

АКАДЕМИЯ НАУК СССР
КАФЕДРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

838815



ИЗДАТЕЛЬСТВО «НАУКА»
МОСКВА 1976

В сборнике излагаются лингво-методические и психологические основы обучения взрослых иностранным языкам. При решении методических проблем в статьях учитываются последние достижения в языкознании, даются разработки конкретных лингвистических и методических вопросов.

Редакционная коллегия:

Е. С. ТРОЯНСКАЯ (ответственный редактор),
О. Д. МЕШКОВ, М. К. ПИГАЛЬСКАЯ, О. В. СИВЕРГИНА

на вооружение нового принципа обучения (обучать не знаниям о языке, а владению языком)⁴ поставили науку обучения языку в непосредственную зависимость от психологии, так как «с принципиально-методологической точки зрения взаимоотношение таково: психология может существовать и развиваться без методики, тогда как методика без психологии не может ни существовать, ни развиваться. Чтобы быть полноценной научной дисциплиной, методика обязательно должна строиться на психологической основе»⁵. Иными словами, правильная постановка и решение проблемы разработки оптимальных методов, приемов и способов обучения речевой деятельности невозможны без знания ее закономерностей, невозможны на базе одной лингвистики, ибо методика как наука педагогическая должна принимать во внимание закономерности сознания учащихся, а именно такие психические процессы, как внимание, восприятие, понимание, память и мышление⁶. Методист не может ответить на вопрос «как», не поняв «почему». Иначе говоря, оптимализация обучения языку невозможна без учета психологического аспекта, без четкого понимания законов функционирования речевого механизма, без знания факторов и особенностей речевого процесса вообще и речевых действий в частности. Следовательно, перед методистами стоит задача научного подхода к решению основных проблем методики, которые в настоящее время уже невозможно рассматривать в отрыве от теории речевой деятельности.

Речь идет об инкорпорировании методикой обучения языку данных психолингвистики, о создании подлинно научной методологии, в основе которой лежит понимание взаимоотношения категорий языка и речи как «противопоставления языка в предметной форме и языка как процесса», ...как «способов интерпретации одного и того же материального объекта — того, что мы называем... «речевой деятельностью»⁷.

Вслед за Л. В. Щербой А. А. Леонтьев выделяет не две категории (язык и речь), а три: «язык как предмет,

⁴ См., например: «Основы теории речевой деятельности», стр. 133; А. А. Леонтьев. Указ. соч., стр. 4, 13, 47; «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе». М., 1967, стр. 22—23; Б. В. Беляев. Указ. соч., стр. 146, 148.

⁵ Б. В. Беляев. Указ. соч., стр. 143.

⁶ Там же, стр. 144.

⁷ «Основы теории речевой деятельности», стр. 44, 331.

язык как процесс и язык как способность»⁸. Именно такой подход к пониманию основополагающего вопроса методики обучения языку, определяющего суть обучения, а именно вопроса о соотношении языка и речи, очевидно, и должен обеспечить выработку оптимальных приемов и способов овладения языком, так как «при овладении языком он переходит из предметной формы в форму деятельности и лишь затем «застывает» в виде речевого механизма»⁹.

Следовательно, теоретическим обоснованием методики обучения языку должна стать теория речевой деятельности, так как одним из направлений ее исследования является изучение факторов, управляющих «разной мерой овладения вторым языком при сформированных умениях речевой деятельности на родном языке»¹⁰. Очевидно, что именно здесь намечаются точки соприкосновения обеих наук и что дальнейшее развитие методики обучения языку как науки немыслимо без учета этих факторов и данных психолингвистики.

Цель настоящей статьи и состоит в том, чтобы попытаться найти точки соприкосновения методики обучения языку и психолингвистики, наметить возможное направление исследования в этой области и попытаться показать, что успешное решение многих методических проблем непосредственно связано с учетом данных психолингвистических исследований и экспериментов. Статья ни в коей мере не претендует ни на окончательное решение, ни на полный охват проблем, стоящих перед методикой обучения языку, и довольствуется лишь постановкой ряда вопросов в определенной плоскости.

Конкретная задача заключается в том, чтобы, опираясь на данные психолингвистики, попытаться изыскать реальные возможности оптимизации обучения иноязычной речи и определить принципы построения учебного курса устной практики для научных работников.

Методическая литература почти не уделяет внимания вопросам обучения иностранному языку научных работников, традиционно разграничивая учащихся по возрасту: на взрослых и детей. Вместе с тем обучение

⁸ Там же, стр. 44.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же, стр. 331.

данной категории учащихся ставит перед методистом ряд специфических проблем, правильное решение которых немыслимо без учета факторов, влияющих на развитие способности овладения иностранной речью, не говоря уже о чисто психологических особенностях: восприятии, памяти, внимании и т. д. При обучении языку научных работников обязательен индивидуальный подход и учет возрастных и функциональных ограничений, прошлого опыта языкового общения, эмоциональной настроенности, отношения к курсу и пр.

Задача обучения научных работников устной речи на иностранном языке лимитируется следующими факторами.

Во-первых, возрастные ограничения. Научные работники, занимающиеся в группах устной практики, — в большинстве своем лица среднего возраста, давно сошедшие со студенческой скамьи, отвыкшие учиться и, что самое главное, «слушаться» учителей, не настроенные на это психологически и частично утратившие способность «механического» (безассоциативного) запоминания и языковую восприимчивость.

Во-вторых, ограничения, связанные с прошлым языковым опытом. Каждый научный работник имеет определенный опыт языкового общения (позитивный или негативный), оказывающий воздействие на развитие его языковых способностей в дальнейшем. Негативный прошлый опыт, явившийся результатом длительного и мало-результативного изучения языка по неправильной методике (например, с ориентацией на обучение лишь чтению и переводу), нередко приводит обучающегося в состояние «психологического тупика»¹¹ и безнадежности и лишает его веры в успех. Кроме того, в данном случае необходим коррективный курс, прохождение которого требует от учащегося большого упорства, старания и времени, ибо такой курс имеет своей целью устранение старых, неправильных навыков и умений и формирование новых, правильных, приобретение активных навыков и умений путем ломки пассивных. Мы не можем и не должны забывать,

¹¹ Проблема «психологического барьера» по терминологии А. А. Леонтьева. См.: А. А. Леонтьев. Социально-психологические проблемы обучения языку. «Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку». Изд-во МГУ, 1972, стр. 7.

Что всякая ломка для взрослого человека — очень трудный и болезненный психологический процесс.

Отрицательное влияние на процесс обучения языку может оказать и успешный опыт языкового общения. Так, понимание собеседником неправильной иноязычной речи учащегося может привести к появлению у последнего чувства довольства собой и своими успехами, обманчивого представления о своих хороших языковых знаниях, твердого убеждения, что его единственное слабое место — это недостаточный словарный запас, излишняя робость и нерешительность. Такой учащийся твердо верит, что понимание его речи собеседником обеспечено, если он будет говорить громко и быстро, произносить отчетливо только ключевые слова, а «второстепенные» — проговаривать или проглатывать. Учащийся, который не стремится к совершенствованию и углублению своих знаний, но стремится избавиться от серьезных недостатков своей речи, делает невозможным свое дальнейшее совершенствование и невыполнимой задачу преподавателя¹².

И, наконец, специфика обучения научных работников иностранному языку заключается в полной зависимости научного работника от фактора времени. Постоянный «временной голод», который испытывает каждый научный работник, заставляет его стремиться овладеть языком быстро и легко. Тот факт, что научный работник, как правило, лишен возможности систематически и серьезно работать над языком внеаудиторно, переносит центр тяжести обучения на занятия с преподавателем и делает урок центральным моментом, ядром всего учебного процесса.

Таковы исходные данные, или условия задачи. Задача же, стоящая перед преподавателем, заключается в том, чтобы сформировать у учащихся умения и навыки активного владения иноязычной речью (восприятия речи на слух и говорения), имея в виду, что все научные работники, занимающиеся в группах устной практики, как правило, обладают навыками пассивного владения данным языком в рамках кандидатского минимума, т. е. свободно (без словаря) читают на изучаемом языке специальную литературу. Иными словами, задача сводится к нахождению

¹² Г. Палмер. Указ. соч., стр. 30.

оптимального способа формирования речевых навыков и умений с учетом данных конкретных условий.

Наметить путь успешного решения поставленной задачи можно, как представляется, лишь опираясь на данные психологии и психолингвистики, а именно на теорию речевой деятельности А. А. Леонтьева¹³ и концепцию управления усвоением П. Я. Гальперина, вытекающую из его теории умственных действий¹⁴.

1. Соотношение «слушания» и «говорения» в процессе обучения иноязычной речи.

По определению А. А. Леонтьева¹⁵, речевое действие как «частный случай действия, входящего в состав деятельности», с одной стороны, имеет собственную цель, зависит от других действий, входящих в данную деятельность, и состоит из отдельных операций, а с другой — характеризуется мотивацией, обстановочной ориентацией и вероятностным прогнозированием результата. Вероятностное прогнозирование, осуществляясь в процессе говорения, опирается на вероятностную структуру прошлого опыта и, следовательно, невозможно без слушания иноязычной речи, важнейшей функцией которой и является «накопление речевого опыта, необходимого для правильной текущей оценки вероятности данного элемента»¹⁶.

Здесь мы сталкиваемся с одной из основных и еще окончательно не решенных проблем современной методики обучения иностранному языку, проблемой соотношения (в традиционной методике — противоположения друг другу) категорий слушания и говорения, пассивного и активного, рецензивного и продуктивного.

Традиционная методика определяет слушание как первичное (пассивное, или рецензивное), а говорение как вторичное (активное, или продуктивное). Иными словами, согласно распространенной точке зрения, формирование и тренировку активных навыков (говорения) следует проводить т о л ь к о п о с л е отработки пассивных

¹³ Изложение теории речевой деятельности см.: «Основы теории речевой деятельности»; см. также А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения...

¹⁴ См.: П. Я. Гальперин. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. «Исследования мышления в советской психологии». М., 1966.

¹⁵ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения... стр. 22 и сл.

¹⁶ Там же, стр. 25.

навыков (слушания)¹⁷. Упорное проведение в жизнь этого принципа нередко приходится наблюдать в группах устной практики, и результаты, как правило, оставляют желать лучшего.

Научно доказано, что обучение отдельно слушанию и говорению, пассивным и активным навыкам противоречит законам восприятия и порождения речи, согласно которым слушающий не может воспринимать речь пассивно, так как механизм восприятия речи тождествен механизму ее порождения. По теории «анализ через синтез», восприятие речи реализуется посредством грамматического, семантического и прагматического анализа услышанного высказывания и сохранения этого высказывания в кратковременной оперативной памяти. Сущность теории в том, что модель распознавания речи суть модель порождения речи, так как процесс понимания высказывания заключается в построении представления его структурной характеристики¹⁸. Услышать и понять иноязычную речь можно только владея ею, и, следовательно, «всякая методическая концепция принципиально противопоставляющая слушание говорению, неверна в самой своей основе»¹⁹.

Исходя из того, что поиск слова в памяти человека осуществляется по трем каналам (акустико-артикуляционному, семантическому и статистико-вероятностному), А. А. Леонтьев устанавливает, что умение «закодировать» слово требует от человека не только владения фонологической системой данного языка (системой акустико-артикуляторных признаков фонем) и системой се-

¹⁷ Ср., например, у Б. В. Беляева: «Прежде чем тренировать учащихся в говорении на иностранном языке, они должны быть хорошо натренированы в слушании иноязычной речи... При обучении устной иноязычной речи целесообразно руководствоваться принципом опережения слушания иноязычной речи... Когда в сознании учащихся будут наличествовать яркие слуховые образы иноязычной речи, тогда они и сами без особого труда будут ту иноязычную речь создавать» (Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965, стр. 90—91).

¹⁸ См.: Н. Хомский. Объяснительные модели в лингвистике. «Математическая логика и ее применение». М., 1965, стр. 269, сн. 4. — Развивая мысль Н. Хомского, А. А. Леонтьев утверждает, что «модель для говорящего» и «модель для слушающего» как лингвистические модели — явное недоразумение» (А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 61).

¹⁹ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 70.

мантических признаков слов, но и «скрытым, интуитивным знанием статистико-вероятностных характеристик всех этих признаков», т. е. умения определять наиболее вероятные и частотные признаки слова в данной ситуации, умения, которое приходит только с практикой, через слушание иноязычной речи. «Слушая иноязычную речь, учащийся бессознательно производит ее статистическую обработку и «приписывает» хранящимся в его памяти единицам те или иные статистические параметры. Поэтому слушать речь, конечно, надо, но лишь после того, как будут усвоены те единицы, которым учащийся должен приписать количественную характеристику»²⁰.

Вышеизложенные теоретические положения дают возможность А. А. Леонтьеву четко определить и разграничить понятия «активный» — пассивный, «продуктивный» — «репродуктивный». К активному словарю относятся слова, которые учащийся «самостоятельно может сложить из известных ему признаков»; в пассивный входят слова, которые он может соотнести с денотатом; продуктивный словарь отличается от репродуктивного функционированием семантических и статистико-вероятностных параметров; репродуктивный отличается от пассивного словаря наличием акустико-артикуляторных признаков²¹.

Приведенная концепция позволяет оценить широко распространенный на практике (особенно при обучении иноязычной речи научных работников) прием обучения говорению через слушание как прием, дающий весьма слабые результаты, так как восприятие речи на слух невозможно без владения самой речью, без владения продуктивными навыками. Неправомерное акцентирование первичности навыков «слушания» в традиционной методике противоречит законам восприятия и порождения речи, поэтому не может оказаться эффективным способом обучения языку, так как обучает по продуцированию,

²⁰ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 71; ср. также утверждение Н. И. Жинкина: «Только то слово может быть принято и узнано, которое уже образовано и двигательные следы которого хранятся в речедвигательном анализаторе» (Н. И. Жинкин. Механизмы речи. М., 1958, стр. 132).

²¹ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному, стр. 71 и сл.; см. также: «Основы теории речевой деятельности», стр. 55—57, 178 и сл.

л в лучшем случае репродуцированию речи. И, следовательно, очевидно, что успешное формирование навыков слушания иноязычной речи может происходить только на базе активного владения речевыми стереотипами, типовыми моделями данного языка на уровне фонетики, грамматики и лексики.

II. Соотношение диалогической и монологической речи в процессе обучения аудированию.

Обучение смысловому восприятию и пониманию речи на слух осуществляется через обучение аудированию²², которое может быть активным или пассивным, в зависимости от степени участия в нем учащегося (в роли слушающего или слушателя). Поскольку целью обучения иноязычной речи научных работников является активизация пассивных навыков, очевидно, что установка на первичность пассивного аудирования, так часто наблюдаемая на практике, «наименее благоприятна для продуктивности смыслового восприятия»²³ и не приводит к желаемому результату.

Следует заметить также, что даже в тех случаях, когда аудирование начинается с овладения навыками активной речи, не всегда соблюдается методическая установка на обучение разным видам речи²⁴ и на целесообразность соблюдения здесь определенной последовательности и преемственности. Впрочем, и в методической литературе, как и в педагогической практике, нет единой твердой установки по этому вопросу²⁵. На практике преувели-

²² Вслед за Н. А. Зимней мы придерживаемся понимания аудирования «как одного из видов коммуникативно-речевой деятельности (в единстве процесса и результата, акта и содержания), а восприятия и понимания как психических процессов, посредством которых эта деятельность реализуется» (Н. А. Зимняя. О смысловом восприятии речи. «Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку», Изд-во МГУ, 1972, стр. 25).

²³ Там же, стр. 26.

²⁴ Краткое описание психологических видов речи см.: А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному, стр. 13—15; подробнее об этом см.: «Основы теории речевой деятельности», стр. 241—254.

²⁵ Ср., например, установку исключительно на обучение диалогической речи в связи с преувеличением трудностей воспитания монологической речи (Э. И. Шубин. Какой должна быть школьная программа? «Иностранные языки в школе», 1963, № 2, стр. 21) и возражения противников обучения одному виду речи, считающих диалогическую речь более трудной для овладения. (См.:

чение роли монологической речи нередко сводится к обучению пересказу, а предпочтение диалогической речи — к исключительному обучению моделям.

Очевидно, что установка на воспитание лишь одной формы речи противоречит законам психологии восприятия и обедняет процесс обучения. Исключение или ограничение диалогической речи при обучении языку не создает нормальной речевой ситуации; с другой стороны, увлечение диалогической речью в ущерб монологической ее форме закрепляет репродуктивные навыки за счет подавления продуктивных ²⁶.

А. А. Леонтьев дает исчерпывающее определение диалогической и монологической речи ²⁷. Диалогическая речь в большой степени ситуативна (связана с обстановкой) и контекстуальна (каждое очередное высказывание обусловлено предыдущим). Поэтому диалогическая речь свернута, эллипсична, произвольна и реактивна, просто организована, широко использует речевые стереотипы; самостоятельное значение приобретают здесь неязыковые коммуникативные средства (интонация и пр.).

Монологическая речь развернута, произвольна (высказывание строится на основе выбора для данного содержания адекватной языковой формы) и организована (планируется или программируется не только каждое отдельное высказывание, но и вся речь).

Из определения ясно, что монологическая речь требует специального обучения, тогда как диалогическая речь воспитывается тренировкой и обусловлена знанием лишь небольшого количества речевых стереотипов ²⁸. Следовательно, в центре обучения должна стоять именно монологическая речь.

Однако начинать обучение монологической речи можно только после создания элементарной базы речевых умений и навыков, а также определенного минимума

«Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе». М., 1967, стр. 137 и сл.).

²⁶ «Мы всячески закрепляем у студента навыки реактивной речи, а затем удивляемся, что он не владеет речью активно» (А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному, стр. 16).

²⁷ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 8 и сл.; см. также «Основы теории речевой деятельности», стр. 251 и сл.

²⁸ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 9 и 17.

языковых знаний²⁹. Такой арсенал необходимых элементарных речевых умений и навыков и языковых средств формируется на начальном этапе обучения диалогической речи. Переходить к монологической речи, связанной с дальнейшим усложнением речевых умений, можно, лишь имея твердую уверенность в прочности знаний и навыков, приобретенных на начальном этапе.

Опираясь на анализ взаимосвязи сложных психических процессов, лежащих в основе аудирования как одного из видов коммуникативно-речевой деятельности, И. А. Зимняя предлагает следующую схему последовательного обучения аудированию: «от активного (диалог) к пассивному направленному (слушание монологических высказываний) и от него к пассивному ненаправленному (слушание диалогов) участию слушателя в акте коммуникации»³⁰. Именно такой путь, видимо, и является оптимальным при формировании у научных работников навыков и умений продуктивного владения речью.

В педагогической практике, к сожалению, намеченная последовательность и логические переходы от одного вида речи к другому не соблюдаются. Традиционное обучение иноязычной речи научных работников показывает две противоположные тенденции: это — либо доминирующее воспитание диалогической речи, либо обучение преимущественно монологической речи без создания необходимой для этой цели базы в виде элементарных языковых знаний и навыков. Оба подхода, как нетрудно догадаться, малоэффективны.

III. Роль моделей в процессе овладения иноязычной речью.

Итак, мы установили, что формирование продуктивных навыков следует начинать с тренировки диалогической активной речи, создающей реальную базу для продуктивной речевой деятельности. Однако практика показывает, что методисты и преподаватели, правильно понимая стоящую перед ними задачу, нередко выбирают неэффективный способ решения. Речь идет об увлечении методом «моделей» и абсолютизации его роли, вернее, о неправильном с методической и психологической точек зрения его

²⁹ См.: И. И. Жинкин. Психологические особенности спонтанной речи. «Иностранные языки в школе», 1965, № 4, стр. 9.

³⁰ См.: И. А. Зимняя. Указ. соч., стр. 26.

применении. Дело в том, что в основе обучения диалогической речи в силу самой ее специфики лежит принцип тренировки учащихся на речевых стереотипах и частотных языковых моделях³¹. Самым неэффективным способом в данном случае (применение которого, к сожалению, широко распространено) является заучивание наизусть моделей и текста диалога; трансформационные операции на моделях, как правило, ограничиваются лексиконом темы или текста диалога, а роль учащихся сводится к механическому воспроизведению или имитации отдельных изолированных языковых единиц вне живой речевой деятельности и реальной ситуации. Механическое заучивание изолированных моделей, вырванных из текста, столь же неадекватно и психологически неоправданно, как и практиковавшееся во времена грамматико-переводного метода заучивание отдельных лексических единиц.

В современной методической литературе неоднократно отмечались недостатки этого метода и выдвигалось требование критического подхода к его использованию³². Как известно, основной недостаток метода моделей заключается в том, что он оперирует исключительно языковыми единицами (предложениями), не учитывает психологических и психолингвистических параметров речевого процесса (высказывания) и, следовательно, обучает не воспроизведению (свободному владению живой речью), а лишь воспроизведению ее.

Давая исчерпывающую критику метода моделей, А. А. Леонтьев намечает пути дальнейшего исследования в этом направлении, которое заключается в двойном использовании моделей при обучении языку: а) как ориен-

³¹ Под «моделью» обычно понимается структурно-синтаксическая грамматическая или же структурно-речевая единица с формальным выражением существующих в ней отношений. См.: *Б. В. Беляев*. Новое в психологии обучения иностранным языкам, стр. 50; см. также: «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе», стр. 160—174.

³² См.: *Б. В. Беляев*. Очерки психологии обучения, иностранным языком, стр. 32—36; *М. Ш. Вяткин*. Базисные синтаксические модели в обучении иностранным языкам. Автореф. канд. дисс. М., 1964, стр. 14; *Н. Д. Зарубина*. О психолингвистическом обосновании приемлемости метода моделей для обучения иностранному языку. «Психология и методика обучения второму языку (критерии отбора языкового материала). Тезисы сообщений». М., Изд-во МГУ, 1967, стр. 35—36; *А. А. Леонтьев*. Некоторые проблемы обучения..., стр. 55 и сл.

тировочной основы речевого действия, раскрывающей содержательную сторону внутренней организации высказывания (в сопоставлении с родным), и б) как внешней опоры речевого действия, раскрывающей возможности конкретно-языкового оформления данного содержания. Согласно А. А. Леонтьеву, главной в проблеме моделей должна быть разработка двух грамматических описаний языка: системы взаимодействия высказывания с синтагмой как единицей содержания и его типов в данном языке и системы средств, реализующих это взаимодействие (речевые формулы), сгруппированных не по форме, а по содержанию («функциональная» грамматика)³³. Учитывая, что овладение языком обязательно проходит через ступень опосредования, редукция которой и имеет своим результатом автоматизацию навыков и умений, а также «учитывая, что впредь до активного владения языком нам постоянно приходится считаться с этой опосредствующей системой правил, задача сводится к установлению алгоритма действий, обеспечивающих оптимальный путь редукции и автоматизации»³⁴.

В оптимальном случае применение метода моделей при обучении иностранному языку имеет своей задачей автоматизацию продуктивных навыков. Согласно концепции осознания навыки могут формироваться бессознательно, в результате «подстройки» и имитации («бессознательные» навыки) и сознательно, в результате автоматизации и редукции умения («сознательные» навыки)³⁵. Образование «сознательных» и «бессознательных» навыков обеспечивается различными уровнями осознания и идет в противоположных направлениях. Психологическая концепция осознания А. П. Леонтьева и А. А. Леонтьева выделяет четыре уровня осознания: 1-й — актуального осознания (цели действия), 2-й — сознательного контроля, 3-й — бессознательного контроля, 4-й — неосознанности. Овладение иноязычной речью через обучение осуществляется в направлении от первого к четвертому, от совершения сознательных операций к неосознанному владению языком, в противоположность усвоению родного языка, которое начинается с бессозна-

³³ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 57.

³⁴ Там же.

³⁵ Там же, стр. 11 и сл.; см. также: Б. В. Велаяев. Новое в психологии обучения иностранным языкам, стр. 149 и сл.

тельной имитации и «подстройки» и, с образованием механизма бессознательного контроля, через уровень актуального осознания переходит на уровень сознательного контроля ³⁶.

По теории деятельности школы Л. С. Выготского, всякая деятельность, а следовательно, и речевая, сознательна и целенаправленна. Формирование речевой интенции определяется рядом факторов: мотивацией, обстановочной афферентацией, вероятностным опытом и задачей ³⁷.

Итак, по законам психологии, образование и автоматизация навыков происходят быстрее и легче при максимальном приближении к реальным условиям общения, так как здесь соблюдается не только основной принцип общей дидактики, выдвинутый Б. В. Беляевым в качестве ведущего принципа советской методики обучения иностранным языкам, а именно, принцип сознательности ³⁸, но и принцип целенаправленности, а также учитываются факторы, влияющие на речевую деятельность.

В свете изложенного намечается конкретный путь рационального и психологически корректного применения метода моделей: превращения трансформационных операций с моделями в процессе обучения из механических в осознаваемые и включение их в контекст конкретной «профессиональной» учебно-речевой ситуации, с максимальным приближением ее к реальным условиям коммуникации ³⁹. Именно профессиональная учебно-речевая ситуация, а не простой учет специальности при отборе лексико-грамматического материала обеспечивает реализацию принципов активности, сознательности и целенаправленности и учет факторов, формирующих речевое действие, и главным образом факторов мотивации и обстановочной афферентации. Ибо в условиях максималь-

³⁶ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 11 и сл.; ср. также высказывание Л. С. Выготского о том, что «ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный, начиная с осознания и намеренности» (Л. С. Выготский. Мышление и речь. «Избранные психологические исследования». М., 1956, стр. 291).

³⁷ См.: «Основы теории речевой деятельности», стр. 30 и сл.

³⁸ См.: Б. В. Беляев. Новое в психологии обучения иностранным языкам, стр. 144, 149 и сл.

³⁹ См.: Э. А. Вертоградская. Принципы сознательности и система учебно-речевых ситуаций. «Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку», Изд-во МГУ, 1972, стр. 12 и сл.

ного приближения к реальной профессиональной деятельности речевая интенция мотивируется не столько стремлением овладеть иностранным языком, сколько стремлением выполнить определенную профессиональную задачу, что неизбежно связано с выражением отношения и проявлением эмоций и фокусирует сознание на смысловом содержании высказывания, а не на его формальном выражении. Учащийся из бесстрастного исполнителя механической операции превращается в исполнителя действия, которое является делом его жизни и глубоко интересует.

Роль эмоционального фактора в обучении очевидна и не раз отмечалась в методической литературе. «Усваивается в первую очередь и особенно прочно то, что вызывает у человека определенное отношение, то, что связано с особенностями его деятельности»⁴⁰.

При обучении языку научных работников такой подход к решению проблемы учебно-речевых ситуаций и проблемы использования моделей открывает особенно богатые возможности для разработки учебного курса устной практики. Выбор системы учебно-речевых ситуаций с учетом направления исследования научного работника определяется тематикой и проблематикой данной области знания, а не тематическим лексиконом или группой грамматических моделей, как это часто бывает. Моделирование факторов, управляющих речевыми действиями, в рамках естественной профессиональной деятельности учащегося продвигает принципиально новое понимание учебно-речевой ситуации как «производной от задачи речевого общения»⁴¹. «Это не узел, завязывающий в одно целое тематически объединенную лексику, или способ реализации в учебном процессе такого тематического объединения, а совокупность условий, речевых и не речевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану — будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе»⁴².

Построение учебного курса для научных работников на основе широкого применения научных проблемных

⁴⁰ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 34—35; см. также: Э. А. Вертоградская. Эмоции и проблема мотивации обучения. «Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку», стр. 70—79.

⁴¹ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 37.

⁴² Там же, стр. 35.

ситуаций создает широкие возможности свободного продуцирования (неподготовленная речь), так как беседа (диспут, семинар, симпозиум) является основным приемом работы на таком уровне и обеспечивает применение принципов активности и наглядности (применение схем, диаграмм, графиков и пр.). Иными словами, система научных проблемных ситуаций, положенная в основу курса обучения научных работников, создает неограниченные возможности тренировки в условиях, приближенных к реальной коммуникативной деятельности учащихся. Разработка учебного курса на основе системы научных проблемных учебно-речевых ситуаций не только способствует объединению теории и практики, элиминируя обычно создающийся в процессе обучения и трудно преодолимый разрыв между «заучиванием» и «применением»⁴³, но и превращает процесс овладения языком из самоцели в опосредствующее звено в цепи коммуникативных действий.

IV. Требования к учебному курсу устной практики для научных работников. Как представляется, создание такого курса устной практики для научных работников не лишено специфики. Система научных проблемных учебно-речевых ситуаций, положенная в основу курса, вероятно, должна быть единой для всех научных работников, независимо от конкретной области знаний, ибо деятельность ученого в любой области науки, в том числе и его речевая деятельность, за исключением незначительных отклонений, имеет единую структуру и определяется сходными факторами. Создание такой системы учебно-речевых ситуаций — дело сложное, однако вполне достижимое, тем более, что начало этому уже положено появившимися в последнее время учебными пособиями для научных работников; некоторые из них безусловно можно использовать для указанной цели⁴⁴.

Иные требования предъявляются к источнику информации, тексту. Это прежде всего специализация и информативность.

1. Текст в процессе обучения иностранному языку должен не только заинтересовать учащегося, но и вызвать его на активное выражение собственного отношения, сде-

⁴³ См.: Э. А. Вертоградская. Принципы сознательности и система учебно-речевых ситуаций, стр. 13.

⁴⁴ См.: Т. Н. Смирнова. Курс английского языка для научных работников. Л., 1971.

лав невозможной роль стороннего наблюдателя. Для выполнения этой задачи текст должен быть близок обучающемуся по своему содержанию, поэтому лучше всего воспользоваться специальной литературой.

2. Текст не должен быть адаптирован, так как он предлагается учащимся, свободно владеющим навыками чтения и понимания специальной научной литературы на данном языке.

3. Система текстов, предъявляемая научной аудитории, хорошо ориентированной в данной области знаний, должна структурно отражать всю проблематику и основные направления исследования актуальных вопросов на современном уровне.

4. Текст должен быть информативен. Здесь мы сталкиваемся с одним из наиболее сложных вопросов, связанных с подготовкой учебного курса устной практики для научных работников. Соблюдение принципа заинтересованности и сознательности в обучении потребует регулярного обновления текстового материала, так как информативность текста — параметр, который легко «устаревает». Следовательно, методисту и преподавателю придется не только хорошо знакомиться с конкретной областью знаний и ее проблематикой, но и постоянно следить за направлением исследований в этой области, за новыми тенденциями и разработками. В противном случае создается парадоксальное положение, когда предъявляемый учащемуся текст вместо того, чтобы стимулировать его интерес, относит его на 20—30 лет назад и предлагает для решения давно решенные проблемы. Ироническое отношение учащегося к текстам такого рода нетрудно предугадать.

Традиционная практика обучения научной аудитории языку обычно сводится к предъявлению научно-популярных статей. Такое решение вопроса вполне допустимо при условии удовлетворения основных требований к тексту, а именно профилирование, информативность и новизна. Имеющиеся в настоящее время учебные пособия устной практики для научных работников не всегда обеспечивают соблюдение принципов заинтересованности и мотивации, основных принципов теории умственной деятельности ⁴⁵.

⁴⁵ Ср., например, случайный выбор тематики в учебном пособии «Oral practice for science students (Разговорный язык для научных работников)». М., 1972.

5. Поскольку одной из основных задач при обучении языку научных работников является воспитание навыков аудирования, предлагаемые специальные тексты должны предъявляться, преимущественно, в звуковом варианте с помощью технических средств. Озвучивание специального текста должно производиться носителем данного языка и не содержать никаких диалектных и других отклонений, так как с методической точки зрения учить следует литературной норме, т. е. «нулевой» форме речи ⁴⁶.

Таковы методические требования к учебному пособию устной речи для научных работников.

V. Роль родного языка при обучении иноязычной речи.

Овладение иностранным языком, как известно, неизбежно зависит от уровня развития родного языка и опирается на него ⁴⁷. Согласно А. А. Леонтьеву, при обучении иноязычной речи опосредствующим звеном между содержанием и выражением выступает речь на родном языке в форме внутреннего программирования или внутренней речи. Опора на систему правил родного языка ослабевает (по А. А. Леонтьеву, редуцируется) по мере формирования и автоматизации умений и навыков владения иностранным. Установление прямой связи между программой (содержанием) и системой правил иностранного языка (выражением) соответствует очень высокому уровню владения речевыми умениями и навыками, признаком которого является определенная «мера свободы» или «мера произвольности» этих умений ⁴⁸. Однако педагогическая практика редко имеет дело с таким высоким уровнем владения языком. Овладение взрослыми иноязычной речью, как правило, опирается на родной язык. Роль преподавателя, в лучшем случае, ограничивается простым сопоставлением и указанием на расхождения в языковых системах родного и иностранного языков.

Критикуя бесполезный в обучении метод репрезентации материала путем простого наложения языковых систем, А. А. Леонтьев указывает, что единственно правильным и нужным с психолингвистической точки зрения является сопоставление и психофизиологический анализ оче-

⁴⁶ См.: А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 16.

⁴⁷ См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь. «Избранные психологические исследования». М., 1956, стр. 291.

⁴⁸ См.: А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 57.

раций на разных уровнях порождения и осознания речи и пахождение доминантных особенностей порождения. Иными словами, оптимальным путем является построение «алгоритма осознания грамматической структуры родного языка», или иначе «алгоритма действий, обеспечивающих оптимальный путь редукции и автоматизации»⁴⁹.

Концепция переноса речевых умений и навыков родного языка на иностранный находит свое дальнейшее развитие, психологическое обоснование и конкретный практический выход в область обучения языку в работах психологов школы Л. С. Выготского. Особенно интересна в этом плане разработка П. Я. Гальперина, непосредственно вытекающая из его теории умственной деятельности и намечающая реальные и психологически хорошо обоснованные пути оптимизации обучения иностранным языкам, особенно в неязыковом вузе⁵⁰. Отмечая, что слабо результаты обучения и основные трудности овладения иностранным языком объясняются отсутствием однозначной связи между содержанием мысли и языковой формой выражения, а следовательно, неоднозначностью всех формальных структур языка и расхождением между объективным содержанием и его речевым выражением, автор статьи указывает, что эти затруднения, преодоление которых требует на практике большой и длительной тренировки, создаются «конкуренцией» речевых образцов родного и иностранного языков и ложной методической ориентацией на отождествление языка и мысли, знания языка с практическими умениями.

Концепция П. Я. Гальперина заключается в том, что обеспечение благоприятных психологических условий для овладения иноязычной речью связано с необходимостью образования однозначной связи между внеязыковым содержанием и формальными структурами изучаемого языка через «языковое сознание», которое, по определению П. Я. Гальперина, является отражением общественных представлений об объективной действительности, обязательно возникающих при любом речевом сообщении. Иными словами, языковое сознание есть «смысл формальных

⁴⁹ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 57; см. также стр. 19, 82 и сл.

⁵⁰ См.: П. Я. Гальперин. К психологии формирования речи на иностранном языке, стр. 60—71.

структур языка, его собственно языковые значения по их отношению к внеязыковой действительности»⁵¹.

Отправной точкой формирования языкового сознания должны послужить именно расхождения в употреблении языковых структур родного и изучаемого языков, помогающие учащемуся осознать, «что ни родной, ни иностранный язык не являются прямым отражением внеязыковой действительности, объективного содержания мысли, системой прямых обозначений этого содержания и что правильная ориентировка в языке начинается с понимания того, как в нем отражается то или иное объективное содержание»⁵².

В процессе обучения такое осознание, т.е. выявление «собственно лингвистического смысла» формальных структур языка, обеспечивается: 1) сравнением языковых значений аналогичных форм родного и иностранного языков и разграничением на этой основе собственно языкового значения и внеязыкового, объективного содержания и 2) сопоставлением и различением предметных ситуаций, охватываемых разными языковыми формами.

Система обучения Н. Я. Гальперина сводится: а) к сопоставлению и разъяснению всех форм одной грамматической категории изучаемого языка в сопоставлении с родным, б) к выделению языкового сознания каждой языковой структуры и в) к применению метода поэтапного формирования речи. Такая система как нельзя больше подходит для обучения иностранным языкам научных работников.

Научный работник (особенно занимающийся естественными и точными науками) подходит к языку, опираясь на параметры своего научного сознания, а именно на антиномию: истинный — ложный, логичный — нелогичный, корректный — некорректный, системный — бессистемный. Традиционная сопоставительная методика с ее дробной (а не системной) репрезентацией материала и многочисленными «исключениями из правил» еще более подкрепляет несколько наивное представление учащегося о языке, как о плохо упорядоченном, нелогичном и бессистемном предмете, требующем механического, безассоциативного заучивания. Такое, сложившееся в результат

⁵¹ Н. Я. Гальперин. К психологии формирования речи, стр. 66

⁵² Там же, стр. 62.

применения неправильного методического подхода, представление о языке, как о скоплении многочисленных разрозненных знаков, семантика которых никоим образом не связана с содержанием выражаемых ими понятий, в совокупности с отрицательным эффектом интерференции родного языка, а также с возрастными особенностями восприятия и памяти, плюс понимание необходимости длительной тренировки речевых умений при острой и постоянной нехватке времени, нередко приводят учащихся в состояние безнадежности.

Проведенные на основе дальнейшего развития теории поэтапного формирования речи экспериментальные исследования⁵³ показали, что усвоение учащимися сложного и обширного грамматического материала по описанной методике⁵⁴ требует минимальной затраты времени и усилий и обходится без заданий на дом, что немаловажно при обучении научных работников, когда урок — не только единица, но и центр тяжести всего учебного процесса, так как несет на себе всю основную нагрузку по тренировке и автоматизации навыков речи.

VI. Интерферирующее воздействие родного языка при обучении аудированию.

Итак, задача обучения устной речи сводится к психологической проблеме скорейшей редукции опосредствующего звена (умения и навыки реализации системы правил родного языка) и прочного образования прямой, непосредственной связи между содержанием и выражением (автоматизация продуктивных умений и навыков) на изучаемом языке.

⁵³ См.: З. Д. Гольдин, П. Я. Гальперин. Усвоение склонений русского языка иностранцами. «Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку», Изд-во МГУ, 1970; О. Я. Кабанова. Языковое сознание как звено в формировании речи на иностранном языке. «Вопросы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов», Изд-во МГУ, 1971; Т. Б. Кучерова. Усвоение видовременной системы английского глагола по методике поэтапного формирования умственных действий. «К проблеме управления обучением и воспитанием», Изд-во МГУ, 1970; она же. Некоторые психологические условия формирования речи на иностранном языке. — Там же.

⁵⁴ Дальнейшую разработку методики П. Я. Гальперина см.: М. М. Гохлернер, Г. В. Ейгер. Системность языковых форм и значений и проблема переноса навыков и умений при обучении второму языку. «Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку», стр. 122—130.

Поскольку обучение продукции непременно проходит через этап обучения репродукции, то, овладевая языком, научный работник с его склонностью к анализу не только обязательно воспринимает изучаемый язык сквозь призму родного ⁵⁵, но и пытается воспользоваться им для формирования репродуктивных навыков. Речь идет о труднопреодолимой тенденции учащихся на начальной стадии обучения аудированию «мысленно» переводить на родной язык воспринимаемое на слух иноязычное высказывание. Эта стойкая тенденция связана с интерферирующим воздействием слуховых навыков, и преодоление ее требует как от учащихся, так и от преподавателя определенной настойчивости и упорства.

Современные психологические теории речевой деятельности с их детальным описанием механизма порождения речи утверждают: а) что восприятие речи невозможно без встречной моторной активности, моделирующей воспринимаемое в речеслуховой системе («моторная» теория) ⁵⁶; б) что процесс понимания суть построение внутреннего представления грамматической структуры предъявленного и сохраняющегося в кратковременной динамической памяти высказывания (теория «анализ через синтез») ⁵⁷.

Задача обучения устной речи сводится к формированию слухо-моторных стереотипов в соответствии с фонетической системой изучаемого языка, т. е. к образованию в сознании учащихся прочных ассоциативных связей между слуховыми и двигательными представлениями и закреплению их в памяти в виде слухо-моторных стереоти-

⁵⁵ А. А. Леонтьев. Некоторые проблемы обучения..., стр. 19.

⁵⁶ Согласно общей теории восприятия и вытекающей из нее «моторной» теории восприятия речи, всякое восприятие, и восприятие речи в особенности, вызывает ответную моторную активность слушающего, в результате чего и происходит моделирование и отождествление воспринимаемого потока речи. Подробнее см.: А. А. Леонтьев. Слово в речевой деятельности. М., 1965, стр. 106 и сл.; он же. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969, стр. 119 и сл.; он же. Некоторые проблемы обучения..., стр. 48, 64—66; И. А. Зимняя. О смысловом восприятии речи. «Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку», стр. 22—32; см. также: «Основы теории речевой деятельности», стр. 178 и сл.

⁵⁷ См., например: Н. Хомский. Объяснительные модели в лингвистике. «Математическая логика и ее применение». М., 1965, стр. 268—269.

пов⁵⁸, причем ориентировочной опорой преодоления интерферирующего воздействия родного языка должно послужить обучение репродукции. Опираясь на теорию восприятия речи в современной психологии⁵⁹, можно с уверенностью утверждать, что «мысленный перевод» на родной язык воспринимаемого высказывания тормозит формирование слухо-моторных стереотипов изучаемого языка, так как нарушает еще непрочные ассоциации между слуховым образом и двигательным представлением и вытесняет иноязычную речь из оперативной памяти⁶⁰.

Следовательно, одной из предпосылок быстрого и прочного создания продуктивных навыков владения иноязычной речью следует считать радикальное устранение «мысленного перевода» на начальной стадии обучения аудированию.

Объем статьи не позволяет рассмотреть многие другие проблемы, связанные с методикой воспитания у научных работников продуктивных навыков владения иноязычной речью. В данной работе удалось коснуться лишь основополагающих вопросов, определяющих направление методических исследований. Изложенное выше позволяет сделать следующие выводы.

Оптимализация обучения языку научных работников, которое в настоящее время нельзя признать удовлетворительным, достигается лишь тесной связью методики обучения с психолингвистикой, созданием подлинно научной методики на основе теоретических и экспериментальных данных теории речевой деятельности.

Конкретный практический выход теории речевой деятельности в область методики обучения иноязычной речи намечается в ряде методических установок, а именно: обучение «слушанию» через «говорение», базирующееся на понимании тождественности механизма восприятия

⁵⁸ См.: *Н. И. Самуйлова*. Фонетическая интерференция и обучение произношению. «Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку», стр. 23—29.

⁵⁹ См., например: *В. А. Артемов*. Восприятие и понимание речи. «Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореза». Т. VIII. Экспериментальная фонетика и психология речи, № 6. М., 1954.

⁶⁰ «Если же вместо изучаемого иностранного языка мы «протолкнем» или «проскользнет» сам родной язык, то это приведет к тяжелым последствиям, так как возникнет сильнейшая интерференция двух национальных языков» (*Н. И. Жинкин*. Консультации. «Иностранные языки в школе», 1966, № 2, стр. 106).

речи и механизма порождения речи; определение параметров аудирования и факторов, влияющих на восприятие речи, базирующееся на понимании механизма восприятия речи, и вытекающее отсюда обоснование негативного отношения к «мысленному переводу» предъявленного высказывания в процессе обучения аудированию; правильное и научно обоснованное разграничение активного и пассивного, продуктивного и репродуктивного; обучение продукции (монологу) через репродукцию (диалог) и далее свободному владению речью; обучение продуцированию на основе научных проблемных учебно-речевых ситуаций, моделирующих реальные условия речевой деятельности научного работника; определение принципов разработки учебного курса устной практики для научных работников и, наконец, обоснование нового и эффективного способа подачи языкового материала с опорой на родной язык и на методику поэтапного формирования навыков речи, делающего урок центральным звеном учебного процесса и элиминирующего необходимость внеаудиторных занятий языком без преподавателя.

О. Д. МЕШКОВ

**О ПЕРЕВОДНОМ И БЕСПЕРЕВОДНОМ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ
ПОНИМАНИЮ ИНОСТРАННОГО ТЕКСТА
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
(в порядке дискуссии)**

С точки зрения роли родного языка при обучении иностранному, конкретнее, с точки зрения целесообразности и степени использования перевода с иностранного языка на родной в настоящее время довольно четко намечаются две концепции обучения пониманию иностранного текста, в частности текста по специальности. Хотя обе эти концепции не выступают в своем абсолютном виде, условно их можно назвать по ведущей для каждой из них тенденции — **п е р е в о д н а я** и **б е с п е р е в о д н а я**. Граница между этими концепциями довольно четкая, хотя есть и другое мнение, согласно которому между переводным и беспереvodным методами нет принципиальной разницы, так как сторонники переводного метода

не настаивают на том, чтобы вся работа по обучению пониманию текста сводилась к переводу, а сторонники беспереводного метода не настаивают на полном исключении перевода из работы над иноязычным текстом. Казалось бы, позиции тех и других как будто смыкаются где-то посередине.

Однако это не так, ибо если сторонники перевода, не считая необходимым заниматься только переводом, в то же время рассматривают его как важное средство проникновения в смысл текста, как средство усвоения языкового материала и контроля этого усвоения (отсюда тот удельный вес, который получает перевод в учебном процессе согласно переводной концепции), то сторонники преимущественно беспереводных методов, не исключая перевод совсем, считают необходимым свести его к минимуму и нередко рассматривают перевод как некую неизбежную неприятность, которую по возможности надо обойти.

Согласно беспереводной тенденции переводить нужно как можно меньше. При этом среди некоторых сторонников этой тенденции само слово «перевод» иногда превращается в своего рода табу. Так, в некоторых учебных пособиях, в упражнениях, которые не предполагают ничего иного как перевод с иностранного на родной или наоборот, задания формулируются приблизительно так: «Дайте русские эквиваленты для следующих слов и выражений» или «Дайте английские соответствия». На проверку выясняется, что от исполнителя данного упражнения ожидается именно перевод, тем не менее слово «перевод» в задании не фигурирует. Вместо него используются различные эвфемизмы — «соответствия», «эквиваленты» — но только не слово «перевод».

Анализируя и оценивая переводную и беспереводную концепции при обучении пониманию иноязычного текста, мы исходим прежде всего из той предпосылки, что мышление человека протекает главным образом в словесной форме. Доказать это теоретически или экспериментально так же трудно, как и опровергнуть. Однако простая интроспекция дает основание утверждать, что человек мыслит в форме внутренней речи, которая, хотя и отличается от полной, внешней речи, все же в основном сходна с ней тем, что основывается на материальной стороне языка — словах и предложениях. Конечно, в определенных пре-

делах и в определенных ситуациях мышление может протекать без его материальной оболочки — слов, опираясь на образы, представления, даже чувства.

Поскольку в данной статье нет надобности останавливаться на этом подробно, приведем лишь одно высказывание по этому поводу. Цитируя слова Дюринга: «Кто способен мыслить только при посредстве языка, тот еще не испытал, что значит *отвлеченное* и *подлинное* мышление», Ф. Энгельс делает следующее замечание: «Если так, то животные оказываются самыми отвлеченными и подлинными мыслителями, так как их мышление никогда не затемняется назойливым вмешательством языка»¹.

Очевидно, чем сложнее предмет мышления, чем больше включается логико-мыслительных операций, тем больше роль словесного оформления. Ясно, что при чтении сложного по содержанию научного текста роль словесного мышления максимальна. Более того, при активном чтении происходит не только осмысливание читаемого с точки зрения усвоения мыслей автора, но и какое-то сопутствующее, оценочное, критическое, дискуссионное размышление, которое никак не может обойтись одними образами, а требует словесного оформления. Следовательно, при чтении, в частности при чтении на иностранном языке и тем более сложного по содержанию текста (не говоря уже о сложности языковой формы), мышление в основном протекает в словесной форме. Сошлемся здесь на Г. В. Колшанского, который говорит: «Процесс мышления целиком протекает в словесной форме, и в этом смысле он является насквозь вербальным, что заставляет предполагать неразрывную связь языка и мышления»².

Это в свою очередь ставит перед нами неотвратимый вопрос: в словесной форме какого языка протекает мышление, другими словами, читающий иностранный текст мыслит на языке текста, т. е. иностранном языке, или на переводном языке, т. е. на родном? Разумеется, в принципе может иметь место и тот и другой случай. При этом нет никакого сомнения в том, что оптимальный случай состоит в мышлении на иностранном языке. Именно из этого

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс. Сочинения, т. 20. Изд. 2. М., 1961 стр. 85.

² Г. В. Колшанский. Проблемы владения и овладения языком в лингвистическом аспекте. «Иностранные языки в высшей школе», вып. 10, 1975, стр. 5.

и исходят последовательные сторонники беспереводной концепции. Так, наиболее яркий представитель беспереводных методов обучения иностранным языкам, в том числе и обучения пониманию иноязычного текста, Б. В. Беляев писал: «Владеть иностранным языком — значит мыслить на нем (а не пользоваться им как кодом); мыслить же на иностранном языке — значит не прибегать к переводу с одного языка на другой. Подлинное владение иностранным языком всегда бывает беспереводным, откуда следует, что первым признаком мышления на иностранном языке является отсутствие перевода»³. Кстати, у Б. В. Беляева же находим мнение о том, что мышление протекает в словесной форме: «...всякий язык, в том числе и тот, которому обучают учащихся, находится в непосредственной связи и неразрывном единстве с мышлением человека. Нет мыслей без слов и нет слов без мыслей. Обучаясь языку, учащиеся по сути дела должны обучиться мышлению на этом языке»⁴. Об этом говорит и Ч. Фриз: «Это предусматривает, прежде всего, способность мыслить на этом языке, а не понимать его через языковые формы и понятия своего языка. Это, если хотите, видеть сны на иностранном языке»⁵.

Отсюда следует, что в этом месте наших рассуждений мы неизбежно сталкиваемся с реальной действительностью, формулируемой в методических терминах. Всем известно, что добиться того, чтобы учащийся научился мыслить не при помощи своего родного языка, а непосредственно на иностранном языке, спонтанно реагировал на чужую речь — письменную или устную — задача, требующая огромного труда. Даже в институтах иностранных языков, где при приеме студентов происходит специальный отбор, где иностранный язык является ведущей дисциплиной, на его изучение выделяется огромное количество часов (20—24 часа в неделю), далеко не всем студентам удастся к концу второго курса научиться в достаточной степени мыслить непосредственно на иностранном языке. К концу второго года обучения в языковых институтах в результате повседневной, систематической тренировки, у боль-

³ Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1959, стр. 18.

⁴ Там же.

⁵ Ch. C. Fries. Teaching and Learning English as a Foreign Language. University of Michigan Press, 1947, стр. 2.

шинства студентов лишь начинают появляться зачатки мышления непосредственно на иностранном языке, т. е. начинает оформляться соответствующий динамический стереотип, требующий на старших курсах дальнейшего укрепления и развития ⁶.

Еще более сложно, фактически невозможно добиться выработки стереотипа и развития мышления на иностранном языке у учащихся с сеткой часов неязыкового вуза или другой аналогичной системы. Добавим еще, что для закладки фундамента иностранной речевой деятельности и появления зачатков непосредственного мышления на иностранном языке при обучении в отрыве от естественной среды требуется по меньшей мере два-три года ежедневной тренировки от двух до четырех часов с использованием всех технических средств обучения.

Известно, что последнее время проблеме беспереводного понимания уделяется много внимания. К сожалению, в деле популяризации обучения беспереводному пониманию иностранного текста нередко отсутствует трезвая оценка реальных возможностей. Популяризируются также и сопутствующие ошибочные положения, например положение о том, что незнание отдельных слов, сочетаний и конструкций не мешает правильному и точному пониманию научной и технической мысли.

Особенно неверным с нашей точки зрения является одно из положений, сформулированное в книге И. М. Бермана «Методика обучения английскому языку» ⁷. Автор этой книги считает, что даже в неязыковом вузе понимание иностранных текстов может быть вполне точным и без перевода на родной язык и что в условиях технического вуза чтение иностранного текста с точным пониманием может быть самостоятельной целью обучения, независимо от перевода.

Мы считаем это мнение ошибочным, так как оно базируется на неверном положении о том, что при чтении иностранного текста сначала «происходит непосредственное перекодирование речевой посылки в образ, т. е. наступает понимание ее смысла, и затем уже, при необходимости

⁶ См. об этом: Г. Л. Джанджгава. Вопросы методики преподавания иностранных языков в высших технических учебных заведениях. Тбилиси, 1971.

⁷ И. М. Берман. Методика обучения английскому языку. М., 1970.

совершается вторичный процесс оформления смысла средствами родного языка, т. е. перевод»⁸. Таким образом, И. М. Берман утверждает, что при чтении иностранного текста происходит не осмысление прочитанного в словах и формах иностранного или родного языка, а перекодирование речевой посылки в образ, т. е. происходит некое мышление образами, другими словами, отрывается мышление от его языковой оболочки — слов и предложений. Фактически же никакого непосредственного перекодирования речевой посылки в образ не происходит. Это противоречит, в частности, следующему положению, сформулированному Г. В. Колшанским: «Словесное оформление мышления есть линейный процесс, который в свою очередь не может являться результатом предварительного оформления мышления в каком-либо коде. Едва ли возможно, что мысль сначала предварительно оформляется, а затем сообщается в форме обычного языка. Предварительное формирование мысли предполагало бы наличие языка, если не словесного, то любого другого, с которого эта мысль должна быть переведена на словесный. Подобная концепция фактически опирается на идею о бесконечных промежуточных звеньях для звукового языка, так как любое предварительное оформление мысли каждый раз в свою очередь будет требовать своего языка. В этом случае процесс перекодировки должен быть бесконечным. Скорее всего надо полагать, что линейный процесс языка и единственность языковой формы требуют одноразовой манифестации мышления, т. е. изначального протекания мышления в словесных формах»⁹.

Таким образом, никакого непосредственного перекодирования речевой посылки в образ не происходит. Здесь, как говорили римляне, третьего не дано: читающий мыслит языковыми средствами либо иностранного языка, либо родного.

Если же вернуться к тем условиям, которые необходимы для развития мышления на иностранном языке, даже если внести поправку на то, что мы хотели бы развить мышление на иностранном языке только при чтении, а не умение мыслить на иностранном языке вообще, что само по себе сомнительно, то и при этой поправке

⁸ Там же, стр. 82—83.¹

⁹ Г. В. Колшанский. Указ. соч., стр. 5.

мы приходим к выводу о том, что в имеющихся у нас условиях декодирование и понимание иностранного текста, если иметь в виду полное и точное понимание, происходит только через перевод. Заметим попутно, что при обучении активным умениям, т. е. говорению, перевод также играет большую роль: «усвоение второго языка (имеется в виду иностранного в отличие от первого — родного. — О. М.) представляет собой процесс усвоения операции перекодировки перевода с родного на иностранный»¹⁰.

Что же касается понимания (осмысливания) текста, то ему очень часто предшествует перевод его на родной язык. Конечно, здесь имеется в виду не специальный, стилистически отработанный или вторичный перевод, а первичный, являющийся средством расшифровки и понимания текста.

Вообще говоря, эту проблему можно решать и несколько иначе — вовсе не обязательно пытаться доказать, что происходит сначала: перевод или понимание, понимание или перевод. Дело, видно, обстоит сложнее: перевод и понимание происходят одновременно, дополняя и подкрепляя друг друга; происходит то, что можно было бы назвать «переводопонимание». Беспереводное же понимание возможно только в словах и формах иностранного языка, а не в неких мифических образах. Поэтому для того, чтобы говорить о беспереводном понимании, нужно обучить человека мыслить на иностранном языке. Если же такой возможности нет, то необходимо использовать перевод в качестве чрезвычайно эффективного средства при обучении пониманию текста и при контроле этого понимания.

Остановимся подробно на двух утверждениях сторонников беспереводной концепции, утверждениях, которые, по их мнению, дискредитируют перевод при обучении пониманию иностранного текста. Эти утверждения формулируются приблизительно так: бывают случаи, когда 1) читающий понимает текст, но не может его перевести; 2) наоборот, читающий может перевести текст, не понимая его. Эти два положения, по мнению сторонников беспереводной концепции, полностью дискредитируют перевод. Действительно, такие случаи бывают, но опираться на них при оценке роли перевода также нелогично, как утверждать,

¹⁰ Г. В. Колшанский. Указ. соч., стр. 12.

что переплывать Атлантический океан следует на парусной лодке на том основании, что были случаи, когда океанские лайнеры тонули в Атлантическом океане, и, с другой стороны, известны случаи, когда людям удавалось пересечь этот океан на парусной лодке. Другими словами, уже количественная сторона, т. е. частотность таких случаев, не позволяет нам делать вывода о несостоятельности перевода. Но дело даже не в количественной стороне этой проблемы.

Попробуем разобраться в этих двух положениях.

П о л о ж е н и е 1. Здесь, как правило, речь идет не о принципиальной непереводаемости с одного языка на другой, а о трудности перевода, которая обычно связана с разноуровневым оформлением плана содержания в двух языках.

Поясним это примером. Читаем фразу: *The successfuly unmanning of underground pumps required high level of automation*. Мысль ясна. Пробуем перевести. Перевод сразу не получается. Не получается и после второй, а может быть, и третьей попытки. Казалось бы, налицо случай — все понятно, а перевести нельзя. Но это только так кажется. Дело в том, что мы затрудняемся во внешне-оформленном переводе. Что же касается внутреннего перевода, то он произошел сразу при восприятии слова *unmanning*. Ведь при понимании этой фразы у нас отнюдь не возникал зрительный или какой-либо другой образ каких-то подземных сооружений, на которых нет людей, где насосы работают автоматически. Что же имело место при понимании? При понимании происходил внутренний перевод, т. е. слово *unmanning* воспринималось при помощи русского языка: «человек — укомплектовывать людьми — не укомплектовывать», а скорее всего даже проще: «человек — без человека», а дальше уже весь смысл фразы. Значит то, что принимается за случай понимания без перевода, фактически очень часто есть понимание на базе внутреннего перевода без его внешнего оформления.

Однако здесь возникает серьезное возражение. Сторонники беспереводного метода могут вполне обоснованно сказать: «Если, как вы сами утверждаете, понимание связано с внутренним переводом, с переводом для себя, то зачем же заставлять учащихся переходить от внутреннего перевода к внешнему, другими словами, ни в процессе

чтения и понимания, ни при контроле понимания не следует, как правило, прибегать к переводу — письменному или устному, так как понимание, если и связано с переводом, то с внутренним, а вы требуете внешнего перевода, который уже связан не с самим пониманием, а с его оформлением».

На первый взгляд этот довод звучит убедительно. По это только на первый взгляд. Прежде всего, как бы часто ни встречались в тексте места, внутренний перевод которых трудно реализовать во внешнем, они выглядят как островки в море. Кстати, частотность этих «островков», причина их возникновения и их природа совершенно не изучены. Но дело не только в этом. Опираясь на эти случаи с целью доказать несостоятельность перевода, мы отказываемся от очень эффективного, наиболее простого и прямого средства контроля понимания. Отказываясь от перевода, мы проигрываем в учебно-методическом плане. Создавая для учащегося прецедент возможности понимания без внешней реализации этого понимания, мы даем ему возможность утверждать по поводу любого места текста и всего текста в целом: «Я понял, но перевести не могу». Речь идет не о том, что учащийся нас обманывает, а о том, что очень часто (это показывает практика занятий) читающему лишь кажется, что он понимает текст. Именно обращение к переводу показывает ему самому, что он не понимает текста в той или иной (иногда очень большой) степени. В процессе перевода, в борьбе с трудностями языковой оболочки, читающий приходит к максимально возможному проникновению в смысл читаемого.

Это положение следующим образом сформулировано одним из теоретиков советского переводоведения, В. П. Комиссаровым: «При восприятии текста даже на родном языке слушающий или читающий может порой довольствоваться весьма смутным пониманием отдельных элементов текста. В еще большей степени это относится к пониманию текста на иностранном языке. Иначе обстоит дело, если перед обучаемым стоит задача дать полноценный перевод предложенного отрезка текста. В этом случае он вынужден точно определить содержание, которое он будет передавать в переводе»¹¹.

¹¹ В. П. Комиссаров. Обучение иностранному языку и перевод. «Русский язык за рубежом», 1971, № 2, стр. 51.

Недаром аспиранты, изучающие иностранный язык, иногда говорят: «Эта статья имеет для меня большое значение, и я решил ее перевести». Речь идет не о том, что статья должна находиться под рукой в переведенном виде, а о том, что нужно хорошо понять ее содержание и именно поэтому перевести. Другими словами, пока читаешь, понимаешь приблизительно, а если хочешь понять как можно точнее, возмись за перевод. Таким образом, изучающие иностранный язык стихийно и на практике подтверждают то, что сформулировано одним из теоретиков перевода.

П о л о ж е н и е 2. Из него следует, что перевод не отражает понимания, а поэтому бесполезен и даже вреден. Это положение требует тщательного анализа, тем более, что оно¹² получило широкое распространение. Так, Г. В. Рогова и Ж. И. Мануэльян пишут: «Многие учителя считают, что иноязычный текст должен быть непременно переведен, иначе учащиеся его не поймут. Однако известно, что перевод еще не свидетельствует о понимании, об умении выделять главное в тексте, устанавливать причинно-следственные связи, понимать смысл текста»¹².

Согласно этой точке зрения под «пониманием» текста имеется в виду следующее: умение выделять главное, основное в тексте, устанавливать причинно-следственные связи, понять смысл текста. Однако все это не имеет отношения к языковой стороне дела, к знанию лексики и грамматики иностранного языка. Ведь умение или неумение выделять главное и т. д. имеет место и при чтении на родном языке. Таким образом, мы подходим к проблеме различия в понимании, к двум принципиально различным видам понимания.

В этой связи надо сказать, что само выражение «обучение пониманию иностранного текста», которым мы повседневно пользуемся, принимая его за однозначное, нуждается в уточнении. Действительно, что значит «понимать текст»? Рассмотрим это на примере русского предложения: *Было показано, что все вторичные максимумы общего радиоизлучения Галактики имеют газовую природу.* Я могу с одинаковой справедливостью утверждать, что:

¹² Г. В. Рогова, Ж. И. Мануэльян. Методика работы над текстом в старших классах средней школы. «Иностранные языки в школе», 1973, № 5, стр. 28—29.

1) в этом предложении я понимаю все, 2) в этом предложении я не понимаю ничего. Эти два противоположных утверждения возможны потому, что существуют разные виды понимания. Назовем их **структурно-вербальное** и **содержательное**.

Структурно-вербальное понимание основывается на понимании структуры предложения, грамматической связи слов и знании значения слов — нетерминов или терминов в их нетерминологическом значении.

Содержательное понимание — это понимание существа, связанное со знанием предмета, требующее размышления в связи с сутью высказывания. При этом структурно-вербальное понимание является непременным условием понимания содержательного. Без структурно-вербального не может быть содержательного понимания.

Теперь поставим вопрос: какому пониманию иностранного текста по специальности мы обучаем? Очевидно, многие скажут: «Конечно, содержательному». Однако мы считаем, что преподаватель иностранного языка, обучающий пониманию текстов по специальности, не обучает и не может обучать содержательному пониманию; он обучает лишь средствам к такому пониманию, т. е. словам и грамматике иностранного языка — структурно-вербальному пониманию, благодаря которому читатель может прийти к содержательному пониманию при наличии у него других знаний, не имеющих отношения к языковым знаниям и умениям. Значит правильное определение наших целей выражается более распространенной формулой, часть которой для краткости обычно опускается. Полная же формула такова: «Обучение иностранному языку для понимания иностранного текста по специальности».

От того как понимается задача — обучение структурно-вербальному пониманию или обучение содержательному пониманию — по-разному оценивается и роль текста, используемого в процессе обучения. Текст при обучении пониманию языковых средств есть главным образом материал для комплексного упражнения в усвоении лексики и грамматики изучаемого языка. Иначе понимается роль текста теми, кто считает, что преподаватель иностранного языка обучает содержательному пониманию. В этом случае текст рассматривается и как источник информации, и как средство для обучения различным видам понимания; в том числе общему пониманию, и как средство для обу-

чения навыкам разговорной речи, и как объект реферирования, аннотирования и т. д.

Конечно, текст можно и в какой-то степени нужно использовать для этих целей, но все это дополнительные цели по сравнению с целью усвоить лексику и грамматику — механизм изучаемого языка.

Отдельно остановимся на широко распространившейся в последнее время, неверной с нашей точки зрения, тенденции к непомерному выпячиванию задачи развития различных видов понимания текста, особенно так называемого общего понимания. Возражение здесь вызывает то обстоятельство, что развитие различных видов понимания вовсе не является задачей преподавателя иностранного языка. Умение понимать существо читаемого материала есть особое надъязыковое умение. Оно присутствует в разной степени и у людей, читающих на родном языке. При одинаковом владении словарным составом и грамматикой родного языка разные люди лучше или хуже понимают один и тот же текст, по-разному качественно и количественно извлекают из него информацию. Это зависит от многих факторов, не имеющих прямого отношения к владению языком.

Строго говоря, сам текст при обучении иностранному языку есть лишь предлог для работы над словами и грамматикой. Текст — это комплексный материал для усвоения языкового механизма, перевод же в этом случае есть комплексное, оптимальное, охватывающее все языковые стороны текста, упражнение. Интерес к содержанию текста представляет собой некий определенный фактор — внешний, дополнительный по отношению к работе над языком.

Истинная задача преподавателя иностранного языка состоит в возбуждении интереса именно к языковой, а не к содержательной стороне текста. Он должен показать, как вскрывается языковый механизм и как через него происходит проникновение в смысл. Надо обращать внимание не только на основные узлы этого механизма, но и на каждую его деталь, на тонкое и подчас исключительно сложное взаимодействие этих деталей, проникая все более и более глубоко в этот механизм. Одним из важнейших средств для этого является осознание иностранного языкового механизма путем сравнения с родным языком, путем подыскания адекватного эквивалента, попросту говоря, при помощи перевода на родной язык.

Вот почему там, где при обучении пониманию на переднем плане стоит языковая форма и максимально глубокое проникновение в текст через эту форму, там перевод занимает важное, почетное место во всей системе преподавания. Там же, где центр тяжести переносится на обучение различным видам содержательного понимания, в особенности на общее понимание текста, перевод, хотя и не исключается вовсе, оттесняется все дальше и дальше. Не случайно некоторые сторонники беспереводного понимания одновременно являются более или менее последовательными противниками работы над языковыми тонкостями, утверждая, что многие тонкости не имеют значения для общего понимания.

Итак, фактически существуют два вида перевода — профессиональный перевод и перевод как средство «семантизации», о чем писали А. И. Смирницкий и О. С. Ахманова: «Профессиональный перевод предполагает предварительное непосредственное понимание... с таким переводом никак нельзя путать «перевод» как удобное, хотя и неполноценное средство «семантизации», т. е. достижение известного понимания того, что сказано или написано»¹³.

Р. Г. СИНЕВ

К ТИПОЛОГИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК, ДОПУСКАЕМЫХ ВЗРОСЛЫМИ УЧАЩИМИСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПЕРЕВОДУ НЕМЕЦКОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА

Понимание и осмысление¹ иноязычного текста, как известно, могут осуществляться двумя способами: с помощью перевода или беспереводно. Концепция беспереводного понимания является в настоящее время общепри-

¹³ А. И. Смирницкий, О. С. Ахманова. О лингвистических основах преподавания иностранных языков. «Иностранные языки в школе», 1954, № 3, стр. 47.

¹ В учебной практике целесообразно различать 1) понимание текста, т. е. восприятие его структурно-вербальной информации (термин «структурно-вербальное понимание», обозначающий понимание внутриязыковой информации, предложен О. Д. Мещ-

знаний. Вместе с тем ее применение на практике наталкивается еще на значительные трудности, особенно при обучении студентов и аспирантов неязыковых специальностей, о чем, в частности, свидетельствуют разноречивые точки зрения о месте перевода в учебном процессе ².

Видимо, недостаточная теоретическая ясность вопроса о соотношении переводных и беспереводных методов обучения приводит и к недостаточной дифференциации чтения как одного из видов речевой деятельности и перевода как особого рода интерлингвальной деятельности. Между тем такая дифференциация является принципиально и необходимой при формулировании целей обучения, а тем самым — и методов обучения ³.

Отождествление чтения и перевода или, вернее, подмена чтения переводом обосновывается часто тем, что беспереводное чтение обеспечивает лишь поверхностное понимание с охватом общего содержания, в то время как перевод является средством детального и глубокого понимания ⁴.

Таким образом, в целом можно допустить, что педагогическая практика, признавая беспереводное понимание в качестве своего рода методического идеала, использует сегодня перевод как средство понимания не менее широко,

ковым. См. настоящий сборник, стр. 36) и 2) осмысление текста, т. е. восприятие и переработку его экстралингвистической информации. См.: *В. В. Беляев*. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965, стр. 107.

² См., например: «Тезисы докладов XIX научно-методической конференции, посвященной вопросам теории перевода и методики преподавания иностранных языков в системе Академии наук». Москва — Душанбе, 1973.

³ Так, в «Положении о подготовке аспирантов и научных сотрудников к сдаче кандидатского минимума по иностранным языкам в системе Академии наук СССР» от 1970 г. о целях обучения сказано: «1) Научить свободно пользоваться оригинальной литературой по специальности». Эта формулировка вообще снимает вопрос о характере владения языком.

⁴ См., например: *H. Hellmich*. Stand und Probleme des Fremdsprachenunterrichts in der Deutschen Demokratischen Republik. «Deutsch als Fremdsprache» 1974, № 3, стр. 142. — Еще раньше об этом писали К. Флагстад и А. Болен (см.: «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX — XX вв.». Под ред. И. В. Рахманова. М., 1972, стр. 99 и 255).

Эта точка зрения в последнее время подверглась критике (см., например: *В. Ф. Сатинова*. Понимание — центральное звено деятельности слушающего. «Методы обучения иноязычной речи», вып. 3. Минск, 1973, стр. 139).

чем 15—20 лет тому назад. Вместе с тем следует сказать, что трудности перехода от переводного понимания к беспереводному носят не субъективный, а объективный характер. Косвенно это подтверждается тем, что иностранные студенты, обучающиеся в советских вузах, переходят к беспереводному пониманию в условиях иноязычного окружения лишь на третьем году своего пребывания в СССР⁵. Исследования С. И. Королева показали, что даже в языковом вузе «в период всего обучения не преодолеваются» поля переводимости: «всякий раз в момент осмысления неклишевого отрезка информации остается сопровождение родной речью»⁶. К тому же, экспериментально трудно установить в каждом конкретном случае, имело ли место беспереводное или переводное понимание⁷.

Учитывая сказанное, вряд ли можно для условий неязыкового вуза и аспирантуры предполагать беспереводное понимание как норму и, по-видимому, мы вправе на сегодняшний день считать синонимами термины «чтение научно-технической литературы» и «перевод научно-технической литературы».

Современная теория перевода различает два процесса перевода: интерпретацию и собственно перевод⁸. Первое равнозначно беспереводному пониманию и осмыслению содержания читаемого текста с последующей его передачей на языке перевода. Во втором случае перевод осуществляется путем непосредственного перехода от одной системы языка к другой по заранее установленной системе соответствий. Этот тип перевода наиболее близок тому, который выполняется студентами неязыковых вузов и аспирантами неязыковых специальностей.

Здесь можно различать два случая: 1) процессу перевода предшествует структурно-вербальное понимание, т. е. грамматическая структура раскрывается переводящим до перевода и 2) структурно-вербальное понимание

⁵ З. А. Вертоградская. Мотивы и проблема мотивации обучения. «Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку». М., Изд-во МГУ, 1972, стр. 74.

⁶ С. И. Королев. К вопросу об уровне беспереводного владения иноязычной речью. «Вопросы методики обучения иностранным языкам». Минск, 1968, стр. 14.

⁷ С. И. Королев. О беспереводности при обучении иноязычной речи. «Вопросы методики обучения иностранным языкам», стр. 9.

⁸ И. В. Ревзин, Ю. В. Розенцвейг. Основы общего и машинного перевода. М., 1964, стр. 57—59.

осуществляется одновременно с переводом и посредством перевода. В учебной практике, по-видимому, имеют место оба эти вида перевода, по можно допустить, что на начальной стадии обучения преобладает второй вид, а первый формируется лишь на продвинутых стадиях обучения, образуя переходный этап к беспереводному пониманию и осмыслению читаемого текста. Как тот, так и другой вид перевода следует отнести, в сущности, к дословному переводу⁹. Дословный перевод как средство раскрытия иноязычной структуры широко использовался и используется сейчас в учебной практике неязыковых вузов и аспирантуры¹⁰.

Наблюдения над учебными переводами показывают, что, чем лучше учащийся знает язык, тем ближе его перевод в грамматическом отношении к языку оригинала, и наоборот. В большинстве случаев учебные переводы представляют собой морфолого-синтаксические кальки, а отклонения от оригинала, как правило, свидетельствуют о неправильном восприятии соответствующего явления. Поэтому представляется возможным и целесообразным использовать переводы учащихся для выявления грамматических ошибок, в частности, для выявления ошибок как поступающих в аспирантуру, так и сдающих кандидатские экзамены после подготовки в учебных группах Кафедры иностранных языков АН СССР.

Анализ собранного материала¹¹ подтверждает в целом правильность вышеизложенного подхода к учебным переводам и показывает, что использование перевода как преимущественного средства понимания и осмысления читаемого или переводимого текста порождает ошибки,

⁹ Под дословным переводом мы будем понимать вместе с В. Н. Комиссаровым «переводческий прием, воспроизводящий синтаксическую структуру, набор частей речи и порядок их расположения в оригинале». В. Н. Комиссаров. Слово о переводе. М., 1973, стр. 170.

¹⁰ Дословный перевод как средство проникновения в особенности иноязычного мышления и развития чувств языка рекомендовал, в частности, Б. В. Беляев (Б. В. Беляев. Указ. соч., стр. 208). — Р. Ладо, относящийся к переводу в целом отрицательно, также рекомендует использовать дословный перевод как средство раскрытия иноязычных моделей. См.: R. Lado. Language Testing. London, 1961, стр. 262.

¹¹ Р. Г. Синев. Анализ грамматических ошибок, поступающих в аспирантуру АН СССР (на материале немецкого языка). «Обучение чтению научного текста на иностранном языке». М., 1975.

специфичные именно для данной модели понимания и отличающиеся по своему характеру и последствиям от грамматических ошибок в устной речи. Поясним это на примере. Фраза *Unterhalb dieses Wertes entsteht als Reaktionsprodukt aus den Verbindungen ein Eisensulfid* переведена следующим образом: 'Ниже это значение возникает в качестве продукта реакции из связи сульфидного железа'. При дословном переводе как средстве понимания неправильное восприятие *unterhalb* как наречия предопределило неправильное восприятие и перевод всего предложения. Совершенно очевидно, что переводящий эту фразу строил русский эквивалент исходя из грамматического состояния¹², созданного наречием «ниже», и валентных свойств русских слов безотносительно к структуре оригинала. Грамматические обязательства, которые взял на себя переводящий в результате ошибки, при условии несформированного самоконтроля носят императивный характер и неизбежно реализуются.

Поскольку рассмотренная фраза целиком переведена неправильно, в ней формально можно насчитать больше чем одну ошибку (*unterhalb*). С другой стороны, очевидно, что эта ошибка и остальные ошибки не являются равноценными с точки зрения их влияния на восприятие структуры предложения. Ясно, что ошибка на *unterhalb* является основной причиной всех остальных ошибок. Нам представляется целесообразным закрепить это различие терминологически. Мы предлагаем различать «первичные ошибки» и «вторичные ошибки». К первичным ошибкам мы будем относить те ошибки, причины которых не могут быть обнаружены вне данного слова или конструкции, иначе говоря, вне данного грамматического уровня. К вторичным ошибкам мы отнесем все те, причина которых может быть обнаружена на другом грамматическом уровне либо в окружающем грамматическом контексте (последнее имеет место, например, в случае кооперированных или вообще синтагматически связанных слов. Так, ошибка в числе подлежащего распространяется на сказуемое и наоборот. Невосприятие сравнительной степени прилагательного или наречия предопределяет неправильное

¹² О понятии «грамматическое состояние» см.: Ч. Хоккет. Грамматика для слушающего. «Новое в лингвистике», вып. IV. М., 1965, стр. 145.

восприятие сравнительного оборота с *als*). Таким образом, понятия «первичная ошибка» и «вторичная ошибка» отражают взаимозависимость, в том числе и иерархическую, языковых единиц или грамматических уровней.

Вторичные ошибки составляют в своей совокупности «глубину» или «зону действия» первичной ошибки¹³. Глубина ошибки будет определяться в каждом конкретном случае тем грамматическим состоянием, которое будет создано первичной ошибкой.

В методическом плане дифференциация первичных и вторичных ошибок целесообразна, по нашему мнению, с трех точек зрения: во-первых, для выявления грамматического материала, нуждающегося в коррекции в первую очередь (что особенно актуально для условий Кафедры иностранных языков АН СССР); во-вторых, в связи с поисками опор для самоконтроля и самокоррекции учащихся. Цело в том, что в зоне действия первичных ошибок оказываются и достаточно хорошо усвоенные явления, которые при соответствующей ориентации и обучении учащихся могут стать опорами для самокоррекции, т. е. для нейтрализации действия первичной ошибки и для пересмотра ошибочной гипотезы¹⁴. И, в-третьих, для построения общей методической типологии грамматических ошибок, в основу которой должны быть положены, по нашему мнению, три момента: 1) причины и условия возникновения первичных ошибок, 2) характер и языковой уровень ошибочной грамматической операции, 3) последствия первичных ошибок с точки зрения их глубины и веса.

Отмеченная иерархическая взаимозависимость морфологического и синтаксического уровней, проявляющаяся в порождении вторичных ошибок, подтверждается анализом большого количества ошибок. Так, в 123 переводах

¹³ Наряду с «глубиной ошибки» можно различать «вес ошибки» как то количество экстралингвистической информации, искажение или потерю которой вызывает данная ошибка.

¹⁴ Устойчивость ошибочной гипотезы, которую отмечает Н. С. Златкина, объясняется, на наш взгляд, именно отсутствием у учащихся сформированного механизма самокоррекции, а не тем, что «маркированные формы смешиваются с немаркированными» (Н. С. Златкина. Особенности типичных ошибок восприятия грамматических структур иноязычной письменной речи. «Методика преподавания иностранных языков в вузе. МГПИИЯ им. Мориса Тореза». Т. I, ч. II. М., 1972, стр. 230).

из 250, выполненных поступающими в аспирантуру, обнаружено 217 ошибок, обусловленных неправильным восприятием частей речи. Особенно наглядны ошибки на слова, вводящие предложение¹⁵, например: *Gegen die Existenz freier Ionen spricht, daß...* 'Напротив, существование свободных ионов говорит о том, что...' Пример ошибки в середине предложения: *Abb. 1 zeigt an männlichen Hasenschilddrüsen neben dem prozentualen Verhältnis der einzelnen Epitheltypen auch gleichzeitig den vorherrschenden Epitheltyp...* 'Илл. 1 показывает на мужской заячьей щитовидной железе примерно процентное соотношение единичного эпителиального типа также одновременно действующего преобладающего эпителиального типа'.

Наибольшее количество ошибок (94) связано с наречиями. Ошибка заключается в том, что наречия, практически всех видов, воспринимаются как прилагательные и относятся в качестве определения к существительному из ближайшего окружения, при этом служебные слова перед существительным в качестве помех установлению ложной атрибутивной связи не воспринимаются, например: *erst die Möglichkeit* 'первую возможность', *höchstens der Klasse* 'более высокому классу' и т. п. Наблюдается и противоположная, но более слабая, тенденция воспринимать склоняемые прилагательные в качестве наречий (24 ошибки): *ein besonderes Problem* 'особенно проблема'.

Отмечено 45 ошибок на причастия II и 27 — на причастия I. Причастия воспринимаются как финитные глагольные формы, инфинитивы, прилагательные, существительные. 21 ошибка отмечена на союзы и предлоги. Глубина этих ошибок — от словосочетания до предложения.

В 80 переводах из 200, выполненных на кандидатских экзаменах, обнаружено 130 ошибок вышеотмеченного характера с соответствующими синтаксическими искажениями.

Аналогичные последствия имеют морфологические и лексикоморфологические первичные ошибки, в процессе

¹⁵ «Неходкое слово служит своего рода точкой отсчета: породив его, мы в дальнейшем, опираясь на него, строим различные прогнозы относительно возможной синтаксической схемы высказывания...» (А. А. Леонтьев. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969, стр. 210).

которых одна граммема замещается в переводе ей неадекватной грамемой, т. е. с иными морфологическими свойствами, создающими грамматическое состояние, неадекватное оригиналу. Так, *finden* 'находить' может быть замещено в процессе перевода на *finden* 'считать', 'полагать', ср.: *Sie finden im Eis...* 'Они считают, что...'. Интересна ошибка, вызванная неправильным восприятием предлога *von*: *Von den Eigenschwingungen der Kationen absorbieren die Deformationsschwingungen...* 'Собственными колебаниями катионов поглощаются деформационные колебания'.

Неправильное восприятие категорий активности—пассивности и переходности—непереходности приводит к замещению одной синтаксической модели предложения другой, неадекватной первой, ср.: *Einerseits weist die Beschaffenheit des Wassers...* 'С одной стороны, показаны свойства воды...'; *Eine solche Deutung stünde in vollem Einklang mit der starken Verdünnungsabhängigkeit der Intensität dieser Linie...* 'Такое толкование отсрочило бы в полном согласии с сильной зависимостью этих линий от разбавления'. Неотмеченность предложений в переводе является характерной особенностью переводного способа понимания, при этом неотмеченность не используется учащимися как опора для самокоррекции.

Неправильная идентификация синтаксических конструкций может иметь своим следствием вторичные ошибки на морфологическом уровне. Так, в предложении *...Bohrung hat Wasser, ohne Beeinflussung durch den Kalk, erschlossen* учащийся сблизил *ohne* и *erschlossen* и перевел 'не делая заключения'.

Первичность ошибки не всегда может быть установлена по переводу. Так, предложение *...wo der Mensch die Erde verplant* переведено '...где человек земли запланирован'. Можно допустить, что при пословном переводе учащийся установил ложную генитивную связь «человек земли», что в свою очередь обусловило неправильное восприятие *verplant*, но может быть и наоборот, учитывая, что учащиеся приучаются не к линейному анализу, а к анализу с опорой на глагольные формы. На занятиях первичность и вторичность ошибок может быть всегда установлена опросом.

Наблюдения над ошибками в учебных переводах целесообразно дополнить целенаправленным тестированием

учащихся для выявления уровня сформированности навыков распознавания, понимания и перевода того или иного грамматического явления, а также для выявления того, обладают ли учащиеся механизмом самоконтроля и самокоррекции и в какой степени. Так, в аспирантских группах в начале семестра 1973/74 уч. г. были с этой целью проведены проверочные работы по грамматике. Приведем два примера. Для письменного перевода 21 аспиранту была предложена фраза: *Es ist hervorzuheben, daß die biologischen Forschungen die Entwicklung der Technik fördern, die Prinzipien der biologischen Prozesse bei der Schaffung der modernen, elektronischen Rechenmaschinen ausnutzt*. Предполагалось, что учащиеся воспримут относительное местоимение *die* как артикль к *Prinzipien*, т. е. наперед задавалась первичная ошибка. Было интересно установить, смогут ли учащиеся использовать форму и место *ausnutzt* в качестве опоры для самокоррекции, а если нет, то какие вторичные ошибки появятся в переводе. Было представлено пять правильных переводов; в двух случаях придаточное определительное как таковое было воспринято правильно, но соотнесено с *Forschungen*, число *ausnutzt*, таким образом не было принято во внимание. 14 аспирантов придаточное определительное не распознали: в шести случаях оно переведено придаточным с союзом «что», в пяти — самостоятельным предложением: ‘принципы биологических процессов используются...’, и в трех — деепричастным оборотом ‘используя принципы’... *Ausnutzt* в восьми случаях переведен пассивом ‘используются’, в трех — деепричастием ‘используя’ и в трех — формой мн. числа 3-го лица ‘используют’, т. е. неопределенно-личным предложением. Поразительно то, что форма *ausnutzt* не использована в качестве опоры для самокоррекции, хотя трудно предположить, что учащиеся ее не распознали, это предположение опровергается, в частности тем, что никто не сделал ошибок в понимании *fördern*. Это обстоятельство подтверждает, на наш взгляд, как реальность существования первичных и вторичных ошибок, так и переводный характер понимания, при котором неправильное восприятие предшествующего отрезка речи определяет неправильное восприятие последующего.

В предложении *Jeder gasförmige Körper wird in die Zustände höherer Ordnung darstellenden Erscheinungsfor-*

men der Flüssigkeit und des Festkörpers übergeführt потенциальная ложная связь in die и Zustände реализована в 19 переводах из 25. Эта первичная ошибка вызвала ряд вторичных ошибок, основные их виды следующие: darstellenden отнесено как определение к Zustände или к Ordnung, что для немецкого языка принципиально исключается, darstellenden Erscheinungsformen отнесено как генитивное определение к Zustände. В нескольких случаях darstellenden трансформировано в пассивные причастия 'представляемых', 'представленных', что в принципе возможно, но сохранение ложной связи in die Zustände свидетельствует не о сознательно осуществленной трансформации, а о попытках перевода по «смыслу», ср.: 'Каждое газообразное тело переводится в состояния высшего порядка, представленного формами проявления жидкости и твердого тела'.

Приведенные примеры можно отнести, по-видимому, к высшему уровню трудности, так как die Prinzipien и in die Zustände представляют собой случаи частичной омонимии, которая может быть снята только обращением к структуре всего предложения.

Наблюдения над ошибками показывают, что учащиеся берутся за перевод без предварительного понимания структуры предложения, иначе говоря, они не обладают способностью автономного, т. е. беспереводного структурно-вербального понимания¹⁶. Очевидно, этим объясняется и несформированность механизма самокоррекции. Нам представляется, что на пути к беспереводному пониманию первым шагом должно быть формирование способности беспереводного структурно-вербального понимания. Не отрицая перевод как средство осмысления наиболее трудных мест, мы считаем, что перевод как средство структурно-вербального понимания должен быть сведен до минимума и что всякому переводу, в том числе и учебному, должен предшествовать этап автономного понимания грамматических структур, которое только и может обеспечить правильное осмысление экстралингвистической информации, заключенной в читаемом тексте.

¹⁶ Это подтверждается также наблюдениями других авторов. См., например: С. Х. Гонза. К вопросу об обучении пониманию специальной литературы на музыкальных факультетах неязыкового вуза (на материале английского языка). «Методы обучения иноязычной речи», вып. 3. Минск, 1973, стр. 155.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРИЕМА ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСЕВДОЗНАКОМОЙ ЛЕКСИКИ

В педагогической, психологической и методической литературе отмечается широко известный факт — смешение сходных знаний в процессе их применения. Сходство — значительный источник затруднений и в понимании псевдознакомой лексики¹. Поэтому постановка вопроса о дифференцировании сходного знакомого материала представляется весьма актуальной.

На основе данных, полученных во время наблюдения, констатирующего эксперимента и опытного обучения, мы приходим к выводу о целесообразности использования приема противопоставления в обучении пониманию псевдознакомой лексики.

Под противопоставлением понимается процесс сравнения, направленный на выделение того, от чего следует отвлечься при выделении существенных признаков². Ядро противопоставлений, их сущность составляют оппозиции, представляющие собой отношение частичного различия между частично сходными элементами языка³.

Условие существования оппозиции — наличие выбора по крайней мере между двумя возможностями⁴. По мнению некоторых авторов, в мышлении читающего на родном языке неосознанно существуют системы оппозиций в виде динамических стереотипов⁵, следовательно, необходимо формировать такие же оппозиции и на базе иностранного языка.

Наиболее веским аргументом в пользу правомерности использования оппозиций в методической организации

¹ О. М. Зюзенкова, И. Г. Энк. Трудности понимания псевдознакомых слов и сочетаний немецкой научной литературы и пути их преодоления. «Методы обучения иноязычной речи». Минск, 1974.

² Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959, стр. 291.

³ Н. С. Трубецкой. Основы фонологии. М., 1960; — см. также: Ф. де Соссюр. Курс общей лингвистики. М., 1933.

⁴ Т. В. Булыгина. Грамматические оппозиции (к постановке вопроса). «Исследования по общей теории грамматики». М., 1968, стр. 176.

⁵ И. Б. Хлебникова. Оппозиции в морфологии. М., 1969.

псевдознакомой лексики является наличие у знакомых интерферирующих лексических единиц общих или инвариантных свойств, которые как раз и служат источником затруднений. В этом случае представляется важным овладение умением понимать псевдознакомую лексику путем осознания ее отличительных признаков, для чего аспиранты должны усваивать не отдельные словоформы и значения, а определенную систему оппозиционных противопоставлений.

Понятие оппозиций предполагает разложимость противопоставляемых лексических единиц не только на общие, но и на различные элементы, называемые обычно дифференциальными признаками⁶.

Следовательно, оппозиции дают возможность выделить дифференциальные признаки исследуемых лексических единиц. Так, понимание словосочетания *es gibt* в перфекте, с модальными глаголами и в придаточном предложении сопряжено со значительными трудностями. В таком виде оно приобретает развернутую форму и приближается к глаголу *geben*, в результате чего сочетание и глагол смешиваются между собой. Значит, необходимо установить признаки, по которым можно было бы в оппозиции распознать сочетание *es gibt* и глагол *geben*. Отличительными признаками сочетания являются: а) наличие *es*; б) сказуемое (в простой или сложной форме) в единственном числе; в) отсутствие пассива.

Именно противопоставление словосочетания *es gibt* и глагола *geben* дает возможность выделить отличительные признаки сочетания, по которым можно распознать его в тексте. Осознание названных дифференциальных признаков и закрепление их в соответствующих упражнениях будет способствовать правильному пониманию упомянутой выше оппозиции в научном тексте.

Необходимость предъявления псевдознакомых лексических единиц в оппозициях объясняется данными физиологии, которая уже давно установила факт повышенной чувствительности нервной ткани к противоположному раздражителю, следующему непосредственно за первым.

Исключительно большое значение одновременному воздействию взаимосвязанных явлений придавал И. П. Павлов. Он подчеркивал, что при дифференцировке

⁶ Там же, стр. 15, 25.

процесс тысячекратного повторения условных раздражителей не дает того положительного результата, который можно получить путем перемежающегося противопоставления одного постоянно подкрепляемого условного раздражителя другому, близкому к нему по качеству. Говоря о дифференцировке в процессе выработки условных рефлексов, И. П. Павлов писал: «Сначала казалось, что здесь имеют место два приема. Один — это только многократное повторение определенного агента в качестве условного раздражителя с постоянным подкреплением безусловным рефлексом. Другой — п е р е м е ж а ю щ е с я п р о т и в о п о с т а в л е н и е (разрядка наша.— О. З.) этого определенного, постоянно подкрепляемого условного раздражителя с близким к нему агентом, но не сопровождаемым безусловным раздражителем. В настоящее время мы склонны признавать действительность только последнего приема»⁷.

Эту же мысль проводит и Дж. Б. Карролл, когда пишет, что «количество повторений какой-либо единицы само по себе не так уж существенно, как количество противопоставлений ее с другими единицами, с которыми ее могут смешивать»⁸.

Необходимость использования оппозиционного противопоставления диктуется также психологическими особенностями взрослой аудитории, которая характеризуется склонностью к апалитическому мышлению и разного рода абстракциям. Учащиеся в таком возрасте отличаются стремлением к осознанию усваиваемых понятий, они уделяют все меньше внимания механическому заучиванию⁹. Стремление взрослых учащихся к систематизации изучаемых явлений и к осознанию их отличительных свойств делает оправданным применение приема противопоставления в обучении пониманию псевдознакомой лексики.

⁷ И. П. Павлов. Полн. собр. соч., т. IV. М. - Л., 1951, стр. 129.

⁸ J. B. Carroll. The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages.— MLJ. May, 1965.— Цит. по: Б. А. Ланидус. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). М., 1970, стр. 108.

⁹ H. Lüke. Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin, 1971; Sh. L. Willin. Einige psychologische Besonderheiten der Erwachsenen und die Erlernung einer Fremdsprache, «Deutsch als Fremdsprache», 1974, N 3.

Необходимость использования приема противопоставления обуславливается и тем обстоятельством, что в аспирантуре мы имеем дело с таким контингентом обучаемых, которые в течение длительного времени изучали немецкий язык и владеют им в объеме программы для неязыковых вузов. Следовательно, наши учащиеся имеют значительный предшествующий иноязычный опыт.

Положительная роль прошлого иноязычного опыта определяется тем, что он заключает в себе большие возможности для осуществления разных видов переноса. Однако при обучении иностранному языку необходимо учитывать и отрицательное влияние ранее накопленного опыта в языке. Оно заметно проявляется в узнавании и понимании псевдознакомой лексики и обуславливается в основном недостаточно прочным и правильным усвоением изучаемого материала.

Следовательно, иноязычный опыт, приобретенный в школе и вузе, является недостаточным для правильного узнавания и понимания псевдознакомой лексики в научном тексте. Необходимо его расширение и дальнейшее совершенствование с помощью специальных упражнений. Основным средством повышения эффективности таких упражнений является, по нашему мнению, предъявление рассматриваемых лексических единиц в оппозициях, так как прием оппозиционного противопоставления наиболее целесообразен тогда, когда предлагаемый для изучения материал не является абсолютно новым¹⁰.

Кроме того, в тексте интерферирующие знакомые лексические единицы не встречаются или почти не встречаются вместе, а в процессе чтения именно из этих форм необходимо сделать выбор, поэтому методически целесообразным следует считать одновременное рассмотрение интерферирующей лексики, в результате чего станет возможной ее дифференцировка.

Представляется, что оппозиционное противопоставление должно широко использоваться в обучении пониманию псевдознакомой лексики, так как оно отражает глубокие процессы соотнесения ее значения и формы. Однако анализ упражнений в учебниках для средней школы и неязыковых вузов показал, что при обучении понима-

¹⁰ Л. И. Балашова. Одновременное изучение взаимосвязанных тем на уроке. Учебное пособие. М., 1973, стр. 13.

нию исследуемых лексических единиц почти не используется прием оппозиционного противопоставления. Причиной отсутствия указанного приема, на наш взгляд, является то, что не принимаются во внимание особенности данной лексики, и при обучении чаще всего опираются на запоминание и заучивание. Это приводит к тому, что учащиеся получают весьма одностороннее практическое знакомство с интерферирующими лексическими единицами. Задача же широкой систематизации знаний нередко упускается из виду, и поэтому ценный дидактический прием остается неиспользованным.

Значение противопоставления как приема обучения заключается в том, что оно способствует познанию своеобразия интерферирующей лексики, ее различению, распознаванию, так как противопоставляется одно знакомое слово другому, в каком-либо отношении его напоминающему. Благодаря этому создаются условия не только для понимания, но и для запоминания.

Упражнения с оппозиционным противопоставлением организуют мыслительную деятельность, способствуют сознательному и прочному усвоению знаний, вырабатывают навык формально-смыслового анализа псевдознакомой лексики с учетом ее связей с единицами окружающего контекста. Изучение интерферирующего материала в единстве дает учащемуся возможность выявить зависимости между этими лексическими единицами.

При выполнении упражнений с оппозиционным противопоставлением учащемуся каждый раз приходится решать лингвистические задачи, причем не механически, а с полным знанием и пониманием признаков. При коррекции знаний путем противопоставления происходит не просто повторение: старые знания осмысливаются в новой связи, поднимаются на более высокий уровень ¹¹.

Мы предприняли попытку разработать комплекс упражнений ¹², положив в его основу дидактический при-

¹¹ Г. Д. Кириллова. Дидактический прием сравнения. «Советская педагогика», 1955, № 12, стр. 33.

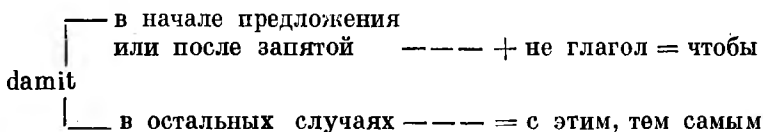
¹² Под комплексом упражнений мы будем понимать набор видов упражнений, которые выполняются в определенной последовательности и достаточном количестве, благодаря чему ошибки в понимании псевдознакомой лексики сводятся к минимуму. См.: С. С. Сорокина. О методическом аспекте ограничения действия грамматической интерференции синтаксических подтипов. «XXVI. Герценовские чтения. Иностранные языки», ч. 1. Л., 1973, стр. 20.

ем противопоставления (см. табл.). Общая цель этого комплекса упражнений заключается в ослаблении действия межъязыковой и внутриязыковой интерференции, которая является первопричиной неправильного понимания псевдознакомой лексики в научной литературе. Предлагаемый комплекс упражнений входит составной частью в общую систему обучения пониманию немецкой научной литературы в аспирантуре.

Овладение псевдознакомой лексикой осуществляется в процессе выполнения определенных видов упражнений, условно объединенных тремя сменяющими друг друга этапами.

Основная задача первого этапа состоит в том, чтобы обеспечить осознание обучаемыми разницы между формой и значением интерферирующих лексических единиц, установить отличительные признаки, по которым можно было бы определить значение слова в тексте. Этой цели служат схемы (см. ниже), где противопоставляются интерферирующие лексические единицы и их дифференциальные признаки.

Использование схем является важным моментом в обучении пониманию псевдознакомой лексики, так как они способствуют направленности внимания на изучаемый объект, что в свою очередь повышает эффективность запоминания¹³. Они как бы суммируют и подтверждают тот вывод, к которому должен прийти учащийся вследствие выполнения специальных упражнений. Будучи выражением обобщенности, схемы регулируют действия обучаемого и снимают «энтропию опыта», обеспечивая максимальную безошибочность понимания. Обобщенность схемы достигается путем отражения наиболее существенных, инвариантных признаков. Так, для слова *damit* можно составить следующую схему:



¹³ С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1940; П. И. Зинченко. О формировании произвольного запоминания. «Советская педагогика», 1954, № 4.

В данную схему внесены только наиболее существенные признаки распознавания *damit*: определенная позиция в предложении и слово-индикатор, расположенное справа от *damit*. Знание этих признаков указывает кратчайший путь определения значения *damit* в тексте.

Схемы создают предпосылки для самостоятельной работы над псевдознакомой лексикой и служат основой для самоконтроля правильности произведенного действия. Они позволяют успешно управлять процессом формирования умения понимать псевдознакомые слова и словосочетания в научном тексте.

Однако оппозиционное предъявление псевдознакомых лексических единиц и их дифференциальных признаков в виде схемы — лишь начальный этап усвоения, который сам по себе еще не может обеспечить формирование умения понимать псевдознакомую лексику. Для его формирования нужны специальные упражнения.

При усвоении псевдознакомой лексики должны как бы сосуществовать друг с другом два варианта так, что один из них является правильным в одних условиях, другой — в совершенно иных. Трудность понимания наблюдается здесь потому, что два разных варианта обладают одним каким-то общим признаком (признаками). При чтении это проявляется в том, что аспиранты принимают одну знакомую форму за другую, т. е. проходят мимо тех малозаметных отличий, которые как раз и выполняют смысло-различительную роль.

Отсюда напрашивается вывод, что для правильного понимания псевдознакомых лексических единиц необходимо развивать умение различать формы и значения этих слов и словосочетаний. Различение — дифференцировка¹⁴, следовательно, и упражнения должны носить прежде всего дифференцировочный характер.

Важная роль дифференцировки уже давно отмечалась в психологической, педагогической и методической литературе. Однако в последнее десятилетие в методике преподавания иностранных языков наблюдается тенденция как можно реже прибегать к дифференцировочным упражнениям. Поэтому они стали исчезать и там, где они крайне необходимы. Об этом свидетельствует анализ упражне-

¹⁴ Е. И. Исенина. К вопросу о формировании образа слова. «Вопросы психологии», 1967, № 1, стр. 51.

ний на исследуемые слова и словосочетания в учебниках для средней школы и неязыковых вузов. Между тем особенность псевдознакомой лексики состоит в том, что ее нельзя механически запомнить. Правильное понимание ее в научном тексте требует создания в памяти прочной различительной базы, которую в свою очередь невозможно построить без соответствующих дифференцировочных упражнений.

Следовательно, после оппозиционного предъявления псевдознакомых лексических единиц и их дифференциальных признаков в виде схемы наступает этап отдифференцирования сходных языковых явлений в дифференцировочных упражнениях.

Методика преподавания иностранных языков имеет в своем опыте уже достаточное количество всевозможных дифференцировочных упражнений, которые необходимо использовать в зависимости от целей обучения и специфики изучаемого материала. Если учесть, что в нашем случае конечной целью обучения является выработка умения понимать псевдознакомые слова и словосочетания в любом научном тексте, то объектом тренировки будут псевдознакомые лексические единицы. В дифференцировочных упражнениях должно происходить внутрисистемное противопоставление одного псевдознакового слова другому, предрасположенному к межъязыковой или внутриязыковой интерференции.

Само собой разумеется, что найти текст с необходимой повторяемостью противопоставляемых лексических единиц почти невозможно. Поэтому дифференцировочные упражнения сначала будут состоять из разрозненных предложений, которые позволяют обеспечить регулируемую повторяемость изучаемого материала. При выполнении упражнений на уровне разрозненных предложений аспирантам приходится в каждом конкретном случае принимать необходимые решения, так как в упражнении постоянно происходит оппозиционное противопоставление интерферирующих лексических единиц. Для этой цели можно использовать следующие виды дифференцировочных упражнений ¹⁵:

— определить значения интерферирующих слов, пользуясь схемой;

¹⁵ Указывается только набор дифференцировочных упражнений.

— называть признаки, указывающие на то, что данные интерферирующие слова выполняют функцию наречия, прилагательного, союза, предлога и т. д., определить их значения;

— сравнить подчеркнутые слова по значению; установить в них общее и различное;

— выбрать правильные значения интерферирующих слов из вариантов, данных на русском языке;

— заполнить пропуски путем выбора слов из оппозиции;

— заменить подчеркнутые интерферирующие слова синонимами, антонимами;

— объяснить, чем отличаются выделенные слова;

— называть признаки, указывающие на то, что данное слово входит в состав устойчивого словосочетания;

— определить, в каких существительных множественное число играет смысложнаменительную роль;

— определить, в каких глаголах предложное управление обуславливает их значение;

— из данных слов выбрать наиболее близкие по значению к подчеркнутым интерферирующим словам;

— определить, в каких предложениях наличие инфинитива влияет на значение глагола;

— называть номера предложений, в которых данное слово имеет указанное значение;

— перевести, обращая внимание на подчеркнутые слова и т. д.

Эти дифференцировочные упражнения можно рассматривать как первичную автоматизацию псевдознакомой лексики на дотекстовом материале.

Однако только на изолированных предложениях трудно выработать умение точно понимать содержание научного текста при наличии в нем псевдознакомых слов и словосочетаний. Поэтому нужны упражнения на уровне двух-трех предложений, т. е. на уровне абзаца, где происходит столкновение различных навыков уже в более широком плане. Абзац создает необходимый простор для формирования мыслительных действий по извлечению информации из текста ¹⁶.

Дифференцировочные упражнения на уровне абзаца

¹⁶ О. Д. Кузьменко. Содержание обучения чтению на английском языке. Автореф. канд. дисс. М., 1970.

подготавливают переход к следующему этапу — речевым упражнениям, которые по своему характеру приближаются к естественному процессу чтения. Они проводятся на связных текстах и завершают весь комплекс упражнений.

На завершающем этапе имеет место свободное противопоставление псевдознакомой лексики, когда изучаемое явление контрастируется с другим уже не по принципу принадлежности к одной системе противопоставляемых, а свободно, подчиняясь содержанию коммуникативных упражнений¹⁷. На этом этапе происходит не только формирование умения извлекать необходимую информацию из научного текста, но и дальнейшее совершенствование умения понимать псевдознакомые слова и словосочетания в сложном взаимодействии с другими умениями и навыками в естественных или приближенных к ним условиях. Завершающий этап усвоения характеризуется максимальным переносом внимания с языковой формы на содержание речевого материала. Для этой цели можно использовать следующие упражнения:

- выделить в тексте смысловые «вехи»;
- передать точно мысль каждого абзаца;
- найти в тексте ключевые предложения;
- разделить текст на смысловые отрезки;
- найти в тексте места, которые являются ответами на данные вопросы;
- раскрыть разницу в смысловых отношениях между двумя абзацами;
- найти в тексте причину (следствие) указанного действия;
- ответить на вопросы и т. д.

Схема предлагаемого комплекса упражнений представлена в таблице.

Предложенная схема комплекса упражнений намечает общие вехи на пути формирования умения понимать псевдознакомые слова и словосочетания в научном тексте. Для конкретной лексической единицы должен быть выбран путь, соответствующий в общем представленному в

¹⁷ П. Б. Гурвич, Ю. А. Кудряшов. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития. «Вопросы методики преподавания иностранных языков». Тула, 1967, стр. 29.

Комплекс упражнений для обучения пониманию псевдознакомой лексики в немецкой научной литературе

Решаемая проблема	Способ решения
1. Оппозиционное предъявление интерферирующих лексических единиц и их дифференциальных признаков	Схематическая наглядность
2. Оппозиционное противопоставление:	
а) функций и значений функциональных омонимов	
б) формы и значений многозначного слова	Дифференцировка на уровне разрозненных предложений и на уровне абзаца
в) формы и значений интернационального немецкого и русского слов	
г) формы и значений внешне сходных слов	
д) устойчивого словосочетания и интерферирующего с ним слова	
3. Свободное противопоставление	Естественный или приближающийся к нему процесс чтения на уровне текста

табл., но возможны и отклонения, продиктованные характером лексического материала и другими факторами, влияющими на учебный процесс.

Опытное обучение подтвердило эффективность данного комплекса упражнений и явилось предпосылкой, позволяющей считать правомерным использование его для обучения пониманию псевдознакомой лексики в немецкой научной литературе.

Н. М. РАЗИНКИНА

ОБ ОДНОМ ИЗ СПОСОБОВ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНОЙ ПРОЗЫ (стилистика прием параллелизма)

В настоящее время возрос интерес лингвистов к стилистическому аспекту языковых явлений вообще и к вопросам функционального отбора лингвистического учебного материала в частности. При этом упор делается на изучение организованных функционально-речевых систем (стилей речи), в основе чего лежит рассмотрение характерных языковых фактов, использование которых типично для той или иной функционально-речевой сферы. Однако конкретные лингвистические признаки стилей, несмотря на довольно большое число имеющихся исследований, выявлены в лингвистике слабо.

Сложность изучения функциональных стилей определяется тем, что лингвистические признаки, составляющие специфику каждого отдельного стиля, неоднородны по своему характеру. С одной стороны, речь может идти о некоторой совокупности относительно четко выделяемых стилистически «маркированных» языковых средств, а с другой — об их отборе, комбинации, частотности, т. е. о явлениях, связанных уже не с инвентарем, а с функционированием языка. Кроме того, функциональный стиль связан с отбором языковых средств как среди обязательных, так и среди необязательных (допускающих выбор, вариантных) его элементов¹.

Языковая специфика функционально-речевого стиля может быть изучена при рассмотрении тех специализированных средств выражения, которые типичны для того или иного вида коммуникации. Каждая сфера человеческого общения обладает характерными и относительно константными задачами коммуникации. Одной из таких сфер

¹ Н. Н. Семенюк. Из истории функционально-стилистических дифференциаций немецкого литературного языка. М., 1972, стр. 40, 44.

является научная литература. Возрастающая роль науки как одной из производительных сил общества в эпоху научно-технической революции вызывает в области языкового развития необходимость учитывать специфические черты научной литературы во всех формах ее проявления².

Эта специфика определяется принадлежностью научной литературы к той области человеческой деятельности, которая требует от людей знания объективных закономерностей явлений, их существенных свойств, имеющих между ними причинно-следственных отношений, а также процедур и операций, которые могут быть произведены в том или ином конкретном случае для выявления закономерностей и существенных свойств рассматриваемых явлений. В этом состоит главная функция, своего рода «сверхзадача» всего множества высказываний, не только уже осуществленных, но и тех, которые еще будут осуществлены. На основе данной сверхзадачи сложились и те объективные требования, которые в самом общем виде обуславливают содержание и форму сообщаемой информации. В определенной — отнюдь не прямолинейной, а, напротив, сложно-опосредованной — связи с ними выработались столь же объективно действующие и исторически изменчивые тенденции в отборе языковых средств, используемых в актах общения. Реализация языковой системы в речевых актах имеет, таким образом, в своей основе телеологический, т. е. целеобусловленный и целенаправленный, характер³.

Вышеупомянутая «сверхзадача» научной литературы, связанная, в первую очередь, с логичностью изложения, находит свое наиболее последовательное языковое выражение в синтаксическом строе научной речи⁴. Такие основные формы научного изложения, как объяснение, рас-

² В. И. Ярцева. Основные тенденции воздействия научно-технической революции на типологию современных языков. «Научно-техническая революция и функционирование языков мира» (Тезисы докладов). М., 1974, стр. 18.

³ Б. А. Абрамов. Научно-техническая литература как одна из сфер функционирования языковой системы. «Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тареза», вып. 73, 1973, стр. 175.

⁴ «Различия в специфике языковой передачи логического содержания образуют «душу» синтаксиса» (Р. А. Будагов. К теории синтаксических отношений. — ВЯ, 1973, № 1, стр. 7).

суждение, описание, повествование и доказательство⁵, получают эксплицитное языковое выражение в специфических синтаксических структурах, принадлежащих — в области научной литературы — к числу автоматизированных форм языкового выражения. Автоматизация целого ряда синтаксических структур научной прозы связана с выработкой устойчивых композиционно-речевых форм организации авторского изложения материала. Типовые приемы композиционной организации высказывания в научной литературе формируются в связи с выражением аргументации научной мысли, строгой мотивировкой следования ее звеньев и являются следствием того большого значения, которое придается в научных текстах объяснению и рассуждению⁶.

Выработка типовых приемов композиционной организации научной прозы оказывается связанной с появлением устойчиво повторяющихся синтаксических построений, ожидаемых в определенных частях структуры научного текста. Описание (в частности, эксперимента) со множеством сопутствующих обстоятельств, четкая членимость в выражении смысловых отношений, доказательность и аргументированность изложения, введение системы соответствий и т. п. связаны с употреблением сложных предложений с развернутой союзной связью; синтаксическим стереотипом письменной научной коммуникации является тип предложения, осложненного целой цепочкой сочинительных и подчинительных связей⁷.

⁵ Их характеристику см.: *М. Н. Кожина. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими.* Пермь, 1972, стр. 94—98.

⁶ *М. Н. Кожина. Указ. соч., стр. 321.*

⁷ «В научной речи предложения с двумя, тремя и более осложнениями составляют почти 3-ю часть всех осложненных простых предложений. Это придает потоку речи спаянность, подчеркнутую взаимосвязь компонентов и строгую логическую последовательность. Кроме того, к этому следует присоединить синтаксические конструкции с придаточными — из них более 25% составляют предложения с двумя-тремя и более придаточными в одном предложении. Среди различных видов придаточных предложений наибольший процент падает на определительные (33,6%) и дополнительные (21,8%). Из общей совокупности других видов придаточных наибольший процент приходится на причинные и условные (вместе 22%), а наименьший — в отличие от художественной речи — на временные (2,2%) и придаточные места (0,4%)». (*М. Н. Кожина. Указ. соч., стр. 324.*)

Подобные предложения позволяют выделить ряд сходных синтаксических структур, построенных на довольно ограниченном числе моделей; так называемый «большой синтаксис» текста научного содержания (отображающий связи между предложениями сверхфразового формата и противопоставленный «малому синтаксису», определяющему формы связи между словами в предложении) характеризуется рядом константных признаков, типичных для описания в научной прозе. Регулярность (как формальная, так и семантическая), выступающая в виде основного качества стиля научной прозы, находит четкое проявление в стереотипных синтаксических построениях научной литературы⁸. Эта регулярность, в свою очередь, обусловлена повторяющимися логико-смысловыми отношениями, типичными для научной прозы.

Отчетливость логических связей, оформленных развернутыми сложными предложениями с целым рядом придаточных предложений и однородными членами при перечислении, наличие развитых периодов и логическая расчлененность сложного синтаксического целого создают тот тип прозы, который назван иерархическим⁹.

Иерархическая проза представляет собой аналитическое повествование с эксплицитно выраженными средствами синтаксической связи, среди которых большой удельный вес имеют синтагматические связи с подчинительными отношениями. В иерархической (или синтагматической) прозе, каковой является научная проза, сложность синтаксических построений связана: 1) с многоступенчатым последовательным подчинением, 2) со смысловой дифференцированностью синтагматических отношений, 3) с обилием межпредложенияческих средств связи, 4) с совпадением

⁸ «Синтаксис художественной прозы, напротив, имеет низкую степень регулярности и регламентированности. Это дает основание некоторым исследователям считать, что синтаксис художественной прозы эволюционизирует несколько интенсивнее, нежели синтаксический строй большинства других функциональных стилей» (Р. Р. Чайковский. Состояние и перспективы изучения макропредложений как элементов структуры художественного текста (на материале современной немецкой прозы). «Лингвистика текста. Материалы научной конференции МГПИИЯ им. Мориса Тореза». М., 1974, ч. II, стр. 134.

⁹ И. Д. Арутюнова. О синтаксических разновидностях прозы. «Сборник научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза», вып. 73. М., 1973, стр. 184—187.

границ предложения (как определенной грамматической единицы) с высказыванием, т. е. с интонационно законченным сегментом, 5) с отнесением высказывания к действительности при помощи грамматических средств языка, т. е. через глагол в личной форме, 6) с эксплицированностью «модуса», т. е. достаточно определенным отнесением суждения к его автору. «В иерархической (синтагматической) прозе используется чрезвычайно разветвленная система сцеплений — в первую очередь, предложно-падежного и союзного подчинения. Отдельные предложения интегрируются в усложненный по своей внутренней организации синтаксический период, в котором обозначены все отношения между элементами, причем особо важная роль отводится логическим по своему содержанию связям — целевым, причинно-следственным, уступительным и условным»¹⁰. Эти связи имеют линейный характер, соответствующий последовательному ходу научного изложения, когда каждое последующее предложение развивает предшествующее, как бы вытекает из него, образуя неизбежные при этом цепные связи¹¹.

Определенная регламентированная система построения научного текста повлекла за собой использование ряда стилистических приемов синтаксической организации высказывания, которые характерны для книжного письменного типа речи. В английской научной прозе к таким приемам относится синтаксический параллелизм. Для того чтобы проследить эволюцию в употреблении данного стилистического приема, которая неизбежно имела место в процессе самого становления стиля научной прозы и выработки им автономных средств регулирования синтаксической организации высказывания, обратимся к двум временным срезам в истории становления стиля английской научной прозы. Это два равных по своей протяженности отрезка времени (1869—1899 и 1939—1969 гг.), разделенные периодом в столетие.

Сопоставление по двум периодам имеет целью уяснить те тенденции, которые создают в научной прозе базу для

¹⁰ Н. Д. Арутюнова. Указ. соч., стр. 184.

¹¹ О типах цепных связей см.: В. Н. Скибо. О контактности предложений в английской научной прозе. «Сборник научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза», вып. 73, стр. 257 и сл.; Г. Я. Солганик. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое). М., 1973, стр. 84—85.

возникновения типизированных синтаксических структур, имеющих более или менее стабильное лексическое наполнение. Кроме того, подобное сопоставление способно указать на тенденции, определяющие в ходе становления стиля научной прозы характер стилистической трансформации такого существенного для научной прозы синтаксического стилистического приема, каким является параллелизм. Параллелизм — лишь один из ряда синтаксически характерных способов организации научной прозы, но его выбор для анализа становления стилистических характеристик научной прозы не является случайным: общая синтагматически спаянная система синтаксиса научной прозы, сведение в определенную систему нескольких предложений как грамматически самостоятельных единиц, способных к автономной актуализации, логическая спаянность синтактико-семантических элементов, получающая как имплицитное, так и эксплицитное языковое выражение, — все эти черты, в высшей степени характерные для иерархической прозы, получают свое четкое выражение в синтаксической организации параллелизма.

Параллельные конструкции представляют собой один из стилистических приемов композиции высказывания, в которой отдельные части предложения или ряд предложений в целом построены однотипно. Синтаксический параллелизм изучен в основном на материале художественной прозы. Это неудивительно, т. к. художественная речь использует параллелизм шире, разностороннее и разнообразнее, нежели другие виды речи. Параллелизм в широком смысле является конструктивным элементом многих художественных произведений. Можно сказать, что в различных формах он проявляется в структуре всякого художественного произведения¹². Сфера использования параллелизма в нехудожественных (в частности, научных) текстах имеет более четкие и однозначные границы.

Рассмотрение особенностей использования того или иного языкового приема организации высказывания, при-

¹² Д. И. Шмелев. Об асимметричном параллелизме в поэтической речи. — РЯШ, 1970, № 5, стр. 8. — Р. Якобсон широко трактует параллелизм как «...взаимоотношение синтаксических, морфологических и лексических соответствий и расхождений, различные виды семантических сходств и смежностей, синонимических и антонимических построений...» (цит. по: В. Шкловский. Поэзия грамматики и грамматика поэзии. «Иностранная лит-ра», 1969, № 6, стр. 218).

сущего тому или иному функционально-речевому стилю, оказывается неизбежно связанным с проблемой соотношения общей цели функционально-организованной разновидности языка и частной цели отдельного высказывания. «При взгляде на соотношение общей функции определенной разновидности языка и частной цели отдельного высказывания в круг рассматриваемых вопросов неизбежно вовлекается вопрос о роли тематического состава высказывания. Конкретные целевые задачи, экспрессивные вариации и модальные оттенки речевого акта, которые влияют на его стиль, самым тесным образом связаны с содержательной стороной речи. К. Гаузенблас и другие чешские ученые неоднократно писали о «принадлежности тематических средств к области средств построения языковых сообщений» и критиковали утверждение, что лингвист может говорить лишь о том, как «при помощи языковых средств выражается тематическое содержание». Развивая мысль о так называемых тектонических средствах (т. е. о разных способах использования языковых, параязыковых и тематических средств) высказывания, К. Гаузенблас и Ф. Данеш считают, что с точки зрения стилистического и функционального подхода «необходимо в тематических компонентах находить средства построения сообщений, обладающие разной степенью узуальности. Предпочтительнее, однако, говорить о влиянии тематических средств на языковые, а не об их принадлежности к языковым средствам»¹³.

Рассмотренный материал показал, что английская научная литература второй половины XIX в. использует разнообразные синтаксически параллельные конструкции, вовлекаемые в высказывания определенного тематического состава. Функция параллельных конструкций может заключаться в перечислении ряда логических суждений. Параллельная организация этих суждений выражает языковой формой равнозначность содержания отдельных частей высказывания¹⁴. Использование параллельных конструкций в целях логического противопоставления, сопоставления, уточнения и просто перечисления находим в следующих примерах:

¹³ Т. Г. Винокур. О содержании некоторых стилистических понятий. «Стилистические исследования». М., 1972, стр. 87.

¹⁴ И. Р. Гальперин. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958, стр. 233.

Отношение противопоставления

...it is one thing to have learnt the essential nature of those sores of the cow..., and quite another thing to affirm the distinguishing characters by which these may be recognized from other sores... (N 40, 1889, 56) ¹⁵;

...it is thus obvious the *equilibrium is unstable in the case represented by Fig. 2, and stable in the case represented by Fig. 3* (N 18, 1878, 14):

In the cyclone the *winds circulated* about the low centre in a direction contrary to the hands of a watch, *with*, at the same time, a *decided tendency* inwards upon the centre of low pressure; whereas in the anticyclone the *winds circulated* in the same direction as that of the hands of a watch, *with a decided tendency* outwards from the centre of high pressure (N 44, 1891, 51);

It is well known that *if water is stagnant in a pipe* it cannot be quite suddenly set in motion; and again, *if it be in motion*, it can only be suddenly stopped by the exercise of very considerable force... (N 37, 1887, 8).

Отношение сопоставления:

The energy of a dynamo *does not... travel to a distant motor* through the wires, but through the air. The energy of an Atlantic cable battery *does not travel to America* through the wire strands, but through the insulating sheath (N 37, 1887, 9);

The mode of progress has thus veered *from the analytical to the synthetical*, from the powerful *inverse analysis* of Laplace and Lagrange *to methods* which were worked by Newton (N 46, 1892, 5).

Перечисление однородных явлений (фактов) в их хронологическом порядке:

With regard to the true nature of the Röntgen rays, there have been many theories. *There is the original suggestion by Röntgen himself*, that they may possibly consist of longitudinal waves in the ether... *There is a theory that they consist of moving material particles similar to the kathode rays. There is the more generally received doctrine that they are simply exceedingly short transverse ether waves... Lastly, there is the theory which imagines them to be frequently repeated disturbances or pulses of the ether...* (N 58, 1898, 91).

¹⁵ Здесь и ниже курсивом отмечена часть синтаксически параллельной конструкции или, реже, вся конструкция в целом.

Уточнение и развитие мысли в ходе рассуждения, аргументации:

It is this Mesozoic continent... which I suppose to have been occupied by the Mesozoic Mondelphia; and it is in this region that I conceive they must have gone through the long series of changes... (N 1, 1870, 442);

One cannot say that *it* (the current) *is propelled* at every point of its course, but *it is propelled* at the critical points where the special friction occurs... (N 37, 1887, 100);

It is foolish for the newspapers correspondents to attribute hesitation in accepting scientific results to jealousy. *Much security will be necessary. Adverse criticism will be welcomed* (N 33, 1886, 3);

...we are thus wholly prevented from ascribing the phenomenon of self-induction or extra-current to simple and straightforward inertia of electricity in a wire or a pipe. We are thus brought face to face with another suggestion to account for these effects (N 37, 1887, 9).

Однако было бы неточным сказать, что приведенные выше примеры параллелизмов служат только логической констатации научных фактов. Параллельные конструкции, как и всякий повтор, создают ритмическую организацию высказывания; благодаря своему синтаксическому однообразию они служат фоном для эмфатического выделения нужного отрезка высказывания¹⁶.

Параллельные конструкции, представляющие собой своеобразный синтаксический повтор, как правило, связаны с лексическим повтором:

Let us sweep away this habit of mind for the moment, let us look at the facts as they are... (N 2, 1870, 222);

Should we regard those living plants as the products of dead dust or mineral particles, or should we regard them as the offspring of living seeds? (N 13, 1876, 253);

Near the centre of the cyclone the winds blew with hurricane force, but near the centre of the anticyclone the atmosphere was well-nigh calm (N 36, 1887, 1);

It would be just as erroneous to conceive electro-kinetic phenomena *as occurring solely* in the insulating medium as it would be to think of them *as occurring solely* in the conducting wires (N 37, 1887, 8).

Двойной повтор (синтаксический и лексический) в со-

¹⁶ И. Р. Гальперин. Указ. соч., стр. 233—234.

единении с вносимой им ритмической организацией высказывания способствует созданию композиционной единицы определенного типа, свойственной тексту журнальной научной статьи XIX в.

Параллельные конструкции могут использоваться для выражения ряда суждений, имеющих эмоциональную окрашенность. Так, авторское субъективно-оценочное отношение может передаваться параллельно организованными метафорами, например:

Many battles have been fought, many victories have been won, and now the biological doctrines of the day have assumed an entirely new form (N 2, 1870, 411).

Параллелизм метафор подчеркивается не только их однотипной синтаксической организацией, но также и одинаковой тематической направленностью.

Высказывание организуется с помощью параллельных конструкций и в тех случаях, когда речь идет об эмоционально-окрашенной оценке трудов ученого, например:

No one in England before (except Bacon) had so much as he had the power to say what he wanted to say, and exactly as he wanted to say it. No one was so little at the mercy of conventional language or customary rhetoric... which cost him at last so dear (N 39, 1888, 4);

The researches of Crookes, Lenard, and Röntgen have given to man a new eye; they have, perhaps, also given to nature a new light; they have certainly given to science more than one new problem (N 58, 1898, 88);

It (Pasteur's work) deserves to succeed. If so, he will again receive the applause of the civilised world; if not, he will have the sympathy and respect of every pathologist (N 33, 1886, 3).

Эмфатический характер параллелизмов может подчеркиваться употреблением специальной эмфатической конструкции *it is... that*:

It is his (M. Dumas') well-intentioned and unceasing diligence that we must thank for never having lost heart; it is to him that those results are due which are presently to be indicated (N 23, 1880, 127).

Существенно, что в XIX в. отбор параллельных конструкций осуществляется, как правило, для выражения положительной оценки трудов ученого; отрицательная критическая оценка не организуется в рамках параллельных конструкций. Развернутость последних, их способность вместить в себя целый ряд суждений, а также «ат-

мосфера» приподнятости и торжественности¹⁷, которая сопутствует синтаксическому параллелизму, представляются ученому уместными для выражения положительного, но не отрицательного отношения к работе своего коллеги.

Авторская отрицательная оценка оформляется с помощью параллельной синтаксической организации предложения только в том случае, когда речь идет не о работе конкретного ученого, а, например, о плохой постановке преподавания ряда дисциплин в школе, о недостаточном внимании правительства к работе ученых и т. п. Приводимый ниже отрывок полемически обращен против существовавшего порядка преподавания естественных наук в английской средней школе восьмидесятых годов прошлого века:

This (the fact that in schools natural science is taught as a kind of «refuge for the destitute») *is probably due to a variety of causes: to the ignorance of the public of the importance and value of such training..., to the ignorance of even the barest elements of science of the majority of teachers in charge of schools; to the want of good science teachers and of suitable books; to the supposed expense of teaching science..., to the imperfection of our methods of teaching* (N 31, 1884, 20).

Синтаксический параллелизм научной статьи может быть частичным и полным. Частичный параллелизм мы находим, например, в следующих случаях: I — *sinking all personal feelings, risking all imputations anxious only that the truth should be known* — will venture to state what really seems to me to be the true aspect of the problem (N 2, 1870, 410);

...*it* (the idea of a Vector) *would naturally lead to a different grouping... It would lead us to group them* (branches) according to their form... (N 33, 1886, 544);

The student who had gone through such a course, would not probably be able to effect any but the simpler algebraical

¹⁷ Ср. со следующим: любой повтор, будь то отдельное слово, группа слов или грамматическая модель, включающая синтаксический параллелизм, может создать впечатление нарастания (градации) (R. H. Hudson). A modern handbook of American English. Chicago, 1966, стр. 156). В этом смысле можно сказать, что синтаксический параллелизм представляет собой эмоционально-дифференцированный вариант синтаксической организации высказывания.

reductions or solve any but the simplest kinds of equations (ibid., p. 545);

His (Pasteur's) past achievements are great; his last attempt was prudent in conception (N 33, 1886, 3).

В приводимых примерах неполный параллелизм создается следующими частями высказывания:

sinking all personal feelings

risking allimputations ¹⁸

it would naturally lead to a different grouping

it would.....lead..... us to group them

to effect any but the simpler algebraical reductions

to solve any but the simplest.....kinds of equations

his past achievements are great.....

his last attempt was prudent in conception.

Частичный (неполный параллелизм) приводит к нарушению ритмической организации высказывания, создает такое положение, при котором предсказуемость синтаксической структуры становится невозможной. Сравним со следующим примером полного параллелизма:

As the historian is careful to inform his readers of the sources from which he has drawn his information, *what manuscripts he has collated, what monuments he has inspected, what inscriptions he has deciphered*, so the book opens with a description of the material (N 33, 1886, 555).

Полный синтаксический параллелизм в соединении с лексическим повтором (what, he, has) создает фон, на котором выступают «пятна» существительных (manuscripts, monuments, inscriptions) и глаголов (collated, inspected, deciphered). Примечательна четкая ритмическая организация данного отрывка: manuscripts (— — —) ¹⁹; monuments (— — —); collated (— — —); inspected (— — —); deciphered (— — —).

Четко оформленное ритмическое построение наблюдается и в следующих случаях:

To compose a work on so extensive and difficult a subject as «British Insects»... which shall be *accurate without*

¹⁸ Горизонтальная черта указывает на неповторяющиеся части высказывания, приводящие к нарушению параллелизма.

¹⁹ Черточки в скобках указывают на число слогов в слове.

being dry, and amusing without being flippant, — is no easy task (N 4, 1871, 22);

At $-7^{\circ}.2\text{C.}$, ice would form on cooling, and would melt on warming (N 36, 1887, 11).

cooling (— —) warming (— —); form (—) melt (—).

В научной литературе XIX в. мы имеем дело как с макропараллелизмом (однотипное построение целых предложений), так и с микропараллелизмом, организующим в предложении так называемые «малые формы», т. е. какой-то один член предложения, выраженный, например, инфинитивными, причастными, герундиальными формами, генитивной конструкцией и т. д., например:

...we find far more in this text-book *to agree with than to dissent from* (N 46, 1892, 4);

In dealing with the disease of silk-worms in the South of France, Pasteur first handled a physiological problem, and his *thoroughness of research, fertility of resource, and felicity in experiments* ended in the best results... (N 33, 1886, 2);

The members of the expedition must be so prepared that they can *distinguish the important from the less important; the necessary from the merely desirable*; in a word, *the purely Antarctic from what could be carried out equally well in other parts of the world* (N 61, 1900, 319).

Полный, ритмически организованный синтаксический параллелизм не является типичным для английской научной прозы XIX в. Более характерное явление в рассматриваемой литературе — это случаи неполного параллелизма с нарушением ритмической организации высказывания, например:

We should undoubtedly consider the experiment with the flowerpot as clearing up our pre-existing ignorance; *we should regard* the fact of their producing cresses and grasses as proof positive that the particles sown in the earth of the pot were the seeds of the plants which have grown from them (N 13, 1876, 253);

Suppose a vessel... to be at hand filled with nutritious earth, with which we mix our unknown particles; and that in fortyeight hours subsequently buds and blades of well-defined cresses and grasses appear above the soil. *Suppose the experiment... to yield the same unvarying result* (ibid);

In comparing the effects of different salts in solution on the melting points of ice, no simple connection could be traced between their absolute weights and the effects produced;

but on comparing chemically equivalent weights, a very close connection was discovered (N 36, 1887, 10).

Неполный (или несбалансированный) параллелизм, по-видимому, более соответствует специфике научной литературы, нежели параллелизм полный, поскольку первый не требует от автора дополнительных усилий, направленных на создание ритмической организации высказывания, и позволяет ему свободно развивать ход логических рассуждений, не будучи стесненным при этом требованиями соблюдения четкого языкового соответствия.

В научных текстах параллельные конструкции могут организовать сложное синтаксическое целое. Последнее представляет собой отрезок высказывания, состоящий из ряда предложений, которые образуют структурно-смысловое единство, поддержанное ритмико-интонационными факторами²⁰. Тесное смысловое единство сложного синтаксического целого определяется единством его содержания, органической смысловой связью отдельных предложений. Данная органическая связь, в свою очередь, выражается в смысловой зависимости предложений, входящих в структуру сложного синтаксического целого.

В научной прозе сложное синтаксическое целое может состоять из ряда параллельно-организованных предложений, представляющих собой перечень доказательств, аргументов, фактов. Логическая и смысловая целостность сложного синтаксического целого может определяться не только перечислением, но также отношениями причины и следствия, сопоставлением рассматриваемых объектов исследования, их противопоставлением и уточнением. Рассмотрим пример:

It has always seemed to us that the best plan for an elementary work would be to take one actual crystal... and to explain *how the crystallographer arrives at this crystal* by grafting certain additional faces on the ideal simple prism; *how the shape of that prism can be defined* by reference to certain lines and their inclination to one another, which are called axes... and then to say *how all crystals*, however complicated, *can in like manner be referred to* certain simple forms of which these are six; *and if you want to know how, you must go to a work on crystallography* (N 33, 1886, 555).

²⁰ И. Р. Гальперин. Указ. соч., стр. 222.

Ряд параллельных конструкций используется здесь для того, чтобы перечислить — в их естественной последовательности — операции, необходимые ученому в его работе над кристаллом. Описание данных операций облекается в синтаксическую форму параллельных конструкций, т. к. эти конструкции удобны для перечисления положений (фактов), которым придается одинаковая значимость и весомость. Последняя из параллельных конструкций (*and if you want to know how*) представляет собой как бы итог, обобщение вышесказанного и придает данному высказыванию логически завершенную форму сложного синтаксического целого.

Аналогичное использование ряда параллельных конструкций, которые организуются в сложное синтаксическое целое и заканчиваются обобщением, мы находим в следующем случае:

At the very outset geology is looked at in its proper light, not as an amusement for the collector and a means of learning where he will get pretty curious objects for his cabinet, not as a field where the ingenuity or perversity of the classifying mind may delight itself with grouping natural products as reason or fancy prompts, not in any other of these limited aspects beyond which it is to be feared the vision of some geologists never reaches; but as a history of the earth during ages long gone by (N 33, 1886, 554—555).

Параллельное синтаксическое построение может охватывать такие крупные композиционные отрезки высказывания, каковыми являются абзацы. Образующееся при этом сложное синтаксическое целое (или сверхфразовое единство) организует в единую структуру целый ряд постулатов, предположений, доказательств и допущений, придавая им всем синтаксически стройную завершенную форму:

Think of a tram-car drawn by an underground rope... A contact piece of iron protrudes from the bottom of the car and grips the moving rope, which is thus enabled to propel the car. How does the energy of the distant stationary engine reach the car? Via the rope and the iron connector, undoubtedly. They both have to be strong, and are reliable to be broken by the transmitted stress.

Next, think of an electric tram-car driven by means of a current taken up from an underground conductor... A contact piece of wire rope protrudes from the bottom of the car and

drags a little truck along the conductor, which is thus enabled to supply electricity to the electro-magnetic motor geared to the wheels. How does the energy of the distant dynamo reach the car in this case? Not via the wire connector; and not even via the underground conductor. It travels from the distant dynamo through the general insulating medium between cable and earth (N 37, 1887, 9).

Наряду с синтаксисом предложения (или внутренним «интрасинтаксисом») в настоящее время внимание исследователей все более привлекает синтаксис надфразовых связей предложения (внешний «супрасинтаксис»). Это приводит к расширению понятия синтаксической модели: если раньше в терминах синтаксических моделей изучались в основном предложения и их части, то в настоящее время понятие модели прикладывается и к речевым объединениям более высокого ранга (например, к абзацу), ибо и в этих построениях выявляется фактор лингвистической системности ²¹.

Рассматриваемый материал показал, что синтаксически параллельная организация высказывания используется не только в научной статье, но и в других жанровых разновидностях стиля научной прозы XIX в. Мы находим параллелизм:

а) в рецензиях (в связи с оценкой труда ученого):

It is to be regretted that Mr. Baker does not more particularly refer to his papers in the «Journal of Botany», and it is hard to understand why... he has omitted the references to the «Journal of Botany», 1886... (N 37, 1887, 4);

б) в разделе «Letters to the editor», представляющем собой краткое сообщение по какому-либо одному, частному вопросу:

Sir Wm. Thomson has shown that a metal bar... *turns from the zinc towards the copper when vitreously electrified, and from the copper towards the zinc when resinously electrified* (N 18, 1878, 12);

...*iron is positive to copper* in an oxidising electrolyte such as water, because of the affinity of oxygen for iron being greater than for copper, *while iron is negative to copper*

²¹ М. Я. Блох. Надфразовый синтаксис и изоляция предложения в процессе обучения. «IX Межвузовская научно-методическая конференция. Новейшие достижения языкознания, психологии и других наук и методика обучения иностранным языкам. 22—24 января 1969». М., 1969, стр. 16—17.

in potassium sulphide, because of the affinity of sulphur being greater for copper than for iron (ibid., 13);

в) в научно-публицистических статьях, приближающихся к образцам ораторской речи:

The present educational chaos must be reduced to order, the unwholesome rivalry between London colleges must be checked (N 47, 1892, 1);

If Manchester and Leeds were on opposite sides of the Irwell or the Aire, if they were connected by an elaborate system of overground and underground railways, then it would be more economical to concentrate... the higher teaching...

...the prestige of the colleges, great as it already is, their claims on the state, strong as they already are, would be enhanced in a proportion greater than that circulated by merely adding their separate reputations and resources (ibid., 2).

Что нового внес XX в. в употребление синтаксически параллельных конструкций, используемых в английских научных текстах? Произошли ли здесь серьезные качественные изменения или научная проза по-прежнему прибегает к синтаксическому параллелизму как к одному из типовых приемов композиционной организации высказывания? Какие изменения оказались обусловленными усиливающимся в XX в. процессом языковой унификации и нормирования научной прозы?

В связи с тем, что параллелизм представляет собой своеобразный вид синтаксически симметричных построений, естественно предположить, что современная научная проза имеет тенденцию сводить на нет их использование, поскольку всякая симметрия это один из видов избыточности. И если лаконизм это действительно тот путь, по которому научное изложение движется к совершенству, то может показаться, что синтаксический параллелизм с его лексическим (см. выше) и синтаксическим повтором это далеко не самый экономный способ композиционной организации научной мысли.

Анализ фактического материала приводит, однако, к прямо противоположному выводу: и в настоящее время английская научная проза широко использует синтаксический параллелизм ²², правда, с несколько иными зада-

²² На использование синтаксического параллелизма в стиле современной английской научной прозы указывается, в частности: В. Н. Скибо. Контактность предложений в английской научной

ниями и в иных формах по сравнению с прошлым веком. При этом рассматриваемые здесь два периода становления научной литературы демонстрируют как черты значительного сходства, так и черты значительного расхождения.

Современная английская научная проза традиционно использует параллелизм для того, чтобы синтаксически оформить перечисление тех или иных фактов, обстоятельств, аргументов и т. д.

Нами уже отмечалось, что синтаксическая симметрия удобна для перечисления, поскольку она выражает языковой формой равнозначность содержания отдельных частей высказывания:

The early experiments of the Central Advisory Council showed that the needs of the Services fall into three main groups: (1) *a great demand for single lectures* by authorities on such subjects as foreign affairs history, exploration, literature, and economics; (2) *a great demand for short courses* of about four lectures and (3) *an appreciable demand for classes* in French and German (N 145, 1940, 526—527);

M. S. Iyengar and others claimed that with high-sulphur coals there are three different types of sulphur, namely: (1) *sulphur eliminated* during the initial stages of oxidation; (2) *sulphur oxidized* to the sulphonic acid; and (3) *sulphur resistant* to oxidation (N 183, 1959, 1438);

The BS — BPL procedure has three fundamental advantages: (i) *it eliminates the hazards* associated with the use of volatile, flammable lipid solvents for the removal of nonspecific inhibitors, (ii) *it reduces the chances* of denaturing antigens... and (iii) *it greatly reduces handling* of infectious material during the extraction period (AM, vol. 20, No. 3, 1970, p. 302);

The samples of chrysolite selected for analysis were taken from the two rock types... namely: (a) *from serpentized dolomite*; (b) *from serpentized ultrabasic rock* (N 193, 1962, 45);

He (Mr. Myer) classified... workers into three main groups: (1) *The laboratory worker engaged* in creating or trying out new ideas for the manufacture of a new or cheaper product. (2) *The routine worker engaged* in routine tests for the examination either of raw materials or of articles during

or after their manufacture. (3) *The service worker engaged within* the factory in solving the minor manufacturing problems of day-to-day occurrence (N 147, 1941, 155);

For adenine-thymine this (T_m) is 69° C. and for guanine cytosine it is 110° C. (N 183, 1959, 1428);

This suggests that the inventory be conducted at two levels of sophistication, and that the results should be prepared in a digital form suitable for storage and handling by computer (N 217, 1968, 319).

Как показывают примеры, синтаксический параллелизм (при перечислении и без него) связан с лексическим повтором.

В настоящее время авторы научных статей стремятся по возможности избежать этого повтора, что приводит к использованию синонимичных средств выражения, например:

...a great demand for... // an appreciable demand for...;
The laboratory worker engaged in... // The routine worker engaged in... // The service worker engaged within...; ...this is 69° C // it is 110° C; the inventory be conducted // the results should be prepared.

Стремление избежать повторяемости параллельных конструкций приводит и к нарушению параллелизма грамматических форм, например:

sulphur eliminated (part.), sulphur oxidized (part.), sulphur resistant (adj.), и к нарушению параллелизма лексических форм (в частности, в терминах), например:

from serpentized dolomite
from serpentized ultra basic rocks,

и к общему нарушению синтаксической и лексической симметрии, используемой при перечислении явлений и фактов:

...the duration of the experiment has been very short, from a μ sec. or two for the shock excitation, hundreds of μ sec. for the mirror compression machine, and a few μ sec. for the largest of the toroidal discharge... (N 183, 1959, 571);

It has been clearly demonstrated that separate enzymes exist for different amino-acids, that specific S-RNA acceptors bind particular amino-acids, and that amino-acids linked to S-RNA can be transferred directly to protein... (N 193, 1962, 821).

Четкая членимость синтаксических параллельных конструкций, их структурная обнаженность и наглядность способствуют тому, что данные конструкции используются не только для перечисления, но также и для сопоставления, противопоставления и уточнения. Так, сопоставление, оформленное в виде синтаксически параллельных конструкций, находим при описании результатов эксперимента, при описании действия того или иного препарата, при характеристике различных методов исследования, например:

When injected, the narcotic effects predominate. When smoked Dixon found the drug a satisfactory expedient in combating headache and exhaustion (N 147, 1941, 167);

From Table 2 it may be seen that *subjects R. A., P. M., B. W., and E. W. were adapted to night work and back to day work in 4 days in each case. Subjects D. B. and S. S. were adapted to night work in 4 days and back to day work in 6 days* (N 193, 1962, 40);

The former (method)... allows high direct magnification... The latter (method) allows initial magnification... (N 183, 1959, 1423);

In the case of non-destructive analysis, which applies to gamma-emitters, the homogeneity of all samples has been checked. In the case of destructive analysis, which applies, for example, to strontium-90 material, 20% of the samples have been checked for homogeneity (ECRM, 485).

Однако и сопоставление (подобно перечислению), как правило, оформляется при помощи конструкций, параллелизм которых нарушается, например:

The former method allows high direct magnification
The latter method allows initial magnification

Можно предположить, что нарушение полной симметрии параллельных конструкций в научной прозе носит неизбежный характер, поскольку это нарушение связано с необходимостью использовать различную по своей структурной оформленности терминологию. Однако и в тех случаях, когда терминологические лексические единицы не употребляются, синтаксическая симметрия нарочито нарушается путем перестановки частей высказывания.

См., в частности, приведенный выше пример:

subjects were adapted to night work and back to day work
subjects were adapted to night work

in four days

in four days and back to day work

Продолжая традицию XIX в., современная научная проза использует синтаксически параллельные конструкции как в функции перечисления и сопоставления исследуемых фактов, так и для их противопоставления, например:

On Parker's model one would expect a permanent red Doppler shift in Ha of about 10Å., while on the hydromagnetic model one would expect only Doppler broadening of variable amounts (N 189, 1961, 33);

When these compounds are heated to temperatures in the range 250—600° C., in the absence of a reactive metal surface, isomerization is the predominant reaction;

When the dienes are heated to similar temperatures in the presence of various metals, defluorination is the predominant reaction and fluorobenzenes are formed (N 183, 1959, 586);

There is a fair body of reference in favour of the concept of information loss... but there is a methodological bias in favour of these conclusions... (N 217, 1968, 322);

Most chrysomonads studied contain chlorophyll-c as well as chlorophyll-a; indeed, some, such as Coccilithus huxley, contain almost as much c as a, but a few, such as Ochromonas danica, contain chlorophyll-a only (ARM, 34).

Будучи использованным для противопоставления, синтаксический параллелизм также оказывается нарушенным. Это объясняется, по-видимому, действием тех же причин, которые оказывали свое влияние и в прошлом веке: полный, ничем не нарушенный и потому ритмически организованный параллелизм требует от автора дополнительных усилий, стесняет свободное развитие логически построенных рассуждений, поскольку постоянно требует соблюдения четких языковых соответствий и создания симметричных языковых построений. Кроме того, соблюдение этих соответствий и симметрий, как правило, вступает в противоречие с точностью научных дефиниций, оказывается несовместимым с требованием сохранения четких терминологических формулировок.

Если синтаксический параллелизм, используемый в научной литературе для перечисления, сопоставления и противопоставления, не претерпел сколько-нибудь серьезных изменений на протяжении рассматриваемого здесь периода времени, то синтаксический параллелизм, употребляемый для выражения авторской субъективно-эмоциональной оценки, используется в XX в. шире и с большим числом заданий, нежели это имело место в прошлом веке.

Как это ни парадоксально, современная английская естественнонаучная литература, несмотря на свою тенденцию сужать сферу использования эмоционального и субъективно-оценочного, расширила рамки употребления параллелизмов для выражения авторских оценочных (положительных и отрицательных) характеристик. Иначе говоря, в противоположность распространенному мнению о том, что в ходе своего развития научная проза элиминирует или частично устраняет элементы субъективной оценки, один из синтаксических приемов композиции научной речи, а именно параллелизм, оказался в настоящее время «местом концентрации» языковых средств, выражающих субъективную эмоциональную оценочность.

Выше отмечалось, что в прошлом веке синтаксический параллелизм использовался для выражения положительной оценки трудов ученых; в наше время его использование служит также выражению самой резкой критики, самого резкого осуждения, например:

The reasons for which the Physical Society is to be sacrificed can hardly be described as compelling. *They are faulty in logic, confused in motive and unhappy in phrasing* (N 221, 1969, 105);

It (the book) *includes too much which is irrelevant and omits too much which is essential* to a proper understanding of the place of Dalton in the history of chemistry (N 183, 1959, 15);

It (the survey) is little more than a catalogue, *too superficial for the scientist and too technical for non-scientist* (N 189, 1961, 5);

On pp. 17 and 96 he (the author) describes the world as unintelligible; on pp. 82 and 174 he describes it as rational; whatever meanings I allow these two attributes I find them contradictory (N 151, 1943, 63).

Привлекает внимание тот факт, что параллелизм, используемый для выражения авторской оценки, характеризуется четким, нигде не нарушаемым соблюдением лекси-

ческих и синтаксических соответствий. См. в приведенных выше примерах:

...faulty in logic // confused in motive // unhappy in phrasing; ...includes too much which is irrelevant // omits too much which is essential; ...too superficial for scientist // // too technical for non-scientist; On pp. 17 and 96 // On pp. 82 and 174; ...he describes the world as unintelligible // // he describes it as rational.

Такое четкое сохранение симметричности параллельных конструкций, безусловно, не случайно. Внесение ритмической организации в научную прозу уже само по себе является фактом, придающим речи экспрессивный характер. В сочетании с соответствующим лексическим наполнением, выражающим авторскую отрицательную оценку, такие конструкции, на фоне ритмически неупорядоченной научной речи, являются средоточием напряженной авторской экспрессии; их пафос и выразительность приобретают публицистическое звучание.

Другой особенностью синтаксического параллелизма, отличающей его от соответствующих конструкций в стиле научной прозы прошлого века, является соединение параллелизма с такими синтаксическими стилистическими приемами организации высказывания, как антитеза, хиазм, инверсия, например:

...he (a scientific worker) needs as a basic qualification an honours degree, useful sometimes negatively in giving him information about what is not known as well as positively about what is known (N 147, 1941, 156);

...we have the somewhat anomalous position that the industrial research worker needs to be more academic than worldly in outlook, temperamentally more introvert than extrovert (N 147, 1941, 155);

...they (some scientific workers) prefer the works to the laboratory, so they are rather «works scientists» under a works manager than «scientific workers» under the research manager (N 147, 1941, 156);

So like is the Sterkfontein of magnum to the Bush specimens, and so unlike it is to those of other races of man and ape, prehistoric and modern, that I regard the Sterkfontein bone... as representing a prehistoric Bushman (N 147, 1941, 146).

Параллелизму сопутствует также использование метафоры:

The explanation of these instabilities is not hard to follow in general terms; *in the case of «pinch instability»* any geometrical irregularity of the vessel can cause a slightly higher localized self magnetic field..., *in the case of «wriggle instability»* any slight departure... will cause a bunching of the lines (N 183, 1959, 569—570).

Наконец, в синтаксически параллельных конструкциях мы обнаруживаем и ритмические соответствия, под которыми здесь понимается нарочитый подбор лексических единиц с одинаковым количеством слогов:

A carriage for the model can be set any position on a track... The carriage can be run off the track on the arm... (N 193, 1962, 818).

a carriage can be set (—)

the carriage can be run (—)

...new social purposes, new social fulfilments are being met (N 183, 1959, 1419).

new social purposes (— — —)

new social fulfilments (— — —)

The gene for tallness in peas gave tall peas and its allelomorph gave short peas (N 151, 1943, 68).

gave tall peas (—)

gave short peas (—)

Measurements... over a wide range of temperatures... and measurements over a wide range of frequency show that cases of softening by single processes are rare (N 183, 1959, 583) *measurements over a wide range of temperatures* (— — —) *measurements over a wide range of frequency* (— — —)

Ритмическая организация и лексический повтор остаются характерными признаками синтаксического параллелизма, используемого для выражения авторской оценки:

He (the author) analyses the relations between science and philosophy in terms of *differences of language, differences of idiom and differences of method* (N 151, 1943, 63);

...it is found that *movement toward the promoter end* has no effect, but that *movement away from the promoter end...* lowers the polarity of the nonsense mutant moved (N 221, 1969, 23);

...the four-letter alphabet could be abandoned in favour of a two-letter alphabet in which *adenine and cytosine* would serve as one letter and *guanine and thymine* would serve as the other (N 183, 1959, 1431).

Таким образом, в синтаксической организации совре-

менной английской научной прозы наблюдаются две противоречивые тенденции: одна из них связана со стремлением авторов естественнонаучных работ избежать лексического повтора в параллельных конструкциях, нарушить монотонную повторяемость синтаксического рисунка параллелизмов, в то время как другая, напротив, связана с намеренным внесением четкой ритмической организации в высказывание и с использованием повтора для подчеркнутого выделения тех или иных лексических единиц, особо существенных в данной коммуникации. Тенденция первого типа наблюдается в основном в таких жанровых разновидностях научной прозы, как журнальная статья, информационные сообщения; вторая — типична для рецензий, популярных лекций, статей, имеющих публицистическую направленность. Данные две тенденции не отрицают друг друга, они лишь указывают на различное синтаксическое и лексическое оформление параллелизмов, обусловленное разницей их функционального задания.

Что касается «размеров» параллелизма, то, как и в прошлом веке, он может организовываться как малые формы (микропараллелизм), т. е. какой-то один член предложения (большей частью, обстоятельство, дополнение, определение), так и крупные формы (макропараллелизм), т. е. ряд самостоятельных предложений или же ряд придаточных предложений. Иллюстрацией параллелизма первого вида могут служить следующие примеры:

We have examined *the products of oxidation assimilation from glucose, acetate and butyrate in Pseudomonas saccharophile*, and *of Photosynthetic assimilation from acetate and butyrate in Rhodospirillum rubrum* (N 183, 1959; 1440);

The decoration pictures were examined *by reflexion in a metallographic microscope and by transmission in a Hitachi II electron microscope* (N 221, 1969, 52):

Иллюстрацией параллелизма второго вида могут служить следующие примеры:

Since the chrysophyceae are fragile cells which are not easy to handle in the laboratory, and only a small number have been brought into culture, and *since these are for the most part representatives of only a small portion of the great diversity of chrysophyceae existing*, it is considered that this approach to nomenclature will cause little confusion (ARM, vol. 23, 1969, 29);

Tris buffer *was substituted for phosphate buffer*, and the alkaline saline procedure *was substituted for SA extraction...* (AM, vol. 20, N 3, 1970, p. 298).

В современный период развития стиля английской научной прозы усилилась тенденция использовать синтаксически параллельные конструкции для организации такого крупного речевого отрезка высказывания, каким является абзац. Однотипная синтаксическая структура абзаца, оформленного серией параллелизмов, способствует выделению определенных звеньев коммуникативной цепи.

Так, абзац, темой которого является перечисление тех или иных фактов, обстоятельств, доводов, аргументов, строится на синтаксически параллельных конструкциях, которые своей структурой подчеркивают равноценность перечисляемых фактов. В приводимом ниже отрывке (представляющем собой законченный абзац) параллелизм используется для перечисления того, что делается рядом ученых в определенной области исследования:

Thus in Volume 13, *E. W. Müller describes the ionization of atoms in intense electric fields...* *J. B. Hasted describes experimental work on inelastic collisions between atomic systems and attempts a theoretical basis for estimating cross-sections for collisions...* *P. A. Lindsay analyses the velocity distribution of electric streams...* *P. K. Weimer summarizes the development of TV camera tubes...* (N 193, 1962, 812).

Использование параллелизмов в данном случае указывает на желание автора подчеркнуть (при помощи одинаковых синтаксических построений) равнозначность и равноценность всех перечисляемых работ.

Абзац, который строится на параллелизмах, используемых для перечисления тех или иных фактов, обстоятельств, характерен для той части журнальной статьи, в которой дается описание самого эксперимента и связанных с ним процедур (обычно этот раздел статьи носит название Materials and Methods), например:

The probing measurements were made. (1) *The length of the mandible from the proximal edge of the alveolus of the canine to the hind margin of ramus ascendens.* (2) *The height of the mandible from the top of the coronoid process to the lowest point on the angle of the mandible.* (3) *The length of the check teeth from the distal end of the alveolus to the proximal end of the alveolus.* (4) *The length of the disastema from the proximal edge of the alveolus of the canine to the*

distal edge of the alveolus of the second premolar (N 221, 1961, 59).

Подобный абзац типичен и для другой части журнальной статьи, а именно для выводов, которые формулируются в плане перечисления с помощью синтаксически параллельных конструкций, с лексическим повтором:

It appears that the explanation of this dilemma... must lie with one of three possibilities.

(1) *The proteins that perform common functions in bacteria* may be structurally quite different in many cases...

(2) *The proteins that perform common functions in bacteria* are very similar structurally...

(3) *The proteins that perform common functions in bacteria* are of the same structural similarity (N 183, 1959, 1431).

Абзац, темой которого является сопоставление, также может строиться на основе использования синтаксически параллельных конструкций:

In the case of trypsin, chymotrypsin and two phosphatases, it was shown that acetylation causes a shift in pH optimum by about one-half to one pH unit. The shifts were comparable to those obtained in Fig. 1... In the case of trypsin and chymotrypsin it was shown that the activity is related to the amount of non-ionized histidine in proteins. (N 193, 1962, 33).

Разобщенность параллелизмов (т. е. их дистантное расположение относительно друг друга) не приводит к нарушению синтаксического единства в построении абзаца: даже будучи разъединенными, не контактируя непосредственно друг с другом, параллелизмы образуют синтаксическую основу, синтаксический каркас в построении абзаца. Внесение лексического повтора в параллелизм усиливает объединяющую и как бы централизующую роль параллелизма, на основе которого строится синтаксический рисунок абзаца, ибо повтор лишь подчеркивает симметрию синтаксически параллельных конструкций.

В рассматриваемой литературе такая крупномасштабная синтаксическая единица, как абзац, использует параллелизм в ряде функций: не только в целях перечисления и сопоставления, которые упоминались выше, но также и для уточнения и противопоставления исследуемых явлений. Примером такого уточнения может служить следующий отрывок из научно-естественной журнальной статьи:

In the 5-day-old kitten, these times also fell within the range, but towards the faster end (*that is, about 75—80 msec.*). As the age increased to 20 days, these times became slightly faster (*that is, about 65 msec. at 20 days*)... (N 193, 1962, 42).

Противопоставление находим, в частности, в следующем случае:

Regular or long-crested irregular wave systems can be produced by running either group of five plungers in unison in response to a signal fed into the electronic control system. Shortcrested wave systems can be produced by running both groups of plungers together or by operating the 10 plungers independently (N 193, 1962, 819).

Мы уже говорили о том, что современная английская научная проза использует абзацы, построенные на синтаксически параллельных конструкциях, для перечисления, сопоставления, уточнения и противопоставления анализируемых ученым явлений и фактов. По своей теме такие абзацы носят интеллектуально-логический характер, они свободны от включения элементов авторского оценочного и субъективного отношения и служат средством логического членения отрезков высказывания. Вообще абзац, имеющий своим содержанием логически последовательное доказательство, выявление отношений причины и следствия, сопоставления и контраста, типичен для стиля научной прозы.

Однако наше описание абзаца, построенного на синтаксических параллелизмах, было бы неполным, если бы мы не подчеркнули, что такой абзац используется как для логической констатации свойств объекта исследования, так и с явно эмоциональным заданием. Последнее обнаруживается в статьях, имеющих публицистическую и полемическую направленность. Такие статьи посвящены вопросам ответственности ученого перед обществом, проблеме подготовки научных кадров, общим и организационным проблемам науки, т. е. тому кругу вопросов, которые принято называть научной публицистикой. См., в частности, отрывок, который представляет собой законченный абзац:

Prof. Harbison recommends that every sizable laboratory... should have at least one highly competent person devoting his major energies to analysis of organizational problems. *This man should not be involved in the routine*

operations of personnel administration. *He should report directly to the chief executive officer of the laboratory as a top policy adviser. If possible, he should have had some experience with managerial problems. More important, he should know the laboratory, enjoy the unqualified respect of its scientific personnel, and possess the capacity and interest to analyse human relationships systematically with both insight and imagination* (N 193, 1962, 834).

Научно-публицистическая жанровая разновидность стиля научной прозы остается одной из наименее исследованных — в лингвистическом (а точнее, в лингвостилистическом) отношении — разновидностей научного письма. Можно только предположить, что и этот жанр, подобно другим жанрам научной прозы, обладает набором своих традиционных способов синтаксической организации высказывания, своими привычными композиционными схемами синтаксического рисунка. К числу таких типовых синтаксических каркасов, безусловно, относится и абзац, построенный на ряде синтаксических параллелизмов. Темой подобных абзацев является, как правило, перечисление ряда аргументов, показывающих оценочную позицию автора по отношению к рассматриваемому им вопросу.

Рассмотрение тех жанровых разновидностей научной прозы, к которым прибегают при использовании синтаксически параллельной организации высказывания, указывает на следующее обстоятельство. Синтаксический параллелизм, используемый с различными функциональными заданиями, находит свое применение в широком диапазоне жанровых манифестаций научной прозы XX в. В пределах рассмотренного материала мы находим здесь журнальные статьи, краткие сообщения по частному научному вопросу, информационные сообщения различного характера, рецензии, статьи, имеющие полемическую направленность, лекции, дискуссии (устные).

Каждый из этих жанров подчиняет использование параллелизмов своим специфическим целям. Так, если статьи и сообщения используют параллелизмы в основном для аргументации той или иной мысли, для уточнения, сопоставления и противопоставления излагаемых данных, то, скажем, в информационных материалах параллелизм используется для перечисления фактов, а в жанре научной публицистики данный прием синтаксической органи-

зации высказывания оформляет речь, имеющую своей целью вызвать у читателя ту или иную эмоционально оценочную реакцию. Проблема специфической организации жанров научной литературы, проблема их синтаксической структуры и функциональной синтаксической обусловленности заслуживает самого пристального внимания исследователей-лингвистов.

Итак, рассмотрение особенностей синтаксического параллелизма в английских научных текстах XIX и XX вв. показывает следующее.

1. Английская естественнонаучная литература второй половины XIX в. широко использует синтаксические параллельные конструкции для перечисления, противопоставления, сопоставления и уточнения ряда логических суждений. Параллельные конструкции используются также для выражения положительной эмоционально окрашенной оценки трудов ученого. Иными словами, синтаксический параллелизм в научной прозе выступает одновременно и как способ смыслового членения высказывания (параллельная организация синтаксического строя высказывания делает текст удобочитаемым, делит предложение, особенно длинное, на ряд четко сопоставляемых отрезков), и как средство передачи эмоционально-оценочных характеристик.

2. Параллелизм, представляющий собой синтаксический повтор, связан в научной прозе и с лексическим повтором. Подобный двойной повтор создает своеобразную ритмическую организацию высказывания, вовлекающую лексические, грамматические и фонетические средства языка.

3. Параллельные конструкции входят в типовой композиционный каркас текста научной статьи XIX в., представляя собой синтаксическое клише данной жанровой разновидности научной литературы. Они вписываются в общую традицию использования специфических синтаксических средств, организующих научную коммуникацию.

4. Эволюция, которую претерпел параллелизм в стиле научной прозы на протяжении почти ста лет, представляет собой сложный процесс, не всегда принимающий определенное направление. С одной стороны, XX в. продолжает традицию использования параллелизма для перечисления, противопоставления, сопоставления и уточне-

ния ряда логических суждений; с другой стороны, в наше время определенно обозначилась тенденция парусать лексическую и синтаксическую симметрию параллелизмов.

5. Хотя современная научная проза, как и научная литература прошлого века, использует параллелизм для выражения авторского оценочного отношения к анализируемым явлениям и фактам, однако в наше время параллелизм, употребляемый в такой функции, находит свое применение в основном только в двух жанрах научной прозы, а именно в рецензии и в научно-публицистической статье (ср. с аналогичным употреблением параллелизма в прошлом веке, когда подобной дифференциации по жанрам не наблюдалось). В этих двух жанровых разновидностях научной прозы синтаксический параллелизм обладает своеобразной ритмической организацией, создаваемой лексическими, грамматическими и синтаксическими средствами, что как будто находится в явном противоречии с тенденцией нарушать симметрию параллелизма, когда последний используется в целях перечисления, сопоставления и противопоставления исследуемых фактов. Однако в действительности мы имеем здесь дело не с нарушением тенденции, а с ее жанровым и функциональным упрочением: ритмическая организация высказывания является средством дополнительного эмоционального воздействия, что вполне совместимо с выражением личной, индивидуальной оценки, но оказывается излишним и затрудняющим ход научного повествования, когда синтаксический параллелизм используется для логического сопоставления, перечисления и уточнения каких-либо рассматриваемых фактов.

6. В современный период становления английской научно-естественной прозы (по сравнению с прошлым веком) заметно усилилась тенденция использовать синтаксически параллельные конструкции для организации такого крупного композиционного отрезка высказывания, каким является абзац. Использование абзаца, построенного на ряде параллелизмов, превратилось в структурно-синтаксическую тенденцию языка современной английской научно-естественной прозы. В зависимости от жанра такие абзацы имеют различную функциональную нагруженность и тематическое наполнение.

N — Nature

AM — Applied Microbiology

ECRM — Environmental Contamination by Radioactive Materials. Proceedings of a Seminar. Vienna, 24—28 March, 1969. Vienna, 1969.

ARM — Annual Review of Microbiology, v. 23, 1969.

Л. Н. СМЕРНОВА

ТЕМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Вопросы методики обучения специалистов профессиональной речи на иностранном языке интересуют многих преподавателей. Одна из основных трудностей разработки эффективных курсов состоит в том, что огромное большинство современных научных, технических и иных специальностей носит слишком узкий характер, недоступный пониманию неспециалиста. Это затрудняет решение таких методических проблем, как способ подачи языкового материала, принципы его организации и усвоения учащимися. Как следствие, иноязычная речь специалистов по форме языкового выражения не всегда отвечает определенным требованиям.

В последнее время был сделан ряд успешных попыток применить функциональный принцип, т. е. подойти к решению вопроса со стороны содержания профессиональной деятельности, отраженной в речевой коммуникации¹. К сожалению, такие работы имеют ограниченное значение, так как рассчитаны на специалистов только одного профиля и предназначены для узкой сферы общения. Сам подход, однако, имеет ряд положительных качеств, так как позволяет воспроизвести на занятиях

¹ См., например: *Я. Х. Шапиро*. Использование «условно-естественных» ситуаций при ускоренном обучении иностранным языкам специалистов-медиков. «Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца», вып. 69. М., 1972.

реальные речевые ситуации общения и создать условия для мотивированного обмена информацией.

В основе функционального подхода лежит известный тезис о том, что «в своей социальной роли речевая деятельность различается в зависимости от связи с внелингвистической реальностью»². А. А. Леонтьев формулирует это положение еще точнее: «Строго говоря, речевой деятельности как таковой не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-то деятельность — целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую»³. Овладение иностранным языком, согласно теории речевой деятельности, должно стать частью познавательного, интеллектуального процесса, который направлен не столько на сознательное изучение явлений данного языка, сколько на содержание соответствующей сферы деятельности. Иными словами, весь учебный процесс должен представляться учащемуся как путь от его области знаний к выражению этих знаний средствами иностранного языка, а не наоборот.

В связи с этим встает вопрос: по каким принципам организовать языковой материал, связанный данной специальностью, с тем чтобы учащийся употреблял требуемое по содержанию высказывание в одной из релевантных языковых форм и при этом сохранялась бы коммуникативная функция его речи. Этот вопрос имеет несколько аспектов.

В любом естественном акте речевого общения имеется предмет речи, или тема. В сфере профессионального общения предмет речи, отражающий реальный объект или явление объективной действительности, играет базисную роль, поскольку цель коммуникации между специалистами — сообщить и получить информацию о совершенно определенных вещах, входящих в круг их интересов. Профессиональная сфера речевого общения, следовательно, всегда ограничена известным набором понятий, которые соотносятся как с миром материальных предметов, так и с собственно интеллектуальной деятельностью специалиста. Назовем этот аспект тематическим.

² «Тезисы Пражского лингвистического кружка». В. А. Звегинцев. История языкознания XIX—XX веков в очерках и извлечениях, ч. 2. М., 1965, стр. 129.]

³ А. А. Леонтьев. Язык, речь и речевая деятельность. М., 1969, стр. 27.

Речевая деятельность есть одновременно мыслительная, познавательная деятельность субъекта. Она протекает в форме взаимосвязанных суждений, в которых отдельные понятия увязываются друг с другом, причем эти связи являются отражением объективно существующих отношений между предметами и явлениями. Таким образом, в содержание профессиональной речи входят связи и отношения между понятиями, выраженные в суждениях. Этот аспект отражает логико-семантическую сторону речи.

Речевое общение предполагает наличие минимум двух субъектов, находящихся в определенных социальных, этических и др. отношениях. Эти отношения также имеют свое выражение в речи. Речь не безразлична и к материальной обстановке общения. Перечисленные элементы речевой ситуации не имеют прямого отношения ни к предметному содержанию данной области знаний, ни к суждениям говорящего (пишущего) по поводу объекта рассмотрения. Они составляют собственно коммуникативный аспект, так как отражают взаимодействие партнеров между собой и с окружающими предметами.

Как видно, эти три аспекта образуют уровни разного порядка: 1) объекты и явления действительности, существующие в сознании в виде понятий; 2) суждения субъекта (как субъективные, единичные, так и обобщенные общественным сознанием) об этих объектах и явлениях; 3) взаимодействие субъектов между собой и с обстановкой. Их объединяет то, что они являются компонентами единой речевой ситуации и имеют в каждом конкретном языке свои средства выражения, т. е. они лингвистически реальны.

Поскольку речевая ситуация — сложная система языковых и неязыковых факторов, взаимодействующих различным образом, нам кажется здесь вполне уместным воспользоваться системным подходом, широко применяемым при рассмотрении сложных объектов. Язык, например, уже давно рассматривается лингвистами как система, представляющая собой нечто целое и имеющая определенную структуру и иерархию составляющих ее компонентов. Такой же подход принят и в науковедении при анализе науки как некоего единства со сложной сетью различных взаимосвязей. Суть применения системного подхода для данного случая будет состоять в том, что

сначала три указанных аспекта речи будут рассмотрены индивидуально, а затем мы попытаемся выявить правила, или принципы, объединения этих компонентов в речевые ситуации, методически пригодные для целей обучения специалистов.

В настоящей статье будет рассмотрен лишь тематический аспект на широком круге специальностей, которые можно отнести к научным или научно-техническим.

Системный метод, примененный к анализу предметного содержания современной науки, имеет то преимущество, что он позволяет преодолеть специфику отдельных областей и направлений, сделать обобщения на уровне научной деятельности вообще и одновременно в методическом плане, предусмотреть конкретизацию общих понятий каждым специалистом в процессе овладения иностранным языком в соответствии с терминологией и спецификой своей области.

В науковедении принято несколько способов описания науки в зависимости от рассматриваемых систем связей. Для наших целей мы ограничимся пониманием науки как системы знаний, включающей в себя конкретные способы их получения и организации, а также понятия, методы и принципы, выступающие в качестве орудия получения, фиксации и переработки научных знаний ⁴.

Каждая конкретная наука имеет свой материальный объект исследования. Любой объект, будь то атом, клетка, язык или человеческое общество, имеет определенную структуру и состав, а также присущие ему признаки и свойства. Объект можно описывать в его статике или в динамике, т. е. можно показать происходящие в нем изменения, выражающиеся в соответствующих явлениях и процессах. Эти последние всегда задаются внешними и внутренними условиями, причем существуют определенные типы связей и зависимостей одних от других.

Описывая таким образом исследуемый объект, мы тем самым описываем накопленные о нем знания в их временно статическом состоянии. Можно, однако, проследить исторический путь развития и становления этих знаний, включая настоящий момент и перспективы их развития

⁴ В. Г. Горохов. К проблеме рассмотрения науки как системы. «Системные исследования». М., 1973.

в будущем, в результате чего научные знания предстанут в их динамике.

Знания получают в процессе исследования. Анализируя этот процесс, можно выявить его составные компоненты, характеристики и механизм самого процесса исследования. Знания получают с помощью различных методов, неотъемлемой частью которых для большинства наук является научная аппаратура. Наконец, ни одно исследование не предпринимается сознательно, если у исследователя нет исходной концепции в виде теории или гипотезы, которые строятся на базе всех достигнутых знаний об изучаемом объекте или явлении, связанном с этим объектом.

Все сказанное можно классификационно представить следующим образом.

I. Объект исследования.

A. В статическом состоянии.

1. Структура объекта: строение и состав.

2. Количественные характеристики объекта: величина, вес и т. д.

3. Качественные характеристики объекта: признаки и свойства.

4. Пространственная ориентация объекта и его составных частей.

5. Идентификация объектов по их признакам.

6. Классификация однородных объектов.

7. Типы связей и зависимостей между структурой и свойствами объекта.

Б. В динамике.

1. Функции или назначение объекта и его составных частей.

2. Изменение объекта во времени и пространстве (процессы и явления):

а) исходные составляющие,

б) внешние и внутренние причины возникновения процесса,

в) стадии (этапы) развития процесса и его конечный результат,

г) механизм процесса: количественные и качественные изменения в структуре, пространственной ориентации, признаках и свойствах объекта,

д) количественные и качественные характеристики процесса: скорость, длительность и т. д.,

е) зависимость протекания процесса от внутренних и внешних условий.

3. Классификация однородных объектов по функциональным признакам.

4. Идентификация явлений и процессов.

II. Развитие знаний об объекте или явлении.

1. Начальный этап в изучении объекта или явления: факты, теории, гипотезы.

2. Процесс исторического развития знаний об объекте: этапы и периоды, научные направления и школы.

3. Современное состояние знаний об объекте или явлении: факты, теории, гипотезы.

4. Задачи и перспективы дальнейшего изучения данного объекта или явления.

III. Средства и способы получения знаний об объекте или явлении.

1. Научная аппаратура:

а) устройство прибора,

б) работа прибора,

в) назначение прибора и области его применения,

г) типы приборов, предназначенные для изучения данного объекта или явления.

2. Исходные и вспомогательные материалы:

а) исходный материал: структура, свойства, назначение,

б) подсобный материал: структура, свойства, назначение.

3. Методы исследования:

а) назначение метода и область его применения,

б) составные элементы экспериментального метода и последовательность операций,

в) поиск и последовательность операций теоретического метода,

г) способы выражения (математические, графические и др.) результата поиска и его формулирование,

д) классификация методов по их характеру и назначению.

IV. Исследование ⁵.

1. Исходная теоретическая база исследования: факты, теории, гипотезы.

⁵ Отдельные пункты этого раздела можно детализировать, как показано выше.

2. Экспериментальная база исследования: объект, аппаратура и подсобные материалы.

3. Цели и задачи исследования.

4. Методика исследования: наблюдения, измерения, расчеты, регистрация, поиск, построение гипотезы и др.

5. Процедура проведения исследования: этапы работы и их последовательность.

6. Наблюдаемые объекты, элементы структуры, эффекты, явления, процессы и т. д.

7. Результаты исследования: новые данные.

8. Интерпретация полученных результатов.

9. Выводы из исследования и постановка новых задач.

Таким образом сформулированные темы дают возможность отразить предметное содержание науки и самой исследовательской деятельности примерно в том объеме, в каком оно представлено в научной речи. Действительно, достаточно просмотреть научную статью или заслушать доклад, чтобы убедиться, что они распадаются на микроконтексты, касающиеся той или иной из перечисленных тем.

Выявление тематического содержания научной речи позволяет организовать и систематизировать определенным образом основной объем лексического материала изучаемого языка. В. Н. Комиссаров, например, считает, что научно-техническая речь характеризуется в любом языке наличием 90% и более слов-названий (терминов) и 10% и менее образных средств⁶. Даже если первая цифра несколько завышена, то все же ясно, что терминология составляет основную часть словарного состава современной научной речи. Сюда необходимо подключить так называемые универсальные слова, которые терминами не являются, но без которых не обходится ни один научно-технический текст. Они выполняют роль синонимических слов—заместителей терминов, но имеют обобщенное, неконкретное значение, например, термину *клеточное ядро* соответствует общее понятие 'структурный элемент' или 'составная часть' [клетки]; термин *зондирование* соотносится с универсальными словами 'процедура', 'прием', 'метод' или 'процесс' в зависимости от специальности и конкретного контекста.

⁶ В. Н. Комиссаров. Слово о переводе. М., 1973, стр. 178.

Ниже приводятся смысловые группы терминов, распределенные по упомянутым темам.

I. Объект исследования:

названия собственно объектов,

- структурных элементов объекта,
- составных компонентов объекта,
- количественных характеристик объекта,
- единиц измерения количественных характеристик,
- признаков и свойств объекта,
- параметров, описывающих пространственные отношения структурных элементов объекта,
- единиц измерения пространственных отношений,
- связей и зависимостей между структурой, свойствами объекта и внешними условиями,
- классификационных единиц для данных объектов,
- функций объекта и его составных частей,
- исходных, промежуточных и конечных продуктов функционирования объекта,
- областей применения изучаемых объектов,
- процессов и явлений, происходящих в объекте или в связи с ним,
- стадий (этапов) в развитии процесса,
- исходных и конечных составляющих (продуктов) процесса,
- количественных характеристик процесса,
- единиц измерения этих характеристик,
- механизмов, лежащих в основе изучаемых процессов и явлений,
- изменений, преобразований и эффектов, имеющих место в ходе процесса,
- факторов и условий, определяющих процесс,
- связей и зависимостей между процессом и внутренними и внешними условиями,
- единиц классификации процессов и явлений.

II. Развитие знаний об объекте или явлении ⁷:

- названия теорий и гипотез,
- направлений и школ,
- периодов и этапов в изучении объекта или явления.

III. Средства и способы получения знаний об объекте или явлении:

- названия приборов, установок, машин,

⁷ Дополнительно к перечисленным группам терминов.

- деталей прибора и т. д.,
- операций, производимых прибором и его деталями,
- технических характеристик прибора,
- единиц измерения характеристик,
- областей применения прибора,
- исходных и вспомогательных материалов,
- структурных элементов материала,
- составных частей материала,
- свойств материала,
- количественных характеристик материала,
- единиц измерения количественных характеристик,
- методов данной науки,
- приемов и операций экспериментального метода,
- качественных характеристик метода,
- математических методов и операций,
- способов математического выражения,
- математических значков и условных обозначений,
- способов графического изображения;
- составных элементов графика, диаграммы, таблицы, схемы и т. д.,
- операций построения графика, таблицы и т. д.,
- условных обозначений, применяемых на графиках, в таблицах и т. д.,
- областей применения метода.

IV. Исследование: практически включает весь приведенный выше терминологический аппарат, а также названия наук, научных направлений, школ, этапов и операций исследования и др.

Возможно, для одних специальностей данный список нужно расширить, для других сузить, но в целом он охватывает основную массу терминов научно-технического характера.

В данной статье речь шла только о научно-технических специальностях. Однако нам кажется, что аналогичный принцип вычленения предметного содержания может быть применен при обучении специалистов не научно-исследовательского профиля. В упрощенном виде приведенную тематическую модель можно также применять в неязыковых вузах и средних школах с преподаванием отдельных предметов на иностранном языке.

Наконец, несколько расширяя тематику статьи, можно сказать, что данный подход в равной мере применим и для целей обучения научной речи на русском языке, например,

в системе Академий наук социалистических стран. Это возможно в силу того, что наука как система знаний, а также формы и условия научной коммуникации в целом не зависят от национальных особенностей и специфики языка, на котором эта коммуникация происходит.

М. Б. ВОРОБЬЕВА

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И СЛОВАРЬ НАУЧНОГО ЯЗЫКА

Постановка вопроса

Первая и основная цель обучения иностранным языкам состоит в обеспечении возможности общения. В частности, целью обучения языкам научных работников является общение и соответственно овладение научным стилем речи.

Каждый стиль речи имеет свои характерные особенности, как иногда говорят, «приметы», отличающие его от других функциональных стилей. Когда говорят о лексической стороне научного языка, нередко считают, что ведущим и неотъемлемым признаком лексики научно-технического стиля является его терминология¹.

Однако само по себе наличие терминов в каком-либо контексте указывает лишь на его экстралингвистическую основу, служа как бы показателем, сигналом научного характера контекста, но не вскрывая его специфики и его лингвистического своеобразия. В действительности отличия одного функционального стиля от другого сводятся к особенностям функционирования языковых единиц в различных стилях речи. Можно считать, что это — «своеобразное отношение слова в контексте конкретной речевой разновидности к своему языковому (в словаре) эквиваленту, своеобразная связь его с характером мышления»².

¹ См., например: *И. Р. Гальперин*. К проблеме дифференциации стилей речи. «Проблемы современной филологии». М., 1965, стр. 70.

² *М. Н. Кожина*. О речевой системности функционального стиля. «Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца», 1973, стр. 198.

Отмеченное своеобразие не всегда лежит на поверхности языковых явлений. Вместе с тем его выявление, идентификация как раз и составляет сущность изучения функциональных стилей и необходимое условие овладения определенным стилем речи.

Имеющиеся словари, как специальные, так и общие, не могут оказать в решении этой задачи существенной помощи; представляя слова и их сочетания в некотором статическом (и во всяком случае — стабильном!) соотношении, они не отражают в должной мере того факта, что «каждая языковая единица „активизируется“ в том или ином стиле с определенной стороны»³. Добавим, что это справедливо не только в отношении семантики, но и в отношении грамматики. Иначе говоря, словари дают картину языка, но не речи.

Уже само расположение материала в словаре, являющееся по отношению к языковым категориям чисто внешним, алфавитным, исключает возможность отражения в нем особенностей слова как функционирующей единицы. Достаточно определенно высказывается на этот счет Л. Жильбер: «Итак, словарь представляет лексическую норму. В самом деле словарь дает только перечень лексических элементов высказывания, а само построение этого высказывания ускользает от законов речи из-за алфавитного порядка и метаязыка определений, имеющих в словаре»⁴.

Вопрос об ином, не словарном способе презентации лексики неоднократно вставал в лингвистической и методической литературе. Однако каждый раз он наталкивался на целый ряд трудноразрешимых лексикологических проблем.

В последнее время, в связи с заметной активизацией изучения функциональных стилей и в том числе (в особенности) научного стиля, вновь пробудился интерес к нетрадиционным способам классификации и презентации лексики. Именно на материале научного языка производятся первые попытки организовать лексический материал более адекватным образом, отказаться, говоря сло-

³ М. Н. Кожина. Указ. соч., стр. 199.

⁴ L. Gilbert. Peut-on définir un concept de norme lexicale? «Langue française», N 16, 1972, стр. 42.

вами французских исследователей, от classement statique ⁵, avoir de ce lexique une vue dynamique ⁶.

Из рассмотрения работ французских и советских лингвистов видно, что исследования в данной области ведутся в двух тесно связанных друг с другом направлениях. Во-первых, разрабатываются формы выявления значений самих слов. Во-вторых, ведется разработка различных форм презентации и группировки слов.

Выявление значений слов

Наиболее традиционные способы выявления значения слова заключаются в их толковании, а также в составлении синонимических и ассоциативных рядов (что проявляется соответственно в составлении толковых словарей, словарей синонимов и ассоциативных словарей).

Однако в настоящее время стало уже достаточно очевидным, что ограничиться исследованием только лексико-семантического содержания слов для проникновения в их суть и для какой-либо их классификации — уже нельзя. По этому поводу Н. А. Шубова пишет: «Слова, как и вообще всякие другие единицы языка, существуют только в речи и через речь, а включаясь в речевое произведение, они непрерывно претерпевают определенные грамматические изменения, поэтому изучение морфосинтаксических особенностей функционирования данной группы слов оказывается совершенно необходимым условием адекватного проникновения в их сущность и природу» ⁷.

В самом деле, анализ слов на основе не только их семантических значений, но и морфосинтаксических отношений, приведенный в недавно опубликованных работах ⁸, дает дополнительную информацию о слове как единице определенного функционального стиля.

⁵ A. Phal. *Langue scientifique et analyse linguistique* «L'initiation des étudiants et chercheurs étrangers à la langue scientifique». Saint-Cloud, 1965, стр. 36.

⁶ M.-Th. Gaultier. *L'enseignement des langues de spécialité a des étudiants étrangers*. «Langue Française», N 17, 1973, стр. 121.

⁷ «Функциональный стиль общенаучного языка и методы его исследования». М., 1974, стр. 106.

⁸ М. Н. Кожина. Указ. соч.; J. L. Descamps. *Présentation d'un dictionnaire contextuel de français pour les sciences de la Terre*, «Langue française», N 17, 1973.

Одной из весьма интересных работ, выполненных в указанном направлении, является контекстуальный словарь французского языка для геологов, составленный группой при Эколь Нормаль в Сан-Клу.

Исходя из достаточно правомерного предположения о том, что «значение слова определяется его окружением», авторы словаря поставили себе цель представить контексты примерно полутора тысяч слов, взятых из геологических текстов в виде «ансамблей» и «подаансамблей», сходных между собой с точки зрения их семантического и синтаксического окружения⁹.

Остановимся коротко на этой работе, поскольку принципы, на которых она построена, отражают общее направление исследований как французских, так и советских специалистов.

Интересно отметить, что окружение (*environnement*) различных классов слов отличаются как по длине учитываемого отрезка текста, так и по его характеру. Первичный контекст (*contexte brut*) часто разбивается (особенно, когда анализируется существительное) на подконтексты (*sous-contextes* или *contextes significatifs*). Это делается для того, чтобы более ярко показать взаимосвязь между морфосинтаксическими особенностями слова и его семантическим содержанием (недаром эти подконтексты называются *significatifs*).

Для некоторых глаголов, например, контекст выбирается так, чтобы были видны обычные для данного стиля речи трансформации этих глаголов. Так, глагол *effectuer* выступает в возвратной и в пассивной формах, что является для научных текстов весьма характерным¹⁰.

Контексты с глаголом *se disposer* подобраны так, чтобы выделить роль обстоятельства места. Для прилагательных минимально необходимый контекст состоит из определяемого и определяющего слова; однако для ряда при-

⁹ J. L. Descamps. Указ. соч., стр. 81.

¹⁰ О сходном явлении говорят авторы сборника «Функциональный стиль общенаучного языка и методы его исследования». В нем отмечается, что глаголы, обозначающие систематизацию и организацию материала, фактически употребляются в научных текстах в пассивной и модальной форме и что в русском языке «медialные обороты приобрели уже права лексикографического гражданства, т. е. они широко включаются в словари в своей медialной форме (организоваться, систематизироваться)» (стр. 106).

лагательных контекст должен содержать еще и информацию о тенденции этих прилагательных сочетаться с определенными наречиями или об обычном месте этого прилагательного в предложении. В случае модальных глаголов для правильного понимания их значения и употребления контекст очень часто приходится выводить за пределы одного предложения.

Как видно уже из приведенных примеров, в контекстуальном словаре слово выступает как элемент высказывания и потому — в своей естественной для данного стиля речи среде. Подбор контекстов осуществляется так, что становится совершенно очевидной обычно ускользающая от изучающего (а нередко — и от преподающего) язык взаимосвязь формальной и содержательной сторон языка, присущая данному стилю речи.

Значение слова выявляется в формах его употреблений.

Классификация и презентация слов

Проблема классификации и презентации слов всегда занимала как лексикологов, так и преподавателей языков. Возросший за последнее время интерес к функциональным стилям речи привел к новым попыткам найти плодотворный критерий систематизации лексики отдельных речевых стилей, в том числе — научного стиля. «Трудно навести порядок в означаемых» пишет один из известных французских лексикологов, — Франсуа Граглия. И далее: «Некоторые последние исследования позволяют думать, что мы не будем навсегда прикованы к «алфавитному беспорядку» традиционных словарей»¹¹.

Отличительной чертой многих исследований является стремление сделать классификацию лексики более «оперативной» и «динамичной»¹². Под этими не совсем ясными терминами обычно подразумевается стремление заменить статичную группировку слов в словаре типа объединения их вокруг пресловутого *centre d'intérêt*¹³ группи-

¹¹ *Fr. Graglia. Perspectives nouvelles de la recherche en sémantique. «Les langues modernes», N 4, 1973, стр. 433.*

¹² См.: *A. Phal. Указ. соч.*, а также: *M. Th. Gaulliers. Указ. соч.* — Те же тенденции проявляются и в упомянутом контекстуальном геологическом словаре.

¹³ Это примерно соответствует «серии лексической» по словарю О. С. Ахмановой (*О. С. Ахманова. Словарь лингвистических терминов. М., 1969, стр. 402).*

ровкой более открытой, en fonctionnement ¹⁴. По такому принципу построены всякого рода функциональные серии, основанные на морфо-синтаксических или семантических критериях, т. е. на основе продуктивных префиксов или суффиксов, на синтагматической деривации и т. д. Сюда же следует отнести синонимические и антонимические ряды. Все эти типы классификации лексики, давно уже используемые в педагогической практике и в лексикологических исследованиях и не утратившие своего интереса и в настоящее время ¹⁵, обладают тем положительным качеством, что они по своей природе рассчитаны на функционирование объединяемых ими единиц. Поэтому естественным является предложение А. Фаля, который говорит: «Вместо того, чтобы группировать слова вокруг корней, можно также попытаться сгруппировать их вокруг понятий особенно плодотворных и открытых, таких, как понятие *Нух*» ¹⁶, т. е. вокруг слова, которое, встречаясь во многих специальностях, тем самым представляет широкие сочетательные возможности и предполагает включение в весьма разнообразные контексты.

Интересно отметить, что авторы контекстуального геологического словаря, отобрав для анализа из всего многообразия выражаемых существительными понятий понятие *objects géologiques*, мотивируют свой выбор следующими соображениями: «Анализ контекстов обнаруживает, что всегда говорят почти одно и то же об этих реалиях, а именно, их называют, их определяют, над ними проводят эксперименты, они воздействуют на другие естественные объекты или подвергаются сами их воздействию, они находятся в каком-либо месте и т. д. Иначе говоря, имена, которые их обозначают,— геологические объекты—поддерживают однообразные связи с окружающими словами, разыгрывают с ними одни и те же маленькие спектакли».

Таким образом, выбор геологических объектов в качестве центра группирования мотивируется тем, что в геологическом контексте именно эти слова, являясь его «душой», порождают всякого рода действия или являются объ-

¹⁴ А. *Phal*. Указ. соч., стр. 36.

¹⁵ См., например, классификацию, предложенную Н. И. Шубовой: Н. И. *Шубова*. Функциональный стиль общенаучного языка и методы его исследования, стр. 94 и сл.

¹⁶ А. *Phal*. Указ. соч., стр. 38.

сктами действий, т. е. могут лечь в основу микроситуаций. Но научная деятельность в области геологии не ограничивается только операциями с геологическими объектами. Поэтому следующим естественным шагом является появление в геологическом словаре рубрик *activité scientifique*, *activité technique*, *action sur la Nature*, *action de la Nature* и т. д. (общим числом 22). Эти рубрики уже нельзя считать ни *centre d'intérêt*, ни мотивированными группами; это уже — микроситуации, характерные для научной деятельности в целом в области геологии.

Еще более отчетливо выдержан ситуативный принцип группировки слов в уже упомянутой работе о функциональном стиле общенаучного языка¹⁷. Представив себе процесс приобретения знаний и их использование как единый процесс, авторы книги «разбросали» глаголы словаря учебного пособия для математиков по следующим «рубрикам»: приобретение знаний (наблюдение, поиск, умозаключение, эксперимент, прогнозирование), их передача (способы, методы и виды передачи информации) и их использование (изобретения, внедрение в промышленность, организация и систематизация материала, верификация и выводы).

А. Фаль правильно отмечает, что в отличие от группировки слов вокруг *centre d'intérêt* ситуация «оправдывает одновременное употребление слов, заимствованных из самых различных разделов словаря»¹⁸. В самом деле возникновение ситуации вызывает к жизни необходимость как-то поместить эту ситуацию во времени и пространстве, дать ей качественную характеристику и т. д. Недаром геологический контекстуальный словарь, который по сути дела является языковой реализацией огромной ситуации — геологической деятельности — наряду с рубриками *objets géologiques*, *objets fabriqués* имеет также рубрики *caractéristique (dans le temps)*, *caractéristique dans l'espace*, а также *comparaison*, *conséquence*, *modalisation* и т. д., т. е. дает классификацию уже на основе логико-понятных отношений¹⁹ (мы называем эти ситуации «структурными»).

¹⁷ Функциональный стиль общенаучного языка и методы его исследования. М., 1974, стр. 96.

¹⁸ А. Фаль. Указ. соч., стр. 39.

¹⁹ М. Б. Воробьева. К вопросу о работе над научным текстом. «Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы». М., 1972, стр. 281.

Интересно отметить тот факт, что необходимость внести «функциональный» элемент в построение словаря (какую бы форму он ни имел) настолько ощутимо, что автор словаря *Vocabulaire d'Initiation à la Critique et l'Explication littéraire*²⁰, группируя лексику по старому принципу *centre d'intérêt*, вносит, однако, новую рубрику *vocabulaire d'appréciation*, давая тем самым возможность тому, кто пользуется словарем, каким-то образом оперировать собранными в нем единицами.

* * *

Мы дали здесь краткий обзор некоторых тенденций, намечающихся в сложной и еще очень далекой от завершения работе по систематизации и презентации лексики научного языка. Однако уже сейчас становится совершенно очевидным, что, по какому бы принципу ни группировалась лексика и какие бы цели ни преследовала ее презентация (научные или педагогические), должны быть учтены следующие моменты:

1) лексико-семантический и морфо-синтаксический аспекты изучения лексики должны быть представлены в их взаимосвязи и взаимодействии;

2) презентация лексики должна быть динамической, т. е. представлять лексические единицы как единицы речи;

3) наиболее удачной с этих точек зрения представляется презентация лексики на основе ситуаций.

²⁰ См.: *L. Gilbert. Указ. соч., стр. 43.*

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ (ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА)

Л. И. ЗИЛЬБЕРМАН

ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (на материале английского языка)

Настоящая статья является продолжением серии статей автора, опубликованных в разное время в сборниках Кафедры иностранных языков АН СССР и посвященных применению современных лингвистических методов анализа в области методики преподавания иностранных языков¹.

В данной статье более подробно и обстоятельно рассматриваются лингвистические и методические аспекты применения трансформационного метода в процессе обучения иностранным языкам, в частности, в процессе обучения чтению научной литературы на английском языке.

Вопрос о применении трансформаций в методике преподавания иностранных языков не является новым. Од-

¹ *Л. И. Зильберман*. К вопросу о принципах составления учебных пособий для обучения чтению и переводу. «Теоретические и практические вопросы преподавания иностранных языков». М., 1970; *она же*. О некоторых семантико-синтаксических функциях запятой в английском и русском языках. «Теоретические и практические вопросы преподавания иностранных языков». М., 1970; *она же*. Использование элементов современного лингвистического анализа при обучении чтению научной литературы. «Преподавание иностранных языков. Теория и практика». М., 1971; *Л. И. Зильберман*. Из опыта скоростного обучения грамматике в нормативных группах в системе АН СССР. «Преподавание иностранных языков. Теория и практика». М., 1971; *она же*. Интерференция языков и методика преподавания иностранного языка на основе родного. «Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы». М., 1972; *Л. И. Зильберман, Г. И. Абрамова*. Сопоставление иностранного и родного языков при обучении чтению научной литературы. «Обучение чтению научного текста на иностранном языке». М., 1975.

нако и в настоящее время нельзя считать его полностью разработанным как в теоретическом, так и в практическом плане. Это касается прежде всего обучения чтению.

Вопросам обучения чтению научной литературы уделяется в последнее время очень большое внимание как в нашей стране, так и за рубежом. Интерес к этой проблеме вполне понятен, поскольку одной из основных задач обучения иностранному языку специалистов различного профиля является создание у них автоматических навыков чтения с непосредственным беспереводным извлечением информации из читаемой специальной литературы (второй и, может быть, не менее важной задачей является научить специалистов говорить на иностранном языке, по крайней мере, в рамках тем, связанных с их профессиональной деятельностью, однако это не является темой настоящей статьи).

По вопросам обучения чтению имеется обширная литература на русском и иностранных языках. Остановимся подробнее на одной из последних статей по этому вопросу, представляющей особый интерес, а именно, на статье С. К. Фоломкиной «Принципы обучения чтению на иностранном языке». В статье говорится: «Высоко оценивая возможности чтения как средства обучения, мы все же считаем, что чтение с самого начала обучения ИЯ (иностранному языку. — Л. З.) должно, прежде всего, рассматриваться как самостоятельное речевое умение»² и далее: «Понимание читаемого — цель и реализация акта коммуникации при чтении — предполагает реконструкцию смыслового замысла»³.

Эти высказывания, по нашему мнению, достаточно полно определяют задачи обучения чтению и сущность самого процесса чтения.

Определяя методику и составляя алгоритм обучения чтению, необходимо установить, с чего следует начинать, что является основным, первичным при работе с текстом, какие его особенности должны лежать в основе построения курса обучения. Вот несколько высказываний по этому вопросу известных специалистов.

² С. К. Фоломкина. Принципы обучения чтению на иностранном языке. «Методика преподавания иностранных языков в вузе», вып. 85. М., 1974, стр. 7.

³ Там же, стр. 17.

«Знание строевого (в широком смысле этого слова) материала АЯ (английского языка.— Л. З.) и создание автоматизированных навыков узнавания дифференциальных признаков, существенных для того или иного элемента... вот что составляет одну из основ обучения пониманию иноязычного текста при чтении»⁴.

«Синтаксическая конструкция не является просто механическим объединением слов по правилам грамматики; она целостно отражает структуру ситуации такой, какой мы ее себе представляем. Это еще раз подтверждает, что при формировании высказывания не конструкция создается из слов, но слова подбираются к конструкции (разрядка моя.— Л. З.)»⁵.

«... кто должен искать в словаре или в грамматике строевые элементы, тот не может самостоятельно читать книги»⁶.

Итак, при обучении чтению первостепенное значение имеет овладение структурной стороной текста. Одним из наиболее эффективных способов достижения этой цели является широкое и систематическое использование разнообразных трансформационных операций в учебном процессе при обучении синтаксису научного текста. В данной статье нас интересуют не строго формализованные трансформации порождающего типа, а самые разнообразные преобразования текста на синтаксическом уровне, имеющие целью объяснить и закрепить структурные элементы научного текста в отвлечении от его конкретного лексического наполнения, а также проверить владение ими.

«При неформальном описании синтаксиса,— пишет Л. Н. Засорина⁷,— трансформации могут служить инструментом для исследования. В этом случае несущественна формализация преобразований. Напротив, целесообразно экспериментировать, искать самые разнообразные трансформации, которые допускают данные конструкции (разрядка моя.—

⁴ Там же, стр. 22.

⁵ В. Г. Гак. Высказывание и ситуация. «Проблемы структурной лингвистики». М., 1973, стр. 349.

⁶ Л. В. Щерба. Как надо изучать иностранные языки. М.— Л., 1929, стр. 54.

⁷ Л. Н. Засорина. Трансформации как метод лингвистического эксперимента в синтаксисе. «Трансформационный метод в структурной лингвистике». М., 1964, стр. 112.

Л.З.). Распространяя это положение на методику, или, вернее, на лингвометодику, стремясь добиться оптимальных результатов при обучении синтаксису текста в процессе обучения чтению, можно очень широко трактовать понятие трансформации в учебных целях, экспериментируя в этом направлении при условии соблюдения общих положений методики и опираясь на синтактико-семантические особенности изучаемых структур.

Оценивая роль трансформаций в лингвистических исследованиях, Л. Вайнрайх⁸ говорит: «Перифраз (а это и есть трансформация в широком смысле слова.— Л. З.) — это отнюдь не временный паллиатив, используемый для описания значений за неимением лучшего, как полагал Блумфилд, а основной и вполне законный прием исследования» (разрядка моя.— Л. З.).

По нашему мнению, это не только законный прием исследования, но и очень эффективный и удобный метод обучения распознаванию и пониманию значений, выражаемых синтаксическими структурами текста.

В этой связи хотелось бы отметить следующее обстоятельство. Наблюдения показывают, что существует определенный, достаточно полный и систематически прослеживаемый изоморфизм в использовании определенных способов лингвистического анализа и их методического применения в учебном процессе. Это относится, прежде всего, к методам структурного анализа — таким, как дистрибутивный анализ, анализ по НС, трансформационный анализ и описание языков с помощью глубинных структур (см. перечисленные выше статьи автора).

На это явление указывает также И. Р. Гальперин в одной из своих последних работ⁹: «Нам представляется, что многие методы и даже факты одной науки допускают возможность экстраполяции, т. е. могут в несколько измененном и расширенном толковании быть применимы в другой науке».

Использование указанных примеров структурного анализа текста делает учебный процесс более научно обосно-

⁸ Л. Вайнрайх. О семантической структуре языка. «Новое в лингвистике», вып. V. М., 1970, стр. 225.

⁹ И. Р. Гальперин. Информативность единиц языка. М., 1974, стр. 4.

ванным, более экономным и позволяет свести использование родного языка при обучении чтению до минимума.

Особенно эффективным является трансформационный метод при введении, закреплении и проверке усвоения структурных элементов текста.

Преимущества трансформационного подхода к учебному тексту на синтаксическом уровне определяются самим характером синтаксических структур в отличие от реальных предложений данного языка, в которых эти структуры встречаются. Как известно, грамматика носит более отвлеченный, более абстрактный характер, чем лексика. Степень обобщений в грамматике, в синтаксических структурах и правилах, более высокая, чем в предложениях, содержащих такие структуры. Поэтому не случайно, что синтаксические структуры и правила их преобразования могут быть максимально приближены к математическим формулам, могут быть обозначены символами.

«Трансформационный анализ представляет собой в большей степени алгебраический метод анализа языковой структуры, чем другие общепринятые лингвистические методы», — говорит З. Хэррис¹⁰.

Такое алгебраическое описание может полностью охватить все синтаксические структуры, составляющие конечное множество, в то время как все возможные в данном языке предложения не могут быть охвачены каким-либо формальным описанием, поскольку по существующим в различных языках синтаксическим правилам может быть порождено бесконечное количество конкретных предложений. Таким образом, введение, закрепление и проверка усвоения структур должны идти от формул с символами, к конкретным предложениям со словами, а не наоборот (от strings of symbols к strings of language elements).

Исторически процесс осознания и описания структурных особенностей текста на том или ином языке шел в обратном направлении — от частного к общему, от описания отдельных конкретных предложений к обобщающим правилам, структурам, формулам, символам — в результате обобщения частных закономерностей в процессе постепенной абстрагизации. В этом процессе, как и в других

¹⁰ З. Хэррис. Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре. «Новое в лингвистике», вып. II. М., 1962, стр. 529.

процессах исторического развития, отразилось диалектическое единство индукции и дедукции в процессе познания окружающего мира.

Еще одним моментом, определяющим преимущества трансформационного подхода к синтаксическим структурам, является требование их активного усвоения и включение элемента воспроизведения в рецептивный опознавательный процесс чтения. Особенно важно активное владение типичными для научного текста синтаксическими конструкциями для создания навыка структурного прогнозирования текста в процессе чтения.

«Максимальной активизации, — пишет С. К. Фоломкина¹¹, — подлежат и грамматические структуры. И не только потому, что без этого при чтении не возможно упреждение фразового стереотипа (разрядка моя. — Л. З.), но и потому, что они являются оформителями смысла».

Об этом же говорится и в тезисах доклада И. А. Зимней и Г. В. Чернова: «Вероятностное прогнозирование рассматривается нами как иерархическая система трех уровней — уровня лингвистической вероятности двух слов как наименьшей смысловой единицы... уровня вероятности смысловых связей внутри предложения и уровня вероятности предикативных отношений во всем сообщении»¹² (разрядка моя. — Л. З.).

Хотя эта статья непосредственно касается прогнозирования при синхронном переводе, т. е. при аудировании, она вполне может быть применена и к чтению, поскольку как при аудировании, так и при чтении речь идет о рецептивных процессах (только рецепция в первом случае — слуховая, а во втором — зрительная).

Как уже говорилось, процесс чтения на иностранном языке предполагает извлечение смысла из текста. Одним из основных моментов этого процесса является смысловое восприятие структуры, семантика синтаксиса. Такой подход к синтаксису, к грамматической структуре текста является сравнительно новым. Совершенно очевидно, однако, что обойтись без семантического подхода к синтак-

¹¹ С. К. Фоломкина. Указ. соч., стр. 16.

¹² И. А. Зимняя, Г. В. Чернов. К вопросу вероятностного прогнозирования в процессе синхронного перевода (тезисы конференции по переводу). М., 1970, стр. 111.

сису при обучении чтению иностранной научной литературы с непосредственным беспереводным извлечением содержащейся в ней информации нельзя.

В этой связи большой интерес представляет книга Е. В. Падучевой «О семантике синтаксиса», основанная на материалах трансформационной грамматики русского языка. Общие положения, высказанные в этой книге, несомненно, представляют значительный интерес и для специалистов в области других языков, интересующихся вопросами семантики синтаксиса, трансформационными грамматиками и глубинными структурами как в теоретическом, так и в методическом — практическом плане.

В введении к этой книге говорится: «До недавних пор к компетенции лингвистической семантики относилось лишь описание значений отдельных слов. Только в последние годы началось систематическое изучение смысла языковых единиц больших, чем слово, — предложений и текстов»¹³ (разрядка моя. — Л. З.).

Трансформационный подход к анализу синтаксических конструкций через их толкование представляет собой «распространение на синтаксис принципа описания лексик в толковых словарях и осознание отсутствия принципиальной разницы между значениями слов, словосочетаний и предложений — все единицы языка могут описываться с помощью одного концептуального аппарата»¹⁴ (разрядка моя. — Л. З.).

Это интересное замечание еще раз подчеркивает взаимосвязь уровней языка в единой системе и иллюстрирует вытекающий из этого изоморфизм в методике описания языковых явлений, относящихся к разным уровням, и в их использовании в методике преподавания.

В этой связи Р. Якобсон писал: «Значение каждого языкового знака есть передача его при помощи какого-нибудь другого знака, особенно такого знака, в котором оно получает более полное развитие»¹⁵ (перевод мой. — Л. З.).

Смысловой анализ синтаксических структур предполагает учет их формальной правильности. В современных

¹³ Е. В. Падучева. О семантике синтаксиса. М., 1974, стр. 5.

¹⁴ Там же, стр. 6.

¹⁵ R. Jakobson. On linguistic aspects of translation. On translation. Cambridge, USA, 1955, стр. 233.

представлениях о синтаксисе формальная и семантическая стороны анализа текста объединены, хотя сторонники формального анализа языка пришли к неизбежности учета его смысловой стороны далеко не сразу. Понятие грамматической правильности предложения связано с анализом грамматических конструкций, которые определяют его структуру. Понятие нормального и аномального предложения возникает при использовании трансформаций для диагностических целей в случае возникновения синтаксической омонимии.

Применение трансформаций для различения омонимичных структур имеет, как уже говорилось, диагностическое значение и играет определенную роль также и в методическом использовании трансформаций при обучении чтению. Однако основное значение имеют трансформации противоположного типа, поскольку даже в таком языке, как английский, с обобщенными морфологическими элементами, количество омонимичных синтаксических структур не так уж велико.

Главным методом семантического анализа синтаксических структур является анализ синонимических конструкций. «Основным орудием описания смысла является изучение синонимических отношений между языковыми выражениями», — указывает Е. В. Падучева¹⁶. Это изучение происходит путем синтаксических преобразований-трансформаций, которые позволяют преобразовать предложения определенного типа в синонимичные и отличающиеся от исходных одинаковым образом.

Е. В. Падучева различает четыре типа проблем, связанных с синонимическими преобразованиями: проблема тождества, проблема элементарности, проблема упорядоченности и проблема направленности. Для методических целей интерес представляют, прежде всего, первая и четвертая, поскольку вторая и третья связаны с более формальным аппаратом порождающих трансформационных грамматик.

Анализ смысла синтаксических структур при помощи синонимических преобразований связан с сохранением смыслового инварианта, с выделением критериев определения наличия или отсутствия смыслового тождества исходной и преобразованной структуры.

¹⁶ Е. В. Падучева. Указ. соч., стр. 10.

Отношение синонимии — аксиома для всех носителей данного языка. При сопоставлении синонимичных структур анализ происходит от текста (различных поверхностных структур) к смыслу (глубинной структуре, объединяющей все «поверхностные» варианты).

Большое внимание вопросам сохранения смыслового инварианта при синонимических трансформациях уделяет В. Г. Гак¹⁷. Он пишет: «Особенность соотношения языковой формы и ситуации заключается в том, что один и тот же объект может отражаться несколькими эквивалентными формами (разрядка моя. — Л. З.). Эквивалентность форм доказывается также и тем, что от одной формы к другой можно перейти, следуя определенным правилам трансформации... Содержание трансформации может оставаться неизменным, тогда как форма отражения определяется спецификой отражающей системы» (системы того или иного языка. — Л. З.).

При установлении критериев отнесения той или иной трансформы к структуре, сохраняющей семантический инвариант по сравнению с исходной структурой, необходимо учитывать как грамматические, так и надграмматические элементы высказывания. «Трансформы различаются между собой внешним грамматическим статусом, эмфатическими и стилистическими моментами», — пишет З. Хэррис¹⁸. Об этом же говорит и В. Г. Гак: «Анализ высказывания принимает во внимание неграмматические, но системные средства его организации (актуальное членение, интонацию, эмфазис, модальность), которые Данеш включает в число «супралингвистических средств»¹⁹ (разрядка моя. — Л. З.).

Последнее положение связано с теорией высказывания, особой отраслью лингвистики, отличной от синтаксиса предложения и связанной с лингвистикой текста. Существует и другая точка зрения, согласно которой указанные категории, характеризующие высказывание, входят в синтаксис, а не стоят «над ним». Однако независимо от точки зрения на природу этих категорий и на то место, которое они занимают в системе каждого языка, они, несомненно, имеют большое значение для анализа текста,

¹⁷ В. Г. Гак. Указ. соч., стр. 365.

¹⁸ З. Хэррис. Указ. соч., стр. 540.

¹⁹ Там же, стр. 349.

поскольку являются частью его смысла и должны быть учтены в любой системе упражнений для обучения смысловому анализу синтаксиса текста.

Семантика синтаксиса основана на двух основных понятиях: синтаксической синонимии и глубинных структурах. «...глубинная структура — это своего рода промежуточный уровень между синтаксическим и семантическим представлением предложения, а именно уровень, на котором произведены отождествления смыслов синтаксических конструкций», — говорит Е. В. Падучева²⁰.

Понятие глубинных структур и их отношение со структурами поверхностными — достаточно сложный и спорный вопрос. Для методических же целей важна сама идея, которая лежит в основе синонимических преобразований текста при сохранении его основных семантических значений, используемая в учебных целях.

Глубинная структура в любом ее понимании помогает установить соответствия между формами предложений и их смыслами, а это является первоочередной задачей обучения чтению, его структурному аспекту, если задачей чтения является непосредственное извлечение информации из текста.

Порождающая грамматика исходит из одной, совершенно определенной направленности трансформационных операций — от ядерных структур к множеству существующих в естественных языках развернутых предложений, которые являются результатом трансформаций развертывания ядерных структур. При разработке диагностических, тренировочных и контрольных трансформаций учебного типа возникает возможность применения трансформационных операций с различной направленностью.

Учебные трансформации могут быть «облегчающего» типа, т. е. представлять собой преобразования, имеющие целью заменить ту или иную структуру более простой или более легкой. Однако сложность и простота структуры — не абсолютное, а относительное понятие, которое зависит от ряда языковых и внеязыковых факторов, от ситуации общения. Для носителей данного языка та или иная структура может быть более легкой субъективно, хотя объективно она более сложная и наоборот. Для русского, например, английское сложно-подчиненное предложение бу-

²⁰ Е. В. Падучева. Указ. соч., стр. 22.

дет более легким, хотя объективно оно по своей синтаксической структуре сложнее (включает дополнительное придаточное), чем соответствующая идиоматическая английская структура с неличными формами глагола, являющаяся объективно более простой, так как представляет собой часть простого предложения. Для изучающего иностранный язык структура тем сложнее субъективно, чем она идиоматичнее и чем она больше отличается от соответствующих структур в его родном языке.

Поэтому в зависимости от целей и ситуации обучения и применения трансформационных операций как элемента учебного процесса можно по-разному определять исходный синтаксический вариант и его трансформу.

В учебном процессе нет оснований отдавать предпочтение трансформациям свертывания или развертывания, поскольку оба типа преобразований могут быть использованы в тренировочных и контрольных целях, так как в одинаковой степени дают возможность более глубоко проникнуть в структуру изучаемых синтаксических явлений и в системные связи между ними.

При обучении, например, русских английскому языку трансформации конвергенции (имеющие целью приблизить структуру иностранного языка к структуре родного) будут, как правило, представлять собой трансформации «разжижения» синтаксических структур, поскольку английскому языку в целом свойственна большая компактность синтаксических комплексов, чем русскому, а «обратные» трансформации будут являться трансформациями «сжатия», имеющими целью привести аналогичные родному языку структуры к структурам, принадлежащим синтаксической идиоматике изучаемого иностранного (в данном случае английского) языка.

Оба типа трансформаций должны занять свое место в системе трансформационных упражнений при обучении чтению.

Можно предложить в учебных целях и другие трансформации «обратного» типа, связанные с понятием глубинных структур. После усвоения материала, который вводился, закреплялся и контролировался при помощи специальной системы трансформационных упражнений, включавших двуступенчатые операции «опознай» и «трансформируй» и направленных от текста к смыслу, целесообразно использовать итоговые трансформации, требующие

обобщенного представления пройденного материала. Такие трансформации будут направлены уже не от текста к смыслу, а от смысла к тексту, т. е. учащимся будет предложено, на основании всех проделанных в рамках отобранного синтаксического материала преобразований, объединить все синонимичные структуры и трансформации, например, дать все структурно-синтаксические варианты выражения объектных, атрибутивных, обстоятельственных и др. типов отношений (см. ниже, задача № 3).

Для тренировки в извлечении смысла из синтаксических конструкций можно также предложить учащимся проанализировать ряд предложений, содержащих набор структур, имеющих общий смысловой стержень: выражающих одинаковые синтаксические отношения, указывающих на определенную модальность текста, передающих основную и дополнительную информацию, каузативные связи и т. д. Задача учащихся сведется к выявлению глубинного смысла предъявленных структур при помощи трансформационных операций.

Двухступенчатый характер операций при трансформационных упражнениях предлагаемого типа включает опознание и трансформацию определенных синтаксических комплексов по определенным правилам с определенными целями. Такое опознание по дистрибутивным признакам требует вычленения искомой структуры из более широкого текстового контекста. Такой процесс работы с текстом изоморфен, аналогичен лингвистическому описанию языка (текста) с применением трансформационного анализа.

В своей работе «Трансформационный анализ конструкций с творительным падежом в русском языке» Д. А. Уорс говорит, что «перед анализом исследуемое предложение редуцируется, т. е. сокращается с опущением несущественных для данного исследования частей (разрядка моя. — Л. З.). Затем редуцированные предложения обозначаются цепочкой символов... Только после этого начинается трансформационный анализ»²¹.

Ту же процедуру используют и при учебных трансформациях: сначала вычленяют нужную структуру по дистри-

²¹ Д. С. Уорс. Трансформационный анализ конструкций с творительным падежом в русском языке. «Новое в лингвистике», вып. II. М., 1962, стр. 637.

бутивным признакам, а затем трансформируют ее с диагностической целью (если речь идет об омонимичных структурах) или с другими учебными целями — введения, закрепления и проверки усвоения изучаемых синтаксических структур.

* * *

На основании вышеизложенных принципов можно следующим образом представить себе учебное пособие для обучения чтению английской научной литературы на синтаксическом уровне ²².

Таким пособием должна быть трансформационная грамматика с использованием элементов анализа по дистрибутивным признакам и НС в качестве подготовительного этапа по инструкции: опознай, вычлени, трансформируй. Такая грамматика должна охватить весь синтаксический материал, отобранный для прохождения на послевузовском этапе обучения чтению научной литературы.

Кроме краткого теоретического и методического введения, излагающего принципы построения пособия и рекомендации по работе с ним, пособие должно содержать систему упражнений, направленных на идентификацию в тексте нужных структур по различным формальным синтаксическим и лексико-синтаксическим признакам и на извлечение из них синтактико-смысловой информации. Упражнения в своем подавляющем большинстве должны носить трансформационный характер и включать как чисто синтаксические преобразования, так и операции, связанные с супрасинтаксическими категориями актуального членения, модальности, эмфазы и др.

Упражнения должны быть расположены по возрастающей трудности и должны включать трансформационные операции на уровне словосочетания, предложения, абзаца и целого текста.

Упражнения должны представлять собой трансформационные задачи (с ключами) по тексту в целом и по отдельным частям текста. Могут быть задачи на трансформирование абзацев и небольших текстов без всякого изменения синтактико-смысловой ситуации (синонимические транс-

²² Автор данной статьи работает в настоящее время над таким учебным пособием для аспирантов и научных сотрудников системы АН СССР.

формации) и при заданных изменениях ситуации, связанных с актуальным членением текста и элементов текста, с их модальностью и др.

Ниже приводятся примеры таких упражнений-задач, которые помогут более ясно и конкретно представить себе практическое применение изложенных в статье лингвометодических принципов построения учебного пособия²³.

Задача № 1. Преобразуйте следующие отрезки текста, заменив дистантное расположение элементов выделенных структур контактными, без изменения смысла высказывания.

Transformation theory developed out of, and partly in reaction against, the earlier structural linguistics of the phonemic-morphemic type.

Ключ: Transformation theory developed out of the earlier structural linguistics of the phonemic-morphemic type and partly in reaction against it.

We cannot talk about language if we continue to treat the internal, formal patterns as subordinate to, and definable by, the external, contextual patterns.

Ключ.: ...as subordinate to the external, contextual patterns and definable by them.

Задача № 2.

1. Преобразуйте следующие отрезки текста, раскрыв синтактико-семантическую связь между звеньями именных атрибутивных цепочек.

By substituting the perpendicular projection for the Sun-Mars distance Kepler believed he was on the way to the solution of two different problems.

Ключ: ...the distance between the Sun and Mars...

The concluding part of the paper was devoted to a magnetic field configuration description.

Ключ: ...to a description of the configuration of the magnetic field.

There are a lot of computer engineers in our laboratory.

Ключ: ... of engineers designing computers...
of engineers operating computers...

²³ Примеры трансформационных упражнений на структуры с неличными формами глагола и на каузативные структуры см.: Л. И. Зильберман, Г. И. Абрамова. Сопоставление иностранного и родного языков при обучении чтению научной литературы. «Обучение чтению научного текста на иностранном языке». М., 1975.

An original plasma confinement experiment was mentioned in the paper.

Ключ: ...an experiment dealing with confinement of plasma.

2. Замените выделенные отрезки текста эквивалентными по смыслу именными атрибутивными цепочками.

Is the motion of particles really due to the effects of the pressure of radiation?

Ключ: Is the particles motion really due to the radiation pressure effects?

The paper contained the description of the analysis of the curve representing the trend of speed.

Ключ.: The paper contained the speed trend curve analysis description.

З а д а ч а № 3. Дайте все возможные структурные варианты выделенного отрезка текста без изменения его глубинного смысла.

Scientific research is sometimes thought of as dull, plodding, simply a logical development. In fact, it depends greatly on individual inspiration and originality, in the same way that literature and the arts do.

Ключ: Scientific research is thought of to be dull...

We think scientific research to be dull...

We think of scientific research as dull...

We think of scientific research as being dull...

We think of scientific research being dull...

We think that scientific research is dull...

З а д а ч а № 4: а) найдите в тексте элементы, указывающие на отношение автора к высказыванию, и определите характер этого отношения; б) преобразуйте текст, изменив его модальность в сторону большей уверенности автора в содержании высказывания.

It would therefore be absurd for anyone to pretend to be able to foresee advances that might be made in future; even, I would say, in the next ten years. One cannot predict scientific discoveries but one might hope that we may acquire in time the control of thermonuclear reactions and a real understanding of brain functions.

Ключ: а) It would be absurd; that might be made; I would say; one cannot predict; we may acquire;

б) It will be absurd (it is absurd); that may be made (will be made); one may hope.

З а д а ч а № 5.

1. Найдите часть текста, находящуюся под логическим ударением, и преобразуйте текст, сняв эмфазу.

Since science seems to be so dominant it is natural to choose it as a scapegoat. This is more unfortunate, not just because it is not science but what we do with it that matters, but because most of our current problems will only be solved by the proper use of science and technology.

Ключ: а) ...because it is not science but what we do with it that matters...;

б) because not science but what we do with it matters...

2. Преобразуйте следующий отрезок текста, изменив его актуальное членение, — поставьте под логическое ударение именную группу, вводимую предлогом to.

The science of society and social behaviour is now added to mathematics, physics, chemistry, biology and other physical and natural sciences.

Ключ: To mathematical, physics, chemistry, biology and other physical and natural sciences is now added the science of society and social behaviour.

В ы в о д ы

1. Принципы применения методов лингвистического анализа в процессе обучения иностранным (и родному) языкам основаны прежде всего на общности объекта исследования.

Лингвист исследует (описывает, анализирует) язык (тексты), выявляя закономерности и особенности того или иного языка или тех или иных языков в сопоставительном плане в рамках своей специальности — науки о языке.

Методист использует результаты таких исследований с целью разработки научно обоснованных эффективных методов преподавания разных аспектов языка, с целью правильного отбора учебного материала и создания соответствующих учебных пособий.

2. С этим связан параллелизм в использовании методов исследования языка (текста) в чисто лингвистических целях и в целях разработки наиболее эффективной методики преподавания.

Лингвистические методы структурного описания и анализа языка (текстов) используются и в методических

целях только в менее строгих формах, с меньшей степенью формализации, с сохранением элементов интуитивного анализа и описания. Однако подход к объекту исследования одинаковый и в структурной лингвистике, и в применяющей ее приемы методике.

3. Общим требованием, предъявляемым и к структурной лингвистике и к «структурной» методике, является системность подхода к исследуемому материалу, использование определенной системы приемов и методов описания и репрезентации языкового материала, которая имеет наибольшую объяснительную силу для лингвистических исследований и которая обеспечивает оптимальные результаты в процессе преподавания иностранного языка на основе сопоставления с родным.

Система учебных упражнений, основанная на структурном подходе к тексту, представляет собой такую же сложную многоступенчатую систему, как и структурное лингвистическое исследование языков. Такая система, в зависимости от характера изучаемых и преподаваемых языковых элементов, предполагает последовательное применение дистрибутивного анализа, анализа по НС и трансформационно-глубинного анализа.

4. Методы лингвистического анализа разных аспектов языка и методические приемы обучения этим аспектам изоморфны друг другу. Приемы, применяемые для описания и лексических и грамматических явлений в лингвистическом плане, и приемы, используемые для введения, закрепления и контроля усвоения лексического и грамматического материала при обучении иностранному языку, являются аналогичными. Как там, так и здесь применяется формально-семантический метод анализа, предполагающий толкование одних элементов при помощи других, т. е. применение трансформаций толкования синонимических трансформаций.

Как в лексике, так и в грамматике имеет место выявление глубинных структур и глубинных смыслов слов и словосочетаний и синтаксических конструкций.

5. На основе указанных выше принципов может быть создано пособие для обучения (на синтаксическом уровне) чтению научной литературы с непосредственным беспереводным извлечением информации.

Система упражнений, лежащая в основе такого пособия, должна быть построена по аналогии с многоступен-

чатым структурно-лингвистическим анализом языка (текста) и должна включать следующие этапы: вычленение искомых структур по дистрибутивным признакам, установление нелинейных синтаксических связей между элементами текста с помощью анализа по НС и применение трансформационного анализа с выявлением глубинных структур в указанных в настоящей статье целях.

Н. И. ШАХОВА

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ СЛОВ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ

0. При рассмотрении поставленных вопросов автор исходит из следующих конкретных условий: 1) целью обучения является развитие навыка беспереводного чтения специальной литературы, включающего различные виды чтения, такие, как ориентировочное, поисковое и справочное; 2) предметом изучения является словарный запас, необходимый и достаточный для осуществления такого чтения; 3) обучаемыми являются аспиранты и научные работники, т. е. взрослые лица, профессионально занимающиеся научно-исследовательской работой; 4) обучение происходит на продвинутом этапе, т. е. после окончания курса иностранного языка по программе неязыкового вуза; курс рассчитан на 140 часов аудиторного времени, в течение которых перед учащимся ставятся две задачи: овладение умением читать специальную литературу и умением вести беседу в пределах определенной, специальной проблематики.

В рамках настоящей статьи вопросы, связанные со второй задачей, не рассматриваются. Однако при обсуждении проблем, связанных с обучением чтению, учитывается необходимость развития в дальнейшем навыков устной речи. В связи с этим предпочтение отдается тому методическому подходу к вопросам чтения, который бы, как минимум, не противоречил методам, на основании которых происходит обучение устной речи, а в оптимальном варианте психологически готовил бы учащегося к активному пользованию языком.

1. Одно из отличий словаря как предмета усвоения от грамматики заключается в следующем: любой законченный курс обучения иностранному (и родному) языку предусматривает полное усвоение всей грамматики данного языка (хотя, естественно, глубина усвоения варьируется в зависимости от целей обучения), но ни один курс не предусматривает даже частичного усвоения всего словаря данного языка. Это принципиально недостижимо в силу невозможности овладеть всем объемом накопленных человечеством знаний и опыта, отражением которых словарь является. Он растет и пополняется все новыми словами и употреблениями одновременно с ростом знаний и опыта как для каждого человека в отдельности, так и для всех говорящих на данном языке вместе взятых.

Словарь бесконечен, или, на языке математики, словарь — это открытое множество. В связи с этим любой законченный курс обучения языку может предусматривать усвоение лишь незначительной части всего словарного запаса. Естественно, что количество и состав слов, включаемых в тот или иной курс как подлежащие усвоению, определяется задачами и объемом конкретного курса.

1.1. Общеизвестно, что для чтения английского текста с любой необходимой полнотой понимания в сравнительно ограниченной области науки достаточно владения (опознания и понимания) весьма ограниченным (по сравнению с общим объемом словаря) числом слов. По разным оценкам эта цифра колеблется от 2500—3000 до 6000 словарных единиц, но вряд ли превосходит последнюю. С точки зрения состава этот словник должен, во-первых, песомненно, включать первые 2000 слов английского языка, выделенные М. Уэстом в виде основного списка¹. Дополнительно, учитывая научную ориентацию текста, к нему следует добавить примерно 1100—1200 словарных единиц, которые так или иначе (с большей или меньшей статистической точностью) выделяются всеми исследователями вопроса как присущие языку науки вообще, т. е. ее разным областям². В этот дополнительный «общенауч-

¹ «A General Service List of English Words.» Comp. and ed. by Michael West. Longmans, 1960.

² См., например: М. М. Глушко. Проблема общенаучной лексики в связи со словарной обработкой научного текста. «Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. МГПИИЯ им. М. Тореца», вып. VI. М., 1970.

ный» словник входят слова, употребляемые в письменном языке науки, но не являющиеся терминами. Среди них значительное место, несомненно, занимают слова интернациональные. В каждой конкретной области науки к ним добавляется еще некоторое количество терминов, которые либо также являются интернациональными, либо относятся к первым двум категориям слов, употребленным в более узком, или специальном смысле³.

1.2. Однако при оценке необходимого словарного запаса следует определить не только сколько слов и каких именно требуется для чтения с полным пониманием, но и степень владения этими словами: словарь бесконечен не только по количеству составляющих его единиц, но и по количеству возможных сочетаний этих единиц. Вряд ли можно считать «усвоенным» слово, которое читающий понимает только в одном каком-то окружении и перед которым он становится в тупик, если встречается его в новом, необычном для него контексте. «Усвоенным» следует считать только то слово, которое может быть понято практически в любом контексте, доступном в принципе (по своему содержанию) пониманию данного читателя.

2. Усвоение словарного запаса, необходимого для чтения, сопряжено с весьма значительной нагрузкой на память, которая несравнима с нагрузкой, возникающей при изучении грамматики. Трудности усвоения словарного запаса осознаются как преподавателями, так и учащимися (в сознании последних, кстати сказать, «трудность» становится синонимом «важности»: большинство учащихся ошибочно полагает, что накопление словарного запаса является значительно более важным, чем освоение грамматической структуры изучаемого языка).

Весьма вероятно, что трудность запоминания отдельных слов зависит не только от возраста, но и от интеллекта: люди умственного труда с развитым аналитическим мышлением чувствуют себя беспомощными, когда перед

³ Именно в силу того что первые две тысячи слов служат отправной точкой для всех узкоспециальных словарей, не следует стремиться «закономить» на них и попытаться отбросить эти слова как «ненужные» и на первый взгляд к языку науки прямого отношения не имеющие. Известно, например, широкое использование названий частей тела, одежды, предметов домашнего обихода для обозначения различных технических приспособлений, сходных с ними по внешнему виду или функциям.

ними возникает задача «выучить» (запомнить) определенное количество никак между собой не связанных слов. Их нетренированная механическая память отказывается воспринять выписанные столбиком слова. В этом еще одно отличие словаря от грамматики: грамматика — это система, более или менее логическая и последовательная; словарь (на первый взгляд) — это несвязанные между собой отдельные элементы, которым нет конца и которые могут соединяться, порождая еще более бесконечные (если бесконечность может иметь меру) в своем разнообразии суждения. Столкнувшись с этим бесконечным и никак (на первый взгляд) не организованным множеством, учащийся (особенно учащийся рассматриваемой категории) не может справиться с поставленной задачей: он неоднократно выписывает из словаря одни и те же незапоминающиеся слова, что порождает ощущение безнадежности, которое больше чем что-либо другое снижает эффективность занятий языком, так как вырабатывается стойкое убеждение в своей неспособности к языку из-за «плохой» памяти.

3. Практика преподавания свидетельствует о том, что существуют два основных подхода к созданию необходимого словарного запаса у взрослого человека.

Первый состоит в том, чтобы найти неиспользованные резервы памяти и пути ее стимулирования. К этому сводится фактически весь смысл гипнопедии и разного рода приемов заучивания слов. Применяются технические средства, проводятся эксперименты, цель которых проверить различные способы стимулирования памяти⁴.

Второй подход апеллирует не к памяти, а скорее к интеллекту, к его аналитическим возможностям. При этом делается попытка путем дальнейшего стимулирования уже существующей профессиональной склонности к анализу и сопоставлению развить у учащегося способность к языковой догадке, выработать у него то, что часто и неточно называют «интуицией» или «чувством языка».

Первый подход преследует цель передачи в память человека некоего конечного объема информации: за определенное время человек должен усвоить (запомнить) определенное число слов иностранного языка.

Второй подход, полностью не исключая момента запо-

⁴ См., например: «Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе», вып. VI. М., 1970.

минания некоторого числа слов, тем не менее делает упор на другое, а именно: основной целью становится обучение не словам, как таковым, а навыкам аналитического понимания слов путем сопоставления, ассоциации, установления знакомых элементов и т. п.

Такой анализ каждого слова, с одной стороны, несомненно, способствует и его запоминанию (хотя само по себе это запоминание не обеспечивает), а с другой, — и это более важно, он служит основой для восприятия целой категории аналогичных слов, приводит к тому, что словарь приобретает в глазах учащегося структурность, системность.

Второй подход представляется предпочтительным в силу целого ряда причин: 1) он включает в себе основное правило советской методики преподавания иностранных языков: через сознательное владение языком к бессознательному; 2) он использует сильную сторону данной категории учащихся: их способность к анализу; 3) он опирается на навыки, которыми бессознательно пользуется учащийся применительно к родному языку и сводит задачу лишь к тому, чтобы перенести эти навыки на иностранный; 4) он открывает путь к неограниченному пополнению словарного запаса в дальнейшем, в процессе самостоятельного чтения учащегося за рамками данного курса, т. е. он соответствует предмету обучения; 5) при таком подходе освоение словарного запаса в основном совпадает с процессом чтения, поскольку происходит в ходе чтения, а не выносятся в отдельное задание «учите слова».

4. Аналитический подход к слову развивает языковую догадку, способность к прогнозированию, без которой нет процесса чтения ни на родном, ни на иностранном языках. Он полностью исключает механическое обращение к словарю при первой встрече с неизвестным словом, требуя первоначального анализа этого слова, его обдумывания, составления гипотезы и лишь затем проверку этой гипотезы в словаре. Несмотря на то, что такой процесс может показаться более длительным, его преимущества очевидны:

1) Процесс анализа воспроизводим, и слово, правильно «угаданное» однажды, может быть понято и при последующих встречах.

2) Процесс анализа является активной работой мысли и уже в силу этого содействует запоминанию. При механическом обращении к словарю не происходит никакого

активного усилия и потому вряд ли можно ожидать непосредственного результата, т. е. запоминания.

3) Обращение к словарю по сле гипотезы означает сознательный поиск, в ходе которого учащийся знает, что он ищет, и потому обладает критерием для правильного выбора среди множества перечисленных в словаре значений. При обращении к словарю до гипотезы поиск ведется вслепую, и выбор нужного значения очень затруднителен.

4) Правильно догадавшись о значении какого-либо слова, учащийся приобретает уверенность в своих силах, что значительно облегчает дальнейшую работу. Процесс носит лавинообразный характер. Навык развивается по мере его применения, на определенном этапе учащийся неожиданно для себя обнаруживает, что огромное количество «незнакомых» слов при ближайшем рассмотрении оказывается знакомым. Причем все это происходит без нагрузки на память, путем лишь логических операций, которые не только не представляют трудности для человека умственного труда, но и содержат элемент поиска, микроисследования, в конце которого его ждет пусть небольшое, но открытие. Это не может не приносить чувства удовлетворения, а с ним и повышения эффективности усвоения материала.

5. Под «аналитическим подходом» подразумевается систематическое стремление воспринимать каждое незнакомое слово (или новое употребление известного слова) на основе предыдущих знаний, в контексте предыдущего языкового опыта. Иными словами, стремление связать новое с ранее известным, увидеть знакомое в незнакомом.

Для разных категорий слов элемент, который помогает установить преемственность между известным и новым, различен. С этой точки зрения методически целесообразно выделить три категории слов: 1) слова, понимание которых приходит через осознание их графики; 2) слова, понимание которых приходит через осознание их структуры; 3) слова, понимание которых приходит через понимание их контекста, т. е. через понимание соседних с ними слов.

5.1. К первой категории относятся интернациональные слова, которые в английском научном языке являются, как известно, весьма многочисленными. Важность этой категории слов для чтения литературы не нуждается в доказательстве. Однако в практике преподавания быту-

ют два противоположных отношения к этим словам: одни преподаватели преувеличивают сходство между словами разных языков общего происхождения и считают, что они настолько просты, что не заслуживают внимания; другие, стремясь предупредить неправомерное отождествление интернациональных корней родного и иностранного языков, заостряют внимание учащихся на разнице в значениях слов с этими корнями в сопоставляемых языках. Обе эти крайние точки зрения в равной степени ошибочны. Истина, как представляется, лежит посередине: задача преподавателя сводится к тому, чтобы превратить огромный потенциально известный резерв интернациональных слов в активный словарный запас для чтения, показав как их отличия от однокоренных слов родного языка, так и их сходство. Для этого необходимо, с помощью специальных упражнений, вначале научить «видеть» графическое сходство, которое в известной мере затемняется различием в алфавитах, т. е. научить видеть в английском *nature* русское *натура*. Следующий этап заключается в том, чтобы показать закономерное наличие в русском языке рядом с интернациональным корнем чисто русского синонима: *nature* 'натура, природа'; *industry* 'индустрия, промышленность'; *experiment* 'эксперимент, опыт'; *intervention* 'интервенция, вмешательство' и т. д.

Дальнейшая работа с интернациональными корнями должна вскрыть более сложные отношения, которые могут существовать между словами общего происхождения в разных языках. Например, возможно закономерное сужение значения слова в одном из языков (в данной паре языков более узкое значение обычно присуще русскому слову), например: *total* 'тотальный, всеобщий, общий'; *integral* 'интегральный, цельный, неотъемлемый'; *progressive* 'прогрессивный, прогрессирующий, поступательный'.

Необходимо отдельно останавливаться на случаях так называемых «ложных друзей переводчика», чтобы показать не только отсутствие тождества между русским и английским словом, но и наличие определенного сходства, например: *accurate* 'точный, правильный, тщательный' (ср. с русским *аккуратный*); *actual* 'фактически существующий, действительный' (от корня *act* 'действовать'); *the actual position* 'фактическое, современное положение' (ср. с русским *актуальный*).

Последний пример подводит к следующему этапу — работе на уровне словосочетания. На этом уровне слова интернационального происхождения не обладают никакой спецификой, и дальнейший анализ совпадает с тем, который проводится для слов, понимаемых через контекст.

Систематическая работа с интернациональными словами обостряет способность «видеть» текст, развивает ассоциативное мышление, помогает включать каждое вновь встреченное слово в систему уже известного и вносит существенный вклад в увеличение словарного запаса. При этом обращение к словарю рекомендуется для проверки правильности «догадки» и постепенно становится все более редким.

5.2. Вторую категорию составляют слова, значение которых мотивировано их формой: это производные слова. В отношении необходимости знания словообразовательных элементов и моделей, по-видимому, нет разногласия. Однако в практике преподавания, особенно на продвинутом этапе, работа над семантизацией слова по частям, по элементам, как правило, или не ведется совсем или ведется от случая к случаю. Между тем твердое владение системой производства новых слов (на уровне опознавания знакомых элементов в неизвестных словах) — это второй мощный фактор, способствующий росту словарного запаса, необходимого для чтения.

Знание словообразовательных моделей существенно сокращает количество словарных единиц, подлежащих запоминанию: на основе известных *useless*, *formless* и им подобных без труда понимаются впервые встреченные *speechless* или *groundless*, что, однако, не означает такой же автоматической легкости и быстроты отыскания русских эквивалентов этих слов при их предъявлении вне контекста: 'безмолвный, немой, невыразимый, лишившийся дара речи' и т. п. или 'беспричинный, неосновательный, беспочвенный' и т. п. Однако понимание частей, знание моделей, наложенное на контекст, несомненно, должно порождать более или менее удачный русский эквивалент еще до обращения к словарю. Словарь же может внести затем необходимые коррективы.

Тренировочные упражнения, направленные либо на опознание и анализ модели, либо на опознание словообразовательного гнезда, преследуют цель развить и закрепить навык мыслового анализа новых слов на основе из-

вестных компонентов. Типы таких упражнений достаточно разработаны, и нет нужды останавливаться на них отдельно. Следует только подчеркнуть, что для достижения поставленной цели — обучение чтению — необходимо в первую очередь использовать упражнения, направленные на анализ готовых слов, а не на производство слов по заданной модели.

5.3. Наибольшую трудность при чтении представляют слова, у которых ни графика, ни структура непосредственно не связаны с чем-либо ранее известным. Это основная масса английского словаря, те слова, которые либо потеряли четкие связи с родственными словами в английском и в других языках, либо никогда их не имели. Такая «самостоятельность», «изолированность» этих слов тем не менее является лишь кажущейся. Они самым тесным образом связаны со своими соседями по предложению, знание которых является тем фоном, на основе которого происходит знакомство с ними учащегося⁵. Это высшая степень анализа, которая требует специальной тренировки, специальной системы упражнений, специального рассмотрения. Несмотря на то что вопрос развития языковой догадки рассматривается во многих диссертациях и статьях⁶, в практике преподавания в отношении этой категории слов преобладает старый рецепт — «не знаешь слова, посмотри в словарь». Между тем словарь и в этом случае должен быть лишь последней ступенью, на которой проверяется выдвинутая на основе предыдущего анализа более или менее точная гипотеза.

Рассмотрим стадии такого анализа на примере достаточно сложного предложения:

⁵ Слова двух предыдущих категорий не менее тесно связаны с контекстом. Однако их анализ проводится как бы в два этапа: вначале на уровне отдельного слова, вне контекста, затем в его взаимодействии с остальными словами предложения. Анализ слов третьей категории начинается сразу со второго этапа, т. е. на уровне контекста.

⁶ См., например: Т. А. Масыгина. О языковой догадке при изучении иностранного языка. «Пути улучшения преподавания иностранных языков». М., 1970; Т. М. Кузнецова. Обучение беспереводному пониманию текстов, содержащих неизученную лексику. Канд. дисс., М., 1963; Е. Е. Речицкая, А. М. Бейлина. Синтетическое чтение как основа обучения беспереводному пониманию научно-технической литературы. «Иностранные языки в высшей школе», вып. 3. М., 1966 и др.

The timing of the launch means that the satellite should spend the whole year in space during a period of peak solar activity and its orbit has been chosen to keep it in sunlight all the time.

Естественно, что первый этап представляет собой чтение по структурам, т. е. выделение законченных синтагм, частей предложения. Однако в контексте данной статьи нас интересует анализ лишь начиная со второго этапа, т. е. при переходе к уровню слов. На этом уровне можно выделить следующие операции в предположении, что слова *timing* и *launch* учащемуся неизвестны, но первое структурно понятно и известен его корень, а второе полностью незнакомо.

1) На основе интернациональных корней *sattelite*, *orbit*, *peak*, *solar activity* определяется общая тема предложения — космос (эти же слова помогают понять и слово *space*, если оказывается, что оно также неизвестно).

2) Понимание сказуемого *means* приводит к тому, что все предложение воспринимается как равенство, где в левой части находятся неизвестные (*the timing of the launch*), а в правой части известные (остальное предложение).

3) Понимание правой части равенства позволяет сформулировать следующую гипотезу относительно левой части: 'нечто, связанное со временем и движением спутника'. После известной тренировки в такого рода анализе гипотеза может быть сформулирована конкретнее, однако, и такая приблизительная формулировка делает следующую ступень — обращение к словарю — значительно более осмысленной и эффективной.

4) Обращение к словарю рациональнее, видимо, начать с полностью незнакомого *launch* в расчете на то, что с его помощью *timing* станет понятным и без словаря. Старое издание словаря под ред. Мюллера ⁷ содержит следующую информацию об этом слове: *launch*¹ IV.1. бросать, метать; to l. a blow нанести удар; to l. a torpedo выпустить торпеду; 2. спускать судно на воду; 3. начинать, пускать в ход; to l. an attack предпринять наступление, произвести атаку; 4. запускать (самолет) при помощи катапульты; 5. горячо высказать, разразиться; l. into: to l. into an argument пуститься в спор; to l. into eternity *put.* отправить-

⁷ Англо-русский словарь. Под. ред. В. К. Мюллера. М., 1955, стр. 397.

ся на тот свет; 1. out пускаться в путь, в предприятие; раз-разиться словами, упреками; сорить деньгами; II. n спуск судна на воду. launch² n 1. баркас. шлюпка; 2. моторная лодка.

Совершенно очевидно, что понимание существительного launch в контексте данного предложения при обращении к словарю возможно только в том случае, если этому предшествовал вышеприведенный анализ. В противном случае те значения, которые были зарегистрированы для существительного в словаре до 1959 г., не могут удовлетворить читающего данное предложение. При опоре же на контекст предложения поиск с зарегистрированных значений существительного переходит на глагол, и из сопоставления 'запускать (самолет) при помощи катапульты' и 'спуск судна на воду' напрашивается русский эквивалент 'запуск'.

Хотя в целом можно полагать, что смысл предложения теперь ясен, однако все же нет полной уверенности в том, что различие в значении, передаваемое timing, по сравнению с time совершенно понятно. Очевидно, что это действие, связанное со временем запуска, но какое именно? То же издание словаря содержит следующие сведения об этом существительном: timing n *тех.* согласованное действие (частей машин); синхронность; регулирование момента зажигания.

Вряд ли такое объяснение может помочь в понимании данного предложения. Значительно более эффективным оказывается обращение к значению глагола to time с последующим образованием от этого глагола имени существительного: to time v 1. удачно выбирать время; 2. назначать время; ... Этих двух значений вполне достаточно, чтобы начало анализируемого предложения стало совершенно ясным: 'Правильный выбор времени запуска...'

В приведенном разборе предложения на уровне лексикологии фактически показана работа со словами всех трех выделенных категорий, хотя основное внимание уделяется анализу на уровне контекста предложения. Данный разбор показывает, что обращение к словарю до смыслового анализа предложения нельзя считать целесообразным с точки зрения правильного прочтения данного предложения. Однако вопрос стоит значительно шире: важно не только прочесть (понять) какое-то одно конкретное предложение, а научиться читать л ю б о е предложение. При

такой постановке задачи совершенно очевидно, что центральным звеном процесса обучения является промежуточный анализ, ведущий в дальнейшем к выбору эквивалента с помощью (или без помощи) словаря.

Такой анализ не только отводит словарю то место в процессе обучения языку, которое ему надлежит занимать в силу своей природы, но и учит правильному пользованию словарем.

6. По своему назначению словарь обычного типа, в отличие от словаря учебного⁸, является справочником. Однако фактически в практике преподавания он нередко используется как учебное пособие, призванное, наряду с другими учебными пособиями и учебными средствами, обучать.

Существующие словари не могут выполнять этой функции, так как презентация в них слов, как правило, не удовлетворяет целому ряду условий, необходимых для того, чтобы сообщаемая информация носила характер инструкции. Словарь констатирует, отчасти систематизирует, но никак не объясняет. Вследствие этого информация словаря в том виде, как она в нем представлена, очень трудно запоминается. Для того, чтобы эта информация была усвоена, необходим анализ, сопоставление целого ряда контекстов употребления слова и анализ самой словарной статьи.

Рассмотрим приведенную выше словарную статью, посвященную глаголу *to launch*. Если при чтении этой статьи мы исходим из установки, что данный глагол обладает пятью разными значениями, некоторые из которых подразделяются на подзначения (см., например, пункт 5) и будем пытаться их запоминать при первой же встрече со словом, очевидно, что наша задача невыполнима. Выделение для запоминания одного из них (например, 'запускать с помощью катапульты') малоэффективно и произвольно. Однако, если при чтении этой статьи мы зададимся целью понять, что связывает между собой эти пять значений⁹,

⁸ В. И. Перебийнос, Е. С. Блиндус, А. В. Чумак. К вопросу о словаре учебного типа. «Лексикографический сборник», вып. I. М., 1957.

⁹ Количество значений почти любого слова, регистрируемого разными словарями и разными изданиями одного и того же словаря, различно; факт, который более чем что-либо другое свидетельствует в произвольности выделения отдельных значений слова.

то нетрудно обнаружить некую общую компоненту, которую удобно обозначить через «общий элемент смысла», присущую всем перечисленным (и неперечисленным) значениям и употреблениям этого слова: 'резко привести объект в состояние действия, в соответствии с его природой и назначением'. При всей не изящности этой формулировки она обладает тем достоинством, что не только покрывает все зарегистрированные значения данного глагола и объясняет почему именно этот глагол стал употребляться для названия нового действия (запуска космических аппаратов), но и готовит нас к будущим возможным употреблениям этого слова, неизвестным нам или вообще еще не применявшимся языком. Этот «общий элемент смысла» является основой тождества слова во всех уже реализованных контекстах и определяющим моментом развития новых употреблений слова в будущем. Он является тем исходным элементом, который опознается нами в первую очередь в каждой новой встрече со словом. Он же определяет выбор данного слова для обозначения новой ситуации. Этот общий элемент смысла, а не отдельные русские эквиваленты, по-разному выделяемые в различных словарях, зачастую механически перечисленные и никак не объединяемые в единую систему одного слова, и должен быть в первую очередь предметом обучения.

Для наглядности приведем несколько примеров такой обобщенной подачи значения, которая помогает вскрыть единую основу различных употреблений английского слова, разница между которыми усиливается при передаче его на русский язык с помощью разных русских эквивалентов.

Will, would. В словаре под ред. Мюллера для первого из слов зарегистрировано два значения, для второго — четыре. В учебном словаре под ред. А. С. Хорнби¹⁰ второе слово отдельно не рассматривается, а делается ссылка на первое, в котором выделено девять различных значений. Так же рассматривается соотношение этих двух слов и в словаре «The Random House Dictionary...»¹¹, с той разницей, что в нем выделено десять значений гла-

¹⁰ «The Advanced Learner's Dictionary of Current English». Oxford University Press. London, 1958.

¹¹ «The Random House Dictionary of the English Language». N. Y., 1966.

гола will¹². Известны неопубликованные учебные разработки, используемые в практике преподавания, в которых количество значений would доведено до 18. За неимением возможности привести здесь названные словарные статьи мы отсылаем читателя к соответствующим словарям (толковым и переводным словарям, в которых есть основания ожидать новые цифры, и обращаем внимание лишь на количественный разноречивый в презентации этих двух единиц.

Однако, если рассмотреть все известные контексты их употребления и сравнить данные словарных статей, то можно утверждать, что во всех их значениях и употреблении присутствует общий элемент смысла, который можно определить как 'тенденцию к совершению действия', более решительно выраженную в случае will и более мягко в случае would. Предоставим читателю проверить, насколько такая интерпретация соответствует всем известным ему примерам или помогает при объяснении употребления этого слова. Приведем еще несколько примеров таких общих элементов смысла, выделенных в разных словах в учебных целях:

to pass (v) 'беспрепятственное, свободное прохождение мимо некой точки отсчета, в которой, в принципе, возможна задержка';

subject (n), subject (adj.), to subject (v) 'подверженность внешнему воздействию';

fit (n), fit (adj.) to fit (v) 'соответствие назначению';

to avail (v), available (adj.), availability (n) 'наличие в чем-либо распоряжении в момент надобности';

present (n), present (adj.), to present (v) 'наличие в данный момент в данном месте';

pattern (n), to pattern (v) 'повторяющаяся закономерность, включающая общие особенности процесса'.

Приведенные здесь формулировки не претендуют ни на изящество выражения, ни на абсолютную справедливость, некоторые из них, возможно, нуждаются в изменении или уточнении. Важна, однако, не сама формулировка, а принцип, который определяется позицией автора настоящей статьи в давнем теоретическом споре семасиологов о том, существует ли «общее значение» слова и правомерно ли распространение понятия «инвариантности»

¹² Вопрос о том, идет ли речь о двух формах одного глагола или о двух самостоятельных словах, в данной статье не рассматривается.

на семантический уровень языкового анализа¹³. Предоставляя принципиальное обоснование такой правомерности лингвистам-теоретикам, нам хочется лишь подчеркнуть методическую целесообразность и эффективность понятия «общий элемент смысла» для процесса обучения иностранному языку.

Наличие такого общего смыслового стержня у каждого слова интуитивно ощущается в отношении слов родного языка или языка, которым мы владеем в достаточной степени. Обычно этот уровень владения словом называют «чувством языка», «языковой интуицией» и считают его уделом только тех, кто прошел специальную подготовку в языковом вузе. Есть основания полагать, что само использование таких неточных определений, как «интуиция», «чувство», призвано скрыть наше незнание механизма восприятия значения. Значения одного языка в практике преподавания раскрываются через значения другого, через перевод на этот другой язык. В силу того, что значения каждого из языков не являются простыми, элементарными единицами, а складываются из совокупности признаков, непосредственное установление эквивалентности между значениями любой пары языков, как известно, весьма затруднительно.

«Общий элемент смысла», выделяемый на основе множества контекстных употреблений и зарегистрированных значений одного и того же слова, призван служить тем промежуточным звеном, которое показывает органическую, а не произвольную связь между английским словом в разных его употреблениях и его возможными русскими эквивалентами. Проиллюстрируем эту мысль примером с *would*, которому в русском языке действительно соответствует целый ряд лексически и грамматически выраженных эквивалентов:

<i>would</i> —	тенденция к осуществлению действия	{	‘но-видимому, вероятно’ (мы этого ждем)		
			‘будет’ (такова тенденция) ‘бывало’ (такова была тенденция) ‘должно’ (в соответствии с нашими ожиданиями в силу подмеченной тенденции) ‘всегда, обычно’ (такова тенденция) ‘бы’ (можно было бы ожидать при определенных условиях, так как такова тенденция, склонность, желание)		

¹³ См.: Н. И. Шахова. Лексическое значение слова и его перевод на другой язык. «Теоретические и практические вопросы преподавания иностранных языков». М., 1970.

Этот список возможных русских эквивалентов может быть продолжен, и каждый новый использованный эквивалент является правильным, если в нем, так же как и в английском слове, присутствует этот элемент смысла 'тенденция к осуществлению действия'. Именно этот смысловой стержень английского слова является основой всех сопоставлений с русскими словами, делает эти сопоставления органичными, обусловленными английским языком, ликвидирует произвол перевода. При отсутствии этого стержня связь между английским словом и приписываемыми ему русскими эквивалентами перестает быть понятной, обоснованной, обязательной. Вместо понимания соотношения: английское слово — русский эквивалент делается попытка запомнить механически эту пару слов (а в случае большинства слов речь идет о множественности значений-переводов, логически не связанных между собой в пределах русского языка). «Общий элемент смысла» помогает связать все предлагаемые значения-переводы в единую систему, причем стержнем этой системы является английское слово.

При таком подходе к значению слова предметом обучения (усвоения) является именно это стержневое понятие английского слова — общий элемент смысла — отражаемый разными русскими эквивалентами и обуславливающий их, а не сами эти эквиваленты.

С определенной точки зрения язык представляет собой кодовую систему в том смысле, что связь между словами и обозначаемыми ими предметами (явлениями) действительности является произвольной. Однако, если каждый язык в его отношении к действительности является кодом, то любой естественный язык при сопоставлении его с любым другим естественным языком кодом не является. Это значит, что между словами двух сопоставляемых языков существует не произвольная, а обязательная связь. Выявление этой обязательности должно быть одной из главных целей процесса обучения иностранному языку.

**ЛИНГВО-СТАТИСТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ
НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ
В ЦЕЛЯХ ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА
ДЛЯ РЕЦЕПТИВНОГО УСВОЕНИЯ
(На материале немецкого языка)**

В настоящее время в исследовании языка успешно применяются статистические методы. По словам М. Н. Кожиной, «качественная сторона речи связана с количественной и во многом вытекает из последней»¹. Статистическая характеристика речи позволяет получить более глубокие данные о структурных компонентах лексических единиц, о типичных функционально-стилистических нормах и т. д. В методике обучения иностранным языкам эти данные способствуют рациональному отбору языкового материала, построению учебных пособий, систем упражнений и другим целям. Цель данного исследования сводится к тому, чтобы выделить в текстах путем статистического анализа наиболее типичные закономерности в структурной организации слова и его синтаксическом «поведении» в речевой цепи и положить их в основу отбора языкового материала и систематизации слов по структурно-семантическому признаку.

Изучение специальной лексики стиля научно-технического изложения проводится обычно с широким охватом подтем специальности, что имеет, безусловно, положительную сторону для методики преподавания иностранных языков, так как дает представление о языке в целом. Однако для формирования определенного навыка и умения в сфере владения той или иной речевой деятельностью на базе конкретного лексико-тематического материала требуются более уточненные языковые характеристики последнего. Практика позволяет выдвинуть гипотезу о том, что дисперсия различных речевых структур, принадлежность слов к определенным синтаксическим и грамматическим категориям в текстах микроспециальностей различна, она находится в прямой зависимости не только от стиля речи, обусловленного экстралингвистическими фак-

¹ М. Н. Кожина. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь, 1972, стр. 6.

торами, но и от предметно-тематического содержания текстов (ср. микроспециальности «технология, процесс» и «установка, конструкция» в специальности «технология машиностроения, металлорежущие станки и инструменты»).

В пределах данной специальности мы исследовали язык текстов тематики «установка». Материалом для исследования послужили статьи указанной тематики из оригинальных журналов за последние 11 лет: «*Maschine und Werkzeug*», «*Der Maschinenbau*», «*Werkstatt und Betrieb*», «*Maschinenbautechnik*», «*Werkstattstechnik*», так как предполагалось, что для будущего инженера журнал — важнейший источник получения новой информации по вопросам специальности. При отборе материала для исследования мы стремились к тому, чтобы тексты были однородными по жанру, содержанию, потому что «неоднородность текста (жанровая, стилевая, содержательная) даст очень большие колебания частот, их существенные расхождения и тем самым не позволит обнаружить статистическую закономерность»². Исходя из этих требований, мы отбирали статьи о металлорежущих станках следующего содержания: устройство станка, его технические характеристики, принцип работы, особенности конструкции, сфера применения. Таким образом, направленность содержания этих статей — собственно-информативная, а способ изложения — описательный.

В соответствии с поставленной целью вытекали следующие задачи: 1) выбрать наиболее рациональную и отвечающую цели технику проведения анализа языкового материала; 2) разработать теоретические положения для составления программ анализа интересующих частей речи; 3) осуществить анализ языка по составленным программам; 4) обобщить полученные данные применительно к методике обучения чтению.

Исследование осуществлялось сплошным описанием текста с учетом того, что лексическая конкретизация слова реализуется в условиях реального речевого употребления и что выявить экстралингвистические факторы языка можно лишь на основе наблюдения над «взаимодействием» языковых средств³. В центре внимания стояли наиболее

² Б. Н. Головин. Язык и статистика. М., 1971, стр. 64—65.

³ Б. Н. Головин. Указ. соч.; М. Н. Кожина. Указ. соч.; Н. М. Разинкина. К проблеме эволюции стиля английской научной прозы. «Преподавание иностранных языков». М., 1971.

важные с точки зрения понимания и оформления мысли части речи — имя существительное, имя прилагательное и глагол.

Для проведения исследования было отобрано 136 экземпляров из названных журналов со статьями данной тематики. Выборки «отмерялись» количеством значащих слов. Такой подход оказался наиболее удобным, т. к. статьи журналов имели разный приффт и разную длину строки. За единицу общей длины выборки была взята минимальная статья, состоящая из 105 слов. Одновременно преследовалась цель исследовать как можно больший языковой материал разных статей. Статьи большего размера разбивались на ряд текстовых выборок.

Первая задача статистического анализа сводилась к тому, чтобы определить число текстовых выборок для получения данных о средней частоте исследуемых частей речи в текстах с вероятностью (надежностью) в 95% и с относительной ошибкой, не превышающей 5%. Для этой цели использовалась формула, предложенная Б. Н. Головиным ⁴:

$$k = \frac{45^2}{\delta^2 \cdot \bar{x}^2}$$

где k — число выборок, σ — среднее квадратичное отклонение, δ — относительная ошибка частоты, \bar{x} — выборочная средняя частота. Однако по рекомендации самого же автора, вместо σ — среднего квадратичного отклонения — бралась его несмещенная оценка, так как она служит своеобразным уточнителем выборочного среднего квадратичного отклонения ⁵.

Для удобства определения несмещенной оценки среднего квадратичного отклонения было взято пять выборок по 500 слов каждая. Несмещенная оценка среднего квадратичного отклонения определялась по формуле ⁶:

$$S = \sqrt{\frac{\sum a_i^2}{k-1}},$$

в которой S — несмещенная оценка среднего квадратичного отклонения, a_i — отклонение выборочной частоты от

⁴ Б. Н. Головин. Указ. соч., стр. 57.

⁵ Там же, стр. 25—26.

⁶ Там же, стр. 26, 52.

средней, Σ — знак суммирования этих отклонений, k — число выборок.

Вычисление несмещенной оценки среднего квадратичного отклонения проводилось на основании данных табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Выборка	Выборочные частоты, их отклонения от средней частоты и квадраты этих отклонений								
	имя существительное			имя прилагательное			глагол		
	x_i	a_i	a_i^2	x_i	a_i	a_i^2	x_i	a_i	a_i^2
1-я	183	—2	4	37	—7	49	104	—8	64
2-я	204	19	361	49	5	25	133	21	441
3-я	186	1	1	46	2	4	108	—4	16
4-я	157	—28	784	41	—3	9	95	—17	289
5-я	196	11	121	47	3	9	120	8	64
Сумма	926		1271	220		96	560		874
\bar{x}		185			44			122	
S		17,8			4,9			14,8	

После проведения соответствующих математических операций по определению числа выборок оказалось, что для исследования имени существительного потребуется 15 выборок, для имени прилагательного — 20, для глагола — 28. Для определения числа текстовых выборок мы ориентировались по k самой большей величины, которую дал глагол, — 28.

Таким образом, для проведения анализа языка потребовалось 28 выборок по 500 слов, что равнялось 134 выборкам по 105 слов в каждой. При помощи таблицы случайных чисел были определены номера текстовых выборок, которые затем подверглись анализу по разработанным программам. После составления программ слова интересных частей речи зашифровывались в соответствии с программой трех- или четырехзначным числом. Стати-

стические данные обрабатывались на электронно-вычислительной машине «МИНСК-22». Общее количество слов, введенных в машину, составило 9753, включая наречие. Ниже дается характеристика только имен существительных, имен прилагательных и глаголов.

В основу составления программ были положены следующие теоретические предпосылки.

1. Программы составлялись так, чтобы анализ подъязыка мог оказать помощь преподавателю в процессе отбора учебного материала для формирования у обучающегося общего образа слова и его типичных синтаксических функций в текстах данной специальности и указанного жанра.

2. К терминам относились слова — носители понятий о денотатах исследуемой области знаний.

3. Программы для каждой части речи предусматривали и анализ слова с точки зрения соотношения его понятийного значения (ПЗ) с языковым значением (ЯЗ). С этих позиций ядерными словами считались те, ПЗ которых не выводимы из анализа по НС. К производным относились слова, образованные как от основы ядерных слов, так и путем субстантивации, т. е. слова, ПЗ которых выводимы из ЯЗ. Смешанными мы обозначили сложные слова, одним из компонентов которых является интернациональное слово, многочленными — слова, состоящие из 3-х и более корней, а «усеченными» — слова типа *ein- und mehrgängig*.

Большое место в исследуемом подъязыке было отведено анализу терминов, так как при переходе к чтению литературы по специальности именно последние в силу своей структурно-семантической организации, часто несколько отличной от слов-птерминов, вызывают определенные затруднения.

Характеристика глагола

Число исследованных глаголов составило 2 164, т. е. 22,2% от общего числа значащих слов. Глагол исследовался в различных синтаксических функциях.

Статистические данные о функциях глагола в предложении приведены в табл. 2.

Табл. 3 показывает распределение глаголов по лексико-грамматическому значению.

Таблица 2

Сказуемое		Определение		Инфинитивный оборот		Причастный оборот	
количество случаев	процент	количество случаев	процент	количество случаев	процент	количество случаев	процент
1660	76,8	446	20,5	46	2,1	12	0,6

Таблица 3

Глаголы, обозначающие состояние		Глаголы, обозначающие процесс		Глаголы активного действия	
количество случаев	процент	количество случаев	процент	количество случаев	процент
1061	49,1	662	30,5	441	20,4

К глаголам, обозначающим состояние, относились те, которым свойственна темпоральная длительность (постоянство), например: *bleiben, arbeiten, liegen, sich drehen*. Глаголами, обозначающими процесс, считались те, которые обозначали смену состояния, реже деятельность, либо ограниченную во времени, либо пришедшую на смену обычному состоянию, например: *ausfallen, vorwärtsziehen, umsetzen*. К глаголам активного действия относились глаголы, выражающие активное взаимодействие между объектами, в результате которого один из объектов претерпевает изменение от непосредственного действия, исходящего от второго, например: *drehen, schalten, verschen, beseitigen, steuern*.

При такой лексико-грамматической классификации глагола учитывалась содержательная сторона текста. Было замечено, что большинство глаголов исследуемого подязыка обладает семантической потенцией. Конкретизируясь текстом, глагол приобретает определенное лексико-грамматическое значение. Контекст дает возможность понять его скрытые, глубинные категории, обретающие

конкретную грамматическую оформленность⁷. Последняя играет немаловажную роль для понимания смысла, если представить текст как упорядоченное через грамматическую оформленность «взаимодействие» объектов. «Формы языка необходимо сопутствуют мысли уже на начальной фазе ее зарождения, образуя вместе с нею единый речемыслительный процесс»⁸. Вот почему мы и поставили себе целью обнаружить частотность тех или иных грамматических форм глаголов-сказуемых (см. табл. 4).

Таблица 4

Структура сказуемого	Время	Количество	Процент
Актив	презентс	871	52,4
Пассив	презентс	257	17,1
	имперфект	27	
Пассив состояния	презентс	2187	13,1
Модальный глагол + инфинитив	презентс	187	11,3
Sich lassen + инфинитив	презентс	71	4,3
Sein + zu + инфинитив	презентс	15	0,9

Прочие формы глагола-сказуемого составили 0,9%.

Находясь в тесном контакте с содержательной стороной всего текста, внутренняя организация (структура) глагола противопоставляется внешней, т. е. грамматической оформленности в синтагматическом ряду, и раскрывает глубинные смысловые связи как фразы, так и текста в целом. Поэтому нам представлялось интересным выделить строевые элементы глагола как части речи, употребленной в функциях сказуемого и ведущей НС в оборотах (см. табл. 5).

Глаголы-термины (ГТ) во всех синтаксических функциях, кроме определения, составили 17,2% от общего чис-

⁷ С. Д. Кацнельсон. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972.

⁸ С. Д. Кацнельсон. Указ. соч., стр. 110.

Таблица 5

Структура глагола	Количество случаев	Процент	Примеры
Ядерные	884	51,5	dienen, enthalten, beitragen darlegen, rücken
Производные с префиксом и полупрефиксом	745	43,4	bestrahlen, zerlegen, einteilen, ausstellen
Производные с наречием в качестве префикса	89	5,1	zurückführen, hochbelasten, bereitstehen

Таблица 6

Структура ГТ	Количество случаев	Процент	Примеры
Ядерные	121	32,5	bohren, schleifen, spannen, schlitzen
Производные с префиксом	225	60,5	einschneiden, aufschrauben, nachschleifen
Производные с наречием в качестве префикса	26	7	vollausbalansieren, hartverchromen, hineinschrauben, hohl schleifen

ла глаголов в указанных синтаксических функциях. Статистические данные о структуре ГТ приводятся в табл. 6.

Если сравнить табл. 5 и 6, то можно заметить, что префикс в структуре ГТ несет большую смысловую нагрузку.

Характеристика имени прилагательного

Число имен прилагательных составило 1171, или 12,5% от общего числа проанализированных слов. Имена прилагательные данного подъязыка обладают способностью

характеризовать предмет с разных сторон. В табл. 7 представлены статистические данные об их лексико-грамматических категориях.

Т а б л и ц а 7

Лексико-грамматическое значение прилагательных	Количество случаев	Процент	Примеры
Количество, свойство	690	59	betriebssicher, fest, elastisch
Размер, объем	215	18,3	lang, räumlich, mehrspindelig
Возможность произведения соответствующего действия	79	6,7	seitenverstellbar, schaltbar, drehbar, neigbar, schmierbar
Форма, вид	59	5,05	axial, flach, geradelinig
Прочие	98	10,9	günstig, nachteilig, wesentlich, ähnlich

Т а б л и ц а 8

Структура ИТ	Количество случаев	Процент	Примеры
Ядерные	18	5,7	starr, gerade, flach, ballig
Сложные	111	35	kreisförmig, hochfest, 3-zahnig, zweiarmig
Производные	58	18	stufenlos, eckig, regelbar, beweglich, kegelig
Интернациональные	97	30,5	maximal, maschinell, parallel, universell
«Усеченные»	19	6,7	spindel wie rechtsstockseitig
Смешанные	13	4,1	schneidengeometrisch, intervallweise

В роли именной части сказуемого (с глаголом sein) обнаружено 155 прилагательных, или 13,2% от их общего числа.

Среди имен прилагательных выделено 316 терминов (ПТ), что составило 27% от их общего числа.

Имена прилагательные, с помощью которых образуются терминологические словосочетания на базе имени существительного, мы считали терминоподлежательными и при статистической обработке текстов относили их к ПТ.

В табл. 8 приводятся статистические данные о структуре ПТ.

Большая часть имен прилагательных, входящих в терминологические словосочетания, не теряют своего лексического (самостоятельного) значения, если их рассматривать вне связи с именем существительным. Их ПЗ выводимы из ЯЗ, например: *das 9-stufige Getriebe*, *das stufenlos regelbare Getriebe*, *die hochfeste Schraube*, *fester Nutenstein*, *gerade Nut*.

К сложным ПТ мы относили также имена прилагательные с полусуффиксами -fähig, -fest, -frei, так как употребляющиеся ранее встречались с ними как с самостоятельными словами.

Характеристика имени существительного

Число имен существительных составило 5507, т. е. 56,4% от общего числа слов. Среди них 1921 термин, или 35%. По своей синтаксической функции в предложении и грамматической оформленности имена существительные также разнообразны (см. табл. 9 и 10).

Как видно из табл. 9 и 10, наиболее часто встречается имя существительное в данном подязыке в номинативе, в дативе с предлогом, а наиболее типичные синтаксические функции имени существительного в предложении — функции подлежащего, определения и дополнения. Эти особенности свойственны имени существительному как единице синтагматического ряда.

В исследованном подязыке часто встречаются аббревиатуры, но они употребляются в основном в качестве так называемых «сопутствующих» слов, обозначая марки или модели станков, приспособлений, меры длины, объема, веса и т. п., например: *die Karusselldrehmaschine KNA — 110*, *die Leistung von 80 PS*, *die Stellkraft von 20 kp*.

Таблица 9

Грамматическая оформленность имени существительного в предложении	Количество случаев	Процент
Номинатив	1726	31,4
Генитив без предлога	704	12,8
Генитив с предлогом	49	0,9
Датив без предлога	38	0,7
Датив с предлогом	1851	33,6
Аккузатив без предлога	445	8,1
Аккузатив с предлогом	694	12,5

Таблица 10

Синтаксическая функция имени существительного	Количество случаев	Процент
Подлежащее	1512	27,5
Определение	1334	24
Дополнение	1318	23,9
Обстоятельство места	444	8,1
Обстоятельство образа действия	537	9,75
Обстоятельство времени	117	2,1
Обстоятельство причины	31	0,55
Приложение	214	3,9

Структура имени существительного представлена в табл. 11.

Существительные-термины (СТ) имеют несколько иную статистическую частотность в структурной организации (см. табл. 12).

Среди СТ можно выделить собственно термины, такие, как *die Welle*, *das Schneiden*, *der Spindelstock*, *der Antrieb*, и полутермины, т. е. слова, одним из компонентов которых является слово-термин, а другим — слово-нетермин: *der Schneidvorgang*, *das Baukastenprinzip*, *der Arbeitsvorschub*.

Т а б л и ц а 11

Структура имени существительного	Количество случаев	Процент	Примеры
Ядерные	803	14,6	der Betrieb, der Winkel, die Zahl
Сложные	2667	48,5	die Zusatzeinrichtung, der Zahnkopf
Производные	1230	22,2	die Breite, die Verbindung, der Vorschub
«Усеченные»	145	2,65	der Rechts-und Linkslauf
Интернациональные	506	9,2	der Aggregat, der Motor, der Typ
Смешанные и многочленные	156	2,85	der Antriebsmotor, der Werkstücktyp

Т а б л и ц а 12

Структура СТ	Количество случаев	Процент	Примеры
Ядерные	539	18,7	das Bett, der Hebel, der Kopf, das Öl
Сложные	1306	68	das Bohrschlitten, der Fräserzahn, die Zahnflanke
Производные	179	9,3	die Zerspanung, das Ausschneiden, die Spannung
Прочие	77	4	die Spirale, die Drehzahl- und Vorschubeinstellung

Особое место по своему лексико-грамматическому значению и структурной организации занимают номенклатурные термины, к которым относятся названия станков, например: elektro-hydraulisch gesteuerte vierspindlige Fräs-

maschine — электро-гидравлически управляемый четырехшпиндельный кругошлифовальный станок, halbautomatische Drehmaschine mit numerischer Steuerung SPN-12 — полуавтоматический с программно-цифровым управлением токарный станок модели SPN-12; названия деталей, процессов, выраженные сложным словом, первая часть которого — имя собственное, например: die Peri-flex-Kupplung — муфта «Перефлекс», муфта с упругой оболочкой, die Novikov-Verzahnung — зацепление системы Новикова.

Самостоятельную группу образуют слова типа: das O-Rad — нулевое (нормальное) зубчатое колесо, das K-Wellenprofil — профиль вала фасонно-профильного соединения.

Полученные нами статистические данные обобщены с целью описания слов-терминов в сравнении со словами-нетерминами данного подъязыка.

В ы в о д ы

1. Выявлена следующая частотность частей речи: имя существительное — 56,4%, имя прилагательное — 12,2%, глагол — 22,2%. Преимущественное наличие в текстах имен существительных подтверждает гипотезу о том, что тексты данной тематики несут предметно-конкретное содержание. Учет этого фактора способствует формированию у обучающегося психологической установки на объект информации, заложенной в текстах.

2. Термины составили в общей сложности 28%. Частотное соотношение терминов-нетерминов разных частей речи различно: глаголы-термины составили 17% от числа всех глаголов, прилагательные-термины — 27% от числа всех имен прилагательных, а существительные-термины — 35% от числа всех имен существительных. Согласно частотности, первостепенное внимание при отборе лексического материала должно быть уделено СТ.

3. Различна частотность структурных компонентов слов-терминов и -нетерминов исследованных частей речи. Термины каждой части речи имеют в этом плане свои характерные особенности, что приводит к мысли о необходимости «отталкиваться» при формировании структурного или внутреннего образа слова именно от них.

4. Большой процент терминов — неядерные слова. Это значит, что их ПЗ выводимы из ЯЗ, т. е. из первичных зна-

чений, или из структурных компонентов, или из сочетания тех и других. Исходя из этого, термины одного класса целесообразно систематизировать по структурно-семантическому признаку, чтобы обеспечить преемственность в подаче языкового материала.

5. На формирование ПЗ слова большое влияние оказывает его внешняя оформленность, обусловленная всей речевой цепью. Согласно статистическим данным, к лингвистическим признакам исследованных текстов следует отнести: 1) в сфере глагола а) категорию состояния и б) пассив состояния как основной способ оформления сказуемого; 2) в сфере имени существительного а) значительный перевес номинатива и датива с предлогом и б) синтаксические функции в предложении — подлежащее, определение и дополнение как основные; 3) в сфере имени прилагательного — преобладание прилагательных, обозначающих качество.

Е. С. ТРОЯНСКАЯ

СКЛОНЕНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ

В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ТИПА НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Вопрос отбора языкового материала для обучения имеет важное значение для всех учебных заведений и для всех этапов обучения, в том числе и при обучении иностранному языку аспирантов, имеющих знания в объеме неязыкового вуза. Отбор языкового материала для обучения в аспирантуре преследует две цели, которые стоят перед обучающимися: 1) научиться читать и понимать оригинальную научную и техническую литературу любой трудности и 2) овладеть устными навыками и навыками слушания в пределах, которые позволяли бы осуществлять коммуникацию по темам специальности. В обоих случаях при обучении в аспирантуре языковой материал делится на такой, которым обучающиеся должны овладеть заново, т. е. такой, который расширяет и углубляет их знания по грамматике и лексике, и такой, которым учащиеся должны были бы уже владеть, поскольку он входит в про-

грамму обучения и школы и неязыкового вуза, но которым они по тем или иным причинам не владеют. Этот последний вводится в учебный процесс как повторительный курс. Для повторения выбираются основные, «ключевые» темы, такие, как «Образование временных форм глагола», «Пассив» и некоторые другие.

Склонение прилагательного, хотя оно, как правило, плохо усвоено учащимися, обычно не включается в план повторения, так как эта тема даже опытными преподавателями не считается важной при обучении чтению и пониманию текста, ибо есть, как молчаливо предполагается, более важные темы, и без последней «можно обойтись».

В плане активного владения преподаватели пытаются обычно добиться правильного употребления окончаний прилагательного в устной речи, последовательно исправляя ошибки учащегося.

* * *

Мы задались двумя вопросами: 1) действительно ли тема «Склонение прилагательного» не имеет большого значения при обучении чтению и пониманию научной и технической литературы и может быть опущена в повторительном курсе в аспирантуре ввиду ограниченного количества часов и наличия других более важных тем и 2) так ли необходимо требовать от учащихся в устной речи правильных окончаний прилагательных и считать неправильные грубой ошибкой.

Склонение прилагательного и обучение чтению и переводу

На основе изучения ошибок учащихся и методиколлингвистического анализа текста мы пришли к выводу, что хорошее знание склонения прилагательных 1) способствует быстрому освоению ряда сложных грамматических тем, 2) позволяет избегать «ложных связей» и 3) помогает быстрой ориентации в тексте, особенно в тексте со сложным синтаксисом.

Склонение прилагательного и освоение других грамматических тем.

К числу наиболее трудных для усвоения тем относятся темы «Опущение существительного», «Распространенное определение», «Приложение», «Субстантивация», «Однородные члены предложения».

Оказалось, что профилактическая работа, проводимая для более прочного усвоения склонения прилагательного в плане узнавания, снижает количество ошибок в наиболее трудных для учащихся случаях. Как будет показано ниже, окончание прилагательного часто является тем главным признаком, который позволяет правильно осознать синтаксические связи и избежать ошибки и тем самым непонимания и искажения смысла. Именно поэтому знание склонения прилагательных является тем фундаментом, без которого невозможно овладеть некоторыми другими грамматическими темами.

Остановимся подробнее на каждой из перечисленных выше тем.

1. О п у щ е н и е с у щ е с т в и т е л ь н о г о. Овладение этой темой без хорошего знания склонения прилагательного практически невозможно, так как в контексте наличествует лишь грамматический определитель и прилагательное или одно прилагательное. Задача же учащегося заключается в том, чтобы по группе «грамматический определитель + прилагательное» или по одному прилагательному дать морфологическую характеристику всему сочетанию с целью восстановить по этим признакам из предыдущего или последующего контекста опущенное существительное и выяснить синтаксическую роль всего сочетания в предложении. Рассмотрим на примерах наиболее типичные случаи, в которых роль окончаний прилагательных особенно очевидна:

а) в группе «грамматический определитель + прилагательное» (существительное опущено), например:

Jede solche Theorie ist eben nur den jeweilig bekannten Tatsachen gegenüber von allen berufenen *die allein auserwählte*, den zu ihrer Zeit noch nicht bekannten Tatsachen gegenüber enthält sie dagegen gewöhnlich Willkürlichkeiten;

Nach dieser Methode kann also zwei Vektoren *ein dritter* zugeordnet werden;

Ich (I. Petzoldt) bin nun nicht nur der Ansicht, daß Einstein nicht entfernt so etwas gemeint hat, sondern auch *der weitergehenden*, daß ein solcher Satz niemals in logisch zulässiger Weise aus der Relativitätstheorie gefolgert werden kann;

б) в контексте одно прилагательное в склоняемой форме, например:

Während die Forschungstätigkeit sich in dieser Industrie zum größten Teil auf die unmittelbare Verbesserung *bestehender* bzw. die Entwicklung neuer Arbeitsverfahren und Produkte richtet, kann dem Anschein nach die Anlageforschung nur indirekt zur Rentabilität beitragen;

Am leichtesten geraten hängende Gegenstände bei Beben ins Pendeln, *stehende* verrutschen auf ihrer Unterlage und wenig standhafte fallen um;

в) в группе распространенного определения (см. подробнее в следующем разделе), например:

Diese Vektoren werden nebeneinandergesetzt. *Der dritte, nicht skalar verknüpfte* wird durch das Zeichen O von den beiden übrigen abgetrennt;

г) при повторах, например:

Damit gewinnt *ein neues*, das kybernetische Prinzip Eingang in die Überlegungen zur Organisation, Durchführung und Bewertung des Fremdsprachenunterrichts.

2. Р а с п р о с т р а н е н н о е о п р е d e l l e n i e. Типы распространенного определения, для которых знание склонения прилагательных играет особенно большую роль, представляют обычно значительные трудности для учащихся:

а) значительное удаление грамматического определителя и определения, что имеет место при более распространенном определении (при включении в состав распространенного определения других атрибутивных групп, приложения, инфинитивного оборота, придаточного предложения), и наличие внутри распространенного определения союзов и знаков препинания, например:

Kolibris sind nicht zu übersehen. Trotzdem ist die Lebensweise selbst *f ü r d i e i n n ä c h s t e r N a c h b a r s c h a f t e i f r i g e r B e o b a c h t e r l e b e n d e n A r t e n* wenig bekannt (артикль *die* иногда неправильно относится к существительному Beobachter, однако сочетание *die eifriger Beobachter*, грамматически не имеющее смысла, сразу исключает эту возможность);

Wenn wir die ursächlichen Zusammenhänge zwischen den Dingen, Erscheinungen, Prozessen studieren, werden wir *d i e o b j e k t i v e n , d a s h e i ß t v o m B e w u ß t s e i n u n a b h ä n g i g e n G e s e t z m ä ß i g k e i t e n* der Entwicklung von Natur und Gesellschaft erkennen und dadurch feststellen, in welcher Richtung sich dieser oder jener Prozeß entwickelt;

Eine eindeutige Entscheidung im Sinne der einen oder anderen Ansicht über den Mechanismus der selektiven Absorption (oder gar *der — wie noch aufgezeigt werden wird — z. T. davon unterschiedlichen selektiven Flotation*) ist noch nicht zu treffen (в последних двух примерах знание склонения прилагательных помогает не утратить связь между грамматическим определителем и определением, т. е. правильно установить границы распространенного определения);

б) отсутствие у существительного, имеющего распространенное определение, грамматического определителя (морфологическую характеристику несет прилагательное!), например:

Durch exogene Einwirkung auf das Gestein entstehender Staub aber muß zweifellos auf dem Mond weit verbreitet sein;

Die Viren haben stofflichen Bestandteil, d. h. sie sind vorwiegend *aus komplizierten Kohlenwasserstoffverbindungen aufgebaute Materie* mit prinzipiell artlicher Konstanz;

Sobald Polymere im Urozean nicht mehr im Überfluß vorhanden waren, mußten zu *bestimmten Synthesen befähigte Tröpfchen* besser wachsen und einen Selektionsvorteil gewinnen;

в) наличие внутри распространенного определения другого распространенного определения, например:

Fast dieselbe Zusammensetzung hatte auch *ein von uns nach der für Chrysergonsäure angegebenen Vorschrift isoliertes Präparat*, das wir...;

Das Prinzip der Methode besteht darin, daß *die von einem mit parallelem, monochromatischem Licht beleuchteten Spalt (ca. 0,05—0,1 mm breit) erzeugte Beugungsfigur* aufgenommen wird und ihre theoretisch bekannte Intensitätsverteilung als Intensitätsskala der Schwärzungskurve benutzt wird;

г) опущение в группе распространенного определения самого существительного. В этом случае вся морфологическая нагрузка лежит или на сочетании грамматического определителя и прилагательного, или только на прилагательном, например:

Ausgehend von der äußerst großen Vielgestaltigkeit der organischen Makromoleküle, besteht eine unendlich große Variationsmöglichkeit der lebenden Systeme, von denen

jeweils *die einer bestimmten Umwelt relativ am besten angepaßten* «ausgelesen» werden;

In beiden Fällen ist das reflektierte Licht *rein natürliches* ohne jede polarisierte Beimengung;

Soweit Vergleiche angestellt werden konnten, waren diese Acylthioharnstoffe *mit auf anderem Wege hergestellten* identisch.

3. П р и л о ж е н и е. В некоторых случаях знание склонения прилагательного играет решающую роль для узнавания приложения:

а) при употреблении существительного в качестве приложения без грамматического определителя, например:

Dieses Metallrohr dient der Wärmeisolation der eigentlichen Leiter, *dünnere mit flüssigem Helium gefüllter Röhren im Innern des Metallrohres*;

In dem langwelligen Teil (15000 bis 20000 Å) steigert sich allmählich aus verschiedenartigen Ursachen die Extinktion. Eine von diesen, *kurzwelliges Streulicht*, kann man durch Anwendung eines Infrarotfilters weitgehend beseitigen;

б) при опущении перед приложением предлога, например: Man muß hier mit verschiedenen Methoden arbeiten, *wie biologischen Untersuchungen oder solchen im UV IR*;

в) при большом удалении приложения от определяемого существительного, например:

Die Fähigkeit, sehr leicht im Sinne zweier verschiedener Formeln zu reagieren, kommt auch einer ganz anderen Klasse von Verbindungen, als es die bisher besprochenen sind, zu, *nämlich ungesättigten Halogeniden*, die als Ester substituierter Allylalkohole aufgefaßt werden können, also die Atomgruppierung — C = C — C — Hlg enthalten.

4. О д н о р о д н ы е ч л е н ы п р е д л о ж е н и я. Речь идет об однородных членах, выраженных существительными:

а) при наличии у однородных членов, выраженных существительным, определений в генитиве и предложных определений, часто также однородных между собой, например:

Tropische Hurrikans kann man nicht nur voraussagen, sondern auch in ihrer Stärke berechnen. Akademiemitglied Wassili Schuleikin, Leningrad, legte seinem mathematischen Modell *Messungen der Windgeschwindigkeiten an verschiedenen Punkten des Wirbelsturmes, der Temperatur des Meerwassers und durch Satelliten gewonnene Wolkenaufnahmen* zugrunde;

б) если предлог при однородных членах не повторяется, например:

Die Vorzüge des Überleitungssystems in Akademgorodok bestehen in der sinnvollen Verbindung *von* Prognose und Planung, *optimaler Institutionsstruktur*, *ökonomischen Regelungen* und einer aktiven politisch-ideologischen Tätigkeit, wobei der Kern aller Maßnahmen die Gemeinschaftsarbeit darstellt;

Die Transportvorgänge über biologische Membranen lassen sich in passive (Diffusions-) Vorgänge und *durch die Membran spezifisch beeinflusste (katalysierte)* unterteilen.

5. С у б с т а н т и в а ц и я. Четкое представление о склонении прилагательного необходимо учащемуся в следующих случаях:

а) при субстантивации прилагательных с образованием существительных среднего рода с абстрактным значением, реже при субстантивации прилагательных с образованием одушевленных существительных мужского и женского рода, например:

Selbstverständliches, angeborene Ideen gibt es überhaupt nicht;

Nach kurzer Beschreibung der Stokesschen Linse und Hinweis auf die bekannte Konstruktion des resultierenden Zylinders und seiner Achsenlage verliert *der Vortragende* den ins Deutsche übertragenen Bericht über den Vortrag, den Stokes im September 1849 in Birmingham über die von ihm erfundene Zylinderlinsenfolge gehalten hat;

б) при субстантивированных прилагательных типа *die Gerade*, *die Veränderliche*, *die Seitenhalbierende* (особенно для различения единственного и множественного числа: *die Veränderliche* — *der Veränderlichen* — *die Veränderlichen*), например:

Zu diesem Zweck gehen wir in (11) von der Intergration, die jetzt über *die Variablen* $y, \dots y_{n-1}, x_n$ führt, zu $y, \dots y_n$ über;

в) при субстантивированных буквах, особенно в случаях типа: *für kleine E*, но *für kleines E*; *bei kleinen M*, но *bei kleinem M* и т. д.

II. Л о ж н ы е с в я з и.

Знание склонения прилагательного помогает избежать ложных связей, под которыми мы понимаем ошибочное объединение при контактном положении в одно словосочетание двух или нескольких слов, являющихся синтакси-

чески независимыми¹. Количество возможных контактных положений практически очень велико, поэтому мы отметим лишь наиболее часто встречающиеся.

1. Указательное местоимение *der* (чаще в форме *die*), употребленное в качестве замены существительного, с определением в генитиве, которое в свою очередь имеет согласованное определение слева, неправильно ассоциируется с артиклем к последующей атрибутивной группе, например:

Die Selektivität chemischer Methoden ist oftmals größer als die physikalischer Methoden;

Viele Gesetzmäßigkeiten in Natur und Gesellschaft haben statistischen Charakter. Ihre Beherrschung erfordert die Kenntnis der Wahrscheinlichkeitsrechnung und die statistischen Methoden;

Wegen der prinzipiellen Übereinstimmung der Kinetik dieser Transportvorgänge *mit der enzymatisch katalysierter Reaktionen* spricht man hier allgemein von einem katalysierten Transport (в последнем примере есть и другой признак, который должен был бы помочь избежать ложной связи: существительное стоит во множественном числе, и сочетание *mit der Reaktionen* невозможно с грамматической точки зрения, однако связь *mit der*, грамматически правильная и часто встречающаяся, оказывается в сознании учащегося превалирующей, отесняя все другие, и он автоматически присоединяет все последующие слова к «артиклю», с которым у него неправильно ассоциируется указательное местоимение *der*).

Еще более трудными являются для учащегося те случаи, когда само существительное в генитиве опущено, например:

Anders liegen die Dinge auf der Erde. Die Leistung irdischer Kraftwerke muß die kosmischer um einige Größenordnungen übersteigen.

2. Относительное местоимение *die* неправильно объединяют в единое целое с последующей группой «прилагательное + существительное». Обычно есть и дополни-

¹ См.: Р. Г. Синева. Ложная синтаксическая связь как источник ошибок в понимании и переводе немецкой научной литературы. «Тезисы докладов XVIII научно-методической сессии, посвященной методике обучения иностранным языкам на основе сопоставительного анализа изучаемых языков на материале научной прозы». М. — Алма-Ата, 1970.

тельные признаки, помогающие избежать ложной связи, например переходность глагола и обязательное наличие в предложении для завершенности высказывания прямого дополнения. Этот признак, однако, учащиеся, как правило, не знают, например:

Fragen, die *paramagnetische Übergangsmetalle* betreffen, sind in einer wesentlich kürzeren Form darstellbar. Deshalb enthält der Titel dieser Arbeit etwas mehr als der Inhalt;

Die Formel (4,13) stimmt mit den experimentellen Angaben (siehe § 2, a) überein, die *größere Werte* für x angeben, als sie durch das elementare Zonenmodell ohne Berücksichtigung des Austausches vorausgesagt werden, wenn man die Formel (4,12) mit der Formel für die spezifische Wärme (2,6) vergleicht.

3. Артикль неправильно относят к последующему существительному, употребленному без артикля в группе распространенного определения (род большинства существительных учащиеся обычно знают недостаточно, а именно по это могло бы иногда помочь избежать ложной связи, например;

Es entsteht ein *Schwefelwasserstoff* produzierender Pfuhl.

Eine besondere Struktur besitzen die *Eisen* und Stein enthaltenden Meteorite;

Die spezifische Leistung der *Erdöl* verwertenden Mikroorganismen besteht also in der Umwandlung der Kohlenwasserstoffe in Fettsäuren;

Aber erst mit der Erkenntnis des maßgebenden Einflusses der Erdatmosphäre auf die Intensitätsverteilung im Sonnenspektrum setzte etwa um die Jahrhundertwende eine *modernen Ansprüchen* genügende Behandlung der Strahlungstragen ein.

4. Другие случаи ложных связей:

a) уточнитель относится к последующей группе:

Dieses größte Spiegelteleskop der Welt wird den von der Erde *aus beobachtbaren Raum* des Universums im optischen Bereich gegenüber den bisher leistungsfähigsten Geräten nahezu verdoppeln;

Sehr belehrend ist in dieser Hinsicht das sorgfältig, aber eben von einem falschen Standpunkte *aus durchdachte Modell* EMIL COHNs, dessen Schrift weite Verbreitung gefunden hat, obwohl sie unhaltbare Vorstellungen von Wesen der Relativitätstheorie gibt;

б) наречие в сравнительной степени относится к последующему существительному:

Wir werden *ausführlicher Kristalle* vom Typ des Cu_2O — Kristalls betrachten,

в) многофункциональное слово (например, zu, mit) ассоциируется с предлогом:

Es sei jedoch bemerkt, daß bei extrem langkettigen Kohlenwasserstoffen mit den in der Literatur angegebenen Werten der kritischen Konstanten nach Gl. (6) deutlich zu *niedrige Flüssigkeitsdichten* berechnet werden;

г) местоимения в субстантивном употреблении относятся к последующему сочетанию:

Vielleicht wird das alles noch deutlicher, wenn wir auf einen Umstand der Theorie achten, der in ihren Darstellungen gewöhnlich vernachlässigt wird. Sie muß so aufgefaßt werden, daß *jedem von einer Menge relativ gegeneinander bewegter Beobachter* ein eigenes Raum-Zeit-System zukommt, in dem keines der anderen Platz hat. (кстати, в этом предложении обычно возникает и вторая ложная связь — keines der anderen Platz).

Этими случаями, естественно, не исчерпываются все возможные. Однако уже из приведенных примеров видно, что знание склонения прилагательного является важным, а иногда и единственным средством, позволяющим избежать ложных связей, и таким образом правильно понять текст.

III. Склонение прилагательного и ориентация в предложении.

Важная роль знания склонения прилагательных в освоении сложных грамматических тем, о которых говорилось выше, а также для избежания ложных связей обусловлена тем, что при отсутствии у существительного грамматического определителя окончания самого прилагательного (сильное склонение) приобретают первостепенное значение для характеристики всей атрибутивной группы и тем самым для установления ее роли в предложении, например:

Die Symbole U, E, H stellen zugleich im Sinne der Zeigerdarstellung *zeitgleich periodischer Vorgänge* *k o m p l e x e G r ö ß e n* dar, deren Beträge (Scheitelwerte) durch ein Dach (\wedge) über dem Symbol gekennzeichnet werden, also \hat{U} , \hat{E} , \hat{H} .

Окончания прилагательных в атрибутивных группах *periodischer Vorgänge* и *komplexe Größen* дают возможность легко вычленить прямое дополнение (*komplexe Größen*) и рассматривать сочетание *periodischer Vorgänge* как определение в генитиве к существительному *Zeigerdarstellung*.

Кроме того, некоторые окончания прилагательного (в сочетании с другими признаками или самостоятельно) способны давать очень выразительную, иногда даже однозначную характеристику атрибутивной группе, что позволяет легче определить ее синтаксическую функцию в предложении. Именно эта способность делает некоторые атрибутивные группы надежными ориентирами в «океане» предложения со сложным, запутанным синтаксисом. Рассмотрим следующий пример:

Zu Beginn der Entwicklung hatten die Impulsfrequenzsysteme zunächst einen Vorsprung, weil bei ihnen zur Übertragung der früher am meisten geforderten Größe, der elektrischen Leistung, *ein einfacher, preiswerter und dabei genauer Geber* in Gestalt des Wattstundenzählers zur Verfügung stand und auch empfangsseitig *der gerätetechnische Aufwand* nicht allzu hoch und mit einfachen Mitteln zu meistern war.

Сочетание артикля *ein* с прилагательным, имеющим окончание *-er*, и артикля *der* с прилагательным, имеющим окончание *-e*, дает возможность однозначно считать эти сочетания номинативом единственного числа и идентифицировать их с подлежащим, что является далеко немаловажным для быстрой ориентации в предложении с двумя однородными придаточными, первое из которых (с подлежащим на пятом месте!) включает приложение и распространенное определение, а второе однородное придаточное присоединяется без союза, и идентификация его с таковым требует отграничения от многих явлений, при котором быстрое нахождение подлежащего *der gerätetechnische Aufwand* имеет очень большое значение и облегчает понимание.

Нам кажется поэтому небезынтересным привести те окончания прилагательных, которые позволяют дать определенную (иногда исчерпывающую) морфологическую характеристику атрибутивной группы.

1. Окончание прилагательного *-es* показывает, что существительное, которое оно определяет, среднего рода и

употребляется в контексте в номинативе или аккумулятиве единственного числа (*warmes Wasser*; *experimentelles Material*).

2. Окончание прилагательного *-em* всегда указывает на датив единственного числа существительных мужского и среднего рода (*experimentellem Material*; *atomarem Wasserstoff*).

3. Неопределенный артикль *ein* (или его заместители) + прилагательное с окончанием *-er* всегда определяет существительное мужского рода единственного числа номинатива (*ein interessanter Versuch*; *unser großer Erfolg*). Как известно, в отдельности ни артикль *ein*, ни окончание прилагательного *-er* в силу их многозначности не могут дать такую точную характеристику существительному.

4. Определенный артикль *der* (или его заместители) + прилагательное с окончанием *-e* всегда определяет существительное мужского рода единственного числа номинатива (*der große Erfolg*; *dieser interessante Versuch*). Артикль *der* и окончание прилагательного *-e* сами по себе многозначны.

5. Определенный артикль *die* (или его заместители) + прилагательное с окончанием *-en* всегда определяет существительное во множественном числе в N. A., а артикль *die* (или его заместители) + прилагательное с окончанием *-e* всегда определяет существительное женского рода единственного числа в N. A. (*die elastischen Stoffe*; *die neue Lehre*; *seine interessanten Versuche*; *diese neue Methode*).

6. Предлоги, управляющие дативом, + прилагательное с окончанием *-en* всегда указывают на множественное число (датив) всего сочетания (*von neuen Methoden*; *nebst interessanten Problemen*).

Обычно для хорошей ориентации в предложении достаточно знаний сильного склонения прилагательного и знакомства с вышеописанными случаями, когда атрибутивная группа однозначно характеризуется окончанием прилагательного (иногда вместе с другими признаками). Однако, хотя и реже, как, впрочем, было видно и из приведенных примеров в разделах I и II, возникает необходимость в знании всей системы склонения, чтобы правильно понять текст, например:

Es interessieren uns nur Kontinuitätsgleichungen der Elekt. *onen* und zerfallenden negativen Ionen, bzw. *angereg-*

ter Zustände, nicht aber die der positiven Ionen oder evtl. entstehender stabiler negativer Ionen, weil letztere auf die beobachtbaren Elektronenströme praktisch keinen Einfluß haben.

**Типы упражнений
для закрепления системы склонения
прилагательного в плане узнавания**

Из вышесказанного ясно, что для быстрого и правильного понимания трудных оригинальных текстов, учащийся должен владеть фактически всей системой склонения прилагательного, для освоения которой он должен понять основной принцип, лежащий в ее основе, — монофлексию.

Поэтому, если учащиеся, поступив в аспирантуру, не владеют склонением прилагательного, то следует остановиться на этой теме особо в повторительном курсе. Перед прохождением тем «Опускание существительного» и «Распространенное определение» следует снова вернуться к этой теме и проделать ряд профилактических упражнений.

Если учащиеся хорошо владеют склонением прилагательного, то все же следует обратить их внимание на то, что прилагательное может играть в морфологической характеристике всей группы большую роль.

Можно предложить следующие типы упражнений:

Тип 1. Возможно ли такое сочетание? Ответьте «да» или «нет».

1) der große Betrag; das hartes Metall; einem gute Probleme; ein gute Biespiele; die neuen Methoden; der großen Menge; ein kleiner Betrag; eine neuen Methoden; die interessante Forshhungen; den neuen Problemen; die neuen Probleme; einer interessanten Frage; ein neuer Versuch; die neue Methoden; die interessanter Fragen; der alter Probleme; alte Verfahren; ein niedriger Betrag; eine hohen Mengen.

2) großes Interesse; umfangreichen Materials; großen Erfahrung; interessantes Themas; neuen Beispiele; neuen Problemen; großen Umfangs; kleiner Zahl; großer Aufmerksamkeit; atomaren Sauerstoff; niedrige Werte; alten Verfahren.

Тип 2. Найдите во второй колонке группу, с которой может сочетаться грамматический определитель первой колонки:

1) ein sein kein	kleine Beispiel (1) neues Material (2) großer Betrag (3) neue Versuch (4) reges Interesse (5)
2) eine seine keine	große Anzahl (1) interessanten Frage (2) großer Menge (3) neue Antwort (4)
3) einer seiner keiner	guter Ausbeute (1) interessanten Antwort (2) niedrige Zahl (3) neuen Methoden (4) dicken Schicht (5)
4) einem dem keinem seinem	hohen Niveau (1) gutem Stoff (2) niedrigen Wert (3) große Problem (4) interessanten Beispiel (5)
5) einen seinen keinen	hohen Wert (1) große Betrag (2) interessanten Versuch (3) guter Stoff (4)
6) eines des seines keines	hohe Betrag (1) neuen Paragraphen (2) interessanten Versuchs (3) gutes Beispiel (4) niedrigen Niveaus (5)
7) die diese jede	großen Aufgaben (1) neuer Methoden (2) kleine Zahl (3) anderer Autoren (4) anderen Autoren (5) interessanten Fragen (6)
8) der dieser jeder	hohe Betrag (1) ersten Größenordnung (2) bester Qualität (3) interessanten Probleme (4) zweite Schwierigkeit (5) niedrige Wert (6) schwierigen Fragen (7)

9) den	schwierigen Fällen (1)
diesen	neuen Versuch (2)
jeden	leichte Fall (3)
	ersten Problemen (4)
	niedrigen Wert (5).

Тип 3. Найдите во второй части существительные, которые могут образовывать с первой частью единые сочетания:

1) ein guter	Beispiel n (1)
sein guter	Betrag m (2)
kein guter	Versuch m (3)
	Forschung f (4)
	Problem n (5)
2) die neuen	Methode f f (1)
seine neuen	Untersuchungen pl (2)
keine neuen	Beispiele pl (3)
diese neuen	Menge f f (4)
	Werte pl (5)
3) die neue	Beispiel (1)
seine neue	Literatur f f (2)
keine neue	Summe f f (3)
diese neue	Artikel m (4)
	Aufgabe f f (5)
4) ein gutes	Wert m (1)
sein gutes	Werk n (2)
kein gutes	Thema n (3)
	Artikel m (4)
	Präparat n (5)
5) der interessante	Artikel m (1)
dieser interessante	Versuch m (2)
jeder interessante	Arbeit f (3)
	Material n (4)
	Stoff m (5)
6) der kleinen	Wert m (1)
	Arbeit f (2)
	Artikel m (3)
	Stoffe pl (4)
	Versuch m (5)

7) verschiedenen	:	Versuchen
	:	Materials
	:	Betrag
	:	Artikeln
	:	Umfangs
8) hohes	:	Wertes (1)
	:	Niveau (2)
	:	Betrages (3)
	:	Interesse (4)
	:	Interesses (5)

Т и п 4. Дайте по известным вам признакам морфологическую характеристику группы (род, число, падеж):

1) (грамматический определитель) + прилагательное + существительное:

ein neuer Stoff; die neuen Beispiele; der erste Schritt; die dritte Röhre; bei letzten Proben; hitzebeständigem Plast; ein großer Nachteil; die alten Mittel; von neuen Maßnahmen; ein interessanter Gesichtspunkt; mit neuen Beweisen; blaues Feuer; die große Fläche; die alten Fehler; neues Ziel; die erste Spalte; ein starker Stoß; außer alten Verfahren.

2) (грамматический определитель) + прилагательное:

1. die (diese; meine) großen; ein (kein, sein) zweiter; alten; die kleine; von interessanten; der (jeder) hohe; die ersten; großen; zu letzten; die (jene; keine; seine) niedrigen; ein (sein; kein) schwarzer; nach langen; die kurze; die (seine) alten; ein (unser) kleiner; weiteres; seit ersten; weißem; die häufigen; der (dieser) rote.

Т и п 5. Дайте все возможные морфологические характеристики следующим сочетаниям:

den großen; der großen; alten; alter.

Т и п 6. Дайте морфологическую характеристику выделенных в тексте сочетаний (дается специально подобранный текст).

Т и п 7. Упражнение на ложные связи (специально подобранные предложения, в которых возможно возникновение ложных связей; дается для перевода с немецкого языка на русский).

В предыдущих разделах мы пытались доказать необходимость хорошего знания склонения прилагательного в плане узнавания в тексте. Однако существует и другая сторона проблемы: активное владение, которое, как известно, требует большой затраты учебного времени (при общем количестве часов в аспирантуре — 140). Возникает вопрос, стоит ли тратить из столь небольшого общего бюджета времени значительное количество часов на усвоение этой темы в активном плане? Столь ли важна эта тема, чтобы при ее незнании могла нарушиться коммуникация? Ответ на этот вопрос может быть лишь отрицательным: неправильное употребление окончаний прилагательного в устной речи на коммуникацию практически не повлияет. Это доказывает не только опыт языкового общения, но, косвенно, и интересные, к сожалению, известные не всем практикам языка данные из диалектальных грамматик, касающиеся склонения прилагательного, которые ясно свидетельствуют, сколь незначительную роль играют окончания прилагательного при устном общении.

Суммируем данные, имеющиеся по различным диалектам.

1. Слабое склонение прилагательных подверглось в большинстве диалектов дальнейшему разрушению за счет: а) апокопы конечного -е и б) отпадения конечного -н. Так, для большого числа диалектов парадигма слабого склонения прилагательных выглядит следующим образом:

Муж., Ед. число	жен., ср. род Мн. число
N. gröss (große) ²	grösse (großen)
D. grösse (großen)	grösse (großen)
Akk. gröss (große, großen)	grösse ³ (großen)

² В скобках дана соответствующая форма из парадигмы слабого склонения прилагательного в современном немецком литературном языке.

³ См.: W. Rothmund. Wortbiegungslehre (Substantiv, Adjektiv, Pronomen) der Mundart von Eschbach bei Waldshut, 1932, стр. 25.

Или:

Единственное число		
Муж. род	Жен. род	Ср. род
N. <i>dər raɪχ</i>	<i>t raɪχ</i>	<i>s raɪχ</i>
D. <i>in raɪχə</i>	<i>dər raɪχ</i>	<i>in raɪχ</i>
Akk. <i>də raɪχə</i>	<i>t raɪχ</i>	<i>s raɪχ</i>

Множественное число во всех падежах всех трех родов имеет форму с окончанием *ə* ⁴.

2. В сильном склонении прилагательного наблюдается: а) замена *m* на *n* в D. ед. числа муж. и ср. рода, б) отпадение *g* в N. муж. рода ед. числа (иногда с последующим выравниванием формы N. и Akk. ед. числа) и отпадение *g* в D. ед. числа жен. рода (иногда с восстановлением *n* в зиянии), в) отпадение *n* в D. мн. числа (в некоторых диалектах) и г) употребление краткой формы прилагательного.

Проиллюстрируем эти особенности, приведя парадигмы склонения некоторых диалектов. В венском полудиалекте, например, парадигма склонения выглядит так:

Единственное число		
Муж. род	Ср. род	Жен. род
N. <i>guada Ma^{on}</i>	<i>guads Khind</i>	<i>guade Frau</i>
D. <i>gua^dn Ma^{on}</i>	<i>gua^dn Khind</i>	<i>guada Frau</i>
Akk. <i>gua^dn Ma^{on}</i>	<i>guads Khind</i>	<i>guade Frau⁵</i> ,

т. е. мы наблюдаем, во-первых, отсутствие флексии *g* в N. ед. числа муж. рода и D. ед. числа жен. рода, а во-вторых, замену *m* на *n* в D. ед. числа муж. и ср. рода ед. числа, ввиду чего D. и Akk. муж. рода совпадают.

Для многих говоров рейнско-франкской диалектной области парадигма сильного склонения прилагательного имеет следующий вид:

Единственное число		
Муж. род	Жен. род	Ср. род
N. <i>gr̥ʊsər gr̥ʊsə</i>	<i>gr̥ʊs gr̥ʊsī</i>	<i>gr̥ʊs gr̥ʊsəs</i>
D. <i>gr̥ʊsə</i>	<i>gr̥ʊsə</i>	<i>gr̥ʊsə</i>
Akk. <i>gr̥ʊsə</i>	<i>gr̥ʊsə</i>	<i>gr̥ʊs gr̥ʊs əs</i>
N., D., Akk. мн. числа <i>gr̥ʊsə</i> ⁶		

⁴ См.: *J. Schatz. Die Mundart vom Imst. Strassburg, 1897, стр. 145—147.*

⁵ См.: *Schuster-Schikola. Sprachlehre der Wiener Mundart. Wien., 1956, стр. 121—122.*

⁶ См.: *W. Seibt. Zur Dialektgeographie der hessischen Bergstrasse. [Giessen, 1930, стр. 69.*

Таким образом, мы имеем, во-первых, формы с отсутствием г в D. жен. рода ед. числа, а также, как второй вариант оформления сильного прилагательного, форму с отсутствием г в N. муж. рода ед. числа; во-вторых, формы с отсутствием т в D. ед. числа муж. и ср. рода, в третьих, формы с отсутствием п в D. мн. числа и, в-четвертых, возможность употребления кратких форм и в N. ед. числа жен. и ср. рода.

В нижненемецкой диалектной области отмечаются те же явления, но они тесно связаны с процессом смешения датива и аккузатива. Сейчас в большинстве нижненемецких диалектов фактически лишь два падежа: номинатив и аккузатив (генитив и датив отсутствуют). Некоторые вестфальские архаичные говоры сохранили одно из более ранних состояний в развитии этого явления, через которое прошло, по-видимому, большинство немецких диалектов. В этих говорах и до сих пор есть колебания в D. ед. числа муж. и ср. рода. Парадигма окончаний сильного склонения в этих говорах имеет следующий вид:

Единственное число			
	Муж. род	Жен. род	Ср. род
N., Akk.	-n	-ə	-ət
D.	-n(-m)	-n	-n(-m)

Множественное число			
N., Akk.	-ə	-ə	-ə
D.	-n	-n	-n ⁷

* * *

Сведения по диалектам, как представляется, убедительно показывают, что редукция окончаний не мешает коммуникации, и поэтому при ограниченном бюджете времени не следует уделять внимание закреплению склонения прилагательного в активном плане, и, естественно, учитывать (при оценке) эти ошибки во всех тех случаях, где коммуникация не нарушается.

⁷ H. Wix. Studien zur westfälischen Dialektgeographie im Süden des Teutoburgerwaldes. Marburg, 1921, стр. 105.

**ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ ЕДИНИЦЫ
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ
В КОНТРАСТИВНОМ АНАЛИЗЕ**

Термин «контрастивная лингвистика» еще не получил всех прав гражданства в науке о языке, и не имеет еще однозначного определения. В зарубежной лингвистике контрастивная лингвистика нередко противопоставляется конфрантативной. В советской науке о языке это противопоставление принимает иную форму — обычно говорят о сопоставительном и сравнительном языкознании. При этом дело не сводится к простой замене терминов или к их переводу с одного языка на другой. С различием этих парных терминов связано и различие содержания или направления исследований. Если термины «конфрантативный» и «сравнительный» более или менее равнозначны и имеют в виду тот утвердившийся в языкознании метод лингвистического исследования, который именуется также компаративным и направлен на изучение генетических связей языков, то термины «сопоставительный» и «контрастивный» получают неодинаковое толкование. Пожалуй, самое значительное их различие заключается в целеустановке исследований. Сопоставительное изучение — по преимуществу лингвистическое изучение, отличающееся от сравнительного тем, что оно имеет дело с генетически несвязанными языками. Это обстоятельство обуславливает всю методику сопоставительного изучения языков, направленного на выявление совпадающих и несовпадающих фактов в рассматриваемых языках. В силу этой своей направленности сопоставительное изучение тесно связано с топологическим изучением языков.

Контрастивное изучение ставит перед собой в основном методические цели и использует лингвистические контрасты в качестве средств, помогающих изучению иностранных языков. Как отмечал в своем докладе Э. Косериу (на конференции по проблемам контрастивной грамматики), «...обычная контрастивная грамматика имеет отчетливо практический характер и направлена на изучение иностранных языков, всегда исходя при этом из родного языка. Поэтому она занимается почти исключительно пробле-

мами примерно такого порядка: «Что паличествуе в языке Б (изучаемом языке) в области Х языка А (исходного языка или родного языка) и паоборот?» И при этом прежде всего (или даже исключительно) учитываются — опять-таки из чисто практических целей — лишь те случаи, когда в изучаемом языке возникают, с точки зрения исходного языка, неожиданные явления, т. е. такие, при которых в более или менее соответствующих областях X_1 и X_2 обоих языков не имеют места аналогичные образования. Типичным вопросом контрастивной грамматики является, следовательно: «Что не совпадает в обоих языках?» Она изучает в первую очередь меязыковые контрасты, или, лучше сказать, просто фиксирует такие контрасты с практической целью»¹.

Имея в виду указанные практические цели, контрастивная лингвистика для выявления меязыковых различий использует, однако, лингвистические методы, стремясь реализовать все то новое, что возникает в этой области. Можно даже утверждать, что контрастивная лингвистика до известной степени представляет собой испытательное поле, где проходят эмпирическую проверку все новейшие идеи, возникающие в методах лингвистического описания, и — что, пожалуй, более существенно — в методах выделения единиц, через посредство которых осуществляется описание.

Методы выделения единиц лингвистического описания особенно важны для контрастивной лингвистики в виду того обстоятельства, что в них видят способ, посредством которого можно преодолеть языковые контрасты. Расчленив «строительные блоки» языковых выражений на элементарные описательные единицы, методист с набором таких единиц получает в свое распоряжение весьма эффективное средство для преодоления трудностей, которые возникают при передаче различными средствами (в сопоставляемых языках) аналогичного содержания. Как раз поэтому такое большое внимание в контрастивной лингвистике уделяется методам сведения содержания предложения к такому элементарному уровню единиц, которые как бы «усредняют» оба языка, освобождают их от конкретных особенностей того или иного языка и дают равные возмож-

¹ E. Coseriu. Über Leistung und Grenzen der kontrastiven Grammatik. «Probleme der kontrastiven Grammatik». Düsseldorf, 1970, стр. 9—10.

ности для выражения единого содержания средствами разных языков.

Чтобы было ясно, о чем идет речь, обратимся к примерам. Возьмем предложения:

русск. *Мне нравится это.*

англ. I like it.

нем. Das gefällt mir.

франц. Cela me plait. J'aime cela.

Все эти разноязычные предложения обладают одинаковым содержанием, и, следовательно, на уровне предложения они равнозначны, не контрастны. Но их различие: контрастность делается ясной как только мы обращаемся к элементам, из которых строятся эти равнозначные предложения в разных языках и к правилам их построения. Уже на уровне слов, из которых состоят приведенные предложения, с полной отчетливостью проявляется межязыковая контрастность, так как совершенно очевидно, что слова *нравиться*, *to like*, *gefallen*, *plaire* или *aimer* явно не равнозначны. Чтобы убедиться в этом, даже нет надобности выписывать все значения, например русск. *нравиться* и англ. *to like*, из толковых словарей, и можно ограничиться перекрестным определением этих слов в русско-английском и англо-русском словарях.

Так, для русск. *нравиться* мы получаем переводы: *please, like, enjoy*. А для англ. *to like* — переводы: *нравиться, любить, иметь склонность, влечение, симпатию*.

Таким образом, получается парадоксальное положение, при котором равнозначные предложения разных языков строятся из элементов разнозначных — из слов, имеющих в разных языках обычно нетождественные значения, хотя они и обладают общей «предметной отнесенностью» или, говоря словами Э. Косериу, относятся к тождественной в обоих языках области X. Чтобы преодолеть этот парадокс, и обращаются к помощи таких элементарных единиц, которые по своему содержанию были бы абсолютно равнозначны и независимы от структурных особенностей конкретных языков. Речь идет, следовательно, о создании универсального языка для описания смыслового содержания. Предполагается, что, располагая таким языком (или, как говорилось выше, набором элементарных смысловых единиц), можно на уровне слов совершенно однозначно определять то содержание обычно полисемантического слова, которое подлежит передаче на

другой язык. Это дает возможность, оперируя однозначными элементарными единицами, строить в разных языках предложения с одинаковым содержанием, обходя якобы при этом межъязыковые контрасты.

Для получения такого рода языка смыслового описания, состоящего из элементарных единиц, в современной лингвистике прибегают к помощи компонентного анализа. Посредством этого анализа выделяются не только семантические компоненты, из которых строятся лексические значения слов, но также и семантические компоненты, выражающие отношения между словами (реляционные семантические компоненты). Примеры выделения и использования такого рода реляционных семантических компонентов можно найти в публикуемых отдельными выпусками статьях толково-комбинаторного словаря русского языка, составляемого Институтом языкознания АН СССР.

В настоящей работе, однако, речь будет идти о компонентном анализе применительно к описанию лексических значений слов не только потому, что он получил наибольшую разработанность именно в этой области, но главным образом потому, что как раз этот вид компонентного анализа взяла на свое вооружение контрастивная лингвистика.

Компонентный анализ допускает далеко не однородное толкование и использует разные процедуры для выделения семантических компонентов, которые и выступают в качестве элементарных единиц для смыслового описания слов. Но все же ему уже удалось выработать некоторые общие положения, которые принимаются как исходные. Об этих общих положениях и необходимо сказать, прежде чем перейти к определению ценности компонентного анализа для контрастивной лингвистики.

Проведение компонентного анализа следует процедуре выделения различительных (дифференциальных) фонологических признаков, совокупность которых образует универсальный язык, позволяющий описывать фонемный состав любого естественного языка. Несмотря на то что различительные фонологические признаки выделяются на основе анализа фонологических систем конкретных языков и допускают акустическую идентификацию, они не являются реальными единицами самого языка, но представляют лишь теоретически конструируемый язык описания и не образуют, не составляют фонем. Такова же, по

сути дела, природа и назначение семантических компонентов, хотя здесь все обстоит, разумеется, сложнее как в количественном отношении (количество лексических единиц во много раз превосходит количество фонетических единиц), так и в структурном отношении (лексические единицы, как правило, являются полисемантическими, и, в отличие от фонем, являются знаковыми образованиями).

В соответствии с этими особенностями лексических единиц (слов) осуществляется и их компонентный анализ. Во-первых, он имеет дело не со всем лексико-семантическим аспектом языка в целом, а лишь с отдельными лексическими группами. Это в общем отвечает задачам контрастивной лингвистики, которая, как уже указывалось, стремится к выделению лишь отдельных межъязыковых контрастов (или их связных групп) и, таким образом, отличается известной атомичностью. Во-вторых, анализ в данном случае носит двухступенчатый характер. Обратимся для пояснения сказанного к примерам. Возьмем группу слов английского и русского языков, обозначающих животных: кит — whale, пес — dog, волк — wolf, кот — cat, корова — cow, бык — bull.

Выделить семантические компоненты для данной группы слов — значит определить признаки, при помощи которых можно описать семантическое содержание как всей совокупности приведенных слов, так и каждого из этих слов в отдельности. Эти признаки, следовательно, должны быть исчерпывающими, так как через их посредство можно описать семантическое содержание всех входящих в группу слов, но совершенно не обязательно, чтобы все признаки были представлены в каждом отдельном слове данной группы. Эти признаки обычно представляются попарно на основе принципа противопоставления. Для нашей группы такими признаками, например, будут: дикий — домашний; земноводный — млекопитающий; хищный — нехищный; самец — самка.

Как сказано, при помощи набора этих признаков можно описать семантическое содержание каждого из данных слов. Так, слово *кит* мы определим набором признаков: дикий, млекопитающий, нехищный, самец, слово *корова* — набором признаков: домашний, млекопитающий, нехищный, самка и т. д. Этот же набор признаков делает возможным и выявление межъязыковых контрастов. Например, если мы возьмем русские слова *пес* и *кот* и соответствующ-

щие им английские слова *dog* и *cat*, то для русских слов мы использовали бы признаки: для слова *пес* — домашний, млекопитающий, самец, хищный; для слова *кот* признаки пришлось бы разделить, так как существуют и дикие коты и домашние. В одном случае мы употребили бы признаки: дикий, млекопитающий, нехищный, самец, а в другом — домашний, млекопитающий, нехищный, самец. Для соответствующих английских слов набор признаков выглядит по-иному. И для *dog* и для *cat* пригодны признаки: домашний, млекопитающий, хищный, так как словом *cat* обозначают лишь домашних котов, но не применим признак самец или самка ввиду того, что данные английские слова не делают различия по данному признаку. Тем самым устанавливаются межъязыковые контрасты в рассмотренных параллельных группах слов и сигнализируется необходимость в случае надобности использовать добавочные средства для передачи на другом языке недостающих в нем содержательных элементов, например употреблять вместо слова *cat* в мужском и женском роде образования *he-cat* и *she-cat*.

Набор признаков или семантических компонентов может быть более или менее дифференцированным в зависимости от задач исследования. В приведенном примере, цель которого — показать общую процедуру выделения семантических компонентов и их использование в контрастивном анализе, этот набор, например, недостаточен для различения значений слов *пес* и *кот*. Для их разграничения необходимы добавочные признаки.

В нашем примере использовались слова, которые можно признать моносемантическими. Именно поэтому разложение их по семантическим компонентам носит одноступенчатый характер. Совсем иное, когда приходится иметь дело с полисемантическими словами, которые в количественном отношении значительно превышают моносемантические. В этом случае оказывается необходимым прибегать к двухступенчатому анализу и выделять сначала семантические маркеры (их называют также семемами или ридингами) и различительные признаки (или семы). Так, если брать стандартный пример со словом *bachelor*, то у него выделяются семантические маркеры: «холостяк», «паж-оруженосец», «бакалавр», «тюлень-одиночка», а затем уже применительно к отдельным ридингам, или семантическим маркерам, устанавливаются различительные при-

знаки, или семы. Совершенно очевидно, что одно полисемантическое слово организуется совместно с другими в группы только по отдельным своим ридингам. Получается, что одно и то же полисемантическое слово, выступающее в том или ином свойственном ему ридинге, разрывается на несколько слов — по числу его ридингов. Когда же производится компонентный анализ полисемантического слова во всей целостности его семантической структуры, то, по справедливому замечанию Д. Болинджера², трудно разграничить семантические маркеры (ридинги) и различительные признаки. Они явно смешиваются. Это может быть продемонстрировано следующей схемой компонентного анализа упоминавшегося выше слова *bachelor* (см. схему 1)³.

Сопоставляя слово *bachelor* с аналогичным русским словом, мы видим, что смысловой объем его значительно отличается от английского. Русское слово совпадает лишь в одном ридинге (совпадение обозначается знаком +, а отсутствие его — знаком (●)).

Какова же природа семантических компонентов? Некоторые лингвисты придерживаются той точки зрения, что эти компоненты представляют собой минимальные единицы лексических значений и принадлежат языку в такой же мере, в какой значения вообще принадлежат языку. Дж. Лайонз, например, подчеркивает, что компонентный подход «стремится описать структуру словаря в терминах относительно небольшого набора чрезвычайно общих элементов значения и их различных возможных комбинаций в различных языках»⁴. Аналогичное мнение высказывала И. В. Арнольд⁵.

Существует, однако, и другая точка зрения, которая не признает языковой природы семантических компонентов и выносит их за скобки языка. В соответствии с этой точкой зрения семантические компоненты представляют собой лишь единицы описания лексических значений слов, объединяемых в группы и связываемых определенными отношениями. Как пишет М. Бирвиш, «эти компоненты не

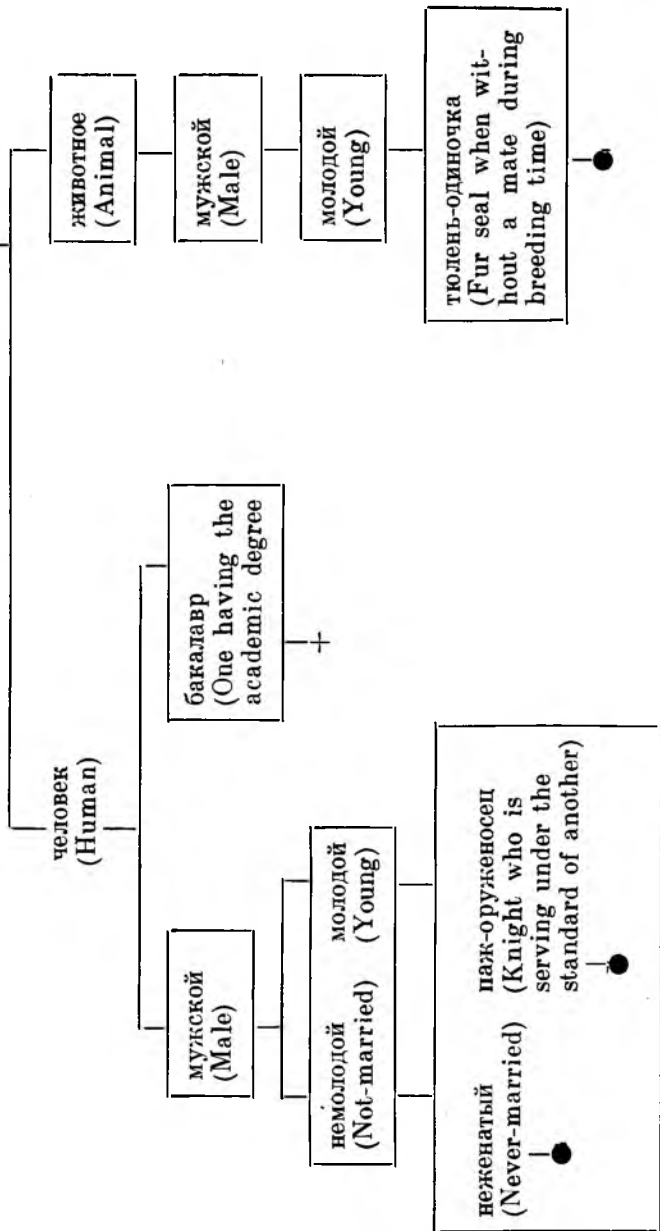
² См.: D. Bolinger. The atomisation of meaning. «Language», 1945, v. 41, N 4, стр. 556—557.

³ См.: F. Peng. On the Separability of Semantics and Syntax. «Language Sciences», 1974, N 29, стр. 14.

⁴ J. Lyons. New Horizons in Linguistics. London, 1972, стр. 166.

⁵ См., например: I. Arnold. The English Word. Л., 1973.

Bachelor



являются частью словаря самого языка, но представляют теоретические элементы, постулируемые для того, чтобы описывать семантические отношения между лексическими элементами данного языка»⁶. Другие лингвисты идут еще дальше в констатации внеязыковой природы семантических компонентов и объявляют их элементами мыслительной структуры. Такой взгляд многократно высказывал в своих многочисленных работах Дж. Катц, к нему фактически присоединяется и М. Бирвиш, когда пишет, что «семантические компоненты являются абстрактными теоретическими единицами, представляющими сложные психологические структуры и механизмы»⁷.

Можно добавить и другие аргументы в пользу этой точки зрения, считающей семантические компоненты не принадлежностью языка, а средством описания его элементов.

Так, существует общее правило: когда постулируются единицы языка, тогда обязательно должен постулироваться и соответствующий лингвистический уровень. В данном случае, следовательно, должен устанавливаться отдельный и особый уровень семантических компонентов. Только при наличии лингвистического уровня можно осуществить выделение языковых единиц, что делается через пересечение синтагматических (т. е. расположенных в пределах одного уровня) и парадигматических (т. е. связанных с единицами вышележащего уровня) отношений. Но никто не говорит о существовании особого уровня семантических компонентов, и само их выделение обходит ту процедуру, которая используется для выделения языковых единиц. Надо вспомнить и о том, что единицы всех уровней языка подчинены принципу линейности, но семантические компоненты (подобно дифференциальным фонологическим признакам) уклоняются от этого принципа и описывают лексические значения не последовательно, а «пучком» симультанных признаков.

Обращение к компонентному анализу для установления межъязыковых контрастов создает оригинальное положение. Для того чтобы выявить эти контрасты у двух сопоставляемых языков, приходится обращаться к третьему языку, причем этот третий язык искусственно конструи-

⁶ *M. Bierwisch. Semantics. New Horizons in Linguistics*, стр. 169.

⁷ Там же, стр. 182.

руется и носит отчетливо понятийный характер. К недостаткам компонентного анализа, особенно имея в виду практическую целеустановку контрастивной лингвистики, следует отнести и то обстоятельство, что с его помощью лишь фиксируются межъязыковые контрасты, но ничего не говорится о способах их преодоления, т. е. о тех правилах, с помощью которых одно и то же смысловое содержание (когда оно описывается через одни и те же семантические признаки) передается средствами разных языков.

Имея в виду эти недостатки компонентного анализа, более предпочтительным представляется другой способ расчленения значения полисемантических слов на минимальные значимые элементы. В данном случае подразумевается расчленение значения слов на лексико-семантические варианты, выработанное в советской школе языкознания. Понятие «лексико-семантический вариант» также не имеет однозначного определения, но для его характеристики вполне допустимо воспользоваться одним из существующих определений, в соответствии с которым он представляет собой предельную единицу семасиологического уровня языка, выступающую в качестве потенциальной словосочетательной модели и устанавливаемую реальными текстами. По сравнению с семантическими компонентами лексико-семантические варианты обладают тем преимуществом, что они не только выделяют элементарные смысловые элементы, на основе которых можно сопоставлять лексические единицы разных языков и устанавливать различия (контрасты) между ними (причем речь идет не об искусственных понятийных конструктах, а о реальных языковых явлениях), но одновременно включают в себя и правила их употребления. Это происходит потому, что «лексико-семантические варианты обладают отчетливыми лингвистическими признаками, на основе которых и происходит их отождествление (идентификация). Характер этих признаков, разумеется, меняется от языка к языку. В русском языке — это в основном последовательность лексических и морфологических элементов, управление, согласование. Так, устанавливая в слове *двигать* ряд лексико-семантических вариантов, мы обнаруживаем в них соответствующие лингвистические признаки: 1) приводить в движение, перемещать (*Паровоз движет вагоны. Пружина движет часовой механизм*) — характеризуется сочетанием с существительным в ви-

нительном падеже; 2) содействовать служебному продвижению (*Двигать по работе. Двигать по службе*) — характеризуется сочетанием с предлогом *по*; 3) шевелить (*Двигать пальцами. Двигать ногой*) — характеризуется сочетанием с существительным в творительном падеже; 4) направлять на что-либо (*Двигать на неприятеля войска*) — характеризуется сочетанием с предлогом *на* и т. д.»⁸. Смысловый объем английского *move* более широк и во многом не совпадает с русским *двигать*, но отдельные его лексико-семантические варианты также характеризуются отчетливыми лингвистическими признаками. Так, 1) перемещать (*to move the furniture*) характеризуется транзитивностью; 2) общаться (*to move in good society*) характеризуется предлогом *in*; 3) приводить в действие (*a piston moves by steam pressure*) характеризуется предлогом *by*; 4) побуждать (*I felt moved to go for a ride*) характеризуется предлогом *to* и т. д.

Даже при рассмотрении лексико-семантических вариантов слов лишь под углом зрения прикладных задач контрастивной лингвистики их выделение «оправдывается процессом практического овладения языком. Ведь если внимательно приглядеться, станет ясно, что язык (в частности в его смысловом аспекте) изучается не как совокупность изолированных элементов, а в их отношениях или типических сочетаниях. Изолированное же изучение, например, слов иностранного языка имеет своим следствием неумение правильно их употреблять, которое обуславливается игнорированием моносем»⁹, т. е. лексико-семантических вариантов.

Сведение лексических значений слов к предельным (или элементарным) смысловым единицам — вполне приемлемый и бесспорно эффективный прием, который способен облегчить изучение иностранного языка и помочь проникнуть в его глубинные особенности. Но из двух рассмотренных способов осуществления этой процедуры предпочтение следует отдавать расчленению смыслового содержания слов на лексико-семантические варианты в виду того, что они являются принадлежностью самого языка и не только фиксируют смысловые различия и сходства разных языков, но фактически включают в себя и правила выражения их средствами этих языков.

⁸ В. А. Звегинцев. Теоретическая и прикладная лингвистика. М., 1968, стр. 116.

⁹ В. А. Звегинцев. Указ. соч., стр. 117.

О НЕКОТОРЫХ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ ЭКВИВАЛЕНТАХ

В научной литературе на русском языке сравнительно часто встречаются глагол *оценивать* и существительное *оценка* в значении 'определить (количественно) какую-либо величину', которое не значится в толковых словарях русского языка. Так, в Словаре русского языка Ожегова¹ приведены лишь следующие значения глагола *оценивать*: 1) определить цену кого-, чего-нибудь и 2) высказать суждение о ценности или значении кого-, чего-нибудь. Существительное 'оценка' имеет два значения, соответствующие значениям глагола 'оценивать', а именно: 1) определение цены кого-, чего-нибудь, 2) мнение о ценности или значении кого-, чего-нибудь.

Академический словарь русского языка² дает значения 1) назначить цену кому-, чему-либо, определить стоимость чего-либо ('... *оценил* в шестьдесят копеек серебром'); 2) составить представление, суждение о ком-, чем либо ('... мы *оценим* это требование с точки зрения...'); понять, признать достоинства, положительные качества, ценность и т. п. ('верьте, я сумею *оценить* ваше великодушие'). Согласно словарю, существительное 'оценка' имеет значения 1) действие по значению глагола 'оценить'; 2) мнение, суждение о качестве, достоинстве кого-чего-либо ('положительная *оценка*'); принятое обозначение степени знаний и поведения учащихся.

Те же значения приводятся и в вышедшем в 1968 г. Словаре русского языка, составленном С. И. Ожеговым³.

Однако глагол *оценивать* и существительное *оценка* в значении 'определить (количественно) какую-либо величину встречаются сравнительно часто.

(1) ...прежде чем записывать эмпирическую формулу в окончательном виде, целесообразно *оценить* ошибки в определении ее параметров... (М.О., 97).

(2) В рассматриваемом примере дисперсия δ^2 результатов измерения *оценивается* величиной $\delta^2 \approx S_4/4 = 12 \cdot 10^{-8}$. (М. О., 97).

¹ «Словарь русского языка». Сост. С. И. Ожегов. М., 1949.

² «Словарь русского языка». М., 1958, т. II.

³ «Словарь русского языка». Сост. С. И. Ожегов. М., 1968.

(3) ...круг вопросов, наиболее часто встречающихся в подобных задачах, не так уж велик. Это — вопросы подбора эмпирических формул и *оценки* их параметров, вопросы истинных значений измеряемых величин и точности измерений. (М. О., 7).

(4) Задача обработки результатов измерений для *оценки* неизвестных постоянных... является центральной в методах поиска (Поиск, 223).

(5) *Оценим* еще ошибку округления (М. О., 133).

(6) Если число измерений m много больше числа $n + 1$ неизвестных постоянных, то разумно *оценивать* эти постоянные, приближаясь к результатам измерений с помощью линейной функции и используя для этой цели метод наименьших квадратов (Поиск, 233).

(7)... средние квадратические ошибки определения параметров b_0, b_1, b_2, b_3 и b_4 *оцениваются* величинами... $\delta_{(b_0)} = \dots, \delta_{(b_4)}$. (М.О., 97).

Анализируя примеры, содержащие глагол *оценивать* и существительное *оценка*, можно заметить в оригинальных русских текстах два их основных значения:

а) 'определить величину (определение величины) чего-нибудь' — ошибки (1,5), параметров (3); и б) 'придать буквенное или цифровое выражение какой-либо величине' — 2, 4, 6, 7. В переводных же текстах глагол *оценивать* может употребляться, как и существительное *оценка*, и в других значениях, продиктованных значением соответствующего английского слова в оригинале.

Итак, кроме обозначенных в толковых словарях русского языка значений глагол *оценивать* и существительное *оценка* имеют по крайней мере по два дополнительных значения, связанных с выражением величины, причем употребляются они в этих значениях преимущественно в научных и научно-популярных текстах. Если возникнет необходимость передать эти значения глагола *оценивать* и существительного *оценка* на английском языке или сделать перевод текста, содержащего их, на английский язык, то неминуемо встретится целый ряд трудностей. Обратимся к Русско-английскому словарю под ред. А. И. Смирницкого⁴ и в статье «оценивать, оценить» найдем несколько английских эквивалентов: value, esti-

⁴ «Русско-английский словарь». Под ред. А. И. Смирницкого, М., 1958.

mate, appraise, evaluate, assess. Однако глагол *value* означает то же самое, что *fix the price*, глаголы *estimate*, *appraise* и *evaluate* означают 'признавать ценность чего-либо', а глагол *assess* в сочетании с существительным *situation* используется в качестве эквивалента русского сочетания 'оценить положение', т. е. ни один из глаголов, согласно словарю, не передает значения 'определить какую-либо величину', следовательно, они не могут быть эквивалентами глагола *оценивать* в этом значении. Статья «оценка» предлагает английские эквиваленты *estimation*, *estimate*; (суждение) *appraisal*; (высокая, положительная) *appreciation*; (имущества) *valuation*. К сожалению, употребление первых двух слов не проиллюстрировано, а значение их не раскрыто; остальные же эквиваленты существительного 'оценка' не передают значение 'определение какой-либо величины'. В английских текстах, однако, эти английские глаголы (и существительные) имеют значение 'определение (количественное) какой-либо величины'; чтобы убедиться в этом, достаточно прочесть следующие примеры:

(1) The weight loss is thus *assessed* by a small amount of tightly bound water (Nature, v. 216, стр. 1305).

(2) The latest *estimate* for population in the U. K. in the year 2000 is 68,2 million (Nature, v. 225, стр. 496).

(3)... an algorithm for *evalauting* G is a method for *evaluating* *f* by forming sum of products of linear and multi-linear forms in X_0, \dots, X_p (Yale, 96).

Чтобы найти подтверждение этому предположению, обратимся к Англо-русскому словарю, составленному В. К. Мюллером⁵, и посмотрим соответствующие статьи. Оказывается, что статья *assess* дает следующие значения: 1) определить сумму налога, штрафа; 2) облагать налогом, штрафом; 3) оценивать имущество для обложения налогом, т. е. ни одно из приведенных значений не эквивалентно значению глагола *assess* в примере (1).

В статье «*estimate*» находим: п. 1) оценка (значение не раскрыто и не проиллюстрировано, вероятно, установление цены или ценности чего-либо); 2) смета; наметка, калькуляция; в. 1) оценивать (вероятно, устанавливать цену); 2) составлять смету; 3) определять глазомером; подсчитывать приблизительно. Это третье значение глагола

⁵ «Англо-русский словарь». Сост. В. К. Мюллер. М., 1965.

estimate, несомненно, передает значение 'определить какую-либо величину', а именно 'определить какую-либо величину без измерения или вычисления'.

Статья «*estimation*» предлагает значения 1) суждение; мнение, оценка; 2) уважение; 3) подсчет, вычисление; определение глазомером. И в этой статье третье значение передает два оттенка значения 'определить какую-либо величину', значение 'определить какую-либо величину путем вычисления' и 'определить какую-либо величину приблизительно, без измерения или вычисления'.

В статье «*evaluate*» приводятся такие значения этого глагола: 1) оценивать, определять количество; 2) *mat.* выражать в числах, из которых (1) значение эквивалентно значению 'определить какую-либо величину', а (2) эквивалентно значению (2) русского глагола 'оценивать' (см. выше).

Статья «*evaluation*» содержит одно нераскрытое значение 'оценка'.

Статья «*value*» дает значения: 1) ценность; 2) стоимость, цена, справедливое возмещение; 3) стоимость; 4) оценка; 5) значение (слова); 6) *mat.* величина, значение; v. 1) оценивать; 2) дорожить, ценить, т. е. лишь п. 4) и v. 1) — нераскрытые значения 'оценка' и 'оценивать' могут (хотя и не обязательно) передавать значение 'определить какую-либо величину'.

Поскольку почерпнутые из русско-английского и англо-русского словарей сведения не всегда достаточно четки и удовлетворительны, обратимся к Универсальному словарю английского языка под редакцией Х. С. Уайльда⁶ и найдем толкование английских слов, которые русско-английский словарь предлагает в качестве эквивалентов русского глагола 'оценивать' и существительного 'оценка'.

Статья «*asses*» дает значения: v. a) to estimate value of property, especially with view to imposition of a tax or fine, payable by owner to the state; b) to estimate amount of damage done to property and the fine payable to owner in respect of this; c) judge (person) liable for fine of so much. Статья «*assessment*» дает такие значения: 1. a) act of assessing, determining, the amount of taxation,

⁶ «The Universal Dictionary of the English Language edited by Henry Cecil Wyld». London, 1936.

fine etc. to be paid by a person or persons; b) the amount so determined; 2. valuation of income property, etc. Следовательно, ни глагол *assess*, ни существительное *assessment* не имеют, согласно словарю, интересующего нас значения 'определить какую-либо величину'.

Статья «*estimate*» содержит значения: v. 1) To compute, form a judgement as to (money) value of something, appraise at a certain value, put a price upon; 2) to make, form, draw up, an estimate, chiefly in trade usage; n. 1. a) judgement, computation, of value, size, amount, quality; b) *specif.*, computation, in advance, of approximate cost of doing, making, something in a certain way; 3) a considered and careful judgement of moral or aesthetic values, or of a man's character, a summing up of this.

В статье «*estimation*» находим значения n. (money) value, valuation of a thing; respect; 1) judgement, opinion; 2) estimate, computation (of value, size, amount, distance etc.); 3) favourable judgement, esteem, respect. В этих двух статьях значения 1a и 1b существительного *estimate* и значение 2 существительного *estimation* эквивалентны значению 'определение какой-либо величины'.

Статья, посвященная глаголу *evaluate*, дает два значения этого глагола: 1) to ascertain value or amount; 2) to appraise, первое из которых, несомненно, 'определение какой-либо величины'. Существительное *evaluation* также выступает в двух значениях: act or process of evaluating и result of such act or process; эта статья вся содержит значение 'определение какой-либо величины'.

Обратимся теперь к русско-английскому техническому словарю под ред. А. Е. Чернухина⁷. В статье 'оценка' даны следующие английские эквиваленты: *estimate*, *rate*, *rating*, *evaluation*, *value*, *estimation*, *appraisal* и 17 терминов, включающих существительное 'оценка' и передающих значение (за небольшими исключениями) 'определение какой-либо величины'. Из этих 17 терминов в десяти случаях использовано существительное *estimate*, в пяти случаях — *estimation* и в двух случаях — существительное *assessment*, не указанное среди эквивалентов. Если проверить английские эквиваленты русского слова 'оценка' в Англо-русском политехническом слова-

⁷ «Русско-английский технический словарь». Под ред. А. Е. Чернухина. М., 1971.

ре⁸, то окажется, что *assess* в словаре отсутствует: Статья «*estimate*» дает значения 'смета', 'оценка' (предварительный) 'расчет' || 'оценивать', 'составлять смету'. Статья «*estimation*» содержит значение 'расчет, подсчет, оценка'. Статья «*evaluate*» также предлагает интересующее нас значение 'оценивать, находить значения величины'. Статья «*rate*» дает десять значений, из которых первое — норма, ставка, тариф, расценка, стоимость, оценка || 'исчислять, оценивать'. Значения два — девять нас не интересуют ('скорость', 'степень' и др.), значение десять — определять, измерять, устанавливать, подсчитывать, фиксировать (значение величины).

Итак, используя ряд словарей, можно установить, что русскому глаголу *оценивать* и существительному *оценка* в значении 'определить какую-либо величину' эквивалентны глаголы *assess*, *estimate*, *evaluate* и существительные *assessment*, *estimate*, *estimation*, *evaluation*.

Теперь обратимся к оригинальным английским текстам и убедимся, что эти эквиваленты действительно передают значение 'определение какой-либо величины'.

Глагол *assess* в английских оригинальных текстах может выступать в значении 'определить какую-либо величину', причем определение это может быть точным (вычисленным) или приближенным.

(1) It is almost impossible to *assess* the economic benefits of birth control programmes (*Nature*, v. 221, № 5182, стр. 699).

2) The weight loss is thus *assessed* by a small amount of tightly bound water (*Nature*, v. 216, Dec. 30, 1969, стр. 1305)⁹.

Глагол (или существительное) *estimate*¹⁰ может иметь значение 'определить какую-либо величину путем вычисления'.

(1) The volume of the Cygnus A source is *estimated* to be 10^{60} cm³ (*Nature*, v. 216, Dec. 30, 1967, стр. 1287.)

(2) It (angle) is small: 3° as Aristarchus *estimated* (R. 236).

⁸ Англо-русский политехнический словарь под редакцией А. Е. Чернухина. М., 1971.

⁹ В статье использованы несколько примеров, любезно предоставленных к. ф. н. С. М. Костенко.

¹⁰ Из двух существительных *estimate* и *estimation*, как показали исследования, значительно чаще используется существительное *estimate*.

(3) During the last 30 years studies of our cosmos have been dominated by the cosmological approach: the attempt to understand the structure of the universe in terms of the geometry of space and to *estimate* its age from its expansion (The Univ. стр. 35). Ср.: Цель этих выводов состояла в том, чтобы попытаться согласовать «возраст Вселенной», *вычисляемый* из величины красного смещения, с несравненно большим возрастом космических систем, найденным в результате применения некоторых законов физики (БСЭ, т. 23, стр. 113).

(4) He *estimated* the strength of each of these units to be two ten-millionths of a gauss per square centimeter (Sc. A. v. 216, N 3, 1967, стр. 88(118)).

(5) Another result of these temperature calculations is an *estimate* of the internal stress (Sc. A. v. 216, N 3, 1967, стр. 44(66)).

Глагол (и существительное) *estimate* могут также использоваться для выражения приближенных оценок, т. е. иметь значение 'определить какую-либо величину приблизительно, составить представление о какой-либо величине'.

(1) ...in this region of the Universe there are *estimated* to be about 100 million galactic systems (E. Sp. R., стр. 4). Ср.: 'Общее число звезд в галактической системе *оценивается* приблизительно в сто миллиардов...' (БСЭ, т. 10, стр. 114); Вместе с тем цифра 10^{12} в самом деле является разумной *оценкой* для существующего во Вселенной числа галактик ... («Наука и жизнь», № 1, 1968, стр. 57).

(2) Where possible, a *crude estimate* of the relative amount of human, relative to mouse, enzymatic activity, has been given (Nature, v. 227, N 5255, стр. 248).

(3) Aristarchus used an ingenious scheme to get a rough *estimate* of the distance... (R. 235).

(4) The usual measurement is distance, *estimated* by squint (R. 233).

Итак, глагол и существительное *estimate* могут передавать два оттенка значения 'определить какую-либо величину', а именно: 1) определить какую-либо величину точно путем вычисления и 2) определить какую-либо величину приблизительно, составить представление о какой-либо величине.

Глагол *evaluate*, как показывает исследованный материал, употребляется чаще всего для того, чтобы передать

значение 'определить какую-либо величину точно путем вычисления'.

(1) The integrals are readily *evaluated* (Born, 15).

(2) A quantitative theory of this effect was formulated by Flory (1942) and Haggins (1942) who *evaluated* the number of distinguishable ways in which n_1 solvent molecules... could be placed on a lattice (Morawetz, 56).

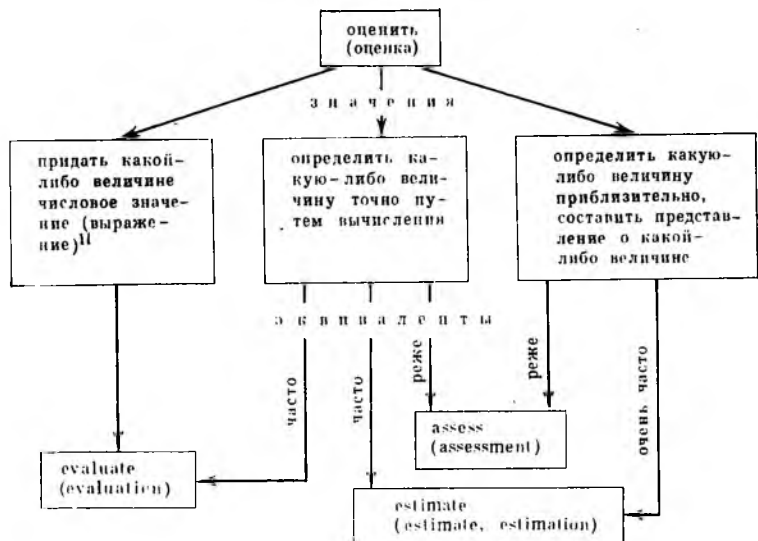
(3) In what follows we will seek to find mechanical methods of ranking third-order tensors as well as to *evaluate* the function $r(m_1p_1q)$ giving the maximum rank of any tensor of dimension (m_1p_1q) (Yale, 100).

(4) To *evaluate* t_{21} , we substitute the hyperspherical harmonic expansion (Yale, 102).

(5) As our final consistency check we explicitly *evaluate* the sum in Eq.(50) (Yale, 101).

Итак, мы определили, пользуясь толковыми словами и проанализировав ряд примеров, значения русского глагола *оценивать* и существительного *оценка*. В русско-английских словарях мы нашли несколько английских эквивалентов русского глагола *оценивать* (и существительного 'оценка') в значении 'определить какую-либо величину количественно'. Используя англо-русские словари и толковый словарь английского языка, проанализировав собранный материал, мы пришли к заключению, что английские эквиваленты, предложенные словарями, а именно: *assess*, *estimate*, *evaluate* действительно передают значение 'определить какую-либо величину количественно', т. е. могут выступать в качестве эквивалентов глагола *оценивать* в этом значении, хотя, как было показано выше, они передают различные оттенки этого значения. Если пренебречь частными и редко встретившимися в нашем материале употреблениями, то результаты проведенного анализа можно представить очень обобщенно в виде схемы (см. стр. 191).

Отсюда следует, что русский глагол *оценить* в значении 'определить какую-либо величину путем вычисления' передается преимущественно глаголами *assess*, *estimate* и *evaluate*, а в значении 'определить какую-либо величину приблизительно, составить представление о какой-либо величине' передается преимущественно глаголом *estimate*, а также глаголом *assess*. Из трех рассматриваемых глаголов наибольшее количество примеров приходится на глагол *estimate*. Это позволяет предположить,



что наиболее часто употребляемым глаголом является глагол *estimate* и в списке английских эквивалентов русского глагола *оценить* следовало бы располагать эти глаголы в такой последовательности: *estimate*, *evaluate*, *assess*.

Принятые сокращения

- М. О. — Л. З. Румшинский. Математическая обработка результатов эксперимента. М., «Наука», 1970.
 Поиск — А. А. Перевозванский. Поиск. М., «Наука», 1970.
 Born — М. Born. Atomic Physics. London, 1946.
 E. Sp. R. — R. Brown, A. Lovell. Exploration of Space by Radio. London, 1957.
 Morawetz — H. Morawetz. Macromolecules in Solution. N. Y., 1965.
 R. — E. Rogers. Physics for the Inquiring Mind. Princeton, 1962.
 Sc. A. — Scientific American.
 Univ. — L. Barnett. The Universe and Dr. Einstein. London, 1957.
 Yale — On the Optimal Evaluation of a Set of N-Linear Forms. «Annual Symposium on Automation Theory». Yale University Press, 1973.

¹¹ Хотя значение 'придать какой-либо величине числовое выражение' не рассматривалось в статье, представляется целесообразным включить его в схему, так как глаголы *estimate* и *assess* не передают этого значения.

ГЛУБИННАЯ И ПОВЕРХНОСТНАЯ СТРУКТУРЫ
СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ

Одним из достижений структурной лингвистики явилось системное описание фонетических, грамматических и лексических явлений, позволившее проникнуть в структуру языковых процессов

За последние годы в центре внимания советских и зарубежных лингвистов стоят проблемы, связанные с изучением глубинных и поверхностных структур. Общеизвестного определения понятий глубинной и поверхностной структуры пока нет. Однако попытки определить эти понятия мы находим в работах Н. Хомского, У. Чейфа, Л. С. Бархударова, Г. В. Колшанского и др.¹ Остановимся на определении Л. С. Бархударова, характеризующего глубинную структуру как абстрактную систему отношений, существующую между лексическими элементами предложения. Элементами глубинной структуры Л. С. Бархударов называет лексемы, понимая последние как пучки элементарных смысловых компонентов, сем, или семантических множителей. Элементами поверхностной структуры предложения выступают слова, принадлежащие к определенным классам, или разрядам (частям речи), употребляемые в определенных морфологических формах².

Идея глубинных структур, захватившая внимание грамматистов перспективой найти оптимальный способ описания ситуации многозначности в отношениях между формой и содержанием, не может не быть предметом пристального внимания лексикологов. Из данного выше определения глубинной структуры следует, что абстрактная система отношений, репрезентирующая глубинную

¹ Н. Хомский. Аспекты теории синтаксиса, Изд-во МГУ, 1972, стр. 20; W. L. Chafe. Meaning and Structure of Language. Chicago, 1970; Л. С. Бархударов. О поверхностном и глубинном синтаксисе. «Иностранные языки в школе», 1974, № 1, стр. 29; Г. В. Колшанский. О понятии глубинной и поверхностной структуры в языке. Тезисы научной конференции. «Глубинные и поверхностные структуры в языке». М., 1972, стр. 26 и др.

² Л. С. Бархударов. Указ. соч., стр. 29.

структуру, складывается из взаимоотношений между лексемами. Лексемы (пучки элементарных смыслов, семы, семантические признаки) являются непосредственно составляющими семантической структуры слова. Следовательно, задача найти пути изучения глубинной структуры должна быть решена совместными усилиями грамматистов и лексикологов.

В данной статье показан один из способов изучения глубинной и поверхностной структуры семантического поля, представленного группой прилагательных, объединенных значением *Right*. Глубинная структура представлена в виде матрицы семантических структур. Элементами поверхностной структуры выступают слова, принадлежащие к определенным группировкам внутри семантического поля. Основным методом исследования является компонентный анализ или анализ по семам.

Посылкой в выделении слов, принадлежащих семантическому полю *Right*, будем считать смежность значений, которая устанавливается через словарные толкования слов.

Словарные толкования могут быть предельно сжатыми, состоящими из одного слова, и развернутыми, состоящими из нескольких слов. Среди сжатых и развернутых толкований наибольший интерес для нас представляют синонимические, т. е. такие, в которых определение слова дается через синоним или группу синонимов. Непосредственная семантическая смежность устанавливается в словарных толкованиях слов одно через другое. Опосредованная семантическая смежность проявляется в тех случаях, когда два слова, непосредственно семантически смежные с третьим, оказываются тем самым опосредованно смежными между собой³. Синонимический, развернутый, способ толкования значений слов, с одной стороны, более полно раскрывает значение слова, а с другой стороны, замыкает толкуемое слово в круг слов, родственных ему по значению, и тем самым дает возможность определить границы семантического поля. Семантическим полем мы называем группу слов, характери-

³ В. Г. Виллюман. О синонимах как словах смежных в своих значениях и употреблении. Материалы конференции. «Актуальные вопросы современного языкознания и лингвистическое наследие Е. Д. Поливанова», т. I. Самарканд, 1964, стр. 44—45.

зуюмую смежностью значений и объединенных по признаку, обозначенному вершиной семантического поля ⁴.

Определению границ семантического поля R^5 , представленного группой прилагательных, объединенных значением Right, служит таблица смежности значений (см. табл. 1) ⁶.

При составлении таблицы смежности значений принимаются следующие ограничения.

1. Значения прилагательных, образующих семантическое поле, не должны выходить за рамки значений прилагательного Right, которое принимаем в качестве вершины семантического поля.

2. Необходимым и достаточным условием включения слов в таблицу является смежность значений (непосредственная и/или опосредованная) прилагательных друг с другом и с вершиной семантического поля.

Таблица смежности значений, в основе которой лежат истолкования значений слов в толковых словарях, имеет вид квадрата, в котором по вертикальной и по горизонтальной линии расположены одни и те же прилагательные. Такое расположение слов не является случайным. Именно оно выступает в качестве фильтрующего устройства, позволяющего пропустить в семантическое поле R слова, отвечающие наложенным требованиям, и задержать другие, которые, не отвечая указанным условиям, могли бы расширить границы семантического поля и тогда, когда это ненужно. Семантическое поле R , установленное по таблице смежности значений, включает прилагательные Right, Proper, Just, Due, Rightful, Appropriate, Suitable, Fit, Fitting, Equitable, Becoming, True, Correct, Righteous, Fair, Impartial.

⁴ Семантическим полем лингвисты называют относительно замкнутые языковые подсистемы, элементы которых обнаруживают разнообразные и тесные связи. Как справедливо отмечает А. Я. Шайкевич, выделение семантических полей целиком зависит от метода анализа; сколько методов — столько типов классификации. (А. Я. Шайкевич. Распределение слов в тексте и выделение семантических полей. «Иностранные языки в высшей школе», 1963, вып. 11, стр. 15).

⁵ В дальнейшем семантическое поле, представленное группой прилагательных, объединенных значением Right, будем называть «семантическое поле R ».

⁶ В. Г. Вилюман. Про синоніми. «Іноземна філологія», вип. 12, Львів, 1967, стр. 37.

Таблица смежности значений прилагательных
семантического поля Right

		Right	Proper	Just	Due	Rightful	Appropriate	Suitable	Fit	Fitting	Equitable	Becoming	True	Correct	Righteous	Fair	Impartial
1	Right	OH C	O C	II C		O		H CW	W	O	O		OH C	OH CW	O		
2	Proper	OH CW	OH C					OH C	O CW	OH				OH CW			
3	Just	OH	O C	OH C							O CW		O	O	O W	OH C	O W
4	Due	H	OH C		OH C	CW		H	W	O		W					
5	Rightful	O	OH W			OH C					O CW				W	OH C	
6	Appropriate	H	O CW				OH CW	OH CW	W								
7	Suitable	H				O CW	OH CW			W							
8	Fit	OH CW	OH CW			O		W	OH CW			CW					
9	Fitting	H C	OH C			O W	OH			OH CW			O C				
10	Equitable			OH CW							OH CW					OH C	O
11	Becoming						H W	OH W				OH CW					
12	True	OH C	O			OH CW							OH CW	OH CW			
13	Correct	OH C	OH CW										OH	OH CW			
14	Righteous	OH		OH C								W			OH CW		
15	Fair			H CW							O C					OH C	
16	Impartial			O W							O W					OH C	OH CW

Клетки таблицы заполнены условными обозначениями толковых словарей и показывают смежность значений в словарных толкованиях слов.

Условные обозначения:

- O — The Oxford English Dictionary on Historical Principles, Ed. by J. Murray. Oxford, 1953.
H — The Advanced Learner's Dictionary of Current English, Ed. by A. S. Hornby, E. V. Gatenby, H. Wakefield. London, 1963.
C — The Concise Oxford Dictionary of Current English, Ed. by H. W. Fowler and F. G. Fowler. London, 1958.
W — Webster's New Collegiate Dictionary. USA, 1958.

На основе таблицы смежности значений составляет матрица семантических структур прилагательных семантического поля R. Переход от таблицы к матрице совершается путем привнесения в нее новых отношений: соотношения общего и частного в значениях слов. Следовательно, в матрице находят выражение два вида отношений:) 1) отношения семантической смежности в значениях слов; 2) отношения общего и частного в этих значениях. Может возникнуть вопрос: существуют ли на самом деле эти ряды отношений как объективная данность языка или это «порядок», который мы сами вносим в язык при его исследовании? В. Н. Ярцева отвечает на этот вопрос следующим образом: «Во-первых, можно было бы сказать, что даже если бы этим «порядком» мы были обязаны лингвистам, то все же что-то существует в самом языке, что подсказало создание этой, а не какой-либо иной схемы. Во-вторых, именно тот факт, что все стороны языка имеют ряды противопоставлений, доказывает, что существование отношений между элементами языка является свойством языковой системы»⁷.

Матрица семантических структур⁸ прилагательных семантического поля R представляет собой квадрат. Слева и сверху в порядке от общих к частным значениям расположены прилагательные. Знаком X обозначены случаи взаимного истолкования прилагательных. Поскольку матрица имеет вид квадрата, то каждая непосредственная семантическая связь одного прилагательного с другим отмечена в ней два раза. Один знак X соответствует толкованию частного значения через общее (Appropriate — Right), другой — общего значения через частное (Right — Appropriate).

Распределение знаков X на матрице закономерно, так как семантические связи между словами идут по линии двусторонних соотношений общего и частного. Прилагательные, расположенные сверху, также являются семантическими признаками, наглядно представляя се-

⁷ В. Н. Ярцева. Взаимоотношение грамматики и лексики в системе языка. «Исследования по общей теории грамматики». М., 1968, стр. 16.

⁸ В. Г. Виллюман. Про синонимы, стр. 37.

Матрица семантических структур прилагательных семантического поля Right

		Семантические признаки СП													Семантические расстояния прилагательных-синонимов по отношению к вершине ря- да, вычисленные по формуле $D = 1 - \frac{2q}{A' + B'}$		
		Число СП															
		right	proper	just	due	rightful	appropriate	suitable	fit	fitting	equitable	becoming	true	correct	righteous	fair	importial
1	Right																12
2	Proper																9
3	Just																9
4	Due																8
5	Rightful																7
6	Appropriate																7
7	Suitable																7
8	Fit																6
9	Fitting																6
10	Equitable																6
11	Becoming																5
12	True																5
13	Correct																4
14	Righteous																4
15	Fair																4
16	Importial																3
Число СП		12	9	9	8	7	7	7	6	6	6	5	5	4	4	4	3

мантическую структуру каждого слова. Так как набор семантических признаков зависит от цели исследования и от анализируемого материала, то, как отмечает И. В. Арнольд, могут оказаться полезными разные дифференциальные признаки⁹. В нашей работе обозначения семантических признаков омонимичны анализируемому прилагательным¹⁰. Значения слов описываются через значения других слов, и вся процедура описания остается в границах языка (см. матрицу).

Матрица служит наглядной моделью глубинной структуры семантического поля R, демонстрируя всю систему отношений, переданных в виде семантических связей, пропизывающих поле. Она также позволяет «увидеть» глубинную структуру каждого элемента поля, представленного определенным набором семантических признаков.

Подход к семантической структуре слова как к определенной совокупности общих и дифференциальных семантических признаков получил признание в ряде работ советских и зарубежных лингвистов по компонентному анализу¹¹.

Возьмем к примеру прилагательные True и Correct. Глубинная структура первого прилагательного представлена совокупностью признаков right, proper, just, rightful, correct. Глубинная структура второго прилагательного представлена семантическими признаками right, proper, just, true. Общими семантическими признаками этих прилагательных являются right, proper, just. Дифференциальными признаками — rightful, correct, true.

По данным матрицы видно, что прилагательное Right закономерно выступает в качестве вершины семантического поля: в его глубинной структуре двенадцать семантических признаков, многие из которых являются об-

⁹ И. В. Арнольд. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика ее исследования. М., 1966, стр. 17.

¹⁰ Названия семантических признаков пишем со строчной буквы, чтобы не смешивать их с прилагательными семантического поля, которые пишем с заглавной буквы.

¹¹ М. Д. Степанова. Вопросы компонентного анализа в лексике. «Иностранные языки в школе», 1966, № 5; А. Д. Швейцер. Перевод и лингвистика. М., 1973; W. H. Goodenough. Componential Analysis and the Study of Meaning. «Language», v. 32, N 1, 1956.

щими для глубинных структур элементов семантического поля.

Имея наглядное изображение глубинных структур прилагательных, можно вычислить семантические расстояния между ними, или «меру семантической дальности», по формуле, предложенной Н. А. Шехтманом, $D = 1, D = 1 \frac{2q}{A' + B'}$, где D — семантическое расстояние, A' — количество признаков в глубинной структуре слова A , B' — количество признаков в глубинной структуре слова B , q — количество общих для A и B семантических признаков ¹².

Данные семантических расстояний показывают, что некоторые прилагательные (Fit, Fitting, Suitable, Appropriate, Rightful, Correct, Righteous, Fair) находятся на одинаковом расстоянии от вершины семантического поля. Скопление слов в одной какой-либо точке семантического поля свидетельствует о наличии в нем микрополей, то есть таких синонимических групп, в которых отношения между их составляющими характеризуются величиной, прямо противоположной семантической дальности, а именно — семантической близостью.

Под отношениями семантической близости понимаем наибольшее сходство прилагательных-синонимов в глубинных структурах.

Выделение групп прилагательных, находящихся в отношениях семантической близости, удобно провести, используя понятие множества и операций над множествами, ибо «все слова данного языка представляют собой некоторое множество объектов, некоторую совокупность» ¹³.

Пусть M есть множество прилагательных семантического поля R . Выдвигаем предположение, что множество M включает в себя определенные подмножества прилагательных M' , находящихся в отношениях семантической близости. Условием выделения подмножеств M' ставим комбинирование семантических признаков. В. Гуденаф в работе «Компонентный анализ и изучение значения» писал, что дифференциальные семантические при-

¹² Н. А. Шехтман. Сочетаемость прилагательных и система их значений в современном английском языке. Канд. дисс. Л., 1965, стр. 70—71.

¹³ И. И. Ревзин. Метод моделирования и типология славянских языков. М., 1967, стр. 35.

знаки в разных комбинациях могут образовывать значение слова подобно тому, как фонемы входят в различные сочетания, чтобы образовать морфемы. Эта мысль им выражена так: «Our notation for writing sememes, crude as it is in its present form, is a method for symbolizing concepts which is functionally and structurally equivalent to the phonemic method of symbolizing speech forms.

Because phonemic notation describes the structure of what it represents, it is possible by manipulating the notation to make observations of speech forms under conditions which an investigator can control»¹⁴.

Комбинированием называем такое объединение семантических признаков в комбинациях, при котором комбинация К отличается от К' хотя бы одним семантическим признаком. Подмножества, получаемые в результате комбинирования семантических признаков, должны состоять не менее чем из двух прилагательных, между которыми могут возникнуть отношения семантической близости. Пустые подмножества и подмножества, состоящие из одного слова, из анализа исключаются.

Вводим понятие растяжимости комбинации — РК. Под растяжимостью комбинации понимаем число комбинировемых семантических признаков.

Комбинирование семантических признаков проводим следующим образом. Берем два начальных семантических признака — right, proper. Включаем их в комбинацию К, записываем К (right, proper). Растяжимость этой комбинации равна двум семантическим признакам. РК-2СП. Семантические признаки right, proper входят в семантические структуры прилагательных Just, Due, Appropriate, Suitable, Fit, Fitting, True, Correct. Эти прилагательные выделяются в группу слов, или подмножество, обозначаемое $M' = \{3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13\}$ ¹⁵.

Поскольку каждая комбинация семантических признаков соответствует вполне определенному подмноже-

¹⁴ W. H. Goodenough. Указ. соч., стр. 208—209.

¹⁵ Все прилагательные, попадающие в подмножество, обозначаются цифрами, соответствующими порядку их следования в матрице. Прилагательное Right записывается в подмножестве цифрой 1, Proper — цифрой 2, Just — 3 и т. д. Все подмножества обозначаются одним знаком М', так как их объемы всякий раз указываются. Все комбинации обозначаются через К. Растяжимость комбинаций показана перечислением комбинировемых семантических признаков.

ству, эту зависимость изобразим следующим образом:

$$K_{(\text{right proper})} \rightarrow M' = \{3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13\}$$

Запись читается так:

Комбинация семантических признаков *right, proper* порождает подмножество, включающее прилагательные *Just, Due, Appropriate, Suitable, Fit, Fitting, True, Correct.*

Следующая комбинация составляется семантическими признаками *proper* и *just*, которые входят в семантические структуры прилагательных *Right, True, Correct.* Эта группа прилагательных образует подмножество $M' = \{1, 12, 13\}$ и т. д.

Процесс комбинирования должен охватить все семантические признаки матрицы. Теоретически число всевозможных комбинаций вычисляется по формуле числа сочетаний

$$n_r^C = \frac{n(n-1) \dots (n-r+1)^{16}}{r(r-1) \dots 1} \text{ и равно } 65\,518.$$

Этому количеству комбинаций соответствовало бы такое же количество подмножеств, если бы все клетки матрицы были заполнены условными обозначениями \times (случай взаимного истолкования слов — синонимов). Однако матрица содержит 102 клетки со знаком \times и 154 клетки без этого знака. Поэтому, естественно, число всевозможных комбинаций сократится во много раз. Вычисление показало, что очень немногие комбинации семантических признаков порождают подмножества, отвечающие наложенным требованиям (во-первых, подмножества не должны быть пустыми; во-вторых, подмножества должны состоять не менее чем из двух прилагательных, между которыми могут возникнуть отношения семантической близости). Фактическим числом подмножеств является 172.

Анализ показал, что наибольшая растяжимость комбинации равна восьми семантическим признакам, наименьшая — двум. Полученные подмножества характеризуются различными объемами, т. е. состоят из различного количества слов. Было получено 100 подмножеств из двух прилагательных, 33 M' из трех прилагательных,

¹⁶ М. Холл. Комбинаторный анализ. М., 1963, стр. 14.

16 М' — из четырех, 16 М' — из пяти, 6 М' — из шести, 1 М' — из восьми прилагательных. В зависимости от РК количество полученных подмножеств распределяется следующим образом: при РК = 2 СП получено 88 М', при РК = 3 СП получено 40 М', при РК = 4 СП получено 25 М', при РК = 5 СП получено 10 М', при РК = 6 СП получено 5 М', при РК = 7 СП получено 3 М', при РК = 8 СП получено 1 М'.

Процесс комбинирования дает возможность выявить ряд важных закономерностей в глубинной и поверхностной структуре семантического поля, а именно: 1) появление равных по объему и по составу подмножеств в результате комбинирования различных семантических признаков; 2) определенный порядок в сочетаемости прилагательных друг с другом, выражающийся в частотности их появления в подмножествах.

Первая закономерность поднимает вопрос о свойствах семантических признаков, их функциональной значимости. Обратимся к исследуемому материалу. Две комбинации $K_{(right\ fit)}$ и $K_{(right\ fitting)}$ порождают подмножество, состоящее из прилагательных Proper, Due, Appropriate, Suitable.

$$K_{(right\ fit)} \rightarrow M' = \{2, 4, 6, 7\}$$

$$K_{(right\ fitting)} \rightarrow M' = \{2, 4, 6, 7\}$$

Поскольку различие в признаках fit и fitting не влечет за собой изменения в составе подмножества, то можно говорить о функциональном равенстве этих признаков.

Однако исследуемый материал дает и другую картину. Так, самое частотное подмножество, включающее прилагательные Right и Proper, порождается 28 комбинациями семантических признаков. Растяжимость их комбинаций колеблется от 2 СП до 8 СП. Выборка этих 28 подмножеств показывает, что в порождении подмножества $M' = \{1, 2\}$ участвуют восемь семантических признаков — just, due, appropriate, suitable, fit, fitting, true, correct. Между этими семантическими признаками нет резких отличий, так как их комбинации порождают одни и те же синонимические формы Right и Proper. Вот несколько примеров:

$$K_{(just\ appropriate)} \rightarrow M' \{1, 2\}$$

$K_{\text{(just appropriate suitable)}} \rightarrow M' = \{1, 2\}$

$K_{\text{(fit fitting true correct)}} \rightarrow M' = \{1, 2\}$

$K_{\text{(appropriate suitable fit fitting true)}} \rightarrow M' = \{1, 2\}$

$K_{\text{(appropriate suitable fit fitting true correct)}} \rightarrow M' = \{1, 2\}$

$K_{\text{(due appropriate suitable fit fitting true correct)}} \rightarrow M' = \{1, 2\}$

$K_{\text{(just due appropriate suitable fit fitting true correct)}} \rightarrow M' = \{1, 2\}$

Тот факт, что последовательное увеличение семантических признаков в комбинациях не приводит к изменению подмножества, свидетельствует о функциональной эквивалентности семантических признаков. Функционально эквивалентные семантические признаки выступают как равносильные, равнозначные, равноценные.

Итак, функциональная значимость семантических признаков выражается в их функциональном равенстве и функциональной эквивалентности.

Вторая закономерность — определенный порядок в сочетаемости прилагательных друг с другом в подмножествах — есть проявление неоднородности среди синонимичных прилагательных в семантическом поле R. В самом деле, даже поверхностный взгляд на состав подмножеств улавливает различие в сочетаемости прилагательных. Прилагательные Fit, Fitting, Appropriate, Suitable, Becoming, Due, Right, Proper «предпочитают» попадать в одни подмножества. Прилагательные Righteous, Fair, Impartial, Just, Rightful, Equitable попадают в другие подмножества. Прилагательные True и Correct попадают в подмножества и с теми и с другими из указанных прилагательных.

Однако упомянутая выше неоднородность среди синонимичных прилагательных может быть не только показана обращением к подмножествам, она доказывается и обращением к глубинной структуре семантического поля R.

Глубинная структура семантического поля R включает шестнадцать признаков, каждый из которых попадает в семантическую структуру того или иного прилагательного. Если проследить путь каждого семантического признака (а это можно сделать, расположив семантические признаки сверху вниз в том же порядке, как на матрице,

и указав напротив каждого из них прилагательное, в состав семантической структуры которого он входит), то мы увидим, что семантические признаки производят дифференциацию прилагательных семантического поля по степени «синонимической спаянности», подобную той, которую мы наблюдали в сочетаемости прилагательных в подмножествах (см. табл. 2).

Таблица 2

Расчленение семантического поля Right на синонимические ряды

СП	Поверхностная структура семантического поля Right			
	I ряд	II ряд	III ряд	
Глубинная структура семантического поля Right	right	2, 4, 6, 7, 8, 9	3, 5, 10, 14	12, 13
	proper	1, 4, 6, 7, 8, 9	3	12, 13
	just	1, 2	5, 10, 14, 15, 16	12, 13
	due	1, 2, 6, 7, 8, 9, 11	5	
	rightful	1, 4	3, 10, 14, 15	12
	appropriate	1, 2, 4, 7, 8, 9, 11		
	suitable	1, 2, 4, 6, 8, 9, 11		
	fit	1, 2, 4, 6, 7, 11		
	fitting	1, 2, 4, 6, 7, 11		
	equitable	1	3, 5, 14, 15, 16	
	becoming	4, 6, 7, 8, 9		
	true	1, 2	3, 5	13
	correct	1, 2	3	12
	righteous	1	3, 5, 10	
	fair		3, 5, 10, 16	
	impartial		3, 5, 10, 15	

Таблица показывает, что в поверхностной структуре семантического поля обнаружены три ряда синонимов, причем каждый ряд в глубинной структуре поля имеет характерные только для него признаки и характерные для нескольких рядов. Дифференциальными признаками I ряда являются appropriate, suitable, fit, fitting,

becoming. Дифференциальными признаками II ряда являются fair, impartial. Признаки due, suitable, righteous являются общими для I и II ряда. Семантические признаки right, proper, just, rightful, true, correct — общие признаки трех рядов. Дифференциальные признаки составляют основу семантической спаянности синонимических рядов. Общие признаки составляют основу семантической спаянности рядов синонимов в семантическом поле. Ряды синонимов занимают вполне определенное положение по отношению к вершине семантического поля R. Семантические расстояния показывают, что первый ряд синонимов расположен ближе к вершине поля, второй ряд находится дальше от вершины, а третий ряд занимает промежуточное положение между первым и вторым рядами (см. табл. 3)

Таблица 3

I ряд	Семантические расстояния по отношению к вершине ряда	II ряд	Семантические расстояния по отношению к вершине ряда	III ряд	Семантические расстояния по отношению к вершине ряда
Right					
Proper	0,239	Just	0,429	True	0,53
Due	0,4	Rightful	0,473	Correct	0,625
Appropriate	0,473	Equitable	0,67		
Suitable	0,473	Righteous	0,625		
Fit	0,56	Fair	0,625		
Fitting	0,56	Impartial	0,734		
Becoming	0,412				

Синонимические ряды традиционно изображают в виде последовательности слов А, В, С, Д и т. д. Однако отношения между членами синонимического ряда не столь прямолинейны, как это представляется порядком их следования.

Лингвисты пытались проникнуть в структуру синонимического ряда и раскрыть характер взаимоотношений

между его членами. Для одних исследователей вопрос о характере различий между синонимами оставался проблемой¹⁷, другим удавалось раскрыть механизм взаимоотношений между ними¹⁸.

Являясь микросистемой в языке, синонимический ряд сохраняет все основные свойства системы языка и характеризуется определенным видом отношений, а именно отношениями семантической близости, которые определяют степень спаянности слов-синонимов в группах по два, реже по три и четыре слова. Таким образом, можно утверждать, что синонимический ряд состоит из групп семантической близости как наиболее частотных и устойчивых сочетаний слов.

Подмножества прилагательных, полученные комбинированием семантических признаков, суть языковые группы синонимов. Как было отмечено, они могут содержать от двух до восьми слов, но наиболее частотными подмножествами являются подмножества из двух слов. Таких подмножеств зафиксировано 100. Поскольку наиболее частотными подмножествами оказываются подмножества, включающие два слова, естественно предположить, что отношения семантической близости прежде всего характеризуют синонимическую пару, т. е. группу синонимов, состоящую из двух слов. Перечислим некоторые группы СБ, зафиксированные в подмножествах: Right, Proper; Right, Due; Appropriate, Suitable; Right, Correct; Just, Righteous; Right, Just; Just, Fair; Appropriate, Becoming; Right, Suitable и др.

Группы СБ нередко входят в подмножества, состоящие из трех, четырех и более слов. Выделение групп СБ из больших подмножеств проводится операциями:

а) пересечения

$$M' = \{4, 6, 7, 8, 9\} \cap M' = \{8, 9\} = M'' = \{8, 9\}^{19};$$

¹⁷ К. И. Карпова. К вопросу о методах исследования взаимоотношений синонимов. «Вопросы лексикологии, грамматики и стилистики германских языков». Рига, 1968.

¹⁸ О. В. Турьева. К вопросу о структуре синонимического ряда. «Актуальные проблемы лексикологии». Новосибирск, 1971.

¹⁹ В примерах участвуют подмножества, полученные комбинированием семантических признаков. Подмножества, получаемые в результате проведенных операций, обозначаются M'' . Многие из подмножеств со знаком <"> включают группы СБ, зафиксированные в подмножествах со знаком <'>.

б) вычитания

$$M' = \{1, 3, 14, 15\} - M' = \{3, 14\} = M'' = \{1, 15\};$$

в) разбиения подмножеств.

Так, подмножество, состоящее из прилагательных Right, Proper, Fit, Fitting, Becoming, можно разбить на подмножества Right, Proper; Right, Becoming; Fit, Fitting и др.

Языковые группы СБ тогда и только тогда можно считать выделенными правильно, а метод, которым мы пользовались, надежным, когда языковым группам СБ будут найдены соответствия на материале речи. Иными словами, то, что мы узнали о семантическом поле R, изучая его глубинную структуру, должно найти подтверждение в реальных фактах функционирования этих слов в речи.

Доказательство групп СБ будет проведено на примерах парного употребления прилагательных (структурная формула $A_1 + A_2$), так как в парном употреблении синонимов группы семантической близости образуются на основании их смысловой и семантической общности.

Проведем доказательство существования групп семантической близости:

Речевые группы СБ

He spoke to Crawford, «If our friends are going out to Gay's, then I think we ought to send a copy of the Order to Howard himself. I have a feeling, that it's only right and proper». (C.P.S.A., 307)

On these occasions Phoebe was the arbitrator. She was fair and just and had the respect of the family, and

Языковые группы СБ

Группа СБ Right and Proper, полученная на материале речи, соответствует подмножеству, порожденному комбинированием семантических признаков just, appropriate.

$$K_{(\text{just appropriate})} \rightarrow M' = \{1, 2\}$$

Группа СБ Fair and Just, полученная на материале речи, соответствует подмножеству $M' = \{3, 15\}$, порожденному комбинированием семантических признаков rightful, fair,

she would usually end the argument by offering to do the work herself. (Ch. Ch. M. A., 95)

impartial.

$$K_{(\text{rightful fair impartial})} \rightarrow M' = \{3, 15\}$$

«...Milton said that «Nothing profits more than selfesteem grounded on just and right». I know that mine is grounded on just and right». (J.J.P.A.Y.M., 280)

Группа СБ Just and Right, полученная на материале речи, соответствует подмножеству $M' = \{1, 3\}$, порожденному комбинированием семантических признаков proper, true, correct.

$$K_{(\text{proper true correct})} \rightarrow M' = \{1, 3\}$$

Suddenly she saw her mother in a just and true light. (D.H.L.R., 485)

Речевая группа СБ Just and True соответствует $M'' = \{3, 12\}$ которое получаем в результате пересечения $M' = \{3, 4, 12\}$, порожденного комбинированием семантических признаков right, proper, rightful и $M' = \{2, 3, 12\}$, порожденного комбинированием семантических признаков right, correct. $M' = \{3, 4, 12\} \cap M' = \{2, 3, 12\} = M'' = \{3, 12\}$

«That the hovels of the peasantry should look as though they had grown out of the earth, to which their inmates are attached, is right, no doubt, and suitable...» (A.H.C.Y., 55)

Речевая группа СБ Right and Suitable соответствует $M'' = \{1, 7\}$, которое получаем в результате пересечения $M' = \{1, 2, 7\}$, порожденного комбинированием семантических признаков due, appropriate, fit, fitting и $M' = \{1, 4, 6, 7\}$, порожденного комбинированием семантических признаков proper, fit.

$$M' = \{1, 2, 7\} \cap M' = \{1, 4, 6, 7\} = M'' = \{1, 7\}$$

«...Only for God's sake don't make excuses for the old shark for whom you so promptly went into mourning, which I must admit was very becoming and appropriate at least to our loss of fortune».
(W.P.M.P., 115)

«Inspiration had come to me.»
«What a very extraordinary thing», said Denis. «I was afraid of it at first. It didn't seem to me natural. I didn't feel somehow, that it was quite right, quite fair, I might almost say, to produce a literary composition unconsciously. Besides, I was afraid, I might have written nonsense.»
(A.H.C.Y., 33)

...And how right and fitting that my wife should have been a passerger...
J.O.L.B.A., 72)

Речевая группа СБ Becoming and Appropriate соответствует подмножеству $M'' = \{6, 11\}$, которое получаем в результате вычитания подмножества $M' = \{1, 2\}$ из подмножества $M' = \{1, 2, 6, 11\}$, порожденного комбинированием семантических признаков due, suitable, fit, fitting.

$$M' = \{1, 2, 6, 11\} - M' = \{1, 2\} = M'' = \{6, 11\}$$

Речевая группа СБ Right and Fair соответствует подмножеству $M'' = \{1, 15\}$, которое получаем в результате вычитания подмножества $M' = \{3, 14\}$, порожденного комбинированием семантических признаков right, rightful, equitable, из подмножества $M' = \{1, 3, 14, 15\}$, порожденного комбинированием семантических признаков right-ful, equitable.

$$M' = \{1, 3, 14, 15\} - M' = \{3, 14\} = M'' = \{1, 15\}.$$

Речевая группа СБ Right and Fitting соответствует $M'' = \{1, 9\}$, которое получаем в результате разбиения $M' = \{1, 2, 8, 9, 11\}$, порожденного комбинированием семантических признаков due, appropriate, suitable.

Выводы

1. Глубинную структуру семантического поля можно представить в виде матрицы, фиксирующей всю систему отношений, пронизывающих семантическое поле.

2. Семантические признаки как элементы глубинной структуры характеризуются функциональной значимостью, выражающейся в их функциональном равенстве и функциональной эквивалентности.

3. Поверхностная структура семантического поля представлена рядами синонимов и группами семантической близости.

4. Сочетаемость прилагательных в языковых группах синонимов, или в подмножествах, полученная из анализа глубинной структуры семантического поля методом комбинирования семантических признаков, нашла подтверждение на материале речевого употребления анализируемых прилагательных.

Принятые сокращения

- Ch.Ch.M.A. — *Ch. Chaplin. My Autobiography. A Penguin Book, 1966.*
- A.H.C.Y. — *A. Huxley. Crome Yellow. Penguin Modern Classics, 1964.*
- I.J.P.A.Y.M. — *J. Joyce. A Portrait of the Artist as a Young Man. Penguin Modern Classics, 1965.*
- D.H.L. — *D. H. Lawrence. The Rainbow. A Penguin Book, 1964.*
- J.O.L.B.A. — *J. Osborne. Look Back in Anger. London, 1961.*
- W.P.M.P. — *W. Plomer. Museum Pieces. Penguin Books, 1961.*
- C.P.S.A. — *C. P. Snow. The Affair. Penguin Books, 1963.*

О НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В последнее время языкознание обогатилось целым рядом исследований по категории модальности, о чем свидетельствуют многочисленные работы, выполненные на материале различных языков¹.

В этих работах, посвященных семантическим, морфологическим и синтаксическим особенностям анализируемых единиц, лингвистическая сущность рассматриваемых явлений получает различную интерпретацию.

В германистике этот вопрос также неоднократно затрагивался как в ряде работ общетеоретического, так и частного характера², в которых освещаются такие вопросы, как модальная семантика данного класса модальных слов и словосочетаний, их место в системе средств выражения модальности, использование модальных слов в качестве слов-предложений, употребление в предложениях с различной структурой.

Анализ существующих точек зрения на природу модальности свидетельствует о различии во взглядах на сущность и границы категории модальности, однако все исследователи считают, что модальность характеризует

¹ В. В. Виноградов. О категории модальности и модальных словах в русском языке. «Труды Ин-та русского языка АН СССР», т. 2. М. — Л., 1950; А. М. Бордович. Модальные слова в современном русском языке. Канд. дисс. Минск, 1956; А. И. Корнеева. Модальные слова и выражения в современном французском языке. Канд. дисс. Киев, 1953, и др.

² В. Г. Адмони. Строй современного немецкого языка. М. — Л., 1966; Н. Н. Венцлер. Классификация модальных слов современного немецкого языка и их место среди других лексико-грамматических категорий. «Особенности языка научной прозы». М., 1965; Е. В. Гулыга. Модальные слова в современном немецком языке. «Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореза», т. 7, 1955; В. А. Гуревич. Употребление модальных слов в современном немецком языке. Канд. дисс. Л., 1959; D. Lehmann, U. Spranger. Modalwörter in der deutschen Sprache der Gegenwart. «Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung», Bd 19, H. 3, 1966; U. Spranger. Die Modalwörter der Potentialität — eine bedeutende Gruppe unter Modalwörtern. «Deutsch als Fremdsprache», H. 6, 1972; J. Erben. Abriß der deutschen Grammatik. Berlin, 1965.

предложение в целом. При этом речь идет об отношении содержания высказывания к действительности или об отношении высказывания к объективной действительности с точки зрения говорящего.

Такой подход к лингвистической категории модальности в известной степени согласуется с ее логической интерпретацией. Это дает возможность рассматривать модальность как семантическую категорию, являющуюся признаком всего содержания сообщения.

При таком понимании сущности категории модальности модальные слова выполняют в составе предложения непосредственную лексическую функцию и своим содержанием передают то или иное модальное значение, т. е. различную степень неуверенности. Семантика, отграничивающая модальные слова и словосочетания от других разрядов слов, служит основой разграничения внутри самих модальных слов. Наблюдения над функциональными особенностями модальных слов в немецком языке дают основание предложить следующую семантическую классификацию, выделить два класса модальных слов и словосочетаний.

1. Модальные слова и словосочетания, выражающие уверенность в том, о чем сообщается в предложении. К ним относятся: *zweifellos, zweifelsohne, schlechterdings, natürlich, selbstverständlich, unbedingt, bestimmt, durchaus, klar, wohlverstanden, verständlicherweise, selbstredend, versteht sich, allerdings, freilich, zwar, wahrhaftig, wahrhaft, wahrlich, wirklich, in Wirklichkeit, fraglos, kein Zweifel, ohne Zweifel, tatsächlich, in der Tat, fürwahr, sicher, sicherlich, gewiß, gewißlich.*

2. Модальные слова и словосочетания, выражающие предположение, сомнение в том, о чем сообщается. В этот класс входят: *offenbar, anscheinend, scheinbar, offensichtlich, sichtlich, augenscheinlich, voraussichtlich, vielleicht, wohl, wahrscheinlich, hoffentlich, womöglich, möglich, möglicherweise, vermutlich, eventuell, etwa, kaum, schwerlich, angeblich.*

Модальные слова и словосочетания первого класса употребляются в языке в том случае, когда говорящий стремится подчеркнуть правильность суждения, категоричность решения, бесспорность существования фактов или явлений, о которых сообщается, т. е. то, в чем нельзя сомневаться.

Некоторые модальные слова сохраняют оттенок своего первоначального значения, выступающего скорее как внутренняя форма и дающего им возможность передавать оттенки основного значения более дифференцированно. Не изменяя основной модальной характеристики высказывания, они лишь усиливают или подчеркивают ее. Напр.:

Wenn also auch das hohe Atomgewicht den radioaktiven Zerfall *zweifello*s begünstigt, so ist es doch nicht allein dafür maßgebend.

Если исключить модальное слово или словосочетание первого класса из состава предложения, то информация будет передаваться без существенных изменений, хотя содержание высказывания звучит менее уверенно и категорично:

Wenn also auch das hohe Atomgewicht den radioaktiven Zerfall begünstigt, so ist es doch nicht allein dafür maßgebend.

Модальные слова и словосочетания второго класса используются тогда, когда говорящий недостаточно осведомлен о том или ином факте сообщения. В этом случае говорящий не может категорически утверждать или отрицать то, что содержание сообщения соответствует реальной действительности. О фактах высказывания говорится с определенной степенью вероятности, которая, с одной стороны, обусловлена различной степенью осведомленности говорящего, а с другой — зависит от характера основания, на котором базируется предположение или неуверенность, например:

Eine genaue spektroskopische Bestimmung von m/mh bedeutet also zugleich eine genaue Kenntnis von e/m , eine genauere *vermutlich*, als man je aus Ablenkungsversuchen mit Kathodenstrahlen wird erhalten können.

Если исключение модальных слов первого класса из состава предложения существенно не нарушает утвердительного содержания высказывания, то исключение слов второго класса вносит значительные изменения в модальную характеристику высказывания. Оно теряет свою предположительную модальность и приобретает характер утвердительной модальности:

Eine genaue spektroskopische Bestimmung von m/mh bedeutet also zugleich eine genaue Kenntnis von e/m , eine genauere, als man je aus Ablenkungsversuchen mit Kathodenstrahlen wird erhalten können.

Модальные слова и словосочетания, выражая то или иное значение, выступают как синонимы и образуют синонимические группы. С другой стороны, сближаясь семантически друг с другом, они обладают, помимо основной модальной семантики, множеством оттенков основного значения, характерных для каждого из них (это касается в первую очередь модальных слов и словосочетаний, выражающих предположение).

Модальные слова *müssen*, *dürfen*, *können*, *mögen* и *wollen* с инфинитивом относятся также к лексико-грамматическим средствам выражения модальности. Как известно, модальные глаголы с инфинитивом выполняют две функции. Во-первых, сохраняя свое лексическое значение, они выражают отношение субъекта действия к действию. Во-вторых, теряя или значительно видоизменяя свое лексическое значение, они служат для выражения предположения. Таким образом, происходит процесс грамматикизации словосочетания, который связан с десемантизацией одного из его компонентов, т. е. слова с широким лексическим значением могут в составе словосочетания частично или полностью его утрачивать, абстрагируясь от своего первоначального значения.

Модальные слова с инфинитивом I и II обладают широкой семантикой для выражения различной степени вероятности. В этом случае они рассматриваются как лексико-грамматические конструкции, выражающие отношение говорящего к реальной действительности, например:

Geochemische und geomagnetische Strömungen mögen das übrige geleistet haben; Isolation und das Passieren verschiedener Klimazonen müssen hier eine Rolle gespielt haben.

Особый характер носит предположение, когда оно базируется на чужих высказываниях. Для характеристики такого рода модальных отношений употребляются конструкции с *sollen* и *wollen*, причем первая выражает отношение говорящего к высказыванию от третьего лица, вторая — предположение со слов субъекта, например:

Jahrelang soll er, so erzählt man, einen Magneten und ein Stück Kupferdraht in der Tasche mit sich herumgeschleppt haben; Er hat außerdem kein Alibi. Bis kurz vor der Tat will er im Mordzimmer gewesen sein, danach in der Bar.

Как одно из средств выражения модальности используется конструкция с глаголом *werden* + инфинитив, которая по своей семантике приближается к конструкции с глаголом *müssen*, хотя может выражать и менее уверенное предположение, например:

Wie vielen Sportenthusiasten *wird* an jenem Julitag 1962... ein Stein vom Herzen *gefallen sein*!

Таким образом, модальные средства могут выражать уверенность и неуверенность, а также чужое (нейтральное) мнение.

В. Е. ШЕВЯКОВА

ЯВЛЯЕТСЯ ЛИ АРТИКЛЬ БЕЗУСЛОВНЫМ ПОКАЗАТЕЛЕМ ДАННОГО И НОВОГО?

Известно, что понимание любого текста, в том числе научного, не может быть адекватным без учета структуры актуального членения предложения, т. е. без определения того, что в нем утверждается (новое, рема), и того, относительно чего делается утверждение (данное, тема). Но дело, как известно, затрудняется тем, что данное не обязательно выражается подлежащим предложения, а новое не находит обязательного соответствия в грамматическом сказуемом. Иначе говоря, подлежащее и сказуемое не являются соответственно показателями данного и нового, например:

Now comes Table IV. In Table IV the composition of the extracted complexes and the values of the extraction constants found in this work are given.

В первом предложении обстоятельство времени и сказуемое *now comes* являются носителями данного (это то, относительно чего нечто утверждается), а подлежащее *Table IV* является носителем нового (это то, что утверждается о данном). Во втором предложении носителем данного становится обстоятельство места *In Table IV* и сказуемое *are given*, а носителем нового — группа подлежащего с определением *the composition of the extracted complexes and the values of the extraction constants found in this work*.

Таким образом, для выражения и распознавания смыслового центра сообщения — нового — приходится использовать не члены предложения, а другие средства языка, причем эти средства в разных языках различны. В русском языке наиболее универсальным средством выражения нового является позиция и, в частности, фразоконечное положение члена предложения. В английском языке для выражения нового существует несколько ремовыделительных конструкций. К ним относятся: оборот с вводным *there*, инверсия без вводного *there* с постпозитивным подлежащим, двойная инверсия с постпозитивным подлежащим, оборот *it is... that*, предложное дополнение с *by* при пассивном сказуемом. Как в русском, так и в английском языке выделительную функцию в какой-то мере выполняют слова с выделительно-ограничительным значением: именно, только, как раз, а именно, а не (русск), *just, only, merely, such as, namely, rather, than* (англ.).

Кроме того, к числу грамматических средств для выражения данного и нового принято относить также и артикль. Считается, что неопределенный артикль или значимое его отсутствие (нулевой артикль) является показателем нового, а определенный артикль указывает на данное. Действительно, нередко такое распределение артиклей фактически имеет место. Классическим примером такого распределения являются предложения с вводным *there*, в которых, как известно, носителем данного является обстоятельство места (определенный артикль), а носителем нового — подлежащее (неопределенный или нулевой артикль). Ср.: *There is a book on the table*. Такое же распределение артиклей нередко встречается в предложениях с глаголами *to take place, to appear, to occur, to be maintained*. В этих предложениях, так же как и в предложениях с вводным *there*, сообщается о наличии или совершении чего-то в определенном месте. В них при обстоятельстве места-данном обычно стоит определенный артикль, а при подлежащем-новом — неопределенный или нулевой артикль, например:

A retarding potential was maintained between the two electrodes; Inelastic collisions occurred near the grid; Significant amounts of the substance were observed in the study; Interesting reports were made at the Conference; A correlation exists between the anisotropie and the mass ratio of the fission problems.

Ср. также предложение A book was lying on the table (такое предложение могло бы явиться ответом на вопрос What was lying on the table?), где при данном on the table стоит определенный артикль, а при новом book — неопределенный артикль.

Но в то же время существуют предложения типа The book is on the table (такое предложение могло бы явиться ответом на вопрос Where is the book?), где носителем данного является подлежащее book, а носителем нового — обстоятельство места on the table. Как видно из примера, здесь и при данном book и при новом on the table стоит определенный артикль.

Встречается определенный артикль при новом и в обороте с вводным there, например:

There is the rapid application of this technique in medical and other biological fields for the detection and identification of intracellular nucleic acids (H. Compton); There is the persistent difficulty of translating strange native ideas into English (H. Murdok).

В ремовыделительных инверсиях без there типа Inside was a book и Lying on the table was a book, в которых носителем нового является фразоконечное подлежащее, обычно наблюдается классическая тенденция в распределении артиклей, т. е. определенный артикль при обстоятельстве места — данном, и неопределенный или нулевой артикль при подлежащем-новом:

Along the walls were dusty glass cases of apparatus for student demonstrations: galvanometers, pulleys, balances, scales, measuring rods, and tuning forks (M. Wilson); Accompanying each description is a rough diagram indicating the lowest and the highest pitch range of the voice (R. Kingdon).

Однако и в этих конструкциях наличие определенного артикля при подлежащем — носителе нового не такое уж редкое явление:

In this explanatory statement lay the idea of time, manner, result, cause (H. Curme); In this figure are the axis representing the surface of the ground (B. Model); Behind the idea of self-determination is the idea of equality of nations (Daily World); In attendance of the Annual Meeting were the members of the Council of Learned Societies Board Directors and staff, the delegates of the constituent societies and invited guests (Morning Star); Opposite me

sat the other two medical students (A. Cronin); Already shaping in his mind was the next step which he would take in his great assault on the problem of dust inhalation (A. Cronin); Reflecting the change that has taken place in the type of organization engaged in the search is the precipitation of Imperial Oil, the Esso affiliate and the largest oil company in Canada (K. Murduk). Accompanying the explanation is the description of the physical forces undergoing disintegration (J. Manfred); Presented in the table are the results obtained recently with the electron microscope (M. Jackson).

Определенный артикль встречается и при новом в реновыделительной конструкции, типа it is... that. Как известно, в этой конструкции носителем нового является член предложения, заключенный между связочным глаголом be и союзом that:

It is the ribosides that are antimutagenic, while the free bases when active are mutagenic (J. West); The subject of the author's concern is the emission of photons. But of these two phenomena it is the absorption that is known better (J. Levinger).

Интересно, что в указанной конструкции в качестве нового может выступать также личное местоимение или же при существительном-новом может стоять указательное местоимение. Этот факт опровергает также довольно распространенную точку зрения, что личное или указательное местоимение всегда является показателем данного:

It is this kind of behaviour which is indicative of a good magnet behaviour (J. Levinger); It is these interactions that cause the emission and the absorption of photons (J. Powell); Old Jolyon spoke. It was he who started the discussion (J. Galsworthy).

Выделенными в качестве нового могут быть и местоименные наречия (here, there, then), хотя их принято считать показателями данного:

It is here that group theory plays a vital part (J. Levinger); A young man coming from the Drugs had snatched off his hat; It was then that she saw with whom she had to deal (J. Galsworthy).

Определенный артикль может стоять и при предикативном члене — носителе нового, например:

Here K is the propagation vector of the wave; This is

the principle of detailed balance for induced transitions; E is the kinetic energy with which the photoelectron leaves the metal surface; The last term is the energy associated with the electrostatic repulsion between the electrons.

Наличие определенного артикля при предикативном члене здесь, по-видимому, объясняется наличием ограничительного определения. Наличие же определенного артикля при предикативном члене в предложении This is the Rayleigh-Jeans law объясняется вхождением артикля в состав наименования закона, названного по имени его открывателя (ср. также the Bohr atom, the Raman effect, the Rutherford atom, the Born approximation и т. д.). В предложении The restriction on the change of quantum number in a transition is the selection rule for the rigid rotator определенный артикль при предикативном члене означает, по-видимому, 'тот самый' (т. е. то самое, известное правило выбора), а определенный артикль при предикативном члене в предложении The next system to be considered is the hydrogen atom, по-видимому, передает обобщающее значение.

В то же время при данном может стоять неопределенный артикль: In quantum mechanics a wave particle is described by a wave packet, где при данном a wave particle стоит неопределенный артикль. А в последующем предложении и при данном, и при новом стоит определенный артикль:

The wave packet surrounds the position of the classical particle (J. Powell).

Более того, встречаются предложения, в которых при данном стоит неопределенный артикль, а при новом — определенный:

(The school was right at the edge of the suburb). A boy took us into the physics class-room, where Howard was sitting (Ch. Snow), где при данном boy имеется неопределенный, а при новом physics class-room — определенный артикль. По-видимому, здесь неопределенный артикль при подлежащем передает значение 'какой-то мальчик'. Такое значение артикля при подлежащем встречается довольно часто и, следовательно, неопределенный артикль при подлежащем-данном достаточно обычное явление, например:

A beam of X-rays was scattered in a small volume of hydrogen at atmospheric pressure.

В предложении же An example of this type has been discussed in connection with Eq. (4 = 60) неопределенный артикль при подлежащем-данном an example означает не какой-то, а один — 'один, а не два или три, один из многих'. Кроме того, неопределенный артикль при подлежащем-данном может быть частью устойчивого словосочетания: A number of, a good many, a little, a few etc. Ср.: A number of fundamental particles will be considered elsewhere.

Приведенные примеры, которые можно было бы продолжить, наглядно показывают, что артикль не является безусловным показателем данного и нового. И данное, и новое может иметь при себе и определенный, и неопределенный артикль. И это не противоречит самой природе данного и нового. Ведь, например, новое — это лишь новое соотношение, новая связь, сочетаемость пусть даже известного признака (в широком логическом смысле) с известным предметом мысли. Новизна здесь весьма относительная (ср.: Студент читает «Войну и мир», где новым является широко известная книга Л. Толстого).

В то же время и известность данного должна пониматься не буквально, а фигурально. Данное — это то, относительно чего идет речь, то, относительно чего нечто утверждается (отрицается). И этим данным, предметом мысли-речи может быть любой предмет, лицо, явление, названное не только повторно или понимаемое из контекста, но и употребленное впервые в качестве исходного пункта сообщения, предмета мысли-речи говорящего. А это не исключает презентацию данного в значении 'один какой-то, один из многих, один, а не два, любой', что и обуславливает использование неопределенного артикля. Если бы артикли действительно были бы такими же надежными показателями данного и нового, как, например, ремовыделительные конструкции (т. е. оборот с вводным there, инверсия без there и двойная инверсия, в которых всегда носителем нового является подлежащее или группа подлежащего, или инверсия типа it is... that, в которой носителем нового является предикативный член), то не существовало бы трудной проблемы выражения и распознавания данного и нового, не нужны были бы ремовыделительные конструкции, не нужен был бы анализ контекста. Однако же при определении структуры актуального членения предложения необходимо учиты-

нить весь комплекс средств выражения и, в первую очередь, ремовыделительные конструкции и контекст. В упомянутом, например, выше предложении *In quantum mechanics a wave particle is described by a wave packet* при наличии неопределенного артикля и при подлежащем, и при дополнении определить член предложения — носитель нового помогает ремовыделительный предложный оборот с *by* при пассивном сказуемом (*by a wave packet*). Значит, несмотря на наличие неопределенного артикля, группа подлежащего *a wave particle* является носителем данного, ибо что не новое, то — данное. Неопределенный артикль здесь, по-видимому, означает 'любая' или 'одна' (волновая частица). Во втором предложении *The wave packet surrounds the position of the classical particle*, в котором и при подлежащем, и при дополнении имеется определенный артикль, но нет ремовыделительной конструкции, для определения структуры актуального членения используется контекст. Судя по контексту, данным здесь безусловно является группа подлежащего *the wave packet*, поскольку мысль о волновом пакете уже упоминалась в качестве нового в предшествующем предложении. Тогда новое можно определить негативным способом, ибо, что не данное, то — новое. В данном случае — это мысль о позиции классической частицы (*the position of the classical particle*). Определенный артикль при новом здесь, по-видимому, обусловлен наличием ограничительного определения (*of the classical particle*).

Таким образом, артикль следует рассматривать лишь как сигнал к тому, что слово, например, с неопределенным или нулевым артиклем может оказаться носителем нового, а слово с определенным артиклем — носителем данного. Однако этот сигнал нельзя принимать без проверки с помощью контекста как смыслового, так и грамматического. Так, гипотеза о новизне подлежащего *a wave particle* и подлежащего *a boy* не подтвердилась. Отдельные случаи совпадения неопределенного артикля с новым и определенного — с данным не дают основания считать их абсолютными показателями данного и нового, как не считаются индикаторами данного и нового подлежащее и сказуемое, хотя нередко подлежащее совпадает с данным, а сказуемое — с новым. Та или иная конструкция, тот или иной грамматический фактор может

считаться ремоиндикатором только тогда, когда он выполняет свою функцию при всех условиях (ср. такие безусловные ремовыделители, как логическое ударение в устной речи, некоторые виды инверсии). Если же грамматическая форма выражает два разных значения, то она не может считаться показателем одного из этих значений.

Н. М. ЯНСОНЕНЕ

**АТРИБУТИВНАЯ КОНСТРУКЦИЯ И КАТЕГОРИЯ
ОПРЕДЕЛЕННОСТИ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ
(На материале английского и литовского языков)**

Грамматические явления, объединяемые в категориальном классе, следует рассматривать с двух точек зрения: 1) с формальной, определяющей систему грамматических форм и 2) с семантической, определяющей те элементы содержания текста, которые выражаются посредством грамматических форм. Таким образом, можно выделить систему форм, свойственную многочисленной группе слов (обычно части речи) и имеющую одно и то же обобщенное грамматическое значение, не связанное с лексическим значением. Средства выражения определенности и неопределенности могут быть языковыми, т. е. грамматическими (артикли, окончания, местоимения, порядок слов, некоторые падежи, степени сравнения прилагательных) и лексическими, а также неязыковыми (ситуативными). Следует отметить тот факт, что определенность и неопределенность как элементы плана содержания имеют место если не во всех, то во всяком случае во многих языках. При этом, конечно, средства выражения определенности/неопределенности различаются в разных языках.

В литовском языке установлена группа элементов грамматической системы, объединенных в одном классе формальными и семантическими признаками. Семантическим признаком этой группы является обобщенное и не связанное с лексическим значением слова грамматическое значение «определенный» или «неопределенный». Грамматическое значение «определенный» выражается следую-

щими формальными признаками: 1) указательными, притяжательными и определительными местоимениями; 2) определенными окончаниями прилагательных, причастий и порядковых числительных. Местоимения и определенные окончания прилагательных, причастий и порядковых числительных представляют собой функционально тождественные группы элементов: семантика указательного местоимения *tas*, *ta* все еще сохраняется в литовском языке в значении определенного окончания. Это позволяет рассматривать словосочетание *naujasis etapas* (этот новый этап) в функциональном аспекте как модификацию словосочетания *tas naujas etapas* (этот новый этап).

Местоимения в некоторых языках, в частности в английском, модифицировались и в другом направлении: они стали артиклями, сохранив грамматическое значение «определенный». Следовательно, можно отметить, что имеет место двоякая модификация местоимения, выраженная окончанием и артиклем. Поскольку при этом сохраняется грамматическое значение «определенный», то имеется основание с функциональной точки зрения рассматривать местоимение (как английское, так и литовское) и его модификации как один и тот же класс грамматических явлений.

С понятием определенности тесно связано противоположное ему понятие неопределенности. Эта связь выражается в грамматической системе как формально (определенные и неопределенные окончания, артикли и некоторые группы местоимений), так и семантически. Формальные средства выражения определенности/неопределенности заимствуются не только из морфологии, но и из синтаксиса, так как определенное грамматическое значение наиболее полно может быть выражено лишь в словосочетании. Как член морфологической категории понятия определенности и неопределенности относятся к компонентам словоформ лексической системы.

Значения «определенность»/«неопределенность» рассматриваются нами как минимальные единицы плана содержания (семы). Поскольку данная работа имеет целью осветить один из вопросов синтаксиса, то «определенность» (сема 1) и «неопределенность» (сема 2) исследуются в связи с функциональным анализом элементов синтаксических конструкций (синтагм). Иными словами, синтагма как некоторый отрезок речи служит для нас «рамочной еди-

ницей»¹, условно принимаемой для функционального анализа синтаксических элементов. Синтагма рассматривается как бинарная, или двучленная, синтаксическая конструкция, компоненты которой соотносятся как определяемый (Q_1) и определяющий (Q_2) и которая выступает как целое на данном уровне анализа языковой системы и проявляет себя как часть на более высоком уровне анализа семантической системы. Характер синтагмы находится в прямой зависимости от типа синтаксической связи между компонентами. Синтаксическая конструкция характеризуется нами через семантику ее компонентов. Берутся лишь такие синтагмы, где компоненты Q_1 и Q_2 различаются по категории определенности/неопределенности.

Синтаксическая функция категории определенности/неопределенности, как в английском, так и литовском языке, наиболее четко проявляется в атрибутивных конструкциях (А). Это можно объяснить субстантивным характером атрибутивной конструкции.

«Атрибутивная связь — это наиболее тесная связь между словами и предложениями. При такой связи два члена максимально сливаются, т. е. представляют собой целостную единицу внутри предложения и членятся лишь внутри того комплекса, который образуют... Внутри атрибутивного комплекса одно слово является ведущим, а другое — зависимым от него»².

В результате анализа ряда произведений английских и американских авторов, их переводов на литовский язык, оригинальных произведений на английском и литовском языках, было выделено 1500 А-синтагм. Приведем примеры А-синтагм с 1-семой:

For a quiet man Pyle *that night* was in a talking mood (G. G., 216). *Tą vakarą* tykusis Pailas buvo ypatingai šnekus (G. Gr., 279). ...holding in her embrace *the sleeping form of her sister*... (A. C., 338). Laikydama apkabinusi *savo miegančią seserį*... (A. K., 620). She felt *her enfeebled heart* fibrillate with *the stunning violence of the pain* (A. C., 389). *Jos nusilpusi širdis* virpėjo nuo *šio nepaprasto, baisaus skausmo* (A. K., 441). *The face itself*... (A. C., 17). *Pats*

¹ А. М. Мухин. Функциональный анализ синтаксических элементов. М., 1964, стр. 93, 54—55.

² А. И. Смирницкий. Синтаксис английского языка. М., 1957, стр. 176—177.

veidas... (A. K., 14). *The willing horse* never needs the spur (A. C., 562). *Stropiam arkliui* nereikia botago (A. K., 639). He folded the letter and put it with *the other one* (T. D., 235). Herstvudas sulankstė raštą ir įsidėjo į kišenę, prie pirmojo (T. Dr., 260). *Ascending the stone steps to the railway bridge...* (Al. Sil., 44). *Vrai belipant akmeniniais laiptais ant geležinkelio tilto...* (A. S., 37).

По характеру компонентов эти словосочетания в обоих языках распадаются на следующие А-синтагмы, состоящие из

1) указательного местоимения (в литовском оно может иметь двойное значение местоименности) и имени — I + S; I_a + S:

This (that) room, book	{	Ši(so, ta(s))kambarys, knyga;
		Šis(ai), tas(ai))kambarys;
		Ši(oji), ta(oji) — toji knyga;

2) притяжательного местоимения (в литовском языке оно может обладать добавочно местоименной семой) и имени — D + S, D_a + S:

His, her room Jo (jo), jos(ios) kambarys;

3) двух имен существительных (в английском языке в большинстве случаев первый компонент имеет форму притяжательного падежа или употребляется предлог of, при этом Q₁ употребляется с определенным артиклем; в литовском языке первый компонент может быть выражен именем существительным в родительном падеже, именем прилагательным в местоименной форме или порядковым числительным в простой или местоименной форме) — S + S:

{ The child's room	{ Šio(šito) vaiko kambarys
{ The room of the child	
The Houses of Parliament	Parlamento rūmai
The summit talks	Viršūnių pasitarimas
The empty room	{ Tuščiasis kambarys
The second room	Antras(is) kambarys

4) причастия (в литовском языке в простой или местоименной форме) и имени — P + S:

The reading student Skaitant(is)(ysis) studentas.

В литовском языке в некоторых конструкциях возможен постпозитивный генитив, в некоторых же случаях возможна и постпозиция номинатива. В сочетаниях такого типа родительный падеж указывает на меру, количество, какую-то часть вещества, например, *dėžė obuolių/obuolių dėžė* (ящик яблок/ящик с яблоками).

Исходя из анализа примеров разных типов А-синтагм, можно заключить, что сущность определенности/неопределенности этих словосочетаний в терминах категории сводится к ряду определенных моделей, поскольку 1-семой обладают: указательное местоимение, притяжательное местоимение, причастие, имя числительное в литовском языке и имя существительное, местоимение или числительное в английском языке.

Если

$$1) I_{(d)} \rightarrow El \text{ и } S + T\emptyset \rightarrow E\emptyset,$$

то

$$I_{(d)} + (S + T\emptyset) \rightarrow El;$$

если

$$2) D_{(d)} \rightarrow El \text{ и } S + T\emptyset \rightarrow E\emptyset,$$

то

$$D_{(d)} + (S + T\emptyset) \rightarrow El;$$

если

$$3) S_1 \rightarrow El \text{ и } S_2 + T\emptyset \rightarrow E\emptyset,$$

то

$$S_1 + (S_2 + T\emptyset) \rightarrow El;$$

если

$$4) P_{(d)} + El \text{ и } S + T\emptyset \rightarrow E\emptyset,$$

то

$$P_{(d)} + (S + T\emptyset) \rightarrow El.$$

Итак, во всех приведенных выше примерах, которые рассматриваются нами как А-синтагмы, проявляются закономерные соотношения между Q_1 и Q_2 (в некоторых случаях возможен порядок Q_2 и Q_1), связанные с категорией определенности/неопределенности. В обоих языках

в А-синтагмах мы имеем дело с соприкосновением двух сем — определенной и нулевой, которые образуют монолитную атрибутивную конструкцию, где превалирует компонент, обладающий семой определенности.

Естественно, что такая соотнесенность компонентов А-синтагмы должна проявляться не только в плане l-сема, поскольку категория определенности/неопределенности охватывает еще один, противоположный l-семе, компонент. Правомерно ожидать, что компоненты А-синтагмы обнаружат свое согласование и в плане этого второго компонента, т. е. n-сема. Приведем примеры А-синтагмы с n-семой:

A strong man never would allow himself to be turned from his purpose (S. M., 369). *Ryžtingas žmogus niekad nesileis nukreipiamas nuo tikslo* (S. M., 71). *A sheet of blue light covered the window* (Al. Sil., 69). *Langą nuplieskė mėlynos šviesos skraistė* (A. S., 67). ...connected with such a place... (T. D., 25). *Dirbti tokioje vietoje...* (T. Dr., 10). *A few people were about* (Al. Sil., 292). *Šen bei ten matėsi vienas kitas žmogus* (A. S., 349). *He seemed to be thinking of something else* (T. D., 29). *Matyt, jis galvojo apie kažką kita* (T. Dr., 15). *There's more chance there* (T. D., 243). *Ten yra daugiau šansų* (T. Dr., 268). *He was an only child* (S. M., 3). *Vienintelis vaikas šeimoje...* (S. M., 7). *No tunnel could bear such weight* (Al. Sil., 26). *Tokio svorio atlaikyti negalėdavo joks tunelis* (A. S., 13). *Another patrol would be out by now...* (G. G., 137). *Turėtų būti išsiųstas kitas patrulis...* (G. Gr., 170). *It must have been twenty years ago...* (Al. Sil., 54). *Tai buvo gal prieš kokius dvidešimt metų* (A. S., 49).

Из наблюдаемых закономерностей можно вывести следующее утверждение: соположение двух именных словоформ, обладающих связью l-сема + ø-сема или n-сема + ø-сема, приводит к возникновению атрибутивной связи и к образованию А-синтагмы как в английском, так и в литовском языке. Теоретически это правило можно выразить в следующих моделях:

$$E_l + E_{\emptyset} \rightarrow A_l$$

$$E_n + E_{\emptyset} \rightarrow A_n$$

Анализ атрибутивных словосочетаний выявляет отсутствие в них личных местоимений, поскольку личные

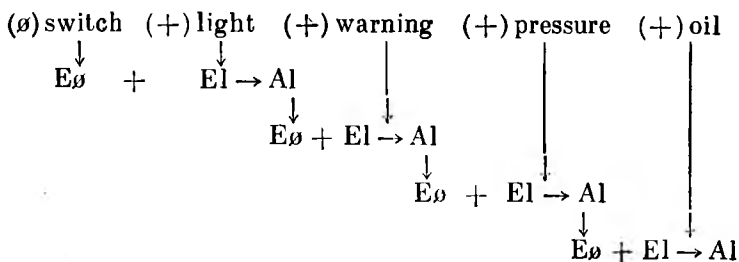
местоимения характеризуются как слова, обладающие высокой степенью определенности. Это объясняется, по-видимому, особенностями семантики личных местоимений. Они, как правило, выступают только в предикативной синтагме.

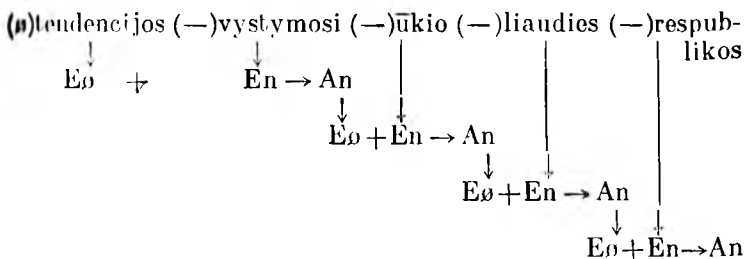
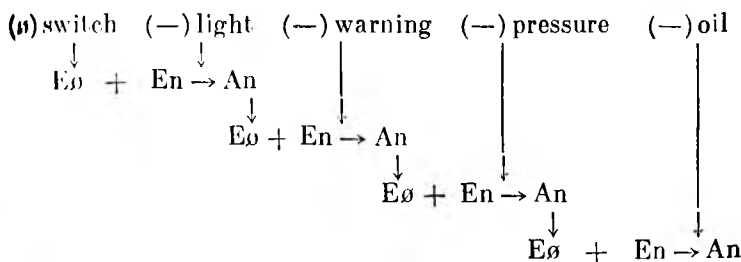
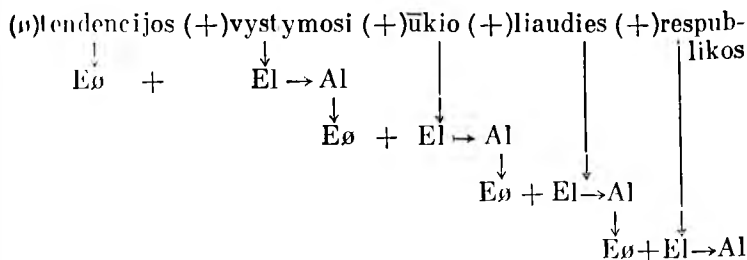
В английских и литовских текстах широко употребляются сложные атрибутивные словосочетания, составные элементы которых представляют собой более чем два непосредственно примыкающих друг к другу именных слова. В английских научных текстах:

...oil pressure warning light switch, (in)direct object structure, modern language centre, culturally deprived pupil, British lower-class children (ELT).

В литовских научных текстах: kompleksinių gamybos procesų kontroliavimas (контролирование комплексных процессов производства), mokslinių darbų apimtys didėjimas (рост объема исследовательских работ), respublikos liaudies ūkio vystimosi tendencijos (тенденции развития народного хозяйства республики), plataus vartojimo prekių gamyba (производство товаров широкого потребления), aukštos kvalifikacijos specialistų rengimas (подготовка специалистов высокой квалификации), gamybos procesų kompleksinis automatizavimas (комплексная автоматизация процессов производства) (MG).

Приведенные примеры показывают многоступенчатый процесс образования синтаксического построения. На исходе каждой ступени образования такого синтаксического построения возникает А-синтагма, которая при переходе на следующую ступень соединяется с именной словоформой, выступая вместе с ней как компонент более сложного атрибутивного словосочетания. Анализ этих сложных словосочетаний по непосредственно составляющим показывает следующее:





Этот многоступенчатый процесс можно изобразить в виде следующих моделей:

$$(S\emptyset + S\downarrow) + S\downarrow \rightarrow A\downarrow$$

$$(S\emptyset + S\downarrow) + S\downarrow \rightarrow A\downarrow$$

В атрибутивной синтагме непосредственно составляющей может быть как отдельная именная словоформа, так и целое словосочетание (в данном случае атрибутивное), что свидетельствует об их функциональной эквивалентности. Словосочетание, выступающее в качестве компонента более сложного синтаксического построения, можно охарактеризовать как словосочетание-член по аналогии с предложением-членом. Словосочетание-член удовлетво-

рует правилам порождения А-синтагмы как по первой, так и по второй моделям и может функционировать в А-синтагмах в позициях Q_1 и Q_2 , характерных для единиц E_1 и E_n . Отношения между синтагмами, с одной стороны, и отдельными именными словоформами, с другой стороны, можно выразить в виде следующих моделей:

$AS_1 \rightarrow E_1, S_1 \rightarrow E_1$, следовательно, $AS_1 = S_1$

$AS_n \rightarrow E_n, S_n \rightarrow E_n$, следовательно, $AS_n = S_n$

Значение определенности или неопределенности, относящееся ко всей атрибутивной синтагме, находится в прямой зависимости от определенности или неопределенности словоформ, составляющих данную синтагму. Поскольку атрибутивное словосочетание представляет собой развертывание отдельной именной словоформы и характеризуется особенностями класса субстантивных слов, А-синтагма в качестве словосочетания-члена может занимать любую синтаксическую позицию, характерную для именных слов. В английском и литовском языках выделяются две такие позиции А-синтагм.

Компонентный анализ рассмотренных атрибутивных синтагм подтверждает наше заключение о том, что многие синтаксические закономерности английского и литовского языков сводятся к двум ядерным моделям:

$E_1 + E_2 \rightarrow A_1$

$E_n + E_n \rightarrow A_n$

Система синтаксически релевантных морфологических значений, содержащихся в А-синтагме, полностью совпадает с соответствующей системой именной словоформы, развертыванием которой является данная синтагма. Это обусловлено согласованием компонентов А-синтагмы по целому ряду морфологических категорий (например, категории падежа, частично, или предлога в английском языке; в литовском — категории падежа и предлога, частично категории числа — в обоих языках), среди которых важную роль играет определенность и неопределенность. «Отсутствие согласования компонентов по определенности/неопределенности, даже при сохранении их согласования по остальным категориям, исключает возможность свертывания результирующей конструкции до отдельного именного слова, поскольку такая конструк-

ции не находится в отношении морфологической эквивалентности с именной словоформой, которая не может обладать одновременно двумя взаимоисключающими семмами I и n»³.

Принадлежность языковых единиц к одному формальному классу предполагает общность их морфологических признаков. Следовательно, отношение взаимозаменяемости, которое обнаруживается между А-синтагмой и именной словоформой, обусловлено морфологической эквивалентностью.

Итак, в сопоставленных нами литературных английском и литовском языках атрибутивная конструкция характеризуется тремя синтаксически релевантными семантическими компонентами: значением определенности (I-сема), значением неопределенности (n-сема) и отсутствием определенности и неопределенности (ø-сема), которые функционируют в пределах словоформ.

Артикль в английском языке, как и указательное местоимение или имя числительное в литовском языке, является морфологическим элементом именных словоформ и служит для выражения этих трех значений категории определенности/неопределенности.

Соположение двух именных словоформ, обладающих семмами I + ø или n + ø, приводит к возникновению атрибутивной связи при условии полного согласования компонентов в падеже, роде и числе как в английском, так и в литовском языке.

Условные обозначения

- S - именное слово
- D - притяжательное местоимение
- I - указательное местоимение
- P - причастие
- T - артикль
- T_I - определенный артикль
- T_n - неопределенный артикль
- T_ø - нулевой артикль
- EI - словоформа со значением определенности
- En - словоформа со значением неопределенности
- Eø - словоформа без значений определенности/неопределенности
- I - сема определенности

³ Г. Н. Габучян. Теория артикля и проблемы арабского синтаксиса. М., 1972, стр. 142.

- n — сема неопределенности
 ∅ — нулевая реализация определенности/неопределенности в словоформе
 d — значение местоименности
 A — атрибутивная конструкция
 AI — A — синтагма со значением определенности
 An — A — синтагма со значением неопределенности
 AS — атрибутивное словосочетание-член
 Q — компонент бинарной синтаксической конструкции
 Q₁ — первый компонент бинарной синтаксической конструкции
 Q₂ — второй компонент бинарной синтаксической конструкции
 → — порождает
 = — функционально эквивалентен
 + — знак сложения; знак положительной величины
 — — знак отрицательной величины.

Принятые сокращения

- A.C.— *A. J. Cronin. Hatter's Castle. London, 1931.*
 A.K.— *A. Kroninas. Kepurininko pilis. Vilnius, 1960.*
 Al.Sil.— *Allan Sillitoe. Key to the Door. Moscow, 1969.*
 A.S.— *A. Silitou. Durų raktas. Vilnius, 1966.*
 G.G.— *Graham Greene. The Quiet American. Moscow, 1968.*
 G.Gr.— *G. Grynas. Tykūsis amerikietis. Vilnius, 1959.*
 S.M.— *W. Somerset Maugham. Of Human Bondage. N. Y., 1921.*
 S.M.— *S. Moemas. Aistrų našta. Vilnius, 1969.*
 T.D.— *Theodore Dreiser. Sister Carrie. Moscow, 1958.*
 T.Dr.— *T. Dreizeris. Sesuo Keri. Vilnius, 1958.*
 ELT — *English Language Teaching Journal, vol. XXVIII, N 4, July, 1974.*
 MG — *Mokslas ir gyvenimas, N 12, 1973.*

Л. Я. ГРОСУЛ

ПРАВСТОРОННЯЯ ВАЛЕНТНОСТЬ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА

Глагол *to get* является одним из наиболее употребительных глаголов в современном английском языке и относится к разряду глаголов широкого значения. Значение глагола *to get* всецело зависит от того, с каким словом он сочетается.

Глагол *to get* имеет левостороннюю и правостороннюю валентность. Левосторонней валентностью данный глагол

не отличается от других глаголов, хотя особый интерес представляет сочетание вспомогательного глагола *to have* с глаголом *to get*. По богатству же своей обязательной правосторонней валентности глагол *to get* выделяется из числа других английских глаголов. Как известно, у английских глаголов правосторонними адъюнктами могут быть прямое дополнение, предикативный член и обстоятельство. Однако для большинства глаголов типична какая-либо одна из этих валентностей: объектная, предикативная или обстоятельная. Наконец, существует ряд глаголов без обязательного правостороннего адъюнкта, т. е. с нулевой валентностью. Некоторые глаголы обладают двумя, тремя или даже четырьмя видами валентности, что является их важной семантико-синтаксической характеристикой. Для глагола *to turn* типичны, например, четыре вида валентности: объектная — *He turned the car*, обстоятельственная — *He turned to the right*, предикативная — *He turned pale*, а также нулевая валентность — *He turned*.

Многозначный глагол *to get*, будучи в одних значениях переходным, в других — непереходным, характеризуется тремя видами валентности: объектной — *He got the books*, обстоятельственной — *He got there* и предикативной — *He got angry*. Валентности глагола *to get* обладают неодинаковой частотностью употребления. Объектная валентность этого глагола встретилась нам в 48% его употреблений, предикативная — в 24% и лишь в 8% — обстоятельственная. Во всех употреблениях глагол *to get* встречается только в словосочетаниях с правосторонними адъюнктами: нулевая валентность этому глаголу не свойственна.

Интересно сравнение трех валентностей глагола *to get* с валентностями двух других распространенных в английском языке глаголов: *to be* и *to have*. Глагол *to be* встречается в основном с предикативным членом или обстоятельством, а глагол *to have* — с прямым дополнением. Таким образом, валентность глагола *to get* равна сумме валентностей глаголов *to be* и *to have*, с которыми *to get* находится в тесной семантической связи. Валентность глагола *to get* предопределяет и его значение. Так, в сочетании с прямым дополнением *to get* имеет значение 'получать', 'приобретать', становясь синонимом глаголов *to acquire*, *to obtain*. В сочетании с предикативным чле-

ном глагол *to get* приобретает значение 'становиться' являясь синонимом глагола *to become*. В сочетании с обстоятельством места глагол *to get* получает значение 'добираться' и синонимичен глаголам *to come*, *to reach*. Все три сочетания глагола *to get* с правосторонним одноместным глагольным адъюнктом могут быть преобразованы в трехчленные сочетания путем введения в них имени, которое располагается непосредственно после глагола *to get*, например: *We get books — We get them books; He gets angry — He gets me angry; I get there — I get them there*. Схематично эти преобразования можно представить следующими формулами:

get + N obj. → get + N ind. (obj.) + N obj.

get + A pred. → get + N + A pred.

get + Adv. place → get + N + Adv. place

Частотность употреблений трехчленных конструкций неодинакова. Конструкция *get + N + Adv. place* встречается в 11 % изученных предложений, *get + N ind. (obj.) + N obj.* — в 6 %, *get + N + A pred.* — в 3 %. В целом трехчленные конструкции, будучи более сложными в синтаксическом и семантическом плане, встречаются в английских текстах реже, чем двухчленные (по нашим данным, в четыре раза).

Введение нового именного компонента в двухчленные словосочетания приводит к важному семантическому сдвигу. В сочетаниях без этого именного компонента субъект глагола *to get* обозначает не только деятеля, но и предмет, изменяющий свое состояние в результате произведенного действия; например, в предложении *I get books — I* является лицом, которое совершает некоторое действие и которое в результате этого действия изменяет свое состояние. Когда же после глагола вводится новый именной компонент, то двусторонние связи субъекта с глаголом разрушаются. За субъектом сохраняется лишь роль деятеля, тогда как предмет, чье имущественное или локальное состояние, или качественная характеристика изменяется, выражается другим именем.

Интересно сравнить значение глагола *to get* в первой и второй группах словосочетаний (с одно- и двухместной валентностью данного глагола). Глагол *to get* в словосочетании *get + N obj.* имеет значение 'получать, приобре-

тать, добывать' и т. п. В конструкции *get + N ind. (obj.) + + N obj.* глагол *to get* также означает 'получать, приобретать, добывать', но всегда требует после себя либо предлога *для* плюс существительное в родительном падеже, либо существительного в дательном падеже, например, *We got them books* можно перевести как 'мы достали им (для них) книги'. В словосочетании *get + A pred.* глагол *to get* имеет значение 'становиться', тогда как в формуле *get + N + A pred.* он означает 'приводить в определенное состояние', например, *He got me angry* 'Он рассердил меня'. В данной конструкции в основном употребляются прилагательные со значением состояния. В словосочетании *get + Adv. place* глагол *to get* имеет значение 'добираться', а в конструкции *get + N + Adv. place* — 'доставлять, приводить', например, *He got me there* 'Он привел меня туда'. Введение имени в двухчленные словосочетания с глаголом *to get* приводит к важному грамматическому явлению. Трехчленные конструкции, в отличие от двухчленных, приобретают каузативное значение. В двух трехчленных словосочетаниях *get + N + + A pred.* и *get + N + Adv. place* каузативность ярко выражена, однако в конструкции *get + N ind. obj. + N. obj.* она ощущается значительно слабее.

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ АН СССР

И. А. ПИПКО

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА КАНДИДАТСКОМ СЕМЕСТРЕ

Настоящая статья представляет собой обобщение опыта преподавания английского языка на Кафедре иностранных языков АН СССР.

В связи с распоряжением Президиума АН СССР о мерах по улучшению преподавания иностранных языков на Кафедре были пересмотрены учебная программа и, соответственно, рабочий план кандидатского семестра.

Действующий в настоящее время на кандидатском семестре Кафедры рабочий план рассчитан на 140 академ. часов, т. е. на 47 аудиторных занятий, из которых на обучение чтению и пониманию научного текста отводится 94 академических часа, на развитие навыков устной речи — 46 академических часов.

По сравнению с предыдущим учебным планом был не только значительно повышен удельный вес устной практики, но, что особенно важно, внесен ряд изменений методического порядка, связанных как с обучением чтению и пониманию научной литературы, так и с развитием навыков устной речи.

В данной статье мы остановимся только на изменениях, относящихся к обучению чтению и пониманию научной литературы, а именно:

а) стала обязательной работа по общему тексту либо общенаучного характера, либо по специальности учащихся на протяжении первых 16 занятий, т. е. в период повторения и более углубленного изучения грамматического материала и первичного накопления общенаучной лексики. Это условие, как представляется, полностью обеспечивает целенаправленный характер обучения на очень ответственном этапе и делает его максимально эффективным;

б) рекомендуется отойти от традиционного объяснения грамматического материала и при рассмотрении любого

грамматического явления делать упор только на необходимый минимум формальных признаков данного грамматического явления, т. е. на те формальные показатели, по которым можно отличить данное явление от сходных с ним. Такая рекомендация, как показала практика, обеспечивает более легкое узнавание и понимание данного явления в тексте и способствует лучшему его усвоению;

в) подчеркивается необходимость углубленного изучения наиболее частотных общенаучных слов широкой семантики, внешне идентичных слов и фразеологических оборотов. Эта рекомендация предполагает изучение не отдельных слов, а слов в контексте, т. е. во всем многообразии окружений, в которых они встречаются, выявление центрального (стержневого) значения многозначных слов, его связи с другими производными значениями через общий семантический стержень, подбор наиболее подходящих русских эквивалентов для данной языковой ситуации.

Все эти изменения методического порядка были направлены на то, чтобы помочь учащимся овладеть процессом свободного чтения на иностранном языке, т. е. на то, чтобы процесс чтения стал для них реально коммуникативным и чтобы таким образом учащиеся смогли в результате обучения справиться с различными видами чтения, в частности с чтением-поиском, в целях обнаружения интересующей учащегося информации; чтением-обзором в целях получения общего представления о содержании читаемого материала и полным и последовательным чтением, т. е. таким, в процессе которого учащиеся смогут извлечь точную и исчерпывающую новую информацию, что представляется при данном контингенте учащихся первостепенной задачей.

Как показывает знакомство с работой преподавателей и наш собственный опыт, можно предложить следующую схему урока, которая складывается в зависимости от этапа обучения и поставленной цели.

В течение первых шестнадцати занятий урок обычно проводится по схеме.

1. Устная практика.

2. Опрос слов, словосочетаний, фразеологических оборотов, встречавшихся в общем тексте на предыдущем уроке.

3. Проверка грамматических упражнений. выполнен-

ных на грамматическое явление, которое объяснялось на предыдущем уроке.

4. Чтение подготовленного отрывка из нового текста.
5. Проверка письменного перевода текста, общего для всей группы (анализ лексических и грамматических трудностей).
6. Подготовка к письменному переводу нового текста: объяснение и первичное закрепление нового грамматического явления и наиболее частотных общенаучных лексических единиц, задаваемых на следующее занятие.
7. Домашнее задание.

В зависимости от уровня знаний группы и других условий некоторые элементы урока могут отсутствовать. Возможно, и иное чередование этапов урока. Обязательным, однако, является последовательное объяснение правильного подхода к слову, грамматическому явлению, смысловому членению предложения.

Наиболее характерной схемой урока на последующих этапах является следующее.

1. Устная практика.
2. Опрос слов, словосочетаний, фразеологических оборотов, зафиксированных на предыдущем уроке.
3. Чтение отрывка из подготовленного текста.
4. Выборочная проверка подготовленного письменного перевода (работа ведется по трем различным текстам по специальности). Анализ лексических и грамматических трудностей.
5. Устный перевод неподготовленного текста.
6. Комплексные упражнения на закрепление грамматических и лексических трудностей (устно).
7. Домашнее задание.

Характерная схема урока, посвященного проверке внеаудиторного чтения, следующая.

1. Устная практика.
2. Лексико-грамматический анализ и перевод предложений, которые вызвали у учащихся затруднение в процессе чтения.
3. Выборочный перевод подготовленного текста по указанию преподавателя, его лексико-грамматический анализ.

Методические приемы, используемые в процессе обучения чтению, чрезвычайно разнообразны. Они определяются

з первую очередь поставленной целью и обусловлены этим обучением.

Из-за разницы в языковой подготовке учащихся, их индивидуальных особенностей, состава группы (учащиеся одной или разных специальностей) и т. д. особую роль играет разумная творческая инициатива преподавателя в выборе того или иного методического приема для обеспечения наилучшего усвоения материала. Остановимся на некоторых методических приемах, хорошо зарекомендовавших себя при обучении чтению и пониманию научной литературы.

Некоторые приемы работы над грамматическим материалом

При объяснении грамматического материала полезно использовать либо типовые примеры, либо схемы, либо таблицы, либо формулы, которые фиксируются учащимися в специальных тетрадях и становятся своего рода грамматическими справочниками. Важно, чтобы в основе объяснения грамматического явления лежали формальнейшие различительные признаки (морфологические, синтаксические) и чтобы учащийся точно уяснил, что данное грамматическое явление встречается в определенном лексическом наполнении и знал наиболее употребительные русские эквиваленты данного явления. Как показала практика, такой подход к грамматическому явлению весьма эффективен и бесспорно приводит к осознанному усвоению изучаемого грамматического явления.

Проверка усвоения изучаемого грамматического явления осуществляется путем адекватного перевода с английского языка на русский язык, перевода с русского языка на английский язык, обратного перевода. Полезны упражнения по активному использованию различных грамматических вариантов для выражения одной и той же мысли.

В целях закрепления знаний конкретного грамматического явления целесообразны упражнения по распознаванию его в незнакомом учащемся тексте.

Некоторые методические приемы работы над лексическим материалом

Ведущее место в процессе обучения чтению занимает работа над общенаучной лексикой.

Как известно, учащиеся должны в крайне сжатые сроки овладеть очень большим количеством лексических единиц, накопить в памяти множество свободных словосочетаний, многозначных слов, фразеологических оборотов, овладеть прочными навыками их мгновенного распознавания, правильного понимания и нахождения соответствий в родном языке.

Особенно благоприятен для развития этих навыков и умений период работы с общим текстом.

В процессе чтения и перевода текста делается упор не на изолированные слова, а на их сочетаемость с другими словами, главным образом на сочетания глагола с существительными, глагола с наречием, существительного с прилагательным, на фразеологические обороты. Особое место занимает работа над словами широкой семантики и областью их употребления. Развивается умение догадываться о новых значениях уже известных слов. С этой целью внимание учащихся фиксируется на словопроизводстве в современном английском языке, а именно, на суффиксации, префиксации, конверсии, словосложении, уделяется также внимание интернациональным словам, специфике их употребления, прививаются навыки нахождения им соответствующих русских эквивалентов.

Следует также учитывать трудности, которые испытывают учащиеся, встречаясь с простейшими словами, могущими вызвать ошибки в результате графического сходства или многофункциональности. Распознавание таких слов играет решающую роль для правильного понимания и нахождения точного соответствия в родном языке.

При работе над лексикой немаловажным фактором является способ записи слов, свободных словосочетаний и фразеологических оборотов. Наиболее типичными являются следующие способы.

1. Учащиеся ведут специальные словарики, в которых записывается лексический материал по мере его изучения. В этих словариках для некоторых общенаучных слов широкой семантики отводится отдельная страничка, которая постепенно заполняется на протяжении учебного

курса; обязательно даются возможные русские эквиваленты.

2. Слова выписываются на специальные карточки, на которых они располагаются по принципу, принятому в словаре; выделяются словообразовательные элементы; даются возможные сочетания с этим словом, фразеологические обороты, в состав которых оно входит; приводятся примеры употребления данных сочетаний, фразеологических оборотов. На обратной стороне карточки даются русские эквиваленты.

Каждый из этих способов имеет свои преимущества и свои недостатки. Важно только:

а) чтобы запись лексических единиц велась и точно учитывалась;

б) чтобы она была грамотной, носила комплексный характер, отражала реальную жизнь слова в тексте;

в) чтобы знания о слове пополнялись постепенно, только по мере появления их в тексте.

Необходимо регулярно, почти на каждом уроке, в течение всего курса обучения проверять знание лексического материала путем:

а) обычного опроса слов, словосочетаний и фразеологических оборотов переводом с английского языка на русский и обратно;

б) узнавания определенных лексических единиц в тексте;

в) перевода с английского языка на русский и обратно предложений, содержащих лексику, являющуюся объектом опроса.

Естественно, что работа над лексикой при переходе к чтению разных текстов, в том числе различных по тематике, особенно осложняется. В этом случае рекомендуется отбирать наиболее частотные слова и выражения из каждого текста, предлагая учащимся записать их в свои тетради, карточки или словарики и выучить к следующему занятию.

Роль внеаудиторного чтения в процессе обучения чтению и пониманию текста

Известно, что полное усвоение любого языкового явления и его мгновенное распознавание наступает лишь после многократных встреч с ним. С этой связи занятия, отводимые работе над внеаудиторным чтением, имеют

значение, которое трудно переоценить. Именно в процессе чтения литературы учащийся сталкивается одновременно с множеством как известных, так и неизвестных ему языковых явлений (в основном — лексических). Он должен извлечь точную информацию, опираясь на знание этих явлений. Внеаудиторное чтение является поистине источником знаний, прекрасным материалом для закрепления изучаемых явлений благодаря тому, что перед учащимися всегда ставится ясная цель: точно понимать читаемое.

Для того, чтобы процесс домашнего чтения осуществлялся наиболее эффективно, следует давать учащимся определенные задания:

— выписать все незнакомые слова и выражения (по образцу, принятому в группе) по мере появления их в тексте. После каждого приема внеаудиторного чтения преподаватель просматривает записи учащегося и отмечает наиболее частотные и характерные для научной литературы слова и обороты, которые учащиеся выносят либо на карточки, либо в словарь и заучивают;

— выявить трудные для понимания места в тексте. Преподаватель должен помочь учащемуся провести грамматический и лексический анализ непонятного места в тексте, найти аналог в русском языке и дать точный перевод;

— выделить определенные грамматические явления, заранее указанные преподавателем. Эта работа эффективна только при условии, что преподаватель отправляет учащихся к поиску тех грамматических трудностей, которые особенно важны для понимания текста, т. е. когда этот поиск носит не случайный, а целенаправленный характер;

— выделить лексические трудности. Преподаватель предлагает найти уже изученные словосочетания, фразеологические обороты, а также производные слова, конвертированные слова и т. д.;

— быть готовым к адекватному переводу любого отрывка текста (т. е. выборочный перевод).

Конкретные задания повышают ответственность учащихся, приводят к серьезному домашнему анализу текста в процессе чтения, исключая таким образом поверхностное, малорезультативное чтение.

Мы считаем использование перевода наиболее надежным средством проверки понимания текста. Во-первых, у читающего литературу по своей специальности обычно доминирует сама специальность, а не данный иноязычный текст. Поэтому он часто склонен к передаче сути вопроса, известной ему, а не к точной передаче действительного содержания текста. Грамматически же правильный, осмысленный адекватный перевод во всех случаях позволяет специалисту абсолютно правильно понять содержание текста. Во-вторых, преподаватель, не будучи специалистом в данной области науки, может квалифицированно проверить учащегося и помочь ему адекватно понять текст, читаемый с листа, лишь опираясь на языковые средства выражения, а не на содержание текста.

В заключение хотелось бы добавить следующее.

1. Необходимо уделять должное внимание коммуниктивной направленности предложения, чтобы исключить стремление некоторых учащихся сохранять при переводе на русский язык порядок слов английского предложения, что неизбежно приводит к искажению мысли автора и говорит о нечетком представлении о различиях в способах выражения логического строя мысли в английском и русском языках.

2. Необходимо создание ряда пособий по лексике, грамматике, устной практике, которые отвечали бы требованиям современной методики преподавания.

Г. Ф. КАНЕВСКАЯ

**ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
К НАУЧНОМУ ОБЩЕНИЮ
НА ИЗУЧАЕМОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Статья посвящена описанию четырехлетнего опыта обучения английскому языку сотрудников Института физики СО АН СССР им. Л. В. Киренского на основе интенсификации учебного процесса.

Курс обучения является комплексным и строится с учетом специфики профессиональной деятельности и пси-

хологических особенностей учащихся, а также конкретных целей и задач обучения. Контингент обучающихся — в основном научные работники (кандидаты и доктора наук).

Цель обучения — научить самостоятельно (без помощи переводчика) составлять научные доклады на изучаемом языке и устно воспроизводить их во время конференции, симпозиума, конгресса и т. д., активно участвовать в дискуссиях, а также выработать хорошую речевую реакцию на высказывание, реплику, вопрос и т. д. и обеспечить свободную ориентацию в иноязычной среде, т. е. создать такие условия, при которых язык перестанет быть тормозом в коммуникативной деятельности ученого в условиях естественной иноязычной среды. При ограниченной сетке часов такая цель может быть достигнута только при интенсификации учебного процесса.

При разработке интенсивного курса мы стремились к тому, чтобы сделать процесс обучения интересным, эмоциональным, побуждающим к интеллектуальной активности. «Важность интереса при изучении любого предмета переоценить невозможно. Это — важнейшая движущая сила, направляющая нашу деятельность. Интерес концентрирует внимание, заостряет впечатления, обеспечивает повторение и создает богатство ассоциаций. Вильям Джемс говорит о «законе интереса», по которому наиболее интересные части изучаемого предмета оказывают сопротивление забыванию»¹.

Психологической основой интенсификации процесса обучения является прежде всего создание, в течение всего процесса обучения, благоприятного психогигиенического климата (положительные эмоции, хорошее настроение у обучающихся, вера в свои силы). Большое внимание уделяется межличностным отношениям в группе, формированию группы как коллектива, авторитету преподавателя и формам процесса обучения.

Формирование группы происходит следующим образом. Научный сотрудник подает заявление, где излагает и мотивирует цель изучения языка. Основным мотивом является обычно изучение языка с целью общения в иноязычной среде. Учитывается исходная языковая подготовка. Большое значение придается личности обучаемого. При-

¹ Питер Хэбболдт. Изучение иностранных языков. М., 1963, стр. 52.

нимаются во внимание его природные данные, т. е. особенности темперамента, определяющие динамику реагирования, характер активности, быстрота ориентации в обстановке, уровень эмоциональности, обладание чувством юмора, коммуникабельностью; учитываются особенности памяти, гибкость или инертность мышления, степень внушаемости и т. д. Знание индивидуальных особенностей обучаемых трудно переоценить: преподаватель может предугадать реакцию учащихся на тот или иной вид деятельности в процессе обучения и таким образом обеспечить нужное ему управление этим процессом².

Группы формируются из 8—12 человек. Занятие, т. е. комплексное обучение языку и подязыку, рассматривается не как традиционный урок, а как процесс общения людей, для которых это общение является интересным, увлекательным, а затем, в процессе обучения, становится даже необходимым.

Система речевых задач разработана так, чтобы устранить монотонность и сугубо тренировочный характер традиционных упражнений, чтобы вызвать эмоции у учащихся, активизировать мыслительную деятельность, естественную речевую реакцию на вопрос, реплику или высказывание, стимулирующую учащегося на речевые поступки, что, в конце концов, приводит к спонтанному речевому общению.

Весь курс обучения состоит из двух циклов. Каждый цикл длится семь-восемь месяцев с занятиями по три академических часа два раза в неделю без отрыва от основной работы. В середине каждого цикла проводится семи-, девятидневное концентрирование обучения в форме так называемого «погружения». В эти дни занятия проводятся каждый день по 5 часов. Они несколько отличаются от обычных занятий своей насыщенностью материалом и разнообразием видов работ и представляют собой подготовку к заключительному этапу каждого цикла, который проводится в течение 10—14 дней в форме полного «погружения» в язык, что является логическим завершением определенного этапа обучения и активизацией полученных умений и навыков, практическим их применением.

² Н. В. Витт. Психологическая структура ситуации учебного речевого общения. «Методы интенсивного обучения иностранным языкам (Материалы докладов научной конференции)». М., 1973, стр. 15.

Курс предполагает сочетание интенсивной аудиторной и внеаудиторной работы. Первый цикл — установочный. Предъявление материала — системное. В течение первого цикла больше времени и внимания уделяется выработке основных умений и навыков в области фонетики, грамматики, лексики, различных видов чтения и устной речи. На этом этапе отдается предпочтение традиционным методам введения материала, но при закреплении его мы отходим от системы формальных и только тренировочных упражнений, так как это несовместимо с психологическими особенностями данного контингента учащихся.

В течение второго цикла формы обучения носят творческий характер. Второй цикл начинается после первого «погружения», когда учащиеся уже не хотят «выгружаться» из иностранного языка и поэтому общение проходит в основном на иностранном языке. Учащиеся чувствуют, что они могут обходиться без родного языка, используя в неподготовленной речи языковые единицы, усвоенные в течение всего процесса обучения. Это резко повышает интерес и создает абсолютно спокойную, творческую обстановку на занятиях.

Методически каждое занятие построено так, чтобы создать процесс общения на языке для всей группы сразу. Чтобы снять усталость и напряжение, часто меняются виды работ и методические приемы. На каждом занятии ведется обучение и языку, и научному «подъязыку». Базовым материалом является оригинальная литература — рассказы современных английских и американских писателей, фабульные по содержанию, носящие проблемный, дискуссионный характер. Материалы для предъявления аудитории составляются кафедрой. Система упражнений разработана так, что одна и та же лексическая единица в процессе одного и того же занятия повторяется несколько раз в вопросах, ответах, репликах, замечаниях, рассказах, дискуссиях, переводах, при ролевой игре, составлении рассказов на английском и на русском языках с включением всех лексических единиц, подлежащих активизации, с последующим переводом их на английский (участвует вся аудитория), при составлении скетчей и участии в их постановке, в лабораторном семинаре, а затем на заседаниях клуба, который называется «Semi-Science Discussion Pub», а затем в естественных условиях на «погружении».

Каждый вид упражнений рассчитан на выработку реакции у собеседников, на неожиданность поставленных задач. «Ожидание поддерживает заинтересованность партнера, держит напряженной его активность, обуславливает целесообразность коммуникации»³.

Все упражнения носят ситуативный, мотивированный, коммуникативно направленный характер.

Обучение «подъязыку» ведется на базе оригинальной научной литературы, по учебнику Л. Н. Смирновой «Курс английского языка для научных работников»⁴ и по разработкам кафедры. В основе методики те же принципы, что и при обучении языку, — ситуативность, мотивированность, коммуникативная направленность, интересность, проблемность, дискуссионный характер и т. д. При обучении «подъязыку» преследуются следующие цели: научить реферировать научную литературу, написать доклад и устно воспроизвести его, участвовать в научных дискуссиях, обеспечить в случае необходимости реферативный перевод во время заседаний.

Интересным приемом активизации полученных знаний, умений и навыков является особая форма подачи материала и общения, которая была предложена самими учащимися. Впервые название этого «изобретения» прозвучало по-английски как «Semi-science». Это нечто вроде «науки с шуткой». Родилось оно в связи с тем, что в одной и той же группе учатся и физики, и математики, и биологи различных профилей, и научные сотрудники, занимающиеся научным приборостроением, и т. д., что затрудняло полноценное общение между ними на уровне их специальностей. Этот вид работы предполагает использование ранее затренированных клише стиля научной речи для составления «Semi-scientific papers», которые носят шуточный характер по содержанию, но являются вполне научными по форме, по подходу, изложению и решению обсуждаемой проблемы.

Приведем несколько примеров. Научный сотрудник занимается ростом популяций микроорганизмов. Науч-

³ А. Новаков. Система этюдов для активизации учебного материала при суггестопедическом обучении иностранным языкам. «Методы интенсивного обучения иностранным языкам». М., 1973, стр. 79.

⁴ Л. Н. Смирнова. Курс английского языка для научных работников. Л., «Наука», 1972.

ные исследования переносятся в механические мастерские Института физики, где больше всего вакантных должностей. Исследователь приходит к выводу о том, что каждый второй житель Красноярска через определенное время станет работником механических мастерских Института физики. Это доказывается математически с помощью формул и графиков. Тема другого доклада — спектроскопический анализ пищи в институтской столовой. В третьем докладе работник Патентного бюро представляет заявку на изобретение способа выживания в стремительном потоке информации. В заявке дается подробное описание конструкции скафандра, на шлеме которого — фонарь, внутри — лампочка. При наличии такого скафандра научному работнику все становится «от фонаря до лампочки» и т. п.

Здесь приведено только краткое содержание таких сообщений, обычно они рассчитаны на пять-семь минут. Слушаются они всегда с большим вниманием и интересом и вызывают оживленную дискуссию. Учащиеся настолько увлечены содержанием, что забывают о языковом барьере и свободно высказываются на иностранном языке. И доклады, и дискуссии сопровождаются неподготовленным реферативным переводом, который тоже носит шуточный характер при сохранении научных форм изложения материала. Использование приема «Semi-Science» не исключает организацию серьезных научных семинаров на иностранном языке, которые обычно проходят прямо в лабораториях.

Большое значение в интенсивном курсе придается внеаудиторной работе. При кафедре существует «Semi-Science Discussion Pub» — это клуб, члены которого собираются один раз в неделю. Он состоит преимущественно из учащихся разговорных групп, преподавателей кафедры Института и преподавателей иностранных языков вузов г. Красноярска. Работой руководит Совет клуба во главе с президентом. На заседаниях проводятся дискуссии на самые разнообразные темы, создаются мультфильмы, оформляются стенды, альбомы, идет «Semi-preparation» к «grand occasions — christmas party» — перед Новым годом и Semi-Scientific Conferences, проводятся два раза в год: в апреле в актовом зале института и во время «погружения» — с полной имитацией международной научной конференции, с пленарными и секционными заседаниями, дискуссиями, с председателем, с соблюдением регламента.

К «Christmas party» готовятся выступления самодеятельности на иностранном языке. Этот вечер проводится в английских и американских традициях.

Как уже говорилось, после каждого цикла мы проводим концентрированный курс обучения в течение 10—14 дней, т. е. полностью «погружаем» учащихся в иностранный язык. При этом имеет место переключение многообразной деятельности ученого на один вид деятельности — обучение иностранному языку. «Погружение» происходит за пределами г. Красноярска, т. е. в полном отрыве учащихся от привычной деятельности, привычных условий жизни.

Вся жизнь принимает ситуативно-игровой характер с максимальным приближением к естественным условиям в искусственно созданной языковой среде. На первом «погружении» учащимся даются новые имена, которые придумываются совместно всеми участниками «погружения» и с этими именами они проходят через весь курс обучения. То же происходит и при выборе страны, которую представляет данный научный работник.

В первый же день дается клятва, называемая «клятвой погруженцев». Она составляется самими учащимися и начинается со слов «We swear to speak only English...». После клятвы общение разрешается только на английском языке. Это бывает трудно лишь в первые три-четыре дня, когда преобладает язык мимики и жестов. Примерно на пятый день происходит «перелом», психика как бы настраивается на английский язык, и все начинают говорить, активно применяя лексические единицы, грамматические конструкции, затренированные в течение первого цикла. Естественно, учащиеся говорят еще с ошибками (путают временные формы, действительный и страдательный залог, делают ошибки в употреблении притяжательных местоимений, вопросы часто задаются без вспомогательных глаголов и т. д.), темп речи замедленный.

С течением времени ошибок, мешающих процессу общения, становится все меньше и меньше, темп речи все естественней и естественней. Учащиеся обращаются с пройденным материалом все более уверенно, они убеждаются в том, что смогут говорить, исчезает страх, чувство неловкости при разговоре, резко активизируется процесс усвоения материала. На второе «погружение» учащиеся

едут с удовольствием, проблемы преодоления речевого барьера вообще не существует.

На «погружении» соблюдается строгий режим, четкое чередование умственного и физического «нагружения» и отдыха. Обучение — аспектное. Продолжительность одного занятия — два академических часа. В течение дня проводится три-четыре занятия

Утро начинается с физической зарядки (команды подаются на английском языке). Перед завтраком — фонетическая зарядка. После завтрака — первое занятие. Между первым и вторым занятием получасовая игра в волейбол, футбол или другие спортивные игры. После обеда — полуторачасовой отдых. После сна — снова занятие. Затем время для самостоятельного чтения, для самостоятельной работы. Перед ужином — спортивные соревнования. После ужина — творческие формы работы — подготовка к KBHy, к Semi-Scientific Conference, которые проводятся в последние дни «погружений», разучивание какой-либо пьесы, настольные игры, составление сценария к мультфильму и т. д. Занятия проводятся преимущественно на свежем воздухе. Сон в 11 часов. Подъем в семь часов утра.

На «погружении» создаются оптимальные условия для интенсификации и активизации процесса обучения: материал сконцентрирован, тренировка ежедневная, большое накопление нового материала с его немедленным практическим применением. Палицо атмосфера «инфантилизации» обучающихся, оптимальный психологический климат, психогигиенический эффект отдыха. Создается благоприятная почва для поиска и нахождения необходимого лексического материала, грамматических конструкций, придания произношению естественности, а речи непринужденности, естественной реакции на высказывание или действие, хорошей ориентации в языке. Все это подготавливает и облегчает переход к реальным условиям общения на иностранном языке⁵.

После окончания курса учащиеся сдают экзамены. На экзамене учащийся должен: 1) вести беседу с экза-

⁵ В. А. Артемов. Психологические предпосылки активизации процесса научения иностранному языку. «Тезисы докладов XVIII научно-методической сессии АН СССР, посвященной методике обучения иностранным языкам на основе сопоставительного анализа изучаемых языков (на материале научной прозы)». М., — Алма-Ата, 1970, стр. 8.

менаторами на любую тему и в любой обстановке, 2) написать сценарий скетча и сыграть роль в нем, 3) выступить с докладом на «научной конференции», участвовать в дискуссии и обеспечить спонтанный реферативный перевод прослушанного сообщения на иностранный язык и с иностранного языка. Экзамен проходит в присутствии экзаменационной комиссии, членов других разговорных групп, дирекции и сотрудников Института, т. е. носит публичный характер.

Экзаменационной комиссией была отмечена прежде всего хорошая реакция экзаменуемых и их хорошая языковая ориентация в любых ситуациях, отсутствие страха, неловкости при разговоре на иностранном языке.

Результаты были неоднократно проверены при нахождении учащихся в реальной иноязычной среде. По отзывам самих учащихся, это общение не представляло для них никаких затруднений.

Дополнительным и очень важным результатом интенсивного курса обучения является создание у обучаемых интереса к иностранному языку. После окончания курса обучения научные работники продолжают активно участвовать в работе клуба, охотно читают художественную литературу на изучаемом языке, стремятся продолжать занятия иностранным языком в группах.

А. С. ПЛЕСНЕВИЧ

ХАРАКТЕРИСТИКА УСКОРЕННОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ НАУЧНЫХ РАБОТНИКОВ РАЗГОВОРНОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ — «ПОГРУЖЕНИЕ»

Необходимость знания иностранных языков резко возросла за последнее десятилетие. На повестку дня встала задача непосредственного устного общения специалистов с их зарубежными коллегами в условиях деловых контактов. Этот социальный заказ привел к созданию новой формы обучения иностранному языку взрослых — интенсивным ускоренным курсам обучения. К их числу относится и десятидневный курс обучения научных работников

разговорному английскому языку, так называемое «погружение».

Языковое «погружение» — это форсированное обучение разговорной речи в искусственно созданной и поддерживаемой на протяжении всего курса среде изучаемого языка, максимально приближенной к реальной.

Впервые в Советском Союзе эксперимент по «погружению» был проведен в г. Новосибирске в 1967 г. Обучение проходило в гостинице, где испытуемый (объектом обучения был один человек) в течение 10 дней находился в своего рода «лингвистической барокамере», т. е. в полной изоляции от служебной и домашней обстановки. Затем было проведено еще несколько учебных экспериментов, включая широко разрекламированное в прессе путешествие по Оби на теплоходе.

Следует признать, что все эти эксперименты не были в достаточной степени продуманы и поэтому не раскрыли больших потенциальных возможностей «погружения». Определенного учебного материала фактически не существовало, не был проведен тщательный отбор лексико-грамматических моделей, действия преподавателей не были согласованы между собой, отсутствовала какая-либо повторяемость лексико-грамматического материала.

В 1969 г., накануне Международного симпозиума по физике твердого тела, в Новосибирске был проведен курс «погружения», где была сделана попытка преодолеть недостатки предыдущих «погружений». Лексико-грамматический материал отбирался в соответствии с тематикой предстоящей деятельности участников этого симпозиума, проведена имитация научной конференции, организован визит в лабораторию¹.

Этот курс был усовершенствован, модифицирован и получил дальнейшее развитие в г. Пущине — Научном центре биологических исследований АН СССР².

Контингент обучаемых — научные работники в возрасте 30–40 лет с аналитическим складом мышления, превалированием зрительной памяти над слуховой, ярко выраженной мотивацией обучения.

¹ А. С. Плеспевич. Об ускоренном обучении устной речи. «Преподавание иностранных языков. Теория и практика». М., 1971.

² А. С. Плеспевич. Скоростное обучение устной иноязычной речи. «В помощь преподавателям иностранных языков». Новосибирск, 1975.

Исходный уровень владения языком — подготовка в объеме неязыкового вуза или аспирантуры, то есть умение читать и переводить литературу по специальности с использованием словаря. Полное или почти полное отсутствие разговорных навыков.

Условия обучения. Курс проводится в течение десяти дней с отрывом от работы, так как учебная деятельность занимает не менее 12 часов в сутки.

В научных городках, например в центре биологических исследований АН СССР г. Пушкино, существует комплекс условий работы и быта, который облегчает создание искусственной языковой среды (возможность совместного посещения научных лабораторий, кафе, магазинов). Искусственная языковая среда, как указывалось выше, является одним из решающих условий, обеспечивающих эффективность обучения устной речи методом «погружения».

Искусственная языковая среда в данном курсе «погружения» строится с учетом следующих принципов: 1) многоканальности поступления информации, 2) достаточной плотности информационного языкового потока, 3) организации речевой деятельности в реальной обстановке или в обстановке, максимально приближенной к реальной³. Особое внимание уделяется повторяемости лексико-грамматического материала.

Одним из немаловажных факторов, способствующих созданию условий для проведения курса обучения по методике «погружения», является общая направленность научных интересов (биохимия, биофизика).

Некоторые дидактико-методические принципы и психологические предпосылки курса «погружения» для научных работников

При построении данного курса были использованы некоторые методические принципы и приемы, разработанные крупнейшими американскими лингвистами и методистами Л. Блумфилдом и Е. Стэком: 1) в основу обучения кладется устная речь, 2) принцип подачи материала —

³ А. С. Плесневич. Основные принципы создания искусственной языковой среды при обучении методом «погружения». Тезисы Всесоюзного методического семинара по обмену опытом работы. «Вопросы обучения специалистов иностранным языкам». М., 1974.

диалогический, 3) восприятие материала происходит на слух (глобально) ⁴.

Методические идеи Л. Блумфилда и Е. Стэка нашли практическое воплощение в так называемом армейском методе, где немаловажным фактором, стимулировавшим речевую деятельность обучаемых, явилось создание языковой среды во внеаудиторное время ⁵.

Психологической основой курса «погружения» для научных работников являются некоторые принципы суггестопедии — науки о высвобождении психических резервов человеческой личности (принцип радости и ненапряженности, суггестивная взаимосвязь) ⁶.

Одним из важнейших факторов, способствующих реализации принципа радости и ненапряженности в учебном процессе по методике «погружения», является использование песенно-музыкального материала. Этот материал (как и музыкальная программа в суггестопедическом курсе обучения иностранным языкам Г. Лозанова) предназначен в основном для создания высокого эмоционального настроения, душевного подъема и снятия усталости у обучаемых во время занятий.

Принцип суггестивной взаимосвязи как в учебном процессе по методике «погружения», так и в учебном суггестопедическом процессе находит свое выражение в установлении между преподавателями и слушателями и самими слушателями особых межличностных отношений, основанных на взаимной симпатии, доверии, доброжелательности, уважении друг к другу. На занятиях создается благоприятный психологический климат, обеспечивающий отсутствие страха перед говорением.

⁴ L. Bloomfield. Outline Guide for Practical Study of Foreign Languages. Baltimore, 1942; E. Stack. The Language Laboratory and Modern Language Teaching. N. Y., 1960.

⁵ E. Stack. Advances in Languages Teaching in the United States. «Advances in the Teaching of Modern Languages». Oxford — London, 1964.

⁶ Г. Лозанов. Суггестология и суггестопедия. Автореф. докт. дисс. София, 1970.

Специфические особенности курса «погружения» для научных работников

Специфика данного курса «погружения» и его отличие от других ускоренных интенсивных курсов обучения иностранным языкам заключается в том, что речевая деятельность на протяжении всего курса обучения почти полностью лишена условности, искусственности, так как связана с решением конкретных задач реального речевого общения, продиктованных реальностью самой обстановки «погружения». При этом обстановка и соответствующая языковая среда постоянно меняются — речевая деятельность попеременно протекает то в классной комнате, то в научной лаборатории, то в кафе и т.д.

Проведение занятий во внеаудиторных условиях обеспечивает постоянную связь с действительными речевыми ситуациями. Жизненные ситуации имеют естественные стимулы речи. В таких условиях легко подбираются нужные слова, и таким образом возникает и реализуется актуальная потребность обучаемых в речевом общении. Так, мотивом для говорения за столом во время обеда в кафе является желание удовлетворить вполне реальное чувство голода, а не стремление отработать лексико-грамматический материал, относящийся к теме «Meals».

Во время приема в лаборатории «зарубежных гостей» мотивом для говорения является искреннее желание «хозяина» лаборатории привлечь внимание коллег к предмету своего исследования и полученным результатам. Процесс говорения в этом случае облегчается элементами внешней наглядности — лабораторным оборудованием, графиками, таблицами, диаграммами.

Таким образом, основной особенностью занятий по методике «погружения» является связь речевой деятельности с реальной экстралингвистической обстановкой.

В ходе занятий в результате длительного пребывания в атмосфере иноязычной речи и непрерывной речевой деятельности с 8 утра до 10 вечера у обучаемых происходит формирование языковой доминанты.

Языковая доминанта — это мощный очаг активности определенных нервных центров, который образуется у обучаемых в результате длительного пребывания в языковой среде и приводит к ярко выраженному стремлению говорить на английском языке.

Это явление обычно наблюдается у обучаемых на четвертый-пятый день «погружения». В течение первых трех-четырех дней происходит процесс адаптации, процесс «вживания» обучаемых в языковую среду. Это своего рода инкубационный период, во время которого происходит процесс оживления иноязычной лексики и грамматических структур. По словам обучаемых, к концу третьего-четвертого дня английский язык начинает вытеснять «все остальное из головы»: создается впечатление, что даже на городских улицах люди тоже разговаривают по-английски, перед сном в голову «лезут» слова на английском языке, звучат обрывки английских фраз, песен.

Как заявляют сами «погружающиеся» к концу третьего-четвертого дня у них появляется внутренняя потребность «разрядиться» — возникает стремление объясняться между собой и с преподавателем только по-английски.

Участие в учебном процессе нескольких преподавателей также составляет специфику нашего курса «погружения». Смена преподавателей обеспечивает разнообразие индивидуальных манер говорения, особенностей произношения, а это, в свою очередь, помогает лучше ориентироваться в реальной ситуации с незнакомыми людьми — носителями языка. Смена преподавателей имеет определенное психологическое значение, повышая внимание слушателей в связи с иной манерой поведения и снижая их утомление, которое неизбежно накапливается у них в результате более чем 12-часовой учебной деятельности.

Отбор и организация учебного материала

Учебный материал отобран с учетом тематики предстоящей речевой деятельности научных работников на международных симпозиумах и в научных зарубежных командировках.

Основной принцип подачи материала — ситуативно-тематический. Отобрано семь наиболее типичных ситуаций, в которых оказываются научные работники, приехавшие в чужую страну на международный симпозиум. К этим ситуациям подобран соответствующий речевой материал по темам:

Ситуация

Речевой материал

- | | |
|---|---|
| 1. Приезд, знакомство | Приветствие, клише вежливости |
| 2. На городских улицах | а) Расспросы о дороге, транспорте
б) Вопросы о местонахождении (театра, конторы, ресторана, гостиницы и т. п.)
в) Такси (оплата, объяснение дороги) |
| 3. Пребывание в гостинице | а) Заказ и получение номера
б) Изъявление благодарности |
| 4. В научной лаборатории и конференц-зале | а) Показ гостям оборудования и ответы на вопросы
б) Беседа с коллегами по тематике исследования
в) Участие в дискуссии по докладам
г) Беседа о работе, рабочем дне |
| 5. В гостях, прием гостей | а) Беседа о семье, квартире
б) Беседа о погоде, климате, отпуске
в) Хобби |
| 6. В ресторане, на банкете | а) Составление меню
б) Тосты, поздравления
в) Формулы вежливости |
| 7. В магазине | а) Покупки
б) Формулы вежливости |

Курс «погружения» для научных сотрудников содержит следующие материалы:

- 1) диалоги в пределах разговорно-бытовой тематики,
- 2) тексты по научной тематике,
- 3) юмористические рассказы,
- 4) лексико-грамматические модели, вводимые и тренируемые на занятиях,
- 5) лабораторные упражнения по лексико-грамматическим моделям,
- 6) песенно-музыкальный курс.

При составлении и отборе текстов диалогов, юмори-

стических рассказов и песен принимались во внимание следующие принципы:

- 1) простота лексико-грамматических конструкций (но не в ущерб естественности разговорной речи),
- 2) их повторяемость,
- 3) эмоциональность.

Большинство диалогов связано между собой единой сюжетной линией ролевой игры — все действующие лица в зависимости от их ролей находятся в определенных родственных, производственных и дружеских отношениях. Цель этих диалогов — ввести лексико-грамматический материал по разговорно-бытовой тематике. Другие диалоги (так называемые тематические) сюжетно между собой не связаны. Эти диалоги предназначены для того, чтобы отработать вопросно-ответную систему и окончательно закрепить лексико-грамматический материал по темам.

Юмористические рассказы вводятся после диалогов, с которыми они увязаны в лексическом отношении. Конечный этап в работе — разыгрывание учащимися сценок по этим рассказам.

Лексико-грамматические модели отобраны по принципу наибольшей частотности в разговорной речи. Они вводятся на занятиях в обстановке живого общения между преподавателем и учащимися с использованием разнообразных методических и суггестивных приемов. Дальнейшее закрепление и активизация этих лексико-грамматических моделей проводятся в лингафонном кабинете, где учащиеся выполняют лабораторные грамматические упражнения, записанные на магнитную пленку. Эти упражнения предполагают выработку автоматизированных навыков говорения.

Материалы по научной тематике включают описание биохимической лаборатории, список клише, типичных для процедурной стороны научной конференции и семинаров, тексты диспутов по общебиологическим проблемам. Этот материал вначале изучается на занятиях, а затем находит практическое применение в речевой деятельности учащихся во время имитации научной конференции и визита в лабораторию.

Песенно-музыкальный курс, широко используемый в учебном процессе по методике «погружения», представлен в основном симфоджазовой вокальной музыкой и условно делится на 3 группы: а) песни для прослушива-

ния (с сопроводительными текстами); б) песни для исполнения; в) песни детские с игровыми элементами.

Песни группы (а) прослушиваются в начале занятий. Их роль сводится к постепенному введению обучаемых в искусственно создаваемую атмосферу английского языка.

Эти песни предназначены прежде всего для создания положительного эмоционального настроя и снятия определенной скованности и напряженности у обучаемых, благодаря чему облегчается и стимулируется процесс говорения. Регулярное и многократное прослушивание песен этого рода, имеющих спокойный, плавный темп, способствует развитию навыка восприятия английской речи на слух. Эмоционально окрашенные, лирические по содержанию и манере исполнения, эти песни способны вызвать приятные воспоминания, впечатления и активизировать таким образом воображение и память обучаемых⁷. На фоне этих положительных эмоций текст песен в результате многократного прослушивания запоминается произвольно, без каких-либо усилий. Песни в этом случае выполняют определенную учебно-информативную функцию, обеспечивая первичное восприятие лексико-грамматического материала, который затем вводится в основные диалоги.

Песни группы (б) исполняются обучаемыми вместе с преподавателем в тот момент, когда он замечает у них утомление, а также в тех случаях, когда ему необходимо переключить внимание и перейти к новым видам работы. Это — песни в быстром темпе, с острым ритмическим рисунком, написанные в мажоре.

Песни группы (в) исполняются в перерыве между занятиями, являясь своеобразной физической разминкой. Их исполнение сопровождается мимикой, телодвижениями, жестами, т. е. пантомимой.

Таким образом, вводя песенно-музыкальный материал, мы преследовали следующие цели: 1) создать на занятиях благоприятный эмоциональный тонус, снизить уровень утомления и этим повысить работоспособность; 2) развить

⁷ А. С. Плесневич, А. Л. Галеев, П. Ф. Пронин. К вопросу активации внимания при обучении разговорному английскому языку методом «погружения». «Психическая саморегуляция». Алма-Ата, 1973.

навык восприятия английской речи на слух; 3) улучшить произношение и выработать навык беглого проговаривания лексических комплексов — словосочетаний и целых предложений; 4) облегчить процесс запоминания лексико-грамматического материала, который в дальнейшем вводится в диалогические тексты.

В результате 10-дневного курса обучения разговорному английскому языку по методике «погружения» учащиеся приобретают навык восприятия и понимания научных докладов, сообщаемых на конференциях, а также умение объясниться по специальности и в пределах изученных разговорно-бытовых тем.

МЕТОДИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Е. Н. Сергеева. Некоторые психологические проблемы обучения языку научных работников	3
О. Д. Мешков. О переводном и беспереводном методах обучения пониманию иностранного текста по специальности (в порядке дискуссии)	26
Р. Г. Синев. К типологии грамматических ошибок, допускаемых взрослыми учащимися в процессе обучения чтению и переводу немецкого научного текста	33
О. М. Зюзенкова. Об использовании приема противопоставления в методической организации псевдознакомой лексики	48

СТИЛЬ НАУЧНОЙ РЕЧИ

Н. М. Разинкина. Об одном из способов синтаксической организации научной прозы (стилистический прием параллелизма)	59
Л. Н. Смирнова. Тематический аспект организации материала по специальности	90
М. Б. Воробьева. Лексикографические исследования и словарь научного языка	99

ПРИМЕНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ (ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА)

Л. И. Зильберман. Лингво-методические принципы использования синтаксических трансформаций при обучении чтению научной литературы	107
Н. И. Шахова. Вопросы обучения пониманию слов в процессе чтения	124
С. Ф. Булычева. Лингво-статистическое описание научно-технических текстов в целях отбора языкового материала для рецептивного усвоения (на материале немецкого языка)	140

- Е. С. Троянская.** Склонение прилагательного как аспект обучения в учебных заведениях типа неязыковых вузов
- И. М. Соловьева.** Элементарные единицы лексико-семантического описания в контрастивном анализе
- О. Н. Труевцева.** О некоторых русско-английских эквивалентах
- О. В. Сивергина.** Глубинная и поверхностная структуры семантического поля
- М. К. Кравченко.** О некоторых лексико-грамматических средствах выражения модальности в немецком языке . .
- В. Е. Шевякова.** Является ли артикль безусловным показателем данного и нового?
- Н. И. Янсонене.** Атрибутивная конструкция и категория определенности и неопределенности (на материале английского и литовского языков)
- Л. Я. Гросул.** Правосторонняя валентность английского глагола *to get*

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ АН СССР

- И. А. Пинко.** Из опыта преподавания английского языка на кандидатском семестре
- Г. Ф. Каневская.** Интенсивный курс подготовки специалистов к научному общению на изучаемом иностранном языке
- А. С. Плесневич.** Характеристика ускоренного курса обучения научных работников разговорному английскому языку — «погружение»

**ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Утверждено к печати
Кафедрой иностранных языков
Академии наук СССР

Редактор издательства **Е. В. Фурманова**
Художник **И. В. Таланова**
Художественный редактор **Т. П. Поленова**
Технические редакторы **А. М. Сатарова, В. Д. Прилепская**
Корректоры **Л. С. Агапова, Л. И. Кириллова**

Сдано в набор 4/VI 1976 г.
Подписано к печати 30/VIII 1976 г.
Формат 84×108¹/₃₂ Бумага № 2
Усл. печ. л. 13,86 Уч.-изд. л. 14,2.
Тираж 5900. Тип. зак. 747
Цена 85 коп.

Издательство «Наука»
103717 ГСП, Москва, К-62, Подсосенский пер., 21

2-я типография издательства «Наука».
121099, Москва, Г-99, Шубинский пер., 10