

К ВОПРОСУ О ТАК НАЗЫВАЕМЫХ ПРЕДИКАТИВНЫХ  
КОМПЛЕКСАХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Ю. Ф. Ещенко

Вопрос о предикативных комплексах давно уже интересует советских лингвистов. Это и понятно, «так как, во-первых, конструкции с неличными членами очень характерны для синтаксической системы языка, и, во-вторых, исторические исследования показывают, что в процессе развития языка росло количество таких оборотов, увеличивалось число их структурных типов и расширялось их использование»<sup>1</sup>.

Из многочисленных проблем, возникших при изучении вопроса о предикативных комплексах, мы остановимся лишь на одной, а именно, на проблеме определения объема предикативных комплексов, так как именно эта проблема является менее всего разработанной.

Отсутствие единых критериев определения объема предикативных комплексов приводит к тому, что целый ряд грамматистов признает существование лишь глагольных предикативных комплексов, не упоминая совсем безглагольные предикативные комплексы. И. А. Кузнецов в диссертации, посвященной проблеме безглагольных предикативных конструкций, справедливо отмечает, что в литературе нигде не дается указания на принципиальное сходство глагольных и безглагольных конструкций<sup>2</sup>.

Что же касается глагольных предикативных комплексов, то и там неясен тот принцип, по которому те или иные сочетания относятся к предикативным комплексам. Советские грамматисты, например, М. А. Ганшина и Н. М. Василевская, указывают, что предикативные комплексы в функции дополнения употребляются лишь после ограниченной группы глаголов определенной семантики: после глаголов чувственного и умственного восприятий, глаголов, выражающих наблюдение, разрешение, просьбу, приказ, побуждение к действию, желание и некоторых непереходных глаголов<sup>3</sup>. И в других грамматиках мы находим, как правило, тот же перечень глаголов. А Г. Поутсма называет гораздо больше глаголов, после которых употребляется данная конструкция<sup>4</sup>.

Характерным представляется высказывание М. А. Ганшиной и Н. М. Василевской о том, что после глаголов *to order, to command, to*

<sup>1</sup> М. В. Смолина. К вопросу о месте так называемых предикативных оборотов в синтаксической системе английского языка. «Труды Горьковского гос. пед. ин-та иностр. языков». Вып. XX, 1960, стр. 269.

<sup>2</sup> И. А. Кузнецов. Неглагольные объектно-предикативные сочетания в английском языке. Дис., 1952, стр. 25.

<sup>3</sup> М. А. Ganshina, N. M. Vasilevskaya. English Grammar, 1964, стр. 261—262.

<sup>4</sup> См. H. Poutsma. A. Grammar of Late modern English. Part I, The Sentence, стр. 564—568.

recommend, to beg, to promise и т. п. употребляются два независимых дополнения, а не конструкция «Accusative with the Infinitive», если после указанных выше глаголов следует существительное, обозначающее одушевленный предмет: He ordered the cabman to drive on» (London)<sup>1</sup>.

Аналогичную точку зрения мы находим и у Г. Поутсмэ<sup>2</sup>. Однако почему в одних случаях сочетания имени существительного с инфинитивом — комплекс, а в других — два члена предложения авторы не мотивируют.

Критерий для установления объема предикативных комплексов помогает определить трансформационная грамматика. Говоря о трансформационной грамматике, С. К. Шаумян пишет, что значение ее заключается «в ее огромной объяснительной силе»<sup>3</sup>. Трансформационная грамматика «позволяет проникнуть сквозь внешние эмпирические тождества и различия языка в имманентные тождества и различия реляционного каркаса языка»<sup>4</sup>.

Основу трансформационной грамматики составляют так называемые ядерные конструкции в языке, из которых при помощи трансформации из одного или нескольких ядерных предложений могут быть получены все предложения языка.

З. С. Хэррис, один из основоположников трансформационной грамматики, выделяет такие ядерные конструкции для английского языка: 1)  $NvV$ ; 2)  $NvVPN$ ; 3)  $NvVN$ ; 4)  $N$  is  $N$ ; 5)  $N$  is  $A$ ; 6)  $N$  is  $PN$ ; 7)  $N$  is  $D$ <sup>5</sup>.

Рассматривая различные виды предикативных комплексов, он указывает, что они «могут различаться на основе их окружений»<sup>6</sup>. Это значит, что в предложении типа *The strain made her speak* второе  $V$  всегда будет относиться к окружению второго  $N$  (в предложении, имеющем структуру  $NV$ ), но не всегда к окружению первого  $N$ : *speaks* «говорит» встречается после *he* «он», но его появление после *the strain* «напряжение» мало вероятно. «Поэтому можно сказать, — пишет автор, — что  $N_2$  является подлежащим при  $V_2$  и что  $N_1V_1N_2V_2$  содержит конструкцию  $N_2V_2$ , представляющую собой предложение»<sup>7</sup>. Во многих случаях конструкцию  $N_1V_1N_2V_2$  можно представить как  $N_1V_1(N_2V_2)$ , где  $N_2V_2$  является дополнением<sup>8</sup>.

К конструкциям данного вида автор относит такие, которые встречаются в предложениях типа

A remember the dog barking there.  
His mates admired his speaking out.  
We let the water flow.  
A like children to behave<sup>9</sup>.

<sup>1</sup> М. А. Ganshina, N. M. Vasilevskaya, Указ. соч., стр. 261.

<sup>2</sup> Там же, стр. 793.

<sup>3</sup> С. К. Шаумян. Теоретические основы трансформационной грамматики. Сб. «Новое в лингвистике», вып. II, 1962, стр. 408.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> З. С. Хэррис. Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре. Сб. «Новое в лингвистике», вып. II, 1962, стр. 628. Автор употребляет такие обозначения:  $N$  — существительное и местоимение;  $V$  — глагол,  $v$  — вспомогательные глаголы,  $A$  — прилагательное;  $P$  — предлог,  $D$  — наречие.

<sup>6</sup> З. С. Хэррис. Указ. соч., стр. 552.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же, стр. 603.

<sup>9</sup> Там же, стр. 574.

Кроме того, конструкцию  $N_1V_1N_2V_2$  можно представить «как два предложения с общими словами  $N_1V_1N_2+N_2V_2^1$ . К конструкциям этого вида относятся предложения типа:

The phone — call reminded me to be rushing off.  
He saw the car stalling on the tracks.  
He saw the car stall on the tracks<sup>2</sup>.

К этой же модели З. С. Хэррис относит также предложения с причастными оборотами с выраженным субъектом типа

A bought a house built by him<sup>3</sup>.

Другим видом конструкций, которые представляют собой трансформ ядерного предложения  $NvV$ , являются конструкции в предложениях типа  $N_1V_1CN_2V_2^4$ . Такие конструкции представлены комплексами, которые вводятся такими словами, как *for*, *with*, *upon* и другими:

A need a ladder for you to paint the wall.

З. С. Хэррис пишет также о безглагольных конструкциях в предложениях типа

The oil magnets made Harding president.  
They made him enthusiastic.  
The staff found him in poor health.  
We saw it high up above us.

Подобные предложения представляют вариант модели  $NV(N_1N_2)$  для таких  $V$ , где  $N_1N_2$  выступают дополнением к  $V$  и соответствуют ядерному предложению  $N_1$  is  $N_2^5$ .

Таким образом, предикативные комплексы в составе предложения соответствуют моделям  $N_1V_1N_2V_2$  (которая может быть представлена как  $N_1V_1[N_2V_2]$  или  $N_1V_1N_2+N_2V_2$ ), и  $N_1V_1CN_2V_2$ , которые представляют собой трансформы ядерного предложения  $NvV$ , а также модель  $NV(N_1N_2)$ , которая представляет трансформ ядерного предложения  $N_1$  is  $N_2$  ( $N$  is  $A$ ;  $N$  is  $N$ ;  $N$  is  $PN$ ;  $N$  is  $D$ ).

Кроме уже названных конструкций к модели  $N_1V_1(N_2V_2)$  З. С. Хэррис относит также конструкции в предложениях типа *He avoided working*; *The longshoremen wanted to strike*, которые представляют, по мнению З. С. Хэрриса, модель  $N_1V_1(N_1V_2)$ , являющуюся разновидностью модели  $N_1V_1(N_2V_2)$  с той разницей, что в конструкциях типа  $N_1V_1(N_1V_2)$  «второе  $N$  совпадает с первым»<sup>6</sup>. Конструкции такого вида мы не считаем предикативными комплексами, поскольку в них, в отличие от предикативных комплексов, подлежащее не выражено. Это же относится к конструкциям в предложениях типа *I want a book to read*, которые изображаются автором как разновидность модели  $N_1V_1CN_2V_2$ , в котором подлежащее представляет нулевое повторение первого  $N^7$ .

К трансформам ядерных предложений З. С. Хэррис относит также конструкции типа *the doctor's arrival (she knew of the doctor's arrival)*. Безусловно, слово *arrival* является трансформом глагола *arrive*, однако эта трансформация привела к образованию слова другого класса — суще-

<sup>1</sup> З. С. Хэррис, Указ. соч., стр. 603.

<sup>2</sup> Там же, стр. 574.

<sup>3</sup> Там же, стр. 601.

<sup>4</sup> Там же, стр. 576.

<sup>5</sup> Там же, стр. 582.

<sup>6</sup> Там же, стр. 576.

<sup>7</sup> Там же, стр. 577.

ствительного; 'arrival' полностью утратило глагольные свойства и приобрело свойства, характерные для существительного. Поэтому мы не считаем конструкции типа the doctor's arrival предикативными комплексами наряду с the doctor's arriving (we were sure of the doctor's arriving), так как в последних слово arriving относится к глаголу и имеет глагольные признаки.

Предложение типа The leaning tower collapsed («Накренившаяся башня рухнула») представляет по З. С. Хэррису, трансформ двух ядерных предложений —

The tower collapsed «Башня рухнула» +

The tower leaned «Башня накренилась».

Автор считает, что предложения подобного типа являются разновидностью модели  $N_1V_1N_2 + N_2V_2$ .

Но для предикативных комплексов характерен прямой порядок слов, поэтому сочетание the leaning tower, хотя и можно считать трансформом ядерного предложения  $NvV$ , предикативным комплексом не является.

Таким образом, предикативными комплексами являются лишь те трансформы ядерных предложений, которые содержат одни и те же классы слов, относящиеся к одним и тем же частям речи, что и в соответствующих ядерных предложениях, и имеют тот же порядок слов, что и слова в ядерных предложениях.

## НЕКОТОРЫЕ СТАТИСТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СИНТАКСИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ПРИЧАСТИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРНО-РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

*С. Т. Навальная*

Реализация элементов языковой системы в речи, а также круг условий, влияющих на их употребительность, наиболее эффективно могут быть описаны количественными методами. Однако опыт количественных исследований лексики и грамматики показывает, что данные о частотах лингвистических элементов, полученные на материале национального или даже только литературного языка в целом, не всегда репрезентативны относительно отдельных подязыков<sup>1</sup> или функциональных стилей<sup>2</sup>.

Как с практической, так и с чисто теоретической точки зрения наиболее целесообразным и информативным является описание употребительности языковых единиц в текстах, относящихся к конкретному подязыку или функциональному стилю, поскольку частота и, следовательно, употребительность<sup>3</sup> одних и тех же языковых единиц может меняться в зависимости от содержания и стилистического оформления текста<sup>4</sup>.

Что же касается системного подхода к языковым элементам, употребляемым в пределах данного функционального стиля или подязыка, то, как справедливо отмечает И. Р. Гальперин, в этом направлении еще очень мало сделано. В лингвистической литературе чаще всего можно найти анализ лишь отдельных разрозненных черт того или иного стиля при отсутствии характеристики его в целом<sup>5</sup>.

Задача изучения стилей как целесообразных системных совокупно-

<sup>1</sup> Понятие подязыка, как «минимального набора лексических и грамматических категорий, входящих в систему данного языка и необходимых для описания данной предметной области». См. И. И. Ревзин, В. Ю. Розенцвейг. Основы общего и машинного перевода. Изд-во «Высшая школа», М., 1964, стр. 51.

<sup>2</sup> Под функциональным стилем подразумеваются существующие в каждом развитом литературном языке «характерные для той или иной эпохи закономерности построения речи в типовых ситуациях общения» В. В. Акуленко. К определению функционального стиля. «Вестник Харьковского университета, серия филологическая», вып. 2, стр. 12.

<sup>3</sup> См. определение употребительности *usage* как комплексной числовой характеристики лингвистического элемента, отражающей не только частоту (*frequency*) этого элемента, но также и распространенность (*dispersion*) этого элемента в некоторой группе текстов или ряде подязыков в раб. A. Quilland, P. M. H. Edwards, I. Quilt and. *Frequency Dictionary of Rumanian Words*. Mouton, The Hague, 1965, Introduction.

<sup>4</sup> См., напр., Р. Г. Пиотровский. Информационно-статистические параметры языка. В сб. «Проблемы языкознания», М., 1967, стр. 89—92.

<sup>5</sup> И. Р. Гальперин. Речевые стили и стилистические средства. «Вопросы языкознания», 1964, № 4, стр. 79.

стей средств выражения<sup>1</sup> может быть успешно решена, когда будут рассмотрены все средства языка, использующиеся в каком-то стиле, установлена их количественная ответственность, т. е., другими словами, будут установлены статистические закономерности исследуемого стиля. Но эффективность лингвостатистического метода зависит не только от учитываемых функционально-стилистических ограничений, накладываемых на язык, но и от принципа отбора речевых материалов, подвергающихся статистической обработке. Так, Л. Н. Засорина приходит к заключению о том, что вряд ли имеет смысл выводить средние характеристики для дистрибуций слов в «Капитанской дочке» Пушкина и современных газетных текстах, как это было сделано Г. Джоссельсоном<sup>2</sup>, чтобы достичь гипотетической однородности испытаний при статистических наблюдениях; полезно и разумно ограничить себя в выборе текстов, как с точки зрения жанра, так и в отношении синхронного среза (10—40 лет)<sup>3</sup>.

Поставив своей целью исследование литературной формы функционального стиля разговорной речи английского языка (на материале диалогической речи художественных произведений английских и американских авторов с синхронным срезом в 40—45 лет (20—60 гг. XX века), мы ограничиваем свое исследование рамками синтаксических функций неличных форм глагола. Из всей генеральной совокупности текстов, представляющих английскую диалогическую речь в художественных произведениях, в данном исследовании взяты четыре выборки по 14000 словоформ каждая, что составляет 56000 словоформ или 7000 предложений.

Статистические характеристики даются в виде средних частот<sup>4</sup> и их сравнения и соответствия в пределах одной функции (при этом отклонение от средней частоты не учитывалось).

В настоящей статье мы остановимся на количественном анализе некоторых синтаксических функций причастия в сопоставлении с некантитативными указаниями таких известных специалистов по английской грамматике, как В. А. Ильиш, И. П. Иванова, В. Н. Жигадло, Л. Л. Иофик, Л. П. Винокурова и др.

Говоря об употреблении причастия в функции препозитивного определения, В. А. Ильиш отмечает, что употребление Past Participle в этой функции весьма ограничено<sup>5</sup>.

По данным предварительных статистических наблюдений диалогической речи картина оказывается несколько иной. Рассмотрим средние частоты для атрибутивного постпозитивного и препозитивного причастия прошедшего времени (см. табл. 1).

Далее, рассмотрим средние частоты причастия настоящего времени и причастия прошедшего времени в одном и том же положении — в постпозиции. Оказывается, что их средние частоты распределяются следующим образом (см. табл. 2).

<sup>1</sup> В. В. Виноградов. О задачах истории русского литературного языка преимущественно XVII—XIX вв. «Изв. АН СССР, отделение литературы и языка», вып. 3, М., 1959, стр. 225.

<sup>2</sup> Н. Н. Josselson. The Russian Word Count and Frequency. Analysis of Grammatical Categories of Standard Literary Russian. Detroit, 1958.

<sup>3</sup> Л. Н. Засорина. О статистике и автоматизации в лексикографии. «Филологические науки», 1963, № 4, стр. 99.

<sup>4</sup> Средняя частота  $\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + \dots + x_m}{m}$ , где  $m$  — количество выборок.

<sup>5</sup> Б. А. Ильиш. Строй современного английского языка. М.—Л., 1965, стр. 138.

Таблица 1

Past Participle в функции определения			
Позиция	Примеры	$\bar{x}$	%
Постпозиция Препозиция	I have mine left from to-day	28	60
	Bear traps and spent bullets	18	40

Таблица 2

Present Participle и Past Participle в функции постпозиционного определения			
Форма причастия	Примеры	$\bar{x}$	%
P I P II	I have a home waiting for me	58	67,7
	I have mine left from to-day	28	32,3

Сопоставим средние частоты еще по одному параметру: сравним употребление причастия настоящего времени и причастия прошедшего времени в препозиционном положении (см. табл. 3).

Таблица 3

Форма причастия	Примеры	$\bar{x}$	%
p II p I	Bear traps and spent bullets	18	44
	All the connecting links are left out	23	56

Таким образом, соотношение употребления постпозиционного и препозиционного причастия прошедшего времени  $\frac{60\%}{40\%}$  не дает достаточных оснований для утверждения об ограниченности употребления препозиционного причастия прошедшего времени. Но даже если отметить, что оно встречается на 20% чаще, чем постпозиционное, то, очевидно, следовало бы указать вообще на ограниченность употребления Past Participle по сравнению с Present Participle в атрибутивной функции по всем трем приведенным параметрам.

Рассматривая вопрос об употреблении атрибутивных причастий в английском языке, В. Н. Жигadlo, И. П. Иванова и Л. Л. Иофик<sup>1</sup> отмечают, что

а) стоящее в постпозиции атрибутивное причастие может быть одиночным, но значительно чаще оно является ведущим членом причастной группы.

б) Одиночным бывает главным образом причастие прошедшего времени, причем и эта форма встречается в функции постпозитивного определения не очень часто и присуща специальной технической литературе, например, the method adopted, the changes observed.

Статистическое обследование английской диалогической речи дает следующую дистрибуцию причастий настоящего и причастий прошедшего времени в постпозиции (см. табл. 4).

<sup>1</sup> В. Н. Жигadlo, И. П. Иванова, Л. Л. Иофик. Современный английский язык. М., 1956, стр. 289.

Таблица 4

		$\bar{x}$	%
Атрибутивное причастие настоящего времени	одинокых	3	12,06
	ведущих членов причастной группы	25	87,04
Атрибутивное причастие прошедшего времени	одинокых	3	11
	ведущих членов причастной группы	20	89

Таким образом, что касается преобладания в речи причастия, являющегося ведущим членом причастного оборота, то наблюдения вышеуказанных авторов совпадают с отмечаемой картиной частотности употребления этой категории. Обратим внимание на соотношение одиночного и ведущего члена причастной группы в этой же синтаксической функции (постпозитивного определения) (см. табл. 5).

Таблица 5

Форма причастия	Ведущий член причастной группы	Одиночное причастие
Present Participle	87,94%	12,07%
Past Participle	89%	11%

Мы видим, что частотность употребления одиночного причастия настоящего времени и частотность употребления одиночного причастия прошедшего времени отличаются всего на 1%, что явно не дает оснований говорить о преобладании в этой функции Past Participle.

Представляет интерес также распределение Present Participle и Past Participle в функции объектного предикативного члена (см. табл. 6).

Таблица 6

**Past Participle и Present Participle в функции объектного предикативного члена**

Форма причастия	Примеры	$\bar{x}$	%
Present Participle	I just can't see him dying	24	50
Past Participle	I want this work done	24	50

Следовательно, средняя частота причастия прошедшего времени соответствует средней частоте причастия настоящего времени в функции объектного предикативного члена, в то время как В. Н. Жигадло, И. П. Иванова и Л. Л. Иофик<sup>1</sup> по этому поводу отмечают, что из двух форм причастия, способных выступить в функции объектного предикативного члена, причастие прошедшего времени встречается в этой функции чаще, чем причастие настоящего времени.

Чем же объяснить расхождение между наблюдениями специалистов по английской грамматике и данным статистического изучения английской диалогической речи? Скорее всего, такие несоответствия могут иметь место за счет того, что объектом данного статистического исследования является литературная форма разговорной речи, а не языка в целом, поэтому такая дистрибуция, возможно, присуща только этому функциональному стилю.

<sup>1</sup> В. Н. Жигадло, И. П. Иванова и Л. Л. Иофик. Указ. соч., стр. 281.

В дальнейшем предполагается проверить эту гипотезу путем сравнения со статистическими данными соответствующих категорий в текстах научно-технического стиля. Не исключена возможность, что такие противоречия между статистическими данными и мнением грамматистов являются отчасти следствием недостаточности традиционного подхода, в основе которого лежит, как правило, только качественный анализ исследуемых явлений.

Итак, статистический анализ дает возможность получения более точных данных, которые могут быть использованы специалистами в области грамматики для оценки относительной весомости того или другого факта языка и создает предпосылки для более плодотворного решения языковых проблем на основе как качественного, так и количественного анализа.

Приведенные наблюдения убеждают также в необходимости создания дифференцированных грамматик основных существующих функциональных стилей, ибо языковые стили отличаются друг от друга не только «наборами» тех или иных языковых элементов, но и, в большей мере, вероятностью их применений. Поэтому возникает неотложная задача теоретического и прикладного значения — получить статистико-вероятностные оценки каждого элемента языковой структуры в плане его функционирования в разных стилях.

Такого характера данные имеют большое значение для решения не только теоретических языковых проблем, но и для организации материалов по обучению иностранным языкам. Они должны быть положены в основу при составлении учебных пособий с различной целенаправленностью обучения (разговорная речь, технический перевод и др.). До настоящего времени это обстоятельство обычно игнорировалось, в результате чего современные учебники иностранных языков в большей или меньшей мере не выдерживают критики с точки зрения упорядочения и систематизации лексического и грамматического материала от первого до последнего этапа обучения. Проследим, к примеру, последовательность введения временных категорий такого новейшего учебника, как «Essential English for Foreign Students» (Books 1, 2, 3, 4 by С. Е. Eckersly, London, 1965), и сравним ее с количественными данными об относительной частотности временных форм, полученными двумя исследователями, один из которых<sup>1</sup> исследовал диалогическую речь в художественных произведениях английских авторов, у другого же<sup>2</sup> объектом исследования были те же формы, но наблюдение велось на разностилевом материале авторов XVIII—XX веков.

Несмотря на явно невыдержанные требования к отбору обследуемого материала в последней статье, приведем некоторые данные из нее для оценки последовательности введения временных категорий в учебнике Эккерсли (приводятся только пять временных форм, которые по оценкам обоих авторов имеют самую высокую частоту употребления (см. табл. 7).

Нет сомнения в том, что автор учебника считал нужным введение Present Continuous сразу же после Present Indefinite не из-за отсутствия языкового чутья, а очевидно, для того чтобы сразу же противопоставить эти две временные категории как по способу образования, так и по сфере употребления, что дает возможность с методической точки

<sup>1</sup> Н. Я. Шейко. Относительная частотность употребления временных глагольных форм английского языка в современном диалогическом общении. Уч. зап. Пятигорск. пединститута, т. 25, 1962, стр. 197.

<sup>2</sup> Е. Б. Константинов. О грамматическом минимуме для средней школы. «Иностранные языки в школе», 1952, № 1, стр. 71—73.

зрения ставить более широкий круг задач перед учащимися в системе упражнений. Но такая аргументация является тоже спорной хотя бы потому, что группа Indefinite, которая является наиболее частотной как в разговорной речи<sup>1</sup>, так и по данным, собранным на разностилевом материале<sup>2</sup>, дает широкие возможности для противопоставлений как по способу образования: Present — Past — Future утвердительная, вопросительная, отрицательная формы, так и по случаям употребления, что также дает большие возможности для создания разнообразной системы упражнений.

Таблица 7

№ п/п	Временная форма	% относительной частотности по данным Н. Я. Шейко	% относительной частотности по данным Е. Б. Константинова	Порядковое место в последовательности введения соответствующей временной формы по учебнику Эккерсли
1	Present Indefinite	44,5	19	1
2	Past Indefinite	13,9	63	3
3	Future Indefinite	5,5	2,8	7
4	Present Perfect	3,7	1,75	4
5	Present Continuous	3,4	0,6	2

Такое же отсутствие критерия типичного и нетипичного (более частотного или менее частотного) при введении грамматических категорий наблюдаем в таких учебниках, как Oxford Progressive English for Adult Learners by A. S. Hornby, London, 1958, Н. К. Матвеев. Практический курс английского языка, М., 1963; В. Р. Гундризер, А. С. Ланда, Учебник английского языка, М., 1958 и многие другие.

В заключение следует отметить, что исследования в области лингвостатистики в прикладном плане имеют большое значение не только для методики преподавания иностранных языков (в этом направлении сделано мало), но и для создания систем автоматической переработки языковой информации, машинного перевода, которые всегда рассчитываются на отдельные подязыки. Основная масса работ по статистике речи предусматривает выход именно в эти сферы.

<sup>1</sup> Н. Я. Шейко. Указ. раб., стр. 197—199.

<sup>2</sup> Е. Б. Константинов. Указ. раб., стр. 71—73.

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПРАВИЛЬНОСТЬ И СМЫСЛОВАЯ СТРУКТУРА  
ВЫСКАЗЫВАНИЯ

*Б. И. Rogovskaja, Г. В. Eйгер, В. Л. Юхт*

В процессе речевой коммуникации обнаруживается тесное взаимодействие структурных и семантических характеристик предложения, которые могут быть интерпретированы в терминах правильности, значимости и осмысленности. Широко используемое в современной лингвистике понятие отмеченности (правильности) предложения возникло в связи с попытками формализации синтаксиса, предполагающими установление строгой соотнесенности элементов плана содержания с элементами плана выражения. Наряду с чисто теоретическим интересом эти попытки имеют большое значение для прикладного языкознания (МП, построение информационных машин), опирающегося на математически точное описание языка, а также для методики обучения иностранным языкам.

Понятие грамматической правильности предполагает соответствие предложения одной из структурных моделей, характеризующих в своей совокупности синтаксическую систему данного языка.

Грамматическая правильность не предполагает характера лексического наполнения модели и не является поэтому достаточным признаком коммуникативной направленности предложения. Вместе с тем выделение класса полностью отмеченных (правильно построенных предложений<sup>1</sup>, т. е. предложений, точно и полно реализующих структурные модели — типы данного языка) имеет первостепенное значение для объяснения способности говорящего с легкостью производить и понимать бесконечное число новых предложений. О том значении, которое приобрела проблема отмеченности в настоящее время, свидетельствуют материалы симпозиума «Структура языка и его математические аспекты», состоявшегося в Нью-Йорке в 1960 г., и ряд более поздних работ<sup>2</sup>. Ее изучение идет в плане установления связи между такими аспектами предложения: 1) грамматическая правильность (неправильность), 2) осмысленность (бессмысленность), 3) истинность (ложность).

Известная полемика между Хиллом и Хомским по вопросу о грамматической отмеченности предложения в значительной мере была обусловлена нечеткостью интерпретации понятия отмеченности, поскольку Хилл включал в него также характеристику смысловой стороны предложения. Попытки поставить грамматическую правильность в зависимость от содержания высказывания остаются, как указывает Хомский, бездо-

<sup>1</sup> Н. Хомской. Несколько методологических замечаний о порождающей грамматике. «Вопросы языкознания», 1962, № 4 стр. 112.

<sup>2</sup> См. также: И. И. Ревзин. Две книги, посвященные грамматической правильности. «Вопросы языкознания», 1967, № 2; сборник «Mathematik und Dichtung», München, 1965, ряд статей которого специально посвящен интересующей нас проблеме.

казательными: невозможно установить грамматическую правильность высказывания только на основе его содержания. Первичный, определяющий характер правильности предложения, во-первых, заключается в возможности построения предложений, не являющихся значимыми (например, фраза Хомского *Colourless green ideas sleep furiously*); во-вторых, в возможности построения фраз из незначащих элементов (фраза Щербы *Глокая куздра штеко будданула бокра...*). Однако и в том, и в другом случае предложение как определенная структурная модель построено правильно.

Ограничиваясь случаями, когда элементы предложения значимы, следует признать, что отмеченность (грамматическая правильность) хотя бы частичная (полуотмеченность, по терминологии Хомского) является неотъемлемым условием его значимости.

Таким образом, грамматическая отмеченность не является достаточным признаком коммуникативной направленности предложения: 1) она может обнаруживаться даже в моделях, которые реализуются как в квазилексических формах, не обладающих сигнификативным значением, так и в лексических формах, обладающих сигнификативным значением, но не допускающих возможность перехода к денотатам (ср. фразу Хомского и ее преобразование *Furiously sleep ideas green colourless*)<sup>1</sup>.

Грамматическая отмеченность допускает известное варьирование, но лишь в тех пределах, в которых остаются ненарушенными существенные синтаксические связи, конституирующие данную модель. В связи с этим представляется целесообразным введение понятия степени грамматической отмеченности. Отмеченность обнаруживается на различных уровнях: на уровне предложения, словосочетания, словообразования. При этом неотмеченность на более низком уровне влечет за собой неполную отмеченность на более высоком уровне. Именно в этом плане, нам кажется, следует интерпретировать пример, приведенный Х. Путнамом в его докладе «Некоторые спорные вопросы теории грамматики»:

1. Mary goed home.
2. Mary went home.

Здесь неполная отмеченность в первом примере обусловлена неотмеченностью формы *goed* на уровне формообразования; но сохранение определенной степени отмеченности на уровне предложения и позволяет «перейти» от *goed* к *went*. Кстати, такие отклонения вообще характерны для английского просторечия<sup>2</sup>.

При сохранении структурной модели предложения его неполная отмеченность определяется неотмеченностью на уровне слова (формообразования). Пределом неотмеченности на уровне слова является сохранение существенных элементов парадигмы<sup>3</sup>. Интерпретация коммуникативной стороны предложения предполагает дифференциацию понятий **значимости** и **осмысленности** предложения. Данная проблема возникает только на уровне предложения. Причину этого следует усматривать в коммуникативной сущности предложения, составляющей его отличие от языковых единиц более низких уровней. Понятие значимости фиксирует способность предложения выражать связи и отношения объективно существующих (или трактуемых как объективно существующие) предметов,

<sup>1</sup> Необходимо отметить, что указанное утверждение в полной мере применимо только к естественным языкам. Так, в математической логике может ставиться задача определить с помощью лишь одних синтаксических средств является ли данное выражение осмысленным выражением соответствующего языка (см. Клаус. Сила слова. М., 1967, стр. 18).

<sup>2</sup> Новое в лингвистике, т. IV, стр. 90.

<sup>3</sup> Следует отметить, что пределы неполной отмеченности определяются возможностью для интерпретирующего сообщения однозначно понять смысл высказывания (см. F. Schmidt, Logik der Sprache, Berlin, 1931, стр. 130).

явлений, свойств, отношений. Это понятие предполагает возможность перехода от сигнификативных значений к денотатам. Значимость коммуникативна по своей сущности.

Поскольку однозначность языковой формы возможна только в заданных условиях, она получает свое смысловое выявление только в одном конкретном построении<sup>1</sup>. Поэтому в процессе коммуникации существенной является та сторона смыслового содержания предложения, которую мы назвали значимостью. Очевидно, значимость выявляется на основе контекстуальной расшифровки не только лексического и грамматического значений тех единиц, которые образуют предложение, но и обобщенного значения, присущего предложению как языковой единице высшего порядка, а также тех коннотаций, которые обусловлены неразрывностью предложения как единицы речи и контекста, в котором оно реально не существует.

Анализ семантической стороны предложения не может ограничиваться определением его значимости. В нем следует выделить еще один аспект — осмысленность. Понятие осмысленности отражает способность изолированного предложения служить средством передачи содержания сообщения, т. е. его понятность (степень понятности) вне контекста; иначе — это фактическое содержание сообщения, раскрываемое средствами самого предложения. Понятие значимости и осмысленности тесно связаны.

Всякое предложение естественного языка значимо, но степень его осмысленности может быть различной, причем необходимым условием осмысленности предложения является его отмеченность (грамматическая правильность). Как же осуществляется переход от неполной осмысленности к значимости? Решающим фактором является здесь контекст (совокупность языковых условий) в самом широком смысле. Благодаря контексту происходит то, что можно назвать «актуализацией предложения»: предложение вписывается в определенную семантическую сферу, становясь значимым, даже если оно при изолированном рассмотрении не обнаруживало осмысленности.

Полная или частичная отмеченность является необходимой предпосылкой значимости и осмысленности предложения. Грамматическая отмеченность обнаруживается в предложениях, в которых искаженное понимание связей и отношений действительности представлено как соответствующее объективной действительности, напр.: «Круглый квадрат улыбается», «Зеленые идеи бешено спят».

Интересно отметить, что хотя эти предложения состоят из значимых элементов, в процессе коммуникации они фактически эквивалентны предложениям из квазиэлементов («Глокая куздра»). Последние — с точки зрения процесса передачи информации — можно рассматривать как результат таких искажений в канале связи, которые полностью элиминируют содержательность (семантику) высказывания. Для изучения семантической стороны высказывания важно исследовать его осмысленность, т. е. то, как и в какой мере содержание высказывания раскрывается образующими его языковыми элементами, его собственными средствами<sup>2</sup>.

Исследование осмысленности предложения в указанном плане, насколько нам известно, еще не проводилось. К рассматриваемой проблеме

<sup>1</sup> В. Г. Колшанский. О природе контекста. «Вопросы языкознания». 1959, № 4, стр. 47.

<sup>2</sup> Факторы, определяющие степень осмысленности предложения, рассмотрены нами в работе «К вопросу о взаимоотношении структурных и семантических характеристик предложения в процессе речевой коммуникации». Сб. «Вопросы теории и методики преподавания германских языков». Харьков, Изд-во ХГУ, 1965.

матике частично примыкает анализ смысловой и структурной синсемантики предикативных единиц, образующих сложное предложение<sup>1</sup>.

Проблему осмысленности предложений затрагивает Э. Кошмидер, рассматривая неопределенность предложений типа «Собака лает»: 1) Собакам свойственно лаять и 2) Собака лает в данный момент. Он отмечает даже важность изучения таких случаев в типологическом плане<sup>2</sup>.

Существует также точка зрения, что изучение значимости и осмысленности можно проводить и на материале искусственных языков, поскольку прагматика таких языков минимальна по сравнению с прагматикой естественных языков и на них можно изучить поставленные проблемы в чистом виде<sup>3</sup>.

Систематизация и проверка различных точек зрения — задача следующего исследования.

Выше уже указывалось, что в естественном языке существует возможность построения грамматически отмеченных предложений, лишенных значимости и осмысленности. Как можно объяснить это явление?

Рассмотрим пример Глисона: 100 лет назад были известны как модель следующая фраза и слова, ее образующие: «Свет — это и частица, и волна». Но в то время эта фраза не была значима. Однако если бы в языке нельзя было образовать такие фразы, то вряд ли он смог бы выполнить свое назначение: служить средством общения, формирования и выражения мысли.

Интересно отметить, что речь, имеющая большое концептуальное значение — речь пионеров в области науки, политики и философии — обязательно включает именно такие предложения, т. е. предложения, которые до появления новых идей, выраженных в них, не могут считаться большинством людей значимыми<sup>4</sup>.

Х. Путнам<sup>5</sup>, различая грамматически и семантически неправильные предложения, фактически сводит семантическую неправильность к ложности (в логическом смысле), возражая Якобсону, который считает предложение *Ideas are greep* совершенно правильным, отмеченным, но ложным. Представляется, однако, что определение ложности (истинности) высказывания оказывается уже за пределами грамматической теории, точнее, семантики высказываний: анализ взаимодействия структурных и семантических характеристик не предполагает прагматической интерпретации (верификации) предложения; последняя относится к сфере частных наук, а в обобщенном виде — к сфере логики и гносеологии<sup>6</sup>, а также прагматики<sup>7</sup>; предложения описываемого типа, лишены значимости и осмысленности. Может возникнуть вопрос: нужно ли вообще изучать такие предложения, а также грамматически неправильные? Не проще ли признать их все стоящими за пределами языковедческой теории? Однако грамматика языка — это «ни что иное, как констатация определенных предполагаемых лингвистических закономерностей и если признавать их, то следует

<sup>1</sup> Е. В. Гулыга. Структурно-семантическая классификация сложноподчиненных предложений. «Научные доклады высшей школы. Филологические науки», 1958, № 3.

<sup>2</sup> E. Koschmieder. «Beiträge zur allgemein Syntax», Heidelberg, 1935. Интересные замечания о роли контекста в выборе значений высказывает также Т. Слама-Казаку, выдвигая в качестве основного закона функционирования языка принцип приспособления к контексту.

<sup>3</sup> Г. Э. Вледуц, В. К. Фини. О некоторых вопросах химической лингвистики, связанных с машинным поиском информации, «Тезисы совещания по математической лингвистике», Л., 1959.

<sup>4</sup> Глисон. Введение в дескриптивную лингвистику. М., 1959, стр. 368.

<sup>5</sup> Х. Путнам. Цит. раб., стр. 75.

<sup>6</sup> Г. В. Колшанский. Логика и структура языка. М., 1965, стр. 214.

<sup>7</sup> См. Г. Клаус. Сила слова. М., 1967.

признать и возможные отклонения от этих закономерностей, ибо закрывать глаза на те самые эмпирические факты, которые надо объяснить — это не в стиле хорошей научной практики»<sup>1</sup>.

Результаты изучения взаимодействия структурных и семантических характеристик предложения будут иметь широкие и разнообразные сферы приложения:

а) в области методики обучения иностранным языкам становится возможным определение требуемой аппроксимации к моделям изучаемого языка;

б) в области культуры речи — уточняются допустимые пределы варьирования моделей; эти пределы могут оказаться разными для различных жанров и типов речи<sup>2</sup>;

в) результаты таких исследований могли бы быть использованы для диагностики и терапии различных видов афазии;

г) анализ взаимодействия указанных характеристик может оказаться полезным при сопоставлении языка с другими семиотическими системами.

---

<sup>1</sup> Х. Путнам. Указ. раб., стр. 68—71.

<sup>2</sup> В этой связи представляют интерес идеи С. Левина об использовании порождающих грамматик для точного определения этапа, на котором функционирование механизма нарушается (речь идет об определении характера отклонений в поэтической речи). (См. С. R. Levin, «Statistische und determinierte Abweichung in poetischer Sprache», *Mathematik und Dichtung*, München, 1965.

## СВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ В СОЧЕТАНИЯХ СЛОВ И ИХ ОСОБЕННОСТИ

Ю. М. Ткаченко

Слова в предложении вступают в различные связи в зависимости от лексического, лексико-грамматического и грамматического значения сочетающихся слов и от ряда других факторов. Характер связи слов часто имеет большое значение для изучения их свойств.

Связи слов можно рассматривать с различных точек зрения. Их можно классифицировать в зависимости от отношений между компонентами сочетаний слов, по их значению для структуры предложения, по направленности сочетаемости и т. д.

В зависимости от отношений между компонентами сочетаний слов синтаксические связи следует разделить на три основных типа:

1. Сочинительные связи, объединяющие равноправные слова, которые выполняют одинаковую функцию в предложении.

2. Подчинительные связи, объединяющие слова, грамматически неравноправные: одно из них является главным, а второе зависимым.

3. Предикативные связи, объединяющие слова, грамматически равноправные, но выполняющие разные функции в предложении.

Предикативные связи часто относят к подчинительным, однако, по нашему мнению, нет никаких формальных или семантических признаков, которые свидетельствовали бы о доминирующем положении любого из компонентов предикативных сочетаний слов (например, в сочетаниях слов I saw и him come из предложения I saw him come).

Связи между компонентами сочинительных сочетаний слов можно назвать равноправными и гомогенными (или равнофункциональными). Связи слов, входящих в предикативные сочетания, можно определить как равноправные, но гетерогенные (или разнофункциональные). В подчинительных сочетаниях слов связи неравноправные и гетерогенные. Здесь надо различать активную связь грамматически господствующего слова и пассивную связь зависимого слова. Например, в словосочетании *решение этой проблемы* слово *решение* имеет активную связь со словом *проблемы*, которое находится в пассивной связи со словом *решение* и в активной связи со словом *этой*. Слово *этой* имеет только пассивную связь.

Следует иметь в виду, что слово может одновременно вступать в активную грамматическую и пассивную лексическую связь (или же в пассивную грамматическую и активную лексическую связь) с одним и тем же словом. Например, если мы сравним предложения *Книга лежит на столе*, *Книга лежит у стола*, *Книга лежит под столом*, то увидим, что при замене предлога меняется падежная форма сочетающегося с ним существительного. Это свидетельствует о грамматической зависимости

данного существительного от предлога. Однако предлоги имеют меньшую коммуникативную значимость в предложении, чем полнозначные слова. Доказательством этого может служить возможность пропуска предлога в предложении без особого ущерба для его коммуникативной значимости. Прочитав в телеграмме предложение *Приеду четверг*, мы без труда правильно понимаем его, в то время как предложение *Приеду в* содержало бы слишком мало информации для понимания того, что хотел сообщить автор речи. Это показывает, что предлоги, являясь служебными словами, лексически зависят от тех полнозначных слов, с которыми они сочетаются.

Если рассматривать связи слов с точки зрения их значения для структуры предложения, то все связи по их структурной значимости могут быть разделены на конструктивные и неконструктивные. Под конструктивными связями мы подразумеваем такие связи между словами и синтаксическими комплексами, от которых зависит тот или иной структурный тип предложения. Под структурным типом предложения мы понимаем здесь так называемые «ядерные предложения»<sup>1</sup>, из которых, как известно, можно вывести структуры любых других предложений при помощи различных трансформаций. Следовательно, конструктивные связи — это связи между элементами ядерных конструкций.

Неконструктивные связи не имеют большого значения для структуры предложения. Они служат для развития, распространения отдельного члена предложения, а не всего предложения в целом. Слова, объединенные при помощи неконструктивных связей, выступают в предложении как единое целое, как своего рода синтаксический комплекс, выполняющий функцию того или иного самостоятельного члена предложения, (т. е. подлежащего, сказуемого, дополнения или обстоятельства).

На характеристику сочетаемости может влиять контактное или дистантное расположение сочетающихся слов. Так, в предложении *He denies her nothing* с глаголом сочетаются все три местоимения, но первые два местоимения стоят непосредственно рядом с глаголом, а последнее (*nothing*) отделено от глагола словом *her*. Поэтому мы можем сказать, что *he* и *her* находятся в контактной связи с глаголом, а *nothing* — в дистантной.

Если сочетающиеся слова соединяются друг с другом непосредственно, без помощи каких-либо других слов, такую связь можно назвать прямой. Например, в предложении *I regret the mistake* все слова имеют прямые связи. Если же для соединения двух слов используется какое-нибудь третье, т. е. если связь между двумя словами осуществляется посредством какого-либо третьего слова, то такую связь следует считать опосредованной. Например, в предложении *Look at him* слова *look* и *him* связаны при помощи предлога, следовательно, они имеют опосредованную связь друг с другом. В качестве связующего звена при опосредованной связи обычно употребляются союзы, предлоги, соединительные местоимения и наречия, а также глаголы (глаголы-связки, модальные глаголы и др.).

Связь слова с другим словом может иметь не только различный характер, но и различную направленность. Обычно в лингвистике различаются препозитивные и постпозитивные связи (или правые и левые валентности)<sup>2</sup>. Однако такое деление направленности связей не учитывает

<sup>1</sup> См. З. С. Хэррис. Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре. «Новое в лингвистике», вып. 11, М., 1962.

<sup>2</sup> См., напр., Л. Н. Засорина, В. П. Берков. Понятие валентности в языке, «Вестник ЛГУ», 1961, № 8, стр. 135.

тех случаев, когда какое-либо слово стоит между двумя частями аналитической формы другого слова (например, He has **never** been to Moscow). Поэтому нам представляется целесообразным различать четыре вида направленности сочетаемости:

1) Препозитивная направленность сочетаемости слова (help ← me, thrilling ← stories)<sup>1</sup>, т. е. данное слово сочетается с другим словом, стоящим в препозиции по отношению к нему.

2) Постпозитивная направленность сочетаемости слова (describe → him, my → question), т. е. данное слово сочетается с другим словом, находящимся в постпозиции по отношению к нему.

3) Инпозитивная направленность сочетаемости, когда данное слово сочетается с другим словом, стоящим в инпозиции, т. е. между двумя частями аналитической формы данного слова (I have → already ← read that article).

4) Аутпозитивная направленность сочетаемости слова, стоящего в инпозиции (Will ← that → suit you?).

Анализ особенностей связей слов помогает изучению особенностей разных частей речи. Так, проведенный нами анализ сочетаемости глагола в современном английском языке по сравнению с сочетаемостью некоторых других частей речи (существительного, прилагательного, местоимения, наречия, артикля, предлога, союза) показал, что особенности связей глагола достаточно хорошо характеризуют глагол как часть речи. Например, глагол — это единственная часть речи, которая может иметь инпозитивную направленность сочетаемости. Глагол имеет значительно большее количество конструктивных связей в предложении, чем любая другая часть речи. Преимущественное большинство глагольных связей — это активные связи, но почти каждый глагол в предложении имеет одну предикативную связь.

<sup>1</sup> Стрелка указывает направленность сочетаемости данного слова.

## АНАЛИТИЧЕСКАЯ ИЕРАРХИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Б. С. Хаймович

Термин *аналитический* употребляется в лингвистике почти исключительно в таких сочетаниях: *аналитический язык* (вариант: *аналитический строй языка*) и *аналитическая форма слова* (вариант: *аналитическая конструкция*<sup>1</sup>). Несмотря на такую ограниченность дистрибуции, термин *аналитический* не стал однозначным. Существует даже мнение, что между значениями этого термина в первом и втором сочетании нет ничего общего<sup>2</sup>.

Лингвисты не уверены, чему противопоставлять термин *аналитический*. Например, В. Н. Ярцева пишет: «Может возникнуть вопрос, следует ли противопоставлять терминологически флективность и аналитичность или синтетизм и аналитизм. На первый взгляд вторая формулировка кажется более логичной, однако в этом случае под синтетизм попадали бы процессы не только флексии, но и агглютинации, а также, быть может, и инкорпорации. Поэтому мы употребляем термины «флективность» и «аналитичность» как те приемы, которые присутствуют в разбиравшихся нами языках»<sup>3</sup>. Но разве достаточно «присутствия» тех или иных «приемов» в языке, чтобы считать их противопоставимыми, взаимоисключающими друг друга?

В английском языке аналитические формы *has written, had written, have written* стлчаются друг от друга только флексиями. Следовательно, сказать, что они не флективны, нельзя. А это значит, что они одновременно аналитичны и флективны, т. е. аналитичность не исключает флективности, не противостоит ей. Нужно также учитывать наличие в индоевропейских языках таких «приемов», как чередование звуков или супплетивность, которые остаются, по-видимому, вне дихотомии «аналитичность — флективность». Кроме того, по мнению многих лингвистов, такой ряд, как *ox — oxen — oxen's* в английском языке имеет агглютинативный, а не флективный характер.

Значительно последовательнее противопоставлять *writes — has written* или *writes — is writing*, или *пишу — буду писать* по признаку «слитность — раздельность» формы и ассоциировать термин *синтетический* со слитными формами, а *аналитический* — с раздельными. В такой дихотомии найдут себе место и формы с чередованием, и супплетивные, и иные формы. Нужно только помнить, что речь идет о соотносительной слитности и раздельности.

Как известно, слово имеет два плана: содержания и выражения. Противопоставление «слитность — раздельность» относится к плану выра-

<sup>1</sup> См. сб. «Аналитические конструкции в языках различных типов». М.—Л., 1965.

<sup>2</sup> Там же, стр. 80.

<sup>3</sup> Там же, стр. 68.

жения при одинаковой «слитности» плана содержания. Если относить термин *форма* только к плану выражения<sup>1</sup>, то традиционные термины *аналитическая форма*, *синтетическая форма* как раз и будут обозначать соответственно «раздельный план выражения» и «слитный план выражения» однородных с точки зрения содержания единиц. Иными словами, традиционная аналитическая форма представляет собой **раздельную слитность**, а синтетическая — **слитную слитность**, в то время как обычное словосочетание является **раздельной раздельностью**.

Понятно, вся проблема сводится к критериям слитности и раздельности. В отношении плана выражения таким критерием представляется возможность или невозможность изменения относительной позиции частей данной формы. С этой точки зрения форма *has written* раздельна, ибо ее части *has* и *written* могут в предложении изменять свою позицию относительно друг друга и других элементов предложения. Ср. *He has written...*, *He has already written...*, *Has he already written...*? Форма *writes* слитная, ибо ее части *write-* и *-s* не могут изменять своих относительных позиций.

В отношении плана содержания мы в качестве мерила слитности возьмем синтетическое слово. Ведь никто не возражает против цельности или слитности таких слов, как *writes* или *adds*. Теперь объявим, что все образования, имеющие *дополнительную соотносительность* («параллелизм», по выражению А. И. Смирницкого<sup>2</sup>) с синтетическими словами, обладают цельным или слитным словесным содержанием.

В оппозиции *adds* — *has added* оба члена имеют одинаковые лексические значения, выраженные корнем *add-*, одинаковые грамматические значения «изъявительного наклонения», «настоящего времени», «третьего лица», «единственного числа», «действительного залога», «общего вида». Различаются они только соотносительными и дополнительными грамматическими значениями «перфект» — «неперфект». Следовательно, *has added* имеет такую же «порцию» лексических и грамматических значений, как и соотносительное синтетическое слово *adds*, т. е. *has added* имеет цельное содержание одного слова. Поэтому мы можем сказать, что *has added* представляет собой раздельную слитность или аналитическое слово (аналитическую форму слова).

Мы употребляем громоздкий термин *дополнительная соотносительность* вместо простого слова *параллелизм* потому, что параллелизм с синтетической формой характеризует словосочетания вроде *с длинной бородой* (= *длиннобородый*), *was able* (= *could*), которые не дополняют соответствующие синтетические единицы, а синонимичны им. Если пользоваться терминологией электротехники, можно сказать, что дополнительная соотносительность соответствует не параллельной, а последовательной связи.

Термин *дополнительная дистрибуция* также не представляется приемлемым, потому что он относится к тексту, к синтагматическим связям. Здесь же речь идет о взаимоотношениях членов оппозиции, т. е. о парадигматических связях.

Теперь, когда мы договорились о более или менее объективных критериях аналитичности как раздельной слитности, попробуем применить их к различным единицам языковой иерархии. Совершенно ясно, что фонема не может быть раздельной слитностью, так как она не имеет плана содержания. А морфема?

<sup>1</sup> См. Б. С. Хаймович, Б. И. Роговская. *A Course in English Grammar*, М., 1967, стр. 5, 12.

<sup>2</sup> Морфология английского языка, М., 1959, стр. 92.

В рассмотренной оппозиции *adds* — *has added* оба члена содержат лексическую морфему *add-* и грамматическую морфему *-s* со значениями наклонения, времени, лица и числа. Значений «перфекта» или «неперфекта» морфема *-s* не содержит, иначе эти значения были бы одинаковыми у *adds* и *has added*. Кроме того, и без *-s* глаголы могут иметь значение «перфекта» (*have added, had added*) или «неперфекта» (*add, added*). Следовательно, значение «неперфекта» передается в слове *adds* нулевой формой, а значение «перфекта» в *has added* — прерывистой формой *ha-...-ed*. Рассмотрим последнюю.

*Ha-...-ed* имеет два плана: содержания и выражения. Значит, это не просто сочетание фонем, а морфема. В плане выражения *ha-...-ed* раздельная единица, ибо относительная позиция ее частей может изменяться, а в плане содержания это слитная единица. Для доказательства нам даже не придется обращаться к критерию дополнительной соотносительности с нулевой морфемой «неперфекта». Ведь морфема *ha-...-ed* содержит только одно значение «перфекта», а одно значение не может быть раздельным. Таким образом, *ha-...-ed* как раздельная слитность представляет собой **аналитическую морфему**.

Размер статьи не позволяет останавливаться на различных аналитических морфемах современного английского языка: страдательного залога, длительного вида, будущего времени. Но приведенные здесь аргументы позволяют сделать вывод, что

- 1) понятие «аналитическая форма» не ограничивается уровнем слова, а распространяется также на более низкий уровень морфемы;
- 2) существует прямая связь и иерархическая зависимость между аналитическими морфемами и аналитическими словами.

Посмотрим теперь, как отражается аналитизм морфемы и слова на следующем уровне, на уровне предложения.

Уже писалось<sup>1</sup>, что в предложении аналитические формы глагола отделяют предикативные значения сказуемого от его коммуникативных значений<sup>2</sup>.

Сравнивая сказуемые двух предложений (*He smokes* и *He is smoking*), мы видим, что в первом синтетически слиты обе части сказуемого: та, которая содержит предикативные значения (*-s*), и та, которая содержит коммуникативные значения (*smoke-*). В другом сказуемом (*is smoking*) эти части раздельны, хотя сами значения связаны в едином словесном содержании. Раздельная слитность или аналитичность сказуемого стала настолько важной чертой структуры определенных типов английских предложений (в частности, вопросительных, отрицательных и эмфатических), что там, где нет аналитических форм на уровне слова, язык сохнул и продолжает создавать их на уровне предложения. Ср., например, *He smokes* и *He does smoke, Does he smoke? He does not smoke*, где элемент *do-* вводится в предложение специально для того, чтобы сделать возможным отделение предикативной части синтетического сказуемого *smokes (-s)* от его коммуникативной части (*smoke-*)<sup>3</sup>. Ср. также

<sup>1</sup> Б. С. Хаймович. Слова-морфемы як основа аналітичності англійської мови. «Вісник Харківського університету, серія іноземних мов», Вип. 1, Харків 1966, стор. 54.

<sup>2</sup> Предикативными считаются значения, отражающие субъективно-объективное отношение высказывания к ситуации речи. Сюда входит отношение к говорящему лицу (обычно содержится в подлежащем и лишь по согласованию подтверждается в сказуемом), отношение к действительности в интерпретации говорящего и отношение к моменту речи. Все остальные значения, как части самого высказывания, относятся нами к коммуникативным.

<sup>3</sup> Подробней об этом см. Б. С. Хаймович, Б. И. Роговская. *A Course in English Grammar*, М., 1967, § 389, 391.

We smoked и We had a smoke, She has a brother и She has got a brother.

Предварительные подсчеты показали, что аналитические сказуемые в английском языке составляют 57% всех сказуемых в устной речи и 44% в письменной, а в русском языке только 4%. Эти цифры, характеризую степень аналитичности центрального члена предложения<sup>1</sup>, могут служить мерилом аналитичности языка на уровне предложения.

Таким образом, аналитические формы — явление не только морфологическое, но и синтаксическое. Они пронизывают структуру языка сверху донизу, через все дупланные единицы, от морфемы до предложения. Поэтому установленная лингвистами связь между аналитическими формами и аналитической структурой языка вполне оправдана.

\* \* \*

Вернемся еще раз к аналитической форме *has added*. Какое место занимают ее компоненты в иерархии фонема — морфема — слово — предложение? Наиболее распространен взгляд, что *has added* — словосочетание, а *has* и *added* — слова, но *has* — неполноценное, частичное, служебное слово. Даже О. П. Суник, утверждающий, «что «аналитическая форма слова — это не сочетание слов...», так как состоит аналитическая форма не из слов...», а из слова и не-слова», так разъясняет свою мысль: «т. е. из слова и так называемого служебного слова — слова «пустого», формального, частичного, если угодно — грамматического, т. е. слова в кавычках»<sup>2</sup>. Мы совершенно согласны, что «слово без кавычек, настоящее слово, всегда и непременно обладает вещественным, лексическим значением... Если же какой-то звуковой комплекс, внешне, фонетически напоминающий слово, обладает только грамматическим значением...», то это не слово»<sup>3</sup>. «Но что же все-таки такое служебный, или формальный компонент аналитической формы слова?» — спрашивает О. П. Суник и, к сожалению, не дает положительного ответа. «Иногда, — пишет он, — наблюдается стремление подвести слова-частицы, частичные слова, служебные, формальные и т. п. слова под понятие морфемы... Нам кажется, что это весьма упрощенное представление о сложном явлении... Особенность «служебных слов» как раз и заключается в том, что это и не слова, и не морфемы»<sup>4</sup>.

На IX международном конгрессе лингвистов один из основных докладчиков Е. Курилович говорил «о понятии, совершенно чуждом старой школе: понятие промежуточных классов»<sup>5</sup>. К одному из таких промежуточных классов единиц, очевидно, и относятся рассматриваемые компоненты аналитической формы. По содержанию, *has* в *has added* не слово (не имеет лексического значения), а грамматическая морфема<sup>6</sup>. По форме же, *has* не морфема, а слово. Оно может перемещаться как слово, имеет фонетический и графический облик слова. Совершенно естественно, для подобных промежуточных единиц напрашивается название **слов-морфем**, точнее **грамматических слов-морфем**.

<sup>1</sup> Об аналитизме подлежащего см. *A Course in English Grammar*, § 390 или указанную нашу статью, стр. 51, 55.

<sup>2</sup> Аналитические конструкции в языках различных типов, М. — Л., 1965, стр. 75—6.

<sup>3</sup> Там же, стр. 76.

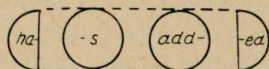
<sup>4</sup> Там же, стр. 78.

<sup>5</sup> *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists, The Hague, 1964*, стр. 10.

<sup>6</sup> См. Б. С. Хаймович, Б. И. Роговская, *A Course in English Grammar*, § 12.

Прежде чем говорить о втором компоненте аналитической формы *has added*, рассмотрим еще раз аналитическую морфему *ha-...-ed*. Мы уже видели, что эта морфема имеет только одно значение «перфекта». Поскольку нельзя сказать, что *ha-* передает одну половину этого значения, а *-ed* другую, приходится признать, что ни *ha-*, ни *-ed*, взятые отдельно, не выражают никакого значения. Они просто сочетания фонем (графем) или отдельные фонемы, как *-ed[d]* в *named*, *robbed*, *played* или *-ed[t]* в *baked*, *asked*, *faced*. А в знаменательном глаголе *has* элемент *ha-* является корнем, лексической морфемой. В причастии *added* элемент *-ed* также является отдельной морфемой. Следовательно, компоненты аналитической морфемы *ha-...-ed* по форме морфемы, а по содержанию (вернее по отсутствию содержания) находятся на фонемном уровне, т. е. их также следует отнести к промежуточному классу единиц, для которого нужно подобрать название.

Таким образом, первый компонент аналитической формы *has added* содержит грамматическую морфему *-s* и промежуточную единицу *ha-*. Второй компонент содержит лексическую морфему *add-* и промежуточную единицу *-ed*. Ни один из компонентов не содержит целого числа морфем как обычное слово. Поэтому компоненты аналитической формы не являются словами, и вся аналитическая форма — не сочетание слов, а одно аналитическое слово, имеющее такую структуру



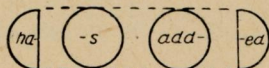
В ее состав входят три морфемы: две синтетические (лексическая *add-* и грамматическая *-s*) и одна аналитическая (грамматическая морфема *ha-...-ed*), объединяющая оба компонента аналитической формы в одно аналитическое слово, а на более высоком уровне — в один член предложения (сказуемое).

Нужно сказать, что на уровне предложения связь между компонентами *has* и *added* слабее, чем на уровне слова. Дело в том, что в плане содержания слова противопоставление идет, главным образом, по линии лексическое — грамматическое. Все грамматические значения, группирующиеся вокруг лексического, связаны между собой и зависят от этого лексического значения. Не составляет исключения и рассматриваемое значение перфекта. Так, например, взаимодействуя с грамматическим значением настоящего времени и терминативным лексическим значением, «перфект» английского глагола создает сложное значение результативности действия.

На уровне предложения, как уже говорилось, противопоставление в плане содержания идет не столько по линии лексическое — грамматическое, сколько по линии предикативное — непредикативное, коммуникативное. Значения аналитических морфем *ha-...-ed* (перфекта), *be-...-ed* (пассива), *be-...-ing* (длительности) к предикативным не относятся. Поэтому разрыв аналитических форм не мешает выделению и отделению предикативной, структурной части сказуемого, которое мы, например, наблюдаем в типичных для английского языка предложениях типа *He hasn't been here, has he? John is smoking, so is Peter. Were you invited? I was.*

\*\*\*

Приведенный выше синхронный анализ структуры аналитической формы



делает более или менее прозрачной ее диахронию. Сначала имеется сочетание двух слов, каждое со своей лексической и грамматической морфемой. Потом лексическая морфема одного слова и грамматическая морфема другого постепенно теряют свои значения, а их формы объединяются для выражения нового значения всей аналитической структуры. Следовательно, изменения происходят в обоих компонентах, и ни один из них нельзя отождествлять с внешне схожим самостоятельным словом.

---

## ОБ УРОВНЯХ ЯЗЫКА И РЕЧИ

Б. С. Хаймович

Многочисленные применения слова *уровень* в лингвистике<sup>1</sup> можно, как и в других случаях, разбить на онтологические и эмпиستمологические. Первые относятся к объекту исследования — языку, вторые — к самому исследованию. В первом случае термин относится к обнаруживаемым в языке — речи слоям, ярусам элементов. Во втором случае он относится к фазам исследования, ступеням анализа, степени абстрагирования от наблюдаемых в языке — речи явлений. Наивно было бы, разумеется, ставить вопрос о том, какое понимание термина более правомерно, тем более, что оба употребления, как правило, взаимосвязаны, но все же нельзя смешивать уровни языка и уровни исследования. Если, например, Ю. С. Степанов рассматривает уровни структуры, нормы, индивидуальной речи как разные точки зрения, разные степени абстракции<sup>2</sup>, их не следует называть уровнями языка<sup>3</sup>.

Нам представляется, что термин *уровень*, в отличие от *системы, сферы, области* языка, связан с соотношением «по вертикали», с наличием более «высоких» и более «низких» уровней, т. е. иерархий.

Существует мнение, что «иерархия» сводится к формуле «состоит из»<sup>4</sup>. Но эта формула имеет различное содержание в выражениях *час состоит из минут* и *молекула состоит из атомов*. Первое «состоит из» передает чисто количественные отношения, второе — количественно-качественные. Молекула воды, например, не просто сумма двух атомов водорода и одного атома кислорода, а качественно новое вещество с новыми физическими и химическими свойствами, которые, хотя и возникли на атомной основе, характеризуют молекулу как более сложную по сравнению с атомом, иерархически высшую единицу. Еще более высокую иерархическую ступень занимает биологическая клетка, которая не просто «состоит из» определенного числа молекул, а является качественно новым образованием, единицей более высокого уровня. Поэтому биологи пишут об «организации живого на клеточном и молекулярном уровне»<sup>5</sup>.

Подобную количественно-качественную иерархию мы имеем и в языке. Морфема не просто «состоит из» определенного числа фонем. В ней на фонемной основе возникает новое свойство, значение, которое превращает ее в качественно новую, иерархически более высокую единицу, чем фонема. Точно так же слово не просто сумма нескольких мор-

<sup>1</sup> См. Уровни языка и их взаимодействие. Тезисы научной конференции, М., 1967.

<sup>2</sup> Ю. С. Степанов. Основы языкознания, М., 1966, стр. 5.

<sup>3</sup> Там же, стр. 4.

<sup>4</sup> См. Г. С. Клычков. К понятию иерархии единиц и определению уровня языка, указ. тезисы, стр. 77.

<sup>5</sup> Проф. В. Александров. Тайны живой клетки, «Известия», 7 апреля 1968 г.

фем, а качественно иная единица с новыми свойствами (номинативность в плане содержания, подвижность в плане выражения), которые поднимают ее на более высокий уровень. Далее на словесной основе возникают новые свойства (предикативность в плане содержания, интонация в плане выражения) иерархически более высокой единицы, предложения. Следовательно, фонема — морфема — слово — предложение являются ступенями количественно-качественной иерархии. Каждая более высокая ступень включает предыдущую как основу, на которой возникают и на которую опираются новые свойства иерархически более высокой единицы, Вот к этим ступеням и подходит термин *уровень*.

Даже человека можно рассматривать «на уровне» атома. Тогда окажется, что человек «состоит из» определенного количества атомов кислорода, водорода, углерода, серы, железа и других элементов. При этом, конечно, все свойства человека, его органов, клеток, даже молекул, будут потеряны, но за этим исключением он весь «состоит из» атомов. Точно так же можно сказать, что на уровне молекулы человек весь состоит из молекул, на уровне клетки — из клеток и т. д.

Любой роман можно рассматривать «на уровне» буквы. Естественно, при этом содержание романа, его предложений, слов, даже морфем будет потеряно, но за этим исключением весь роман «состоит из» букв (графем), как соответствующий устный текст — из звуков (фонем). На уровне морфемы весь роман состоит из морфем, на уровне слова — из слов, на уровне предложения — из предложений. Таким образом, в любом тексте можно выделить не менее четырех иерархически соотносительных слоев единиц, т. е. четырех уровней. Каждый уровень — это слой единиц одной иерархической ступени, из которых состоит весь текст.

Такое понимание термина *уровень* значительно ограничивает его употребление. Вряд ли может идти речь, например, о лексическом и грамматическом уровнях. Ведь ни грамматические единицы не «состоят из» лексических, ни лексические из грамматических, и никакой текст не «состоит из» одних лексических или одних грамматических единиц. Иными словами, отношения между лексикой и грамматикой не иерархические. Поэтому можно говорить о соответствующих сферах, но не уровнях. По тем же мотивам неприемлем выдвигавшийся на конференции фразеологический уровень.

До сих пор речь шла об уровнях текста. Для того, чтобы перейти к уровням языка, необходимо рассмотреть старую проблему взаимоотношения языка и речи. Наиболее распространенная трактовка этой дихотомии, как основанной на противопоставлении социального индивидуальному (Ф. де Соссюр), кажется нам сомнительной.

Возьмем такой известный исторический пример. В IV веке н. э. готский епископ Вульфила перевел Библию с греческого на готский язык. На основании дошедших до нас списков этого перевода были составлены словари и грамматики готского языка. Возникает вопрос, можно ли тот язык, который восстановлен на основе текста, написанного одним человеком, т. е. на основе индивидуальной речи, признать общенародным готским языком.

Представьте себе такой невероятный случай, что мы восстанавливаем русский язык на основе речи человека, который говорит *ложить* вместо *класть*, *бежит* вместо *бежит*, *оплатить* за проезд и т. п. Все эти «перлы» попадут, естественно, в словарь и грамматику языка. Можно ли будет считать этот язык общенародным? Конечно, нет. Это будет индивидуальный язык (идиолект), соответствующий той индивидуальной речи, на основе которой он восстановлен.

Если мы хотим описать не индивидуальный, а, скажем, террито-

риальный язык (говор, диалект) какого-нибудь села, мы должны основываться не на индивидуальной речи одного человека, а на обобщенной речи жителей этого села. Иными словами, территориальный язык соответствует территориальной речи. И так на каждой ступени обобщения или абстракции вплоть до общенародного языка, которому соответствует общенародная речь.

Таким образом, разная глубина обобщения от индивидуального до общенародного возможна в отношении как языка, так и речи. Чем же тогда отличаются язык и речь, взятые на одной и той же ступени обобщения, скажем, язык и речь одного человека?

Поскольку язык индивидуума устанавливается на основании его речи, в словарный состав попадут только те слова, которые были использованы в речи. К языку будут отнесены только те фонемы, морфемы, типы предложений, которые встречались в речи. Одним словом, язык и речь имеют тождественный состав единиц, и тот, кто утверждает, что «язык и речь как лингвистические понятия тождественны»<sup>1</sup>, может опираться на этот факт. Но если исходить только из этого признака, нужно признать тождество газеты и наборной кассы, ибо в газете нет ни одного знака, которого не было бы в наборной кассе. Разница между наборной кассой и газетой не в ассортименте знаков, а в их группировке, в системе связей между ними.

Аналогичное различие существует между языком и речью. Язык можно себе представить в виде очень сложной наборной кассы, где единицы группируются по сходству, а речь — в виде текста, где те же единицы группируются по смежности. Иначе говоря, для языка характерны парадигматические, а для речи синтагматические связи<sup>2</sup>. В языке единицы каждого уровня объединяются (на основе сходных черт структуры) в классы, подклассы, парадигмы, оппозиции и т. п. В речи эти же единицы объединяются (на основе сочетаемости, валентности) в сочетания, последовательности, конструкции, синтагмы, фразы и т. п. Следовательно, в языке мы имеем дело со структурой единиц и их классами, а в речи — с их сочетаемостью (включая нулевую). При этом к структуре единицы мы относим не только состав и аранжировку единиц более низкого уровня, на основе которых возникла данная единица, но, главным образом, те новые черты или компоненты, благодаря которым эта основа стала единицей высшего уровня, т. е. важнейшей чертой структуры морфемы является значение; слова — номинативность, ударение, подвижность; предложения — предикативность, интонация.

Различный характер связи между единицами в языке и речи отражается на характере тождества этих единиц, о котором говорилось выше. В языке каждая единица имеет постоянные связи с постоянным (в синхронии) числом других единиц, в первую очередь, с членами оппозиций, в которые входит данная единица. Эти постоянные (инвариантные в синхронии) связи обуславливают постоянные (инвариантные) свойства языковых единиц. В речи же одна и та же единица сталкивается попеременно с различными единицами и их сочетаниями. Эти переменные (вариантные) связи обуславливают переменный (вариантный) характер самой единицы. Фонема /б/, например, является в русском языке постоянным членом оппозиций /б — п/ и /б — м/. Эти постоянные связи обуславливают звонкость и неназальность фонемы /б/ как ее инвариантные дифференциальные признаки. Однако в речи в определенных пози-

<sup>1</sup> Г. Б. Колшанский. О правомерности различения языка и речи. Тезисы докладов межвузовской конференции на тему «язык и речь», М., 1962, стр. 35.

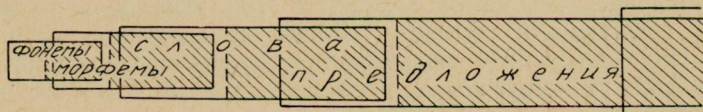
<sup>2</sup> См. Б. С. Хаймович. Язык и речь как различные системы связи. Тезисы... М., 1962, стр. 77.

циях /б/ может терять свою звонкость или приобретать назальность и тогда вариантами фонемы /б/ в речи могут стать звуки [п] и [м]. Иными словами, в условиях переменных синтагматических связей дифференциальные признаки звонкости и назальности сами становятся переменными. Возьмем другой пример. Грамматическое значение «множественность» имеет в языке постоянную связь со значением «единичность». Оппозиция «множественность — единичность» обуславливает инвариантный характер каждого из этих значений в языке. В речи же эти значения варьируют в зависимости от того, с какими лексическими значениями они сочетаются. В результате образуются различные «оттенки множественности»: однопредметная (*сени, брюки*), однородная (*ножки стола*), смежная (*сороковые годы*), неисчисляемая (*воды Днепра*) и т. п. Следовательно, тождество единиц языка и речи приобретает характер **тождества инварианта и всех его вариантов**.

Картина связей языка и речи значительно усложняется, если учесть взаимоотношения между единицами разных уровней. Возьмем для примера какое-нибудь сочетание фонем, скажем /ду/. Пока /ду/ не имеет значения, оно остается сочетанием русских фонем и, как всякое сочетание, относится к речи, а не языку. Но в слове *дуть* это сочетание приобретает значение и тем самым становится морфемой, языковой единицей следующего, более высокого уровня. Таким образом, то, что на одном уровне является сочетанием единиц в речи, на более высоком уровне, приобретая новые свойства, становится единицей языка. За пределами языка в речи остаются только такие сочетания единиц, которые не образуют единиц следующего уровня. Обычно в речи взрослого человека такие сочетания фонем или морфем крайне редки. Сюда относятся, например, звукоподражательные сочетания типа *бджж* или новообразования типа *стародежь* по аналогии с *молодежь*. Свободные сочетания слов встречаются гораздо чаще вследствие их легкой выделяемости и подвижности, а свободные сочетания предложений вообще являются нормой, если признавать предложения единицей самого высокого уровня, что отнюдь не обязательно. Можно, например, считать нормой **диалогическую** речь, а монолог лишь частным случаем. Тогда единицей более высокого уровня, чем предложение, будет что-то вроде *диалогемы*, т. е. вопросно-ответный или иной комплекс, включающий взаимосвязанные реплики собеседников:

- 1) — Когда вы вернулись из Москвы? — Вчера.
- 2) — Она охотно согласится. — Сомневаюсь.
- 3) — Разрешите позвонить. — Пожалуйста.
- 4) — Благодарю. — Не за что.

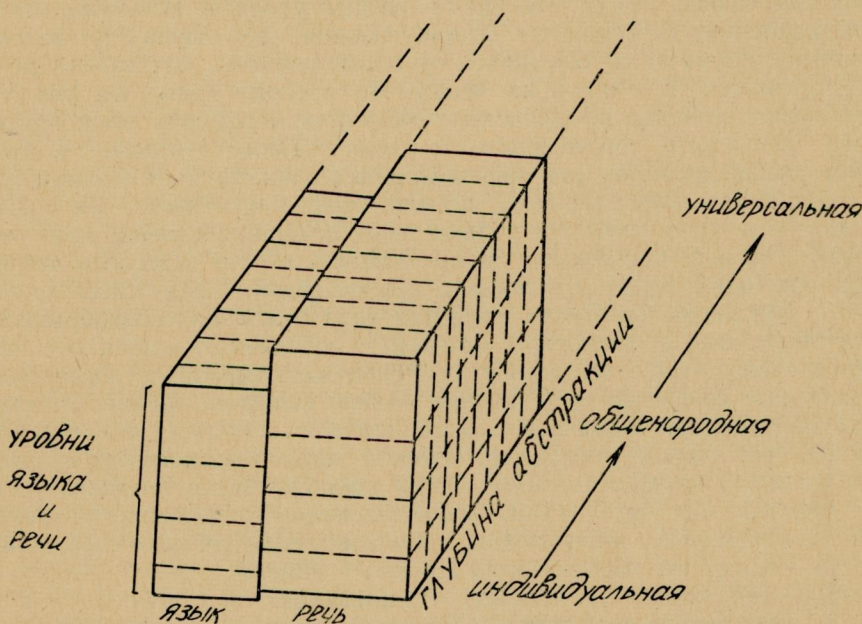
Взаимоотношение между единицами разных уровней в языке и речи можно передать такой схемой, где заштрихованные части прямоугольников соответствуют сочетаниям единиц в речи, а не заштрихованные — структуре единиц в языке.



Как видим, между языком и речью существует некоторый «сдвиг уровней». С одной стороны, единица низшего уровня фонема как бы целиком относится к языку. Ведь в отличие от других единиц она не образуется на основе синтагматических сочетаний единиц более низкого уровня. В частности, она не сегментируется на дифференциальные признаки, которые являются важнейшими компонентами ее структуры. С другой

стороны, сочетания единиц высшего уровня не образуют основы для языковой единицы более высокого уровня. Поэтому многие лингвисты (в том числе А. Гардинер и Э. Бенвенист) относят предложение целиком к речи.

Однако необходимо учесть, что связи между языком и речью более тесные и сложные, чем это можно изобразить на схеме. Ведь морфема может быть образована не только на основе сочетания фонем, но и на основе одной фонемы, если только эта фонема приобретает важнейший компонент структуры морфемы, значение. Как уже отмечалось, сочетаемость единиц включает нулевую сочетаемость. Поэтому в речи встречаются и изолированные единицы. Кроме того, сочетания единиц тоже состоят из единиц. Таким образом, фонема является единицей не только языка, но и речи, хотя структура фонемы (состав дифференциальных признаков) и ее парадигматические связи действительно относятся к языку.



Предложение также может быть основано не только на сочетании слов, но и на отдельном слове, если это слово приобретает важнейшие компоненты структуры предложения, предикативность и интонацию, которые именно как компоненты структуры единицы относятся к языку. Поскольку каждое предложение обладает предикативностью и интонацией, оно является единицей языка. Однако в речи, благодаря подвижности и свободной сочетаемости сегментов основы предложения, слов, а также благодаря многочисленным модификациям самих предложений в различных ситуациях и окружениях речи создается бесконечное множество конкретных предложений, которые представляют собой речевые варианты языкового инварианта.

Эти чрезвычайно сложные взаимоотношения между уровнями языка и речи еще более усложняются, если учесть возможную глубину абстракции от одноразово-индивидуальной до общенародной и далее до универсальной. Получается трехмерная структура языка-речи, очень упрощенная схема которой приводится ниже.

## К ВОПРОСУ О КВАЗИФУНКЦИЯХ НЕКОТОРЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

*М. Б. Шварц*

В современном немецком языке распространены грамматические конструкции, значение которых не всегда соответствует их определению в грамматиках. Предложения с этими конструкциями заслуживают внимания с точки зрения взаимосвязи формы и содержания. К таким конструкциям относят, например, придаточные предложения, которые, будучи по форме придаточными определительными, в действительности не определяют признака предметного понятия, и к ним не могут быть поставлены вопросы «welcher?» или «was für ein?» Например: Blank, der sich in der Erregung ebenfalls erhoben hatte, taumelte zurück. (В. Kellermann. Schwedenklees Erlebnis).

Такие придаточные предложения называют несобственно-определятельными предложениями<sup>1</sup>.

Определенный интерес в этом отношении представляет инфинитивная конструкция с *um ... zu*, обозначающая действие, следующее во времени за действием, выраженным сказуемым предложения. Большинство авторов, в той или иной степени занимавшихся анализом инфинитивного оборота с *um ... zu*, ограничивается лишь краткими замечаниями об употреблении этой конструкции для обозначения последующего действия<sup>2</sup>.

Факты современного немецкого языка свидетельствуют о том, что инфинитивная конструкция с *um ... zu*, выражая действие, следующее за действием, выраженным сказуемым, не подчинена ни одному из членов предложения, она соотносится со сказуемым только во временном плане. Например:

... sie sterben langsam und rasch, sie werden auch wieder gesund, **um etwas später zu sterben.** (Н. Fallada. Kleiner Mann, was nun?)

Предложение, в котором инфинитивная конструкция не является подчиненной, не может делиться на господствующую и подчиненную части, как это имеет место в предложениях с инфинитивным оборотом, выражающим обстоятельственные отношения<sup>3</sup>. Господство и подчинение

<sup>1</sup> См. С. В. Кислая. Несобственно-определятельные придаточные предложения в современном немецком языке. Автореф. канд. диссерт., Львов, 1963.

<sup>2</sup> Н. Врикманн. Die deutsche Sprache. Bd. I. Düsseldorf, 1962. С. Göransson. Die doppelpräpositionalen Infinitive im Deutschen. Göteborgs Hogskolas ARsskrift. Bd. XVII. Göteborg, 1911. G. Borch. Studien über das deutsche Verbum Infinitum. Bd. 2. «Det Kongelige Danske Videnskaberne Selskab, Historik — filologiske Meddeleiser», bind 36, no 6, København, 1957.

<sup>3</sup> См. М. Б. Шварц. Инфинитивная конструкция с *um ... zu* в функции обстоятельства цели и ее синонимы. «Вопросы теории и методики преподавания германских языков». Изд-во Харьковск. ун-та, 1965.

здесь лишь формальны, фактически же обе части предложения выражают равноправные действия, следующие друг за другом. Инфинитивная конструкция, обозначающая последующее действие, встречается в предложениях с глагольным сказуемым и всегда следует за ним. Связь между основной частью предложения и инфинитивным оборотом сочинительная в широком смысле слова. Инфинитив может быть заменен глаголом, который согласуется со сказуемым предложением и является его однородным членом, т. е. еще одним сказуемым. Например:

Dann schwieg er wieder, **um** Dann schwieg er wieder **und**  
**stumm zur Decke emporzustarren.** **starrte zur Decke empor.**  
 (B. Kellermann. Die Stadt Anatol.)

Семантическая связь между основной частью предложения и инфинитивным оборотом может быть различной. Это может быть сочинение в узком смысле этого слова со значением последовательности, когда содержание оборота и сказуемого не противоречат друг другу:

1. Punkt ein Uhr raste die graue Limousine davon, **um erst vor Stifters Diele, Unter den Linden, einzuhalten.** (B. Kellermann. Der 9. November).

2. ... das Öl schoß aus einer armdicken Röhre in ein primitiv zusammengeschlagenes niedriges Reservoir, **um von hier aus durch die Röhren zu den Tanks zu strömen.** (B. Kellermann. Die Stadt Anatol.)

Эта связь может быть также противительной, когда содержание инфинитивного оборота для нас неожиданно, оно противоречит содержанию предшествующей части предложения. Например:

1. Diese drei Gespenster ergriffen Besitz von Berlin, das sich drei Kriegswinter hindurch tapfer verteidigt hatte, **um im vierten zu kapitulieren.** (B. Kellermann. Der 9. November).

2. «Ja», krächte er stolz, **um sogleich zu mildern:** «Ich glaube, ja. (L. Feuchtwanger. Exil).

При трансформации этих предложений в первом случае полученные однородные сказуемые соединяются союзом **und**, во втором случае — **aber (doch)**. Сравните:

1. ... **und** hielt erst vor Stifters Diele, Unter den Linden, an

2. ... **und** strömte von hier aus durch die Röhren zu den Tanks.

1. ... **aber (doch)** im vierten kapitulierte.

2. ... **doch (aber)** milderte sogleich: «Ich glaube, ja».

Если мы сравним предложения, в которых последующее действие выражено инфинитивным оборотом, и предложение с двумя сказуемыми, то более выразительными, эмоционально более насыщенными окажутся предложения с инфинитивными оборотами, и не случайно поэтому они почти не встречаются в научно-технической литературе.

1. So einer, mit seiner protestantisch ledernen Art widersteht zehn Versuchungen, **um auf die elfte um so gründlicher hereinzufallen.** (L. Feuchtwanger. Exil).

2. Sie hatte endlos lang herumstehen müssen, **um schließlich einen nichtssagenden Bescheid zu erhalten.** (L. Feuchtwanger. Exil).

So einer, mit seiner protestantisch ledernen Art, widersteht zehn Versuchungen, **fällt aber auf die elfte um so gründlicher herein.**

Sie hatte endlos lang herumstehen müssen **und erhielt schließlich einen nichtssagenden Bescheid.**

Предложения, в которых инфинитив трансформирован в сказуемое, не равноценны предложениям с инфинитивным оборотом. Между частями предложения с формально подчиненной конструкцией более тесная связь, чем между сказуемыми, соединенными союзами. Кроме того, с коммуни-

кативной точки зрения действие, выраженное инфинитивом с *im ... zu*, выделено сильнее, что объясняется синтаксическими свойствами инфинитивной конструкции. Дистрибутивный анализ предложений с инфинитивной конструкцией с *im ... zu* показал также, что после глагольного сказуемого следует ожидать примыкания целевого инфинитива, неожиданно оказывается, что в обороте никакого целевого действия не содержится, более того, зачастую действие, заключенное в обороте, находится в логическом противоречии с содержанием основной части предложения. Именно благодаря этому противоречию, этой неожиданности и создается та сила выразительности, которая отличает эти предложения. При замене же инфинитивного оборота вторым сказуемым этот момент неожиданности исчезает, так как однородные сказуемые связываются между собой союзом, и читатель уже подготовлен к тому, что вслед за действием, выраженным сказуемым, последует еще одно действие, однородное со сказуемым.

Какова же синтаксическая функция оборота, выражающего последующее действие?

Почти все авторы, в той или иной мере касавшиеся этой конструкции, называют ее оборотом последующего действия, что не определяет ее синтаксической характеристики, а лишь отражает ее семантику. Некоторые считают этот оборот обстоятельством. Г. Бех<sup>1</sup> называет его сопровождающим обстоятельством (*Begleitender Umstand*), Г. Н. Богуславская<sup>2</sup> определяет подобный оборот в английском языке как обстоятельство последующих явлений. Д. А. Кожухарь<sup>3</sup> справедливо отмечает, что оборот этот служит в сущности добавочным сказуемым, которое, однако, по формальным соображениям не может рассматриваться как сказуемое, и предлагает назвать данную функцию «обстоятельством финального (или последующего) действия, или обстоятельством результата».

Нам представляются эти определения описанного оборота не совсем удачными. Прежде всего, этот оборот выражает само последующее действие, а не обстоятельство, при котором это действие совершается. Далее, обстоятельство должно быть подчинено какому-либо члену предложения из группы сказуемого, в предложениях же с инфинитивным оборотом, выражающим последующее действие, фактического подчинения этого оборота нет. Имеет место лишь мнимое подчинение — квазиподчинение. И соотносимость инфинитивного оборота со сказуемым предложения основана только на временных связях, так как действие, выраженное инфинитивным оборотом, всегда следует за действием, обозначенным сказуемым. Фактически здесь имеет место не подчинение, а присоединение, так как инфинитивный оборот как бы замещает одно из сказуемых. Он выражает действие, равноправное с действием, выраженным сказуемым, в чем нас убеждает анализ приведенных выше примеров и трансформации. Форма в данном случае находится в противоречии с содержанием: по содержанию — сказуемое, по форме — обстоятельство.

Таким образом, мнимым оказалось не только подчинение, но и обстоятельственная характеристика инфинитивного оборота. Нам представляется поэтому правомерным называть инфинитивную конструкцию с *im ... zu* со значением последующего действия квазиобстоятельством, ибо истинно обстоятельственных отношений она не выражает.

<sup>1</sup> Г. Бех. Указ. соч.

<sup>2</sup> Г. Н. Богуславская. Обстоятельство последующих явлений и его синтаксические синонимы в современном английском языке. Тезисы докладов республиканской конференции. Алма-Ата, 1964.

<sup>3</sup> Д. А. Кожухарь. О функциях оборота «*im ... zu* + Infinitiv» в современном немецком языке. «Иностранные языки в школе», 1965, № 5.

О СИНТАКСИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ РЕПЛИК ДИАЛОГА  
(К изучению синтаксических особенностей английской разговорной речи)

В. Л. Юхт

В основе дифференциации книжно-литературной и разговорной речи как функциональных разновидностей общенационального языка лежат различия в «общественных условиях и в материальных средствах общения»<sup>1</sup>. Специфические особенности письменной книжно-литературной и устной разговорной речи обнаруживаются на разных уровнях языковой системы, охватывая интонацию, лексику, фразеологию и синтаксис, причем именно в сфере последнего усматривают нередко наиболее полное выявление различий между функциональными разновидностями речи<sup>2</sup>. Существенные особенности функциональных разновидностей речи отчетливо отражаются в диалоге и монологе, как двух основных «композиционно-речевых видах общения»<sup>3</sup>. Понятно, что обособление диалогической и монологической форм речи является условным, так как в процессе речевого общения эти формы выступают в сложном взаимодействии<sup>4</sup>.

Нередко высказывается мысль, что каждая из функциональных разновидностей и форм речи характеризуется своеобразной типологией предложений<sup>5</sup>, что структурные типы предложений монологической и диалогической речи несопоставимы как явления разных планов<sup>6</sup>. При таком взгляде функциональные разновидности и формы речи, образующие в своем единстве и взаимодействии систему языка, оказываются изолированными друг от друга и рассматриваются как независимые сущности. Отрицание единства структурной типологии предложений приводит к допущению одновременного существования в языке различных типологий предложений для функциональных разновидностей и форм речи. В основе этого взгляда лежит смешение понятий структурного типа предложения и нормы обнаружения его состава в функциональных разновидностях и формах речи. Между тем в единстве структурной типологии предложений проявляется единство грамматического строя общенационального языка. Специфические же черты функциональных разновидностей и форм речи находят отражение в различных нормах реализации формально-

<sup>1</sup> В. В. Виноградов. Итоги обсуждения вопросов стилистики, «Вопросы языкознания», 1955, № 1, стр. 78.

<sup>2</sup> См. Ж. Вандриес. Язык, М., 1937, стр. 141—145.

<sup>3</sup> См. В. В. Виноградов. Указ. соч., стр. 80.

<sup>4</sup> См. В. В. Виноградов, Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика, изд. АН СССР, М., 1963, стр. 24.

<sup>5</sup> См. И. А. Попова. Неполные предложения в современном русском языке, «Труды Института языкознания», т. II, М., 1953, стр. 20, 33.

<sup>6</sup> См. Г. А. Вейхман. К вопросу о синтаксических единствах, «Вопросы языкознания», 1961, № 2, стр. 99.

грамматического состава структурных типов предложений, остающихся единичными для всей системы языка<sup>1</sup>.

Рассматриваемый с точки зрения своего строения, диалог может быть определен, как «обмен такими высказываниями, которые естественно порождаются одно другим в процессе разговора»<sup>2</sup>. Изучение диалогической речи предполагает поэтому как установление синтаксической природы и структуры образующих диалог реплик, так и выявление типов структурно-семантического взаимодействия реплик.

Структурно и семантически связанные смежные реплики диалога образуют диалогические единства; простейшей формой такого единства является двучленное единство, в котором вторая реплика зависит от первой и отражает эту зависимость в своей языковой форме<sup>3</sup>.

Основными типами двучленных диалогических единств являются: 1) вопросо-ответные единства и 2) присоединительные конструкции, в том числе а) единства с репликами-повторами и б) единства с репликами-подхватами; напр.: 1. [Tallboys] Who picked you for this duty? — [Meek] Sergeant, sir (B. Shaw); ... what does it mean? — A divorce, Val, I'm afraid. (J. Galsworthy);

2a. [Octavius] Does she give any reason? — [Tanner] Reason! An insult is not a reason. (B. Shaw); «... what I want to know is — the rest!» — ... «The rest!» she said — it was not a question, just a repetition, in a voice that seemed to mean nothing. (J. Galsworthy);

2б. «You are mad», said Mr. Snodgrass. — «Or drunk», said Mr. Winkle. — «Or both», said Mr. Tupman. (Ch. Dickens); 'I feel you're a rock'. — 'Built on sand, 'answered Jolyon... (J. Galsworthy).

Исходя из многообразия структурно-семантических связей, обнаруживаемых между смежными репликами диалога, некоторые исследователи склонны усматривать в диалогических единствах особую «коммуникативную единицу диалога»<sup>4</sup>, приходя к выводу о принципиальном различии единиц коммуникации в монологической и диалогической формах речи. Различные типы связей реплик диалога образуют как вопросо-ответные единства, так и присоединительные конструкции; эти синтаксические единства диалогической речи могут рассматриваться, как своеобразная параллель сложным синтаксическим целым монологической речи<sup>5</sup>. Однако наличие сложных синтаксических единств в различных формах речи не дает оснований игнорировать тот факт, что основной коммуникативной единицей как диалогической, так и монологической речи является предложение<sup>6</sup>.

Рассматривая диалогические единства как «цельные синтаксические конструкции»<sup>7</sup>, нельзя не видеть, что по своей синтаксической при-

<sup>1</sup> См. В. Г. Адмони. О двусоставности предложения. «Уч. зап. 1 ЛГПИИЯ, Новая серия», вып. 11, Вопросы грамматики и лексикологии, Л., 1955, стр. 153—156.

<sup>2</sup> Н. Ю. Шведова. Очерки по синтаксису русской разговорной речи, изд. АН СССР, М., 1960, стр. 281.

<sup>3</sup> См. Н. Ю. Шведова. Указ. соч., стр. 281.

<sup>4</sup> См. Н. Ю. Шведова. К изучению русской диалогической речи. Реплики-повторы, «Вопросы языкознания», 1956, № 2, стр. 69; ср. Г. А. Вейхман, указ. соч., стр. 99.

<sup>5</sup> См. Н. С. Поспелов. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры. «Доклады и сообщения Института русского языка», вып. 2, М.—Л., 1948; его же. Проблема сложного синтаксического целого в современном русском языке, «Уч. зап. МГУ», вып. 137, «Труды кафедры русского языка», кн. 2, 1948.

<sup>6</sup> Показательно, что, признавая наличие как в монологической, так и в диалогической речи синтаксических единств более сложных, чем предложение, Н. С. Поспелов вынужден был в дальнейшем отказаться от рассмотрения их в качестве основной синтаксической единицы; см. «Вопросы языкознания», 1954, № 1, стр. 134.

<sup>7</sup> См. Т. Г. Винокур. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи, сб. «Исследования по грамматике русского лит. языка», М., 1955, стр. 350.

годе вторые, зависимые реплики этих единств, которыми определяется характер всего диалогического единства, неоднородны. Различной синтаксической природой этих реплик определяется качественное различие двух основных типов диалогических единств: вопросо-ответных единств и присоединительных конструкций. Это различие не может быть установлено на основе анализа формального состава зависимых реплик: как присоединяемые реплики (повторы и подхваты), так и ответные реплики могут состоять из слова, словосочетания или предложения (полного или неполного). Принципиальное различие зависимых реплик диалогических единств является не структурным, а функциональным.

По своей функции реплики-повторы представляют собой эмоционально-экспрессивную реакцию на предшествующее высказывание (исходную реплику диалогического единства). Независимо от своего формального состава они выражают лишь отношение собеседника к предшествующему высказыванию и предваряют обычно развернутое высказывание собеседника, способствуя дальнейшему развитию диалога. Преобладание экспрессивно-эмоциональных оттенков значения, являющееся основной семантической характеристикой реплик-повторов, приближает их к высказываниям междометного характера.

Реплики-подхваты представляют собой синтаксическое развитие предшествующего высказывания, в структуру которого они органически включаются. Дополняя и уточняя содержание исходной реплики, внося в неё новые смысловые оттенки, реплики-подхваты направляют развитие диалога по пути, определяемому синтаксической структурой исходного высказывания.

Общим для обоих типов присоединяемых реплик является то, что они не являются самостоятельными сообщениями, не образуют самостоятельных единиц коммуникации.

В отличие от присоединяемых реплик, ответные реплики вопросо-ответных единств представляют собой самостоятельные сообщения, законченные единицы коммуникации.

Структура зависимых реплик вопросо-ответных единств определяется характером предшествующего вопроса. Реплики-ответы на «общие» вопросы, основной функцией которых является выражение утверждения или отрицания, охватывают разнообразные по своему составу типы высказываний: слова-предложения, модальные слова и сочетания, заместительные конструкции, структурно и семантически законченные предложения. Реплики-ответы на «специальные» вопросы представляют собой преимущественно неполные предложения, состоящие из одного члена; они раскрывают содержание того члена предложения, который замещен в вопросе соответствующим вопросительным словом<sup>1</sup>.

Качественное различие зависимых реплик вопросо-ответных единств и присоединительных конструкций делает необходимым дифференцированное рассмотрение диалогических единств, компонентами которых они являются. Эта дифференциация тем более необходима, что по своему формальному составу зависимые реплики могут совпадать, а разграничение их оказывается возможным только при учете специфических для каждого типа реплик функций.

Различные типы диалогических единств оказываются, таким образом, внутренне неоднородными. Эта неоднородность определяется различиями в синтаксической природе зависимых реплик.

<sup>1</sup> Признание таких реплик-ответов неполными предложениями основано на формально-грамматическом истолковании неполного предложения как варианта исходного структурного типа предложения; см. В. Л. Ю х т. Некоторые вопросы теории неполных предложений. «Филологические науки», НДВШ, 1962, № 2.

## НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Е. И. Бейдер*

Правильный отбор материала позволяет решить ряд сложных проблем, неизбежно возникающих при обучении иностранному языку. Эти проблемы необходимо учитывать при определении конечной цели обучения, выборе метода и оформления принципов организации материала.

Конечная цель обучения иностранному языку в средней и высшей школе рассматривается в настоящее время как практическое владение изучаемым языком в качестве средства устной и письменной коммуникации. Для достижения этой цели необходим отбор лексического и грамматического материала по принципу его коммуникативной ценности. Коммуникативная ценность языкового материала определяется дальнейшей практической, а, следовательно, и языковой деятельностью обучаемого. Поэтому наибольшей коммуникативной ценностью будет обладать материал, связанный со специальностью учащегося.

В ранее опубликованных работах<sup>1</sup> показано, каким образом на базе специального материала может быть осуществлен ввод грамматических структур, их закрепление и контроль в замкнутой системе обучения иностранному языку. Опыт работы по описанному методу показывает, что при тщательном отборе разделов специального материала, отличающихся целостностью и элементарностью содержания, можно с успехом использовать этот материал для развития навыков разговорной речи вместо разговорных тем бытового характера.

Закончив вуз, специалист продолжает пользоваться иностранным языком в своей производственной деятельности чаще всего при чтении специальной иностранной литературы. В этом смысле знания, умения и навыки, приобретенные на специальном материале, оказываются более применимыми по сравнению с приобретенными на каком-либо ином материале. Одновременно разрешается проблема мотивированности изучения иностранного языка в условиях отсутствия потребности в постоянном общении на изучаемом языке. В таких условиях чрезвычайно важна связь процесса обучения иностранному языку с основной учебной дея-

<sup>1</sup> Е. И. Бейдер. Организация материала при использовании устного метода обучения иностранному языку в соответствии со специальностью студентов. «Вестник Харьк. ун-та, сер. ин. языков», вып. I, Харьков, 1966.

Он же. Метод языковых задач в системе программированного обучения иностранным языкам. Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе, вып. IV, М., 1967 г.

Он же. Отбор и организация учебного материала в системе программированного обучения иностранному языку. В сб. «Доклады на Всесоюзной конференции по программированному обучению». Харьков, 1966.

тельностью студента. Обучение на материале специальности позволило нам уже на первом курсе проводить виды работы, в которых зачастую учебная задача оказывалась «скрытой» от студентов-математиков. Так, в конце первого семестра была отобрана английская математическая литература, соответствующая программе преподавания математических дисциплин на первом курсе. Каждый студент мог выбрать из предложенного списка ту работу, которая была для него наиболее интересна. При таких обстоятельствах активность студентов при чтении английских математических текстов была связана не только с необходимостью сдачи части материала и получения зачетной оценки, но и потребностью ознакомления с важным и доступным математическим материалом. С чтением оригинальной математической литературы был связан другой вид работы, состоящий в изложении на изучаемом языке прочитанного материала для студентов группы. На таких занятиях обычно присутствовали специалисты данной отрасли математики. Студенты старших курсов и преподаватели математики периодически делали доклады на английском языке для студентов первого и второго курсов. На третьем курсе студенты переводили статьи по заказам математических кафедр и вычислительного центра университета. Эта практически полезная работа засчитывалась им в качестве внеаудиторного чтения. Следует отметить, что такие формы обучения языку содействовали также расширению математического кругозора студентов.

При формировании метода обучения следует принимать во внимание интеллектуальные способности и круг познаний каждой конкретной группы учащихся. Таким образом, возникает проблема учета возраста и характера основной деятельности обучаемого при выборе метода и тематическом отборе материала.

Нельзя не согласиться с широко известным утверждением о том, что ребенок с физиологической точки зрения обладает большими способностями к овладению иноязычной речью, чем взрослый. Такая точка зрения высказана, например, в работе Пенфилда и Робертса<sup>1</sup>. Однако полученные нами результаты дают основание не разделять пессимизма авторов в отношении обучения взрослых. Учет интеллектуальных способностей взрослых может в значительной степени возмещать их недостаточные имитационные способности при овладении иноязычной речью. Например, при обучении будущих математиков такая ориентация нашла свое выражение в применении метода языковых задач. В этом методе учитывалась способность данной группы учащихся к аналитическому мышлению. Определенные способы беспереводного ввода материала позволяли студентам замечать языковые закономерности и анализировать их. Структуры и слова запоминались в процессе «решения» цепочки задач. Такое запоминание по своему характеру является произвольным<sup>2</sup>. Беспереводный ввод материала был осуществлен при помощи цепочки взаимосвязанных математических понятий. При этом учитывался определенный круг познаний и представлений данной группы учащихся.

Построение семантической цепочки на математическом материале значительно облегчило осуществление принципа включения в силу дедуктивного характера этого материала. Два других принципа организации — принцип однозначности и принцип оперативно-динамической наглядности — находятся в близком соответствии с внутренней точностью математики и наличием в ней экономичных средств условных обозначений и

<sup>1</sup> В. Пенфилд, Л. Робертс. Речь и мозговые механизмы. Изд-во «Медицина», Л., 1964.

<sup>2</sup> П. И. Зинченко. Непроизвольное запоминание. Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, М., 1961.

символики. Такая «податливость» материала специальности предложенным принципам содействует эффективному применению метода и достижению конечной цели обучения при сравнительно небольшом объеме учебного времени.

Первые звенья цепочки взаимосвязанных понятий отбирались в пределах дисциплин элементарной математики. Названия этих понятий составили тот ограниченный лексический материал, на котором в основном развивались разговорные навыки студентов. Именно этот слой лексики составил основной словарь первых текстов по математике и облегчил переход к чтению оригинальной математической литературы. Таким путем решались проблемы преемственности различных этапов обучения и ограничения материала в соответствии с этими этапами.

Правильность тематического отбора (т. е. отбора по содержанию) подтверждалась лингвистическим анализом. С помощью такого анализа был подтвержден высокий процент содержания терминологии элементарных разделов в высших отраслях математики. Аналогичным путем были установлены закономерности перехода лексики из одних областей математики в другие в соответствии с расположением этих отраслей в историко-классификационном плане. Это дало возможность расположить математические дисциплины в соответствии с пятью установленными лексическими ярусами, где терминология наук, находящаяся на более высоком ярусе, образуется на базе терминологии более низких ярусов<sup>1</sup>.

При отборе материала по специальности для различных этапов обучения следует принимать во внимание не только степень важности данной отрасли науки в системе родственных наук, но и степень важности разделов в пределах данной отрасли. Например, установив степень важности элементарной геометрии, следует затем определить, какие разделы являются в ней важнейшими с точки зрения отбора и ограничения специальной лексики. С этой целью мы провели дополнительный анализ математических текстов. В процессе анализа мы пытались придерживаться такой линейной последовательности расположения текстов, которая соответствовала бы дедуктивному построению данной отрасли науки.

Методика проведения линейного анализа была следующей: из первого текста в список были внесены все лексические единицы (за исключением служебных слов), которые содержались в нем; из следующего текста — только те единицы, которые не вошли в первый список и т. д. Таким образом, каждый предыдущий текст «поглощал» значительную часть лексики последующего текста. В этом случае правильность принципов отбора по содержанию проверяется средствами лингвистического анализа.

<sup>1</sup> Е. И. Бейдер. Принципы отбора материала для программированного обучения иностранному языку специалистов в области точных наук. В сб. «Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе», М., 1967.

## О СООТНОШЕНИИ МОДЕЛИ И АЛГОРИТМА ПРИ ПРОГРАММИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИМ СТРУКТУРАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Г. В. Ейгер, М. М. Гохлернер*

Вопрос об использовании алгоритмов, алгоритмическом подходе к обучению, алгоритмизации обучения в широком плане (обучение алгоритмам и построение алгоритмов самого обучения) является одним из кардинальных вопросов современной психологии обучения и дидактики.

Проблема эта тесно связана с общей задачей оптимизации управления мыслительным процессом учащихся. Как противники алгоритмизации (Н. Г. Алексеев, Д. А. Поспелов, Э. Г. Юдин), так и сторонники ее (Л. Н. Ланда, Н. М. Розенберг, А. И. Власенков и др.) обуславливают свое отношение к проблеме алгоритмизации в зависимости от понимания места и роли алгоритма в развитии мыслительных способностей учащихся.

Так, Б. В. Гнеденко и Б. В. Бирюков<sup>1</sup> считают, что обучение алгоритмам не только не умаляет инициативы учащихся, творческого поиска, догадки интуиции, но, наоборот, служит развитию ряда важных качеств логического и творческого мышления.

Л. Н. Ланда связывает проблему обучения алгоритмам с общепсихологической и общедидактической проблемой обучения общим, регулярным методам мышления. Исходя из понимания мышления как особой формы активной отражательной деятельности, имеющей своим компонентом умственные действия, направленной на преобразование в уме образов и понятий о предметах, Л. Н. Ланда показывает, что алгоритмический подход является одним из таких общих методов мышления.

«Алгоритмы,— пишет Л. Н. Ланда,— позволяют решить задачи разнообразных классов, включая задачи на открытие новых, ранее не известных закономерностей и способов поведения»<sup>2</sup>.

«Обучение алгоритмам может быть прекрасным средством воспитания качеств творческого мышления»<sup>3</sup>.

Противники алгоритмизации (З. Г. Алексеев, Э. Г. Юдин и др.) считают, что в системе обучения, претендующей на воспитание методов творческого мышления, главным при обучении должно быть не отыскание последовательности операций при решении задач, а нахождение или построение нового средства, нового способа решения (понятийного

<sup>1</sup> Б. В. Гнеденко, Б. В. Бирюков. Об алгоритмическом подходе к обучению вступительная статья к книге Л. Н. Ланда «Алгоритмизация обучения». Изд-во «Просвещение», М., 1966, стр. 16).

<sup>2</sup> Л. Н. Ланда. Алгоритмизация обучения. «Просвещение», М., 1966, стр. 105.

<sup>3</sup> Там же, стр. 145.

логического, технического и т. д.)<sup>1</sup>. Содержанием обучения должно быть не алгоритмическое описание последовательности действий, а эти средства, понятная структура способов деятельности.

Следует подчеркнуть, что как сторонники, так и противники алгоритмизации согласны, что те компоненты содержания обучения, которые требуют быстрого и «автоматического» усвоения, могут быть решены за счет алгоритмизации. К таким компонентам относят, в частности, обучение грамматике родного и иностранного языков. Этой точки зрения придерживаются психологи, лингвисты и методисты, в частности, Л. С. Цетлин<sup>2</sup>, Л. Б. Белопольская<sup>3</sup>, Л. В. Шеншев<sup>4</sup>, А. Шерф<sup>5</sup>, А. А. Зализняк<sup>6</sup>, Г. Г. Граник<sup>7</sup>, А. И. Власенков<sup>8</sup> и др.

С нашей точки зрения, принципиальным психологическим и методическим вопросом является не целесообразность или нецелесообразность обучения учащихся при работе над грамматикой алгоритмам, а **достоинство** или **недостаточность** обучения способам деятельности.

Мы считаем, что обучение алгоритмам может способствовать усвоению грамматических закономерностей языка, но еще не обеспечивает решение педагогической задачи по развитию «языковой способности», развитию умения актуализировать эти закономерности в изменяющихся условиях речевого общения. Обучение только алгоритмам действия с языковым материалом без уяснения его структуры не обеспечивает создания ориентировочной основы действия (П. Я. Гальперин), которая включает все объективные условия действия.

Как справедливо замечает Н. Г. Алексеев, «алгоритмы не могут стать характеристиками или свойствами исследуемых объектов... они сами по себе не составляют системы, а выступают как отдельные способы действия»<sup>9</sup>. Ограничиваясь в обучении только алгоритмом, мы отказываемся от одного из основных принципов теории усвоения — принципа системности.

Учащимся необходимо дать как структуру явления, так и алгоритм действия с ним. Это обязательные два компонента ориентировочной основы действия. Только их сочетание может обеспечить усвоение способа действия. При этом ведущую роль в формировании ориентировочной основы действия играет именно модель, так как она позволяет учащимся осознать самую сущность изучаемого явления. Поэтому правильный выбор модели — исключительно важный этап в составлении программы.

<sup>1</sup> Д. А. Поспелов, Э. Г. Юдин. Концепция «точной педагогики и ее основания». «Вопросы философии», 1967, № 6.

<sup>2</sup> Л. С. Цетлин. Основы методики обучения грамматике французского языка. Докторская диссертация, М., 1965.

<sup>3</sup> Л. Б. Белопольская. Опыт применения обучающих алгоритмов. «Вестник высшей школы», 1963, № 6.

<sup>4</sup> Л. В. Шеншев. Мышление в процессе усвоения иностранного языка. «Вопросы психологии», 1960, № 4.

<sup>5</sup> A. Scherf. Zur Festigung und Aktivierung grammatischer Kenntnisse Fremdsprachenunterricht, 1961, № 7.

<sup>6</sup> А. А. Зализняк. Опыт обучения англо-русскому переводу с помощью алгоритма. «Питання прикладної лінгвістики», Чернівці, 1960.

<sup>7</sup> Г. Г. Граник. Формирование у школьников приемов умственной работы в процессе выработки орфографического навыка. Автореферат дисс. на соиск. уч. степени канд. педагог. наук (по психологии).

<sup>8</sup> А. И. Власенков. Формирование орфографических навыков с использованием алгоритмов обучения. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. педагог. наук, М., 1966.

<sup>9</sup> Н. Г. Алексеев. Алгоритм и процесс обучения. Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Вып. 2, изд-во АПН РСФСР, М., 1963, стр. 186.

Как показали наши эксперименты<sup>1</sup>, модель объекта (грамматического) должна удовлетворять следующим требованиям:

1) Она должна быть структурно-функциональной моделью, которая делает объектом действия структурно-функциональные отношения оригинала; 2) алфавит модели должен быть достаточно прост, чтобы не требовать сложной перекодировки; 3) по мере возможности модель должна содержать субстанциональные элементы; 4) синтаксис ее должен соответствовать синтаксису оригинала; 5) количество символов и их расположение должны обеспечить возможность симультанного восприятия модели. Учитывая, что оригинал сам является знаковой системой (буквы — звуки), представляется обязательным условием построения модели-презентации наличие элемента образности в его алфавите. Такой моделью может быть модель-схема.

Схема является, по сути, гомоморфной моделью в материализованной форме, что и позволяет приблизить объяснение грамматического явления к собственно научному, современному пониманию его.

Для проверки сравнительной эффективности использования учебных алгоритмов и моделей при обучении грамматическим структурам нами был проведен обучающий эксперимент. В четырех подгруппах 7-х классов восьмилетней школы № 29 г. Харькова было организовано обучение теме «Склонение прилагательных в немецком языке» по четырем различным методикам. В одной подгруппе 7 «а» класса (группа № 1) обучение проводилось традиционно по типам склонения. Во второй подгруппе (группа № 2) этого же класса — по составленной нами программе<sup>2</sup> с использованием учебного алгоритма и модели. В двух подгруппах 7 «б»-класса обучение проводилось по нашей программе, в которой были внесены следующие коррективы: в одной подгруппе (группа № 3) учащимся сообщался только алгоритм выбора окончания, а во второй подгруппе (группа № 4) им давалась только модель структуры. После обучения был проведен единый контрольный тест, целью которого было выявление степени сформированности умения сделать выбор окончания прилагательного-определения. Учащимся был предъявлен текст на немецком языке с пропусками прилагательных, которые им предлагалось вставить с нужным окончанием. Прилагательные были даны в скобках в краткой записи. Например: Die (fleißig) Schüler haben die (schwer) Aufgabe gut gemacht. В каждом из текстов было 20 прилагательных в роли определения. Результаты представлены в следующей таблице:

Таблица

№ группы	Количество уч-ся в группе	Количество сочетаний прилагательное + существительное	Количество правильных ответов	
			абсолютно	в %
1	19	380	239	63%
2	18	360	356	98%
3	18	360	256	71%
4	20	400	372	93%

<sup>1</sup> Опыт составления и экспериментальной проверки программированных материалов, «Иностранные языки в школе», 1966, № 5. Использование алгоритмов в процессе обучения немецкому языку по методу «умственных действий». Сб. «Повышение эффективности обучения в средней школе». Изд-во «Просвещение», М., 1964.

<sup>2</sup> Опыт сопоставления и экспериментальной проверки программированных материалов. «Иностранные языки в школе», 1966, № 5.

Как видим, наилучших результатов добилась группа, получившая полную ориентировочную основу (группа № 2), которая дает почти 100% правильных решений. Несколько худшие показатели у группы № 4, которая работала только с моделью. Это группа учительницы Г. М. Кононовой, которая изучала ранее грамматическую тему «Перфект» по нашей методике<sup>1</sup>. Большинство учащихся оказались способными по одной только модели создать свой рациональный алгоритм выбора окончания, обеспечивающий безошибочное решение.

Группа № 3, которая работала только с алгоритмом без модели, хотя и показывает несколько лучшие результаты, чем группа № 1, работавшая по традиционной методике, но дает, однако, 29% ошибочных ответов.

Таким образом, предварительные эксперименты показывают, что для составления ориентировочной основы действия, обеспечивающей полное усвоение, необходимо включение в обучающую программу как модели, так и алгоритма изучаемого явления. Однако, когда у учащихся накоплен опыт работы по описанной методике, в отдельных случаях оказывается достаточной работа только с моделью. Алгоритм в таких случаях формируется у учащихся самостоятельно на основе действий с моделью.

---

<sup>1</sup> «Закрепление грамматического материала с помощью алгоритмов». «Иностранные языки в школе», 1964, № 3.

## О СТИЛИСТИЧЕСКОМ ПРИНЦИПЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧИ

*Л. С. Гринберг*

Растущие потребности страны в специалистах в различных областях науки, техники и культуры, владеющих иностранными языками, привели к тому, что в последние годы большое внимание было уделено разработке лингвистических, психологических и методических основ обучения иностранным языкам. В настоящее время убедительно доказаны такие важные положения, как необходимость различения языка и речи и учета специфики путей их усвоения<sup>1</sup>, требование соответствия организации обучения его конкретным целям (подготовка языковедов, чтение и перевод литературы в определенной области и т. п.) и др.

Вместе с тем ряд насущных проблем обучения иностранным языкам еще не решен, что тормозит совершенствование учебного процесса в наших учебных заведениях. Одной из них является проблема лингвистического содержания обучения речи, в частности, в специальном языковом вузе.

Владение иностранным языком на уровне специального языкового вуза включает овладение его теорией и практикой, т. е. языком и речью. Если обучение теории языка строится на основе его естественного деления на соответствующие аспекты — фонетику, лексику, грамматику, изучаемые определенными языковедческими дисциплинами, то обучение речи, овладение речевой деятельностью еще не имеет четко очерченного и обоснованного лингвистического содержания.

Такое положение легко обнаруживается при анализе действующей программы по практическому курсу английского языка для факультетов и отделений романо-германской филологии университетов и учебников по практическому курсу английского языка. Требования программы<sup>2</sup> исходят из традиционных принципов изучения языка, обучение речи подменяется в ней «комплексным безаспектным преподаванием», представляющим собой опять-таки изучение «грамматических структур», отбор материала для изучения обосновывается «грамматическими трудностями». Содержание и построение учебников в большей или меньшей степени отвечает требованиям и положениям программы. В результате этого в практическом курсе языка по-прежнему главное место занимает изучение описания языка, а не овладение речью.

Существенной чертой речи является конкретный характер речевого общения, которое всегда связано с определенной сферой общения и ком-

<sup>1</sup> См., напр. Б. В. Беляев. «Очерки по психологии обучения иностранным языкам». И. Д. Салистра. «Очерки методов обучения иностранным языкам» М., 1967 и др.

<sup>2</sup> «Программа по практическому курсу английского языка с коррективным курсом фонетики для факультетов и отделений романо-германской филологии университетов», Воронеж, 1962, стр. 8—12.

муникативной функцией. Сфера общения и коммуникативная функция речевого акта диктуют отбор используемых в нем языковых средств, который соответствует определенной системе, социально осознанной в данном речевом коллективе, т. е. речевому функциональному стилю. Речи, речевого акта (полноценного) вне стиля не существует. Естественно, поэтому, что попытка овладения речью вне стиля, на основе «языковых» принципов и трудностей может привести лишь к выработке чуждой живому общению «речи», даже при достижении определенной беглости и грамматической правильности.

Таким образом, полноценное овладение речью возможно лишь на основе овладения речевыми функциональными стилями и их речевыми жанрами.

Речевые функциональные стили английского литературного языка не являются замкнутыми системами. Они характеризуются общей нейтральной основой и взаимопроникновением стилистических средств в определенных функциональных целях. Эта общая основа, так же, как и степень взаимопроникновения, выступают в разных стилях различных языков в неравном объеме. В английском литературном языке она наиболее полно представлена в речевом функциональном разговорном стиле.

Речевой функциональный разговорный стиль имеет наиболее широкое применение в речевой практике. Он обслуживает сферу массового бытового и неспециально-делового общения людей, владеющих литературным английским языком. Выступая, главным образом, в функции общения, он выполняет также функции сообщения и воздействия. Разговорный стиль применяется в устной и письменной формах речи — в жанрах бытового и неспециально-делового диалога и монолога, письмах не официального характера, дневниках, широко используется в других речевых стилях, в частности, в газетно-публицистическом, художественной речи.

Поэтому овладение речью должно основываться на овладении речевым функциональным разговорным стилем.

Характерными чертами разговорного стиля являются его непринужденность, экспрессивность и эмоциональность. Они создаются использованием определенных языковых средств: слабых форм беглой речи, разнообразных видов интонации, среди которых важное место занимает эмфатическая интонация, ритма и темпа беглой речи, звукоподражания, аллитерации, слов разговорной стилистической окраски, лексики широкого диапазона значений, глаголов с постпозитивными элементами, слов с суффиксами субъективной оценки и постоянными эпитетами, заменяющими эти суффиксы, междометий, тропов (в основном стершихся), простых синтаксических конструкций, конструкций с опущением компонентов, вводных элементов, восклицательных предложений, разделительных вопросов, риторических вопросов, особого употребления времен, стяжения глагольных форм и т. п.

Разнообразие языковых средств, используемых в разговорном стиле, специфика разговорного стиля как наиболее универсальной системы речи при овладении им создают основу для овладения другими стилями речи — газетно-публицистическим, официально-деловым, научно-техническим, их соответствующими речевыми жанрами.

В свете изложенного особое значение в системе обучения речи, построенной по стилистическому принципу, должно быть придано начальному этапу обучения, в частности, первому году обучения в специальном вузе, в котором должны быть заложены основы владения разговорным стилем.

Согласно Программе 1962 г., на первом и втором курсах должна изучаться некая аморфная «устная речь» и лишь перед третьим курсом

в качестве «особой задачи» ставится «овладение разговорным стилем английского языка»<sup>1</sup>. Таким образом, Программа предполагает, что на младших курсах вуза должна изучаться некая искусственная, чуждая живому общению «речь», которая на третьем и старших курсах будет «улучшаться» и «совершенствоваться». Такая система порочна по своему существу и заложенные на первом этапе основы не могут быть изменены в дальнейшем.

Программа также совершенно не учитывает, что студент-первокурсник до поступления в вуз изучал язык не менее шести лет и обладает определенными знаниями и навыками, проверенными на вступительном экзамене. Между тем первичные знания, приобретенные в средней школе, позволяют начать систематический курс овладения речью с первого этапа обучения в специальном вузе.

Работа над разговорным стилем должна начинаться с первых дней обучения и быть главной задачей обучения на первых семестрах.

Она должна концентрироваться на выработке у студентов навыков устной и письменной речи в жанрах, присущих разговорному стилю со всеми его характерными чертами. Лингвистическое содержание практического курса должно определяться фонетическими, лексическими и грамматическими средствами языка, имеющими наиболее широкое применение в разговорном стиле и составляющими его специфику.

Исходя из этого принципа, очевидно, необходимо ограничить круг жанров речи, над которыми должен работать студент, четко определить тематику (сферу) речевой деятельности, что даст возможность добиваться естественности речи. Основным жанром устной речевой практики следует избрать бытовой или неспециально-деловой диалог, материалом для которого должны послужить оригинальные, (а не адаптированные, и, значит, выхолощенные) образцы живой речи, при работе над которыми необходимо добиваться овладения характерными чертами разговорного стиля (см. выше). В области практики письменной речи такими жанрами должны стать неофициальное письмо и личный дневник.

При построении обучения речи по стилистическому принципу значительно возрастает роль преподавателя и технических средств.

По-видимому, на начальном этапе овладения разговорным стилем целесообразно отказаться от диалога студент — студент. Как показывает практика, такой диалог бывает заторможенным, искусственным. Именно преподаватель должен в диалоге со студентом создать живой диалог с присущей ему непринужденностью и эмоциональностью. Эти же необходимые навыки студент может приобрести при работе с техническими средствами, слушая и воспроизводя образцы разговорного диалога.

На дальнейших этапах обучения речи наряду с совершенствованием владения разговорным стилем студент должен овладевать другими стилями речи: газетно-публицистическим, официально-деловым, научно-техническим. Обучение им также должно строиться на освоении присущих им письменных и устных жанров и стилистических черт и средств, а материалом должны служить оригинальные образцы соответствующих жанров.

Вполне естественно, что перед студентом не может быть поставлена задача овладения художественной речью, требование создавать художественные произведения на иностранном языке. В области художественной речи (образцы которой в настоящее время по недоразумению занимают

---

См. <sup>1</sup> «Программу...», стр. 27.

большую часть объема в учебниках за счет других стилей) главной задачей должна быть выработка умения проникнуть в стиль произведения и дать его глубокий анализ.

Построение курса практики языка по стилистическому принципу может дать конкретное лингвистическое содержание обучению речи, обеспечить овладение речевыми жанрами, необходимое для дальнейшей профессиональной деятельности.

---

## О ПРИНЦИПАХ, ОСНОВНЫХ СПОСОБАХ И ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*А. С. Калинин*

Особого внимания ученых-психологов, лингвистов, интересующихся проблемами методики преподавания иностранных языков, и ученых-методистов заслуживают вопросы о месте и роли родного языка в учебном процессе по иностранному языку. В связи с этим большой интерес имеет определение роли перевода как учебного приема, а также принципов построения системы упражнений, отбора и установления последовательности изучения языковых структур фонетического, грамматического характера и лексических единиц (микроязык), проблема основного метода обучения и частных приемов преподавания языков<sup>1</sup>.

Проблема роли родного языка при изучении иностранного является наиболее острой, так как она касается многих до сих пор нерешенных вопросов психологического, а также лингвистического и чисто методического характера. Эта проблема одна из центральных, определяющих принципиальные положения основного метода и все частные приемы и способы обучения иностранному языку.

Известно, что если основной метод изучения иностранного языка строится на принципах широкого использования родного языка учащегося и систематического сопоставления структур этих языков, если характерными для него является усвоение правил языка и переводное овладение изучаемым иностранным языком, то этот метод является сознательно-сопоставительным (переводно-грамматическим) методом, который пользуется переводом, как основным способом изучения иностранного языка. Прямой метод, наоборот, характерен принципами беспереводного овладения языком, отказом от изучения теории иностранного языка, не учитывает роли родного языка учащегося и, конечно, ни в какой мере не пользуется переводом, как способом сопоставления структуры родного языка учащегося со строем иностранного языка.

Каждый из этих двух, кстати, не новых методов обучения пользуется своими особыми способами усвоения языкового материала. При сознательно-сопоставительном методе обучения применяется сознательно-логический способ усвоения языкового материала, при прямом — механический способ.

Следовательно, способы обучения теснейшим образом связаны с основным методом и выбор их определяется прежде всего тем, признается ли методом роль родного языка в обучении или же она отвергается и

<sup>1</sup> В. А. Артемов. Основные проблемы современной психологии обучения иностранным языкам. Ж. «Иностранные языки в школе», 1967, № 1, стр. 26; Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. «Просвещение», М., 1965, стр. 5—10, 149—163.

также обуславливается основной целью обучения и психологическими факторами.

При определении главной цели обучения следует, по нашему мнению, ориентироваться прежде всего на коммуникативную роль языка, на структуру речевой деятельности человека (см. схему 1)<sup>1</sup>.

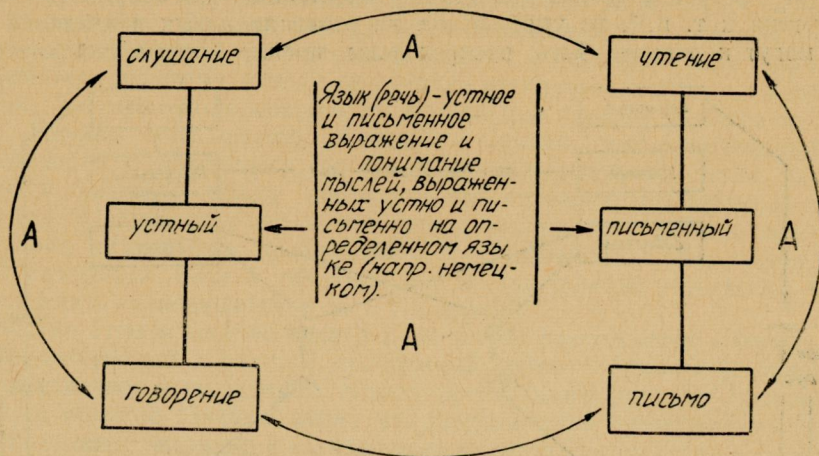


Схема 1

В психологическом плане язык (речь) как деятельность, способ общения при помощи языка (средства общения) имеет две формы или вида — устный и письменный, которые в функционально-динамическом плане распадаются соответственно на процессы слушания и говорения (или речи), чтение и письмо<sup>2</sup>. Разговаривая, человек пользуется одним языком и мыслит при помощи этого языка. Таким образом, прямой процесс речи происходит при помощи одного языка и является односторонним с точки зрения языкового узуса, он происходит в условиях полного сохранения адекватности содержания и значения<sup>3</sup>. Все процессы и виды коммуникативной деятельности на основе одного языка прямо связаны между собой, имеют одну основу — тот язык, при помощи которого они осуществляются (см. схему 1, кривые А).

При переводе процесс коммуникации происходит на основе использования двух языков, каждый из которых характеризуется своей системой языковых значащих единиц. Процесс этот не является прямым, собеседник или читатель не общается со своим партнером непосредственно при помощи одного языка, а опосредствованно на основе использования иного языка. Для перевода характерно, таким образом, переключение мышления с одной языковой базы на базу другого языка<sup>4</sup>. Он происходит при условии полного сохранения смысловой стороны выражения (значимого) и замены единиц значащего одного языка единицами значащего другого языка (см. схему 2). Таким образом, перевод является особым умствен-

<sup>1</sup> См. И. Д. Салистра. Очерки методов обучения иностранным языкам. Изд-во «Высшая школа», М., 1966, стр. 6—7.

<sup>2</sup> См. Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд-во «Просвещение», М., 1965, стр. 87—88.

<sup>3</sup> См. Л. С. Выготский. Мышление и речь. Психологическое исследование. Соцэкгиз, М.-Л., 1934.

<sup>4</sup> Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Изд-во «Просвещение», М., 1965, стр. 152.

ным процессом, а не языковым, и осуществляется при условии полного сохранения смысловой стороны выражения и изменения значений<sup>1</sup>,

Если же принять во внимание правильный тезис о том, что «каждый вид коммуникативной речевой деятельности усваивается прежде всего путем упражнений именно в этом виде» (это означает, что обучать чтению следует и можно только путем чтения, разговаривать — путем говорения и т. п.)<sup>2</sup>, то упражнения на развитие навыков владения языком могут и должны быть распределены прежде всего в соответствии с

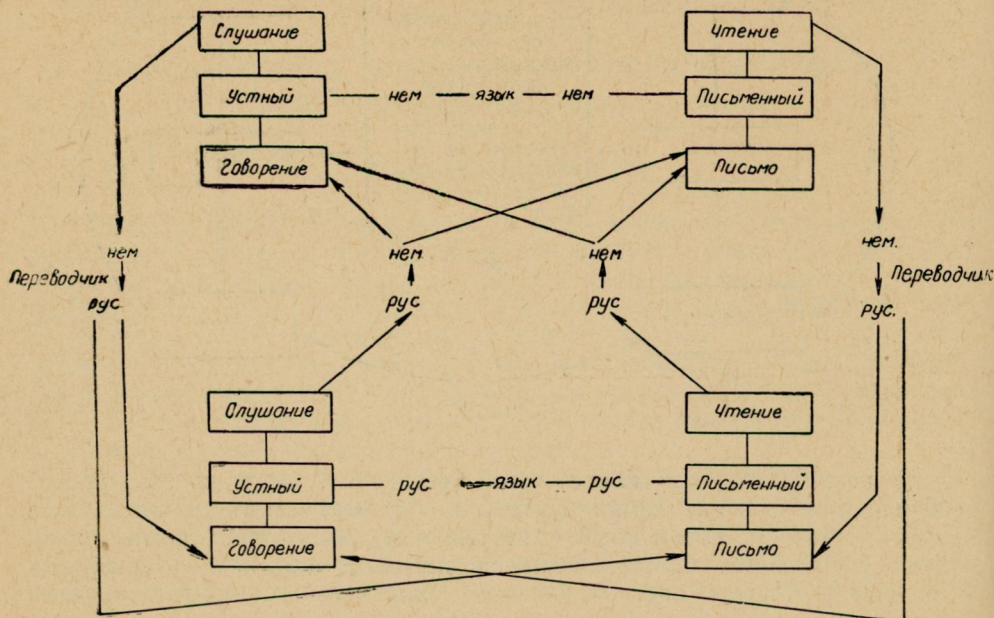


Схема 2

принятой классификацией видов коммуникативной деятельности и должны иметь, как правило, односторонний языковый характер, поскольку прямые (в противоположность непрямым, совершающимся на основе перевода) речевые процессы имеют одну языковую основу, один используемый в процессе общения язык.

Но традиции всегда имеют свою силу и поэтому, несмотря на то, что в последние годы много сделано для перестройки практического изучения и преподавания иностранных языков, еще очень часто можно встретить с фактами, когда при практической направленности преподавания языков пользуются устаревшими приемами и способами, пытаются механически включить их, «подогнать» к новым принципиальным положениям общей методики преподавания иностранных языков<sup>3</sup>. Многие преподаватели и сегодня убеждены в том, что перевод должен быть

<sup>1</sup> См. Л. С. Выготский. Мышление и речь. Психологическое исследование. Соцэкгиз, М., Л., 1934.

<sup>2</sup> Н. И. Жинкин. Мозг и язык. Материалы межвузовской конференции по методике преподавания иностранных языков. ИМГПИИЯ, М., 1963, стр. 31—33; С. С. Стивенс. Экспериментальная психология. Изд-во иностранной литературы. М., 1963, стр. 931; Э. П. Шубин. О некоторых тенденциях в современной методике обучения языкам, Ж. «Иностранные языки в школе», 1966, № 6, стр. 13.

<sup>3</sup> Мы имеем в виду новые принципы сознательно-практического метода, который, по нашему мнению, вполне оправдывает себя. См. Б. В. Белаяев. Очерки..., стр. 17.

основным методическим способом обучения, и в своей работе используют главным образом упражнения на перевод, хотя эти упражнения, как видим, прямо не способствуют развитию процессов коммуникативной деятельности, осуществляемых при помощи одного языка.

Известно, что в преподавании языка перевод может быть использован по-разному. Он использовался и используется сознательно-сопоставительным методом как основной способ и основная цель обучения. Обучавшиеся по этому методу овладевали изучаемым языком не непосредственно, а могли пользоваться им только при помощи анализа и перевода. Именно этот способ обучения и теперь, при практической направленности преподавания, по традиции культивируется теми, кто не понимает разницы между переводом как основным способом и целью обучения, с одной стороны, и его ролью как частного приема проверки понимания студентами прочитанного и услышанного, объяснения значений отдельных слов и оборотов (когда при помощи изучаемого языка этого сделать невозможно) и т. п., с другой.

Мы не ставим сейчас задачи и не имеем возможности осветить полностью интересный и важный проблемный вопрос о системе упражнений, что, собственно, и составляет основу организации учебного процесса по языку, а попутно заметим лишь, что решение этой чрезвычайно сложной задачи связано, очевидно, с изучением вопросов последовательности изложения языкового материала (отдельных аспектов — фонетики, морфологии, синтаксиса, лексики), в связи с которыми изучаются приемы объяснения и закрепления языкового материала и развития умения и навыков практического владения этим материалом с учетом основной цели обучения и т. п.

В связи с этим хотелось бы обратить внимание на необходимость пересмотра принципов отбора грамматического материала и установления последовательности его изучения, коренной перестройки системы грамматических упражнений в соответствии с новыми задачами обучения языку. Критического подхода и пересмотра требуют также оценка и роль практической грамматики в формировании языковых навыков. Принципы, которые мы рекомендуем положить в основу отбора и установления последовательности изложения грамматических тем, определяются прежде всего конечной целью обучения языку; они связаны с проблемой «микроязык» и должны обеспечить развитие целевых умений и навыков, дать возможность построить систему упражнений именно таким образом, чтобы на их основе можно было более интенсивно усваивать языковый материал и практически овладеть им. При этом учитывается широкое использование трансформационных возможностей синтаксических структур, грамматическая синонимия и т. п. Например, темы «распространенное определение» и «придаточное определительное предложение» изучаются параллельно, поскольку только таким образом можно показать в сравнении значение этих форм немецкого синтаксиса: хорошо усваиваются при параллельном изучении такие формы, как Partizip I с «zu», конструкция «haben+Infinitiv с «zu» и «sein+Infinitiv с «zu» т. п. (Der zu lesende Text=der Text, den man so lesen hat=der Text, der so lesen ist=der Text, den man lesen soll); или, например, такие формы, как «im+zu+Infinitiv» и придаточные предложения обстоятельства цели и пр. Такое расположение материала по принципу «содержание (значение)+форма», а не наоборот «форма, а потом содержание», дает возможность более тесно увязать грамматический материал с лексическим, устранить формализм в изучении грамматики и абстрактное изучение грамматических тем. Положив эти принципы в основу изучения грамматики, мы, конечно, несколько нарушим традиции изложения грамматики как систе-

матического курса, но сделаем это сознательно, отдавая, конечно, должное традиции и понимая вместе с тем, что не все, что делается по традиции, делается наилучше. Изучение грамматики мы подчиняем, таким образом, главной цели — изучению языка, тогда как в систематическом курсе грамматики изучается прежде всего грамматика, «грамматика существует для грамматики», к чему можно и нужно стремиться лишь тогда, когда предметом изучения является грамматика (например, на занятиях по курсу грамматики в институтах и на факультетах иностранных языков).

Принципиальным в новых условиях преподавания языка становится вопрос о том, давать ли пояснения к текстам на иностранном языке, или пользоваться приемом перевода, разъясняя значение слов и т. п. Мы считаем, что пояснения к текстам основного курса надо давать, как правило, без перевода, поскольку, во-первых, пояснение должно быть пояснением, толкованием, а не переводом, и оно должно быть написано (или сказано) на том же языке, на котором написано (или сказано) и поясняемое. Во-вторых, в этом случае пояснение является также своеобразным упражнением на развитие целевых навыков (на чтение и понимание — в письменной форме), студенты, читая (и слушая) их, «купаются» в немецких словоформах, синтагмах, самостоятельно учатся понимать иностранный текст, а не переводить. Такой способ пояснения целиком и полностью отвечает нашему основному принципу переводной интенсивной языковой тренировки в целевом виде коммуникативной деятельности. Перевод может быть использован как вспомогательный прием, которым следует пользоваться в крайнем случае (студенты, если они вынуждены будут воспользоваться этим приемом, смогут это сделать — к их услугам словарь, пользоваться которым, кстати, им тоже надо учиться).

## ВЫВОДЫ

1. Если целью изучения языка является овладение процессами речевой коммуникативной деятельности, то перевод как основной способ обучения не может использоваться, так как он прямо не способствует развитию ни одного из четырех речевых процессов. Поэтому упражнения на перевод с иностранного и тем более на иностранный язык в качестве развивающих навыки речи не могут быть основными.

2. Перевод отдельных слов иностранного языка на родной с целью раскрытия их значения, использование перевода для проверки понимания отдельных фрагментов текста, предложений, фраз, а также использование его при кратких пояснениях студентам особенностей строя иностранного языка можно практиковать как частный прием обучения соответственно ситуации, сложившейся в данный конкретный момент в группе. Этот прием пояснения и контроля не является собственно переводом и поэтому его использование не противоречит основному принципу построения системы упражнений на развитие целевых навыков практического овладения языком. Этот перевод-прием не относится к разряду основных методических способов обучения.

3. Если же мы ставим задачу научить переводить, тогда основным способом преподавания должен быть перевод. Он отвечает основным принципам переводно-грамматического (сознательно-сопоставительного) метода и остается основным способом переводно-грамматической методики обучения.

4. Таким образом, способ должен соответствовать цели и принципам обучения языку. Если же он им не соответствует, тогда его нельзя счи-

тять доминирующим в практике преподавания языков. Беспереводной способ обучения полностью соответствует принципу интенсивной речевой тренировки в целевом виде коммуникативной деятельности на базе одного языка. Навыки беспереводного владения языком успешно можно развивать главным образом на упражнениях одностороннего характера в соответствующем виде речевой коммуникативной деятельности. Обучать переводить следует путем выполнения специальных упражнений на перевод, учитывая специфику этого вида деятельности, ориентируясь на специфические особенности прямого и обратного перевода.

5. Основной способ обучения иностранному языку является одним из ведущих положений методики, он целиком и полностью должен соответствовать принципам основного метода, на основе которых и разрабатывается система способов и частных приемов. Перевод не может применяться как основной способ развития прямых речевых навыков, поскольку он непосредственно не способствует развитию видов коммуникативной деятельности при помощи одного языка.

---

## ПОСТРОЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО АНАЛИТИЧЕСКОМУ ЧТЕНИЮ

*С. Е. Каган*

Занятия по аналитическому чтению на старших курсах специальных факультетов базируются на определенных практических языковых навыках и соответствующей теоретической подготовке студентов. Они как бы обобщают и углубляют приобретенные ранее знания и включают различные компоненты как лингвистического, так и литературоведческого характера. Этим и объясняется трудность построения таких занятий. С одной стороны, студенты должны понять идейный смысл произведения и выразительные средства его передачи. С другой стороны, им необходимо разобраться в самом языке текста, т. е. увидеть специфические конструкции и обороты, характерные для данного языка, своеобразное использование слов, типичные способы словообразования и т. д.

Отсутствие программы не дает возможности определить объем материала и требований. В имеющихся пособиях лишь в самых общих словах формулируется цель данного курса — углубить теоретические и практические знания студентов, привить навыки комментирования оригинальных литературных произведений, научить распознавать художественные средства, выражающие мысль писателя, приучить студентов к вдумчивому чтению и наблюдению над языком писателя<sup>1</sup>. Вполне естественно, что это только общая установка, но даже из приведенных высказываний легко заключить, насколько сложна и многогранна задача, поставленная перед занятиями по аналитическому чтению. Сюда относится идейное и литературно-эстетическое воспитание студентов, развитие навыка лингво-стилистического анализа, развитие мышления на иностранном языке и соответствующих разговорных умений.

Вполне очевидно, что занятия с таким широким диапазоном не могут быть универсальными и однотипными. Их построение и содержание зависит от целого ряда факторов и, прежде всего, от степени подготовленности студентов, их общего развития. В зависимости от конкретных условий может меняться и характер требований. Так, при работе с хорошо подготовленной аудиторией целесообразно больше внимания уделять сложным грамматическим явлениям, углубленному стилистическому анализу текста и художественным средствам, раскрывающим общий замысел автора. Со слабо подготовленными студентами, очевидно, более рационально останавливаться лишь на главной идее произведения и основных особенностях его стиля, а больше внимания уделять структуре языка и развитию практических языковых навыков.

<sup>1</sup> См., напр., пособия: И. В. Арнольд, Н. Я. Дьяконова. Аналитическое чтение, Л, 1966. Н. В. Калачевська, Н. М. Раевська. Підручник англійської мови для V (та VI заочного) курсу, Київ, 1959.

Следует отметить, что в специальных пособиях не все аспекты анализа представлены в равной мере. Так, у Н. В. Калачевской и Н. М. Раевской<sup>1</sup>, наряду с развитой системой упражнений, направленных на анализ идейного содержания текста, стилистики и фразеологии, мы находим задания, связанные со структурой языка. Напр., найти примеры синтаксического параллелизма, эмфатического It; однословные предложения в тексте, их значение; примеры бессоюзной связи и т. д. В меньшей мере лингвистический анализ встречается в книге Н. Егуновой и др.<sup>2</sup>. Здесь упражнения по языку относятся, в основном, к словообразованию и употреблению предлогов. Что касается пособия И. В. Арнольд и Н. Я. Дьяконовой<sup>3</sup>, то в нем широко и интересно представлен идейно-художественный анализ литературных произведений и почти совсем не уделяется внимание вопросам грамматики. С нашей точки зрения, книга О. А. Смолян и И. П. Шишкиной наиболее полно отвечает требованиям к занятиям по аналитическому чтению<sup>4</sup>. Каждый текст в этом пособии снабжен подробно разработанными заданиями, направленными на всестороннее изучение произведения. В зависимости от конкретных условий преподаватель может по своему усмотрению акцентировать те или иные вопросы литературного или лингвистического характера.

Построение занятий по аналитическому чтению в условиях нашего факультета неоднократно было предметом обсуждения языковых кафедр. Опыт преподавателей свидетельствует, что в данном вопросе нельзя следовать какому-то единому плану, так как каждое отдельное занятие имеет свою конкретную задачу и наполняется определенным содержанием в зависимости от материала, подлежащего изучению. Занятия во многом носят творческий характер и проходят, в основном, в виде комментирования текста или освещения ряда вопросов, подготовленных студентами заранее или в аудитории. Вместе с тем, для того чтобы у студентов постепенно выработывался навык самостоятельного анализа, чтобы приучить их замечать отдельные детали языка и понимать, что в тексте заслуживает особого внимания, необходимо, как показал опыт, определенным образом направлять деятельность студентов (особенно на начальном этапе). Весьма полезной в этом отношении оказалась предложенная студентам самая общая схема анализа, в которой указываются основные вопросы, на которые следует обратить внимание. Такого рода схема несколько не ограничивает, а только направляет его самостоятельную работу.

Схема, к примеру, может быть такой:

1. Краткие сведения о творчестве и литературных взглядах автора.
2. Функционально-речевой стиль отрывка.
3. Идея и краткое содержание.
4. Выразительные средства, используемые автором (подбор слов, эмфаза, речевые фигуры, противопоставление, ирония и т. д.).
5. Анализ словарного состава (фразеология, полисемия, синонимические гнезда, словообразование, производные и т. д. — работа с толковым словарем).
6. Анализ отдельных грамматических явлений (структура предлжний, характерные конструкции и обороты, особенности синтаксиса, использование различных глагольных форм и т. д.).

Как уже отмечалось, примерная схема помогает студенту распределить материал в определенном порядке, фиксирует его внимание на раз-

<sup>1</sup> Н. В. Калачевська, Н. М. Раєвська. Указ. раб.

<sup>2</sup> Н. Егунова, Е. Малышевская, Р. Сорокина, Д. Федосеева. Аналитическое чтение, Л., 1961.

<sup>3</sup> И. В. Арнольд, Н. Я. Дьяконова. Указ. раб.

<sup>4</sup> О. А. Смолян, И. П. Шишкина. Аналитическое чтение, М. — Л. 1966.

личных сторонах анализа и на отдельных деталях, способствует логичности изложения. Естественно, что не на всех занятиях придерживаются одинаковой схемы и что необязательно рассмотрение всех приведенных в ней вопросов. В одних случаях целесообразно подробно разобрать стилистические приемы автора и остановиться на отборе слов и речевой характеристике героев, уделив лишь немного внимания лингвистическим явлениям в иных, — особый интерес вызывает специфика структуры предложений или другие вопросы языка. Очень важно также учитывать интересы и наклонности студентов.

Так, например, при изучении отрывка из «Портрета Дориана Грея» Оскара Уайльда студенты с большим увлечением следили за тем, как отражаются литературно-эстетические взгляды автора в языке его произведений. Они самостоятельно подбирали многочисленные примеры, свидетельствующие об известном расхождении между теорией «чистого искусства», которую проповедовал Оскар Уайльд, и тем, как он изображал реальную жизнь и различные человеческие чувства. Наряду с этим, при анализе языка данного текста особое внимание было обращено на многочисленные обороты с неличными формами глагола.

При разборе отрывка из пьесы Бернарда Шоу «Человек и оружие» фиксировалось внимание на том, как посредством двух стилистически различных диалогов писателю удается показать сущность своих героев, их моральный облик. В данном случае в речевой характеристике персонажей, наряду со специальным подбором слов, большой интерес представляет особое построение предложений.

В главе из пьесы Джона Пристли «Визит инспектора», наряду с анализом характерных для автора стилистических и композиционных приемов, особого внимания заслуживает подробное рассмотрение модальных глаголов. Использование автором различных оттенков модального значения способствует более полному раскрытию психологии действующих лиц.

Из примеров видно, что предложенная схема не влечет за собой трафаретности занятий и что в каждом отдельном случае выделяются такие вопросы, которые наиболее характерно представлены в данном отрывке.

Опыт показал, что на начальном этапе студенты испытывают значительные трудности как по существу самого анализа, так и по организации материала и последовательности его изложения. Поэтому сначала полезно ограничивать работу студентов и давать им более конкретные и четкие задания. Например, определить функционально-речевой стиль данного отрывка, подобрать слова и обороты определенного стиля, проследить за речевой характеристикой персонажей. Найти примеры различных речевых фигур или таких приемов, как противопоставление, эмпфаза и т. д. Объяснить при помощи специальных словарей различные значения полисемантических слов, подобрать синонимы или антонимы и т. д.

Путем изучения отдельных элементов студенты приобретают необходимый опыт и постепенно, по мере усложнения заданий привыкают устанавливать связь между различными стилистическими приемами и видеть их общую направленность. Таким образом, в процессе работы над текстом у студентов складывается определенный навык общего стилистического анализа.

Показателен в этом отношении и лингвистический анализ различных явлений. Если фиксировать внимание студента на определенных грамматических структурах (как, например, комплексы с вторичной предикацией, своеобразное употребление местоимения *It*, инверсия и т. д.) или на вопросах лексикологии, то у них вырабатывается известная лингвистическая наблюдательность, и они сами начинают замечать в тексте интересные структурные особенности современного английского языка.

На основе уже сложившегося опыта можно переходить к более сложным видам работы. Очень полезной оказывается работа по самостоятельному составлению комментариев к тексту, когда студенты, используя приобретенный навык, сами подготавливают лингво-стилистический анализ.

Вполне естественно, что при работе над текстом могут быть использованы многие другие приемы, мы лишь упомянули некоторые из них. Выбор методических приемов, как и построение занятий в целом, полностью определяется основной задачей — приучить студентов глубоко вникать в текст с тем, чтобы хорошо понимать не только основную идею произведения, но и выразительные средства, использованные автором для ее раскрытия, и структуру самого языка.

## К ВОПРОСУ ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ СРЕДНЕЙ ШКОЛОЙ И НАЧАЛЬНЫМ ЭТАПОМ ОБУЧЕНИЯ В ЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

*И. В. Гаврильченко*

Анализ существующих учебников английского языка для языковых вузов, как и анализ опыта работы факультета иностранных языков Харьковского университета и Белгородского педагогического института показывает, что между средней школой и начальным этапом обучения в языковом вузе отсутствует должная преемственность.

Согласно программе средней школы к моменту окончания курса обучения выпускник должен обладать целым рядом сформировавшихся умений и навыков. Он должен уметь читать и понимать без словаря тексты средней трудности, включающие ранее изученный грамматический материал и до 6% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться по контексту, словообразовательным элементам или по общности корня со словами родного языка, читать и понимать со словарем стилистически несложные тексты из научно-популярных, общественно-политических и художественных произведений со скоростью 1500 печатных знаков в час, при условии, что эти тексты содержат изученный грамматический материал и не более 8% незнакомых слов. Он должен воспринимать на слух рассказ учителя или прочитанный учителем вслух текст, содержащий до 3% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться по контексту, понимать содержание речи в грамзаписи, уметь устно передать содержание прослушанного в классе незнакомого ранее текста, без предварительной подготовки составить краткий диалог или сделать небольшое устное сообщение на изученные темы, а также вести на эти темы беседу<sup>1</sup>.

В соответствии с программой в требования, предъявляемые абитуриентам на вступительных экзаменах, входит чтение и перевод незнакомого текста, содержащего определенное количество печатных знаков, беседа по прочитанному тексту, перевод с родного языка на изучаемый предложений, построенных на знакомом грамматическом и лексическом материале, а также краткое сообщение или беседа с экзаменатором в пределах тем, предусмотренных программой. Таким образом, оценка знаний поступающих складывается из оценки их произносительных навыков, беглости чтения, умения работать со словарем, точности перевода с иностранного языка на родной и умения применить приобретенные в школе знания грамматики и лексики в переводе с родного на иностранный, быстроты и адекватности реакции на слышимое и способности выражать свои мысли на изучаемом иностранном языке. При этом конкурсная си-

<sup>1</sup> См. «Программа средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением», Киев, «Радянська школа», 1965.

стема позволяет отобрать из числа абитуриентов наиболее способных, тех, у кого эти умения и навыки лучше развиты.

Однако с первых же дней программа обучения в вузе вступает в противоречие со школьной программой и требованиями вступительных экзаменов.

Изучение языка начинается с вводного фонетического курса, предусматривающего отработку отдельных звуков в серии упражнений, обучение элементом интонации на простейших интонационных моделях и усвоение самых элементарных грамматических структур. Учащиеся, которые на вступительных экзаменах должны были оперировать всеми личными и неличными формами глаголов, употреблять сложные синтаксические обороты, возвращаются к структурам типа: *Is this a pen or a pencil? It is a pencil.*

Необходимость вводного или вводно-коррективного фонетического курса не вызывает сомнений, поскольку на сегодняшний день в средней школе произношению уделяется недостаточное внимание. Не подлежит сомнению также и тот факт, что отработывая интонационные модели, следует избегать нагромождения грамматических и лексических трудностей, но в то же время нельзя не отметить, что развитие речевых навыков в этот период искусственно затормаживается, учащиеся перестают говорить на изучаемом языке, и навык говорения — самый хрупкий из речевых навыков — начинает разрушаться. Более того, поскольку объектом изучения на этом этапе является искусственно препарированный, предельно упрощенный языковой материал, интерес к изучаемому языку у значительной части студентов ослабевает.

Чтобы избежать ослабления речевой активности учащихся, необходимо перестроить работу на начальном этапе обучения в вузе таким образом, чтобы, уделяя достаточное внимание вводному фонетическому курсу, обеспечить преемственность между школьной программой и первым семестром обучения в вузе. Поэтому целесообразно несколько изменить методику вводного фонетического курса, придав работе над звуками характер в основном коррективный, с большим удельным весом индивидуализированных заданий для самостоятельной проработки (остановиться подробнее на организации этого курса не позволяют размеры статьи) и параллельно ввести систематические упражнения для укрепления и дальнейшего развития сформированных в школе навыков.

Так, для развития навыков слушания и говорения, чтения и перевода мы практиковали следующее:

- 1) слушание грамзаписи или кратких рассказов преподавателя:
  - а) с последующим письменным переводом-пересказом на родном языке;
  - б) с устным пересказом на родном языке;
  - в) с ответами на вопросы преподавателя;
  - г) с постановкой вопросов к прослушанному;
  - д) с пересказом на изучаемом языке<sup>1</sup>;
  - е) «работа переводчиком» — слушание сообщения преподавателя спутным переводом на родной язык;
- 2) беседы на темы, проработанные в школе:
  - а) импровизация диалогов;

---

<sup>1</sup> Некоторые сторонники чистого фонетико-орфоэпического курса в вузах считают, что, поскольку постановка произношения в средней школе не всегда удовлетворительна, студентам не следует разрешать говорить на изучаемом языке до тех пор, пока все звуки не будут правильно поставлены, чтобы неправильное произношение не укоренилось. Нам эта точка зрения представляется ошибочной, ибо в таком случае мы совершенствуем один навык за счет разрушения других.

б) упражнения типа «все на одного» (вся группа по очереди задает вопросы по теме одному ученику);

в) «один на всех» (один задает вопросы всем поочередно) и

г) «цепочка» (один задает вопрос, другой отвечает и в свою очередь задает вопрос следующему и т. д.);

3) краткие подготовленные и неподготовленные сообщения на пройденные темы;

4) передача (rendering) на изучаемом языке кратких сообщений, прочитанных на родном языке<sup>1</sup>;

5) устный перевод на изучаемый язык высказываний преподавателя по пройденной теме («работа переводчиком»);

6) описание тематических картин;

7) краткие сочинения на пройденные темы;

8) письменный перевод со словарем небольших отрывков средней трудности, включая газетные статьи<sup>2</sup>.

Домашнее чтение следует практиковать с самого начала первого семестра в постепенно возрастающих дозах, причем на первых порах целесообразны задания рецептивного характера — например, передача на родном языке краткого содержания прочитанного, выборка предложений, служащих ответом на заданный вопрос, с последующим усложнением задания (ответы на заранее заданные вопросы, постановка вопросов к тексту, составление плана, составление диалогов по тексту и т. п.).

Для закрепления знаний в области грамматики можно рекомендовать широкое применение разновидностей условного перевода<sup>3</sup>, например:

1) подстановка артиклей в русский текст;

2) указание формы глагола, которую следует употребить при переводе данного предложения (при этом, чтобы облегчить задачу, рекомендуется предварительно написать на доске основные формы нужных глаголов);

3) указание соответствующих глагольных форм в условном переводе связного текста или описании картины, например:

На этой картинке мы видим группу школьников. Дети работают в саду. Они посадили уже четыре дерева ... и т. п.

Ответы:

see  
are working  
have planted

4) выбор нужного модального глагола, местоимения и т. п., например:

Можешь взять мою книгу, если хочешь.

Ты можешь перевести эту статью?

Пусть кто-нибудь мне поможет.

Тут есть кто-нибудь?

Ответы:

may  
can  
somebody  
anybody

<sup>1</sup> Этот вид работы, как и следующий, рекомендуется применять на более продвинутом этапе, в конце I-го семестра.

<sup>2</sup> Проверка знаний выпускников средней школы на вступительных экзаменах свидетельствует, что даже для тех, кто бегло читает и, судя по ответам на вопросы, хорошо понимает текст, адекватный, литературно оформленный перевод на родной язык представляет значительную трудность. Поскольку языковые вузы выпускают учителей и переводчиков, достижения беспереводного понимания еще недостаточно: студенты должны уметь сравнивать изучаемый язык с родным и находить в последнем точные речевые эквиваленты.

<sup>3</sup> Условный перевод особенно удобен на данном этапе, так как он, с одной стороны, создает возможность для изоляции трудностей, и, с другой, не требуя большой затраты времени, помогает воспитывать чувство языка.

Для повторения лексического материала, пройденного в средней школе, целесообразно составление особого рода словаря, содержащего следующие графы:

№ п/п	слово в традиционном написании и его транскрипция	значение	синонимы	антонимы	производные	выражения, содержащие данное слово
-------	---	----------	----------	----------	-------------	------------------------------------

Во вторую графу вносятся слова, активизируемые в процессе вводного фонетического курса. Учащиеся должны по памяти самостоятельно заполнить остальные графы; проверка производится коллективно.

Этот вид работы весьма эффективен в плане повторения словарного запаса, накопленного на предыдущих этапах обучения, и уточнения понимания отдельных словарных единиц, их сочетаемости и сферы употребления.

Той же цели служат задания типа:

а) назовите все письменные принадлежности, предметы туалета и т. п., которые вы знаете;

б) назовите все прилагательные, которые можно употребить в описании этой комнаты, книги и т. п.;

в) назовите все глаголы, которые можно употребить, описывая изображенные на этой картине действия;

г) назовите выражения, которые можно употребить, описывая погоду, урок и т. п.

Подобные задания можно давать как для выполнения в классе, так и в качестве домашней работы.

Предлагаемый перечень видов работы далеко не полон, но размеры настоящей статьи заставляют нас воздержаться от дальнейшей его детализации и мотивировки.

Следует отметить, что для достижения желаемых результатов необходимо четкое разграничение различных аспектов работы: удельный вес каждого аспекта и расписание должны быть строго продуманы.

Сравнительный анализ результатов, достигнутых в контрольных и экспериментальных группах, показал, что сначала темп развития произносительных навыков в последних был несколько ниже, но к концу первого семестра качество произношения сравнялось, а объем активного словарного запаса, способность к восприятию на слух, быстрота реакции и беглость речи оказались значительно выше у студентов экспериментальных групп.

## СОДЕРЖАНИЕ

В. Б. Андропова. К проблеме аналитической морфемы . . . . .	3
А. Н. Водяха. О некоторых типах семантико-синтаксических взаимоотношений компонентов сложных существительных и именных словосочетаний в английском и русском языках . . . . .	6
И. Я. Волисон. Цветной эпитет в лирике Гюго 20—30 годов . . . . .	11
А. С. Вольф. К стилистике портрета в творчестве Л. Фейхтвангера . . . . .	15
Л. А. Воронина. О синонимических связях слов и фразеологических единиц в английском языке . . . . .	20
Б. А. Зильберборд. Обличение монархии доллара в публицистике М. Твена . . . . .	26
К. И. Ланецкая. Неполные предложения в вопросно-ответной форме диалога . . . . .	31
Л. М. Минкин. Синтез двух отрицательных значений во французском языке . . . . .	35
В. С. Проценко. К вопросу о творительном падеже (инструменталисе) в древнегерманских языках . . . . .	40
Л. Н. Прудников. К сопоставлению явления последовательного подчинения в английском и некоторых других языках . . . . .	45
Ю. Ф. Ещенко. К вопросу о так называемых предикативных комплексах в английском языке . . . . .	48
С. Т. Навальная. Некоторые статистические закономерности синтаксических функций причастия английской литературно-разговорной речи . . . . .	52
Б. И. Роговская, Г. В. Ейгер, В. Л. Юхт. Грамматическая правильность и смысловая структура высказывания . . . . .	58 ✓
Ю. М. Ткаченко. Связи компонентов в сочетаниях слов и их особенности . . . . .	63
Б. С. Хаймович. Аналитическая иерархия английского языка . . . . .	66
Б. С. Хаймович. Об уровнях языка и речи . . . . .	72 ✓
М. Б. Шварц. К вопросу о квазифункциях некоторых грамматических конструкций в немецком языке . . . . .	77
✓ В. Л. Юхт. О синтаксической природе реплик диалога . . . . .	80
Е. И. Бейдер. Некоторые психологические и лингвистические принципы отбора материала для обучения иностранному языку в высшей школе . . . . .	83 ✓
Г. В. Ейгер, М. М. Гохлернер. О соотношении модели и алгоритма при программированном обучении грамматическим структурам иностранного языка . . . . .	86
Л. С. Гринберг. О стилистическом принципе обучения речи . . . . .	90
А. С. Калинин. О принципах, основных способах и приемах обучения иностранным языкам . . . . .	94
С. Е. Каган. Построение и содержание занятий по аналитическому чтению . . . . .	100
И. В. Гаврильченко. К вопросу об обеспечении преемственности между средней школой и начальным этапом обучения в языковых вузах . . . . .	104 ✓