

Библиотека преподавателя

Л. М. Притчина

Трудности французского языка

(Употребление артикля
в устной речи)

990817



Москва «Высшая школа» 1983

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Глава I. Важнейшие предпосылки развития навыка употребления артикля в устной речи	5
§ 1. Природа развития навыков грамматического оформления устной речи	5
§ 2. Анализ употребления артикля — основа для выделения структуры действия выбора данного грамматического явления	12
§ 3. Выявление реальных трудностей как средство уточнения структуры действия выбора артикля	32
§ 4. Разработка алгоритма действия выбора артикля	39
Глава II. Обучение употреблению артикля в устной речи	49
§ 1. Основные черты методики обучения употреблению артикля в устной речи	49
§ 2. Система формирования навыка употребления артикля в устной речи	63
Ключи	109

ПРЕДИСЛОВИЕ

Формирование умений и навыков иноязычной экспрессивной устной речи является одной из основных целей обучения иностранному языку в языковом вузе. Достигнуть этой цели в полной мере невозможно без определения эффективных путей развития навыков грамматического оформления устной речи, так как качественный уровень владения этим видом речевой деятельности зависит прежде всего от того, насколько правильна речь обучающегося в грамматическом отношении.

Проблемы, связанные с развитием навыков грамматического оформления высказывания, приобретают решающий характер при обучении устной речи на I курсе, потому что навыки, развиваемые на этой стадии учебного процесса, являются основой последующих навыков. Как свидетельствует анализ ошибок студентов I—V курсов, качественный уровень навыков грамматического оформления устной речи еще недостаточно высок, и затруднения, которые испытывают студенты старших курсов, нередко относятся к грамматическим явлениям, входящим в программу I курса. Среди подобных явлений следует прежде всего выделить артикль — основное средство выражения категории определенности-неопределенности во французском языке. Именно в употреблении артикля студенты всех курсов допускают большое количество ошибок. Трудность при этом усугубляется тем, что артикль не имеет аналога в русском языке.

В данном учебном пособии сделана попытка разработать методику формирования навыка употребления артикля, исходя из определения общего подхода к развитию навыков грамматического оформления устной речи и учитывая специфику рассматриваемого навыка.

Предлагаемая в пособии система обучения употреблению артикля прошла экспериментальную проверку.

Пособие состоит из двух глав: в первой теоретически обосновывается методика выработки навыка употребления артикля, во второй приводится система формирования данного навыка. Предложенная система основана на алгоритме, который представляет собой точное предписание о выполнении в определенном порядке некоторой последовательности операций. При разработке алгоритма автором учитывалась специфика выбора артикля в условиях устной речи. Система обучения употреблению артикля состоит из вводного занятия и четырех циклов, включающих в себя ознакомление с соответствующим циклом алгоритма, подготовительные и речевые упражнения. Упражнения расположены в порядке нарастания их операционной сложности, в них широко используется опора на ситуацию.

Пособие предназначено для преподавателей языковых вузов, студентов старших курсов институтов и факультетов иностранных языков, а также для преподавателей неязыковых вузов, где правильное грамматическое оформление устной речи является одной из задач обучения.

Автор глубоко признателен рецензентам рукописи — кафедре иностранных языков гуманитарных факультетов Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина и доценту Тихомировой Н. И., которые сделали ряд ценных замечаний, позволивших улучшить качество пособия.

Автор

ГЛАВА I

ВАЖНЕЙШИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НАВЫКА УПОТРЕБЛЕНИЯ АРТИКЛЯ В УСТНОЙ РЕЧИ

§ 1. ПРИРОДА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГРАММАТИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Навык употребления артикля относится к навыкам грамматического оформления высказывания¹, поэтому при разработке методики формирования данного навыка следует прежде всего определить общий подход к выработке навыков грамматического оформления в целом. В настоящем параграфе рассматриваются важнейшие данные о природе навыка грамматического оформления и предпосылки его развития.

Природе навыка и способам его формирования посвящены работы многих психологов и методистов (см. работы Б. В. Беляева, Е. И. Бойко, Л. Г. Воронина, И. И. Богдановой и Ю. А. Бурлакова, П. Я. Гальперина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, З. И. Ходжавы и др.). Анализ этих работ убеждает нас, что каждый автор прежде всего выдвигает основной подход, с позиций которого он рассматривает навык, что влияет как на определение значимости навыка в формировании деятельности, так и на способы его развития.

При определении подхода к анализу особенностей навыка грамматического оформления мы, принимая во внимание различные точки зрения на природу навыка вообще и речевого навыка, в частности, решили провести исследование с позиций теории речевой деятельности², так как теория деятельности позволяет:

1) не только наметить конечный уровень развития навыка, но и выявить компонентный состав действия, а также соотношение между такими единицами деятельности, как

¹ Термин «навык грамматического оформления» представляется нам более приемлемым, чем встречающийся в литературе термин «грамматический навык», в связи с тем, что последний индифферентен к виду речевой деятельности: он не указывает, в каком виде речевой деятельности (экспрессивном или импрессивном) функционирует навык. Кроме того, термин «оформление» предусматривает процесс, что также важно для раскрытия природы данного навыка.

² Теория деятельности развивается в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева.

действие — операция, что поможет установить иерархию упражнений при выработке навыка,

2) определить взаимоотношения между действиями преподавателя и обучающегося в процессе выработки навыка,

3) точно определить роль правил в процессе формирования навыка.

Остановимся подробнее на перечисленных положениях.

При определении навыка грамматического оформления мы следуем за А. А. Леонтьевым, который дает общее определение речевого навыка как способности осуществлять ту или иную речевую операцию по оптимальным параметрам¹. Всякая операция, как известно из теории деятельности, «есть результат преобразования действия, происходящего в результате его включения в другое действие, и наступающей его «технизации»², всякая операция «формируется как действие, подчиненное именно этой цели»³. Действие же, в свою очередь, имеет определенный операционный состав.

При рассмотрении навыка с позиций теории деятельности представляется возможным не только наметить конечный уровень развития навыка (выполнение операции по оптимальным параметрам), но и, учитывая подвижность структурных единиц деятельности, определить подход к его формированию: выделение структуры действия, которое в дальнейшем должно быть свернуто и доведено до операции в составе более сложного действия.

Вышесказанное предполагает, что преподаватель, зная компонентный состав действия, степень его сложности по отношению к другим действиям, входящим в ту или иную деятельность, может искусственно разложить его на ряд составляющих менее сложных действий, что создает условия для свертывания каждого из составляющих действий в операцию, а также может дать обучающемуся рекомендации по способу осознания цели действия и особенностям тренировки.

Причем, давая обучающемуся эти рекомендации, преподаватель учитывает психологические предпосылки фор-

¹ Леонтьев А. А. Управление усвоением иностранного языка. — Иностр. яз. в школе, 1975, № 2, с. 83; см. также: Леонтьев А. А. Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам. — В кн.: Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев. М., 1977, с. 8.

² Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности. — В кн.: Основы теории речевой деятельности. М., 1974, с. 16.

³ Там же, с. 16.

мирования навыка, которыми, как отмечает И. А. Зимняя, являются: «целенаправленность выполнения учащимся каждого речевого действия»¹, осознание, понимание как языкового правила, так и промежуточных операций, из которых складывается навык². Целенаправленность предполагает, в свою очередь, что компонентный состав действия зависит от конечной направленности выработки навыка на рецепцию или на репродукцию. Как справедливо отмечает В. С. Цетлин, существует «две различные схемы этапов для репродуктивного и для рецептивного усвоения»³.

Обучающийся же, точно выполняя рекомендации преподавателя, последовательно выдвигает цель каждого действия на уровень актуального осознания, свертывает каждое действие в операцию и таким образом вырабатывает требуемый навык.

Подход к выработке навыков, учитывающий как план преподавателя, так и план обучающегося, основывается на методической позиции, предполагающей формирование навыков «сверху» (термин А. А. Леонтьева). Дело в том, что согласно теории уровней осознанности, разработанной А. Н. Леонтьевым и А. А. Леонтьевым⁴, операции формируются как целенаправленные действия, т. е. цель каждого действия осознается актуально, затем сформированная таким образом операция «спускается» на уровень сознательного контроля и входит в состав более сложного действия. «На уровне сознательного контроля мы не сосредоточиваем специального внимания на данном речевом явлении, если оно соответствует тому, что мы ожидаем в данном месте речи. Но если происходит какое-то отклонение от нормы, возникает какое-то затруднение, то это речевое явление (или его отсутствие) становится актуально осознанным»⁵. Это означает, что при таком способе формирования навыка можно, в случае необходимости, выявить причину возникновения ошибки или затруднения, т. е. определить, какую операцию нужно вывести на уровень актуального

¹ *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978, с. 146.

² Там же, с. 147.

³ *Цетлин В. С.* Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. М., 1961, с. 57.

⁴ *Леонтьев А. Н.* Психологические процессы сознательности учения. — В кн.: Вопросы психологии понимания: Тр. Ин-та психологии. Изв. АПН РСФСР, 1947, вып. 7, с. 9—24; *Леонтьев А. Н.* Слово в речевой деятельности, М. 1965, с. 120—128; *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность, М., 1969, с. 143—144.

⁵ *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность... с. 143.

осознания для того, чтобы внести коррективы в процесс деятельности.

Навык же, сформированный «снизу», т. е. на основе операций, возникших «путем фактического «прилаживания» действия к предметным условиям или путем простейшего подражания»¹, трудно поддается как самокоррекции, так и коррекции со стороны преподавателя. Такой способ формирования операций мало пригоден, на наш взгляд, для выработки навыков грамматического оформления на 1-м курсе языкового вуза, где самокоррекция играет важнейшую роль в связи с тем, что в средней школе (см., например, срезы, с. 33 и далее) навыки грамматического оформления были развиты недостаточно. Целесообразность формирования навыка «сверху» в языковом вузе обусловлена и тем, что «грамматические формы и содержание фразы, которую человек собирается произнести, всегда предвосхищаются на у р о в н е с о з н а н и я» (разрядка наша — Л.П.)². Это означает, что элемент сознательности всегда присутствует при грамматическом оформлении устной речи.

Целесообразность формирования навыка «сверху» подтверждается точкой зрения ряда психологов и методистов на роль правила в процессе выработки навыка.

Так, например, о преимуществе действий по правилам говорит В. С. Цетлин: «Овладение действиями на основе правил предполагает овладение учащимися системами мыслительных операций; это занимает довольно много времени, но приводит в конечном счете к образованию более прочных и гибких навыков»³.

При составлении правил следует учитывать знания учащихся в родном языке. Так, З. М. Цветкова, интерпретируя понятие «сознательность», пишет: «... сознательность в изучении иностранного языка предполагает полное понимание учащимися всех тех языковых явлений, с которыми они имеют дело. А это возможно только в том случае, если отправным пунктом являются те сведения на родном языке, которыми учащиеся уже в известной степени владеют к началу обучения иностранному языку»⁴.

¹ Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательности учения..., с. 21.

² Общая психология. /Под ред. А. В. Петровского. М., 1976, с. 166.

³ Цетлин В. С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. М., 1961, с. 109.

⁴ Цветкова З. М. О преподавании иностранных языков в средней школе. М., 1949, с. 8.

Эта точка зрения совпадает с точкой зрения И. И. Ильяс-ова и Т. В. Рябовой: «...для разработки эффективной методики обучения иностранным языкам необходимы развернутые и последовательные описания языков и их сопоставительный анализ. Результаты этого анализа, строго систематизированные и определенным образом организованные в целях обучения, и должны быть представлены ученику в виде ориентиров»¹. Что же касается формирования навыков грамматического оформления, то предпосылкой обучения грамматике «должна быть система действий по осознанию родного языка»², так как «применительно к грамматике принцип сознательности бесспорен»³. Как справедливо отмечает Б. В. Беляев, «методисты делают существенную ошибку, полагая, что не только владение языком, но и самый процесс овладения им должен быть интуитивным и характеризоваться механическим образованием речевых навыков»⁴.

Доказательством справедливости данной точки зрения могут служить высказывания психологов о том, что «если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью»⁵. Поэтому при обучении иностранному языку мы должны учитывать, что если учащийся осознал и обобщил грамматическую систему родного языка, то и без помощи преподавателя «он все равно будет воспринимать иностранный язык через призму этого своего знания. Иной путь психологически невозможен: грамматическая система не может быть самостоятельно «выстроена» учащимся рядом с грамматической системой родного — они непременно вступают в

¹ Ильяс-ов И. И., Рябова Т. В. Концепция управления усвоением и обучением иностранному языку. — В кн.: Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. М., 1970, с. 19.

² Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969, с. 255.

³ Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969, с. 151.

⁴ Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965, с. 73.

⁵ Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования, М.-Л., 1934, с. 234.

контакт»¹. Поэтому А. А. Леонтьев призывает преподавателей активно управлять процессом соотнесения². В связи с этим, характеризуя оптимальный способ введения морфологии при обучении иностранному языку, А. А. Леонтьев первым действием в последовательности предлагает функциональный анализ родного языка и вычленение основных грамматических значений³.

Учет родного языка, причем как положительное, так и интерферирующее его влияние, является важным фактором при выработке навыков грамматического оформления устной речи. Учитывая положительное влияние родного языка, следует отметить, что даже в том случае, когда данное грамматическое явление не имеет аналога в родном языке обучающихся, можно выявить средства, выражающие соответствующее понятие, хотя эти средства и не относятся к грамматическому уровню.

Необходимо, наконец, подчеркнуть, что не менее важным является проведение сопоставлений внутри иностранного языка для предотвращения внутриязыковой интерференции.

О противопоставлении внутри иностранного языка говорит, например, Т. И. Раздина, советуя формулировать учебные правила таким образом, чтобы дифференциальные признаки грамматической формы каждый раз обнаруживались через то или иное противопоставление⁴.

Рациональность формирования навыков грамматического оформления «сверху» в языковом вузе усиливается и задачами профессиональной направленности обучения. Это означает, что учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы обучающийся осознавал структуру каждого формируемого навыка, так как в дальнейшем ему самому предстоит руководить аналогичным процессом.

Далее, рассматривая пути формирования навыков грамматического оформления устной речи, необходимо отметить, что важным условием является поэтапность выработки навыка. Мы придерживаемся данной точки зрения в связи с тем, что это, во-первых, как отмечают психологи, соответствует особенностям природы навыка. Так, И. А. Зимняя

¹ Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность..., с. 145.

² Там же, с. 145.

³ Там же, с. 147.

⁴ Раздина Т. И. Адекватность правила как важнейшее условие формирования навыка. — Иностр. яз. в школе, 1969, № 2, с. 69.

говорит что «всякий психолого-методический план построения схемы формирования деятельности, и в частности, навыков иноязычного говорения, основывается, в первую очередь, на общедидактическом принципе последовательности. В конкретном преломлении к развитию речевых навыков этот принцип реализуется в требовании поэтапного, постепенного хода их отработки»¹. Во-вторых, такой подход позволяет преподавателю контролировать каждый этап и четко осознавать всю совокупность и последовательность задач, связанных с формированием навыка.

Итак, на основании всего вышесказанного представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Теория деятельности может дать наиболее полное представление о процессе обучения, так как она предполагает выяснение компонентного состава каждого действия, а также расположение действий относительно друг друга в иерархической структуре процесса, т. е. таким образом теория деятельности способствует определению всей последовательности действий обучающихся, с одной стороны, а с другой — определению степени зрелости навыка на пути его становления и дальнейшего совершенствования.

2. При формировании навыков грамматического оформления высказывания необходимо учитывать фактор цели, т. е. тот вид речевой деятельности, для которого вырабатывается навык, поскольку каждый вид речевой деятельности предполагает различный компонентный состав действия.

3. Формирование навыков грамматического оформления устной речи должно, в основном, осуществляться 'сверху', а не 'снизу'.

4. Формирование навыков грамматического оформления устной речи должно быть поэтапным, из чего следует, что задачей методиста при определении пути выработки навыка является:

а) вычленение компонентного состава речевого действия в зависимости от конкретного грамматического явления и особенностей того вида речевой деятельности, в котором оно должно использоваться (в нашем случае — экспрессивная устная речь); уточнение последовательности компонентов, установление взаимосвязей между ними;

¹ Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978, с. 151.

б) разработка приемов и способов, позволяющих обучающемуся осмыслить вычлененную структуру речевого действия, т. е. понять закономерности последовательности компонентов, их характер;

в) определение способов доведения выявленной последовательности до зрелого уровня выполнения обучающимися.

5. При выработке навыков грамматического оформления устной речи необходимо сопоставление средств выражения той или иной грамматической категории в иностранном и родном языках, т. е. учет действия интерференции и положительного переноса.

При развитии навыков грамматического оформления устной речи необходимо учитывать особенности материала и в плане сопоставлений внутри иностранного языка.

§ 2. АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ АРТИКЛЯ — ОСНОВА ДЛЯ ВЫДЕЛЕНИЯ СТРУКТУРЫ ДЕЙСТВИЯ ВЫБОРА ДАННОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ

Как следует из § 1, для выявления эффективных путей развития навыков грамматического оформления устной речи необходимо исследовать особенности грамматического явления с точки зрения выяснения структуры действия, подлежащего свертыванию в операцию. При определении структуры действия следует прежде всего иметь в виду, что навыки грамматического оформления образуются, в основном, в результате свертывания действий в ы б о р а и с т р у к т у р и р о в а н и я. Преобладание выбора или структурирования зависит от особенностей использования каждого конкретного явления в речи. В тех случаях, когда особенности употребления грамматической формы требуют как действия выбора, так и действия структурирования, выбор всегда предшествует структурированию, являясь основой дальнейшего правильного грамматического оформления устной речи. Следовательно, выбор важен не только для тех случаев, когда он является единственным действием, но и тогда, когда для грамматического оформления требуется еще и структурирование. От правильного осуществления действия выбора зависит безошибочное употребление многих грамматических форм и, в первую очередь, тех, которые не имеют аналогов в русском языке.

Структура действия в ы б о р а является более трудной как для преподавателя, определяющего ее, так и для сту-

дента, осуществляющего названное действие, поскольку основная трудность в данном случае заключается в отсутствии указаний на номенклатуру и последовательность компонентов, которые мы получаем при выявлении компонентного состава действия с т р у к т у р и р о в а н и я, где сама структура предопределяет как набор компонентов, так и их последовательность.

Рассматриваемое в настоящей работе грамматическое явление — артикль — относится к грамматическим формам, употребление которых в речевой деятельности требует осуществления действия в ы б о р а, поскольку для правильного употребления артикля при грамматическом оформлении высказывания необходимо в ы б р а т ь одну из интерферирующих форм.

Отметим, что выражение артиклем таких категорий, как род и число, не представляет особой трудности для обучающихся речевой деятельности на иностранном языке, так как выбор рода зависит полностью от существительного, которое оформляет артикль, и связан с операциями мнемического характера, выбор числа зависит либо от количества предметов в реальной действительности, либо от семантики существительного (см., например, *les ciseaux* — *ножницы* — *pluralia tantum*); к тому же данные категории присутствуют в родном языке обучающихся. Выражение же артиклем грамматической категории определенности-неопределенности, отсутствующей в русском языке, связано с качественно иными трудностями для обучающихся, обусловленными необходимостью устанавливать логические взаимосвязи и взаимозависимости.

Принимая во внимание все вышесказанное, а также тот факт, что ошибки, связанные с выражением категории определенности-неопределенности, искажают смысл высказывания и приводят к нарушениям коммуникации, мы решили ограничиться исследованием определенного и неопределенного артиклей. Необходимо отметить, что нами рассматривается, в основном, первичная функция артикля (по терминологии В. Г. Гака), т. е. функция, проявляющаяся в оппозиции определенного и неопределенного артиклей¹. Что же касается вторичных функций², то «здесь артикль используется для выражения специфических значе-

¹ Гак В. Г. О сопоставлении в структурном и функциональном плане. — Иностр. яз. в высшей школе, 1975, вып. 10, с. 90.

² Примеры вторичных функций приводятся в § 4 настоящей главы (см. с. 42).

ний, либо он утрачивает собственное значение, превращаясь в формальный показатель при имени»¹. Такое разграничение первичных и производных функций грамматических категорий чрезвычайно важно именно в методических целях, так как «при значимой функции ее употребление следует связывать с выражением определенного смысла, при незначимой — незачем искать семантическое объяснение, которое неизбежно станет произвольным и надуманным, но обосновывать ее употребление чисто формальными критериями»². А поскольку применение чисто формальных критериев не связано с особыми трудностями, мы (помимо первичной функции) рассматриваем два случая употребления артикля во вторичных функциях (употребление артикля с абстрактными неисчисляемыми существительными, а также с конкретными существительными, обозначающими общее отвлеченное понятие) и на примере этих случаев (см. в последующем изложении описание третьего цикла системы) показываем принципы формирования навыка выбора артикля во вторичных функциях, которые легко переносятся на другие случаи (употребление партитивного артикля и опущение артикля)³.

Итак, суть правильного употребления определенного и неопределенного артиклей состоит в том, чтобы выбрать в связи с особенностями той или иной ситуации одну из интерферирующих форм. Этот выбор осложняется тем, что аналог артикля в русском языке отсутствует, а средства выражения категории определенности-неопределенности не поддаются строгой грамматической классификации. Тем не менее, первоочередной задачей исследователя, базирующегося на изложенных выше психологических и методических концепциях (см. § 1), является рассмотрение средств, выражающих категорию определенности-неопределенности в русском языке.

Выявление этих средств необходимо для организации правильного осмысления, так как выделенные средства могут служить опорой при формировании у обучающихся понятия названной категории.

Однако задача преподавателя осложняется тем, что час-

¹ Гак В. Г. О сопоставлении..., с. 90.

² Гак В. Г. О грамматическом значении и его объяснении. — Иностр. яз. в школе, 1974, № 6, с. 12.

³ Следует отметить, что инструкции и тексты упражнений составлены таким образом, что обучающиеся встречаются только с теми случаями употребления артикля, которые подлежат отработке.

то невозможно установить точные соответствия между артиклем и средством его функционального выражения в русском языке, расклассифицировать эти средства с точки зрения выяснения одно-однозначных соответствий между каждым отдельным эквивалентом и случаем употребления артикля в той или иной ситуации.

Так, например, русское местоимение 'какой-то', выражающее категорию неопределенности, не всегда употребляется там, где во французском языке должен быть неопределенный артикль, так как понятие неопределенности, заключенное в местоимении 'какой-то', недостаточно широко дает представление о грамматической неопределенности. Ср.: У него есть отец и мать.

Возможность в русском языке вставить 'какой-то' полностью исключается, тогда как во французском языке в данном случае употребляется неопределенный артикль.

Аналогичный пример: в предложении 'Вас вызывает директор' перед существительным 'директор' нельзя вставить 'тот', 'тот самый', в соответствующем же французском предложении *Le directeur vous demande* ситуация общения требует употребления определенного артикля.

В подобных случаях, как мы видим, значение категории определенности-неопределенности в русском языке передается смыслом контекста, определенной речевой ситуацией. Поэтому, наряду с выявлением функциональных эквивалентов артикля в русском языке, которые могут стать опорой при формировании понятия категории определенности-неопределенности, представляется необходимым также и выявление других факторов, влияющих на выбор артикля. Эти факторы предлагаются в различных работах, как лингвистических, так и методических.

Учет лингвистами и методистами плана г о в о р я щ е - г о и плана с л у ш а ю щ е г о является, на наш взгляд, определяющим критерием валидности той или иной лингвистической или методической точки зрения для использования ее в наших целях, поскольку, как отмечалось выше, задача данной работы — определение пути выработки навыка употребления артикля в э к с п р е с с и в н о й у с т н о й р е ч и. Дело в том, что в процессе коммуникации правильный выбор артикля зависит не только от интенции говорящего как таковой, но и от того, насколько эта интенция ориентирована на слушающего, насколько учитывается его осведомленность о предмете. Как мы предполагаем, именно та методическая или лингвистическая

точка зрения, которая в полной мере учитывает как план говорящего, так и план слушающего, может способствовать наиболее точному определению операций выбора артикля в наиболее трудных случаях.

Итак, теория индивидуализации¹, которую мы анализируем первой, рассматривает выбор артикля, в основном, в плане говорящего. Согласно этой теории, основным значением категории определенности-неопределенности является выделение предмета из класса и причисление к классу. Причем если предмет выделяется из класса, то внимание концентрируется на признаках, отличающих его от предметов этого класса (определенный артикль называют поэтому и н д и в и д у а л и з и р у ю щ и м). Если же предмет причисляется к классу, то имеются в виду признаки, общие для предметов одного класса и отличающие его от предметов других классов (неопределенный артикль в этой связи называют к л а с с и ф и ц и р у ю щ и м).

Таким образом, выбор артикля зависит не от свойств предметов в реальной действительности, а от отношения к ним г о в о р я щ е г о, от того, как г о в о р я щ и й представляет предмет: выделяет ли он его из класса однородных или причисляет к классу.

К сожалению, в том виде, в каком теория индивидуализации объясняет факторы причисления и выделения, обучающийся может воспользоваться этой теорией только в тех случаях, когда он может опираться на русские эквиваленты 'какой-то', 'какой-нибудь' и 'тот', 'тот самый'. Во всех же других случаях эта теория нуждается в дополнительных уточнениях, так как трудность для говорящего в том и состоит, чтобы определить в каждом конкретном случае, под каким углом зрения рассматривать предмет: причислять ли его к классу или выделять из класса подобных. Поэтому в плане методики нужно рассмотреть и дополнительные факторы, влияющие на выбор артикля².

¹ См., например: *Ильиш Б. А.* Строй современного английского языка. Л., 1971; *Рейман Е. А.* К вопросу об артикле в английском языке. — Уч. зап. ЛГУ, № 233, сер. филол. наук, 1958, вып. 36; *Смирницкий А. И.* Морфология английского языка. М., 1959; *Качалова К. Н.* Грамматика английского языка. М., 1964.

² Отметим, что мы находим возможным привлечь для анализа исследования по употреблению артикля в других языках, в частности, английском и немецком, в том случае, если в них рассматриваются первичные функции артикля (по терминологии *В. Г. Гака*), т. е. функции, проявляющиеся в оппозиции определенного-неопределенного артиклей. «Аналогичные по своим значениям грамматические формы в разных языках употребляются аналогичным образом

Так, Е. В. Фибер, признавая неясность самого критерия индивидуализации¹, отмечает, что центральным моментом в значении определенного артикля является связь с обстановкой². Причем «связи, обозначенные определенным артиклем, могут быть самыми разнообразными: отношение части и целого, следствия и причины, действия и его результата, действия и его необходимых компонентов и многие другие»³.

На связь предметов, по мнению Е. В. Фибер, указывает и анафора — повторное упоминание о предмете. «При первом упоминании предмет предстает лишь как носитель названия, и в ходе высказывания устанавливаются его связи с окружающей обстановкой. При вторичном упоминании он предстает уже как член ранее установленной связи»⁴.

Неопределенный артикль, с одной стороны, может также обозначать связь предмета с данной обстановкой, только в этом случае имеется в виду один из нескольких одинаковых предметов, связанных с данной обстановкой. Эту функцию неопределенного артикля Е. В. Фибер называет к о н к р е т н о - в ы д е л и т е л ь н о й. С другой стороны, неопределенный артикль означает, что говорящий отвлекается от связей предмета с конкретной обстановкой и представляет предмет лишь в своих общих качествах, на основании которых он может отнести его к классу предметов того же наименования. Данную функцию неопределенного артикля Е. В. Фибер называет к в а л и ф и ц и р у ю щ е й⁵.

Как мы видим, Е. В. Фибер для определения дополнительных критериев вводит отчасти и план слушающего, на что она и указывает в своей статье: «Выбирая артикль,

в их первичных функциях, в условиях оппозиции, но они могут употребляться по-разному во вторичных функциях» (Гак В. Г. О сопоставлении в структурном и функциональном плане. — Иностр. яз. в высшей школе, 1975, вып. 10, с. 95).

¹ *Фибер Е. В.* Употребление артикля в современном французском языке: Автореф. канд. ... дис. Л., 1967, с. 5—6.

² *Фибер Е. В.* О значении артикля. — Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1964, т. 241, с. 200.

³ *Фибер Е. В.* К вопросу об употреблении артикля в современном французском языке. — Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1971, т. 317, с. 268.

⁴ *Фибер Е. В.* Употребление артикля в современном французском языке: Автореф. канд. ... дис. Л., 1967, с. 7.

⁵ Там же, с. 12—13.

говорящий ориентируется на знания слушателя о связях предметов»¹.

Более широко вводит план слушающего Г. Н. Воронцова, которая считает указание на «наличие или отсутствие ситуативной связанности... одной из важнейших областей назначения определенного и неопределенного артиклей»². При этом «ситуативная связанность» понимается как известность предмета или явления на основании одинакового опыта собеседников³, как неразрывная связь предметов с данной обстановкой или другим предметом (достаточно, например, чтобы речь шла о жилом доме, чтобы 'столовая', 'кухня' оказались связанными самым этим фактом⁴), как известность предмета вследствие предварительного указания на его содержание⁵, иными словами, известность при повторном упоминании о предмете.

Неопределенный же артикль обозначает, что «предмет не имеет (нередко е щ е не имеет) непосредственной связи с данной ситуацией»⁶. «...неопределенный артикль указывает на то, что обозначаемый предмет еще не вводился в данную ситуацию посредством употребления существительного в речи или как-либо еще, и в настоящий момент имеет место 'представление' его читающему или слушающему, знакомство с ним»⁷.

На план слушающего опирается при выделении «факторов детерминации» (*facteurs de détermination*) В. Г. Гак, который, наряду с ситуацией и контекстом, называет в качестве фактора предшествующую информацию: «Определенный артикль указывает, что данная часть информации известна собеседникам (разрядка наша — Л.П.), неопределенный же артикль выделяет в высказывании новую часть информации. Сравните: «*Une délégation française vient d'arriver à Moscou*» et «*La délégation française vient d'arriver à Moscou*»⁸.

¹ Фибер Е. В. К вопросу об употреблении артикля в современном французском языке. — Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1971, т. 317, с. 269.

² Воронцова Г. Н. Об артикле в английском языке. — В кн.: Иностр. яз. в высшей школе: Тематический сборник МГПИИЯ им. М. Горького, 1964, вып. 3, с. 42.

³ Там же, с. 40.

⁴ Там же, с. 41.

⁵ Там же, с. 42.

⁶ Там же, с. 41.

⁷ Там же, с. 43.

⁸ Gak V. G. Essai de grammaire fonctionnelle du français. М., 1974, p. 201.

Так же в плане не только говорящего, но и с л у ш а ю щ е г о рассматривают артикль такие авторы, как А. Соважо, Ж. Гугенейм, М. Гревис, Ш. Бейлон и П. Фабр.

Так, например, Ж. Гугенейм называет определенный артикль «морфемой известности» (*le morphème de la notoriété*), имея в виду известность предмета слушающему, а неопределенный артикль — «морфемой отсутствия известности» (*le morphème de l'absence de notoriété*)¹.

Тот же самый термин — *notoriété* — употребляет и М. Гревис, характеризуя определенный артикль («артикль известности»)².

Похожую точку зрения мы находим и в грамматике Ш. Бейлона и П. Фабра: «Неопределенный артикль... можно назвать артиклем отсутствия известности... его основное значение — п р е д с т а в л е н и е :

Un jeune homme de 18 ans, à longs cheveux et qui tenait un album sous le bras, restait auprès du gouvernail, immobile»³.

И далее: «Основное значение определенного артикля — выражение известности»⁴. Под известностью авторы понимают известность предмета говорящему или говорящему и слушающему.

На обозначение определенным артиклем предмета, известного слушающему, указывает также Н. М. Штейнберг⁵. Определенный артикль в этой связи некоторые исследователи называют р е ф е р е н т о м⁶ — он отсылает к тому, что слушающему уже известно.

Подобная точка зрения излагается в работе Х. Вайнриха, где указывается, что определенный артикль направ-

¹ *Gougenheim G.* Système grammatical de la langue française. P., 1962, p. 140.

² *Grevisse M.* Le bon usage: Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui. Gembloux, 1975, p. 283.

³ *Baylon Ch., Fabre P.* Grammaire systématique de la langue française avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés. [P.], 1973, p. 9.

⁴ *Ibid.*, p. 13.

⁵ *Штейнберг Н. М.* Грамматика французского языка. Л., 1972, ч. I, с. 30.

⁶ *Chevalier J.-Cl.* Eléments pour une description du groupe nominal : Les prédéterminants du substantif. — *Le français moderne*, 1966, № 4, p. 247—248; *Илия Л. И.* Очерки по грамматике современного французского языка. М., 1970, с. 29.

ляет внимание слушателя относительно артикулата к пред-информации, а неопределенный — к пост-информации¹.

Как видно из вышеизложенного, критерии выбора артикля становятся более конкретными лишь в том случае, когда авторами той или иной точки зрения более полно учитывается план с л у ш а ю щ е г о. Однако этот план все-таки некоторыми авторами учитывается недостаточно.

Так, например, Ш. Бейлон и П. Фабр понимают под известностью, как уже отмечалось выше, известность предмета говорящему или говорящему и слушающему. Совершенно очевидно, что известность предмета г о в о р я щ е м у еще не дает основания для выбора определенного артикля. Говорящий может известный ему предмет *представить* слушающему (термин, употребленный самими авторами) и, соответственно, употребить неопределенный артикль. Поэтому, несомненно, правы те авторы, которые употребление определенного артикля ставят в зависимость от известности предмета не только говорящему (что само собой разумеется, за исключением немногих случаев, когда говорящий имеет в виду какой-нибудь, любой предмет, пока еще ему не известный, например: *Je voudrais acheter un livre.* — Я хотел бы купить какую-нибудь книгу), но, главным образом, с л у ш а ю щ е м у. В связи с тем, что мы рассматриваем артикль применительно к его употреблению в экспрессивной речи, было бы точнее сказать, что, выбирая артикль, говорящий ориентируется на знания с л у ш а ю щ е г о о предмете. Именно поэтому критерий повторного упоминания о предмете (анафора), являющийся, несомненно, важным, не должен применяться формально. Если же полностью учитывать план слушающего, то тогда становится ясным, что для говорящего повторное упоминание о предмете еще не означает, что необходимо употребить определенный артикль. Говорящий, упоминая о предмете повторно, может не только сигнализировать слушающему, что предмет ему уже известен (употребляется определенный артикль), но и дать какую-либо характеристику предмета (употребляется неопределенный артикль), сигнализируя

¹ Вайнрих Х. Текстовая функция французского артикля. — В кн.: Новое в зарубежной лингвистике: Лингвистика текста. М, 1978, вып. VIII, с. 377.

этим, что класс, к которому относится данный предмет, лишь только сужается.

Таким образом, при повторном упоминании о предмете возможен не только определенный, но и неопределенный артикль.

В том же плане — 'говорящий — слушающий' — и следует, на наш взгляд, трактовать трудности, возникающие в употреблении определенного и неопределенного артиклей при наличии различного рода определений при существительном.

К сожалению, в некоторых исследованиях определения рассматриваются только в связи с употреблением определенного артикля: «... существительное может быть определено прилагательным, дополнением, придаточным предложением...»¹. Более правильным нам представляется мнение, что «для существительного с определением определенность... создается (так же, как для существительных без определений) обстановкой или контекстом»². «Такие... выражения, как *enfant blond*, *enfant aux yeux bleus*, *enfant qui entre*, сами по себе не содержат ни определенности, ни неопределенности, но в границах контекста, хотя бы только подразумеваемого, они могут дать существительному полную определенность... например, *j'ai vu un enfant blond et un enfant brun*, *l'enfant blond portait un tablier* »³.

Кроме того, сам факт наличия определения не должен сигнализировать слушающему, что предмет ему известен, так как определение может не только выделить предмет из класса однородных предметов, но и причислить к классу, только класс в этом случае сужается, например:

Nous escaladâmes deux cheminées, tandis que le ciel devenait crépusculaire. Comme nous arrivions sur l'épaule du pic, je vis s'avancer un immense rideau violet qu'un éclair rouge déchira brusquement, mais sans bruit. (P a g n o l M. *Le château de ma Mère.* — [Monte-Carlo], [1958], p. 54).

Несколько особняком от вышеизложенных концепций стоит теория, согласно которой употребление артикля рассматривается в связи с его участием в выражении комму-

¹ Grammaire Larousse du XX-e siècle. P., [1936], p. 261.

² Богомолова О. И. Современный французский язык. М., 1948, с. 315.

³ Там же, с. 315.

никативного членения предложения (т. е. обозначение артиклем 'данного' и 'нового', 'темы' и 'ремы' высказывания)¹. Суть этой теории сводится к следующему: «В каждом предложении имеется две части: то, о чем делается сообщение, и то, что сообщается»². 'Определенное' существительное служит исходным моментом высказывания, 'данным', ибо предмет известен, и о нем должно быть сообщено нечто новое. 'Неопределенное' существительное выступает как 'новое', как цель сообщения»³.

Однако теория коммуникативного членения предложения не может объяснить всех случаев употребления артикля. Сами сторонники этой теории вынуждены признать, что в некоторых случаях определенный артикль употребляется вопреки коммуникативной значимости существительного. (В качестве примера приводится предложение: *In der Versammlung hat auch der Direktor gesprochen*)⁴.

Таким образом, «отдельные случаи совпадения неопределенного артикля с новым и определенного — с данным не дают основания считать их абсолютными показателями данного и нового»⁵.

Критерии отнесения существительного к 'данному' или 'новому' сводятся, в сущности, к известности или неизвестности предмета слушающему. Что же касается занимаемой существительным позиции, т. е. роли порядка слов в выделении 'данного' и 'нового', то следует отметить, что этот критерий не во всех случаях приемлем. Так, например, в предложении «Мы пришли в школу и спросили *директора*» существительное 'директор' из-за занимаемой им позиции в конце предложения следует отнести к 'новому',

¹ Крушельницкая К. Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. М., 1961; Крушельницкая К. Г. Смысловая функция артикля в современном немецком языке. — Тр. ВИИЯ, 1955, № 7, Moskalskaja O. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. М., 1975.

² Крушельницкая К. Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. М., 1961, с. 196.

³ Крушельницкая К. Г. Смысловая функция артикля в современном немецком языке. — Тр. ВИИЯ, 1955, № 7, с. 41.

⁴ Moskalskaja O. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. М., 1975, S. 191.

⁵ Шевякова В. Е. Является ли артикль безусловным показателем данного и нового? — В кн.: Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. М., 1976, с. 221.

сообщаемому. В соответствующем же французском предложении *Nous sommes venus à l'école et nous avons demandé le directeur* требуется употребить определенный артикль (лицо тесно связано с данной ситуацией, его наличие предполагается).

Мы считаем, тем не менее, что теория коммуникативного членения может быть использована при выявлении операций выбора артикля в тех случаях, когда отнесение соответствующего существительного к исходному пункту сообщения ('данному') или сообщаемому ('новому') не вызывает сомнений. Применительно к французскому языку — это употребление существительного с неопределенным артиклем после глагола *avoir* и сочетания *il y a*, которые всегда вводят новую часть информации¹, что является достаточным сигналом для слушающего.

Итак, как видно из вышеизложенного, рассматриваемые в большинстве лингвистических работ критерии, предопределяющие выбор того или иного артикля, могут быть использованы как рекомендации для выявления номенклатуры и последовательности компонентов действия выбора артикля. Однако эти критерии нуждаются, на наш взгляд, в методическом переосмыслении и методической трактовке, которые соответствовали бы требованиям процесса преподавания и учитывали бы в полной мере как план говорящего, так и план слушающего.

Данные анализа позволили прежде всего сделать вывод о том, что основное действие говорящего в его попытке употребить определенный и неопределенный артикли — это выбор между двумя формами, которые являются реализацией в каждом конкретном случае категории определенности-неопределенности.

На основе проведенного анализа представляется возможным выделить ряд критериев, которые дадут возможность определить компоненты действия выбора артикля в устной речи. При этом для облегчения применения выделенных критериев представляется целесообразным разделить все возможные ситуации, в которых говорящему предстоит выбрать артикль, на два типа: 1) ситуации, когда предмет, о котором идет речь, находится в поле зрения и собеседников, и 2) ситуации, когда предмет, о ко-

¹ Gak V. G. *Essai de grammaire fonctionnelle du français*. M. 1974, p. 209.

тором идет речь, находится вне поля зрения собеседников. Таким образом, выбор как основное действие говорящего при попытке употреблять артикль в устной речи базируется всецело на анализе возможных ситуаций общения и отнесении каждой отдельной ситуации к одному из двух выделенных типов. Дальнейшее рассмотрение двух типов ситуаций показывает, что при их анализе необходимо учитывать коммуникативное намерение говорящего. Так, в первом типе ситуаций говорящий намерен сообщить слушающему о том, что предмет, о котором идет речь, относится к классу однородных предметов и ничем не отличается от них, либо данный предмет выделяется из класса ему подобных. Во втором типе ситуаций говорящий желает либо представить предмет (явление) слушающему, либо напомнить ему об уже известном предмете (явлении).

В обоих типах ситуаций имеет место как причисление предмета к классу, так и выделение предмета из класса, но эти операции реализуются по-разному в зависимости от конкретных характеристик каждого типа.

Так, в типе ситуаций под условным названием «Предмет(ы) в поле зрения собеседников» говорящий руководствуется следующими соображениями:

а) намерен ли он в случае единственности предмета прямо указать на предмет и тем самым выделить его из класса, либо только назвать предмет и тем самым причислить его к классу однородных предметов и

б) намерен ли он в случае наличия в поле зрения собеседников ряда однородных предметов выделить один из их числа, либо назвать любой предмет из их числа (причисление к классу).

В типе ситуаций «Предмет(ы) вне поля зрения собеседников» говорящий руководствуется следующими соображениями:

а) намерен ли он сказать о предмете, который известен слушающему на основе предшествующей информации, совместной деятельности, одинакового жизненного опыта (выделение предмета из класса).

б) намерен ли он ввести предмет в речь впервые, представить его слушающему (причисление предмета к классу).

Для дальнейшего облегчения применения выделенных критериев, кроме вышеописанной классификации ситуаций, необходимо также установление точных взаимоотношений между средствами выражения категории определен-

ности-неопределенности в иностранном и русском языках. Несмотря на наличие некоторых работ, где называются средства выражения категории определенности-неопределенности во французском и русском языках¹, мы, тем не менее, провели дополнительный анализ для более точного и полного установления этих соответствий. Анализ заключался в том, что средства выражения названной категории как во французском, так и русском языках уточнялись путем сопоставления текстов современных французских авторов и их переводов на русский язык. Для анализа были взяты произведения Л. Арагона (*Les beaux quartiers* — перевод Э. Триоле)² и Ф. Мориака (*Thérèse Desqueugoux ; Le Nœud de vipère* — перевод Н. Немчиновой)³. Кроме того, нами были исследованы переводы Э. Триоле⁴ пьес А. П. Чехова на французский язык⁵.

При нахождении во французском оригинале или переводе определенного или неопределенного артикля выяснялась его функция, а также средство, с помощью которого в каждом отдельном случае значение категории определенности-неопределенности передавалось на русский язык. (Всего было проанализировано около 60 печатных листов текста).

Данные анализа позволили выявить следующие эквиваленты определенного и неопределенного артиклей⁶.

¹ Бельская В. А. Грамматический строй французского языка. — В кн.: Методика начального обучения иностранным языкам./ Под ред. И. В. Карпова и И. В. Рахманова. М., 1957; Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Л., 1977.

² Aragon L. *Les beaux quartiers*. P., [1936]; Арагон Л. Богатые кварталы./Перевод с франц. Э. Триоле. М., 1973.

³ Mauriac F. *Thérèse Desqueugoux ; Le Nœud de vipère*. М., [1966]; Мориак Ф. Тереза Дескейру./Перевод с франц. Н. Немчиновой. М., 1971; Мориак Ф. Клубок змей./Перевод с франц. Н. Немчиновой. М., 1957.

⁴ Переводы Э. Триоле представляют особый интерес потому, что автор является билингом, в равной степени владеющим как русским, так и французским языком.

⁵ Чехов А. П. Избранные произведения. В 3-х томах, т. 3. М., 1960; Tchekhov A. *Œuvres* (Publ. sous la dir. de J. Pérus. T. 6. P., [1973].

⁶ Принятые сокращения в примерах:

AB — Aragon L. *Les beaux quartiers*.

MN — Mauriac F. *Le Nœud de vipère*.

MT — Mauriac F. *Thérèse Desqueugoux*.

ЧТ — Чехов А. П. Три сестры.

Эквиваленты определенного артикля

тот, тот самый

Elle descend, s'arrête devant *la* chambre où dort Marie (MT, p. 81).

Тереза спускается по ступенькам, останавливается у *той* комнаты, где спит Мари (с. 92).

этот

... Gaston... entra étourdiment et surprit *la* scène; il s'arrêta ébahi... (AB, p. 151—152).

При виде *этой* сцены он остановился, пораженный... (с. 151).

притяжательные местоимения

Pourtant aujourd'hui il était venu chercher autre chose dans *le* petit appartement de la rue de Passy (AB, p. 207).

Но сегодня Кенель пришел в *их* квартиру на улице Пасси совсем не для отдыха (с. 204).

Эквиваленты неопределенного артикля

какой-то

Le professeur était déjà parti; il allait à *une* conférence (AB, p. 213).

Профессор уже ушел на *какую-то* лекцию (с. 210).

—... Seulement hier, il s'est produit quelque chose, je sens comme *un* mystère suspendu au-dessus de moi... (p. 323).

—... Только вот вчера произошло что-то, *какая-то* тайна нависла надо мной... (ЧТ, с. 552).

какой-нибудь

De temps en temps, un des gars lâchait les autres pour attraper *une* fille (AB, p. 162).

Время от времени один из парней отставал от других и бежал за *какой-нибудь* девушкой (с. 162).

один

Dans sa robe de soie roulée autour d'elle, beige, Réjane salue *une* main encore sur le piano où s'est tue la Marseillaise (AB, p. 215).

Задрапированная в шелковое платье цвета беж, Режан раскланивается, *одна* рука ее еще на клавишах, где только что отзвучала «Марсельеза» (с. 213).

один (некий)

Comme Lamberdesc se lançait, à l'heure de l'apéritif, dans une grande histoire sur *un* copain perdu de vue... (AB, p. 105).

Ламбердеск только что начал, сидя в кафе, странно рассказывать про *одного* приятеля, которого они потеряли из виду... (с. 106).

один из

Il était devenu si rouge qu'*une* passante s'inquiéta... (AB, p. 226).

Он так покраснел, что *одна из* проходивших женщин забеспокоилась... (с. 223).

такой

...Thérèse elle-même se félicitait de ce qu'il était *un* homme avec lequel on peut causer : « En somme, très supérieur à son milieu... » (MT, p. 55).

Тереза сама радовалась тому, что муж у нее *такой* человек, с которым можно поговорить: «В общем, он гораздо выше своей среды» (с. 63).

чей-то

Une voix que je ne pus identifier murmura... (MN, p. 178).

Чей-то голос (чей — я не мог разобрать) произнес... (с. 105).

кто-то

...Ils auraient cru qu'il y avait *un* étranger dans le salon... (MN, p. 222).

...они, верно, подумали бы, что *кто-то* чужой сидит в гостиной... (с. 159).

кто-то из

Sur le perron, *un* enfant s'écriait... (MN, p. 159).

На веранде *кто-то из* детей воскликнул... (с. 80).

кое-какие

Tu avais mis la main sur *des* lettres : de quoi obtenir une séparation (MN, p. 146).

Оказалось, ты наложила руку на *кое-какие* письма, — они давали тебе основание требовать в суде развода (с. 63).

В некоторых случаях притяжательные местоимения:

— Tout a *une* fin (p. 334).

— Все имеет *свой* конец (ЧТ, с. 559).

Итак, средствами выражения категории определенности-неопределенности, соответствующими во французском языке определенному и неопределенному артиклям, являются местоимения 'тот', 'тот самый', 'этот', притяжательные местоимения (для определенного артикля) и 'какой-то', 'какой-нибудь', 'один', 'один' (некий), 'один из', 'такой', в некоторых случаях 'чей-то', 'кто-то', 'кто-то из', 'кое-какие' и притяжательные местоимения (для неопределенного артикля).

Функциональным эквивалентом неопределенного артикля является такое грамматическое средство, как инверсия подлежащего в русском языке.

Например:

Comme il poursuivait son chemin, *une voiture* corna derrière lui (AB, p. 134).

C'était le jour du grand incendie de Mano. *Des hommes* entraient dans la salle à manger où la famille déjeunait en hâte (MT, p. 69).

Он пошел дальше; за спиной раздались гудки *автомобиля* (с. 134).

Это было в день большого пожара около Мано. В столовую, где наспех завтракала вся семья, то и дело входили *люди* (с. 79).

Проанализировав и уточнив средства выражения категории определенности-неопределенности в иностранном и русском языках для нахождения опор в русском языке, которые могут быть использованы при формировании понятия названной категории и тем самым могут облегчить применение критериев выбора (см. с. 23-24), мы получили возможность определить систему соотношений между критериями выбора, ситуациями, в которых этот выбор происходит, и средствами выражения категории определенности-неопределенности, что в дальнейшем позволит определить номенклатуру операций, способствующих выбору артикля¹. Ниже приводится таблица, иллюстрирующая названные соотношения.

¹ Суть каждой операции заключается в соотнесении критерия с ситуацией, в которой происходит выбор. Мы считаем целесообразным во избежание повторений привести номенклатуру компонентов действия, описанных в операционных терминах, в § 4 настоящей главы, в котором рассматривается организация компонентов действия в определенную последовательность.

Таблица 1

Соотношение критериев выбора, ситуаций и русских эквивалентов артикля

Тип ситуаций	Критерий выбора артикля	Пример ситуаций	Артикль	Русский эквивалент
I	1. Наличие в поле зрения собеседников <i>одного предмета</i> :			
	а) прямое указание на предмет;	Donne-moi <i>le</i> crayon.	опред.	этот
	б) причисление предмета к классу (класс может сужаться с помощью различного рода определений).	C'est <i>un</i> crayon. C'est <i>un</i> crayon rouge.	неопр.	—
	2. Наличие в поле зрения собеседников <i>нескольких однородных предметов</i> :			
II	а) говорящий имеет в виду любой из этих предметов;	Donne-moi <i>un</i> crayon.	неопр.	любой один из
	б) говорящий имеет в виду определенный предмет.	Donne-moi <i>le</i> crayon qui se trouve sur la table. Donne-moi <i>le</i> crayon rouge.	укажите признак, который бы выделил предмет, и употребите опред. артикль	тот тот самый
	1. Предмет известен слушающему:			
	а) на основе предшествующей информации;	Et <i>le</i> garçon comment se porte-t-il ? Vas-tu à <i>l'</i> institut ?	опред.	тот тот самый
	б) на основе общности деятельности, одинакового жизненного опыта.		опред.	—
	2. Введение предмета в речь.	Dans la rue nous avons vu <i>un</i> garçon.	неопр.	какой-то, какой-нибудь, один (некий), любой, таковой

Тип ситуаций	Критерий выбора артикля	Пример ситуации	Артикль	Русский эквивалент
	3. Тесная связь предмета с другим предметом, о котором уже упоминалось.	Nous sommes venus à l'école et nous avons demandé le directeur.	опред.	—
	4. Употребление существительного, обозначающего данный предмет, после глагола avoir или оборота il y a.	Il a un père. Sur la table il y a des livres et des cahiers.	неопр.	—
	5. Сравнение с данным предметом другого предмета.	Il lui parle comme à un enfant.	неопр.	—

Примечание I: К ситуациям типа II относится и тот случай, когда предмет, ранее не известный слушающему, при развертывании повествования становится ему известным. Например: Dans la rue nous avons vu un garçon. Le garçon nous a salués. (Эквивалент определенного артикля — 'тот', 'тот самый').

Однако данный критерий — повторное упоминание о предмете — нельзя применять формально. При повторном упоминании говорящий может каким-либо образом охарактеризовать предмет и тем самым причислить его к классу (в данном случае происходит сужение класса. Например: Dans la rue nous avons vu un garçon. C'était un petit garçon de quatre ans. (Неопределенный артикль эквивалента здесь не имеет).

Примечание II: Следует отметить еще один случай употребления неопределенного артикля при повторном упоминании о предмете. Имеется в виду его употребление в реплике-переспросе (если, разумеется, в предшествующей реплике был также употреблен неопределенный артикль). Например:

— Dans la rue nous avons vu un garçon.

— Un garçon?

(Наличие или отсутствие эквивалента определяется по предшествующей реплике).

Выделенные критерии и легли в основу определения компонентов действия выбора артикля. Для того, чтобы проверить, является ли выделенная структура действия достаточно дробной, нами были выявлены (в рамках данной структуры) трудности, которые, как мы предполагали, должны испытывать обучающиеся при выборе артикля в устной речи, а затем прогнозируемые трудности были соотнесены с реальными трудностями, определенными в результате проведения констатирующих срезов.

Итак, прогнозируемые трудности сводятся к следующим:

1. Трудным может оказаться лежащее в основе выбора артикля соотнесение коммуникативного намерения говорящего с конкретной ситуацией и в этом плане целенаправленный анализ данной ситуации.

2. Поскольку артикль относится к грамматическим явлениям, не имеющим аналогов в русском языке, и, в связи с этим, обучающимся не известны средства выражения данной категории, то, следовательно, они могут не испытывать потребности в употреблении артикля в иностранном языке и, тем более, потребности в анализе ситуации как предпосылке выбора артикля.

Неосознанный же поиск функциональных эквивалентов артикля в родном языке (в случае отсутствия тщательного контроля над таким поиском) может также явиться источником возникновения ошибки. Так, например, эквивалент 'такой', являющийся показателем употребления неопределенного артикля, может для русского обучающегося служить сигналом к выбору определенного артикля.

3. Поскольку употребление неопределенного артикля связано с причислением предмета к классу (а причисление имеет место в обоих типах ситуаций), от говорящего требуется умение абстрагироваться от конкретного предмета, учитывать только те его свойства, которые являются общими для предметов одного класса. В связи с тем, что абстрагирование такого рода — чрезвычайно сложный процесс, употребление артикля в данном случае может представлять особые трудности. Причем наиболее трудным, как нам представляется, может явиться употребление неопределенного артикля в ситуациях типа I, т. е. тогда, когда предмет находится в поле зрения собеседников, а также типа II в тех случаях, когда существительное, обозначающее предмет, согласно ситуации, употребляется повторно.

4. Трудности при употреблении неопределенного артикля могут возникнуть в случаях, когда перед существительным стоят различного рода определяющие его атрибуты (т. е. когда происходит сужение класса, к которому относится данный предмет), так как атрибуты создают иллюзию определенности.

5. Может представлять трудность употребление неопределенного артикля после глагола *avoir* (иметь) и сочетания *il y a* (имеется), так как в данном случае источником

ошибок может явиться влияние на выбор артикля семантики данного глагола.

6. Затруднение у обучающихся может вызвать выбор артикля в случаях, когда предмет тесно связан с другим предметом, о котором уже шла речь, так как этот выбор обусловлен установлением реальных связей между предметами, представленными в конкретной ситуации.

§ 3. ВЫЯВЛЕНИЕ РЕАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ КАК СРЕДСТВО УТОЧНЕНИЯ СТРУКТУРЫ ДЕЙСТВИЯ ВЫБОРА АРТИКЛЯ

Установление структуры действия выбора артикля должно явиться результатом соотнесения данных лингвистического анализа с данными анализа реальных ошибок обучающихся, так как лингвистический анализ — это лишь основа для методических прогнозов. Анализ же конкретных ошибок, допускаемых обучающимися при употреблении грамматического явления (анализ, необходимый особенно при коррекции ранее некачественно выработанных навыков), соотнесенный с результатами первого анализа, дает возможность уточнить характер компонентов действия грамматического оформления высказывания.

Для того чтобы выявить реальные ошибки обучающихся в употреблении определенного и неопределенного артиклей, в МГПИИЯ им. М. Тореца и на факультете иностранных языков Рязанского государственного педагогического института были проведены констатирующие срезы в конце I — начале II курсов, в самом начале I курса и на старших курсах (IV—V).

При проведении констатирующего среза в конце I — начале II курсов испытуемым были предложены случаи употребления артикля, входящие в программу первого года обучения. Эти же случаи употребления артикля были включены в срез, проведенный на IV—V курсах.

Данный срез, проводившийся в два этапа, состоял из изложения текста, предъявленного устно на русском языке, диктанта-перевода и задания на заполнение пропусков¹ (I этап), а также из последующей контрольной беседы, задачей которой было выяснить природу тех ошибок, причины которых представлялись нам неясными или неоднозначными (II этап).

¹ Время выполнения заданий ограничивалось.

Констатирующий срез, проведенный в самом начале I курса, состоял также из двух этапов: 1) задания в 'условном' переводе¹ и 2) контрольной беседы.

Выбор 'условного' перевода для этого среза объясняется тем, что небольшой объем лексического материала, которым владели поступившие в вуз, не позволял включить в срез вышеназванные задания, а следовательно, и проверить основные случаи употребления артикля, в чем мы были заинтересованы. Кроме того, эта форма проведения среза позволяла испытуемым сосредоточиться только на употреблении артикля, однако исключала обдумывание в связи с временным регламентом.

Результаты проведенных срезов были следующими:

Курс	Общий процент ошибок ²	Процент ошибок в употреблении неопределенного артикля	Процент ошибок в употреблении определенного артикля ³
Пост. в вуз	35,1	41,4	21,4
I	24,9	31,8	8,08
IV—V	25,3	29,5	11,2

Большой процент допущенных ошибок позволяет сделать следующие выводы: 1. Существующая методика обучения употреблению артикля в условиях как средней школы, так и вуза не является достаточно эффективной. 2. Неправильно выработанные на младших курсах навыки являются причиной возникновения ошибок и на старших курсах. Анализ ошибок, допущенных студентами IV—V курсов в ситуациях, для них довольно простых, показывает, что такие ошибки обладают чрезвычайной стойкостью, а их количество имеет тенденцию к увеличению. Это свидетельствует о том, что большой языковой опыт сам по себе, вероятно, еще не способствует исправлению ранее неверно сформированного навыка.

¹ Термин З. М. Цветковой.

² Учитывались ошибки в выборе артикля, пропуски артикля в случае затруднения, а также случаи неоправданного опущения артикля и неоправданной замены артикля на притяжательное или указательное прилагательное.

³ Высчитывалось процентное отношение ошибочных случаев употребления определенного (неопределенного) артикля к общему количеству случаев употребления соответствующего артикля.

Более подробный анализ ошибок показал, что прогнозы относительно необходимости выработки операции сопоставления коммуникативного намерения говорящего с характеристиками каждой отдельной ситуации, а также прогнозы относительно выработки операции анализа данной ситуации полностью подтвердились.

Ошибки были допущены испытуемыми и в тех случаях, когда артикль имел легко обнаруживаемые соответствия в русском языке ('один из, какой-то, какой-нибудь, тот самый' и др.). Таким образом, отсутствие учета такого важного фактора, как опора на родной язык, повлияло на возникновение многочисленных ошибок, которых можно было бы избежать, если бы при формировании понятия категории определенности-неопределенности использовались данные сопоставительного анализа родного и иностранного языков. Сказанное не означает, что вся сложная система сопоставлений должна была бы быть доведена до обучающихся, хотя в данном случае при наличии однозначных соответствий подача таких сведений была бы, безусловно, полезной.

Подтвердились наши прогнозы и относительно того, что неосознанный поиск функциональных эквивалентов артикля (при отсутствии тщательного контроля над таким поиском) может также явиться источником возникновения ошибки. Так, во фразе *Je voudrais acheter un dictionnaire latin où on peut trouver des phrases comme ...* 72,2% испытуемых I курса и 69,2% испытуемых IV—V курсов допустили ошибку. Во фразе «Я давно хотел *такую ручку* как у тебя» ошибка была допущена 95,2% испытуемых (поступивших в вуз).

Как мы видим, эквивалент неопределенного артикля 'такой' для русского обучающегося послужил сигналом определенности.

Тот факт, что процент ошибок в употреблении неопределенного артикля, как предполагалось, намного выше, чем в употреблении определенного (см. таблицу, с. 33), объясняется тем, что испытуемыми неоправданно широко понимается 'определенность' предмета. Так, испытуемые считают предмет 'определенным', если существительное, его обозначающее, употребляется с различного рода определениями: причастными оборотами, придаточными предложениями, прилагательными, а также атрибутивными дополнениями.

Например, во фразе *Deux jours après je me retrouvai sur un trône couvert de peaux de panthère, près d'une rivière où l'on voyait la tête d'un crocodile* перед существительным *trône* определенный артикль употребили 66,7% студентов I курса и 58,3% студентов IV—V курсов; перед существительным *rivière* определенный артикль употребили 81,7% студентов I курса и 58,3% студентов IV—V курсов. Во фразе, данной для 'условного' перевода: «Это магнитофон новой конструкции» определенный артикль употребили 57,1% испытуемых.

Ошибки встречаются в большом количестве даже в тех случаях, когда определение выражается прилагательным. При этом количество ошибок зависит от семантики и от частотности употребления данного прилагательного в процессе обучения. Наличие перед существительным таких прилагательных, как *grand* (большой), *petit* (маленький), *bon* (хороший), не явились причиной возникновения большого количества ошибок. (*Ce fut un grand succès. J'ai une bonne idée*¹). Вместе с тем такие прилагательные, как *autre* (другой), *pareil* (такой), предопределили неправильный выбор артикля у большинства испытуемых. Как было выяснено на II этапе среза (контрольная беседа), испытуемые объясняли это употребление так: «Это же 'такой', 'другой', т. е. вполне определенный».

Кроме того, II этап среза показал, что ошибочное употребление некоторыми испытуемыми неопределенного артикля при существительном, сопровождаемом прилагательным, объясняется ложной аналогией, связанной с перенесением правила об употреблении неопределенного артикля с абстрактными неисчисляемыми существительными на существительные конкретные. Данный критерий — наличие прилагательного — действует настолько сильно, что встречаются случаи употребления неопределенного артикля даже при повторном упоминании о предмете в ситуациях, требующих употребления определенного артикля: ... *il appelle un petit garçon qui se trouve sur le quai... un petit garçon prend l'argent et court vers la marchande de gâteaux*.

Ошибки были допущены и во фразах, содержащих атрибутивные дополнения, например: *Nous allons créer un*

¹ Однако при усложнении контекста процент ошибок несколько увеличивался, например, во фразе: *Devant une petite porte, une dizaine d'hommes faisaient la queue*.

гауон *pour lui* (36,7% испытуемых I курса и 20,8% испытуемых IV—V курсов употребили определенный артикль перед существительным гауон). Во фразе, данной для 'условного' перевода: «Я не смогу написать ему, пока не получу телеграмму от его родителей» 61,9% поступивших в вуз употребили определенный артикль перед существительным «телеграмма».

Второй причиной неоправданно широкого понимания испытуемыми термина «определенность» является неправильное понимание ими «единственности предмета в данной ситуации». Так, во фразе *Il revient en mangeant un gâteau*¹ большинство испытуемых употребило существительное *gâteau* с определенным артиклем (*le gâteau*), объясняя это следующим образом: «Он ел то пирожное, которое у него было». Эта ошибка оказалась типичной и для студентов IV—V курсов. В приведенной выше фразе *Deux jours après je me retrouvai ... près d'une rivière où l'on voyait la tête d'un crocodile* большинством испытуемых был употреблен определенный артикль перед существительным *crocodile* (*la tête du crocodile*). Во время беседы испытуемые объяснили, что «крокодил в данной ситуации вполне определенный, так как он там один, другого нет».

Большое число ошибок вызвало у испытуемых употребление неопределенного артикля при повторном упоминании о предмете в тех случаях, когда нет оснований для выделения предмета из класса (когда предмет и при повторном упоминании не становится известным слушающему). Примером может служить употребление испытуемыми определенного артикля в реплике-переспросе, когда в предыдущей реплике был употреблен неопределенный артикль:

— Avez-vous *un* dictionnaire latin ?

Le dictionnaire latin ?

Как мы и предполагали, ошибки были допущены испытуемыми и при употреблении неопределенного артикля после глагола *avoir* (иметь). Так, в приведенной выше фразе *Avez-vous un dictionnaire latin ?* 26,8% испытуемых I курса и 23,5% испытуемых IV—V курсов допустили ошибку, употребив определенный артикль перед существительным *dictionnaire*.

Ошибки в употреблении определенного артикля, которых, как уже отмечалось выше, было меньше, чем в упо-

¹ Фраза является частью рассказа, где об этом пирожном речь ранее не шла.

треблении неопределенного, объясняются прежде всего неумением испытуемых проанализировать ситуацию общения с позиций «говорящий — слушающий». Так, например, в реплике, обращенной к рассказчику (текст для заполнения пропусков): *Tu viens pour la place ?* говорящий предполагает, что слушающий знает, о какой именно работе идет речь, потому что перед ними висит объявление. Многие испытуемые не смогли проанализировать данную ситуацию, определить отношения говорящего — слушающего, вследствие чего перед существительным *place* ими был употреблен неопределенный артикль.

Неумением проанализировать ситуацию, установить реальные связи между предметами объясняется также ошибочное употребление неопределенного артикля в тех случаях, когда предмет тесно связан с другим предметом, о котором уже шла речь, когда его наличие предполагается в данных обстоятельствах. Так, довольно большое количество ошибок было допущено во фразе из рассказа, данного для 'условного' перевода: «Пассажир выбросил сумку в окно на платформу». Перед существительным 'платформа' испытуемые употребили неопределенный артикль, несмотря на то, что в данной ситуации предполагается, что сумка была выброшена на ту платформу, у которой стоял поезд.

Кроме ошибок, полностью подтвердивших сделанные нами прогнозы, испытуемыми были допущены ошибки, которые не были предусмотрены в результате лингвистического анализа.

1. Затруднение вызвало употребление неопределенного артикля в конкретно-выделительной функции¹, особенно при наличии определения. В качестве примера приведем фразу из задания «Заполните пропуски», в которой допустили ошибку 60,0% студентов I курса и 58,3% студентов IV—V курсов: ... *La porte s'ouvrit. On nous fit entrer dans un bureau. Une employée, le nez baissée sur ses papiers, me demanda mon nom sans me regarder. En l'entendant elle leva la tête et se mit à rire. Elle riait si fort qu'un garçon, occupé dans un bureau voisin vint lui demander :*

— *Que se passe-t-il ?*

(Было употреблено ... *le garçon occupé* ..., хотя в тексте не содержится указание на то, что в соседнем отделе был один-единственный служащий).

¹ Термин Е. В. Фибера (см. с. 17).

Во фразе, данной для 'условного' перевода: «Это студентка Сорбонны» 45,2% испытуемых (поступивших в вуз) допустили ошибку.

Таким образом, употребление артикля в конкретно-выделительной функции также сопряжено с трудностями для обучающихся, несмотря на то, что в данном случае неопределенный артикль имеет легко выделяемый эквивалент «один из», т. е. категория определенности-неопределенности имеет яркое выражение в русском языке.

2. Наблюдались случаи ложной опоры на формальные критерии выбора. К числу таких ошибок относится, например, употребление неопределенного артикля в самом начале повествования, без учета ситуации: *Des vitrines de Noël d'un grand magasin brillaient sur le trottoir d'en face.*

Итак, проведенные констатирующие срезы (включавшие в себя как необходимый этап беседу с испытуемыми) позволили сделать следующие выводы:

1. Прогнозы трудностей (§ 2) полностью подтвердились (см. трудности 1—6, с. 31 — 32). Это означает, что выделенные компоненты структуры действия выбора артикля были в достаточной степени дробными, в их состав не входили уже сформированные операции, которые можно было бы представить в более свернутом виде.

2. Констатирующие срезы позволили также выявить ряд дополнительных трудностей, не предусмотренных в прогнозах, и выяснить причины их возникновения (см. трудности 1—2, с. 37 — 38). Выявленные реальные трудности дали возможность уточнить номенклатуру компонентов действия выбора артикля. Поскольку употребление неопределенного артикля в конкретно-выделительной функции представляет определенные трудности для студентов, мы сочли целесообразным ввести дополнительный компонент, а именно: в пункт 3 — II тип ситуаций (см. таблицу, с. 30) включить операцию, направленную на выбор артикля в конкретно-выделительной функции в условиях, когда предмет тесно связан с данной обстановкой (говорящий имеет в виду один из нескольких предметов, связанных с обстановкой).

3. Существующая методика формирования навыка употребления артикля недостаточно эффективна.

4. Навык употребления артикля у поступивших в вуз формировался, очевидно, в основном, 'снизу', путем 'прилаживания' и 'подражания' (А. Н. Леонтьев).

5. Попытки некоторых преподавателей языковых вузов формировать навык 'сверху' (т.е. на основе предложенных в учебниках правил) не дают эффективных результатов по следующим причинам:

а) авторами учебников не учитывается тот факт, что презентация грамматического явления зависит прежде всего от вида речевой деятельности, в котором оно должно функционировать, и это в нашем случае приводит к отсутствию учета взаимоотношений «говорящий — слушающий», а также учета особенностей ситуации общения, интенции говорящего и т.д.;

б) авторами учебников не приводится классификация ситуаций и соотнесение каждого отдельного типа ситуаций с функциями определенного и неопределенного артиклей; действующие учебники, в основном, содержат лишь набор часто не совпадающих по количеству случаев употребления артикля.

§ 4. РАЗРАБОТКА АЛГОРИТМА ДЕЙСТВИЯ ВЫБОРА АРТИКЛЯ

Выводы, сделанные в предыдущем параграфе, подтвердили еще раз, что недостатком существующей методики презентации категории определенности-неопределенности, а следовательно, употребления артикля, является незначительная коммуникативная направленность. Исходя из ранее проведенных анализов и руководствуясь принципом коммуникативной направленности, мы в данном параграфе намереваемся определить последовательность компонентов действия выбора артикля.

Нами установлено, что основным действием, которое должен осуществить говорящий для того, чтобы правильно употребить артикль, является уточнение коммуникативного намерения и его соотнесение с анализом ситуации общения. Анализ употребления артикля и анализ результатов констатирующих срезов, особенно второй его этап (контрольная беседа), дали нам возможность определить, в каких ситуациях общения легче всего представить себе коммуникативное намерение говорящего и как проанализировать эти ситуации.

Нами было выяснено, что операции, направленные на анализ ситуаций I типа («Предмет в поле зрения собеседников»), должны предшествовать операциям, направленным на анализ ситуаций II типа. Это объясняется тем, что

наглядная конкретность ситуаций I типа во многом облегчает анализ. Внутри этого типа ситуаций мы можем выделить два их подтипа:

а) в поле зрения собеседников находится один предмет и

б) в поле зрения собеседников находится ряд однородных предметов.

Оба подтипа ситуаций необходимо соотнести с коммуникативным намерением говорящего. В первом подтипе ситуаций коммуникативным намерением говорящего, указывающего на единственный предмет, может быть желание подчеркнуть исключительность данного предмета в этой ситуации. Как выяснилось, этот случай является наиболее легким. Второй же случай, когда коммуникативным намерением говорящего может быть желание просто назвать предмет как совокупность свойств ряда однородных предметов, гораздо труднее. Причиной, побудившей нас дать эту операцию следующей, является четкая оппозиция этих двух случаев внутри одной ситуации. Мы предполагали, что именно оппозиция явится решающим фактором, облегчающим процесс анализа, и поэтому сочли нужным дать операции, связанные с анализом второго подтипа ситуаций, после вышеупомянутой операции, хотя объективно, вне системы операций, они являются, на наш взгляд, более легкими.

При выяснении последовательности операций нами были также учтены трудности, связанные с употреблением различного рода определений к существительному. В первом подтипе ситуаций трудности могут быть вызваны тем, что у говорящего возникает необходимость отнести предмет к более узкому классу. Во втором подтипе определения выполняют явно противоположную роль, выделяя предмет из ряда представленных в данных обстоятельствах однородных предметов. Как говорилось выше, анализ ошибок испытуемых показал, что определение кажется им достаточным сигналом для выделения предмета из класса однородных; поэтому психологически более оправданным мы сочли путь, когда первой дается операция, разрушающая неправильно сформированное понятие, и когда интерферирующие ситуации четко противопоставляются.

Таким образом, последовательность операций диктуется также и противоположными функциями определений в каждом из подтипов ситуаций.

Если при определении последовательности операций в

ситуациях I типа гораздо легче было соотнести коммуникативное намерение говорящего с анализом ситуации, так как предмет находится в поле зрения собеседников, то во втором случае такое соотнесение затруднено объективными характеристиками, заложенными в самой ситуации. Дело в том, что обучающийся должен установить цепь взаимосвязей предметов, о которых идет речь, причем ему необходимо учитывать такой фактор, как степень информированности собеседника о данном предмете. Действие выбора осложняется наличием целого ряда возможных взаимосвязанных вариантов, и окончательный ответ может быть получен только в результате осуществления ряда последовательных операций, каждая из которых представляет собой звено в цепи логических рассуждений. Здесь невозможна бинарная оппозиция, как это имело место в анализе ситуаций I типа; направление анализа ситуаций и цепь логических рассуждений можно графически представить следующим образом:

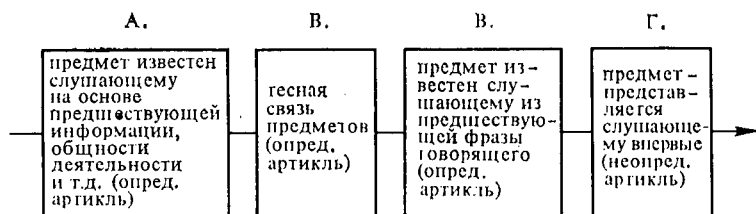


Рис. 1

Как мы видим, направление анализа ситуации и цепь логических рассуждений своим исходным моментом имеют предположение о том, что предмет известен слушающему (на основе предшествующей информации, одинакового жизненного опыта, совместной деятельности и т.д.). Конечным пунктом рассуждений является уверенность в том, что предмет представляется слушающему впервые.

В каждом отдельном пункте цепь рассуждений может размыкаться, т.е. осуществив операцию соотнесения ситуации с указанным критерием и обнаружив, что ситуация соответствует ему, обучающийся заканчивает действие выбора и употребляет нужный артикль.

Здесь следует отметить, что, осуществляя данные операции, обучающийся предельно расширяет понятие 'из-

вестности' и приходит к выводу о том, что оно распространяется не только на те случаи, когда говорящий убежден, что в силу совместной деятельности, одинакового жизненного опыта, предшествующей информации предмет известен собеседнику, но и на случаи, когда предмет, хотя и вводится в речь впервые, но обстоятельствами определено, что он единственный, либо он становится известным слушающему непосредственно в процессе общения (из предшествующей фразы говорящего).

В разрабатываемую последовательность компонентов действия выбора мы включили также четыре операции выбора артикля во вторичных функциях (по терминологии В. Г. Гака), т.е. таких, когда не требуется анализ ситуации и выбор артикля обосновывается формальными критериями. Это операции, связанные с употреблением артикля в функции нейтрализации и формальной функции. «При нейтрализации артикля в плане содержания погашается противопоставленность значений определенного и неопределенного артиклей, так как понятие берется в его полном объеме»¹. При нейтрализации используется немаркированная форма артикля; определенный артикль, например: *Le chien est un animal*². *J'aime le fromage*³.

Формальная функция выражается в том, что артикль утрачивает свое собственное значение и выступает как формальный сопроводитель имени⁴, например, при абстрактных неисчисляемых существительных⁵, которые «указывают на понятие в его общей форме без соотнесенности с конкретным предметом»⁶. (В данном случае также употребляется определенный артикль).

Необходимо предусмотреть также и возможность употребления неопределенного артикля в том случае, когда абстрактное неисчисляемое имя существительное сопровождается прилагательным: *un grand couage*. В подобных случаях неопределенный артикль служит для выделения

¹ Гак В. Г. О сопоставлении в структурном и функциональном плане. — Иностр. яз. в высшей школе, 1975, вып. 10, с. 91.

² Там же.

³ Gak V. G. *Essai de grammaire fonctionnelle du français*. — М., 1974, p. 214.

⁴ Гак В. Г. О сопоставлении..., с. 92.

⁵ Употребление артикля с абстрактными исчисляемыми существительными аналогично употреблению артикля с конкретными исчисляемыми существительными.

⁶ Гак В. Г. О сопоставлении..., с. 93.

какой-либо стороны, какого-либо аспекта того явления, понятия, которое обозначено существительным¹.

Если операции, связанные с выбором артикля в первичной функции, должны осуществляться именно в той последовательности, в какой мы их описали, то последовательность операций, связанных с выбором артикля во вторичных функциях, может быть произвольной, так как нет принципиального различия в том, какая именно из вторичных функций должна быть представлена первой. Так, мы даем вначале функцию нейтрализации, а затем — формальную функцию, хотя обратный порядок также возможен.

Описанная нами последовательность компонентов действия выбора артикля явилась основой для определения путей и способов выработки навыка употребления артикля в устной речи.

Наиболее экономным способом мы посчитали подачу материала в форме ряда взаимосвязанных правил-инструкций, указывающих обучающемуся на то, какие действия и в какой последовательности он должен выполнить, чтобы достичь определенного результата.

Разработанная нами последовательность представлена в форме алгоритма², под которым понимается «точное предписание о выполнении в определенном порядке некоторой системы операций, ведущих к решению всех задач данного типа»³. «Алгоритм имеет в виду *определенную* последовательность *определенных* действий, дающую *определенный* результат»⁴. Выбор данной формы правила обусловлен строгой детерминированностью его структуры и однозначностью требуемых решений. Как справедливо отмечает В. С. Цетлин, «системы мыслительных операций составляют своего рода алгоритмы, использование которых рационализирует аналитико-синтетическую деятельность мышления

¹ Гордон Е. М. О функциях неопределенного артикля. — Иностр. яз. в высшей школе, 1968, вып. 4, с. 116.

² Следует отметить, что в отличие от использования алгоритма в обучающей программе при внеаудиторной работе студентов в настоящем пособии алгоритм предназначается для работы в аудитории под непосредственным контролем преподавателя в рамках непрограммированного обучения.

³ Философский словарь./Под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. — 2-е изд. М., 1968, с. 11.

⁴ Методика разработки обучающих программ по иностранным языкам для вузов. М., 1973, вып. 2, с. 58.

при овладении грамматическими навыками»¹. Аналогичной точки зрения придерживается М. С. Ильин, который пишет, что «алгоритмы призваны упорядочить мыслительную деятельность в максимальном соответствии с ее психологически реальной ролью в развитии языковой способности и тем самым оказать благоприятное влияние на результаты обучения»².

Однако для создания наиболее эффективного алгоритма действия выбора артикля необходимо было выяснить, каким образом можно облегчить обучающемуся осуществление каждого из действий, подлежащих свертыванию в операцию. С этой целью нами было составлено три варианта алгоритма, сравнительная эффективность которых была проверена в ходе лабораторного эксперимента.

В первом алгоритме формирование понятия категории определенности-неопределенности достигалось только с помощью операций, направленных на анализ ситуации общения и коммуникативного намерения. Опора на русский язык присутствовала лишь как характеристика, облегчающая соотнесение интенции говорящего с ситуацией общения, но при этом внимание обучающегося не фиксировалось на том факте, что наличие данного эквивалента артикля может явиться критерием выбора.

Во втором алгоритме к операциям, направленным на анализ ситуации и коммуникативного намерения говорящего, добавлялись в качестве вспомогательного средства операции подстановки русских эквивалентов артикля в тех случаях, когда это было возможно. Эквиваленты русского языка осознавались обучающимися как критерии выбора, что придавало им в данном случае большое значение. В связи с введением операции подстановки несколько изменилась последовательность операций в алгоритме: применение эквивалентов дало возможность сразу же (см. шаг 7, с. 46) получить необходимую оппозицию определенного и неопределенного артиклей.

В третьем алгоритме опора на русские эквиваленты была основой; при этом анализ ситуации использовался только тогда, когда не было прямых соответствий

¹ *Цетлин В. С.* Основы методики обучения грамматике французского языка в средней школе: Автореф. докт. ... дис. М., 1966, с. 26.

² *Ильин М. С.* Основы теории упражнений по иностранному языку. М., 1975, с. 129.

между артиклем и средством его функционального выражения в русском языке.

Сравнительная эффективность составленных вариантов алгоритма была определена, как отмечалось выше, в ходе лабораторного эксперимента, который показал, что *второй алгоритм* обладает существенными преимуществами по сравнению с остальными.

Второй вариант алгоритма приводится ниже:

Ц и к л I

1. Говорите ли вы о конкретном исчисляемом предмете?
да (2) нет (12)

2. Находится ли этот предмет в поле Вашего зрения и в поле зрения собеседника?

да (3) нет (6)

3. Является ли он в данной обстановке единственным?
да (4) нет (5)

4. Имеет ли место прямое указание на предмет или Вы хотите данный предмет назвать (т.е. причислить к классу)?

прямое указание предмет называется (т. е.

Вывод: употребите определенный артикль. причисляется к классу)
Вывод: употребите неопределенный артикль.

Donne-moi *le* crayon. C'est *un* crayon.
(возможно подставить 'этот')

5. Имеете ли Вы в виду определенный предмет или любой предмет из представленных в данной обстановке однородных предметов?

определенный предмет любой предмет

Вывод: укажите признак, который выделил бы этот предмет, и употребите определенный артикль.

Donne-moi *le* crayon vert.
Donne-moi *le* crayon qui

Вывод: употребите неопределенный артикль
Donne-moi *un* crayon.
(возможно подставить 'один из')

se trouve près du livre.

(возможно подставить

'тот')

Ц и к л II

6. Известен ли Вашему собеседнику данный предмет на основе предшествующей информации (совместной деятельности, одинакового жизненного опыта)? (возможно подставить 'тот', 'тот самый').

да

нет (7)

Вывод: употребите определенный артикль.

Et *le garçon* comment se porte-t-il?

Et *le garçon* dont vous m'avez parlé, comment se porte-t-il?

Vas-tu à *l'institut*?

7. Имеете ли Вы в виду любой, какой-то, какой-нибудь, один (некий), такой представитель класса? (возможно ли подставить эти слова перед существительным?)

да

нет (8)

Вывод: употребите неопределенный артикль.

Une femme entre dans la chambre.

Dans la rue nous avons vu *un garçon*.

Donne-moi *un livre*.

8. Известен ли предмет слушающему из Вашей предшествующей фразы? (возможно подставить 'тот', 'тот самый', 'этот').

да

нет (9)

Вывод: употребите определенный артикль.

Dans la rue nous avons vu *un garçon*. *Le garçon* nous a salués.

9. Является ли данный предмет неразрывно связанным с другим предметом, о котором уже шла речь (предполагается ли его наличие в данных обстоятельствах)?

да (10)

нет (11)

10. Является ли предмет в данных обстоятельствах единственным?

да

нет

Вывод: употребите определенный артикль.

Il demande *le* directeur.

Вывод: следовательно, имеется в виду один из предметов, неразрывно связанных с данной обстановкой. Употребите неопределенный артикль.

Il s'adresse à *un* élève.
(возможно подставить
'один из')

11. Употребляете ли Вы существительное, обозначающее данный предмет, после глагола avoir, оборота il y a или в сравнении после comme ?

да

нет (12)

Вывод: употребите неопределенный артикль.

Il y a *des* livres sur la table.

Il a *un* père.

Il lui parle comme à *un* enfant.

Ц и к л III

12. Имеете ли Вы в виду общее отвлеченное понятие, выраженное конкретным исчисляемым существительным?

да

нет (13)

Вывод: употребите определенный артикль.

Le chien est l'ami de l'homme.

13. Употребляете ли Вы абстрактное существительное (неисчисляемое)?

да (14)

нет

14. Употребляете ли Вы это существительное без определения или с определением?

без определения

с определением

Вывод: употребите определенный артикль.

Вывод: употребите неопределенный артикль.

Le courage est une bonne qualité.

Cet homme est d'*un* grand courage.

Как мы видим, в алгоритме используется опора на

эквиваленты артикля, относящиеся к лексическому уровню. Что же касается такого средства выражения категории определенности-неопределенности, как порядок слов, то опора на него при выборе артикля, как нам представляется, явилась бы менее эффективной. Во-первых, данный критерий может быть дополнен (либо заменен) подстановкой лексических эквивалентов артикля, например, в предложении «Пришел мальчик» (*Un garçon est venu*) и «Мальчик пришел» (*Le garçon est venu*) можно подставить эквиваленты 'какой-то' и 'тот самый': «Пришел *какой-то* мальчик» и «*Тот самый* мальчик пришел».

Во-вторых, названный критерий — подстановка лексических эквивалентов артикля — несомненно, легче в применении, чем определение артикля на основе порядка слов в соответствующем русском предложении, к тому же этот критерий приводит к верному решению в тех случаях, когда опора на порядок слов может вызвать ошибку. Например, в предложении «Он принес книгу» выбор артикля зависит не от порядка слов, а от того, известен или не известен слушающему предмет (книга). Подставив же эквиваленты 'какую-то' (предмет не известен) или 'ту самую' (предмет известен слушающему), говорящий правильно выберет артикль перед существительным 'книга'.

Что касается операций, используемых в алгоритме, то они по своему характеру могут быть отнесены к следующим видам:

1) операции, связанные с анализом ситуации общения: шаги 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10;

2) операции, связанные с уточнением коммуникативного намерения:

шаги: 4, 5, 11 (скрытое коммуникативное намерение), 12, 13, 14;

3) операции подстановки:

добавление к шагам 4, 5, 6, 7, 8, 10.

Как показал эксперимент, при выборе артикля основными являются операции, связанные с анализом общения, и операции, уточняющие коммуникативное намерение; вспомогательной является операция подстановки, так как она лишь способствует совершенствованию первых двух видов операций.

Апробированный экспериментально алгоритм, включающий вышеназванные операции, явился основой для разработки системы обучения употреблению артикля в устной речи, описанию которой и посвящена следующая глава.

ОБУЧЕНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЮ АРТИКЛЯ В УСТНОЙ РЕЧИ

§ 1. ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
УПОТРЕБЛЕНИЮ АРТИКЛЯ В УСТНОЙ РЕЧИ

Основные черты методической системы обучения употреблению артикля в устной речи сводятся к следующему:

1. С принятых позиций деятельностного подхода к формированию навыков (глава I, § 1) данная методическая система представляет собой выполнение обучающимися непрерывного ряда последовательных действий: от действий ознакомительно-тренировочного характера, специфичных для корректирующего ознакомления, к действиям в составе собственно упражнений, направленных а) на дальнейшее развитие навыка в подготовительных упражнениях и б) на дальнейшее совершенствование навыка в усложняющихся условиях коммуникации в составе речевых упражнений.

2. Процесс ознакомления рассматривается нами, вслед за авторами монографии «Очерки по методике обучения немецкому языку», как «начало развития грамматических умений и навыков»¹. Это положение представляется нам весьма существенным, так как свидетельствует о недопустимости того разрыва, который нередко существует в практике преподавания, между ознакомлением как преобладающей деятельностью преподавателя и упражнениями как деятельностью обучающихся.

Следуя принятому подходу (см. пункт 1), ознакомление понимается как активная деятельность обучающихся по осознанию ими структуры действия и немедленному использованию вычлененной структуры в упражнениях. Это говорит о целесообразности интеграции отдельных вопросов преподавателя по ходу объяснений, а также сопутствующих контрольных срезов, выполнение которых является показателем понимания объяснения. Все это, будучи существенным для любого ознакомления, приобретает тем большее значение для корректирующего ознакомления, когда речь идет не столько об отработке новых операций, сколько об исправлении и даже ломке ранее сформированных.

3. Для большей точности, надежности и удобства использования в заданной последовательности предварительно выявленные компоненты структуры действия выбора

¹ Очерки по методике обучения немецкому языку./Под ред. И. В. Рахманова. М., 1974, с. 179.

артикля представлены нами в виде алгоритма. Преимущества обращения к такой форме организации структуры действия, как алгоритм, при не программированном обучении мы видим в следующем:

а) алгоритм хорошо поддается разложению на логически завершенные части, состоящие из одного-нескольких шагов, каждая из которых обладает точной задачей и является вехой (этапом) для развития навыка; это обеспечивает предъявление алгоритма по частям, что решает сложный вопрос восприятия объемных предписаний;

б) каждая из указанных частей, обладая относительной законченностью, может соответствовать в учебном процессе определенному циклу, состоящему из презентации соответствующего цикла алгоритма, подготовительных и речевых упражнений, а также срезов, контролирующих каждый этап и являющихся своеобразным «пропуском» к следующему этапу.

Предлагаемая система формирования навыка употребления артикля в устной речи состоит из вводного занятия, трех циклов, непосредственно связанных с циклами алгоритма, и четвертого, финального, речевого цикла. В связи со спецификой III цикла алгоритма (употребление артикля во вторичных функциях), где шаг 12 не связан прямо с шагами 13—14, III цикл делится на два подцикла.

Примечание I: В самом начале формирования навыка употребления артикля проводится, как отмечено на схеме (с. 51), специальное вводное занятие, на котором преподаватель в ходе эвристической беседы помогает обучающимся осмыслить имеющийся опыт в родном языке, а также формирует понятие исчисляемости-неисчисляемости имени существительного, т. е. те понятия, без которых студенты не смогут пользоваться алгоритмом. Кроме того, им даются общие сведения об артикле и его двух основных функциях: причислении предмета к классу и выделении предмета из класса.

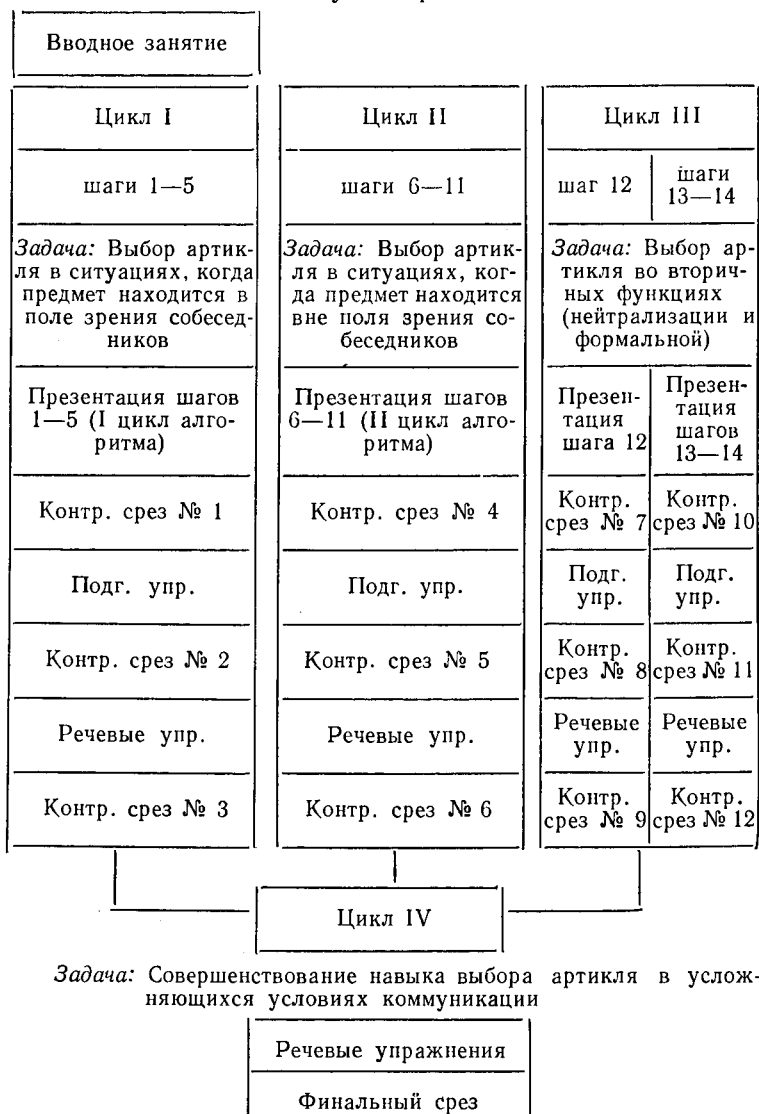
Примечание II: Система обучения употреблению артикля предполагает постоянный контроль как конечных, так и промежуточных результатов. Имеется в виду, что контролируется каждый этап обучения: результаты осмысления (срезы №№ 1, 4, 7, 10), степень свернутости операций, достигнутая с помощью подготовительных упражнений (срезы 2, 5, 8, 11), а также результаты речевой практики (срезы №№ 3, 6, 9, 12 и финальный срез).

Кроме контрольных срезов, отмеченных на схеме, проводится контроль результатов выполнения каждого упражнения.

Примечание III: В связи со спецификой III цикла срезы проводятся внутри каждого подцикла.

4. Специфика сложного действия выбора предполагает такую организацию всего учебного процесса и каждого его звена, в основе которой находится принцип цикличности.

**Общая схема формирования навыка употребления артикля
в устной речи**



Это связано с тем, что при выборе возможна и целесообразна в методических целях классификация ситуаций, в которых этот выбор происходит, что, в свою очередь, по-

звolyет рассматривать каждый цикл как законченную единицу учебного процесса и как платформу для последующих циклов.

Предлагаемая цикличная система обладает следующими чертами:

а) снимает имеющее место в практике преподавания противоречие между необходимостью реализации принципа системности при презентации грамматического материала и перегрузкой обучающихся лингвистическими сведениями, которые они не в состоянии немедленно применить на практике;

б) позволяет сочетать два неперемняемых условия эффективной методики преподавания: функциональность и системность;

в) облегчает в каждом цикле свертывание определенного количества действий (строго дозированного) в операции и совершенствование их выполнения во все усложняющихся условиях в составе речевых упражнений. Включение речевых упражнений в каждый цикл увеличивает их общий процент, а также облегчает для студентов переход к финальному, чисто речевому циклу.

5. При разработке последовательности упражнений внутри каждого цикла, во-первых, учитывалась последовательность шагов алгоритма; во-вторых, упражнения располагались в порядке нарастания их операционной сложности так, что при выполнении каждого из них обучающиеся на основе операций, отработанных в предыдущих упражнениях, осваивали лишь одну новую операцию.

Этот подход относится к подготовительным упражнениям (см. примеры на с. 57 — 59).

Графически операционный состав упражнений можно изобразить в виде следующей пирамиды:

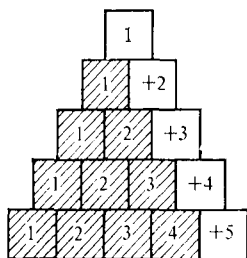


Рис. 2

Что касается речевых упражнений, то их, очевидно, невозможно строить по принципу усложнения на *одну* сопутствующую выбору артикля операцию, так как речевые упражнения направлены на дальнейшее совершенствование навыка в составе сложного речевого действия. Однако и здесь мы шли по пути наращивания сложностей оформления речевого высказывания, а именно: от описания к повествованию и далее к объяснению и полемике, разумеется, в пределах, ограниченных рамками соответствующего типа ситуации (см. примеры речевых упражнений на с. 61 — 62).

6. Поскольку, как справедливо указывает В. С. Цетлин, «первой операцией в системе репродуктивного грамматического навыка является определение того значения, которое нужно выразить»¹, мы включили в разрабатываемую последовательность и упражнения рецептивные, так как именно они способствуют наиболее точному выяснению значения, которое хочет передать говорящий в каждой конкретной ситуации общения.

Говоря о роли рецептивных упражнений, Б. А. Лapidус отмечает: «...усвоению употребления ...грамматических форм (имеются в виду грамматические формы, отсутствующие в родном языке — Л.П.) при говорении и письме могут способствовать специально организуемые рецептивные упражнения, в которых смысловыразительная функция этих явлений должна каким-то образом выражаться в русском языке»². И далее, относительно артиклей цитируемый автор говорит следующее: «Усвоению основного значения определенного и неопределенного артикля может способствовать рецепция (с последующим контролем понимания) предложений или микротекстов, в которых функция артикля не только не формализована, как это имеет место во многих случаях, но в которых неопределенный артикль, например, соответствует в русском языке противоположному порядку слов... или слову 'какой-то' и т.п.»³.

7. Общая тенденция упражнений (от цикла к циклу) состоит в последовательном сокращении подготовительных

¹ Цетлин В. С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. М., 1961, с. 115.

² Лapidус Б. А. О роли рецептивных упражнений в активизации языкового материала для говорения и письма. — Сб. тр./МГПИИЯ им. М. Тореца, 1976, ч. I, с. 205.

³ Там же, с. 203.

упражнений¹, что достигается благодаря свертыванию операций в результате выполнения упражнений предыдущих циклов, а также благодаря тому, что выполняя операции, обучающиеся не только вырабатывают навык употребления артикля в речевой деятельности, но и одновременно овладевают принципами выполнения операций.

Остановимся подробно на реализации предложенной системы в рамках I цикла.

Задача цикла: Формирование навыка выбора артикля в ситуациях, когда предмет, о котором идет речь, находится в поле зрения собеседников.

Работе по I циклу предшествует специальное вводное занятие, цели и задачи которого описаны выше (с. 50).

Вводное занятие состоит из беседы и ряда заданий, направленных прежде всего на то, чтобы обучающиеся осознали свой опыт в русском языке. Как показали наблюдения во время лабораторного эксперимента, у студентов обычно сформировано понятие абстрактности и конкретности и не сформировано такое казалось бы простое понятие как исчисляемость-неисчисляемость имени существительного, поэтому в ходе беседы, а также посредством ряда заданий (см. с. 68) преподавателю следует сформировать данное понятие у обучающихся.

В дальнейшем студентам предлагается проанализировать ряд ситуаций на русском языке. В процессе такого анализа, не проводя параллелей с артиклем, преподаватель обращает внимание студентов на средства, передающие понятие определенности-неопределенности в родном языке. Обучающимся следует представить всю совокупность этих средств (лексические средства, а также порядок слов, дополняемый лексическими средствами) и показать невозможность единой классификации таких средств в родном языке.

На вводном занятии даются и общие сведения об артикле и двух его основных функциях: причислении предмета к классу и выделении предмета из класса.

В связи с тем, что большую трудность при выборе артикля представляет анализ ситуации общения в плане определения отношения говорящего и слушающего к предмету, о котором идет речь, в процессе вводного занятия анализ ситуации общения направлен на то, чтобы студенты в каждом конкретном случае выяснили для себя, какими

¹ В I цикле 27 видов подготовительных упражнений, во II — 17, в III — 8.

сведениями обладают говорящий и слушающий о предмете и какими средствами в родном языке говорящий сигнализирует о степени осведомленности слушающего о предмете.

Вводное занятие такого типа, предшествующее формированию понятия грамматической категории определенности-неопределенности во французском языке с помощью алгоритма, является в достаточной мере эффективным не только потому, что обучающиеся получают во время такого вводного занятия общие сведения об артикле, но и потому, что они осознанно подходят в дальнейшем к анализу ситуации общения. Именно это позволяет им представить всю сумму операций, необходимых при выборе артикля. Такая беседа облегчает в дальнейшем и отработку операции подстановки русских эквивалентов артикля при анализе той или иной ситуации общения.

Следует отметить, что вводное занятие такого характера имеет и определенную психологическую ценность, так как оно помогает обучающимся избавиться от отношения к явлениям иностранного языка, не имеющим аналогов в родном языке, как к какой-то лишенной смысла 'странности', присущей изучаемому языку.

Первым этапом работы по I циклу является презентация соответствующего цикла алгоритма. Презентация I цикла алгоритма, как и всех остальных циклов, осуществляется, в основном, дедуктивным способом, что не исключает, однако, в некоторых случаях и индуктивного введения определенных шагов (шага 5 в I цикле, шагов 6—7 во II цикле и шага 14 в III цикле). Возможность индуктивного введения шагов обеспечивается наличием у студентов необходимого языкового опыта, а также опыта в анализе ситуации общения.

После презентации I цикла алгоритма осуществляется контроль понимания. С этой целью обучающимся можно предложить задание в 'условном' переводе, где они должны написать над выделенными существительными артикль, который они бы употребили при переводе данных фраз на французский язык. Во времени выполнение этого задания не ограничивается, что дает возможность студентам обдумать свой выбор. (Предлагаемый контрольный срез приводится на с. 103).

Следующим этапом является выполнение подготовительных упражнений¹.

¹ В настоящем пособии предлагаются *виды упражнений*. Это

Подготовительные упражнения I цикла соответствуют I циклу алгоритма (состоящему из пяти шагов).

Используемое в шаге 1 понятие исчисляемости-неисчисляемости имени существительного должно быть сформировано, на наш взгляд, в ходе вводного занятия, так как это понятие является основой всех дальнейших действий обучающихся. Шаг 2 не представляет трудностей, и казалось бы, без упражнений к этому шагу можно было бы обойтись, однако, столкнувшись в ходе лабораторного эксперимента с тем фактом, что обучающиеся иногда испытывали затруднения при определении, находится ли предмет в поле зрения говорящего и слушающего или вне поля их зрения, а также исходя из того, что именно этот шаг позволяет отнести ситуацию к одному из двух основных типов, мы сочли необходимым дать два дифференцировочных упражнения к данному шагу. Что же касается шага 3, то его целью является направить внимание студентов на количество однородных предметов, находящихся в той или иной ситуации общения, а это не представляет сложности.

Большая часть упражнений, данных в цикле I, соответствует шагам 4 и 5; они тесным образом связаны с упражнениями, данными к шагу 2, так как в шагах 4 и 5 рассматривается один из типов ситуаций, дифференцируемых в шаге 2.

Поскольку шаги 4 и 5 непосредственно связаны с выбором артикля, то упражнения, соответствующие им, строятся по принципу постепенного усложнения условий, в которых происходит выбор, т.е. увеличения количества сопутствующих выбору операций.

Два упражнения, данные к шагу 2, а также четыре упражнения, данные к шагу 4, являются по своему характеру упражнениями рецептивными и направлены на анализ ситуации общения в различных постоянно усложняющихся условиях. Эти упражнения необходимы потому, что они подготавливают к выполнению следующих упражнений, рецептивно-репродуктивного и репродуктивного характера, в которых непосредственно осуществляется выбор артикля.

В нижеследующей таблице приводятся инструкции к упражнениям и операциям, на отработку которых данные упражнения направлены.

означает, что количество упражнений каждого вида можно варьировать в зависимости от индивидуальных особенностей как отдельных обучающихся, так и учебной группы в целом.

Т а б л и ц а 2

Операционный состав упражнений 1 цикла

Тип упражнений	Речевые операции		Примеры упражнений
	Отработанная (ые-) операция (операции)	Новая операция	
Подготовительные рецептивные упражнения	—	1. Определение значения ситуации общения в плане выяснения положения предметов относительно двух или нескольких собеседников.	<p><i>Упр. 1.</i> Прочтите тексты (на русском языке) и подчеркните в диалогах существительные, обозначающие предметы, о которых говорят собеседники:</p> <p>а) зеленым карандашом, если предмет находится вне поля зрения обоих собеседников;</p> <p>б) синим, если предмет находится в поле зрения одного из них;</p> <p>в) красным, если предмет находится в поле зрения и говорящего, и слушающего.</p>
	1	+2. Соотнесение лингвистических сигналов на иностранном языке, свидетельствующих о положении предметов относительно собеседников, со значением ситуации общения.	<p><i>Упр. 2.</i> Прочтите тексты (на французском языке) и подчеркните слова, фразы, группы фраз, указывающие на то, находится ли предмет</p> <p>а) в поле зрения обоих собеседников (подчеркните красным карандашом),</p> <p>б) только в поле зрения говорящего (синим) или</p> <p>в) вне поля зрения того и другого (зеленым карандашом).</p>
	1, 2	+3. Соотнесение ситуации общения со значением грамматической категории определенности-неопределенности.	<p><i>Упр. 3.</i> Объясните употребление артикля в репликах персонажей, изображенных на картинках.</p>
	1—3	+4. Соотнесение лингвистических сигналов (на иностранном языке), содержа-	<p><i>Упр. 4.</i> Прочтите тексты и подчеркните слова, фразы, указывающие на то, что предмет, единст-</p>

Тип упражнений	Речевые операции		Примеры упражнений
	Отработанная (-ые) операция (операции)	Новая операция	
Рецептивно-репродуктивные упражнения	1—4	<p>щихся в контексте, со значением грамматической категории определенности-неопределенности.</p> <p>+5. Подстановка функциональных эквивалентов артикля в русском языке.</p>	<p>венный в данных обстоятельствах, причисляется к классу ему подобных.</p> <p><i>Упр. 5.</i> Прочтите тексты и подчеркните слова, фразы, сигнализирующие, что имеет место прямое указание на предмет. Дайте русский эквивалент артикля.</p>
	1—5	+6. Дифференциация значений определенности-неопределенности.	<p><i>Упр. 6.</i> Прочтите тексты и выпишите в левую колонку номера текстов, в которых предмет причисляется к классу, и в правую—в которых имеет место прямое указание на предмет.</p>
	1—6	+7. Выбор артикля (в условиях предъявления ситуации на родном языке).	<p><i>Упр. 7.</i> Прослушайте тексты и в процессе слушания поднимайте красную карточку, когда перед существительным, встречающимся в тексте, следует употребить неопределенный артикль, и синюю—тогда, когда следует употребить определенный артикль (упражнение в 'условном' переводе)</p>
	1—7	+8. Соотнесение значения грамматической категории определенности-неопределенности с заданной на иностранном языке ситуацией.	<p><i>Упр. 8.</i> Заполните пропуски определенным или неопределенным артиклем (даны микродиалоги).</p>
	1—8	+9. Воссоздание единого коммуникативного целого.	<p><i>Упр. 9.</i> Отреагируйте на данные реплики одной из подходящих по смыслу реплик, записанных на доске.</p>

Тип упражнений	Речевые операции		Примеры упражнений
	Отработанная (-ые) операция (операции)	Новая операция	
Репродуктивные упражнения	1—9	+10. Конструирование с опорой на ситуацию, изображенную наглядно, и на ключевые слова.	<p>Примечание: Реплики, из которых выбирается ответ, отличаются друг от друга только артиклем.</p> <p>Упр. 10. Скажите, какие фразы могли бы произнести персонажи в ситуациях, изображенных на картинках. Данные ключевые слова помогут Вам сделать это.</p>
	1—10	+11. Конструирование с опорой на предшествующую реплику.	<p>Примечание: Поскольку конструирование само по себе довольно сложно, то, естественно, этот процесс градуируется постепенным снятием опор. Следовательно, на отработку операции конструирования направлено несколько видов упражнений.</p>
	1—11	+12. Конструирование с опорой на логику предлагаемых обстоятельств.	<p>Упр. 11. Придумайте в каждом случае ответные реплики к данным инициативным репликам.</p> <p>Упр. 12. Выясните, о каком именно предмете упоминает собеседник, каковы его признаки, где он находится, и попросите этот предмет у собеседника (см. упр. № 12. с. 75—76).</p>
	1—12	+13. Воссоздание речевой ситуации на основе данной ответной реплики.	<p>Упр. 13. Придумайте инициативные реплики к данным ответным репликам.</p>

Примечание I: При разработке упражнений использовались как изолированные картинки, так и их серии, что было обусловлено спецификой цикла. К упражнениям I цикла (предмет в поле зрения собеседников) даются изолированные картинки, так как в данном случае студент должен произнести реплику за одного из персонажей в соответствии с изображенной на картинке ситуацией. В упражнениях II цикла изолированные картинки даются тогда, когда отрабатывается употребление артикля в описаниях. В упражнениях же, требующих повествования, используются серии картинок со сквозным персонажем. Сквозной персонаж позволяет комбинировать картинки, создавая все новые и новые ситуации для употребления артикля.

Примечание II: В тех случаях, когда ситуация задается не наглядно, а вербально (см., например, упражнения №№ 1, 2, 4, 5, 6), используется вначале зрительный канал, так как зрительное восприятие ситуации позволяет обучающимся с наибольшей точностью ее проанализировать (возможно обдумывание, возвращение к восприятию, соотнесение отдельных характеристик ситуации и т. д.). Это не исключает, однако, впоследствии (при усложнении условий) предъявления ситуаций и по слуховому каналу (см. например, упражнение № 7).

Примечание III: В процессе выполнения подготовительных упражнений студенты ориентированы на то, чтобы обращаться в случае необходимости к соответствующим циклам алгоритма, находящимся перед каждым из них. В особо трудных случаях инструкция к упражнению предусматривает указание на соответствующую операцию алгоритма (см., например, инструкцию к упражнению № 12, с. 75).

По описанному выше принципу строятся упражнения ко всем остальным шагам. Однако мы сочли возможным в дальнейшем уменьшить количество упражнений за счет свертывания операций, отработанных при анализе речевых ситуаций, а также операций, сопутствующих выбору артикля, в упражнениях репродуктивного характера.

Вся предлагаемая серия упражнений приводится в § 2 настоящей главы; в данном же параграфе мы ограничились лишь некоторыми примерами и на их основе попытались показать принципы построения подготовительных упражнений.

Что касается речевых упражнений, то, как уже отмечалось выше, их невозможно строить по принципу усложнения на одну сопутствующую выбору операцию. Однако и речевые упражнения мы располагаем в строгой последовательности, а именно: от описания к повествованию и далее объяснению и полемике, разумеется, в пределах, ограниченных рамками I типа ситуаций (предмет в поле зрения собеседников).

Продemonстрируем сказанное на примере.

Упражнение 28. Ваш брат ищет галстук, который ему нужен. Он открыл все шкафы, но найти его не может. Скажите ему, что нужный галстук находится у него перед глазами.

(Например: *Voilà la cravate noire que tu cherches*).
(описание)

Затем даются аналогичные ситуации с другими предметами (портфелем, шапкой, перчаткой и т.д.).

Упражнение 29. Прокомментируйте действия Вашего товарища с определенным предметом.

(Например: *Michel prend le manuel. Il met le manuel sur la table. Il ouvre le manuel. Puis il ferme le manuel. Il donne le manuel à sa voisine, etc.*). (повествование)

Упражнение 30. Вы собираетесь в театр. Скажите, какое из имеющихся у Вас платьев (костюмов) Вы наденете, и объясните, почему.

(Например: *Je mettrai la robe bleue car elle me va mieux que la robe verte. Quant à la robe rouge, elle est trop courte pour moi, etc.*). (объяснение)

Упражнение 31. Прослушайте описание предмета и докажите, что этот предмет Вам не подходит (действие происходит, например, при покупке портфеля к новому учебному году).

Студентам дается описание следующего типа:

— *Regardez la serviette qui se trouve sur le rayon d'en-haut ! C'est une serviette en cuir qui a deux sections. Elle peut contenir beaucoup de livres, c'est une très grande serviette.*

(Ожидаемый ответ: *Non, je ne veux pas une serviette pareille, elle est trop grande pour moi et probablement trop chère, etc.*). (полемика)

Как мы видим, выполняя упражнения №№ 28—31, студент обучается, согласно ситуации, подавать развернутые реплики, которые могли бы служить частью диалога. После каждого такого упражнения мы сочли нужным включать упражнения диалогического характера, строя их по принципу: преподаватель — студент. Такие упражнения помогают направить обучающихся на употребление артикля в нужных для преподавателя случаях. Так, после упражнения № 28 идет упражнение № 28 (а), в котором студент просит дать ему один предмет из ряда однородных, отличающихся друг от друга только одной деталью. Диалог ведется таким образом, что студент вынужден уточнять, ка-

кой предмет он имеет в виду, дополняя все новые и новые атрибуты (предмет находится в поле зрения собеседников). Преподаватель внимательно следит за тем, чтобы студент употреблял все необходимые для диалогической речи клише.

Следующие упражнения (№№ 32 и 33) являются комплексными, так как они требуют построения микровысказываний описательного, повествовательного, объяснительного и полемического характера.

Упражнение 32. Составьте диалог между двумя персонажами, которые спорят, что им взять с собой в поход в горы. (Вещи, из которых они хотят выбрать необходимое, находятся перед ними).

Упражнение 33. Вы сопровождаете иностранных туристов, которые хотят купить сувениры. Постарайтесь помочь им сделать покупки. Ваша задача — переводить их речь продавцу и речь продавца — им. Кроме 'переводчика', в сцене участвуют: 'продавец', который говорит только по-русски, и несколько 'иностранцев'. 'Продавец' предлагает им различные сувениры, находящиеся на витрине, и описывает их качества. 'Иностранцы' выбирают сувениры.

Это упражнение мы считаем важным потому, что оно упрочивает ассоциации между артиклем и его эквивалентом в родном языке, но уже на речевом уровне.

Упражнения II цикла строятся на тех же принципах, что и упражнения I цикла. Что касается упражнений III цикла, то и в этом случае принципы организации остаются теми же, однако данные упражнения не отрабатывают операцию подстановки и ряд других операций, связанных с анализом ситуации общения, так как эти упражнения направлены на формирование навыка употребления артикля во вторичных функциях, где выбор артикля обусловлен чисто формальными показателями.

Поскольку лингвистический анализ грамматической категории определенности-неопределенности, анализ реальных ошибок студентов, а также результаты лабораторного эксперимента показали, что наиболее трудным является выбор артикля в ситуациях, когда говорящий сужает класс, к которому относится предмет, мы сочли необходимым после первых двух циклов упражнений дать несколько дополнительных видов упражнений, направленных на обучение выбору артикля именно в этих ситуациях (см. упражнения №№ 56—62, с. 91—93). Данные виды упражнений являются факультативными и рассчитаны на студентов, кото-

рые, несмотря на целый ряд проделанных упражнений, возможно, будут испытывать трудности при употреблении артикля в подобных ситуациях.

Четвертый, заключительный цикл, состоящий только из речевых упражнений, направлен на окончательное совершенствование навыка употребления артикля во все более и более усложняющихся условиях коммуникации (см. виды упражнений №№ 75—82, с. 98).

Разрабатывая данную серию упражнений, формирующих навык употребления артикля в устной речи, мы учитывали также, что процент времени, затраченного на выполнение речевых упражнений, должен быть гораздо выше, чем процент времени, затраченного на выполнение подготовительных упражнений¹.

Разработанная методика была апробирована в ходе опытного обучения, которое доказало правомерность предложенного подхода к формированию навыка употребления артикля в устной речи.

В заключение следует подчеркнуть, что вышеописанный подход предоставляет преподавателю достаточно надежный методический аппарат, определяющий главное направление на пути обучения трудным грамматическим явлениям, не имеющим аналогов в родном языке обучающихся, высвобождая тем самым время преподавателя для уточнения деталей и учета индивидуальных особенностей студентов. Что касается последних, то они получают наглядное представление о принципах работы, об общей системе операций, овладение которыми может послужить вкладом в их общее умение учиться.

§ 2. СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА УПОТРЕБЛЕНИЯ АРТИКЛЯ В УСТНОЙ РЕЧИ

В данном параграфе приводится текст вводного занятия, текст объяснения студентам правил пользования алгоритмом, а также система упражнений по формированию навыка употребления артикля.

Вводное занятие

Как Вы знаете из курса школьной грамматики, слова, обозначающие предметы, явления, действия, их качествен-

¹ Шавернева Л. И. Обучение самостоятельному высказыванию на начальном этапе в школе с преподаванием ряда предметов на английском языке: Автореф. канд. ... дис. М., 1969.

ные и количественные характеристики, их взаимоотношения друг с другом и т.д., подразделяются на классы, которые принято называть частями речи. В каждом языке отдельный класс, представляющий ту или иную часть речи, обладает рядом свойственных ему признаков, причем эти признаки в разных языках могут и не совпадать.

Так, например, и м е н а с у щ е с т в и т е л ь н ы е в русском и французском языках имеют общие признаки: 1) они выражают предметность; 2) они делятся на нарицательные и собственные, конкретные и абстрактные, исчисляемые и неисчисляемые. Кроме указанных признаков, существительное в русском языке обладает категориями рода, числа, падежа, которые выражаются, в основном, с помощью окончаний. К грамматическим категориям французского существительного относятся категории рода, числа и определенности-неопределенности, выражающиеся с помощью артикля. Артикль — служебное слово, показатель существительного во французском языке.

Из грамматических категорий, выражаемых артиклем, наибольшую трудность представляет собой категория определенности-неопределенности. Употребляя артикль, говорящий должен либо причислить предмет, обозначаемый существительным, к классу однородных предметов, либо выделить этот предмет из класса ему подобных. Однако трудность для говорящего как раз в том и состоит, чтобы в каждом конкретном случае определить, под каким углом зрения следует рассматривать предмет: следует ли его причислить к классу или выделить из класса. Ответить на этот вопрос помогает прежде всего анализ ситуации, в которой происходит разговор.

Проанализируем вместе с Вами несколько ситуаций:

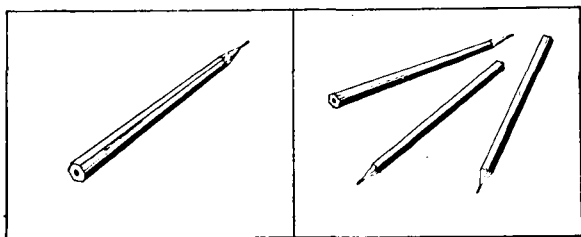


Рис. 3

I. На рис. 3 представлены карандаши, причем в первом случае на столе один карандаш, во втором — несколько. Вам для работы потребовался карандаш. Не имея возможности подойти к столу, Вы попросили товарища и в первом, и во втором случаях:

— Дай мне карандаш.

В каком именно случае имеет место указание на нужный Вам предмет?

Если бы Ваш товарищ (случай 2) на Вашу просьбу отреагировал вопросом: 'Какой?', то какие бы слова Вы поставили перед словом 'карандаш', указывая, что Вам безразлично, какой именно карандаш Вам дадут? (*любой, один из, какой-нибудь*)

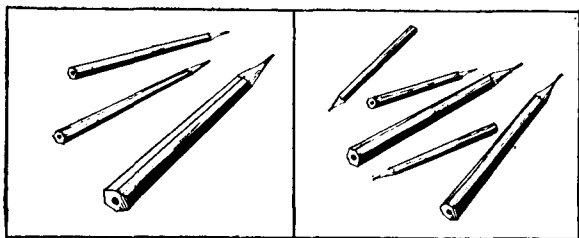


Рис. 4

II. На рис. 4 также представлены карандаши.

Вы хотите попросить большой карандаш в первом (слева) и втором (справа) случаях.

а) В каком из случаев признак 'большой' был бы достаточным, чтобы выделить предмет из ряда однородных предметов?

б) Как бы Вы сформулировали Ваш вопрос, если бы Вам понадобился большой, а не маленький карандаш? (рис. справа).

в) помог бы Вам признак 'большой' в случае (рис. справа), если бы Вам понадобился карандаш, лежащий по-середине?

III. В какой из этих двух фраз сообщается о событии, которое ожидается, а в какой — о событии как о новом факте:

1. В Москву прибыла французская делегация.

2. Французская делегация прибыла в Москву.

IV. В какой фразе сообщается о том, что пришел ка-

кой-то мальчик, а в какой, что пришел тот самый мальчик, которого ждали и говорящий, и слушающий:

1. Мальчик пришел.

2. Пришел мальчик.

V. Сравните две ситуации.

а) Вы приходите к другу, у которого хорошая библиотека, и говорите:

— Дай мне, пожалуйста, книгу.

Знает ли Ваш друг, какую книгу из его библиотеки Вы просите? (*нет*)

Какое слово можно вставить перед существительным 'книга' в этом случае? (*какую-нибудь* книгу)

б) Ваш друг купил для Вас книгу. Вы приходите к нему и говорите:

— Дай мне, пожалуйста, книгу.

Знает ли Ваш друг, о какой именно книге идет речь? (*да*)

Какое слово можно вставить перед существительным 'книга'? (*ту* книгу)

VI. Покупатель приходит в магазин и, обращаясь к продавцу, говорит:

— Покажите мне, пожалуйста, пальто.

Какое слово можно вставить перед существительным 'пальто' (если, конечно, произнося эту фразу, покупатель не указывает на какое-нибудь определенное пальто)? (*какое-нибудь*)

Продавец показывает ему одно из пальто. Покупатель его примеряет, но купить не решается. Он уходит, но через несколько минут возвращается и говорит:

— Покажите мне, пожалуйста, еще раз пальто.

Знает ли продавец в этом случае, какое именно пальто имеет в виду покупатель?

Какое слово можно вставить перед существительным 'пальто' (*то, то самое*)

VII. Скажите, при каких условиях фраза «Где письмо»? будет понятна собеседнику.

(Если собеседник знает, о каком письме идет речь).

Какое слово можно вставить перед существительным 'письмо'? (*то, то самое*)

VIII. В какой из данных фраз предмет выделяется из класса, а в какой — причисляется к классу?

а) Это *книга*. *Книга* лежит на столе.

б) В окно я вижу, как по улице идет *человек*. Холодно.

Человек замерз. Он входит в *кафе*. В *кафе* очень уютно, и *человек* быстро согревается.

Какое слово можно вставить перед существительным 'человек' и 'кафе' при повторном упоминании? (*тот, то*)

Однако не всегда при повторном упоминании перед существительным можно вставить слово 'тот', 'то'.

Сравните два микродиалога:

1. А: — Вас ожидает в вестибюле пожилой человек.

Б: — Спасибо, это человек, о котором я Вам говорил.

2. А: — Вас ожидает в вестибюле пожилой человек.

Б: — Пожилой человек? Пригласите его.

В какой реплике при повторном упоминании о предмете можно сказать 'тот человек'?

Можно ли сказать 'тот человек' в реплике Б во втором диалоге?

Какое слово можно употребить перед существительным 'человек' в этой реплике? (*какой-то*)

Как мы видим, не всегда при повторном упоминании предмет выделяется из класса ему подобных. Это случается, например, в диалоге при переспросе.

Предмет не всегда выделяется из класса ему подобных даже при наличии определения, сообщающего какую-либо его качественную характеристику.

Сравните две ситуации:

1. Секретарь, обращаясь к директору, говорит:

— Товарищ директор, Вас ждет странный человек в темных очках и меховом пальто. —

— Я никого не вызывал, пусть подождет.

2. Через несколько часов секретарь произносит следующую фразу:

— Странный человек в темных очках и меховом пальто Вас все еще ждет.

В каком случае лицо причисляется к классу и в каком — выделяется из класса?

Какое слово можно вставить перед существительным 'человек' в первой и второй ситуациях? (1 — *какой-то*, 2 — *тот самый*)

Следовательно, при наличии определения предмет может как выделяться из класса, так и причисляться к нему. В случае причисления этот класс сужается.

Скажите, в какой из двух следующих фраз предмет причисляется к классу и в какой — выделяется из класса:

1. Дай мне *карандаш*, который лежит на столе.

2. Дай мне *карандаш*, который мог бы заменить ручку.

В каком случае можно сказать ‘тот карандаш, который ...’, а в каком — ‘какой-нибудь карандаш, который...’?

Как вы помните, вначале мы говорили о признаках имен существительных и среди этих признаков выделяли исчисляемость и неисчисляемость. Отнесение существительного к исчисляемому или неисчисляемому очень важно для правильного выбора артикля.

Скажите, как Вы понимаете ‘исчисляемые имена существительные’?

Какие из данных существительных можно отнести к исчисляемым и почему: здание, улица, природа, воздух.

Как Вы понимаете ‘неисчисляемые имена существительные’?

Поднимите красную карточку, когда Вы услышите неисчисляемое имя существительное и синюю — когда услышите исчисляемое:

гордость	город	спорт
смелость	оживление	стадион
мужество	поэт	сила
герой	поэзия	напряжение
героизм	вдохновение	победа
доброта	препятствие	победитель
событие	бег	борьба
радость	бегун	борец
железо	спортсмен	олимпиада

Объяснение студентам правил пользования алгоритмом¹

Артикль является, как Вы знаете, одной из самых трудных грамматических форм с точки зрения его употребления в речевой деятельности. Нередко ошибаются даже носители языка, т. е. те люди, для которых французский язык — родной.

Для того, чтобы правильно употреблять артикль в тех случаях, когда у Вас возникают сомнения, нужно задать себе ряд вопросов. Мы надеемся, что предложенная нами цепочка вопросов научит Вас делать это. Каждый из вопросов может либо привести Вас непосредственно к нужному ответу, либо отослать к следующему вопросу и т.д. Это

¹ Алгоритм, который предлагается студентам, приведен в главе I, § 4.

означает, что вопросы нужно ставить только в том порядке, в котором они даны в нашей цепочке рассуждений. Перед каждым вопросом в предлагаемой последовательности ставится номер. Рядом с каждым ответом дается либо вывод: употребите определенный (неопределенный) артикль, либо номер вопроса, к которому следует перейти.

Система упражнений по формированию навыка употребления артикля в устной речи

Ц и к л I

Шаг 2.

Упражнение 1. Прочтите тексты (на русском языке) и подчеркните в диалогах цветными карандашами существительные, обозначающие предметы, о которых говорят собеседники: а) зеленым карандашом, если предмет находится вне поля зрения обоих собеседников; б) синим, если предмет находится в поле зрения одного из собеседников; в) красным, если предмет находится в поле зрения и говорящего, и слушающего.

1. Наконец Сова вернулась оттуда, откуда начала, и стала объяснять, что объявление должен писать Кристофер Робин.

— Это ведь он написал объявление на моей двери. Ты его видел, Пух?

Пух уже довольно долго говорил по очереди то 'да', то 'нет' на все, что бы ни сказала Сова. И так как в последний раз он говорил 'да, да', то на этот раз он сказал: 'Нет, нет, никогда', — хотя не имел понятия, о чем идет речь.

— Как, ты не видел объявления? — спросила Сова, явно удивившись. Пойдем, посмотрим.

2. — Поздравляю с днем рождения, — сказал Пятачок.

— Это ты меня? — спросил Иа-Иа.

— Конечно, Иа, и я принес тебе подарок.

— Подарок?

— Да, я принес тебе воздушный шар.

— Воздушный шар? — сказал Иа-Иа. — Ты сказал — воздушный шар? Это такие большие, красные, яркие, их еще надувают?

— Ну, да, но только... понимаешь... я очень огорчен... понимаешь... когда я бежал, чтобы поскорее принести его тебе, я упал, и он лопнул.

Наступило очень долгое молчание.

— Мой шарик? — наконец спросил Иа-Иа. Пятачок кивнул.

— Мой деньрожденный подарок?

3. Винни-Пух и Пятачок решили поймать Слонопотама. Пятачок остался в лесу рыть западню, а Винни-Пух пошел домой за медом.

— Слонопотамы любят мед, — сказал он Пятачку.

Придя домой, Пух подошел к буфету, влез на стул и достал с верхней полки большой-пребольшой горшок меду. Он сунул в горшок мордочку и как следует лизнул. Убедившись в том, что это чистый мед, Пух понес горшок к западне.

— Принес горшок? — спросил Пятачок из очень глубокой ямы. Пух сказал:

— Да, но он не совсем полный.

Пятачок заглянул в горшок и сказал:

— Это все, что у тебя в горшке осталось?

Пух сказал: «Да», потому что это была правда.

И вот Пятачок поставил горшок на дно ямы, вылез оттуда, и они пошли домой.

А. Милн. *Винни-Пух и все, все, все...*

Упражнение 2. Прочтите тексты (на французском языке) и подчеркните цветными карандашами слова, фразы, указывающие на то, находится ли предмет: а) в поле зрения обоих собеседников (подчеркните красным карандашом); б) только в поле зрения говорящего (подчеркните синим карандашом); в) вне поля зрения того и другого (подчеркните зеленым карандашом):

1. Je voudrais noter votre numéro de téléphone. Avez-vous un stylo ?

2. Devant la porte d'une salle d'études :

— La porte est fermée ? Voici la clef, ouvrez-la !

3. Devant la porte d'une salle d'études :

— La porte est fermée ? Descendez au rez-de-chaussée, apportez s'il vous plaît la clef !

4. — Que fais-tu ce soir ?

— Je veux rester chez moi et lire. Donne-moi un livre intéressant !

5. Hier nous avons acheté un magnétophone. C'est un très bon magnétophone, il fonctionne parfaitement. Il a trois vitesses.

6. A une exposition :

— Vous voyez un magnétophone. Il fonctionne très bien, il a trois vitesses.

7. Pierre dit à sa sœur qui se trouve dans la cuisine :
— Irène, j'ai trouvé un livre intéressant. Tu pourras le lire. Viens ici, regarde !

Шаг 4.

Упражнение 3. Объясните употребление артикля во фразах, являющихся репликами учителя Филютека в ситуации, изображенной на рис. 5, и продавца в ситуации на рис. 6.



Рис. 5 — Madame, enlevez s'il vous plaît le chapeau, je ne vois rien.



Рис. 6 — C'est un très beau chapeau, il vous va à merveille.

Упражнение 4. Прочтите тексты и подчеркните слова, фразы, указывающие на то, что предмет, единственный в данных обстоятельствах, причисляется к какому-нибудь классу:

1. — Ma sœur m'a envoyé une robe. Je vais te la montrer. Regarde, c'est une robe en laine.

— Je crois qu'elle est trop longue pour toi.

— Ah non, pas du tout, tu vas voir toi-même, je vais l'essayer.

2. — Regarde ce tableau ! C'est un chef-d'œuvre de l'art moderne.

— Tu crois ? Et moi, je n'y comprends rien,

3. Au magasin :

Une dame regarde une machine à laver.

— C'est une très bonne machine, simple et pratique, dit la vendeuse,

4. — Quelle belle cravate, élégante et originale à la fois !
Pour qui l'as-tu achetée ?

— Je vais l'offrir à mon frère. Il a 19 ans aujourd'hui.

— C'est un bon cadeau.

Упражнение 5. Прочтите тексты и подчеркните слова, фразы, сигнализирующие, что имеет место прямое указание на предмет (выделение предмета из класса). Дайте русский эквивалент артикля:

1. Dans la rue :

— Bonjour, Irène. Oh, que d'achats ! Veux-tu que je t'aide ?

— Oui, merci. Voilà, prends la tarte et la poupée.

— Donne-moi plutôt le sac.

— Non, il est très lourd, je vais le porter moi-même.

2. Dans un appartement :

— Où est mon stylo ? Je crois que je l'ai perdu.

— Mais non, regarde, il est là, sous le canapé.

3. — Oh, quels souliers ! Où les as-tu achetés ?

— Maman me les a offerts pour mon anniversaire. Ils sont beaux, n'est-ce pas ?

— Magnifiques ! Attends un peu, je vais appeler Marie, nous allons lui montrer les souliers à elle aussi.

4. Dans une salle d'études :

— Essayez s'il vous plaît le tableau, nous allons écrire quelques phrases.

5. A table :

— Passez s'il vous plaît la tasse à votre voisine !

Упражнение 6. Прочтите следующие тексты и выпишите в левую колонку номера текстов, в которых предмет причисляется к классу, и в правую — в которых имеет место прямое указание на предмет:

1. La vendeuse montre un manteau à la cliente et lui dit :

— C'est un très beau manteau. Essayez-le. Oh, il vous va à merveille !

2. La dame essaye un manteau. Elle est contente. Elle dit à la vendeuse :

— C'est bien, je prends le manteau. Il coûte combien ?

3. Vous priez votre camarade de vous prêter un livre intéressant. Il ouvre la bibliothèque, choisit un livre et vous le tend ;

— Prends le livre ! Il est passionnant. C'est un roman policier.

4. Dans un appartement :

— Enfin tout est prêt... Ah non, donne-moi encore deux fourchettes et deux couteaux. Ils sont là, dans le buffet.

5. — Que fais-tu dimanche matin ?

— Je ne sais pas encore, et toi ?

— Moi, j'irais patiner. Allons ensemble !

— Je ne peux pas. J'ai prêté mes patins à Irène.

— Attends un peu... Voilà... Ce sont des patins excellents. Tu peux les essayer.

— D'accord. Allons patiner ensemble !

Упражнение 7. Прослушайте тексты (на русском языке) и в процессе слушания поднимайте красную карточку, когда перед существительным, встречающимся в тексте, следует употребить неопределенный артикль, и синюю — когда следует употребить определенный артикль (упражнение в 'условном' переводе):

1. Перед Вами *автомобиль*. Это *автомобиль* новой марки. *Автомобиль* выпущен на нашем заводе.

2. В отделе сувениров среди кукол в национальных костюмах стоит плюшевый медвежонок. Покупатель говорит, обращаясь к продавцу:

— Покажите мне, пожалуйста, *медвежонок*!

3. На выставке цветов:

— Скажите, пожалуйста, что это за цветок?

— Это *очень редкий цветок*. Он цветет раз в два года. На нашей выставке *такой цветок* представлен впервые.

4. — Прикрепите, пожалуйста, *таблицу* к *доске*, — попросил преподаватель.

5. Мы находимся перед *Успенским собором*. Это *исторический памятник* XV века.

Упражнение 8. Заполните пропуски определенным или неопределенным артиклем (время ограничивается):

1. — Qui est là ? (Elle ouvre la porte).

— Prenez... télégramme, Madame.

2. — Cette blouse me plaît. Combien coûte-t-elle ?

— Je ne sais pas exactement. C'est... blouse en soie, elle doit coûter cher.

3. — C'est... très beau sac. Regarde, il est en cuir. Mon frère me l'a offert pour mon anniversaire.

4. Le grand-père donne un bonbon à sa petite-fille.

— Ne mange pas... bonbon avant le dîner, dit la grand-mère, tu vas te couper l'appétit,

5. — Veux-tu aller au théâtre demain ?
— Oui, merci, je suis justement libre demain soir.
— Alors, prends... billet. (Il tend un billet.)

Упражнение 9. Отреагируйте на данные реплики одной из подходящих по смыслу реплик, записанных на доске.

Примечание: Реплики, из которых выбирается ответ, отличаются друг от друга только артиклем.

1. — Qu'est-ce que c'est, Nathalie ?
— Ouvre la boîte et tu verras toi-même.
— ...
2. À une exposition de l'art abstrait :
— Regarde, quel beau vase !
— Tu te trompes, c'est un arbre.
— Mais non, je te dis que c'est un vase. Pourquoi penses-tu que c'est un arbre ?
— ...
3. Le médecin tend l'ordonnance au malade et lui dit :
— Prenez l'ordonnance ! Venez me voir dans une semaine.
— ...
4. La vendeuse tend au client le chapeau qu'il a choisi :
— Prenez le chapeau s'il vous plaît.
— ...

Реплики, записанные на доске:

1. — Ah, je comprends, c'est une surprise.
— Ah, je comprends, c'est la surprise.
2. — Lis donc une inscription !
— Lis donc l'inscription !
3. — Merci, docteur. J'espère que le médicament que vous me prescrivez me fera du bien.
— Merci, docteur. J'espère qu'un médicament que vous me prescrivez me fera du bien.
4. — Merci, Mademoiselle. J'enverrai un chapeau à mon fils.
— Merci, Mademoiselle. J'enverrai le chapeau à mon fils.

Упражнение 10. Скажите, какую фразу мог бы произнести мальчик в ситуации, изображенной на рис. 7, и учитель Филютек в ситуации на рис. 8. В каждом из случаев используйте ключевые слова:

- 1) dent *f* de sagesse ; 2) aquarelle *f*, prendre.



Рис. 7



Рис. 8

Упражнение 11. Придумайте в каждом случае ответные реплики к данным инициативным репликам:

1. — Quel beau vase ! Est-ce un cadeau ?

— ...

2. — Approche le bureau de la fenêtre, il fait sombre ici, on ne voit rien.

— ...

3. — Votre tarte est délicieuse. Est-ce une tarte au chocolat ?

— ...

4. — Tu n'est pas encore prête ? Mais nous allons être en retard... Quelle heure est-il ?.. Tiens, la pendule ne marche pas. Tu as oublié de la remonter ?

— ...

5. — Tu n'es pas encore parti ? Eh bien, regarde la serviette que je t'ai achetée !

— ...

Упражнение 12. Выясните, о каком именно предмете упоминает собеседник, каковы его признаки, где он находится, и попросите этот предмет у собеседника.

Дается ситуация типа: — Возьмите книгу, там, на письменном столе. (Имеется в виду, что говорящий в силу каких-либо причин сам не в состоянии совершить данное действие). Далее второй студент должен путем расспросов заставить собеседника прямо указать ему более точные координаты нужного предмета. Например;

— Prends le livre ! C'est un livre intéressant, tu seras content.

— Oh, je voudrais bien le lire, mais où est-il ?

— Il est sur le bureau.

— Mais je ne le vois pas. Est-ce un gros livre ?

— Non, ce n'est pas un gros livre. Regarde, il est là, sous le cahier.

— Ah, maintenant je vois, merci. Eh bien, je prends le livre.

Упражнение 13. Придумайте инициативные реплики к данным ответным репликам:

1. — ...

— Merci, Mademoiselle, je le prends.

2. — ...

— Je vois, il est beau, mais il n'est pas pratique.

3. — ...

— Non, je vais le laisser à la maison : il ne pleut pas.

4. — ...

— Merci, Monsieur, la valise n'est pas lourde.

5. — ...

— Non, il ne me plaît pas. La couleur est trop vive.

Упражнение 14. В диалоге переведите на французский язык реплики, данные на русском языке. (Логика предшествующей реплики диктует в переводе употребление определенного или неопределенного артикля):

— Voilà l'article que j'ai trouvé dans cette revue. (Il montre une revue). C'est un article qui porte sur la vie des animaux.

— Я тоже хочу прочитать статью. Дай мне журнал. Я тебе его завтра верну.

— Je ne peux pas le faire. Je dois préparer un exposé.

— О чем ты будешь говорить? Зачем тебе статья?

— L'exposé est consacré à la nature de l'Afrique.

— Понятно. И статья посвящена этой теме.

— Oui. Je te le donnerai après-demain.

Упражнение 15. Переведите диалог:

— Какой толстый словарь! В нем, наверное, 50 тысяч слов?

— Точно не знаю, открой словарь и посмотри сам.

— Да, 51 тысяча. Таким словарем, конечно, очень неудобно пользоваться.

— Почему, я привык и быстро нахожу все, что мне нужно. А вот еще один словарь, он поменьше.

— А ты не мог бы дать мне его на несколько дней?

— Пожалуйста, бери.

Упражнение 16. Диктант-перевод:

1. — Какая интересная статья! Возьми газету, прочти.

— Спасибо, это действительно очень интересная статья. Можно я возьму газету с собой?

— Да, пожалуйста.

2. — Ты уже уходишь? Подожди немного, я сейчас закончу... Вот, возьми письмо!

3. — Передай, пожалуйста, учебник твоей соседке, она просила.

— Да, но ведь это же учебник грамматики!

— Действительно... Возьми учебник истории, это как раз тот учебник, который ей нужен.

Упражнение 17. Скажите, какие фразы мог бы произнести прохожий в ситуации, изображенной на рис. 9, и продавщица мороженого в ситуации на рис. 10?

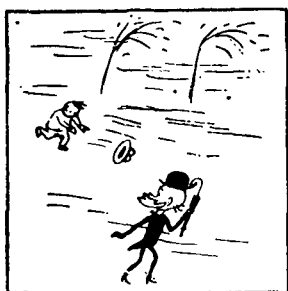


Рис. 9



Рис. 10

Шаг 5.

Упражнение 18. Посмотрите на рис. 11 и назовите признаки, по которым любой из этих предметов можно выделить из ряда ему подобных:

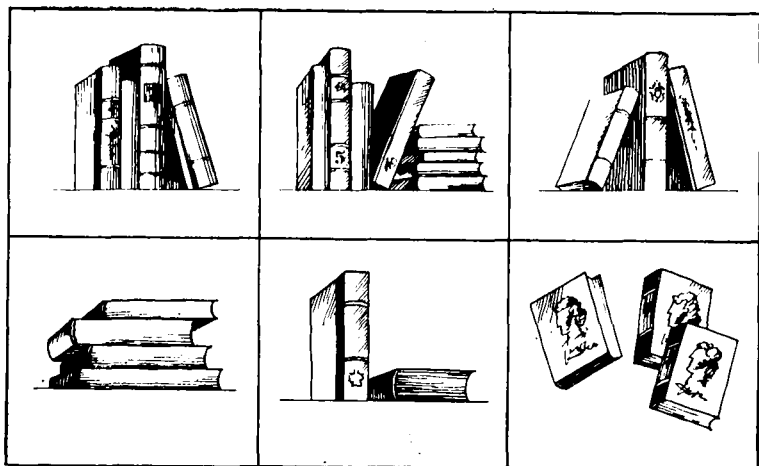


Рис. 11

Упражнение 19. Посмотрите на рис. 12. и скажите, какие картинки Вы бы выбрали для демонстрации школьникам употребления определенного артикля, а какие — для демонстрации употребления неопределенного артикля: а) в случаях, когда говорящему необходим любой предмет (неопределенный артикль) и б) в случаях, когда говорящему необходим определенный предмет (определенный артикль).

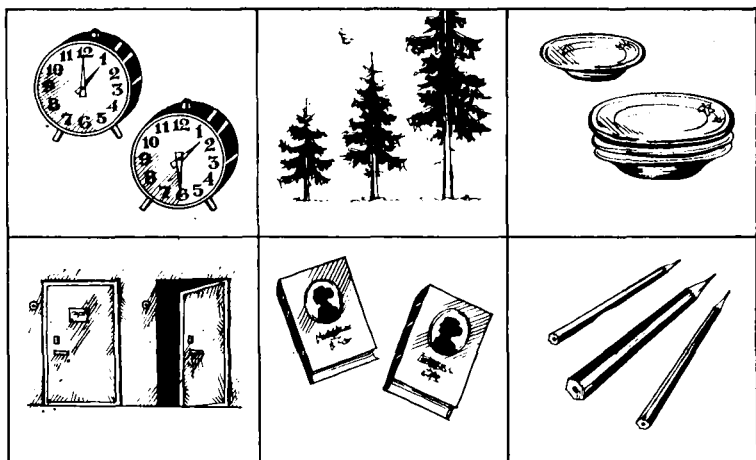


Рис. 12

Примечание: Внимание! Если Вас интересует любой предмет, то Вы должны употребить неопределенный артикль, если же Вам нужен определенный предмет, то Вы должны указать на какое-либо качество этого предмета, выделяющее его из ряда однородных предметов, и употребить определенный артикль.

Упражнение 20. Объясните употребление артикля во фразах, которые, мог бы произнести мальчик в ситуации, изображенной на рис. 13:

1. Je veux cueillir une fleur.
2. Je veux cueillir la grande fleur.

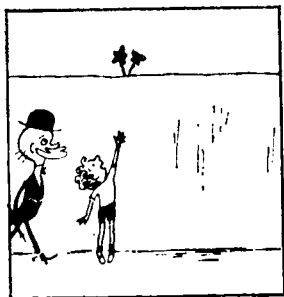


Рис. 13

Упражнение 21. Прочтите тексты и подчеркните слова, фразы, указывающие, что говорящий имеет в виду определенный предмет из числа однородных предметов, представленных в данных обстоятельствах. Дайте русский эквивалент артикля:

1. Au rayon des chaussures.

— Montrez-moi s'il vous plaît les souliers beiges qui se trouvent sur le rayon d'en-bas.

2. Le jeune homme qui porte une veste orange ne me plaît pas du tout. Il est là, en train de parler à ses copains. Ce qu'il aime les couleurs vives !

3. Regarde l'auto verte, là, à la station des taxis. Elle est couverte de boue toute entière, comme si on ne l'a jamais lavée. Toutes les autres autos sont propres, et celle-là est sale.

4. Le vase en vieille porcelaine allemande se distingue des autres vases qui se trouvent à notre exposition par le dessin original et bizarre.

5. Regarde la vieille chaise au dos voûté qui se trouve entre deux chaises modernes. Elle me vient de ma grand-mère. Figure-toi, autrefois on s'asseyait sur des chaises pareilles. Et on n'avait pas mal au dos !

Упражнение 21 (а). Прочтите тексты и подчеркните слова, фразы, указывающие, что говорящий имеет в виду один из представленных в данных обстоятельствах однородных предметов. Дайте русский эквивалент артикля:

1. Au rayon de la parfumerie :

— Je voudrais un parfum.

— Et qu'est-ce que vous désirez, Madame ?

— Oh, je ne sais pas. Pouvez-vous me conseiller quelque chose ?

2. — Pourquoi es-tu si triste ? Tu ne peux pas choisir un cadeau ?

— Mais non, le choix est grand. J'aurais acheté un stylo qui se trouve dans la vitrine, mais j'ai peu d'argent.

3. Dans une salle d'études : Un étudiant ouvre la porte et demande :

— Puis-je prendre une chaise ?

4. Dans la cuisine :

— Oh, le gâteau est prêt. Passe-moi une assiette plate.

Упражнение 22. Скажите, какую фразу Вы бы произнесли, обращаясь к Вашему товарищу, если бы Вам нужна была а) любая книга из числа книг, изображенных на рис. 14., и б) определенная книга из числа представленных на данном рисунке книг. Следующие ключевые слова помогут Вам сделать это:

а) donner, livre *m* ; б) donner, livre *m*, ouvert.

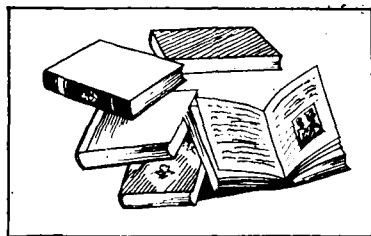


Рис. 14

Упражнение 23. Прослушайте тексты и в процессе слушания поднимайте красную карточку, когда перед существительным, встречающимся в тексте, следует употребить неопределенный артикль, и синюю — когда следует употребить определенный артикль. (упражнение в 'условном' переводе):

1. У газетного киоска:

— Дайте мне, пожалуйста, *новогоднюю открытку!*

— Какую, выбирайте!

— Вот *ту открытку с зимним пейзажем.*

2. В книжном магазине на прилавке среди различных книг лежит одна книга о животных. Покупатель просит продавца:

— Покажите мне, пожалуйста, *книгу о животных!*

3. В книжном магазине на прилавке лежит несколько книг о животных. Покупатель просит продавца:

— Покажите мне, пожалуйста, *книгу о животных!*

4. В отделе канцелярских товаров:

— Дайте мне, пожалуйста, *красный стержень* для ручки.

5. Зритель опоздал на сеанс. Билетерша подводит его к одному из рядов, на котором одно свободное место, и говорит:

— Садитесь на *свободное место!*

6. Зритель опоздал на сеанс. Билетерша подводит его к одному из рядов, на котором несколько свободных мест, и говорит:

— Садитесь на *свободное место!*

7. В отделе сувениров:

— Покажите мне, пожалуйста, *желтое льняное полотенце с вышивкой!*

— Пожалуйста, но это не *полотенце*, это *салфетка*.

— Правда? Ну тогда покажите, пожалуйста, *белое полотенце с бахромой*.

— Пожалуйста!

Упражнение 24. В диалоге переведите на французский язык реплики, данные на русском языке:

— Je voudrais lire quelque chose d'intéressant.

— Вот шкаф, выбирай!

— Que de livres ! Il est difficile de choisir.

— Возьми толстую зеленую книгу, там, на верхней полке. Это книга о научных открытиях.

— Merci, je le prends. Mais as-tu quelque chose d'amusant ? J'aime lire le soir avant de m'endormir.

— Тогда выбери книгу на верхней полке.

— Ah, merci. J'ai trouvé ce qu'il me faut.

Упражнение 25. Переведите на французский язык (перевод диалога или монолога полностью).

— Покажите мне, пожалуйста, платье в синюю клетку.

— Пожалуйста, это очень хорошее платье. И оно у нас как раз последнее. Вы можете его примерить.

— Спасибо, я его беру. Теперь покажите мне, пожалуйста, шелковую блузку.

— Какую? Они ведь отличаются рисунком.

— Правда, а я сразу не заметила: расцветка-то у них одинаковая. Тогда покажите третью блузку справа.

— Пожалуйста!

Упражнение 26. Диктант-перевод:

1. — Здравствуй, что ты тут делаешь?

— Да вот хочу выбрать книгу. Моему другу исполняется завтра 19 лет.

— Тогда попроси вот ту книгу в желтой обложке. Это очень интересная книга.

— Правда? А я хотел купить ему вот тот сборник стихов, посмотри, на витрине справа.

— А ты попроси, чтобы тебе показали и сборник, и книгу, о которой я тебе говорил. И тогда выберешь.

2. — Еще далеко?

— Нет, она живет в большом девятиэтажном доме, в том, что стоит на углу, видишь?

3. — Где же он?

— Да посмотри, он у того серого автомобиля на противоположной стороне улицы.



Рис. 15

Упражнение 27. Скажите, какую фразу мог бы произнести учитель Филютек в ситуации, изображенной на рис. 15?

РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Упражнение 28. Ваш брат ищет галстук, который ему нужен. Он открыл все шкафы, однако найти его не может. Скажите ему, что нужный галстук находится у него перед глазами.

(Например: *Voilà la cravate noire que tu cherches*)

Затем даются аналогичные ситуации с другими предметами (портфелем, шапкой, перчаткой и т.д.).

Упражнение 28. (а). Диалог: преподаватель — студент.

Упражнение 29. Прокомментируйте действия Вашего товарища с определенным предметом:

Например: *Michel prend le manuel. Il met le manuel sur la table. Il ouvre le manuel. Puis il ferme le manuel. Il donne le manuel à sa voisine, etc.*

Упражнение 29 (а). Диалог: преподаватель — студент.

Упражнение 30. Вы собираетесь в театр. Скажите, какое из имеющихся у Вас платьев (костюмов) Вы наденете, и объясните, почему.

Например: Je mettrai la robe bleue car elle me va mieux que la robe verte. Quant à la robe rouge, elle est trop courte, etc.

Упражнение 30 (а). Диалог: преподаватель — студент.

Упражнение 31. Прослушайте описание предмета и докажите, что этот предмет Вам не подходит. (Действие происходит, например, при покупке портфеля к новому учебному году). Дается описание типа:

— Regardez la serviette qui se trouve sur le rayon d'en-haut ! C'est une serviette en cuir qui a deux sections. Elle peut contenir beaucoup de livres, c'est une très grande serviette.

Ожидаемый ответ: — Non, je ne veux pas une serviette pareille, elle est trop grande pour moi et probablement trop chère.

Упражнение 31 (а). Диалог: преподаватель — студент.

Упражнение 32. Составьте диалог между двумя персонажами, которые спорят о том, что им взять с собой в поход в горы. (Вещи, из которых они хотят выбрать необходимое, находятся перед ними).

Упражнение 33. Вы сопровождаете иностранных туристов, которые хотят купить сувениры. Постарайтесь помочь им сделать покупки. Ваша задача — переводить их речь продавцу и речь продавца — им. Кроме 'переводчика', в сцене участвуют: 'продавец', который говорит только по-русски, и несколько 'иностранцев'. 'Продавец' предлагает им различные сувениры, находящиеся на витрине, и описывает их качества. 'Иностранцы' выбирают сувениры.

Например:

1-й иностранец: Montrez-moi s'il vous plaît un ours en peluche !

Переводчик: Покажите мне, пожалуйста, плюшевого медвежонка!

Продавец: Вот смешной медвежонок с умными глазами.

Переводчик: Voilà un ours très amusant aux yeux intelligents.

Иностранец: Merci, il me plaît beaucoup. Je le prends.

Переводчик: Спасибо, я его возьму.

2-ой иностранец: Et moi, je voudrais bien vous prier de me montrer une poupée.

Переводчик: А я Вас попрошу показать мне куклу.

Продавец: Какую куклу? Их у нас много, пожалуйста, выбирайте!

Переводчик: Quelle poupée désirez-vous? Nous en avons beaucoup. Choisissez s'il vous plaît.

Иностранец: Montrez-moi s'il vous plaît la poupée en costume national russe.

Переводчик: Покажите, пожалуйста, куклу в русском национальном костюме.

Продавец: Пожалуйста.

Переводчик: Je vous en prie, Monsieur.

Иностранец: Merci, Mademoiselle.

Переводчик: Спасибо!

Ц и к л II

Шаги 6 — 7.

Упражнение 34.¹ Прослушайте описание ситуаций А, Б и ответьте на вопросы:

А. Секретарь входит в кабинет и говорит:

— Monsieur, un homme est venu. (Пришел человек).

1. Знал ли секретарь, какой человек должен прийти? (Ответ: нет).

2. Знал ли директор, какой человек должен прийти? (Ответ: неизвестно).

3. Знал ли секретарь, что директор знает об этом человеке? (Ответ: неизвестно).

4. Знал ли директор, что секретарь знает о том, какой человек должен прийти? (Ответ: нет).

Б. Секретарь входит в кабинет и говорит:

— Monsieur, l'homme est venu. (Человек пришел).

1. Знал ли секретарь, какой человек должен прийти? (Ответ: да).

2. Знал ли директор, какой человек должен прийти? (Ответ: да).

3. Знал ли секретарь, что директор знает об этом человеке? (Ответ: да).

4. Знал ли директор, что секретарь знает о том, какой человек должен прийти? (Ответ: да).

Скажите, какие слова можно подставить перед существ-

¹ Упражнение предложено З. М. Цветковой.

вительным 'человек' в случаях А, Б? (А — 'какой-то', Б — 'тот самый').

Придумайте подобные ситуации на русском языке. Какой артикль следует употребить в каждом из случаев?

Упражнение 35. Подставьте вместо артикля соответствующие русские эквиваленты:

1. — Monsieur, une personne âgée vous attend dans le vestibule.

— Merci, Madame. C'est la personne dont je vous ai parlé hier.

2. Je veux lire quelque chose d'intéressant. Donne-moi s'il te plaît un livre.

3. Il est un homme que les malheurs des autres touchent profondément.

4. Françoise a vingt-deux ans. Un soir elle dit à son père:

— Mon cher papa, je connais un garçon très gentil, très sérieux. Nous voulons nous marier. Est-ce que je peux te le présenter ?

— Oui... mais dis-moi d'abord ce que fait ce jeune homme et combien il gagne par mois.

— Oh, c'est drôle, papa. Il m'a posé les mêmes questions sur toi.

Упражнение 36. Прослушайте текст, данный на русском языке, и в процессе слушания поднимайте красную карточку, когда перед существительным, встречающимся в тексте, следует употребить неопределенный артикль, и синюю — когда следует употребить определенный артикль (упражнение в 'условном' переводе):

1. — Мне нужно отправить *телеграмму*. Дайте мне, пожалуйста, *бланк*.

— *Бланки* на столе.

— Спасибо!

2. — Мой брат купил вчера *телевизор*.

— *Цветной?*

— Нет, *телевизор с черно-белым изображением*.

— А он хорошо работает?

— Да, вчера приходил *мастер* и его наладил.

3. Мой друг уехал работать на *стройку*. Он живет сейчас в *таежном поселке*.

4. Вы выполнили *задание*, о котором я Вам вчера говорил?

5. — Ты пойдешь сегодня в *читальный зал*?

— Нет, я взял *учебник* в *библиотеке* и готовлюсь теперь к занятиям дома.

Упражнение 37. 'Отгадай'. Один из двух собеседников прячет предмет, который обоим известен, так как был у них в употреблении достаточно долгое время. В диалоге собеседник, спрятавший предмет, описывает его качества. Второй называет различные предметы и в конце концов отгадывает этот предмет.

Например:

— C'est l'objet que nous avons acheté en été.

C'est l'objet dont tu te sers chaque jour.

C'est l'objet dont tu te sers à la leçon et à la maison.

C'est l'objet dont tu ne peux pas te passer en faisant tes devoirs.

— C'est le manuel.

Как вариант возможно описание лица, известного обоим собеседникам.

Упражнение 38. Составьте диалог, в котором бы говорилось, что один из Вас убежден, что данный предмет (или лицо) известен (известно) собеседнику. Собеседник же, реагируя на реплику, должен сказать: «А, вспомнил, это *тот самый*, который...»

Например:

— Et le garçon comment se porte-t-il ?

— Quel garçon ?

— Mais le garçon dont tu m'as parlé hier.

— Est-ce que je t'ai parlé hier d'un garçon ?

— Mais oui. Tu as oublié ?

— Ah non, je me rappelle. C'est le garçon qui a été blessé dans un accident de la route.

Шаг 8.

Упражнение 39. Составьте письменно рассказ по серии картинок (рис. 16.), используя данные ключевые слова. Объясните в каждом случае употребление артикля.



Рис. 16

Примечание: Существительные даны с артиклем: aller au carnaval; inviter une dame; acheter un chapeau; mettre le chapeau; être aussi grand que la dame.

Упражнение 40. Прослушайте данный текст и перескажите его. В ходе пересказа будьте готовы ответить на вопросы по его содержанию.

Примечание: Упражнение проводится в форме диалога между студентом и преподавателем, причем преподаватель постоянно делает вид, что он не расслышал полностью (недопонял) то, что студент говорил ему в предшествующей реплике.

La maison occupée par la veuve Jacobé se trouvait près de la station du chemin de fer. La veuve était venue y loger après que son fils Aristide était parti au front. D'abord il lui avait écrit régulièrement, puis les lettres étaient devenues rares. La dernière était du 30 août. Puis, plus rien... Mais elle l'attendait toujours.

Tous les soirs, dans la petite salle à manger, la veuve préparait un souper froid, puis elle attendait...

Un soir, le dernier train entra en gare. Un jeune soldat descendit le dernier. Il distingua dans la nuit une maison isolée, à la fenêtre de laquelle une lampe brillait encore. Pensant que c'était là l'auberge dont on lui avait parlé, il s'approcha de la maison et sonna. La fenêtre s'ouvrit et une femme s'écria :

— Oh, cher enfant ! C'est donc toi, enfin.

— Excusez-moi, madame, répondit le soldat, on m'avait parlé d'une auberge qui était proche et je me suis trompé de porte.

Elle murmura :

— Ah, ce n'est pas lui.

Des larmes roulèrent dans ses yeux.

— Entrez tout de même, dit-elle enfin.

Elle le fit entrer, lui servit le souper froid préparé pour son fils, puis elle le conduisit dans la chambre de son garçon.

Le lendemain matin, elle lui servit un déjeuner et commença à lui raconter l'histoire d'Aristide.

— Quand il est parti, dit-elle, je lui avais tricoté un passe-montagne de laine bleue, car il souffre de névralgies...

Le soldat ne mangeait plus. Il se souvint tout à coup que lorsqu'il avait été prisonnier, il avait à côté de lui un jeune soldat, répondant au nom d'Aristide et coiffé justement d'un passe-montagne de laine bleue. Un soir, il avait tenté de s'évader et les Allemands l'avaient tué.

Le soldat se leva, remercia la veuve et lui dit qu'il fal-

lait espérer, mais il savait bien que le fils de la veuve ne reviendrait plus.

D'après A. Theuriot

Упражнение 41. Составьте устный рассказ по серии картинок (рис. 17.), обращаясь к товарищу, который этих картинок не видит. Используйте данные ключевые слова:

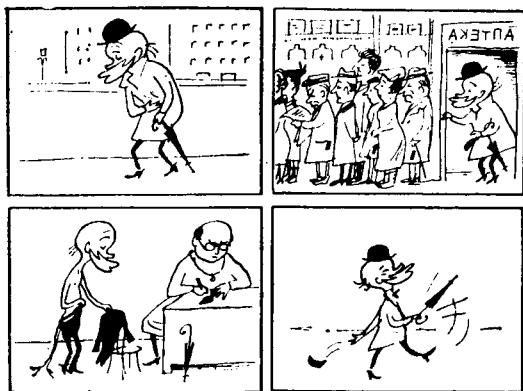


Рис. 17

Примечание: Существительные даны без артикля:

avoir mal à...
estomac *m*
venir chez...
médecin *m*
écrire
ordonnance *f*
prendre

aller à...
pharmacie *f*
voir
queue *f*
jeter
ne pas être malade
être content

Упражнение 42. Составьте устный рассказ по серии картинок (рис. 18), обращаясь к товарищу, который этих картинок не видит:

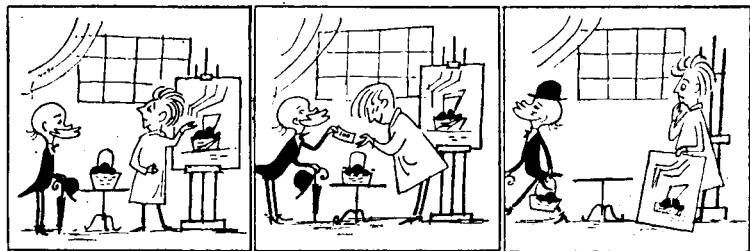


Рис. 18

Шаги 9—10

Упражнение 43. В ряде данных предметов назовите такую деталь каждого, без которой этот предмет не мог бы обойтись, несмотря ни на какие модификации, и которая была бы у этого предмета единственной. (Предметы: здание, квартира, комната, стол, шкаф и т.д.).

Упражнение 44. Успокойте Вашего товарища, который жалуется, что его маленький племянник порвал учебник.

— Tu sais, mon petit neveu a déchiré le manuel.

Ожидаемый ответ: — Ne t'inquiète pas, on peut facilement coller la couverture.

Упражнение 45. Объясните Вашему товарищу, как найти Вашу квартиру после того, как он войдет в подъезд.

Шаг 11.

Упражнение. 46. Прочтите тексты и подчеркните слова, которые предопределяют употребление неопределенного артикля:

1. — Est-ce que sa famille est nombreuse ?

— Non, il a une mère et une sœur.

— Est-ce qu'il a un père ?

— Non, son père est mort.

2. Au fenêtre de ma chambre il y a des rideaux verts.
Sur le plancher il y a un tapis.

3. Je passe la nuit dans ma chambre à coucher. Elle n'est pas très grande, mais j'ai un bon lit, une armoire, une table de nuit et un fauteuil. Près de ma chambre à coucher il y a une salle de bains.

4. — Avez-vous beaucoup de pièces ?

— Oui, nous avons un salon, une grande salle à manger, une chambre à coucher, une cuisine et une salle de bains.

5. — Je serais muet comme une carpe. Je ne lui dirai rien.

— Alors, écoute...

Упражнение 47. Заполните пропуски определенным или неопределенным артиклем (время ограничивается):

1. ... dame visite ... logement.

— Ce qui me plaît, dit-elle, c'est qu'il y a ... placards partout.

— Mais, Madame, ce ne sont pas ... placards, ce sont ... chambres.

2. ... monsieur dit à ... autre monsieur :

— Je ne suis pas tranquille pour la santé de mon fils.

— Mais qu'est-ce qu'il a ?

— ... voiture.

3. Dans la gare il y a ... horloge. ... voyageur s'approche, regarde ... horloge et écrit l'heure sur ... feuille.

— Pourquoi écrivez-vous l'heure? demande ... autre passager.

— Je n'ai pas de montre et on me demande toujours l'heure, répond ... voyageur.

4. Il rit comme ... fou. Qu'est-ce que tu lui as donc dit?

Упражнение 48. Диктант-перевод:

Поезд подходит к станции. Пожилой пассажир выглядывает в окно и видит на платформе молодую женщину, которая продает пирожные. Пассажир хочет купить пирожное, но ему не хочется выходить из вагона. Тогда он зовет маленького мальчика, который находится на платформе, и говорит ему:

— Вот два франка. Прошу тебя купить два пирожных: одно пирожное мне и одно — себе.

Маленький мальчик берет деньги и бежит к продавцу пирожных. Через несколько минут он возвращается, доедая пирожное. Он протягивает пассажиру один франк и говорит:

— У продавца было только одно пирожное!

Упражнение 49. а) Расскажите о том, какие у Вас есть книги, учебники, пластинки. б) Расскажите о Вашей семье.



Рис. 19

РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Упражнение 50. Опишите картинку, обращаясь к товарищу, который ее не видит (Рис. 19):

Упражнение 51. Собираясь в театр, Вы хотите надеть то, в чем Вы были в театре в прошлый раз. Скажите Вашему другу, который вместе с Вами был в театре, какие вещи Вы бы хотели надеть.

Например: Je mettrai la blouse verte et la jupe noire que j'ai portées la fois passée. Je mettrai aussi les souliers noirs vernis, etc.

Упражнение 52. Составьте устный рассказ по серии картинок (Рис. 20), обращаясь к товарищу, который этих картинок не видит.



Рис. 20

Упражнение 53. Расскажите подробно о фильме, который Вы недавно видели.

Упражнение 54. Вы собираетесь па день рождения к другу (подруге). Из ряда предметов, названия которых написаны на доске, выберите те, которые бы Вы хотели ему (ей) подарить, зная его (ее) вкус. Объясните выбор:

boîte *f* de bonbon

fleur *f* *pl*

livre *m*

disque *m*

stylo *m*

sac *m*

parfum *m*

Упражнение 55. Собираясь на экзамен, Ваш друг хочет надеть те самые вещи, в которых он был на предыдущем экзамене и получил пятерку. Он хочет, чтобы ему еще раз повезло. Докажите ему, что не надо верить в подобные приметы. (Упражнение проводится в форме диалога).

Виды упражнений для возможной коррекции навыка употребления артикля при сужении класса

Упражнение 56. Расположите ряд данных предложений по периметрам начерченных концентрических окружностей в такой последовательности: от предложения, в котором класс наименее сужен, к предложению, в котором класс сужен предельно. В центре мишени напишите предложение, где перед существительным, обозначающим предмет, о котором идет речь, должен быть употреблен определенный артикль.

Переведите предложения на французский язык.

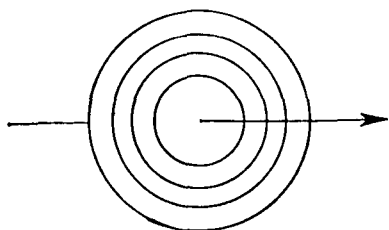


Рис. 21

Это большой кожаный портфель.

Это портфель.

Это кожаный портфель.

Это кожаный портфель, который я вчера купил для брата.

Это большой кожаный портфель с двумя отделениями.

Упражнение 57. Из данных реплик составьте диалог между продавцом и капризным покупателем, стоящим у прилавка и желающим, чтобы ему показали туфли, которые ему понравились:

Montrez-moi s'il vous plaît des souliers.

Je voudrais des souliers noirs.

Je voudrais des souliers noirs vernis.

Упражнение 58. Составьте рассказ доведенного до отчаяния продавца, который жалуется заведующему на чрезмерно капризного покупателя.

Например: Il me dit : « Montrez-moi des souliers ». Je lui montre des souliers beiges. Il dit alors qu'il veut des souliers noirs, etc.

Упражнение 59. Составьте диалог на заданную тему по данным ключевым словам. (Даются сужающие класс определения).

Например, сын рассказывает родителям о собаке, которую он просит купить, и описывает ее различные положительные качества. Родители сопротивляются, но, убежденные, в конце концов сдаются.

Ключевые слова:

beau, noir aux pattes blanches, intelligent, ami *m* fidèle.

Упражнение 60. Вставьте в данный диалог недостающие реплики.

— Rends-moi le livre !

— Quel livre ?

— ...

— Est-ce un livre gros ou mince ?

— ...

— ...

— Non, c'est un gros livre jaune.

Упражнение 61. 'Отгадай'. Один из собеседников п. неизвестный другому. В диалоге он называет различные качества этого предмета. Второй собеседник должен догадаться, какой предмет был спрятан.

Например:

— C'est un objet que l'on vend dans les grands magasins.

— C'est un objet que l'on achète pour les enfants.

C'est un objet qui a des bras et des jambes.

C'est un objet qui ressemble à une personne.

— C'est une poupée.

Упражнение 62. Расскажите Вашему приятелю о предмете, который Вы приобрели вчера, и, обрисовывая его качества, убедите приятеля, что ему тоже необходимо приобрести этот предмет.

Например:

Tu sais, j'ai acheté une bicyclette. C'est un très bon vélo, facile à réparer. S'il est en panne tu n'auras pas besoin d'un mécanicien, tu pourras le réparer toi-même. En été j'irai à la campagne et j'y ferai de la bicyclette. C'est un sport qui développe les muscles et fortifie la santé. Je te conseille d'acheter aussi une bicyclette. Tu seras content, j'en suis sûr.

Ц и к л III

**Объяснение понятия генерализирующей функции
определенного артикля (перед шагом 12—1 подцикл¹)**

С помощью артикля можно сигнализировать слушающему а) представляется ли предмет со всеми присущими ему качествами, б) представляется ли предмет только с существенными качествами, т.е. качествами, отличающими его от предметов всех других классов или в) имеется ли в виду не конкретный предмет, а общее отвлеченное понятие.

(le \longleftrightarrow la) \longleftrightarrow les определенный артикль

В данном случае сигнализируется о том, что предмет представляется в совокупности всех своих качеств, как существенных, общих для предметов этого класса, так и индивидуальных, присущих только этому предмету и отличающих его от других предметов этого класса. Сказанное означает, что мы рассматриваем предмет как единицу, отли-

¹Как показал проведенный лабораторный эксперимент, работе по 1 подциклу III цикла следует предпослать раскрытие понятия генерализирующей функции определенного артикля.

чающуюся в силу своих индивидуальных характеристик от предметов того же класса. Такое рассмотрение предмета является *наиболее конкретным*.

Пример: *Donne-moi le livre qui se trouve sur la table.*

Определенный артикль показывает, что предмет (книга) выделяется из класса однородных предметов. При этом принимаются во внимание качества, отличающие данную книгу от всех других книг.

(un \longleftrightarrow une) \longleftrightarrow des неопределенный артикль

В данном случае артикль сигнализирует о том, что предмет представлен только с существенными признаками. Это означает, что мы рассматриваем предмет как единицу, относящуюся к классу ему подобных предметов, не выделяя его из этого класса, но противопоставляя его предметам другого класса. Такое рассмотрение предмета является *менее конкретным*, чем в первом случае.

Пример: *Donne-moi un livre.*

Неопределенный артикль показывает, что предмет, о котором идет речь, относится к классу книг. При этом имеются в виду только существенные качества, отличающие книгу от предметов других классов. Важно, что это именно книга, а не журнал, не газета.

le \longleftrightarrow la генерализирующий артикль

Здесь артикль сигнализирует о том, что существительное называет не конкретный предмет, а *общее отвлеченное понятие*. Существительное в этом случае употребляется только в единственном числе и выражает *абстрактное понятие*.

Пример: *Le livre est l'ami de l'homme.*

Имеется в виду не какая-либо конкретная книга, а общее отвлеченное понятие.

Таким образом, с помощью артикля можно сигнализировать различную степень абстракции предмета.

Шаг 12 (подцикл 1)

Упражнение 63. Прочтите фразы и выпишите номера тех из них, в которых существительное обозначает общее отвлеченное понятие:

1. Le chien court à la rencontre de son maître.
2. Le chien est l'ami de l'homme.
3. Le chat est un animal domestique.
4. Le chat se chauffe au soleil.
5. L'homme vous attend toujours.
6. L'homme est mortel.
7. La femme est perfide.
8. La femme est déjà partie.

Упражнение 64. Заполните пропуски определенным или неопределенным артиклем (время ограничивается):

1. ... jeu développe l'imagination de ... enfant.
2. Tu sais, j'ai inventé ... jeu intéressant. Je suis sûr qu'il plaira à mes élèves.
3. ... cigarette est ... cause de nombreuses maladies, dit-il en allumant ... cigarette.
4. ... œil est ... organe de la vue.
5. ... livre est ... source de nos connaissances.
6. Michel a 20 ans aujourd'hui. Je veux lui offrir ... livre.
7. ... voiture est ... moyen de transport.
8. Dans ... voiture qui roule à une grande vitesse :
— C'est pour ... première fois que je monte dans ... voiture, dit ... passagère.
— Moi aussi, lui répond ... chauffeur.

Упражнение 65. Закончите диалог, используя данные ниже ключевые слова:

- Je crois que nos touristes sont fatigués. Nous marchons déjà depuis deux heures. C'est trop pour les élèves de 5-ème.
- Mais il nous reste dix minutes de marche.
- Alors, chantons !
- ...

Ключевые слова для недостающей реплики:

chanson f, aider à ..., surmonter la fatigue.

Упражнение 66. Закончите диалог, выразив согласие и подхватив предыдущую реплику:

- Où vas-tu passer tes vacances d'été ?
- Je ne sais pas encore au juste, je pense que l'irai au bord de la mer Noire.
- Veux-tu y aller en train ou en avion ?

— Je prendrai l'avion, c'est le moyen de transport le plus rapide.

— Oui, tu as raison, en effet ...

Упражнение 67. Составьте диалог на тему «Un chat abandonné», по данным ключевым словам:

chat *m*, faire du mal à ..., manger, côtelette *f*, avoir faim, donner à manger à..., animal *m*, utile, attraper, souris *f pl*.

РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Упражнение 68. Напишите небольшой рассказ (5—6 предложений), начиная его с утверждения о полезности книги для воспитания детей, и объясните, почему Вы так считаете.

Упражнение 69. Расскажите о том, что учитель должен любить детей и быть им другом. Начните рассказ с этого утверждения. Последующие предложения должны объяснять, почему Вы так считаете.

Шаги 13—14 (подцикл 2)

Упражнение 70. Прочтите следующие фразы и подчеркните слова, которые предопределяют употребление неопределенного артикля:

1. Un grand courage est nécessaire pour un sportif.
2. Une douleur atroce l'empêchait de parler.
3. Mais vous êtes d'une timidité extrême ! Pourquoi ne lui avez-vous pas tout raconté ?
4. Un profond silence régnait dans la maison. « Où sont-ils ? » — se demandait-elle.
5. Vous ne le punissez jamais ? Mais, Madame, un amour aveugle peut nuire à l'enfant.

Упражнение 71. Заполните пропуски определенным или неопределенным артиклем (время ограничивается):

1. ... héroïsme des soldats soviétiques pendant ... guerre est connu du monde entier.
2. ... grande faiblesse le retenait au lit.
3. — ... patience est ... qualité qui me manque.
— C'est très mal. ... bon professeur doit être patient.
4. — Cette actrice est de ... rare beauté.
— Oui, mais c'est aussi ... actrice de grand talent.
— Tu crois ? Et moi je pense que ... talent c'est justement ... qualité qui lui manque.

Упражнение 72. Заполните пропуски в пословицах артиклем и, прочитав данный ниже рассказ, выберите одну из пословиц, которая могла бы явиться выводом к рассказу:

1. ... patience vient à bout de tout.
2. ... appétit vient en mangeant.
3. ... union fait ... force.
4. ... peur grossit ... objets.

Un riche paysan, déjà âgé, voyait avec chagrin que ses quatre fils n'étaient pas toujours d'accord. Un jour il les appela dans sa chambre et dit :

— Mes chers fils, sur la table il y a une bourse de mille francs. Je la donnerai à celui qui pourra casser ces quatre bâtons liés ensemble.

Les quatre frères essayèrent, à tour de rôle, mais aucun d'eux ne put réussir.

— Pourtant, c'est très facile, dit le père, regardez ! Et le vieillard délia les bâtons et les cassa sans peine, les uns après les autres.

— De cette manière, dirent les enfants, ce n'est pas difficile.

— Mes chers enfants, leur dit le père, j'ai voulu vous prouver que ...

РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ

Упражнение 73. Закончите рассказ, прослушанный с пленки, выводом:

J'allai chasser en automne chez des amis. Mes amis étaient des farceurs.

Quand j'arrivai, on me fit une réception princière. On tira des coups de fusil, on m'embrassa ; je me dis : « Attention, on prépare quelque chose ».

Pendant le dîner la gaîté fut trop grande. Tout me semblait suspect, jusqu'à la figure des domestiques.

L'heure de se coucher sonna et on me reconduisit dans ma chambre en procession. Pourquoi ? On me cria « bonsoir ». J'entrai, je fermai la porte et je m'approchai de la fenêtre. Je tirai les rideaux et je m'assis avec précaution. Le fauteuil était solide. Cependant le temps marchait.

Je décidai donc de me coucher. Mais le lit m'était particulièrement suspect. Là était le danger. J'allais peut-être recevoir une douche froide ? Alors je saisis le matelat, je le traînai au milieu de la chambre, en face de la porte d'entrée. Je refis là mon lit. Puis j'éteignis toutes les lumières.

res et je me couchai. Tout semblait calme. Je m'endormis.

Je dus dormir longtemps, et d'un profond sommeil. Soudain un corps tomba sur le mien et en même temps je reçus sur la figure, sur le cou, sur la poitrine un liquide brûlant qui me fit pousser un cri de douleur. Je tendis les mains et je rencontrai une figure, un nez. Alors, de toute ma force, je lançai un coup de poing dans ce visage. Mais je reçus un coup qui me fit sortir de mes draps et me sauver en chemise, dans le corridor.

Il faisait grand jour... On accourut au bruit et on trouva étendu sur mon lit un domestique qui, m'apportant le déjeuner, avait rencontré sur sa route mon lit et m'était tombé sur le ventre, en me versant mon déjeuner sur la figure.

Ah, on a ri, ce jour-là.

D'après G. de Maupassant

Упражнение 74. Расскажите о том, какие качества Вы больше всего цените в людях и какие качества Вы хотели бы воспитать у Ваших будущих учеников.

Упражнение 74 (а). Расскажите о том, какие недостатки в своем характере Вы хотели бы исправить.

Ц и к л IV

Упражнение 75. Прокомментируйте события, которые Вы видите на серии картинок (Рис. 22):

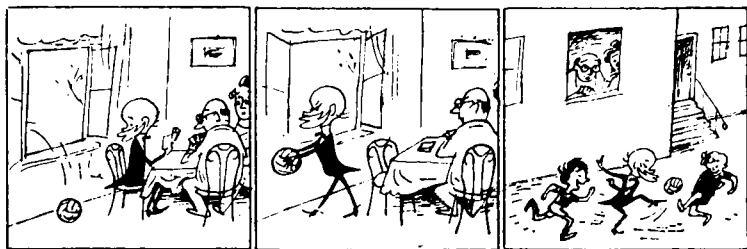


Рис. 22

Упражнение 76. Составьте рассказ по серии картинок (Рис. 23), обращаясь к товарищу, который этих картинок не видит:



Рис. 23

Упражнение 77. Прочтите начало рассказа, придумайте конец и устно изложите его. Сравните Ваш вариант с авторским. (см. с. 109):

Une fille blonde

Ils étaient huit, huit blessés dans la même salle de l'hôpital. On les y avait transportés la nuit. Ils ne savaient pas comment s'appelait la ville, quelle forme avait la maison.

Dans la salle il y avait une fenêtre, couverte d'un rideau noir. Le lendemain matin une infirmière entra et releva le rideau.

— Alors, Failleroy, demanda-t-on au blessé qui occupait le premier lit près de la fenêtre. Comment c'est dehors ?

— Dehors, dehors ce n'est pas mal. On n'est pas dans un mauvais coin. Il y a un petit jardin et puis il y a une rue et des maisons.

Il continua de décrire le paysage. Les maisons étaient basses. Un vieillard passait dans la rue, lisant son journal.

Attentifs, silencieux, les autres blessés écoutaient Failleroy.

— Et les femmes, dans la rue, comment sont-elles ? demanda Mazargues.

— Elles ne sont pas jolies, je t'assure.

Un moment après, Failleroy regarda de nouveau par la fenêtre et s'écria :

— Eh bien, si, voilà une belle fille.

— Ah, comment est-elle ?

— Elle est blonde. Elle a une robe à fleurs vertes.

A midi Faillero y dit :

— Tiens, voilà la blonde de ce matin. Elle regarde par ici.

Et il fit un geste avec sa main levée.

— Elle a détourné la tête, dit-il.

Vers deux heures, il annonça de nouveau le passage de la jeune fille blonde.

A six heures, elle reparut encore et, cette fois, Faillero y assura qu'elle avait longuement regardé par la fenêtre.

Pendant plusieurs jours, la vie des blessés fut marquée par les passages de la jeune fille.

— Faillero y, tu es amoureux, disaient les blessés.

— Mais non, vous voyez que je plaisante.

Mais les sept autres étaient amoureux. Rien ne les intéressait plus. Si parfois Faillero y sommeillait vers midi, il se trouvait toujours quelqu'un pour lui crier :

— Eh, dis donc, Faillero y, c'est déjà l'heure.

Un matin Faillero y, pressé de questions comme d'habitude, répondit :

— Non, elle n'est pas passée.

Le même soir, on lui demanda :

— Alors, ce soir tu ne l'as pas vue, ta fille ?

— Si. Elle est passée... avec un autre...

Le lendemain il ne regarda pas une seule fois par la fenêtre.

Et puis, le soir, à la surprise de tous, sauf du médecin, il mourut.

D'après M. D r u o n

Упражнение 77 (а). Прослушайте начало рассказа, придумайте конец и изложите его устно. Сравните Ваш вариант с авторским. (см. с. 110).

La lettre de Noël

— Est-ce qu'il y a des télégrammes ? demande Robert. Un grand rire lui répond.

— Tu es pressé d'aller courir dans les rues ? lui dit l'employé de la poste.

Robert referme la porte. Bien sûr, il est pressé. Pressé de porter les télégrammes qui lui font gagner un peu d'argent en plus de son salaire. Il veut acheter une bicyclette à huit vitesses. Et alors il sera un grand champion.

Bientôt Noël... Pour la première fois de sa vie, Robert va s'offrir un cadeau, et quel cadeau !

Robert balaie la cour de la poste et pense à la bicyclette.

Tout à coup il aperçoit près de la boîte aux lettres un petit garçon de sept ans. Il a un joli sourire mais il n'est pas assez habillé pour la saison. Il a sûrement très froid.

— Qu'est-ce que tu fais là ?

— Je veux mettre une lettre à la poste... C'est pour le Père Noël...

Robert a envie de rire, mais il réussit à rester sérieux.

— Tu crois qu'il me répondra, dis, Monsieur ?

C'est pour la première fois qu'on l'appelle « Monsieur ». Robert répond :

— Bien sûr. Donne-moi la lettre, je vais la mettre moi-même dans le sac.

— Merci, Monsieur.

Et il s'en va... Robert ouvre la lettre et lit :

« Monsieur Père Noël, ma sœur ne sait pas que je t'écris. Si tu la vois, ne lui dis rien. Mon père est à l'hôpital. Ma sœur gagne peu. Si tu nous apportes un peu de charbon pour Noël, je ne te demanderai pas les patins que je voulais. J'habite 17, rue aux Pains. Michel qui t'aime ».

D'après F. Bayard

Упражнение 78. Прослушайте конец рассказа, придумайте начало и изложите его устно. Сравните Ваш вариант с данным. (См. с. 110):

Le public me regarde et rit. Les hommes me comprennent, ils disent :

— Bravo ! Il a raison ! Bravo !

Mais l'ouvrière s'approche de moi et me demande de retirer mon chapeau. Je réponds :

— Allez dire à madame qu'elle retire son chapeau elle aussi. Alors l'ouvrière me prie de sortir.

La dame au grand chapeau me regarde d'un air triomphant.

Tout à coup je vois une jeune fille qui entre dans la salle. Je m'avance vers elle, et je lui dis :

— Mademoiselle, permettez-moi de vous faire un cadeau. Voici un beau chapeau. Il est à vous. Mais je vous prie de la mettre et de vous asseoir à ma place, devant cette dame au grand chapeau garni de fleurs et de plumes.

La jeune fille me remercie en souriant et elle prend place devant la dame.

Cette fois, c'est la dame qui ne voit rien. Elle se penche à droite, elle se penche à gauche... Rien... Furieuse, elle sort de la salle.

D'après M o z a i k a

Упражнение 79. Закончите диалог (3—4 реплики):

Vacances à la mer

La mer est aussi bleu que le ciel. Des oiseaux passent et se posent sur l'eau. Tout est calme sur la mer. Mais sur la plage, c'est autre chose...

— Attention : tu vas marcher sur le bras d'une dame... Assieds-toi donc...

— Mais où ? Veux-tu me faire une petite place, s'il te plaît ?

— Avec plaisir, mais où ? Ici, il y a des bras, des jambes, des dos ; là des chapeaux de paille.

— Je sens que j'écrase quelque chose...

— Oui : ce sont mes lunettes...

— ...

Упражнение 80. Составьте рассказ на тему: «Квартира, которую я хотел бы иметь».

Упражнение 81. Составьте диалог на тему: «Путешествие по железной дороге».

Упражнение 82. Перескажите текст *Une fille blonde* (с. 99).

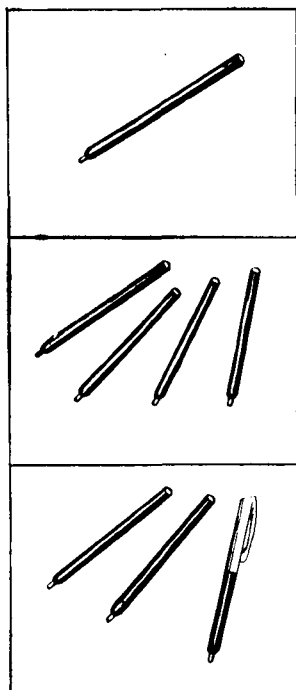
Примечание : Во время пересказа преподаватель прерывает речь студента вопросами как по содержанию рассказа, так и вопросами, относящимися к личной оценке студентом излагаемых событий.

КОНТРОЛЬНЫЕ СРЕЗЫ

Ц и к л I

Срез № 1.

Прочтите фразы, данные к рисункам, и над выделенными существительными напишите артикль, который Вы бы употребили при переводе данных фраз на французский язык. При обдумывании пользуйтесь алгоритмом (время выполнения задания не ограничивается).



1. Это *ручка*. Это *шариковая ручка*. Это *шариковая ручка* с синим стержнем.
2. Дай мне, пожалуйста, *ручку*!

1. Дай мне, пожалуйста, *ручку*!
2. Дай мне, пожалуйста, *ручку*, крайнюю, справа.

1. Дай мне, пожалуйста, *ручку*!
2. Дай мне, пожалуйста, *ручку* с *наконечником*!

Рис. 24

Срез № 2.

Прослушайте тексты, данные на русском языке, и в процессе слушания надписывайте над выделенными существительными в имеющемся у Вас письменном варианте текста артикль, который Вы бы употребили при переводе данных текстов на французский язык. По окончании чтения сразу же сдайте работу преподавателю.

1. Вы получаете книги в библиотеке. Вам нужно расписаться в карточке. На столе у библиотекаря лежит ручка. Вы просите:

— Дайте мне, пожалуйста, *ручку*!

2. Дай мне, пожалуйста, *желтый мяч*! (Дается рисунок, на котором изображено несколько мячей, среди них — один желтый).

3. В отделе готового платья висят куртки, среди них — несколько курток с белым меховым воротником. Покупательница просит продавца:

— Покажите мне, пожалуйста, *синюю куртку* с белым меховым воротником!

4. Перед Вами *телевизор*. Это *цветной телевизор*, выпущенный Львовским производственным объединением. *Телевизор* имеет размер экрана по диагонали 61 см.

5. На почте:

— *Письмо* слишком тяжелое. Нужно приклеить еще одну марку.

6. — Вот книга, прочти, тебе понравится. Это *научно-фантастический роман*.

— Да... но это же не *роман*, а *альбом иллюстраций*. Посмотри, ты, наверное, перепутал.

— Действительно... Подожди... Вот, возьми. Если хочешь, бери и *альбом*.

Срез № 3.

1. Составьте диалог, который начинался бы следующими репликами:

Au magasin :

— Bonjour, Michel. Que fais-tu ici ?

— Je voudrais choisir un cadeau pour Nina. Veux-tu m'aider ?

2. Составьте диалог между учителем Филютеком и продавцом воздушных шариков, используя данную серию картинок.

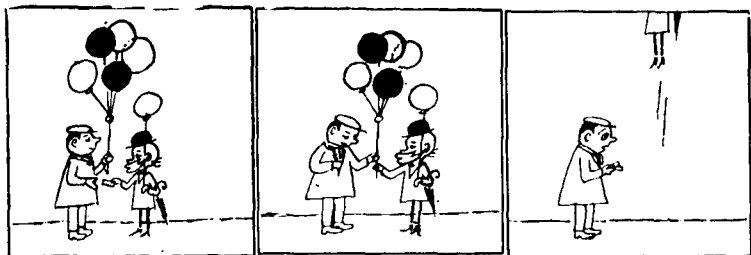


Рис. 25

Ц и к л II

Срез № 4.

Прочтите тексты, данные на русском языке, и над выделенными существительными надпишите артикль, который бы Вы употребили при переводе этих текстов на французский язык. При выполнении задания пользуйтесь алгоритмом (время выполнения задания не ограничивается).

1. Вы знаете, что Ваш друг был в театре. Встретив его на следующий день, Вы спрашиваете:

— Ну что, *спектакль* тебе понравился?

2. У газетного киоска:

— У вас есть *иностранные журналы*?

— Вот, пожалуйста!

3. *Дверь* открылась, и в *купе* вошла *молодая женщина* с *большой хозяйственной сумкой*. Она оставила *сумку* в *купе* и вышла в *коридор*.

4. Мы вышли из *квартиры*, спустились по *лестнице* и остановились у *подъезда*. Из-за угла показалась *легковая машина*. Это была *машина новой марки*. Из машины вышел *пожилой мужчина* и спросил, где находится *квартира № 32*. Потом он подошел к *шоферу* и что-то ему сказал. *Шофер* открыл *багажник* и вынул оттуда *небольшой кожаный чемодан*. *Мужчина* взял *чемодан* и вошел в *подъезд*, у которого мы стояли.

Срез № 5.

Прослушайте тексты, данные на русском языке, и в процессе слушания в имеющемся у Вас письменном варианте задания надписывайте над выделенными существительными артикль, который Вы бы употребили при переводе этих

текстов на французский язык. После того, как преподаватель закончит чтение, сразу же сдайте ему работу.

1. — Мне нужно написать *письмо*. Дайте мне, пожалуйста, *лист бумаги* и *ручку*.

— А *конверт* у Вас есть?

2. Мы получили *новую двухкомнатную квартиру*. Это *квартира* *улучшенной планировки*.

3. Вы посмотрели *фильм*, о котором я Вам говорила?

4. Вчера я получил *письмо* от моего друга. *Друг* живет в *небольшом городе* недалеко от Новосибирска.

5. — Ты собираешься в спортивный лагерь? А что ты с собой возьмешь?

— *Летнее платье, брюки, свитер и куртку*.

6. Утром раздался телефонный звонок. *Незнакомый женский голос* спросил:

— Это *квартира* Петровых?

7. Разве ты не знаешь, что это *студентка* нашего института?

8. *Дверь* открылась, и в *приемную* вошел *по жилой мужчина*. *Мужчина* спросил у *секретаря*, может ли его принять *заведующий*.

— *Заведующий* занят, ответил *секретарь*, у него *совещание*.

9. В Москву прибыла *болгарская делегация*.

10. *Кубинская спортивная делегация*, прибывшая на соревнования в Москву, осматривала сегодня *достопримечательности столицы*.

Срез № 6.

1. Прослушайте рассказ, данный на русском языке, и устно изложите его содержание на французском языке.

Молодая, красивая, элегантно одетая женщина входит в большой книжный магазин.

— У Вас есть латинский словарь? — говорит она, обращаясь к продавцу.

— Латинский словарь?

— Да, латинский словарь, в котором были бы такие фразы, как: 'Какой автобус идет к вокзалу?', 'Как пройти к оперному театру' и т. д.

— Позвольте, мадам, латинских словарей с такими фразами нет. Ведь в то время не было ни автобусов, ни вокзалов, ни оперных театров!

— Этого не может быть, восклицает дама. — Мне очень

нужен этот словарь: через неделю я уезжаю в Латинскую Америку!

2. Составьте устный рассказ по серии картинок, обращаясь к Вашему товарищу, который этих картинок не видит.



Рис. 26

Ц и к л III

ПЕРВЫЙ ПОДЦИКЛ

Срез № 7.

Прочтите фразы и подчеркните конкретные существительные, обозначающие общее отвлеченное понятие :

1. Любите книгу — источник знаний.
2. Дай мне, пожалуйста, почитать книгу.
3. Включи телевизор.
4. Телевизор — и зло, и добро.
5. Сейчас прозвучит песня по Вашей просьбе.
6. Нам песня строить и жить помогает.

Срез № 8.

Заполните пропуски определенным или неопределенным артиклем (время выполнения задания ограничивается).

1. ... théâtre est... art syntétique.
2. ... théâtre Vakhtangov est... théâtre académique.
3. ... vache est ... animal domestique.
4. — Eh bien, avez-vous été à ... concert hier ?
— Oui, nous avons écouté ... symphonie de Tchaïkovsky.
5. ... symphonie est ... grande composition pour orchestre.

Срез № 9.

Назовите основные обязанности студента (рабочего, инженера, врача и т. д.).

ВТОРОЙ ПОДЦИКЛ

Срез № 10.

Заполните пропуски определенным или неопределенным артиклем, пользуясь алгоритмом (время выполнения задания не ограничивается).

1. ... fatigue l'empêchait de marcher.
2. ... grande fatigue ne lui permettait pas de se mettre en route.
3. Il dormait de ... profond sommeil.
4. Malgré ... émotion il parle très bien.
5. Au carnaval ... gaieté était très grande.
5. Cette femme est de ... rare bonté.

Срез № 11.

Заполните пропуски определенным или неопределенным артиклем (время выполнения задания ограничивается).

1. ... éducation de ... enfant est ... chose très difficile.
2. ... paresse est ... défaut qu'il faut vaincre à tout prix.
3. Cet homme est de ... force prodigieuse.
4. — Et vous l'avez laissé partir ! — s'écria-t-il dans ... grande colère.
5. Trente ans plus tôt, leur vie a été orageuse, mais ... vieillesse a amené ... calme et ... tendresse.

Срез № 12.

Назовите качества, которые должны, по Вашему мнению, характеризовать а) учителя, б) ученика. Объясните, почему.

Ц и к л IY

Ф и н а л ь н ы й с р е з

1. Составьте диалог, который начинался бы следующими репликами:

- Eh bien, est-ce que le roman t'a plu ?
- Quel roman ?

2. Прослушайте начало и конец рассказа, придумайте середину и устно изложите ее:

Il y a des gens étonnants. Ils rencontrent une personne au milieu de cinquante autres, ils lui parlent moins d'une minute et, dix ans après, ils se rappellent tout : le nom de la personne, ce qu'elle fait, où et quand ils l'ont rencontrée... Ils n'ont rien oublié... Moi, c'est tout le contraire. J'oublie tout ...

Un soir, je rentrais chez moi. J'étais sur la plate-forme de l'autobus 63. A un arrêt, une jeune fille monte et me sourit. Il me semble que je l'ai rencontrée, mais où ? J'essaye de me rappeler. Rien... Que faire ? Je lui souris...

— Comment allez-vous ? demande-t-elle.

Après ce dialogue plein de l'incompréhension mutuelle, il ne me reste plus qu'une chose à faire. Je sors ma carte d'identité et je la montre à la jeune fille. Tous les voyageurs sur la plate-forme nous regardent.

— Tenez ! Etes-vous toujours sûre de me reconnaître ? A son tour elle rougit et s'excuse :

— Oh, vous n'êtes pas Adolphe. Monsieur, j'étais tellement sûre... Qu'est-ce que vous allez penser ?... Je vous demande pardon.

L'autobus s'arrête. Très vite, elle descend en baissant la tête.

Au prochain arrêt, je descends aussi. Je reviens en courant. Mais je ne trouve pas la jeune fille. Depuis, je prends tous les jours l'autobus 63 à la même heure. J'espère...

D'après S. S a i n t - G e r m i e r

К л ю ч и

Упражнение 77. (с. 99). Конец рассказа:

Mazargues appela l'infirmière et lui dit qu'il voulait prendre le lit de Failleroy.

Toute la nuit il ne put pas dormir. Son imagination lui dessinait des fleurs vertes, des cheveux blonds...

Le matin, l'infirmière entra et releva le rideau juste au moment où Mazargues venait enfin de s'endormir.

Il se réveilla aussitôt et regarda par la fenêtre.

— Oh, s'écria-t-il.

— Eh bien, quoi ? Tu es malade ? dirent les autres.

Mazargues s'efforça de paraître indifférent :

— Oui, je savais qu'il se moquait de nous. Mais tout de même je voulais voir moi-même...

De l'autre côté de la fenêtre il n'y avait rien qu'un immense mur gris...

D'après M. Druon

Упражнение 77 (а). (с. 100). Конец рассказа:

Robert relit plusieurs fois la lettre et la met dans son portefeuille. Il finit son travail.

Un peu plus tard, Robert passe par la rue aux Pains, s'arrête devant le n° 17 et frappe à la porte. Une jeune fille lui ouvre.

— Qu'est-ce qui est arrivé ? Mon père va plus mal ? s'écrie-t-elle.

— Non, non. Je ne viens pas de l'hôpital. Je suis seulement un ami de Michel, et je passais lui dire bonjour.

Puis il se tait. La jeune fille sourit et dit :

— Excusez-moi, mais je dois partir. Je vais faire le ménage chez des gens.

Robert s'en va... Quand il passe devant le magasin où l'on vend des bicyclettes il ne peut pas s'empêcher de regarder. « Sa bicyclette » est toujours là, toute neuve, magnifique. Il soupire...

Le lendemain de Noël Robert balaie la neige devant la poste.

— Monsieur ! Monsieur !

C'est Michel qui court de toutes ses forces vers lui.

— « Il » est venu. Il a apporté beaucoup de charbon, et puis, tu sais, il a apporté un cadeau, à moi tout seul : des patins !

Robert sourit. Après tout, il pourra encore devenir un grand champion... C'est plus extraordinaire d'être le Père Noël !

D'après F. B a y a r d

Упражнение 78. (с. 101). Начало рассказа:

Un jour, moi et mon ami nous allons au théâtre. Devant mon fauteuil est assise une grande femme blonde. Elle a sur la tête un grand chapeau garni de fleurs et de plumes.

Le rideau se lève, le spectacle commence. J'entends la voix des acteurs, mais je ne vois rien. Je me penche à droite, je me penche à gauche, je ne vois rien.

— Ah ! Je ne vois rien, dis-je à mon ami.

La dame m'entend, elle se retourne et sourit avec ironie.

Le premier acte est fini, le public applaudit. C'est l'entracte. Tout le monde est content, tout le monde excepté moi. Et la dame au chapeau me regarde : elle a l'air de se moquer de moi.

Tout à coup je vois que le fauteuil devant elle est libre. Alors je sors du théâtre, j'entre dans un magasin de modes, j'achète un très grand chapeau garni de fleurs, et je retourne au théâtre. Je prends place devant la dame et je mets mon chapeau sur ma tête.

D'après M o z a i k a

С р е з № 1.¹

1. Это *ручка* (неопр.). Это *шариковая ручка* (неопр.). Это *шариковая ручка* (неопр.) с синим стержнем.

2. Дай мне, пожалуйста, *ручку* (опр.)!

1. Дай мне, пожалуйста *ручку* (неопр.)!

2. Дай мне, пожалуйста, *ручку, крайнюю, справа* (опр.).

¹ Ключи даны к срезам предречевого уровня.

1. Дай мне, пожалуйста, *ручку* (неопр.)!
2. Дай мне, пожалуйста, *ручку с наконечником* (опр.)!

С р е з № 2.

1. Дай мне, пожалуйста, *ручку* (опр.).
2. Дай мне, пожалуйста, *желтый мяч* (опр.).
3. Покажите мне, пожалуйста, *синюю куртку* (неопр.) с белым меховым воротником!
4. Перед Вами *телевизор*. (неопр.). Это *цветной телевизор* (неопр.), выпущенный Львовским производственным объединением. *Телевизор* (опр.) имеет размер экрана по диагонали 61 см.
5. *Письмо* (опр.) слишком тяжелое.
6. — ... Это *научно-фантастический роман* (неопр.).
— Да, но это же не *роман* (неопр.), а *альбом иллюстраций* (неопр.).
— ... Если хочешь, бери и *альбом* (опр.).

С р е з № 4.

1. Ну что, *спектакль* (опр.) тебе понравился?
2. — У Вас есть *иностранные журналы* (неопр.)?
3. *Дверь* (опр.) открылась, и в *купе* (опр.) вошла *молодая женщина* (неопр.) с *большой хозяйственной сумкой* (неопр.). Она оставила *сумку* (опр.) в *купе* (опр.) и вышла в *коридор* (опр.).
4. Мы вышли из *квартиры* (опр.), спустились по *лестнице* (опр.) и остановились у *подъезда* (опр.). Из-за угла показалась *легковая машина* (неопр.). Это была *машина новой марки* (неопр.). Из *машины* (опр.) вышел *пожилой мужчина* (неопр.) и спросил, где находится *квартира № 32* (опр.). Потом он подошел к *шоферу* (опр.) и что-то ему сказал. *Шофер* (опр.) открыл *багажник* (опр.) и вынул оттуда *небольшой кожаный чемодан* (неопр.). *Мужчина* взял *чемодан* (опр.) и вошел в *подъезд* (опр.), у которого мы стояли.

С р е з № 5.

1. — Мне нужно написать *письмо* (неопр.). Дайте мне, пожалуйста, *лист бумаги* (неопр.) и *ручку* (неопр.).
— А *конверт* (неопр.) у Вас есть?
2. Мы получили *новую двухкомнатную квартиру* (неопр.). Это *квартира улучшенной планировки* (неопр.).
3. Вы посмотрели *фильм* (опр.), о котором я Вам говорила?
4. Вчера я получил *письмо* (неопр.) от моего друга. *Друг* (опр.) живет в *небольшом городе* (неопр.) недалеко от Новосибирска.
5. — *Летнее платье* (неопр.), *брюки* (неопр.), *свитер* (неопр.) и *куртку* (неопр.)
6. ... *Незнакомый женский голос* (неопр.) спросил:
— Это *квартира* (опр.) Петровых?
7. Разве ты не знаешь, что это *студентка* (неопр.) нашего института?
8. *Дверь* (опр.) открылась, и в *приемную* (опр.) вошел *пожилой мужчина* (неопр.). *Мужчина* (опр.) спросил *секретаря* (опр.), может ли его принять *заведующий* (опр.).
— *Заведующий* (опр.) занят, ответил *секретарь* (опр.), у него *совещание* (неопр.).
9. В Москву прибыла *болгарская делегация* (неопр.).
10. *Кубинская спортивная делегация* (опр.), прибывшая в Москву, осматривала сегодня *достопримечательности* (опр.) столицы (опр.).

С р е з № 7.

1. Любите *книгу* — источник знаний.
2. Дайте мне пожалуйста, почитать книгу.
3. Включи телевизор.
4. *Телевизор* — и зло, и добро.
5. Сейчас прозвучит песня по вашей просьбе.
6. Нам *песня* строить и жить помогает.

С р е з № 8.

1. *Le* théâtre est un art syntétique.
2. *Le* théâtre Vakhtangov est un théâtre académique.
3. *La* vache est un animal domestique.
4. — Eh bien, avez-vous été *au* concert hier ?
— Oui, nous avons écouté une symphonie de Tchaïkovsky.
5. *La* symphonie est une grande composition pour orchestre.

С р е з № 10.

1. *La* fatigue l'empêchait de marcher.
2. *Une* grande fatigue ne lui permettait pas de se mettre en route.
3. Il dormait d'*un* profond sommeil.
4. Malgré l'émotion il parle très bien.
5. Au carnaval *la* gaieté était très grande.
6. Cette femme est d'*une* rare bonté.

С р е з № 11.

1. L'éducation de l'enfant est *une* chose très difficile.
2. *La* paresse est *un* défaut qu'il faut vaincre à tout prix.
3. Cet homme est d'*une* force prodigieuse.
4. — Et vous l'avez laissé partir ! — s'écria-t-il dans *une* grande colère.
5. Trente ans plus tôt, leur vie a été orageuse, mais *la* vieillesse a amené *le* calme et *la* tendresse.