий фиксировались в протоколах.

Во II семестре было проведено 7 занятий с использованием приема релаксопедии: 4 занятия были посвящены изучению газетного материала, а 3 — математическим текстам.

При введении новой лексики использовались различные интонации, которые варьировались в процессе эксперимента с целью нахождения оптимального варианта интонационной окраски. Следует отметить, что от занятия к занятию количество времени, затрачиваемого на ввод студентов в состояние релаксации, сокращалось, они приобретали навыки регулирования своего психического состояния.

В следующем учебном году экспериментальная работа была продолжена в группах I и III курсов механико-математического и в одной группе II курса геологического факультетов. Новая лексика более прочно усваивалась студентами экспериментальных групп по сравнению со студентами контрольных групп, в которых тексты были меньше по объему и содержали не более 15—20 новых терминов. Студенты экспериментальных групп быстрее пополняли лексический словарный запас, что позволяло им без особых осложнений подго-

товить и сдать внеаудиторное чтение по специальной литературе.

Как свидетельствуют результаты эксперимента, внедрение релаксопедических приемов оказывает студентам большую помощь при работе с газетой и технической литературой на английском языке.

Использование в экспериментальных группах релаксопедических приемов позволяет осуществить плавный и быстрый переход от учебника к газете и специальной литературе, брать для усвоения за одно занятие большее количество материала, и таким образом освобождает время для активизации и закрепления этого материала.

Работа по усвоению и активизации новой лексики ведется на занятиях, что улучшает качество усвоения и позволяет экономить время студентов, затрачиваемое на подготовку домашнего задания по языку.

Релаксопедические занятия сыграли немаловажную роль и в том, что все студенты экспериментальных групп своевременно и успешно сдали зачеты и экзамены по английскому языку.

Е. П. ЧЕРНИКОВА

Москва. МГПИИЯ им. М. Тореза

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИЗУЧЕННОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

(экспериментальное исследование)

При обучении иностранным языкам важное значение приобретает учет закономерностей усвоения материала. Прочность усвоения материала и готовность к воспроизведению обеспечивает улучшение процесса обучения и его результатов. В силу этого существенно рассмотрение актуализации учебного материала как в деятельности, специально направленной на усвоение, так и при анализе внутреннего процесса, непосредственно предвещающего одноразовое воспроизведение. В общей схеме работы памяти процесс актуализации присутствует и в звене запоминания, и в звене воспроизведения в зависимости от его функций.

Актуализация по памяти — это внутренний интеллектуально-мнемический процесс, осуществляющийся непосред-

венно перед воспроизведением и основанный на переносе усвоенного ранее материала в новую ситуацию. Исследование актуализации учебного материала представляет существенный психологический и методический интерес для интенсификации обучения иностранным языкам. В процессе репродукции известного речевого сообщения или же порождении собственного нового, выявляется основная функция актуализации — отбор из общего «потенциала» памяти требуемого смыслодержательного или языкового материала и приведение его в состояние готовности к внешней вербализации.

На основе принятого при обучении иностранному языку условного деления словаря на «активный» и «пассивный» и различия в организации работы с каждым из них (по отбору материала, времени его предъявления и периоду работы с ним) мы предположили, что характер актуализации «актива» и «пассива» должен быть различным. Это должно гипотетически выражаться в том, что актуализация каждой из частей словаря находится на соответствующем уровне: высоком (легкая актуализация), среднем (затрудненная актуализация) и низком (задержки, ошибки, отказы). В целом расположение «актива» предположительно должно быть на уровне воспроизведения, а «пассива» — на уровне опознавания по памяти. При чем переход многих элементов «пассива» предыдущих лет обучения в «актив» последующих лет гипотетически должен проявиться в определенной ярусности актуализации каждой части словаря, запланированного для усвоения.

Материалом исследования была лексика, изучаемая на первом, втором и третьем курсах языкового вуза (существительные различной частотности и степени абстрактности, всего 150 единиц). Испытуемые — студенты третьего курса этого же вуза (60 человек).

В соответствии с выдвинутой гипотезой были подготовлены и апробированы четыре типа экспериментальных заданий. Первые два направлены на опознавание лексических единиц: 1) прослушивание слов и выдача ответов «да», «забыл», «не знаю»; 2) прослушивание слов и вербализация их эквивалентов на родном языке (перевод). Два следующих задания направлены на воспроизведение — употребление лексики в речевой деятельности на иностранном языке; 3) прослушивание словарного толкования слов и название их; 4) завершение незаконченных предложений словом, требуемым контекстом.

Обработка полученных данных проведена по следующим параметрам: время актуализации опознанных и воспроизведенных единиц; правильность актуализации; точность ее; количество опознанных и воспроизведенных единиц.

Изучение времени актуализации выявило три ее вида — опережающую, абсолютную и отсроченную актуализацию. Опережающая актуализация определилась на основе значительного числа вербализации ответов еще до завершения звучания сообщения-стимула (что особенно часто отмечалось, если стимулами являлись двухсложные и трехсложные слова). При абсолютной актуализации ее время было равно нулю, т. е. вербализация ответа осуществлялась непосредственно при завершении звучания стимула. Отсроченная актуализация была в пределах от 0,5 с до 7 с при опознавании и 0,5 с—1 мин. при воспроизведении (время, меньшее 0,5 с, не измерялось по техническим причинам).

В анализе ответов по их правильности определялись три градации: правильные, неправильные и ответы с самокоррекциями, имеющими направленность либо в сторону правильного, либо в сторону неправильного ответа. При работе с материалом второй и третьей градации выявлена весьма существенная характеристика актуализации: поиск и перебор ответов осуществляется в определенных зонах таких лексических единиц, которые объединены близкими значениями. Так была выявлена зонная природа актуализации по памяти, имеющая в основе реализацию имеющихся связей в мнемической деятельности.

Анализ точности актуализации, проведенной на материале лексики «зон ожидаемых ответов» на предъявляемые стимулы, свидетельствует о различиях в характере актуализации конкретных и абстрактных понятий: конкретные реализовывались примерно в 30% случаев с большей точностью, чем абстрактные. Кроме того, зарегистрировано значительное число случаев вербализации элементов синонимического ряда и ответов объяснительно-описательного типа.

Анализ опознавания и воспроизведения общего количества экспериментального материала показал, что из предъявленной усвоенной ранее лексики опознано и воспроизведено около 70%, отмечены попытки актуализировать, но признано забытым около 20%, а по 10% материала зарегистрированы отказы. Представляет определенный интерес, что в ряде случаев опознание слов в первых заданиях не сопровождалось воспроизведением их в речевой деятельности, т. е. применение этой лексики в открытом контексте вызывало значительные затруднения у испытуемых.

На основе результатов анализа актуализации при воспроизведении обнаружили качественные различия в усвоении «активного» и «пассивного» словаря в зависимости от того, на каком году обучения проводилась с ним работа. Эти раз-

личия выражены в «залегании» изученной лексики на разных уровнях: высшем, среднем и низшем. Так, лексика «актива» актуализируется студентами третьего курса следующим образом. На высшем уровне — 100%-ное воспроизведение в речевой деятельности при опережающей и абсолютной актуализации — расположен материал, изученный на втором курсе: 100%-ная правильность и точность ответов. На среднем уровне при абсолютной или несколько отсроченной актуализации находится материал III курса: ответы правильные, но не обязательно точные. На низшем уровне расположен «актив» I курса, актуализация которого отсроченная, ответы даются с одной или несколькими самокоррекциями, часто неточные, с наличием объяснительно-описательных замен лексических единиц.

Материал «пассива» за три года изучения иностранного языка в вузе актуализируется иначе: материал первого курса — на высшем уровне, материал III курса — на среднем, а материал II курса — на низшем уровне.

Лексический материал, который не актуализировался и признан забытым, распределялся иерархически. Меньше всего забытого материала относится к «активу» III курса и «пассиву» II, среднее количество забытого соответствует «активу» и «пассиву» II; самое большое количество забытых лексических единиц приходится на «актив» I и «пассив» III курсов.

Меньше всего отказов актуализировать изученную лексику по «активу» II и «пассиву» I курсов; среднее количество отказов по «активу» II и «пассиву» II курсов; больше всего отказов зарегистрировано по «активу» I и по «пассиву» II курсов.

Анализ актуализации по памяти лексики, изученной в период с I по III курсы показал, что необходима разработка психологически обоснованной системы лексических упражнений. Особенно это относится к той лексике, которая находится на низшем и среднем уровнях актуализации. Были выявлены некоторые существенные характеристики психологической природы актуализации языкового материала и в то же время особенности актуализации при опознавании и воспроизведении лексического состава изучаемого языка. Учет этих данных представляется целесообразным при отборе материала, организации его предъявления и контроле усвоения.

**К ВОПРОСУ ОБ ОТБОРЕ И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО
МАТЕРИАЛА ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ**

Необходимость создания новых пособий для экономических факультетов диктуется не только требованиями непрерывно совершенствующейся методики, но и тем, что учебный материал со временем утрачивает актуальность.

Целью пособия по английскому языку для экономических факультетов университетов является обучение чтению, реферированию и аннотированию литературы экономического профиля, ведению несложной беседы по специальности.

Исходя из того, что из 240 часов, предусмотренных учебным планом на весь курс иностранного языка, 100 часов обычно используется для прохождения коррективного курса (имеется в виду активизация грамматического минимума и создание общеязыковой лексической базы в пределах 800 единиц), для работы с пособием отводится не более 140 часов. Такая ограниченность во времени требует предельной интенсификации учебного процесса, что невозможно без рационального отбора и оптимальной организации учебного материала пособия.

Начальным этапом этой работы явился отбор словаря-минимума, а также грамматических явлений, характерных для литературы экономического профиля.

Составление словаря-минимума непосредственно связано с выбором тематики текстового материала. Поскольку текстовой материал должен содержать доступную информацию, нам представляется целесообразным выделить следующие ключевые темы общеэкономического характера:

1. Основные экономические категории: производство, спрос, потребление, обмен, распределение, цена-стоимость, товарное производство, прибавочная стоимость, прибавочный продукт.

2. Капиталистический и социалистический способы производства. Формы социалистической собственности.

3. Воспроизводство и накопление.

4. Эффективность производства. Производительность труда.

6. Управление производством. Фонды предприятий. Премияльная система.

7. Хозяйственный расчет.

8. Национальный доход. Уровень благосостояния.

9. СЭВ. Общий рынок.

Современная методика рассматривает текст как основу учебного материала, осуществляющую «взаимосвязь устной и письменной форм коммуникации» (Н. И. Гез), поэтому отбор текстов представляет собой серьезную задачу. Принципами для выбора текстового материала можно считать, во-первых, тематическую пригодность, и, во-вторых, оптимальную методическую пригодность (в плане возможности осуществления наибольшего количества видов работы с данным текстом). Основные требования, предъявляемые к текстовому материалу:

- 1) оригинальность (при необходимости дается комментарий);
- 2) тематическая целостность и завершенность текста;
- 3) информативность;
- 4) доступность;
- 5) высокий идейный уровень.

Важным фактором при составлении пособия является логическая последовательность текстов, что позволяет обеспечить повторяемость лексики.

Система упражнений должна быть направлена на выполнение цели, поставленной пособием.

Пособие состоит из 9 уроков-тем (тематика указана выше). Структура каждого из них следующая:

а) предтекстовые упражнения, цель которых — формирование навыка бессловарного понимания текста;

б) текстовые упражнения (задания), выполнение которых предусматривает осуществление различных видов чтения. Выполнение этих заданий способствует расширению поля чтения и, следовательно, ускорению темпа чтения про себя. Здесь же даны задания для совершенствования техники чтения, а также для обучения реферированию и аннотированию;

в) текст (3000 знаков) — тематически целостный, разделенный на абзацы, каждый из которых предназначен для различных видов работ, предусмотренных заданиями раздела б);

г) речевые упражнения творческого характера, требующие сосредоточения внимания на содержании высказывания.

В заключении следует отметить, что при отборе и размещении учебного материала учитывался принцип иерархичности, которая проявилась в такой его организации и выборе методических средств, которые обеспечивают психологически обоснованную последовательность видов учебных операций от простых к сложным, от элементарных навыков воспроиз-

ведения заученных языковых единиц к более совершенному речевому поступку.

Л. А. ШУВАЛОВА

Ростовский университет

БЕЗМАШИННЫЙ ПРОГРАММИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Методы безмашинного программированного контроля знаний студентов имеют большое значение для интенсификации учебного процесса. Эти методы не требуют больших материальных затрат, специальных машин, они могут быть применены в любой аудитории на любого вида занятиях.

Программированный безмашинный контроль дает возможность сделать процесс обучения более управляемым, позволяет контролировать не только результат, но и процесс работы студентов над учебным материалом.

В марте 1973 г. в Ростовском университете был проведен семинар по методам безмашинного программированного контроля знаний студентов. Учитывая рекомендации этого семинара и признавая большую роль данных методов контроля в интенсификации учебного процесса, преподаватели кафедры немецкого языка создали серию тестов к урокам учебников «Немецкого языка для иностранцев» ч. I и ч. II, изданных институтом им. Гердера (Лейпциг, 1968). Эти тесты предназначены для студентов первого и второго курсов гуманитарных факультетов — 36 тестов к I ч. учебника и 15 тестов ко II ч.

Преподаватели секции естественных факультетов создали 20 тестов к 33 урокам учебника немецкого языка Н. А. Агарковой и др. (изд. Киевского ун-та, 1965) для студентов I курса естественных факультетов.

Составленные тесты соответствуют требованиям, предъявляемым к учебным пособиям. Выполнение каждого теста рассчитано на 7—10 мин; выполняются тесты студентами почти на каждом занятии. Эти тесты позволяют регулярно и с малой затратой времени контролировать самостоятельную работу студентов. Кроме того, они служат стимулом к лучшему усвоению студентами изучаемого материала, повышают интерес к языку и желание выполнить каждый последующий тест.

Повторяемость наиболее важных грамматических и лексических явлений изучаемого материала обуславливает обучающий характер тестов. Анализ выполненных тестов позволяет преподавателю обратить внимание на те разделы, которые дали отрицательные результаты.

Программированный опрос на занятиях по немецкому языку применяется в комбинации с другими формами контроля за самостоятельной работой студентов. После проведения теста в начале занятия преподаватель может приступить к осуществлению других видов работы. При этом он может далее опрашивать студентов традиционными методами, так как безмашинный программированный опрос не заменяет обычных, уже испытанных, форм опроса.

Н. П. ШУЛКОВА

Ростовский университет

ФОРМАЛЬНЫЕ (ГРАММАТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ) ОПОРЫ ПРИ ВЫБОРЕ НАИБОЛЕЕ ВАЖНОЙ ИНФОРМАЦИИ ИЗ ТЕКСТОВ

Для выбора наиболее важной информации из текста необходимо опираться на устойчивые явления в языке. В английском языке таковыми являются порядок слов и грамматические признаки сказуемого. Разработан алгоритм работы студентов по выделению наиболее существенной информации.

Рекомендуемые этапы работы.

Первый этап — выделение определительных групп по признакам:

- 1) двусоставные и более определения типа: -of-; -f-;
- 2) конструкции типа -of, -ed;
- 3) конструкции с инфинитивным определением;
- 4) конструкции типа -ing; ing-; -ed; ed-;
- 5) определительные предложения с with, that, who.

На первом этапе необходимо также умение переводить их и находить сказуемое (методом исключения). При этом целесообразно указать на терминологическое значение некоторых определительных групп, невозможных для сокращения.

Второй этап — выделение ядерных предложений, т. е. элементов предложений, необходимых для выражения какой-ли-

бо мысли, а именно — подлежащего, сказуемого, дополнения. Сначала нужно найти сказуемое по его грамматическим признакам, затем — подлежащее (исходя из порядка слов — на лево от сказуемого) и дополнение.

Если невозможно найти сказуемое по грамматическим признакам (например, в случае *Present Indefinite*), то следует отыскать его между определительными группами. При этом предложение делится на синтагмы, границами которых являются служебные слова: союзы, артикли, предлоги, а также местоимения, числительные.

Третий этап — выделение наиболее существенной информации по формальным (грамматическим и лексическим) опорам на основании таких внешних признаков введения «ремы» (т. е. нового в предложении), как:

1) неопределенный артикль; 2) «нулевой» артикль (отсутствие его); 3) оборот *there is (are)*; 4) эмпатический оборот *it is — who, which, that* как рамка, выделяющая наиболее существенный элемент информации; 5) неправильный порядок слов; 6) наличие предлогов *by* как указателя действующего лица в пассивной конструкции; 7) так называемые вводные предложения, не несущие какой-либо важной информации, типа *he said that, it was clear that*, где вся существенная информация дается после союза *that*; 8) предложения-уточнения, где формальными признаками являются запятые или тире после существительного или имени собственного, типа *Ivanov, the head of the delegation*; 9) лексические опоры: наличие союза *which*, вводящего определительные предложения и обычно выделяющего какой-либо существенный признак; слова-пояснители, указывающие на вывод, причину и т. д., такие как: *thus, therefore, that's why because, that is (i. e.), because, very, only, as far as*; 10) графические указатели: кавычки (ирония названия); заглавные буквы (названия, имена собственные).

Преподаватель на этом этапе работы указывает на особенности терминологии данного текста, (например, в слове «термометр» — способность прибора измерять вообще и измерять нечто определенное — температуру), на случаи, когда большие определительные группы не могут быть разделены и сокращены, так как они являются терминологически значимыми, как, например, в политэкономических текстах.

Завершением третьего этапа работы является оформление уже выделенной, наиболее существенной, информации в ядерные предложения. В этом случае количественно текст обычно сокращается на половину или одну треть.

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе является одним из необходимых компонентов профессиональной подготовки студентов. Основная цель обучения — формирование навыков чтения литературы по специальности для извлечения необходимой информации в оптимально короткий срок.

Эффективность обучения иностранному языку обусловливается в свою очередь многими факторами, в том числе правильным выбором учебного материала.

Методисты расходятся в мнениях по вопросу о том, когда следует начинать изучение текстов по специальности. Но, как правило, первый этап работы над языком — прохождение коррективного курса, усвоение и закрепление определенного минимума знаний, необходимых для чтения общественно-политической и специальной литературы. Работа над специальной литературой фактически начинается лишь с 3—4 семестров.

Сторонники этого направления исходят из того, что в необходимый минимум знаний входят слова общего значения и строевые элементы (предлоги, союзы, вспомогательные глаголы, местоимения и др.), т. е. более 50% слов, являющихся неотъемлемой составной частью текста любого жанра и любой тематики.

Однако не следует забывать, что слова такого рода не несут информационной нагрузки. Смысл же высказывания всегда заключается в определенных значениях конкретных слов, терминологической лексики. Таким образом, можно утверждать, что знание терминологической лексики в значительной мере определяет уровень понимания текста (т. е. эффективность работы над текстом).

Учитывая данное положение, нам представляется неоправданным деление обучения языку на два этапа: первый — до работы над специальной литературой и второй — работа над специальной литературой. Это не способствует повышению эффективности обучения, так как для того, чтобы научить студентов свободно читать литературу по специальности, написать аннотацию или реферат по прочитанному материалу, остается крайне мало времени.

Практика показывает, что уровень знаний по языку в группах, где иностранный язык был включен в число вступительных экзаменов, позволяет начать работу над литературой по специальности одновременно с коррективным курсом, то есть параллельно работе с текстами учебника.

Термин «специальная литература» объединяет, включает тексты научно-популярного и теоретического характера, тексты по широкому профилю вуза или факультета, а также по узкой специальности. Нам представляется наиболее целесообразным начинать работу с текстов по широкому профилю, так как использование текстов научно-популярного или общенаучного характера не обеспечит знание терминологической лексики. Тексты по узкой специальности и теоретического характера, требующие специальной и языковой подготовки, на данном этапе являются дополнительными по отношению к текстам учебника. Работе над ними отводится примерно 30% учебного времени.

Представляется необходимым, чтобы текст был небольшим по объему (500—800 знаков), он должен быть разделен на четкие смысловые отрезки при большем объеме (до 1500 знаков); доступным по содержанию, что достигается исключением лексических и грамматических трудностей с помощью адаптации, предтекстовых упражнений или комментариев.

Не рекомендуется упрощать и сокращать текст путем исключения географических названий, собственных имен, а также указания источника, из которого он взят. Это отделяет повествование от конкретной обстановки и тем самым затрудняет процесс восприятия.

Целесообразно воспользоваться комментарием, который не только снимает трудности, но и увеличивает интерес к тексту.

Приемы комментирования на данном этапе включают перевод на родной язык, приведение синонимов из знакомой лексики и объяснение языкового материала.

Весь материал текста подлежит репродуктивному усвоению.

При работе над текстом рекомендуется выполнять упражнения, направленные на выявление смысла текста и закрепление лексических единиц, встречающихся в тексте.

Обучение чтению текстов по специальности на данном этапе преследует следующие задачи:

- 1) накопление терминологической лексики, в том числе международных терминов, имеющих свою специфику;
- 2) усвоение наиболее употребительных служебных слов, встречающихся в тексте;

3) усвоение и закрепление лексики, обеспечивающей логические связи отдельных частей высказывания, а именно: последовательность действий, дополнение высказывания, противопоставление, заключение;

4) обучение активным навыкам владения языком на материале будущей специальности.

Результаты практической работы в группах первого курса исторического факультета позволяют утверждать, что ранняя специализация увеличивает срок работы над этим аспектом языка, заметно повышает интерес аудитории к изучению иностранного языка как предмета и является стимулом для работы над другими языковыми аспектами, повышая, таким образом, эффективность обучения.

А. С. ЮХАНОВ

Донецкий университет

К ВОПРОСУ ОБ ОТБОРЕ МАТЕРИАЛА ПО НЕМЕЦКОМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ В СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВСКИХ УЧЕБНИКАХ

Изучение важнейших закономерностей словообразования имеет большое значение в практике преподавания иностранного языка, так как это дает студенту возможность понять, как слово сконструировано (стационарный аспект) и как оно может быть образовано (процессуальный аспект)¹. Практика преподавания иностранного языка свидетельствует о том, что студенты часто избегают образования новых слов, они стремятся заучить слова, вместо того чтобы образовать их по определенным моделям². Такой путь расширения словарного запаса студентами не экономичен и не обеспечивает прочности знаний. Практика обучения словообразованию значительно отстает от уровня теоретических исследований в этой области. В учебниках немецкого языка материал по словообразованию подается без системы, почти полностью отсутствуют упражнения, рассчитанные на овладение процессуальным аспектом словообразования; особенности немецкого словообразования часто во внимание не принимаются. Бесспорно, при отборе продуктивных словообразовательных

¹ Термины М. Д. Степановой — См.: Степанова М. Д. Методы синхронного анализа лексики. М., 1968, с. 161.

² Ср. также: W. Fleischer. Tendenzen der deutschen Wortbildung. — Deutsch als Fremdsprache, 1972, № 3, S. 140.

моделей, подлежащих усвоению, упражнений для закрепления материала по словообразованию следует учитывать степени обучения, уровень языковой подготовки, количество времени, отводимого для изучения иностранного языка, цели обучения и т. д. Представить материал по словообразованию в системе, разработать упражнения, обеспечивающие овладение важнейшими закономерностями немецкого словообразования — неотложная задача создателей учебников для вузов.

Как продуктивная словообразовательная модель³ способствует обогащению словарного запаса студентов? Ограничимся рассмотрением типовой структуры с обобщенным значением «передвигаться вверх» и имеющей материальную манифестацию «глагол + наречие *hinauf, herauf*». Данная модель, во-первых, характеризуется высокой продуктивностью; во-вторых, глагольно-наречные образования, возникающие в результате реализации ее, являются особенностью немецкого языка, т. е. лексические единицы данного структурного типа в русском языке отсутствуют.

Анализ языкового материала показывает, что реализация данной модели приводит к образованию глагольно-наречных единиц со значением «передвигаться вверх» в том случае, если вербальная позиция выражена глаголами следующих семантических классов:

- 1) глаголами передвижения (*gehen, kommen, laufen* и т. д.) и примыкающими к ним глаголами типа *eilen, torkeln, stolpern* usw;
- 2) глаголами звучания (*keuchen, heulen, klirren* и т. д.);
- 3) глаголами, обозначающими акустическое и оптическое восприятие процесса (*dampfen, schäumen* и т. д.);
- 4) глаголами других семантических групп (*sich arbeiten, sich bemühen, sich finden* и т. д.).

Реализация второго и четвертого вариантов модели для обозначения направленности движения вверх возможна:

- а) при наличии в качестве субъекта имен существительных или их субститутов, обозначающих предметы и живые существа, способные передвигаться и издавать звуки;
- б) при наличии в предложении элементов контекста, указывающих на направленность действия, обозначенного всей глагольно-наречной единицей.

Таким контекстом может быть предложная группа (*zu uns, zu ihm, zum Haus* и т. д.) или имя существительное в

³ Под словообразовательной моделью понимается типовая структура, обладающая обобщенным лексико-категориальным значением и способная наполняться различным лексическим материалом.— См.: М. Д. Степанова. Указ. раб., с. 149.

аккузативе, обозначающее возвышение или предметы, обладающие высотой. Глагольно-наречным единицам в русском языке соответствуют конструкции типа «деепричастие + глагол» или «глагол + предложное существительное» (ср.: Der Zug heulte dem Berg hinauf — «Поезд с ревом поднимался на гору» или «Рева, поезд поднимался на гору»).

Знание основных значений словообразовательных средств (суффиксов и префиксов) и условий реализации той или иной модели позволяет студенту самостоятельно образовывать и употреблять лексические единицы, однако только хорошо продуманная система упражнений на закрепление этих знаний делает такой метод пополнения словарного запаса эффективным. Поставленную проблему, на наш взгляд, можно решить при условии создания новых и переиздания старых учебников по иностранному языку для вузов.

Т. А. АБРАМКИНА

Московский университет

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Овладение лексикой иностранного языка требует значительно больше времени и усилий, чем овладение грамматикой, поскольку объем лексического материала, подлежащего усвоению, значительно превосходит объем грамматического материала. Поэтому понятно стремление преподавателей неязыковых вузов найти такие методы и приемы, с помощью которых процесс усвоения лексики был бы менее трудоемким, а накопление лексики осуществлялось бы более быстрыми темпами. Выполнить поставленную задачу можно только в том случае, если мы будем опираться в своей работе на результаты соответствующих исследований в смежных науках.

В первую очередь следует учитывать такие исследования в психологии, психолингвистике и языкознании, которые объективно доказывают факт системной организации лексики в сознании человека (А. Р. Лурия, Ч. Озгуд, А. А. Леонтьев, А. А. Уфимцева и др.). Постоянная практика речевого общения и обучения языку также свидетельствуют, что только системность в лексике дает возможность легко и быстро отыскивать требуемое слово в долговременной памяти. При этом мы основываемся или на логических связях, от-

ражающих логику познания мира, или на ассоциативных связях, возникающих в практике общения. Например, слово «игра» легко всплывает в памяти, если мы движемся по логической цепочке сопоставления и противопоставления деятельности человека (труд — учеба — отдых — игра) или по ассоциации типа: игра в волейбол, игра на музыкальных инструментах, игра воображения и др.

Следовательно, обучая иноязычной лексике, необходимо использовать те методы и приемы, а в них те упражнения, которые способствуют быстрому и прочному усвоению такой системы лексики, которая существует в сознании человека, а именно — логической и ассоциативной. Использование других способов систематизации в виде упражнений при обучении иноязычной лексике (например, подбор синонимов, антонимов, классификация по словообразовательным суффиксам и префиксам и др.) возможно. Однако такие способы систематизации лексики являются не основными, подводящими к речи, а дополнительными. Они направлены на усвоение таких деталей, которые необходимы и которыми можно овладеть только в том случае, если на обучение языку отводится много времени и если целью обучения является достижение такого совершенного владения языком, которое требуется преподавателям иностранного языка или переводчикам.

Далее, следует помнить, что усвоение осуществляется быстрее и прочнее, если ему подлежит осмысленный, логически связанный материал, подаваемый укрупненными единицами. Это одна из основных закономерностей памяти (А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов, П. И. Зинченко, Г. Миллер и др.). Однако практика обучения языку в условиях неязыкового вуза свидетельствует, что эта основная закономерность не соблюдается, когда речь идет об овладении иноязычной лексикой. В практике обучения наблюдается обратная картина. Лексика обычно «изымается» из укрупненного блока, представляющего собой текст, и расчленяется на разрозненные, не связанные ни логически, ни ассоциативными связями отдельные единицы (слова), которые заучиваются или изолированно или в процессе выполнения языковых упражнений, состоящих из отдельных, не связанных друг с другом предложений. Поэтому процесс усвоения лексики оказывается длительным и недостаточно эффективным.

В-третьих, не следует забывать, что овладение лексикой подразумевает овладение не только ее значением и формой (звуковой, артикуляционно-двигательной, грамматической), но и способами ее употребления, то есть способами сочетания слов в предложении. Последнее невозможно без использова-

ний усваиваемой лексики для построения многочисленных предложений при передаче мыслей в процессе речевого общения. Задать тематику общения при обучении языку наиболее легким и естественным образом можно в виде текста. Работа по содержанию текста превратится в этом случае в естественный, непреднамеренный способ усвоения лексики во время речевого общения на заданную тематику.

Итак, чтобы добиться более эффективного усвоения иноязычной лексики необходимо его привести в соответствие с названными выше закономерностями, что предполагает: а) овладение логической и ассоциативной системами организации лексики; б) овладение лексикой в укрупненных, логически связанных, осмысленных единицах; в) овладение лексикой в практике речевого общения по какому-либо содержанию или тематике.

Реализация данных положений приведет как к интенсификации учебного процесса, так и к повышению его эффективности. В условиях ограниченной сетки часов это возможно осуществить: 1) если введение и закрепление лексики осуществлять не изолированно, не до работы над текстом, а в процессе работы над его содержанием, когда сама работа по содержанию является речевым упражнением, направленным на усвоение лексики; 2) если изменить процентное соотношение видов упражнений, сократив до минимума малопродуктивные для целей овладения лексикой языковые упражнения, которым в настоящее время уделяется неоправданно много времени, так что на речевые упражнения его, как правило, не хватает.

Конкретным примером реализации приведенных выше положений может служить прием, имитирующий реальный процесс речевого общения. Введение лексики при этом осуществляется на уроке во время рассказа содержания текста преподавателем. Первичное закрепление лексики проводится путем вопросно-ответной работы по содержанию только что рассказанного текста. Для этого студентам предлагают работать с письменным, ранее не читанным вариантом этого текста. Преподаватель задает вопрос по содержанию прослушанного текста. Студенты просматривают текст и находят в нем ответ на поставленный вопрос. Запомнив требуемую для ответа синтагму с новыми словами, один из студентов проговаривает, а не читает ответ. Подобный прием может иметь место как в начинающих, так и в продолжающих группах. Различным будет только степень сложности и величина текста. Эффективность усвоения лексики повышается в любых случаях.

В заключение следует сказать, что данный прием не является единственным вариантом воплощения обоснованных выше положений. Разработка конкретных приемов интенсификации процесса обучения иностранному языку в целом, и лексики в частности, требует усилий многих преподавателей.

Л. К. МАКАРОВА

Кубанский университет

СТРУКТУРНЫЙ СИНТАКСИС КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ МОДЕЛЕЙ

Формирование речевых моделей является необходимым условием осуществления основного и ведущего принципа в методике обучения иностранному языку — принципа речевой направленности учебного процесса. В настоящей работе в качестве источника формирования речевых моделей предлагаются результаты проведенного нами лингвистического исследования, выявляющие синтаксические условия употребления английского глагола в речи. Глагол является организующим центром структуры всего предложения, без восприятия которой предложение не может быть понято.

Единицей исследования служит ориентированная глагольная фраза — простое двусоставное предложение, все словоформы которого связаны непосредственно синтаксической связью с личной формой глагола или являются обязательными. Каждая ориентированная глагольная фраза соотносится с синтаксической конструкцией — цепочкой символов, поставленных в соответствие конкретным словоформам глагольной фразы. Комплекс синтаксических конструкций, соответствующий комплексу ориентированных глагольных фраз, находящихся в отношениях совместимости и трансформируемости, формально представляет дистрибутивный и трансформационный потенциал одного глагольного значения и может служить практическим руководством употребления глагола в речи. Каждая синтаксическая конструкция является дифференциальным признаком глагольной фразы и представляет синтаксическое оформление высказывания; комплекс синтаксических конструкций представляет различные синтаксические варианты речевых реализаций глагольного значения.

Синтаксические конструкции используются нами при отборе языкового материала, подлежащего усвоению, и слу-

жат синтаксическими учебными моделями для образования и развития речевых умений и навыков студентов.

Моделирование осуществляется с помощью филологического кода — языка символов, используемого для более экономного описания конкретного языкового материала. Отвлечение от конкретного лексического материала необходимо для систематизации языковых явлений и широкого обобщения языковых фактов. Моделирование языкового материала, состоящее в замене фактического языкового материала некоторым эквивалентом его, лишенным второстепенных признаков, предполагает выявление наиболее существенных особенностей языковых единиц и отношений между ними.

Моделирование практически использовано нами в упражнениях учебного пособия *Structural Sentence Analysis in Action*, апробированного практикой многолетней работы на филологическом факультете Кубанского государственного университета. Весь фактический языковой материал организован в виде синтаксических учебных моделей. Возможность такой организации обусловлена использованием филологического кода и предварительной классификации всех включенных в упражнения глагольных фраз по их дифференциальным признакам. В упражнениях пособия с помощью моделирования осуществляется структурное сопоставление родного и иностранного языка, заранее предсказывается область вероятных ошибок и предлагаются пути их предупреждения. Учебные трудности, которые надо преодолеть при овладении иностранным языком, находятся в центре внимания. Так, с помощью структурных моделей фиксируются различия в управлении английских и русских глаголов, осуществляется введение и закрепление так называемых особых случаев употребления страдательного залога, синтаксических комплексов с неличными формами глагола и других синтаксических явлений английского языка, не имеющих структурных аналогий в русском языке.

Остановимся на структурных моделях, используемых для формирования навыков употребления страдательного залога в английском языке:

$$1) N^1VN^2 \leftarrow \rightarrow N^2vV_{en} (byN^1)$$

They are changing the sentinels. $\leftarrow \rightarrow$ The sentinels are being changed.

$$2) N^1Vp N^2 \longleftrightarrow N^2vV_{en} p$$

They gossiped about the people. \longleftrightarrow The people were gossiped about.

They did not live in the house. \longleftrightarrow The house was not lived in.

$$3) N^1V^1N^2toV^2 \longleftrightarrow N^2vV_{en}^1 toV^2$$

He allowed us to sit down. \longleftrightarrow We were allowed to sit down.

We expected him to come. \longleftrightarrow He was expected to come.

$$4) N^1V^1N^2V^2 \quad N^2vV_{en}^1 toV^2$$

We heard him declare this. \longleftrightarrow He was heard to declare this.

$$5) N^1VN^2N^3 \leftarrow \begin{cases} \rightarrow N^2vV_{en} N^3 \\ \rightarrow N^3vV_{en} toN^2 \end{cases}$$

They showed him the documents $\leftarrow \begin{cases} \rightarrow \text{He was shown the documents.} \\ \rightarrow \text{The documents were shown to him.} \end{cases}$

Использование моделирования в упражнениях способствует обобщению и систематизации языковых явлений, компактно представляет их в наглядной форме, удобной для запоминания и используемой для употребления аналогичных явлений. Количество примеров в упражнениях достаточно для образования автоматизмов.

Все используемые в упражнениях учебные модели взаимодействуют с правилами — командами выполнения операций с моделями, служащими алгоритмическими предписаниями для программирования.

В упражнениях предлагаются учебные модели двух структурных типов: модели-формулы (отдельные синтаксические конструкции) и модели-схемы. Модель-формула является типовым фрагментом модели-схемы, которая может быть линейной (см. первые четыре модели) и разветвленной (см. пятую модель).

С точки зрения конкретного лексического наполнения в упражнениях варьируют две формы учебных моделей: сочетание синтаксической конструкции с конкретным речевым образцом (см. все приведенные выше модели) и модель-полуфабрикат, т. е. частично наполненная и требующая подстановки

(N^1 waits for $N^2 \longleftrightarrow N^2$ is waited for).

Все предлагаемые учебные модели, являясь продуктом аналогии, ориентированы на развитие автоматизированного действия по аналогии. Основой для аналогии являются синтак-

сические модели, которые служат руководством для употребления глагола в речи, средством развития речевой способности обучающихся.

Используемые условные обозначения

N — предметная переменная;

V — личная форма глагола в действительном залоге;

V_∞ — инфинитив глагола;

V_{еп} — причастие II;

v — личная форма глагола be в действительном залоге;

p — предлог.

Надстрочно цифровые индексы употребляются для нумерации словоформ одного синтаксического класса в пределах фразы.

В. И. АГАМДЖАНОВА

Латвийский университет

ПОЛУФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ КОНТЕКСТА И ЧТЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧЕННОГО СЛОВАРЯ

Контекст в своих отношениях со словом полуфункционален: он выполняет идентифицирующую, актуализирующую и восстановительную функции. Будучи полифункциональной, контекстуальная среда чутко реагирует на изменения условий коммуникации: при помехах, которые создаются многозначностью слова или его выпадением из контекста в случаях, когда слово неизвестно читающему, включается либо идентифицирующий и актуализирующий, либо восстановительный механизм контекста.

Полифункциональность контекста осуществляется на базе многоуровневой семантической общности синтагматически связанных слов. Семантическая согласованность выражается в повторах элементов лексических значений связанных слов и обуславливает контекстуальную избыточность последних.

Возможность параллельного рассмотрения идентифицирующей, актуализирующей и восстановительной функций, реализуемых на базе контекстуальной избыточности лекси-

ческого значения слова, обусловлена тем, что слово, как языковой знак, одновременно и синонимичен, и многозначен. Анализ тождества и различия функций контекста, реализующих в одинаковых формально-семантических условиях, имеет выраженную практическую целесообразность: что важно для раскрытия характера семантизации неизвестных слов со словарем и без словаря и построения интенсивной программы учебных действий на ее основе.

При одинаковых контекстуальных ограничениях (в словосочетаниях, предложениях, тематически связанной части текста или законченной научной публикации) читающий имеет дело или с контекстуальными синонимами данного слова, если слово семантизируется без обращения к словарю, или с набором значений данного слова, зафиксированных в словаре, если неизвестное слово семантизируется с обращением к словарю.

Результат словарной и бессловарной семантизации неизвестного слова на одной контекстуальной основе может иметь несколько вариантов:

Он может совпадать по всем семантическим признакам, если слово полностью избыточно, а его восстановление однозначно (оптимальный вариант), как в примере:

Desert plants are able... roots rapidly (to grow).

Он может совпадать только в наиболее общем семантическом признаке (наиболее вероятный вариант). В таких случаях значению, выбранному из словарного списка, соответствует набор контекстуальных синонимов, заполняющих пропуск, например:

Only today, with superior instruments and methods of inquiry, are biologists really able

| | |
|-------------------|--------------|
| узнать, | to find out, |
| выяснить, | to discover, |
| понять, | to detect |
| разгадать и т. п. | etc. |

how different desert organisms adapt to their environment.

Он может совпадать только при употреблении определенного класса слов. В таких случаях значению, выбранному по словарному списку на основе контекста, соответствуют категориальные признаки — «свойство», «предмет», «действие» и др.) (минимальный вариант): ...plants also adapt to lack of water through their stomates (Desert).

Он может не совпадать в случаях метаморфического переноса, так как метаморфическое значение слова не может быть восстановлено по контексту.

**СООТНОШЕНИЕ «ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ»
(PHRASAL-VERB — ADVERB COMBINATIONS)
С ИХ РОМАНСКИМИ ЭКВИВАЛЕНТАМИ В СВЕТЕ УЧЕНИЯ
АКАДЕМИКА Л. В. ЩЕРБЫ О РЕЦЕПТИВНОМ
И РЕПРОДУКТИВНОМ СЛОВАРЯХ**

Большинство научных исследований по вопросу о «фразовых глаголах» носит описательный характер или посвящено выяснению природы и функционирования, точного значения второго компонента в образованиях типа: *get along, get in, get off, look up, make away, make for, make up, look back* и т. д.

Некоторые исследователи рассматривают такие словосочетания, как «*ready-made combinations*», имеющие свое собственное, особое значение, и определяют их как «*compound verbs*». Другие считают их «*composite verbs with postpositions*». Значительная часть исследований касается лингвистической природы и закономерностей функционирования в речи второго компонента в такого рода образованиях, он рассматривается как «*postpositive verbal prefixes*».

Словосочетания исследуются, как привало, вне связи с остальными глаголами, не выясняется, существует ли связь между «фразовыми глаголами» и их романскими эквивалентами, а если существует, то какой характер она имеет. А между тем в любом пособии по исследуемому нами вопросу¹, отражается связь между «фразовыми глаголами» и всеми другими глаголами английского языка, причем эта связь осуществляется путем сопоставления «фразовых глаголов» с монокомплексными глаголами, в основном романского происхождения. Например, семантическая эквивалентность, по-видимому, является полной и абсолютной в таких случаях, как: *defend — word off, demolish — pull down, invest — put in, decline — turn down* и т. д.

Однако интересно отметить, что при необходимости перевести на английский язык такую фразу, как «Он вложил свои деньги в это предприятие», или «Эта деревня была снесена», или «Его предложение отклонили» вероятность того, что изучающий английский язык сумеет вполне правильно употребить «фразовые глаголы» («*The village was pulled down*» или «*They turned down his offer*» и т. д.) очень мала. Иностранец скорее обратится к таким более надежным способам

¹ Особенно интересной в этом отношении является книга: *S p a s o v D. English Phrasal Verbs. — Sofia, 1965.*

выражения, как «The village was demolished», «The offer was declined» и т. д. Поэтому проблема полной синонимии или абсолютной семантической эквивалентности осложняется далее своеобразным соотношением сугубо идиоматического способа выражения, который представляется естественным для говорящего на английском языке как на иностранном, использующего полноценный глагол, а не своеобразное сочетание элементов, чуждое его языку.

Особенности «фразовых глаголов» могут послужить причиной отказа от введения их в активный словарь. К этим особенностям следует отнести полисемантичность образований с огромным количеством значений. Причем в словарях все эти различные значения объясняются при помощи монологемных единиц или собственно слов. Например: *lay down* — place, cover, store, pay or wager (money), sacrifice, abandon, relinquish, discard, construct, delineate, state, declare, establish, formulate, convert, be damaged, dictate; *lay out* — expose, prepare, arrange, trace, make, spend, invest, exert, expound, explain; *make out* — discern, distinguish, understand, decipher, discover, assert, claim, pretend, represent, suggest, develop; *run down* — pursue, discover, defame, disparage, (be) exhausted, become exhausted etc.

Затрудняет и то обстоятельство, что вместо ясного, понятного монологемного глагола необходимо употреблять такие словосочетания, которые трудно усваиваются, но которые придают речи сугубо идиоматический характер. Если дан такой ряд глаголов (значения одного «фразового глагола»), то каждый из них легко и непосредственно закрепляется в сознании человека, изучающего английский язык, как эквивалент соответствующих глагольных понятий, иными словами, на каждого из них есть отдельный русский, французский или какой-либо другой глагол. Но потребовать от учащегося соотнести все эти русские (французские и др.) глаголы с одним *lay down* и научить свободно пользоваться такими «фразовыми глаголами» не представляется возможным. Например, при переводе такой фразы, как «Сформулируйте вашу политику», изучающий английский не скажет «*Lay down your policy*», а предпочтет «*Formulate your policy*».

При практически полной синонимичности каждого из значений приведенных глагольных фраз с их монологемными толкованиями естественно возникает вопрос о природе стилистических различий, поддерживающих одновременное существование обоих членов пары. Не избегаем ли мы «фразовых глаголов» потому, что считаем их стилистически сниженными, по сравнению с монологемными, и поэтому мало пригодными для речи иностранца, которая должна быть педан-

точно литературно правильной, не допускающей коллоквиализмов.

Из изложенного следует, что предлагаемая проблема заслуживает самого серьезного внимания также в плане методики преподавания английского языка. Можно ли считать эти «фразовые глаголы» частью репродуктивного и, наоборот, моноксемные глаголы частью рецептивного словаря учащихся? Следует сказать, что речь иностранцев в основном опирается на моноксемные глаголы, и только на очень высоком уровне владения учащимися английским языком как иностранным возможно постепенное введение в речь «фразовых глаголов». Задача данного исследования состоит также в том, чтобы показать, какое место данная лексика занимает в научном, в частности, в математическом тексте.

Н. А. БАСКАКОВА

Московский университет

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЯЗЫКА НЕМЕЦКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

(в связи с обучением чтению литературы по специальности)

В последнее время внимание многих лингвистов привлекает вопрос об особенностях стиля научной прозы. Исследование этого вопроса представляет не только теоретический, но и практический интерес, так как от изучения особенностей подязыков научной литературы зависит успешное обучение чтению и пониманию литературы по специальности.

Язык юридической литературы, особенно его «регламентированная» часть (язык законов) является наименее изученным в лингвистическом плане. Лишь в некоторых работах можно найти отдельные замечания об особенностях «делового», или «административного» языка¹. Своеобразие подязыка законов, как и всякого другого подязыка, объясняется особенностями его функционирования, его назначением, т. е. его экстралингвистическими факторами.

Назначение языка законов — по возможности, в краткой и категоричной форме формулировать законодательные поло-

¹ См.: Гальперин И. Р. Речевые стили и стилистические средства языка. — Вопросы языкознания, 1954, № 4, с. 79—80; Кожина М. Н. О речевой системности функционального стиля. — Сборник научных трудов МГПИИЯ, 1973, вып. 73, с. 196; Паутынская В. А. Функциональные стили речи и язык художественной литературы. — Там же, с. 244.

жения, не допуская их двоякого толкования. Для языка законов совершенно не характерны эмоциональность, образность, присущие языку художественной литературы. В нем отсутствуют многие особенности языка научной литературы в целом, такие как детализированность изложения, безличность, «рассудительность» и др.

Язык законов особенно часто выражает такие логические категории, как долженствование, условие, следствие, причинность, соотнесенность, соответствие и др. и пользуется при этом своим набором языковых средств, часть из которых достигает здесь большой степени концентрации.

Обратим внимание на выражение категории долженствования — основной категории подязыка законов. Большой степени концентрации в языке законодательств достигают конструкции *sein/haben + zu + Infinitiv*, которые по сравнению с модальными глаголами выражает значение долженствования-предписания более кратко и категорично. На основе исследования конкретного языкового материала можно сделать вывод об однозначности этих конструкций в языке законов, что не характерно для языка науки². В связи с тем, что конструкции *sein/haben + zu + Infinitiv* не выражает, за небольшим исключением, например, с глаголом *erwarten*, значение возможности, эту функцию в языке законов почти целиком берет на себя глагол *können*. При сравнении языка «регламентированной» части юридической литературы с языком научной юридической литературы происходит убывание частотности употребления конструкций *sein/haben + zu + Infinitiv* и соответственно возрастание частотности употребления модальных глаголов и других лексических средств выражения долженствования типа *es gilt, es obliegt, es kommt darauf an, es ist notwendig, es geht um... + Infinitiv*. Одновременно наблюдается и раздвоение значения конструкций *sein/haben + zu + Infinitiv* на долженствование и возможность, как это имеет место в языке науки. Большую роль при выражении долженствования в языке законодательств играют также некоторые лексико-грамматические средства, такие как сочетания глагола *sein* с *Partizip II*, например, *verpflichtet*, и наречиями с суффиксом *-bar*, а также модальный глагол *dürfen*, употребленный с отрицанием.

Изучение особенностей грамматического и лексического порядка в отдельных подязыках и стилях речи поможет при обучении чтению специальной литературы сконцентри-

² См.: Троянская Е. С. Сравнительная качественная и количественная характеристика сочетания *sein* и *haben* с инфинитивом в художественной литературе и в стиле научной речи. — Сб.: Преподавание иностранных языков (Теория и практика). М., Наука, 1971.

ровать внимание учащихся на основных языковых закономерностях. Знание особенностей языка специальной литературы будет способствовать также правильной ориентации при написании «отраслевых» учебных пособий.

С. К. ВЕДЕЛЬ

Кемеровский университет

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА ГЛАГОЛОВ
С ОСНОВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ *gohne* (ИДТИ)
НИЖНЕНЕМЕЦКОГО ГОВОРА АЛТАЯ**

В своем исследовании автор пользуется компонентным анализом. Все 36 глаголов данного синонимического ряда совпадают по основному лексико-семантическому содержанию, но различаются дополнительными компонентами содержания. Для удобства описания эти глаголы подразделены на восемь семантических групп.

Первая группа — глагол *gohne*. Он нейтрален, не имеет никаких дополнительных оттенков и является доминантой данного ряда. Его лексико-семантическое содержание символически может быть обозначено *S* (сема) и означает «идти, продвигаться вперед». Например: *Wi gohne ne huhs.* (Мы идем домой).

Вторую группу образуют глаголы *sokke* и *wanke*, содержащие кроме основной семы *S* еще дополнительную *Sm* (модельную), которая обозначает «пройти большое расстояние». Схема этих лексем: *S + Sm*. Например: *Wi mußte dem gaunse Wahch te Fout sokke.* (Нам пришлось всю дорогу пройти пешком).

Глаголы третьей семантической группы *fleieje*, *husche*, *prahle*, *schtäiwre*, *bise*, *aufpedahle*, *schehse*, *schrehde*, *mescheiere*, *schegeie* содержат кроме основной семы дополнительную *St* (темпоральный оттенок), обозначающую «стремительно нестись, лететь». Схема первых пяти глаголов этой группы: *S + St*.

Глагол *aufpedahle* содержит еще третью сему *Sloc* (локальный оттенок), обозначающую «удаление от места разговора». Его схема *S + St + Sloc*. Глаголы *schehse*, *schrehde*, *mescheiere*, *schegeie* содержат кроме названных сем еще третью сему *Sm — l*, обозначающую «идти, продвигаться

большими шагами». Их схема: $S + St + Sm - 1$. Например: De Tjinja fluige romen Huhs (Дети неслись вокруг дома).

Четвертая семантическая группа включает глаголы sich schlitje, romschtoltseiere, romlesheiere, rombihdle, schleidre, schlendre, schloare, schloff, содержащие кроме основной семы S дополнительную $S-t$ (отрицательный темпоральный оттенок), обозначающую «медленно продвигаться вперед».

Глагол sich schlitje содержит еще третью сему $Sm-2$, обозначающую «незаметно продвигаться вперед». Его схема: $S + S-t + Sm - 2$. Глаголы romschtoltseiere, romlesheiere содержат еще третью сему $Sm-3$, означающую «гордо идти вперед». Их схема: $S + S-t + Sm - 3$. Глаголы rombihdle, schleidre, schlendre тоже содержат третью сему $S-f$ (отрицательный финальный оттенок), означающую «продвигаться без какой-либо цели». Их схема: $S + S-t + S-f$. Глаголы schlare, schloff содержат третью сему $Sm-4$, означающую «идти, не поднимая ног, касаясь ногами пола». Их схема: $S + S-t + Sm - 4$. Например: Däi bihdelt den Dach ehwa rom. (Он бежит целый день).

Пятая семантическая группа включает глаголы hinjtje, lohne, werpe, humple, shible, tortje, schweatje, содержащие кроме основной семы S еще дополнительную $Sm-5$, означающую «неровное хождение». Схема этих лексем: $S + Sm - 5$. Например: Däi humpelt Lenjde Gaus. (Он ковыляет вдоль улицы).

Глаголы шестой группы aufschäipe и aufschlihpe содержат кроме основной семы S еще дополнительные: $Sm-6$, означающую «недовольно продвигаться вперед», и $Sloc$, означающую «удаление от места разговора». Их схема: $S + Sm - 6 + Sloc$.

Например: Am sehdez, daut häi selfst schult wea. En don schlihpta auf (Ему сказали, что он сам виноват. И он полпелся прочь).

Седьмая семантическая группа включает глаголы pautsche, schtaupe, tsauble, tripple. Глаголы pautsche и schtaupe содержат кроме основной семы S еще дополнительную $Sm-7$, означающую «ступать тяжело, ходить маленькими шажками». Их схема: $S + Sm - 7$.

Глагол tsauble содержит две дополнительные семы: St , означающую «идти умеренным темпом», и $S-f$ — «бесцельное хождение». Его схема: $S + St + S-f$.

Глагол tripple содержит также две дополнительные семы: St — «быстро продвигаться вперед», и $Sm-8$, означающую «продвигаться легко, ходить маленькими шажками». Его схе-

ма: S+St+S m—8. Например: De Tjlihna tsaubelt aul (Малыш уже бежит).

Глаголы hinjarauntsoagle, nohtsoagle, относящиеся к последней, восьмой группе, содержат кроме основной семы S дополнительную S dir (direction — направление на объект), означающую «преследовать кого-либо, ходить за кем-либо хвостом». Их схема: S+S dir. Например: Däi tsoagelt mi auleweaje hinjaraup (Он повсюду ходит за мной).

Анализ показал, что данный синонимический ряд включает большое количество лексем, отличающихся друг от друга дополнительными семами модального, темпорального, локального, отрицательного финального оттенков и семой «направление на объект».

Наличие различных дополнительных сем у глаголов, составляющих данный синонимический ряд, подчеркивает богатство выразительных средств нижненемецкого говора Алтая.

А. М. ВЕЛЬШТЕИН

Московский университет

СОСТАВНОЙ ТЕРМИН КАК ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА

(на материале английской биологической терминологии)

При создании или анализе терминологических словарей важно отграничивать от составных терминов свободные словосочетания, которые по формальной структуре близки к ним, но отличаются «характером соотношения с действительностью». Установление границ терминологической системы будет способствовать сокращению объема специальных словарей, из них исключаются словосочетания, которые создаются, но не воспроизводятся в научной речи.

Некоторые авторы¹ предлагают принять за критерий отграничения составных терминов от свободных словосочетаний характер родо-видовых отношений между компонентами большей части терминов, принадлежащих к классификационному ряду понятий. Однако системные исследования в области биологии находятся на начальном этапе развития, и в классификации понятий, как правило, отсутствуют. Кроме того, принцип выделения составных терминов как членов клас-

¹ См.: Овчаренко В. М. Формально-семантическая структура английских научно-технических терминов. Канд. дис. М., 1966.

сификационных рядов не всегда приемлем. Язык «навязывает» свои правила при образовании терминов. Так, метафоричность в составных терминах, широкое применение эпонимов, просторечные и диалектные образования, наличие вариантовности и полисемии вызывает затруднения при классификации терминов и семантическом анализе родо-видовых связей.

Разграничение составных терминов и свободных словосочетаний возможно на основе выделения составных терминов как фразеологических единиц. Но вопрос о границах фразеологии, об основном признаке фразеологической единицы решается исследователями по-разному. Расхождения в основном в том, что принять за основной признак фразеологической единицы: идиоматичность и ее ступени или цельность номинации. Анализ 10 000 английских терминов, вошедших в *Англо-русский биологический словарь*², показывает, что число терминов-фразеологизмов, определенных по критерию идиоматичности, незначительно, в то время как в научной речи большинство терминологических словосочетаний словаря функционируют как готовые единицы.

Оценивая цельность номинации как критерий отнесения составного термина к фразеологическим единицам, следует исходить из того, что термины должны выступать как единицы языка, принудительно связанные с экстралингвистическим объектом. «Единство общего образа» составного термина формируется из ограниченного числа компонентов. Значение его не выводится непосредственно из значений компонентов, и в термине присутствует элемент невыводимости. Максимальное соответствие планов содержания и выражения реализуется в составном термине в назывной, номинативной функции. «Особая функция, в которой выступает слово в качестве термина, это функция назывная»³. В составном термине цельность номинации довлеет над структурной раздельностью составляющих его элементов⁴.

Установление цельности номинации английских биологических составных терминов и их сопоставление со свободными словосочетаниями проводилось путем анализа лингвистических признаков, характеризующих семантические отноше-

² *Англо-русский биологический словарь*. Изд. 2. М. Советская энциклопедия, 1965.

³ Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии. — *Труды Моск. ин-та истории, философии и литературы*, т. V. Сб. статей по языкознанию. 1939, с. 8.

⁴ О характере номинации как критерии разграничения фразеологических единиц и «свободных» сочетаний см.: Ахманова О. С. *Очерки по общей и русской лексикологии*. — М., 1957, с. 167—169.

ния между компонентами⁵. В результате установлено: словосочетание относится к составным терминам, если

1) изъятие первого компонента словосочетания приводит к потере им терминологического значения, например: pleural sac — плевральный мешок.

2) в словосочетании терминирующую функцию наряду с существительным выполняет прилагательное (или причастие): endocrine secretion — внутренняя секреция.

3) первый компонент словосочетания употребляется об-разно, метаморфически: excitatory cell — моторная клетка.

4) трансформация компонентов словосочетания приводит к утрате его значения: water pox — ветряная оспа ≠ pox of water.

5) словосочетание выступает как эпоним: Lincoln index — индекс величины популяции.

6) не все компоненты подвергаются синонимической замене: relapsing fever = recurrent fever — возвратный тиф.

В Англо-русском биологическом словаре составные термины составляют большинство всех словосочетаний.

А. Ф. ВЫСТАВКИНА

Воронежский университет

КАК ИЗУЧАТЬ ПРЕДЛОГИ

Разрушение падежной флексии в немецком и других европейских языках не есть явление формальной деградации, оно связано с образованием емкой дифференцированной системы «предложного склонения». Для современного носителя немецкого языка значимость предлога при имени ощутимее, чем значимость флексии (М. И. Стеблин-Каменский, В. М. Жирмунский, Ф. Блатц, Я. Гримм, Г. Меллер).

Так как собственное значение предлога не проявляется вне связи с падежной формой имени, а значение падежного окончания не дано в нем самом, то объединение флексии и предлога с большей силой и четкостью выражает нужное синтаксическое отношение. Отсюда вытекает необходимость рассматривать предлог в соединении, по меньшей мере, с одним полнозначным именем (правая интенция), а чаще все-

⁵ Ряд исходных данных для анализа семантических отношений получен при изучении трудов советских ученых в области английской и русской фразеологии.

го — с двумя словами (левая и правая интенция) (В. В. Виноградов, В. М. Жирмунский, Е. Т. Черкасова, З. Д. Попова).

Опыт преподавания языков показывает полезность сближения разных грамматических форм, как форм с разными предлогами (стоять у стены — стоять около стены, am Tisch stehen — neben dem Tisch stehen), так и предложных форм с беспредложными (писать ночами — писать по ночам, den Besuch erwarten — auf den Besuch warten). По аналогии с одним из кардинальных понятий структурной лингвистики, понятием нулевой флексии, выдвигается понятие нулевого предлога. Форма без предлога, таким образом, рассматривается как форма с нулевым предлогом по отношению к предложно-падежной форме. Отношения предложных и беспредложных форм носят парадигматический характер: во-первых, потому что предметной областью парадигматических отношений является значимость, или выражаемая сторона единиц; во-вторых, потому что отношение сопоставляемых единиц носит закономерный характер (Т. П. Ломтев).

На уровне вида падежного значения между предложными и беспредложными формами имеют место системные отношения двух видов. Совпадающие по звучанию, но разные по значению формы находятся в отношениях полисемии или омонимии. Разные по звучанию и разные по значению формы противопоставляются друг другу и разграничиваются по употреблению. Чаще всего их различия многомерны (einen Brief schreiben; an Freunde schreiben; mit einem Bleistift schreiben и т. д.). Но некоторые противопоставления являются бинарными привативными оппозициями. Они различаются признаком, передающим различие объективно существующих отношений (in die Stadt fahren — aus der Stadt fahren; der Kampf für den Frieden — der Kampf gegen den Krieg).

Близкие по значению формы различаются семантическими признаками, не отражающими объективно существующих различий в отношениях, т. е. различаются по употреблению. Это — отношения вариантности или синонимии, достаточно полно представленные понятием «синтаксический ряд», это существующий на определенном этапе развития языка набор структур, находящихся между собой в отношениях взаимозамещения, т. е. функционально-смысловой соотносительности (Н. Ю. Шведова).

Члены синонимического ряда могут полностью дублировать значение друг друга (секция фигурного катания — секция по фигурному катанию; die Langsamkeit der Bewegung — die Langsamkeit in der Bewegung) или отличаться оттенками общего грамматического значения (школа взрослых — собст-

вейно определительное значение; школа для взрослых — определение еще и по предназначенности; die Leute der Stadt — собственно определительное значение; die Leute in der Stadt — еще и локальная отнесенность).

Итак, словосочетания с одним предлогом часто имеют разные грамматические значения, а одно грамматическое значение бывает присуще разным типам словосочетаний как с предлогами, так и без них. В процессе изучения предлогов целесообразным оказывается то антонимическое противопоставление одних конструкций, то сближение и объединение в синтаксический ряд других.

М. М. ГЛУШКО

Московский университет

К ВОПРОСУ ОБ «ИНТИМИЗАЦИИ» НАУЧНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ

Научный функциональный стиль выделился на основе определенного социального заказа, а именно: необходимости сообщить новую научную информацию в логически организованной, сжатой, лаконичной, объективной и деперсонализированной форме. В такой форме естественный язык способен наиболее полно, исчерпывающе объективно выполнять свою основную задачу — коммуникацию. В акте коммуникации научное изложение, научный функциональный стиль языка выполняет все функции, присущие языку (общение, сообщение и воздействие, определенные В. В. Виноградовым), причем функция сообщения для данного функционального стиля является доминирующей.

Наша задача — показать связь функциональной, социальной, или внешней, стороны языка с его внутренней стороной. Необходимо отметить, что, по определению Р. А. Будагова, научный функциональный стиль представляет собой некоторую совокупность общелитературных средств языка, получивших коммуникативное задание — сообщение объективной научной информации.

Эта основная коммуникативная функция предопределяет не только выбор совокупности языковых средств (лексических, грамматических и стилистических), при помощи которых передается научная информация, но и функционирование, поведение, взаимосвязь и взаимообусловленность этой языковой совокупности. Итак, стиль, будучи формой функционирования языка (по определению В. А. Аврорина), прежде

всего вбирает в себя специфику как общественной функции, так и лингвистического построения.

Исходя из общественной сущности языка в целом и научного функционального стиля, в частности, с его задачей передачи и закрепления знаний, следует отметить особый характер данного коммуникативного задания. В научном общении «говорящий» и «слушающий» находятся в чрезвычайно сложных отношениях. С одной стороны, они находятся в наибольшем отрыве от конкретного момента повествования, с другой — оба участника речевой ситуации в научном общении одинаково заинтересованы в получении научной информации.

Когда речь идет об особом отношении двух участников коммуникативного акта, имеется в виду взаимообусловленный акт или «обратный» процесс, в котором принимающий информацию активно включается в «передачу», в отличие от публицистического или художественного стилей, в которых существует односторонняя направленность от «создателя» текста к реципиенту (Ю. В. Рождественский). Развивается чрезвычайно сложная сеть дейктических отношений, связывающих обоих участников речевого акта в научном стиле.

Как свидетельствует анализ, современный английский научный текст имеет обобщенно-отвлеченный характер организации языковых средств. Эта особенность проявляется на всех уровнях отношений языковых единиц — синтактике, семантике и прагматике. Сама сущность научного сообщения как изложения объективных фактов обуславливает его «назывной» или «именной» характер. Такая манера повествования, раскрывающая отношение автора к излагаемому материалу, приводит к созданию новых семантических оттенков как у личных местоимений, так и у категориальных глагольных личных форм (появление «вневременного», «качественного» значения у формы настоящего времени глагола), а также объясняет предпочтение неопределенно-личных и безличных конструкций личным, частое употребление пассивных конструкций и неличных форм глагола, что свидетельствует о существовании доминирующего неопределенно-личного типа дейктических отношений или деперсонализированной манеры изложения в научном тексте.

Однако при наличии основного неопределенно-личного вида дейктических отношений в научном современном английском тексте существует и персонализированная манера изложения. Здесь возникает вопрос, является ли персонализированное изложение особенностью авторского стиля или это лингвистически объяснимая особенность научного стиля? Следует заметить, что функции воздействия и общения, не являясь

основными в научном стиле, однако присущи данному стилю, поскольку коммуникативный акт без них осуществляться не может. В пользу этого положения говорят следующие результаты статистической обработки текстов по кибернетике. В проанализированных текстах 19 монографий по кибернетике мы получили общую картину распределения личных, притяжательных и возвратных местоимений.

Частотные характеристики личных, притяжательных и возвратных местоимений

| | | | | | | | |
|----------|------|-----------|-----|-----------|-----|------------|----|
| I | 78 | me | 13 | my | 24 | myself | 38 |
| you | 5 | you | — | your | 2 | yourself | — |
| he, she, | | him, her, | | his, her, | | himself | |
| it, | 407 | it | 105 | its | 229 | herself | 19 |
| | | | | | | itself | |
| we | 1005 | us | 50 | our | 122 | ourselves | 8 |
| you | 13 | you | — | you | 5 | yourselves | 2 |
| they | 107 | them | 70 | their | 100 | themselves | 7 |

Как следует из результатов анализа употребления личных местоимений «I» и «we», у личного местоимения «я» развиваются два семантических оттенка: «я» действия и «я» оценки, у местоимения «мы» — четыре смысловых оттенка: «мы» множественности, «мы» авторской скромности, «мы» включения слушателя в процесс коммуникации, «мы» неопределенно-личности. Здесь следует отметить, что в первом и во втором случае местоимение «мы» сочетается с глаголами физического действия, в третьем и четвертом — с глаголами оценки.

Особый характер прагматических отношений в научном тексте не только способствует возникновению новых семантических оттенков у личных местоимений «я» и «мы», но также приводит к переосмысливанию таких частных для любого научного текста глаголов, как give, show, play, act, bring, attack и др. Развитие особой метаморфичности семантики этих глаголов (потеря значения физического действия) приводит к развитию новых семантических значений и у некоторых категориальных форм. Итак, очевидным становится тот факт, что не только выбор определенной совокупности языковых единиц, но и их морфосинтаксическое функционирование подчинено прагматике текста.

ОТРИЦАНИЕ KEIN И NICHT С ПОЗИЦИИ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ (на материале синтаксиса устной речи)

Вопросы выразительности устной речи — области коммуникации — до сего времени редко были предметом научного исследования.

На материале фонозаписей 50 носителей нижненемецкого говора Plautdihsch (Plattdeutsch) «языкового» острова в Киргизии, глагольный (словарный) запас которых на 98,4% совпадает с немецким литературным языком и содержит всего 1,6% заимствований из славянского, мы хотим подвергнуть синтаксическому анализу некоторые отрицательные предложения. Речь носителей немецких говоров можно классифицировать как исконную. Учитывая, «что действительные познания можно получать лишь тогда, когда лингвистические процессы рассматриваются в тесном взаимоотношении с общественными»¹, мы основывались в этом исследовании на синтаксических данных о частотности употребления глагола в спонтанной речи (биографических рассказов о своей работе и планах на будущее). Информантами были рабочие (48%), крестьяне (40%) и интеллигенция (12%).

Проанализировано 6191 предложение, из которых 11% отрицательные — с *kein* и *nicht* (не). Последние стоят в соотношении 1:21. Частотность употребления отрицательных предложений в сопоставлении с другими видами предложений показана в приводимой таблице.

| | Простые предложе- ния | Пара- таксис | Гипо- таксис | Всего |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------|-----------------|------------|
| Во всем материале | 4793—77,4 % | 414—6,7 % | 984—15,9 % | 6191—100 % |
| Отрицательные предложения | 390—58,1 % | 183—37,3 % | 98—14,6 % | 671—100 % |

Как видно, простые отрицательные предложения имеют самую высокую частотность, а цифровые данные паратаксиса почти вдвое превышают данные в гипотаксисе². Иллюст-

¹ Ihlenberg Karl Heinz. Der Beitrag von Fridrich Engels zur Entwicklung der wissenschaftlichen Sprachtheorie und aktuelle Probleme der marxistisch-leninischen Sprachwissenschaft, in: Sprachpflege, 1971, 3, S. 50.

² Eggers Vgl. H. Zur Syntax der deutschen Sprache der Gegenwart, in: Studien Generelle, 1962, S. 50.

рируем сравнительную дифференциацию отрицательных предложений гипотаксиса:

| | Условные при- даточные | Дополнительные придаточные | Определитель- ные придаточные | Придаточные времени | Придаточные места | Придаточные причины | Придаточные сравнительные | Всего |
|----------------------------|---------------------------|-------------------------------|----------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|------------------------------|--------------|
| В общем материале | 131 13,2 % | 191 19,5 % | 222 22,4 % | 303 31,8 % | 48 4,6 % | 36 3,4 % | 33 3,2 % | 984 100 % |
| В отрицат. предложениях | 24 24,5 % | 23 23,5 % | 19 14,4 % | 15 15,3 % | 8 8,1 % | 6 6,1 % | 3 3,1 % | 98 100 % |

Итак, самая большая частотность отрицательных предложений в условных придаточных, а самая низкая — в придаточных сравнительных.

Kein стоит как определение перед существительным. Nicht употребляется как частица, которая преимущественно относится к глаголу, но может относиться и к другим группам слов³.

Частотность nicht в предложении приведем в таблице.

| N i c h t | | | | Двойные отрицания | | |
|--------------------------|---|-----------------------|-----------------------|---------------------------|----------------------------|--------------|
| В конце предло- жения | Перед заключаю- щей частью ска- зуемого | Перед одним словом | Перед группой слов | kein nicht | nicht nicht | Всего |
| 226 23,8 % | 286 36,1 % | 70 21,4 % | 90 11,8 % | 18 1,8 % | 3 0,4 % | 793 100 % |

Итак, можно констатировать, что отрицание чаще всего употребляется в простых предложениях и особенно перед заключающей частью сказуемого.

³ Admoni W. Der deutsche Sprachbau. — Moskau — Leningrad, 1966, S, 155.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕРМИНОВ

В период научно-технической революции рождаются новые научные направления и новые науки, а вместе с ними появляются и развиваются новые научные понятия, требующие своего материального выражения в языке, что приводит к созданию новых терминов и целых терминосистем. Последнее представляет интерес не только для специалистов соответствующих отраслей науки, но и для лингвистов, ибо терминообразование не может не иметь общеязыковых свойств в силу своего предназначения — служить средством общения, кодирования и передачи научно-технической информации (НТИ).

Познание общих закономерностей терминообразования весьма важно для регламентирования процессов и унификации терминов в пределах терминосистемы. Но особое значение приобретают эти закономерности для изучения иноязычных терминосистем в процессе преподавания иностранных языков на старших курсах вузов: они в значительной мере облегчают, во-первых, декодирование НТИ — беспроводное понимание специального текста и, во-вторых, перекодирование, т. е. перевод НТИ на иноязычную терминосистему — процесс, не сводимый к простой замене слов — терминов одного языка соответствующими словами (но не всегда терминами) другого языка.

Возникающие и развивающиеся науки широко используют автохронную лексику для образования своих терминосистем. В связи с этим возникает проблема терминологизации общеязыковых слов. С другой стороны, в современных условиях повышения научно-технического уровня общества многие сугубо специальные термины (телевизор, транзистор) выходят далеко за пределы своих специальных терминосистем и становятся общеупотребительными словами, т. е. происходит процесс детерминологизации специальной лексики. Раскрытие семантических закономерностей этих процессов облегчило бы семантизацию лексических единиц в их необычной роли.

В основе терминологизации общеязыковых слов лежит процесс обобщения значения или использования уже обобщенного инвариантного значения СЗ в качестве СПД для дифференциации специальных понятий в соответствующих областях науки. В результате соединения инвариантного значения общеязыкового слова со специальным дифференцируемым понятием СЗ общеязыкового употребления приобрета-

ет однозначный терминологический смысл в пределах терминосистемы.

Детерминализация специальной лексики также сопровождается процессом обобщения специального понятия до отдельных коммуникативно релевантных признаков и абстрагирования от всех прочих: старт (1) — начало (2) спортивных состязаний (3) по бегу — начало движения — начало вообще.

Л. П. ЗИМИНА

Кемеровский университет

К ВОПРОСУ ОБ УПОТРЕБИТЕЛЬНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

(на базе двух групп фразеологических единиц немецкого языка)

Материалом исследования послужили две группы фразеологических антонимов (ФА) немецкого языка: одноструктурные и разноструктурные, имеющие в своем лексическом составе общие компоненты. При этом критериями их употребительности в языке явились: 1) соответствующие пометы в словарях, 2) частотность каждой фразеологической единицы (ФЕ) из антонимической пары в различных словарях и 3) количество имеющихся в нашей картотеке примеров употребления ФА в контексте.

Анализ показал, что ФА обладают неодинаковой степенью употребительности в языке. Нередко наиболее употребительной является только одна ФЕ из двух, составляющих антонимическую пару. Вторая ФЕ употребляется в языке редко или совсем не употребляется, что приводит в ряде случаев к исчезновению ее из языка.

Так, из антонимических пар *kein gutes Haar an j-m lassen* — *j-s Haar loben*, *die letzte Hand an etw. anlegen* — *die erste Hand an etw. anlegen*, *ins Geschirr gehen* — *aus dem Geschirr kommen*, *ein offener Kopf* — *ein vernagelter Kopf* вторые ФЕ исчезли из языка в связи с их неупотребительностью.

Употребительность одного ФА из антонимической пары можно объяснить несколькими причинами. Одна из причин кроется, вероятно, в разной степени экспрессии ФА. Наиболее высокой степенью экспрессивности и наиболее ярко выраженным оценочным характером обладают ФЕ из антонимической пары, служащие для характеристики тех или иных отрицательных явлений объективной действительности. Так, из ФЕ, составляющих антонимические пары *mit verdeckten*

Karten spielen — mit offenen Karten spielen, in der Brüche kommen, das eigene Nest beschmutzen — das eigene Nest reinhalten, наиболее употребительными являются первые (ФЕ с отрицательной оценкой) и менее употребительными — вторые (ФЕ с положительной оценкой).

Это можно объяснить особенностью природы человека — мы больше уделяем внимания недостаткам окружающего мира и меньше хорошим сторонам, достоинствам. Очевидно, поэтому, например, список синонимичных ФЕ для понятия «счастье» меньше, чем для понятия «несчастье». Имеется много ФЕ для понятий «затруднительное положение», «боязливость, трусость», «умственная ограниченность» и гораздо меньше единиц для обозначения противоположных понятий.

Большей употребительностью одного ФА из антонимической пары объясняется и тот факт, что в большинстве словарей дается только одна отрицательная ФЕ; положительная ФЕ, вследствие меньшей употребительности, совсем не фиксируется.

Следующую причину большей употребительности одной ФЕ из антонимической пары мы склонны усматривать в наличии в последней производных как слов, так и других ФЕ. Например, из ФЕ антонимической пары (sich) dick(e) tun — (sich) dünn(e) tun наиболее употребительной является первая со многими производными: der Dicktuer, die Dicktuerin, die Dicktuerei, dicktuerisch.

Третьей причиной употребительности только одной ФЕ из антонимической пары может быть узкая территориальная или диалектальная ограниченность другой. Так, из ФА Pech haben — Pech gehen (или kaufen) вторая ФЕ менее распространена в языке литературы, так как территориально ограничена и в свое время употреблялась только в Силезии.

Таким образом, хотя выявить причины употребительности языковых единиц вообще, и фразеологических в частности, нелегко, тем не менее и здесь можно выявить некоторые тенденции.

Т. Р. КИЯК, Э. Ф. СКОРОХОДЬКО

Черновицкий университет

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МОТИВИРОВАННОСТИ ТЕРМИНОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Техническая революция породила терминологический взрыв. Все более пристального внимания лингвистов требу-

ют семантика и способ построения термина, определяющие его смысл¹. Соотношение между смыслом и значением (т. е. между планом выражения и планом содержания) определяет, в частности, такую категорию, как мотивированность лексической единицы, поскольку мотивированность есть акт отражения признака предмета в его названии средствами языка. Поэтому часто при помощи контекста и собственного значения можно судить о его (знака) специальном значении.

Для более наглядного представления явления мотивированности был использован соответствующий способ эксплицитного представления языкового смысла и значения (семантические деревья) и предложены некоторые параметры мотивированности²: полнота, точность и степень мотивированности. Точность характеризует суммарную нагрузку вершин дерева смысла, совпавших с вершинами дерева значения. Полнота мотивированности характеризует суммарную функциональную нагрузку вершин дерева значения, совпавших с вершинами дерева смысла. Степень мотивированности является средним арифметическим от величин точности и полноты мотивированности.

После разработки количественной оценки степени мотивированности терминов — производных лексических единиц был экспериментально проверен данный метод на материале немецкой и русской научно-технической терминологии (4376 терминов международных словарей по различным отраслям науки и техники). Установлено, что лучше мотивирована та отрасль терминологии, которая обслуживает научные отрасли, обладающие достаточным опытом и распространенностью, или которая подвергалась специальному усовершенствованию. Так, термины подгруппы «Сварка металлов» обладают более высокими параметрами мотивированности, а термины словаря «Ядерные энергетические установки», представляющие популярную, но еще молодую область техники, имеют сравнительно низкие параметры. Это характерно как для немецких, так и для русских терминов.

Данное явление свидетельствует о том, что время и люди ощутимо влияют на его развитие и усовершенствование.

¹ О нашем понимании смысла и значения см. подробнее: Кияк Т. Р., Котиков Ю. С., Скороходько Э. Ф. Количественные оценки соотношения между значением и смыслом лексических единиц. НТИ, 1974, № 1, с. 5.

² Метод изложен в работе: Кияк Т. Р., Скороходько Э. Ф. О некоторых количественных оценках мотивированности терминов. — Сб. Структурная и математическая лингвистика. Киев, Вища школа, 1974, с. 39—45.

Сравнивая слова двух языков, можно заметить, что нередко они обладают разными степенями мотивированности. Но следует подчеркнуть важную особенность: средние величины мотивированности всех терминов сопоставляемых языков одинаковы. Кроме того, если сгруппировать термины по количеству их компонентов, то можно установить, что параметры мотивированности таких подгрупп для обоих языков приблизительно одинаковы. Лучше мотивированы двух- и трехкомпонентные термины. Поэтому не нужно требовать привлечения средств и «прогрессивных» конструкций чужого языка для пополнения родного языкового арсенала, а следует усовершенствовать свой стиль и метод, беречь качества родного языка.

Это не противоречит требованиям международной стандартизации терминологии, поскольку предлагаемый метод основывается на необходимости соответствия между смыслом и значением терминов.

Правильное использование явления мотивированности имеет большое практическое значение в преподавании иностранных языков. Здесь часто бывает важно определить, подсказывает ли форма незнакомых слов их значение, содержит ли тот или иной язык множество связанных по внутренней форме ассоциативных рядов, или же этот язык являет собой в данной сфере, тематике, немотивированную систему. В зависимости от этих факторов (наряду с другими) следует подбирать фактический материал для изучения незнакомого языка. Подобный метод определения мотивированности можно применить также при упорядочении терминологии, отборе терминов из синонимических групп, при естественном и автоматическом переводе.

Н. А. КУРИЛОВА

Львовский университет

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЙ ПРОСТЫХ ПРЕДЛОГОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

Практическое владение иностранным языком в области научной специальности предполагает прочные знания не только определенной совокупности знаменательных слов, но также определенных отношений между ними, ибо в процессе познания окружающего мира и общения познаются (называ-

ются) не только отдельные объекты в изоляции, но и различные отношения и связи между ними (А. М. Смирницкий).

Различные отношения и связи между объектами составляют отдельную категорию познания наряду с объектами, процессами и качествами, поэтому обозначающие их слова — предлоги и союзы — составляют отдельный лексико-грамматический класс таких же однозначных слов. «Неоднозначность» и «незнаменательность» предлогов выводится из их синтаксической несамостоятельности: они не могут функционировать в речи самостоятельно, в качестве отдельного члена предложения, обозначаемые ими отношения также не могут «функционировать» в реальной действительности самостоятельно, т. е. без соотносящихся объектов. Этой спецификой категориального (грамматического) значения предлогов объясняется неравноправность их положения в структуре речевого высказывания — как придатков, обозначающих отношения между знаменательными словами. В действительности они обозначают соответствующие отношения не между словами, а между объектами (Б. А. Ильиш), являясь, таким образом, в одинаковой мере знаменательными и однозначными словами.

Основные трудности сопоставительного изучения предлогов связаны не столько с различием в них инвариантных значений — определенных типов отношений, сколько с различием их функционирования в структурах высказывания разных языков. Сопоставление показывает, что употребление «полноязычных» слов с тождественной направленностью на предмет (например, русское «стол» и английское «table» в основной, первичной, (Е. Курилович) функции совпадают в обоих языках, расхождение наблюдается во вторичной функции: «молочный стол» ≠ «milk table», «Water table» ≠ «водяной стол» и т. д. Соответствующее употребление предлогов с тождественной направленностью на определенный тип отношений (например, русское «на» и английское «on») — скорее исключение, чем правило: ср., *на столе* — *on the table*, но *на собрании* — *at the meeting*; *на две недели* — *for two weeks*; *on Saturday* — *в субботу*; *a textbook on physics* — учебник *по физике*.

Усвоение (на первых порах) инвариантного значения предлога иностранного языка (книга *на столе* — *a book on the table*) и дальнейшее несовпадение его функционирования с соответствующим предлогом родного языка, а также высокая частотность простых предлогов в речи обуславливают значительные трудности в овладении иностранным языком и высокий процент ошибок в употреблении предлогов в речи начинающих.

Для облегчения и ускорения процесса перебазирования мышления в части определения отношений между объектами, зафиксированными в традициях языка, предлагается следующее:

1. Исследовать лексико-семантические поля отношений сопоставленных языков с целью выяснения всех основных типов отношений, закрепленных в лексико-семантической системе каждого из языков.

2. Установить соответствие известных основных типов отношений сопоставляемых языков.

3. Выяснить, какие классы предметов — материальных и идеальных — могут находиться в данном типе отношений в соответствии с традициями языка, т. е. установить смысловые модели на основе каждого предлога.

4. Установить соотношение смысловых моделей основных типов отношений, обозначенных простыми предлогами в сопоставляемых языках.

Научное определение соответствия смысловых моделей основных типов отношений дает возможность предупредить типичные ошибки начинающих и обеспечивает ускоренное «сознательное» овладение идиоматичностью употребления предлогов в иностранной речи.

Ю. А. ЛЕВИЦКИЙ

Пермский университет

О МОДЕЛЯХ И ТРАНСФОРМАЦИЯХ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Известно, что тот или иной метод лингвистического анализа может быть преобразован в метод обучения языку, так как лингвистический анализ представляет собой способ изучения языка.

В настоящее время большое место в преподавании иностранного языка занимает работа с моделями предложения и способами преобразования (трансформациями) их. Но «классическая» трансформационная грамматика, рассматривающая соотношения между моделями предложений и их преобразованиями, не ставит вопроса об употребительности последних, о связи трансформаций с текстом.

При любом преобразовании исходной модели предложения происходят определенные изменения не только его фор-

мы, но и его семантики. Эти изменения могут иметь самый разнообразный характер, но все их можно свести к двум общим типам, достаточно четко противопоставленным друг другу.

Рассмотрим эти типы преобразований.

I. Изменение формы исходного предложения (модели) при включении в его состав некоторого дополнительного элемента. В таком случае возможны опять-таки два различных результата, которые можно рассматривать как разновидности одного общего типа.

1. Вводимый элемент представляет собой новый член предложения, которого не было в исходной модели: это либо определение к именному члену предложения, либо обстоятельство при глагольном члене. Ср., например:

а. Мальчин читает книгу.

б. *Маленький* мальчик читает книгу *вслух*.

Очевидно, что изменение (преобразование) связано здесь с расширением, разворачиванием как формальной, так и содержательной стороны предложения, поэтому преобразование такого типа и можно назвать разворачиванием.

2. Вводимый элемент может представлять собой компонент того или иного члена предложения — квантификатор к именному члену предложения, модальный или аспектный уточнитель к глагольному члену. Ср., например:

в. Я купил книги. — Я купил *три* книги.

г. Я видел его. — Я *мог* видеть его.

д. Он пишет. — Он *начал* писать.

Не изменяя структуры всего предложения в целом (количества его членов и их соотношений), такое преобразование приводит к некоторому изменению смысла, уточнению его, поэтому его можно назвать модификацией.

II. Преобразование без увеличения числа компонентов предложения, с изменением их взаимоотношений: изменение порядка слов или залоговых форм. Ср., например:

е. Мальчик читает книгу.

Мальчик книгу читает.

Читает книгу мальчик.

Читает мальчик книгу.

Книгу мальчик читает.

Книгу читает мальчик.

ж. Книга читается мальчиком.

Книга мальчиком читается.

Читается книга мальчиком.

Читается мальчиком книга.

Мальчиком читается книга.

Мальчиком книга читается.

Преобразования такого рода и представляют собой собственно трансформации.

Если разворачивание и модификация, приводящие к усложнению структуры предложения в целом или одного из его компонентов, всегда предполагали соответствующие изменения смысла предложения, то трансформации признавались чисто формальными преобразованиями, ни коим образом не затрагивающими смысл предложения. Тем не менее трансформации исходных предложений обязательно и неизбежно связаны с изменением смысла. Если разворачивания и модификация обусловлены внешней семантикой предложения, типом ситуации, то трансформации, при сохранении одной и той же семантики, типа ситуации, оказываются контекстно обусловленными. Употребление той или иной трансформы диктуется требованиями контекста. Ср., например:

з. Я вижу мальчика. Мальчик читает книгу.

? Я вижу мальчика. Мальчик книгу читает.

* Я вижу мальчика. Читает книгу мальчик.

и. Я вижу книгу. Книгу читает мальчик.

? Я вижу книгу. Книгу мальчик читает.

* Я вижу книгу. Мальчик читает книгу.

(Имеется в виду, что предложения произносятся с обычной «нейтральной» интонацией).

При изучении трансформационного аспекта грамматики иностранного языка необходимо исходить из соотношения между смыслом предложения и контекстом, в котором это предложение должно быть употреблено. Это соотношение и является определяющим фактором при выборе соответствующей трансформы предложения.

С. Е. МАЗАРСКАЯ

Воронежский университет

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ В ХИМИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Учет особенностей стиля изучаемой специальности является одним из условий эффективного усвоения языка. При изучении литературы по специальности на иностранном языке надо опираться как на знание лексики, так и на знание особенностей употребления грамматических форм в специальных текстах.

Рассмотрим употребление предложно-падежных пространственных форм в грамматических значениях. Предложно-падежные формы с пространственным значением могут использоваться в определенных условиях и для выражения объектных отношений. В этом случае форма употребления имени определяется управляющим глаголом. В таких словосочетаниях предлог из-за перегруженности значениями, как правило, десемантизируется, превращаясь часто только в указатель объектных отношений, и образует с глаголом единое целое (*sich beziehen auf*). Утрачивая свои конкретные значения, предложно-падежные формы становятся, по выражению Е. Курилович, «комбинаторными вариантами винительного падежа», обусловленными теми глаголами, которые управляют данными формами. Причем проследить связь с пространственным значением в одних случаях еще можно, в других — трудно или вовсе невозможно. Здесь в большинстве случаев действуют силы грамматической традиции, которые нельзя объяснить с точки зрения современного языка. Именно в подобных словосочетаниях наблюдаются наибольшие отличия сравниваемых нами языков. Поэтому при сопоставлении языков нельзя ожидать, что определенной форме, например, русского языка будет соответствовать эквивалентная форма в немецком языке и, наоборот. Отсюда и несоответствие способов перевода данных словосочетаний с одного языка на другой, особенно в тех случаях, где связь с пространственным значением полностью утрачена.

В химических текстах распространены такие конструкции, употребление которых определяется «требованием» ведущего слова или его приставки. Несмотря на многообразие подобных глаголов, во многих случаях можно выделить среди них семантически родственные группы, сочетающиеся с одной и той же предложно-падежной формой.

Так, грамматическими факторами определяется употребление формы *aus+Dat.* с группой глаголов со значением вывода, заключения (*hervorgehen, folgen, schließen, sich ergeben*), указывающей на источник информации. Предложно-падежная форма *auf+Akk.* употребляется при глаголах нескольких семантических групп. Так, сочетаясь с глаголами мыслительной деятельности с оттенком вывода, заключения (*zurückführen, zurückgreifen, zurückgehen, hinauslaufen*), данная форма указывает на источник вывода, заключения. Основную семантическую нагрузку здесь несут приставки. Показателем грамматичности данных форм является несоответствие способов перевода немецких форм на русский язык.

Форма *auf+Akk.* характерна для подстиля химии в чисто профессиональном употреблении в сочетании с глаголами

analysieren и untersuchen. Сочетания auf etw. analysieren — анализировать на что-либо, auf etwas untersuchen — исследовать на что-либо — это специализированная вариация подстиля химии, выражающая, помимо объектных отношений, еще и цель действия.

Анализ особенностей функционирования предложно-падежных форм в подстиле химии русского и немецкого языков дает возможность утверждать наличие как грамматических параллелей в разных языках, так и своеобразий, что должно учитываться при обучении иностранному языку.

Е. А. МАРЕНКОВА

Московский университет

КОНДЕНСИРОВАННЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В ЯЗЫКЕ НАУЧНОЙ ПРОЗЫ

Задача языка научной прозы — обобщение фактов действительности, выделение главного из массы сообщений и передача некоторых важных содержаний в наиболее отвлеченном абстрактном и «экономном» виде. В языке научной прозы совершенствование процесса коммуникации состоит в выработке не только функционально-многообразных средств общения, но и «экономных» средств, которые в более компактном, конденсированном виде передают информацию.

Проблема конденсации речевого выражения, как с практической, так и теоретической точки зрения заслуживает особого внимания. Стремление к крайности, к минимальной протяженности речевого сообщения — характерная черта языка научной прозы. Конденсация, компактность речевого сигнала охватывает все уровни языка и наблюдается в различных функциональных стилях, причем в каждом функциональном стиле конденсация проявляется по-разному в соответствии со специфическими целями и задачами данного стиля.

Наиболее обширной сферой действия конденсации в языке научной прозы является синтаксический уровень. Синтаксическая конденсация в рамках синтаксических единиц (предложения, словосочетания и слова) проявляется в использовании сжатых конденсированных конструкций вместо развернутых.

Рассматривая данные конденсированные конструкции как характерный признак стиля научной прозы, мы выявляем существующую в английском языке тенденцию к конденсации речевого выражения вообще, и словосочетаний в частно-

сти, и образованию словосочетаний особого типа, которые приближаются по своей монолитности и структурно-семантическим особенностям к лексическим единицам. Эта проблема представляет особый интерес, так как есть некоторые основания предполагать, что в современном английском языке отдается предпочтение конструкциям, в которых атрибутивные отношения выражены с помощью нестойкого сложного слова.

Тема нашего исследования — анализ частей текста, которые обладают способностью глобально направляться на некоторый специальный предмет или на некоторое специальное понятие. Например:

«Technical reviews are required during the soft ware development life cycle».

«This paper presents the essential results of our efforts, to improve our soft ware cost estimating techniques».

«Variations in permutation input format can be beneficial in (FS) reduction».

Весьма существенной особенностью нестойких словообразований по сравнению со словосочетанием является практически почти неограниченная протяженность в научном тексте при их несомненной глобальности и неспособности к расчленению в потоке речи на отдельные единицы.

Как показало наше исследование, весьма распространены так называемые словообразования типа «string-comounds», включающие по пять-шесть и более единиц.

З. Б. МУЛЮКОВА

Башкирский университет

ПРЕДЛОГИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА, ВЫРАЖАЮЩИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ, И ИХ ЭКВИВАЛЕНТЫ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Сопоставительное изучение языков, в частности неродственных, — одна из перспективных задач, стоящих перед современным языкознанием.

Цель данной работы — анализ предлогов немецкого языка и нахождение в башкирском языке соответствий, выполняющих такую же функцию, как и предлоги в немецком языке.

Необходимость этой работы продиктована тем, что студенты, особенно башкирских и татарских групп, часто затрудняются правильно выбрать предлог. Наблюдается замена одного предлога другим, случаи использования беспредложной конструкции вместо предложной. Вопрос об образовании, значении, применении предлогов немецкого языка и их эквивалентов в башкирском до сих пор не исследован.

В башкирском языке немецким предлогам могут соответствовать следующие типы конструкций: а) служебные имена, б) послелогии, в) падежные аффиксы, г) некоторые словообразовательные аффиксы, д) словесные обороты и некоторые другие средства.

Приведем пример соответствий предлогам дательного падежа, выражающим пространственные отношения.

1. Предлог *aus*. При помощи этого предлога обозначается движение из какого-то замкнутого пространства. В башкирском языке функция обозначения исходного пункта, откуда начинается движение, выражается при помощи аффикса исходного падежа «дан» и его фонетических вариантов.

Если при выражении пространственных отношений для обозначения исходного пункта в немецком языке употребляется служебный элемент, то в башкирском — морфема.

II. Предлог *bei*. Пространственная близость одного предмета к другому, место действия в близости чего-либо в башкирском языке выражается обычно при помощи слова *янында* и аффикса — «да». Разница в их употреблении состоит в том, что первое указывает на место вблизи, около чего-либо, а второе — на место, находящееся непосредственно в самом предмете. Следовательно, разные оттенки местонахождения в башкирском языке выражаются двумя средствами — лексическим и грамматическим.

Проанализировано и употребление предлогов *von*, *nach*, *zu*, *gegenüber*. Анализ каждого предлога сопровождается примерами на немецком и башкирском языках.

В заключение необходимо сделать следующий вывод: в немецком языке пространственные отношения могут выражаться при помощи предлогов *aus*, *von*, *nach*, *bei*, *zu*, *gegenüber*, в башкирском языке — двумя путями: лексическим и грамматическим.

Лексический путь — это использование слов, имеющих конкретное лексическое значение, но снабженных аффиксами пространственных падежей; грамматический путь — это выражение пространственных отношений при помощи непосредственно аффиксов пространственных падежей.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЧАСТОТНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ПОДЪЯЗЫКАХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

Повышение эффективности преподавания иностранных языков как на специальных, так и на неспециальных факультетах до последнего времени достигалось главным образом за счет поисков более совершенной методики. При этом обычно исходили из предположения, что различия между подъязыками по преимуществу лексического (терминологического) порядка.

Исследования последних лет, особенно работа, выполненная Межреспубликанской группой структурно-вероятностного анализа (научный руководитель проф. Н. Д. Андреев), убедительно доказали наличие не только лексической, но и грамматической специфичности подъязыков.

На кафедре иностранных языков Одесского государственного университета несколько лет работала группа СВА, изучающая лексическую и грамматическую специфичность различных подъязыков немецкого, английского и французского языков. Аналогичные исследования ведутся преподавателями и других вузов г. Одессы.

Используя некоторые, в общем не очень сложные, доступные для лингвистов понятия и формулы математической статистики и теории вероятностей (среднее арифметическое, среднее квадратическое отклонение, абсолютное и квадратическое отклонение, доверительный интервал и т. п.), преподаватели кафедры провели исследование статистической специфичности употребления фундаментальных грамматических категорий (категории времени, артикля, предлогов и т. п.) в различных подъязыках I уровня (математика, физика, химия, художественная проза, пресса и др.).

В результате исследования частотности употребления временных форм глаголов в 10 подъязыках английского языка (преп. В. А. Качмарчук) установлено, что доминантной временной формой английского глагола является Present Indefinite (свыше 50% всех активных и пассивных форм). Однако по отдельным подъязыкам эта форма распределяется неравномерно: зону плюс-специфичности образует подъязык математики, а зону минус-специфичности — художественная проза. От распределения активных форм несколько отличается распределение пассивных форм. Здесь зону плюс-специ-

фичности образует подъязык физики, а зону минус-специфичности — художественная проза. Для форм Past Indefinite картина несколько иная — для активных форм зону плюс-специфичности образует подъязык художественной прозы, зону минус-специфичности — математика. Для пассивных форм зону плюс-специфичности образует биология, зону минус-специфичности — математика.

В немецком языке (исполнитель — преподаватель Г. А. Запороженко) распределение подъязыка по зонам специфичности выглядит следующим образом:

а) для Präsens Indicativ зону плюс-специфичности образует подъязык математики, зону минус-специфичности — художественная проза, история, пресса;

б) для Imperfekt Indicativ зону минус-специфичности образует подъязык математики, а зону плюс-специфичности — художественная проза, поэзия и пресса.

Сопоставление полученных данных с данными Б. М. Гончарова по французскому и русскому языкам дает аналогичную картину: во всех языках подъязык математики входит в зону плюс-специфичности по презентальным формам и в зону минус-специфичности по претеритальным формам. Таким образом, подъязыковая специфичность оказывается сильнее языковых различий.

Результаты проведенных исследований учитываются преподавателями кафедры при составлении программ, распределении часов в рабочих планах, при распределении материала на активный и пассивный, при составлении сборников упражнений и контрольных заданий для студентов как дневного, так и вечернего и заочного отделений.

В. И. ПОРОТИКОВ

Ростовский университет

СЕМАНТИКА ПОСТРОЕНИЯ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ С ГЛАГОЛЬНЫМ ЭЛЕМЕНТОМ (ССГЭ) В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

(на материале терминологии)

Сложные существительные с глагольным элементом (ССГЭ) представлены в современном английском языке значительным количеством единиц. Многие из них функционируют в качестве названий специальных понятий в различных областях науки и техники. Характерной особенностью ССГЭ является их соотнесенность в структурно-семантическом пла-

не с глагольными сочетаниями определенных типов (ср. *file-maker* и *make files*). Регулярная соотнесенность ССГЭ с сочетаниями позволяет четко выявить структуру и семантику композитов, что представляет значительный теоретический и практический интерес.

В плане структурно-семантического моделирования рассматриваемые композиты образуют 38 типов, или моделей. Определение семантики, или значения модели — важный и необходимый элемент словообразовательного анализа. Значение моделей выявляется путем обобщения денотативных значений композитов с применением элементов Т-метода. В многозначных ССГЭ учитывается лишь то значение, которое является отражением их деривационной производности, а не результатом развития семантической структуры слова.

Анализ толковых словарей показывает, что модели ССГЭ объединяются в четыре группы в зависимости от наличия характерного семантического инварианта в словарных дефинициях композитов. Это — группы моделей с типовыми значениями: 1) агенс; 2) пациенс, т. е. лицо, предмет или другой объект, на который действие направлено; 3) название действия; 4) его отдельный акт.

Семантический инвариант конкретной группы ССГЭ выявляется при сравнении их словарных дефиниций, упорядоченных с помощью Т-метода. Для моделей ССГЭ, соотносящихся с глагольно-объектными словосочетаниями, выводятся следующие трансформации, имеющие инвариантные элементы «агенс» и «пациенс» (здесь и ниже использованы общепринятые условные обозначения):

I $n+(v+-er)$ — one that V N,

II $n+(v+-en)$ — N that is V_{ен}.

Для моделей с инвариантами «название действия» и «отдельный акт действия» соответствующими трансформациями являются:

III $n+(v+-ing)$ — the action of V_{ing} N,

IV $n+(v+-o)$ — an instance of V_{nig} N.

Структура ССГЭ со значением «агенс» или «пациенс» потенциально может обозначать лицо, предмет и другие объекты. В моделях ССГЭ с исходом на суффикс *-er* такая потенция существует благодаря многозначному словообразовательному форманту. Ср.: *cloth-maker*, *beam-rider*, *bee-eater*, *meat-tenderizer*.

В моделях ССГЭ, в которых детерминат выражен именной основой, такая возможность реализуется благодаря лексическому заполнению моделей основами, обозначающими объекты различных типов. Ср.: *checkman*, *drawbridge*, *blo-*

wing-adder, burning-oil. С точки зрения выявления указанной потенции целесообразно наряду с общими выделять и частные словообразовательные значения.

При определении частных словообразовательных значений также необходимо соблюдать требование обобщенного категориального характера словообразовательного значения. Это достигается путем выделения частных словообразовательных значений с опорой на те лексико-семантические группы существительного, которые соответствуют лексико-грамматическим разрядам данной части речи.

Для моделей ССГЭ частными СЗ являются значения: а) лица, б) предмета, в) животного и г) вещества или материала.

В общих значениях «агенса» и «пациенса» частные словообразовательные значения выделяются и формализуются путем замены ведущих членов трансформов (оп., N..) на ключевые слова:

а) a person, б) a thing, в) an animal, г) substance. Таким образом, в дополнение к списку четырех общих словообразовательных значений подключаются восемь частных значений. Элементарный характер использования трансформаций позволяет применять предлагаемую систему структурного и семантического анализа композитов и в условиях неязыкового вуза.

Не следует ограничивать рамки анализа композитов исключительно парадигматическими соответствиями. Необходимо широко использовать также синтагматические сопоставления композитов и словосочетаний. Например: The inventor says his device, the *shark-stopper*, is much more successful than chemical repellents which do not always *stop sharks* actively intent on attacking a man (Popular Mechanics).

Приведенные примеры не только подтверждают закономерность парадигматических сопоставлений, но и помогают изучающим язык глубже проникнуть в природу, структуру и семантику сложных цельнооформленных образований.

А. М. ПРОДИЛАЙЛО

Одесский университет

СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ В РАЗЛИЧНЫХ ПОДЪЯЗЫКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Учет специфики преподаваемого языка, наряду с учетом психолингвистических особенностей учащихся, является не-

обходимым условием создания рациональной методики преподавания иностранного языка.

Обычно учебники и учебные пособия по иностранным языкам строятся на основе парадигматической вероятности появления тех или иных грамматических явлений в спецтекстах. С этой точки зрения между подъязыками нет никаких существенных различий, ибо в любом подъязыке могут встретиться любые грамматические явления, характерные для данного языка. Различие между подъязыками определяется синтагматической вероятностью появления *i*-той лингвистической единицы в подъязыке, или частотностью ее появления.

Проиллюстрируем это различие на примере частотности употребления предлогов в различных подъязыках современного немецкого языка. Объектом исследования послужили тексты 10 подъязыков: физики, химии, математики, биологии, экономики сельского хозяйства, истории, прессы, поэзии, драмы, художественной прозы (авторская речь). Материалом для исследования явились тексты из научных журналов, газет и художественных произведений. Объем материала: 10 выборок из 1000 словоформ различных текстов для каждого подъязыка, всего 100 000 словоформ.

На основе теории Н. Д. Андреева о категориальных мерах вводится понятие препозициональности текста (подъязыка). Мерой препозициональности текста (сокр. МПТ) служит величина, показывающая отношение количества предлогов в тексте к количеству словоформ в тексте. Для обследованных нами подъязыков средние величины МПТ равны:

| | | | |
|----------------|----------|-------------|----------|
| для математики | — 0,1308 | истории | — 0,1026 |
| физики | — 0,1227 | поэзии | — 0,0981 |
| химии | — 0,1471 | худ. прозы. | — 0,0862 |
| биологии | — 0,0854 | прессы | — 0,1030 |
| экономики с/х | — 0,1162 | драмы | — 0,0573 |

Определяем среднюю «общезыковую» величину МПТ. Она равна 0,1049, или 10,5%. Принимаем эту величину за НЕЗАВИСИМУЮ ВЕРОЯТНОСТЬ (НВ) появления предлогов в тексте, а полученные ранее величины подъязыковой МПТ за УСЛОВНУЮ ВЕРОЯТНОСТЬ (УВ). Тогда по формуле $K\Phi = \frac{УВ}{НВ}$ определяем величину КОРРЕЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ. Получаем 10 величин НВ для 10 исследуемых подъязыков, распределяем их по 5 зонам специфичности:

1. Зона сильной минус-специфичности с $K\Phi$ от 0,55 до 0,72.
2. Зона слабой минус-специфичности с $K\Phi$ от 0,72 до 0,89.
3. Зона нейтральной специфичности с $K\Phi$ от 0,89 до 1,6.

4. Зона слабой плюс-специфичности с КФ от 1,06 до 1,23.

5. Зона сильной плюс-специфичности с КФ от 1,23 до 1,40.

Распределение подъязыков по зонам специфичности в зависимости от величины КФ дает следующую картину:

а) в зону сильной минус-специфичности входит подъязык драмы;

б) в зону слабой минус-специфичности — подъязык прозы и биологии;

в) в нейтральную зону — подъязык истории, прессы и поэзии;

г) в зону плюс-специфичности — подъязык физики и экономики с/х;

д) в зону сильной плюс-специфичности входят подъязыки математики и химии.

Несмотря на явное различие между подъязыками «научно-техническими» и «гуманитарными», обе группы подъязыков не являются «монолитными», о чем свидетельствуют данные подъязыка биологии и подъязыки, образующие нейтральную зону.

Полученные исходные данные позволяют вычислить двухсигменные доверительные интервалы и определить возможность функционирования величин МПТ в качестве вероятно-дифференциальных признаков (ВДП), отличающих подъязыки. Оказывается, что величина МПТ может служить ВДП, отличающим подъязык драмы от всех остальных исследованных подъязыков. По этому же показателю подъязык химии отличается от 7 других приведенных подъязыков (кроме физики и математики), подъязык художественной прозы — тоже от 7 подъязыков (за исключением поэзии и биологии) и т. д.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает тезис о специфичности подъязыков относительно частотности употребления предлогов, что должно быть учтено при преподавании немецкого языка на неязыковых факультетах.

Л. П. ПРОСВЕТОВА

Воронежский университет

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ СОСТАВ НЕМЕЦКИХ ХИМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Одной из характерных черт стиля научной речи, связанной с выражением логичности и последовательности изложе-

ния, является довольно частое использование в нем устойчивых словосочетаний модели Vtr+Sacc (абстр.). Термины для обозначения единиц данного типа разнообразны¹. Одни исследователи склонны относить их к фразеологическому фонду языка, другие выводят их за пределы фразеологии². Мы пользуемся терминами и символами, предложенными М. М. Копыленко и З. Д. Поповой³, и относим словосочетания типа Vorsicht üben, Vorsicht gebieten; Voraussetzungen geben, Voraussetzungen schaffen; Aufschluß bringen, Aufschluß geben; Freude machen, Freude bereiten; Anwendung machen, Anwendung finden к фразеологизмам.

Для единиц данного типа мы употребляем термин «фразеосочетание» (ФС), обозначающий понятие, в котором заключены звуковая сторона (сочетания лексем) и смысловая сторона (сочетание семем). В зависимости от типа семем, выражаемых сочетающимися лексемами, возможны несколько типов ФС⁴.

Проанализируем состав и закономерности функционирования глагольно-именных фразеосочетаний на примере одной серии с дифференциальным семантическим признаком «Сaus иметь состояние» типа Д₁К₁ — самым распространенным в немецких химических текстах.

В образовании серии с таким значением принимают участие глагольные лексемы, обозначающие: 1) возникновение и утрату принадлежности erhalten, gewinnen, finden, nehmen, geben, bieten, schenken; их основной семантический признак в денотативном употреблении. «Сaus себя (другого) иметь конкретный предмет»; 2) перемещение объекта в пространстве bringen, aufbringen, richten, legen, führen др.; их основной семантический признак в денотативном употреблении «Сaus — иметь конкретный предмет, перемещая его в пространстве»; 3) созидание объекта machen, schaffen, leisten и др.; основной семантический признак этих глаголов в денотативном употреблении «Сaus быть конкретным предметом».

Субстантивные лексемы, принимающие участие в образовании серии глагольно-именных ФС с дифференциальным семантическим признаком «Сaus иметь состояние», обозначают

¹ См. об этом работу: Асфандияров Р. Р. Аналитические конструкции и их глагольные корреляты в современном немецком языке. Канд. дис. М., 1968.

² Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка. — М., 1970.

³ Копыленко М. М., Попова З. Д. Лексемы и фразеосочетания как объекты языкознания. — Вопросы фразеологии. САМ 24. Самарканд, 1970.

⁴ Подробнее о типах ФС и схемах см: Копыленко М. М. и Попова З. Д. Очерки по общей фразеологии. — Воронеж, 1972, с. 44.

состояние различного рода: 1) интеллектуальное — die Gewißheit, das Vertrauen и др.; 2) модальное — die Aufmerksamkeit, die Möglichkeit и др.; 3) эмоциональное — die Sorge, die Vorsorge и др.; 4) физиологическое — die Vergiftung, die Erstickung и др.

Глагольные лексемы при сочетании с субстантивными, не обозначающими материальной субстанции, утрачивают свое конкретное физическое значение, десемантизируются и становятся коннотативными (K_1). Субстантивные лексемы несут денотативный смысл (D_1), определяя дифференциальный семантический признак всего ФС:

1. Rechnung muß getragen werden, um *Gewißheit* über den Erfolg... zu *erhalten*⁵. В. 503.

Все должно быть учтено, чтобы быть уверенным в успехе (досл. кладут значение).

2. Viele Kesselbetriebe *legen* heute Wert darauf... R. I 384.

Некоторые изготовители труб уделяют внимание тому... (досл. кладут значение).

3. Bei der Mangantitration nach Volhard muß man *Vorsorge treffen*... R. II 322.

При манганометрическом титровании по Фольгарду следует следить за...

Приведенные примеры показывают, что дословный перевод немецких ФС на русский язык не всегда возможен. Необходимо отметить и тот факт, что коннотативность глагольных лексем и денотативное значение субстантивной лексемы обуславливают в рамках одной серии появление большого количества синонимических ФС. Причем в результате семантического рассогласования, вызванного противоречием между конкретными семами глагольных лексем и абстрактным значением субстантивных лексем, семантическая структура глаголов может изменяться. Периферийные семы в глаголах могут становиться центральными, в таком случае глагольные лексемы разных ЛСГ, сохраняя всегда семантический компонент Caus, выражают одно типовое значение «Caus иметь какое-то состояние».

1. Die Punktdeffektforschung *hat die Möglichkeit geschaffen*... В. 365.

Исследование точечных дефектов дало возможность... В. 365.

2. Die Doppelbindungen *bieten die Möglichkeit wertvolle Produkte herzustellen*. В. 588.

⁵ Примеры взяты из книг: Remy H. Lehrbuch der Anorganischen Chemie. — Leipzig, 1952, Bd. I, Bd. II; Becker H. Einführung in die Elektrotheorie organisch-chemischer Reaktionen. — VEB Berlin, 1964.

Двойные соединения дают возможность получить ценные продукты.

3. Damit ist die *Möglichkeit gegeben*... R. I. 12.

Таким образом дана возможность... Р. I. 12.

Синонимичные ФС в немецкой химической литературе представлены очень широко, например:

1. Den Zinnlagerstätte *wird erhöhte Aufmerksamkeit* geschenkt. R. II. 452.

Оловянно-рудным месторождениям уделяется особое внимание. Р. П. 524.

2. Dem metastabilen Ionen *widmen* wir stets unser *Aufmerksamkeit*. В. 227.

Метастабильным ионам мы уделяем постоянное внимание. Б. 224.

3. Auf die Reinheit des Solvens ist große *Aufmerksamkeit* zu *richten*. R. II. 673.

Необходимо обратить внимание на чистоту сольвата. Р. П. 673.

Приведенные примеры показывают, что современные химические тексты содержат большое количество глагольно-именных ФС типа D_1K_1 . Изучение всего комплекса ФС необходимо как в практическом, так и в теоретическом плане.

Д. РАШИДОВА

Ташкентский университет

**ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКА,
ФУНКЦИОНИРУЮЩАЯ В КАЧЕСТВЕ НАЗВАНИЙ
И ОБОЗНАЧЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ
В ОБЛАСТИ ФИЛОСОФИИ**

Семантика специальной лексики, отражающей духовную и производственную деятельность членов общества и отличающейся от общенародной сферой употребления, функционирует в качестве названий специальных понятий в различных отраслях науки и техники. Терминология является слоем лексики.

До сих пор не существует единой точки зрения в вопросе определения термина как особой разновидности слова и терминологии как особого пласта лексики. Об этом свидетельствуют разнообразные определения термина, приводимые различными лингвистами, в том числе авторами словарей.

Анализ философской терминологии немецкого языка позволяет дать характеристику терминов-названий и терминов-определений, выявить черты и признаки, которые отличают научную терминологию (в том числе и техническую) от номенклатурной профессиональной терминологии, философскую терминологию от терминологии других научных дисциплин. Значительный интерес представляет, с одной стороны, связь терминологии с общенародным языком, с другой стороны — ее отличие от других лексических слоев общелитературного языка. Анализ ряда работ советских и зарубежных лингвистов позволяет установить критерии, сближающие термин и нетермин (общеупотребительное, бытовое слово) и различающие их.

Проведенное нами исследование философской терминологии дало возможность проследить источники ее происхождения и установить, что она складывается из общеупотребительных слов нетерминологического характера, из новых лексических единиц, создаваемых при помощи словообразовательных средств родного языка от национальных и интернациональных основ. Ядром философской терминологии является интернациональный фонд, а также термины, заимствованные как прямым путем, так и путем калькирования из других языков.

Исследования участия общеупотребительных слов различной структуры (корневых, производных, сложных) в развитии философской терминологии немецкого языка показало, что использование давно бытующих в языке слов в качестве названий определенных понятий является одним из ведущих способов создания философских терминов. Пути проникновения общеобиходных слов в рассматриваемую терминологию разнообразны: использование их в прямом номинативном значении, в новом специализированном значении, возникающем на базе одного из значений полисемантических слоев без изменения их морфологической структуры. Это может быть и метаморфический перенос значения общеупотребительного слова. Особое внимание привлекает группа философских терминов, возникших в результате специализации одного из значений общеупотребительного слова. Терминология и общеупотребительная лексика находятся в постоянном взаимодействии. Анализ ряда работ по данной теме, а также большого количества фактического материала позволяет сделать вывод, что общеупотребительные слова в качестве названий специальных понятий различных отраслей науки составляют как бы ядро терминологической системы. С другой стороны, в наши дни ряд терминов науки и техники выходит из узкой сферы употребления и переходит в общели-

тературный язык. Этот процесс детерминологизации, наблюдаемый и в философской терминологии современного немецкого языка, вызван экстралингвистическими факторами.

Е. Д. РОЗАНОВ

Ворошиловградский университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЕДИНИЦЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ

Для успешного обучения чтению необходимо использование данных смежных с методикой наук: психологии и лингвистики. «Понимание текста основывается на взаимосвязанном смысловом и семантическом анализе. Оно исходит из правильного понимания единства языка и мышления, из осознания того положения, что мышление совершается посредством языка, и язык становится из звукоряда словами и предложениями на основе мысли, чувств и воли, которые эти слова и предложения осуществляют»¹. При подготовке материала для чтения мы исходим из понимания адаптации как целесообразной сегментации текста, чтобы путем выявления его компонентов в их иерархической подчиненности помочь проникновению в смысл. Эти компоненты системы «текст» представляются нам единицами для чтения².

Некоторые положения лингвистики позволяют рассматривать текст как модель текстового множества, как категорию языкознания, сопоставляемую с философской категорией всеобщего. Такая модель должна описывать план содержания текста, экспликация которого представлена в виде фразовых единств различной степени сложности и связей между ними³.

Текст есть одновременно средство и объект передачи и получения семантической информации. При описании модели текста мы не можем обойти стороной статус лингвистических дихотомий: «мышление — язык», «язык — речь», «форма — субстанция».

¹ Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1969.

² Розанов Е. Д., Савинова А. А. О единице обучения чтению. — Обучение чтению в неязыковом вузе. Томск, 1972, вып. 1.

³ Бухбиндер В. А., Розанов Е. Д. О цельности и структуре текста. — Вопросы языкознания, 1975, № 6; Розанов Е. Д. Объективные данные текста как основа для обучения чтению. — Анализ содержания курса иностранных языков. Томск, 1976, вып. III; Розанов Е. Д. Иерархическая структура текста. — Вопросы анализа спецтекста. Уфа, 1976, вып. IV.

Проблема «язык — речь» изначально является проблемой того, что есть субстанция. Поэтому при описании модели текста следует, прежде всего, описать его субстанцию, под которой мы понимаем материальную основу текста. Текст как объект лингвистики дан в многообразии своих форм: рассказ, доклад, формулировка закона, передовая статья газеты и др. Независимо от формы существования текст есть звучащая материя (устный текст) или вибрация человеческого тела (письменный текст, созданный при помощи пера, зажатого в руке, ноге или зубах).

Единицами текста, его компонентами в плане выражения мы считаем фразовые единства различной степени сложности, т. е. образования, субстанционально идентичные тексту. В этой связи в качестве элементов текста (как и любой языковой единицы) следует рассматривать обособленно план содержания и план выражения.

Можем ли мы сказать, что «мышление» и «язык» — одно и то же? Более ста лет тому назад немецкие психологи Ф. Шлейермахер («Мышление и речь идентичны») ⁴ и И. Г. Гаманн («Разум есть язык») ⁵ допускали возможность положительного решения этого вопроса. Этим декларативным заявлением можно противопоставить убедительное высказывание Л. С. Выготского: «Если мысль и слово совпадают, если это одно и то же, никакое отношение между ними не может возникнуть, как невозможно представить себе, что предметом исследования может быть отношение вещи к самой себе» ⁶.

Язык и мышление — разные вещи и разные понятия. Мышление — это процесс отображения предметов и явлений объективного мира в их существенных, закономерных связях и отношениях. Язык же — средство общения, обмена мыслями, форма существования и выражения мысли.

Этот процесс отображения объективной действительности при помощи языка имеет своим продуктом текст — единицу высшего яруса иерархии, носителя законченной мысли.

Психологи считают речь процессом использования языка ⁷. Одни лингвисты отстаивают правомерность разграниче-

⁴ Schleiermacher F. Psychologie. — Berlin, 1862.

⁵ Hamann J. G. Schriften. — Berlin, 1824.

⁶ Выготский Л. С. Мышление и речь. — Избранные психологические исследования. — М.: Изд. АН СССР, 1956.

⁷ Артемов В. А. Психология речи. — Учен. зап. МГПИИЯ/МГУ, 1953, т. 6; Артемов В. А. Очерк психологии. — М.: Учпедгиз, 1954; Жинкин Н. И. Психология. — М.: Учпедгиз, 1956, гл. 9; Костюк Г. С. Психология понимания. — Киев, 1950, т. II (на украинском языке); Леонтьев А. Н. Психология. — М., Учпедгиз, 1948, гл. 9; Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946.

ния языка и речи, рассматривая речь как применение языка⁸. Другие вместо дихотомии рассматривают соотношение «язык — речь — речевой акт — речевой материал»⁹, третьи считают дихотомию невозможной¹⁰. Основы для сравнения языка и речи не существует. Речевое сообщение есть не что иное, как языковое звучание, используемое с коммуникативной целью. Язык есть всегда звучание или колебание и в лексиконе и в тексте.

Итак, текст как языковое сообщение возникает в результате мыслительной языковой деятельности человека. Процесс создания текста состоит из ряда операций.

Согласно концепциям Н. И. Жинкина¹¹, Н. И. Амосова¹² и А. А. Леонтьева¹³, перекодировка информации в мозгу человека осуществляется в плане повышения уровня кодирования: код звуков — код слов — код предложений. При этом значения слов интегрируют в смыслы предложений. Некоторые единицы смысла (идиомы и некоторые предложения) хранятся в памяти в «готовом виде» и при перекодировании подаются «на следующий этаж». Таким образом, языковые единицы смысла в процессе операции репродукции воспроизводятся в готовом виде. Остальные языковые единицы (единицы значения) используются для продуцирования смысловых единиц в первичной операции интеграции.

А. А. Леонтьев отмечает, что слова записаны в памяти человека в виде их поиска¹⁴. Основой для группировки слов являются структурные семантические уровни: полизначное слово — 1-й уровень, парадигматический ряд полисем — 2-й уровень. В результате операции сепарации отбираются те носомы, которые в следующей операции — коммуникации сочетаются с другими носомы в синтагмы (предложения).

Далее происходит образование смысловых блоков из предложений. На этом этапе реализуются две операции: операция ассоциации и вторичная операция интеграции. В результате первой — носомы разных предложений, обладающие общим семантическим признаком, образуют текстовые парадигмати-

⁸ Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. — М.: Наука, 1971.

⁹ Андреев Н. Д., Зиндер Л. Р. О понятиях речевого акта, речи, речевой вероятности и языка. — Вопросы языкознания, 1963, № 3.

¹⁰ Колшанский Г. В. Соотношение субъектных и объектных факторов в языке. — М.: Наука, 1975.

¹¹ Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958; Он же. О кодовых переходах во внутренней речи. — Вопросы языкознания, 1964, № 4.

¹² Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики. — Киев, 1965.

¹³ Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. — М., 1965.

¹⁴ Леонтьев А. А. Психологическая структура значения. — Семантическая структура слова. — М.: Наука, 1971.

ческие ряды (ТПР), связывающие предложения между собой. В результате второй — фразы-компоненты смысловых блоков интегрируют смысл. Далее в процессе повышения уровня кодирования появляются комплексные смысловые блоки, интегрирующие законченный смысл текстового поля.

Э. Я. РУДНИК

Воронежский университет

РОЛЬ ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩИХ ЭКВИВАЛЕНТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ

Изучение иностранного языка — трудоемкий процесс. Исходя из основных принципов дидактики и требований методики, необходим тщательный отбор учебного материала, и последовательность распределения материала должна опираться как на традицию, опыт, интуицию, так и на точные методы, базирующиеся на статистическом обследовании. В языковедческую практику прочно входят количественные методы исследования, в частности частотные словари различных подъязыков. Наряду с артиклями, предлогами, союзами в частотных словарях появляются модальные глаголы (в частности *können*, *müssen*), опережая самые распространенные существительные и глаголы данного подъязыка.

Высокая частотность модальных глаголов¹ диктует важность их изучения. В свете современных научно-методических исследований основное внимание должно быть уделено семантике изучения лексем. В процессе изучения семантики модальных глаголов методом сопоставления русского и немецкого языков мы пришли к выводу о целесообразности выявления так называемого дифференцирующего эквивалента.

Под дифференцирующим эквивалентом немецкой лексемы мы понимаем эквивалент русского языка, наиболее четко и конкретно передающий значение лексемы. Дифференцирующий эквивалент может заменить остальные (возможные) эквиваленты, сохранив и даже уточнив значение лексемы в данном конкретном значении. Например, эквивалентами модального глагола *müssen*, выражающего необходимость, предписанную ситуацией, обстоятельствами, могут быть **ДОЛЖЕН**, **НАДО**, но дифференцирующим эквивалентом является **ПРИДЕТСЯ**.

¹ См., напр., Welke K. Untersuchungen zum System der Modalverben in der deutschen Sprache der Gegenwart. — Berlin, 1965, S. 46. Рудник Э. Я., Галкин А. И. Частотный словарь немецкого подъязыка почвоведения. — В сб.: Статистика речи и автоматический анализ текста. Л., 1973, с. 74—78.

Seit Hermann Weichelt davon ist *muß* er wieder eigenhändig in der Landwirtschaft mitarbeiten (Strittmatter, 208).

С тех пор как от него ушел Герман Вейхельт, ему *приходится* собственноручно работать (Штриттматтер, 193).

В результате исследования было установлено, что дифференцирующие эквиваленты модальных глаголов в художественной прозе и научно-технической литературе не всегда идентичны. Так, если глагол *müssen* выражает необходимость, вытекающую из служебного положения, предписаний, рекомендаций, обязательств, плана и т. д., то дифференцирующий эквивалент в художественной прозе — *обязан*, в спецлитературе — *следует*.

Der Fischer *muß* sein staatliches Aufkommen an Fischen bestreiten, auch er trägt Verantwortung (Strittmatter, 147).

Рыбак *обязан* выполнить норму по рыбосдаче, он тоже несет ответственность за это дело (Штриттматтер, 138).

Geben die Schädlinge *muß* man die Pflanze mit wenigstens 0,1%-iger Brühe spitzen (E. Hahn, 111).

Следует опрыскивать растения от вредителей по крайней мере 0,1%-ным раствором.

Дифференцирующим эквивалентом глагола *müssen*, выражающем необходимость, обусловленную свойствами субъекта, как в художественной прозе, так и в спецлитературе является предикатив ДОЛЖЕН.

Die Sonne *mußte* gleich aufgehen (Remarque, 21).

Вот-вот *должно* было взойти солнце (Ремарк, 455).

Man prüft dies mittels rotem Lackmuspapier, das sich beim Eintauchen blau färben *muß* (E. Hahn, 23).

Это проверяют при помощи красной лакмусовой бумаги, которая *должна* при погружении окраситься в синий цвет.

Диапазон значений глагола *müssen* в художественной прозе значительно шире (12 значений), чем в научно-технической литературе (в основном 3). Наиболее распространенные значения глагола *müssen* в художественной прозе — выражение необходимости, вытекающей из ситуации, обстоятельств, социальных условий, социальных отношений, соблюдения моральных норм, проявления чужой воли. Эти значения не характерны для спецлитературы, в которой наиболее распространенные значения глагола *müssen* — выражение необходимости, обусловленной предписаниями, рекомендацией, советом, предположением, а также свойствами субъекта. Перечисленные значения глагола *müssen* встречаются и в художественной прозе, но с меньшей частотностью.

Таким образом, в практике преподавания необходимо учитывать частотность лексем, богатство их семантики, различия

дифференцирующих (и возможных) эквивалентов в зависимости как от смысла, так и от стиля.

Список источников

1. E. M. Remarque. Drei Kameraden. — Moskau, 1963.
2. Эрих Мария Ремарк. Три товарища. — В кн.: «На западном фронте без перемен», «Возвращение», «Три товарища». — Лениздат, 1959.
3. Erwin Strittmatter. Ole Bienkopp. — Berlin, 1963.
4. Эрвин Штрийтматтер. Оле Бинкоп. — В кн. Избранное—М., 1971.
5. Erich Hahn. Chemische Pflanzenschutzmittel. — Berlin, 1970.
6. Журналы «Bodenkunde und Pflanzenernährung».

Т. Н. СТЕПКИНА, Ю. В. УШАКОВА

Воронежский университет

КОМПЛЕКСНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО ОДНОРОДНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(на материале аспектуальных характеристик английского языка)

Глагольное действие имеет множество характеристик, которые выражаются в различных языках при помощи различных средств. Так, например, английскому языку свойственна своя система средств передачи аспектуальных характеристик глагольного действия, во многом отличная от соответствующей системы русского языка.

Такие различия лежат в основе интерпретации (конфликтного взаимодействия речевых механизмов, порождающего ошибки в иноязычной речи в результате влияния стереотипов, сформированных на базе родного языка), которая ярко проявляется в процессе овладения иностранным языком. Обучаемый, как правило, стремится вычленить те признаки глагольного действия, которые он обычно выделяет исходя из норм родного языка, и выразить их при помощи средств, характерных для родного языка.

Для преодоления интерференции в данной области необходимо полное переключение обучаемых на новую систему восприятия и характеристики глагольных действий (систему, свойственную носителям иностранного языка, диктуемую их языковым сознанием), что может быть обеспечено лишь на

базе системно-функционального подхода к обучению иностранному языку.

Указанный подход позволяет показать обучаемым все многообразие средств выражения аспектуальных характеристик глагольного действия, дает возможность целенаправленно использовать средства различных языковых уровней (лексического, грамматического, лексико-грамматического).

Английскому языку свойственна весьма развитая система способов выражения видовых значений глагольного действия, выходящих за рамки собственно грамматического уровня.

Системно-функциональный подход к анализу аспектуальной характеристики глагольного действия в английском языке обуславливает необходимость инвентаризации основных средств выражения данной функционально-семантической категории. К таким средствам относятся:

- 1) грамматические (вид как грамматическая категория);
- 2) лексические (способы действия, основанные на лексическом значении глагола);
- 3) лексико-грамматические (различного рода глагольные сочетания полуграмматизованного характера, передающие способы действия аналитически);
- 4) контекстуальные.

Грамматическим средством выражения аспектуальных признаков глагольного действия является категория вида (международный термин «аспект»). Его основные характеристики: строго грамматический характер, широкая сфера охвата глагольной системы языка и возможность чисто грамматической оппозиции, независимой от лексического значения глагола.

К лексическим средствам выражения аспектуальных характеристик глагольного действия обычно относятся способы действия.

Понятие это находит свое отражение в группах глаголов, объединенных на основе схожести их семантической структуры. Так, в английском языке, например, на такой основе можно выделить группу дуративных глаголов — глаголов, обозначающих продолжительность действия (to work, to lie to plough), итеративных глаголов — глаголов, обозначающих повторность (to knock, to crackle, to tick), глаголов одноактного действия, обозначающих начало или конец действия (to begin, to start, to stop) и целый ряд других групп.

Лексико-грамматические средства, характеризующие аспектуальный план глагольного действия, представлены в английском языке целым рядом глагольных сочетаний полуграмматизованного характера.

Так, для обозначения начала глагольного действия употребляются сочетания типа

come + the inf. (I came to realize the danger)

get + the inf. (She got to know).

Продолжительность действия может быть выражена такими глагольными сочетаниями, как

keep (on) + the gerund (Keep guessing and you'll get the answer); go on + the gerund (He went on riding).

Что касается контекстуальных средств передачи аспектуальной характеристики глагольного действия, то, как показывают исследования, такие средства, с одной стороны, актуализируют (а иногда и нейтрализуют) значения, передаваемые основными средствами, с другой стороны, образуют суммарные семантические комплексы с ними как равноправные члены и, наконец, выступают как первичный квалификатор аспектуальной структуры глагольного действия.

Возможность функционального тождества разнообразных по характеру средств обуславливается тем, что все перечисленные выше средства обнаруживают однопорядковые аспектуальные признаки. Логическое осознание характеристик действия, не выраженных на морфологическом уровне, позволяет в процессе коммуникации выражать их другими средствами.

С. Е. СУМЕРКИНА

Московский университет

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ СЛОВ

(на материале биологических терминов)

В терминологической лексике естественных наук вообще, и биологии в частности, весьма значительное место занимают слова, которые можно отнести к интернациональной лексике.

В большинстве европейских языков эти слова сочетают в себе этимологическое тождество с тождеством синхроническим: слово как бы преодолевает межъязыковые границы в сфере научного общения, его не нужно закреплять за тем или иным языком.

Эти интернациональные слова с максимальной точностью передают научную информацию при соприкосновении и сопоставлении двух или более языков.

В составе интернациональных слов обнаруживается ряд структурно-семантических особенностей. Наиболее обширную группу составляют моноксемные термины, созданные учеными преимущественно из греческих и латинских компонентов. Слова этой группы семантически прозрачны и большей частью однозначны. В английском и русском языках эти слова отличаются лишь буквенным написанием (если они встречаются в письменной речи). В плане семантическом слова этой группы в текстах по биологии представляют собой термины, связанные прежде всего с детализирующим описанием живых структур и форм, и преимущественно являются существительными.

Следующая группа интернациональных слов — это, главным образом, заимствования из греческого, латинского и, меньше, французского языков. Они могут довольно четко сохранять свой буквенный образ, но могут и включаться более или менее полно в систему словообразования заимствующего языка. Слова этой группы отражают как чисто биологические, так и общенаучные понятия и идеи. Слова представлены всеми частями речи.

При сопоставлении интернациональных слов и словосочетаний неизбежно приходится сталкиваться с проблемой так называемых ложных друзей переводчика. Эта проблема привлекает сейчас внимание лингвистов, переводчиков и преподавателей иностранных языков.

Предварительные результаты сопоставления английских и русских научных текстов позволяют прийти к заключению, что интернациональные слова выступают в своем «межъязыковом» тождестве наиболее ярко именно в узких терминологических значениях. Однако эти же слова, являясь частью метаязыка науки в более широком плане, обнаруживают свои «опасные» свойства «ложных друзей».

При пользовании двуязычными англо-русскими терминологическими словарями приходится сталкиваться с разным порядком подачи вариантов переводов: если в англо-русском биологическом словаре на первом месте окажется регулярно интернациональное слово-значение, то в англо-русском медицинском словаре «интернационализмы» или занимают последние места при перечислении значений, или вообще не даются. По-видимому, здесь мы имеем дело не только с особенностями биологической или медицинской лексики, но и с субъективными склонностями отдельных лексикографов, своеобразным «пуризмом». В то же время в устной разновидности речи, особенно в процессе повседневного, «рабочего» общения специалистов можно наблюдать тенденцию к использованию интернациональных терминов, что приводит к

созданию узкоспециального «жаргона», значительно облегчающего общение людей определенного научного коллектива, но часто весьма затрудняющего понимание для других специалистов даже родственных специальностей.

И. А. ХАКИМОВ

Ташкентский университет

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКОВ

Перед методикой обучения иностранным языкам в каждой национальной республике встают серьезные проблемы. Определенные трудности в обучении иностранному языку создает очень небольшое количество часов, отводимое на этот предмет, недостаток учебников и методической литературы.

Как показывает практика работы узбекских школ и вузов, наибольшие трудности учащихся и студентов-узбеков, изучающих иностранный язык, вызывает овладение системой глаголов. Это обусловлено тем, что глагольная система узбекского языка очень специфична и значительно отличается от глагольной системы русского и иностранного языков.

Увидеть характерные признаки предметов и явлений, а в процессе обучения вскрыть существенные черты сходства и различия изучаемых явлений в языке помогает сравнение. При обучении третьему языку путем сравнения устанавливаются связи между явлениями иностранного и родного языка.

Как известно, в иностранном и русском языках возвратные, модальные глаголы с приставками являются наиболее употребительными, а в узбекском языке аналогичные глаголы отсутствуют. В то же время глагол выступает «ядром» предложения и знание его временных форм представляется обязательным условием для практического овладения иностранным языком.

Наблюдение за работой учащихся и студентов на уроке позволило дополнить те данные, которые были получены в результате сопоставительного анализа трудностей языка. Все предполагаемые трудности были разделены на две группы: трудности рецептивного и трудности репродуктивного характера. Наиболее распространенной ошибкой, связанной с использованием *Präsens*, является пропуск глагола-связки в немецком языке. Так, учащиеся воспроизводили предложения

Alicher Schüler. Er Pionier вместо *Alicher ist Schüler, ist Pionier*.

В узбекском языке, так же как и в русском, аналогичные связки отсутствуют. Совершенно очевидно, что учащиеся, руководствуясь привычными нормами родного языка и достаточно прочными умениями в русском языке, не ощущают необходимости в подстановке в немецком языке глагола-связки.

Типичная ошибка, которую допускают учащиеся-узбеки: не отделяют приставок в немецком языке. Например: *Er die Tür zumacht* вместо *Er macht die Tür zu*.

Wir die Bühler aufschlagen вместо *Wir schlagen die Bühcher auf*.

Причина этой ошибки обусловлена тем, что узбекскому языку свойствен процесс наращивания приставок. В соответствии с нормами родного языка учащиеся не отделяют приставки, и в этом случае опыт в русском языке не помогает им, а создает дополнительную интерференцию.

Следующей характерной ошибкой следует считать пропуск или неправильное расположение возвратного местоимения в предложении, где сказуемое выражено возвратным глаголом:

Ich jeden Tag wasche вместо *Ich wasche mich jeden Tag*.

Ich kämme am Morgen вместо *Ich kämme mich am Morgen*.

В узбекском языке подобных возвратных местоимений нет, нет их и в русском языке.

В узбекском языке есть модальные слова, но они не являются глаголами и могут стоять в предложении как на первом, так и на втором месте. Поэтому учащиеся ставят модальные глаголы в немецком языке в разных местах предложения.

Изучение грамматических явлений любого языка играет большую роль в сопоставлении лексического материала иностранного языка. Необходимо изучать его в сопоставительном плане (родной и иностранный).

Сопоставительный метод обучения иностранному языку дал хорошие результаты при работе с учащимися школ города и студентами Ташкентского государственного университета имени В. И. Ленина.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Поиски путей интенсификации учебного процесса при обучении устной речи на иностранном языке на неспециальных факультетах привели к использованию кинофильмов как одного из средств обучения **устной речи студентов** (слушание и говорение).

Устная речь, как известно, представляет собой сложный психо-физиологический процесс, в основе которого лежит взаимодействие первой и второй сигнальных систем коры головного мозга и который протекает в экстралингвистических условиях. К последним следует отнести ситуацию, обстановку, возраст и уровень развития говорящего, тему беседы, мимику, жесты и т. п. Использование кинофильмов (специальных и неспециальных) помогает создать экстралингвистические условия, новые реальные ситуации для использования языковых навыков, их интенсивного развития (до автоматизма).

Фильмы должны, на наш взгляд, применяться на всех стадиях обучения языку: как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе.

В связи с тем, что специальных учебных фильмов для киноуроков по иностранному языку еще не достаточно, целесообразно использовать для развития навыков устной речи короткометражные звуковые, фрагменты полнометражных художественных, научно-популярные фильмы и диафильмы. Однако отбор фильмов должен соответствовать тематике программного материала курса, представлять определенный познавательный интерес, соответствовать языковому уровню подготовки аудитории.

Методика работы с кинофильмами во многом зависит от типа фильма. Например, видовые, хроникальные, диапозитивные фильмы позволяют более интенсивно развивать монологическую речь, фабульные художественные фильмы (фрагменты) — диалогическую речь, хотя возможно, конечно, использование видовых и хроникальных фильмов и для развития диалогической речи, а фабульных фильмов — для монологической.

Использование фильмов на уроках иностранного языка обычно предполагает следующие виды работы:

1) работа над текстом (текстами) в целях предварительной подготовки к первичному просмотру фильма (вводится

лексика, по возможности, прослушивается фонограмма фильма);

2) первичный просмотр фильма;

3) контроль понимания фильма в вопросно-ответной форме;

4) вторичный просмотр фильма;

5) выполнение различного рода упражнений для развития навыков речи (вопросно-ответная работа, комментирование отдельных кадров с грамматическим заданием или без задания, диалоги по ситуациям, пересказ по эпизодам и всего фильма, беседы на темы, смежные с темой фильма, рассказы по аналогии и т. п.).

Полезными видами работы являются комментирование кадров фильма при отключенном звуке, синхронный перевод с иностранного языка на родной и наоборот.

Непременным условием успеха в обучении речи на иностранном языке с использованием кинофильма является серьезная подготовка преподавателя к занятию, создание методических разработок к фильму.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| А. А. Савченко, В. А. Шадур а. О воспитательной работе на занятиях по иностранному языку | 3 |
| Г. К. Светлицева. Экспериментальная проверка лексико-статистической структуры текстов пособия | 4 |
| И. С. Селезнева. О психологических критериях отбора текстов по специальности | 7 |
| А. П. Смирнова. Использование тестов и обучающих программ на заочном отделении неязыкового вуза | 9 |
| Л. Ф. Спиридонова. Обучение устной речи по специальности с помощью технических средств | 10 |
| М. Ш. Старобыховская. Некоторые вопросы методики аннотирования и реферирования на факультативных занятиях по иностранному языку на гуманитарных факультетах | 13 |
| В. Д. Тункель. Об обучении чтению в условиях неязыкового вуза | 16 |
| З. М. Турова. Аудиовизуальные средства — элемент программы аудиторных занятий | 17 |
| М. М. Хамитова. К вопросу о методике составления лабораторно-практических работ на материале литературы по специальности для обучения устной речи в языковой лаборатории | 20 |
| ✓ З. А. Черепанова. Релаксация как средство активизации знаний студентов в процессе изучения иностранного языка | 21 |
| Е. П. Черникова. Актуализация изученного языкового материала (экспериментальное исследование) | 23 |
| М. В. Чижевская, И. К. Берлина. К вопросу об отборе и организации учебного материала пособия по английскому языку для экономических факультетов университетов | 27 |
| Л. А. Шувалова. Безмашинный программированный контроль знаний студентов как одно из средств интенсификации учебного процесса | 29 |
| Н. П. Шулькова. Формальные (грамматические и лексические) опоры при выборе наиболее важной информации из текстов | 30 |
| М. С. Эльяшева. Начальный этап обучения чтению литературы по специальности | 32 |
| А. С. Юханов. К вопросу об отборе материала по немецкому словообразованию в современных вузовских учебниках | 34 |
| Т. А. Абрамкина. Проблемы обучения иноязычной лексике в неязыковом вузе | 36 |
| Л. К. Макарова. Структурный синтаксис как источник формирования речевых моделей | 39 |
| В. И. Агамджанова. Полуфункциональность контекста и чтение в условиях ограниченного словаря | 42 |
| | 95 |

| | |
|---|----|
| Г. И. Ахманова. Соотношение «фразовых глаголов» (phrasal-verb — adverb combinations) с их романскими эквивалентами в свете учения академика Л. В. Щербы о рецептивном и репродуктивном словарях | 44 |
| Н. А. Баскакова. О некоторых особенностях языка немецкой юридической литературы (в связи с обучением чтению литературы по специальности) | 46 |
| С. К. Ведель. Лексико-семантическое содержание синонимического ряда глаголов с основным значением gehen (идти) нижне-немецкого говора Алтая | 48 |
| А. М. Вельштейн. Составной термин как фразеологическая единица (на материале английской биологической терминологии) | 50 |
| А. Ф. Выставкина. Как изучать предлоги | 52 |
| М. М. Глушко. К вопросу об «интимизации» научного изложения | 54 |
| Д. Я. Гоогге. Отрицание kein и nicht с позиции социолингвистики (на материале синтаксиса устной речи) | 57 |
| С. Е. Гурский. Семантические аспекты терминов | 59 |
| Л. П. Зимина. К вопросу об употребительности языковых единиц (на базе двух групп фразеологических единиц немецкого языка) | 60 |
| Т. Р. Кияк, Э. Ф. Скороходько. Некоторые вопросы мотивированности терминов в методике преподавания иностранных языков | 61 |
| Н. А. Курилова. Сравнительное исследование значений простых предлогов в английском и русском языках и их функционирование | 63 |
| Ю. А. Левицкий. О моделях и трансформациях в преподавании иностранного языка | 65 |
| С. Е. Мазарская. Особенности употребления предложно-падежных форм в химической литературе | 67 |
| Е. А. Маренкова. Конденсированные выражения в языке научной прозы | 69 |
| З. Б. Мулюкова. Предлоги немецкого языка, выражающие пространственные отношения, и их эквиваленты в башкирском языке | 70 |
| Э. А. Нушикян, А. М. Продилайло. Сравнительный анализ частотности употребления некоторых грамматических категорий в различных подъязыках современного английского и немецкого языков | 72 |
| В. И. Поротиков. Семантика построения сложных существительных с глагольным элементом (ССГЭ) в английском языке (на материале терминологии) | 73 |
| А. М. Продилайло. Специфика употребления предлогов в различных подъязыках немецкого языка | 75 |
| Л. П. Просветова. Фразеологический состав немецких химических текстов | 77 |
| Д. Рашидова. Общеупотребительная лексика, функционирующая в качестве названий и обозначений специальных понятий в области философии | 80 |
| Е. Д. Розанов. Лингвистические основы единицы для чтения | 82 |

| | |
|---|----|
| Э. Я. Рудник. Роль дифференцирующих эквивалентов в практике преподавания модальных глаголов | 85 |
| Т. Н. Степкина, Ю. В. Ушакова. Комплексная презентация функционально однородных языковых средств при обучении иностранному языку (на материале аспектуальных характеристик английского языка) | 87 |
| С. Е. Сумеркина. О некоторых особенностях интернациональных слов (на материале биологических терминов) | 89 |
| И. А. Хакимов. Некоторые проблемы сопоставительного изучения разносистемных языков | 91 |
| Э. А. Гуляева. Использование фильмов на уроках иностранного языка | 91 |

ЗАМЕЧЕННЫЕ ОПЕЧАТКИ

| Страница | Строка | Напечатано | Следует читать |
|----------|-----------|----------------|----------------|
| 14 | 5 снизу | Гитляревский | Гиляревский |
| 53 | 10 снизу | представленные | представленные |
| 66 | 15 сверху | Мальчин | Мальчик |
| 80 | 21—22 | необходимо | необходимо |
| 82 | 20 снизу | составляющую | составляющую |

Сб. «Вопросы теории и практики преподавания иностранных языков на языковых факультетах университетов» под редакцией Ю. А. Левицкого, вып. 2. Пермский ун-т, 1978.

Вопросы теории и практики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов.

Межвузовский сборник научных трудов.

Редактор *С. И. Черепанова*

Технический редактор *Н. В. Петрова*.

Корректоры *Л. П. Сидорова, Л. Н. Безусова*

Сдано в набор 13.02.78. Подписано к печати 20.03.78.
ЛБ06040. Формат 84×108¹/₃₂. Бум. тип. № 3. Гарнитура
литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 6,51.
Уч.-изд. л. 4,50. Тираж 500 экз. Заказ 328. Цена 70 к.

Редакционно-издательский отдел Пермского университе-
та. 614099. Пермь, ул. Букирева, 15.

Типография Пермского университета. 614099. Пермь,
ул. Букирева, 15.