

ДВА АСПЕКТА ПРАГМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

Изучая статус, границы и задачи прагматики, многие авторы отмечают несколько разновидностей этого направления в современном языкознании [1; 3; 7; 8] и считают ее главной задачей разработку теории интерпретации речевых произведений. При этом основное внимание уделяется выявлению отношения, возникающего между говорящим и его высказыванием, т. е. интерпретируется намерение автора (значение говорящего), которое не всегда совпадает с буквальным значением выражений. Например, в выражении «Здесь душно!» скрывается смысл «Открой окно!» или «Он болен» — «Его не будет».

Речевые акты рассматриваются в одном ряду с другими видами деятельности, направленной на достижение определенных целей [6, с. 114; 10, с. 101]. Различные виды целенаправленной деятельности называют иллокутивными актами, к которым относятся утверждения, просьбы, советы, вопросы, приказания, убеждения, заключения, благодарности и т. п. Иллокутивные акты могут быть исполнены не только посредством языковых выражений, т. е. соответствующими речевыми актами, но и тестами, физическими действиями говорящего. Однако положительных результатов человек добивается чаще с помощью языковых средств. Для этого он производит определенный выбор слов и строит свои высказывания (совершает пропозициональные акты) таким образом, чтобы они убеждали слушателя в необходимости выполнения им каких-то действий. Так, одним из условий правильного употребления просьбы является наличие мотивировки, которая должна быть достаточно убедительной для собеседника, чтобы побудить его к действию. Напр.: «Здесь холодно. Не могли бы вы закрыть окно?» Такую смену иллокутивных актов (вначале утверждение, затем просьба) лучше всего выразить последовательностью предложений, а не одним сложным предложением [2, с. 281—282].

В соответствии с другим пониманием прагматики, она входит в состав лингвистической семантики. Вполне правомерно считается, что прагматический компонент наблюдается в значениях многих языковых единиц, прежде всего, в значениях слов. Теоретическое обоснование этого подхода с марксистских позиций можно найти у Г. Клауса. Прагматика изучает отношения между знаками и людьми, которые производят, передают и принимают знаки [5, с. 21, 28]. «Закрепляя за языковыми единицами информацию о результатах познания, человек закрепляет ее для себя, т. е. преломляет получаемые знания через призму своих потребностей, целей, интересов. Экспрессивность, эмоциональность, значимость становятся таким образом объективной принадлежностью знака» [11, с. 141].

Итак, семантика многих слов обнаруживает компоненты прагматического характера, что позволяет говорить о «прагматическом измерении» лексики. Познавая объекты реального мира, человек закрепляет результаты своего познания за языковыми единицами. Однако он фиксирует в значениях слов не только объективные (понятийные) характеристики предметов и явлений, но и свое отношение к этим предметам и явлениям, дает им свою оценку, квалифицирует их.

Оценка, а следовательно, и все оценочные значения или их компоненты, относятся к области прагматики [5, с. 21, 66, 177]. Оценка дается относительно определенных образцов или стандартов, понятия о которых складываются стихийно. Это некое общее представление о норме, о том, как «должно быть» [4, с. 38]. Важность оценочной функции языка выступает с еще большей очевидностью, если учесть, что нормы могут фиксироваться, передаваться или применяться на деле только в языковых формах [5, с. 177].

Таким образом, противопоставление двух направлений лингвистической прагматики не имеет достаточных оснований. Наблюдения показывают, что это взаимообусловленные явления, так как речевая деятельность связана с выбором языковых единиц (слов, типов предложений) и определенной их последовательности. Человек выбирает те единицы, которые будут содействовать достижению намеченной им цели. Высказывая просьбу, он употребляет одни слова и выражения, приказывая и угрожая — другие. По своей семантике, в том числе и прагматическому компоненту, слова как бы предрасположены к употреблению их в разных ситуациях. Всякий привычный способ поведения закрепляется человеком соответствующей языковой схемой [5, с. 165]. При исследовании речевых актов необходимо учитывать и семантику языковых единиц, ибо комплексный подход к процессам и коммуникации может вскрыть их сущность.

Рассмотрим прагматическую характеристику самих значений. Прагматический компонент лексических значений является результатом квалификативной деятельности человека. Ярко выраженную прагматическую окраску имеют, например, слова *хороший*, *плохой*, *великолепный*, *скверный*, *добро*, *зло*, *безразлично* и т. п. В основе оценки, заключенной в значениях этих слов, лежит идея «добра», т. е. слова отражают оценку по признаку «хорошо»/«плохо».

Человек может оценивать вещи не только в качественном, но и в количественном отношении, например, по признаку «много»/«мало», который является составным компонентом значений таких слов, как *большой*, *маленький*, *легкий*, *тяжелый* и т. п. В них также зафиксирована квалификативная деятельность человека, а их прагматическая окраска вполне очевидна. Логические же частицы имеют прагматическое измерение, причем второго (количественного) типа. В их абстрактных значениях, отражающих квалификативную деятельность человека, имеются оценочные компонен-

ты «рано»/«поздно», «часть»/«целое», «меньше чем ожидалось», т. е. меньше нормы, принятой для данного социума и др.

Логические частицы являются эффективным средством языковой компрессии. Ср.: «*Nur die Kinder bekamen Milch*» — «Только дети получали молоко». Сказав это, мы имели в виду, что «Взрослые не получали молока», хотя вербально это не выражено. Само по себе предложение «*Nur die Kinder bekamen Milch*» — «Только дети получали молоко» нельзя охарактеризовать в плане речевых актов. Мы не знаем, произнесено ли оно с целью убедить, попросить, приказать и др. Но независимо от этого, имплицитный смысл «Взрослые не получали молока» будет сопровождать данное предложение, поскольку оно возникает в силу значения слова *nur*. Вероятно, явления именно такого порядка П. Грайс называет конвенциональными импликатурами, поскольку их смысл (имплицитный) извлекается на основании семантики слов и форм [1, с. 339].

Частица *nur* в сочетании с числительным обнаруживает в своем значении компонент «часть»/«целое». Ср.: «*In der Schublade waren nur sieben Mark gelegen*» (Frank) — «В ящике стола лежало только семь марок». Только семь — часть предполагаемого количества, но мы не можем сказать какая, большая или меньшая. Возможно, ожидалось всего восемь марок, а возможно — 25. Ясно, что это часть вместо целого и что это «мало». Значение части и целого, а также компонент «мало» относятся к числу количественных оценок и составляют прагматический аспект семантики частицы *nur*. Через посредство слова *nur* в предложение включается целая оценочная структура — субъект оценки, объект оценки и содержание оценки, т. е. сочетания *nur* + числительное заключает в себе свернутую модель отношений безусловного прагматического порядка (первый аспект прагматических функций).

В определенных ситуациях высказывания с частицами могут получить вторую прагматическую оценку по признаку «хорошо/плохо». Данное явление характерно для научно-технических текстов, отражающих рекламную ситуацию. При описании новинок компоненты «мало/часть» в значении частицы *nur* получают дополнительно положительную оценку (+), те же компоненты при описании старых образцов — отрицательную (—). Напр.: подпись под новой моделью автомашины: *Nissan Micra — ein nur 3,6 m langer Tausender von auffallender Zugänglichkeit und Geräumigkeit...* Речь идет о машине определенной марки, размер которой в длину только 3,6 м. Любому читателю, даже имеющему поверхностное представление о марках машин, ясно, что характеристика только 3,6 м имеет значение «мало» и «это хорошо», причем «хорошо» по сравнению с другими машинами». Когда же речь шла о деньгах («в ящике стола лежало только семь марок»), можно отметить значение «мало» и «это плохо». Оценка по признаку (+, —) зависит от характера ситуации (рекламная или коммерческая). В рекламе все подчинено лозунгу «Приобретайте! Покупайте!» и направлено на то, чтобы убедить в этом читателя. Логические частицы позво-

ляют делать краткие надписи с большим содержанием, так как за каждой частицей стоит свернутая модель отношений, целая оценочная структура.

Без частиц оценочные значения отсутствуют. Ср.: «Nissan Micra — ein 3,6 m langer Tausender»... — «Ниссан Микра — размер в длину 3,6 м» и т. д. Здесь простая констатация факта без какой-либо оценки размера 3,6 м, и нужно быть специалистом, чтобы знать мало это или много, является ли данный фактор положительной или отрицательной характеристикой машины. В предложении без частицы нет соотнесенности с другими объектами, т. е. нет ни фона оценки, ни самой оценки: количественной «мало» и качественной «хорошо».

Если обратиться к той же рекламной ситуации, но к описанию предшествующих образцов, то высказывание с частицей *nur* получает дополнительную характеристику (—). Напр.: статья *Bit für Bit* начинается предложением: *Übliche Logiktester mit zwei LEDs erlauben nur die Untersuchung statischer Signale einer digitalen Schaltung*. «Обычные логические тестеры с двумя диодами позволяют только исследовать статические сигналы цифровой схемы». Слово *обычные* указывает на то, что речь идет о приборах, сам же факт наличия статьи предполагает новую информацию. Причиной усовершенствования существующих моделей служат их недостатки. Эти общеизвестные посылки в сочетании со словом *übliche* «обычные» дают читателю представление о ситуации, в рамках которой сочетание «только исследование статичных сигналов» получает дополнительный оценочный компонент «плохо» (второй аспект прагматических функций).

Итак, в изолированных предложениях семантика частицы *nur* имеет прагматический компонент со значением количественной оценки «часть/целое» или «мало». Это слово, как и все логические частицы, обладает способностью указывать на наличие других однородных предметов (противочленов), составляющих фон оценки. Семантика частицы *nur* содержит также компонент «вопреки ожиданию», т. е. выражает отношения противоречия с presuppositionами — «мало» означает «ожидалось больше» и т. д. [9, с. 82—92]. Маленькое слово *nur* служит для обозначения целой оценочной структуры, в которой предусмотрены не только субъект и объект оценки, но и фон оценки, а также ее содержание. При этом не все компоненты структуры получают вербальное выражение, например, фон оценки часто присутствует в сознании в виде общего представления. Такие характеристики, особенно возможность сравнения объекта с аналогичными объектами, не называя их конкретно, создают предпосылки для выполнения частицами прагматических функций как бы более высокого ранга с качественными оценками «хорошо/плохо». Лингвистическая прагматика еще не оформилась в самостоятельное направление современного языкознания, однако только комплексный подход к процессу коммуникации сможет вскрыть его сущность, а этому должна содействовать прагматика.

Список литературы: 1. Булыгина Т. В. О границах и содержании прагматики. — Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1981, 40, № 4, с. 333—342. 2. Дейк Т. Вопросы прагматики текста. — В кн.: Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978, вып. 8, с. 259—336. 3. Демьянков В. З. Прагматические основы интерпретации высказывания. — Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1981, 40, № 4, с. 368—377. 4. Ивин А. А. Основания логики оценок. М., 1970. 230 с. 5. Клаус Г. Сила слова. М., 1967. 215 с. 6. Старикова Е. Н. Зарубежные теории речевой деятельности. — В кн.: Язык и идеология. К., 1981, с. 114—136. 7. Степанов Ю. С. В поисках прагматики (Проблема субъекта). — Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз., 1981, 40, № 4, с. 325—332. 8. Сусов И. П. К предмету прагмалингвистики. — В кн.: Содержательные аспекты предложения и текста. К., 1983, с. 3—15. 9. Торопова Н. А. К исследованию логических частей. — Вopr. языкознания, 1978, № 5, с. 82—92. 10. Шмидт З. Й. «Текст» и «история» как базовые категории. — В кн.: Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978, вып. 8, с. 89—110. 11. Язык и идеология. К., 1981. 242 с.

Поступила в редколлегию 14.11.83.

И. С. ПЕРЕСАДА

СОЦИАЛЬНО-СИТУАТИВНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КОНТАКТООУСТАНАВЛИВАЮЩИХ СРЕДСТВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Языковым функциям, как указывает Л. А. Киселева, соответствуют различные типы языковой информации. Последние образуют собственно информативные подсистемы языковой информации (семантическую, релятивную, социально-стилистическую) и прагматические (эмоциональную, экспрессивную, контактную и др.) [2, с. 12—20]. Границы между типами информации подвижны. Это проявляется в конвергенции функций в речи, в возможности их сосуществования в рамках одного высказывания в порядке иерархии: ведущая и сопутствующие функции.

О. С. Ахманова определяет контактоустанавливающую функцию не как передачу информации (в отличие от коммуникативной функции), а как подготовку слушающего к ее восприятию, стремление обратить на себя внимание, придать естественность беседе [1]. Н. И. Формановская трактует контактную функцию как одну из функций речевого этикета, входящую в состав коммуникативной функции языка [6, с. 14]. Контактная информация в большинстве случаев сопутствует семантической и другим типам информации, однако полученные данные позволяют говорить и о ее способности проявлять самодовлеющий характер, когда целью общения является сама речевая деятельность. Г. Г. Почепцов, определяя природу этой функции, указывает, что она направлена на включение/переклечение внимания адресата на сообщение, поддержание на нужном уровне внимания адресата в период передачи сообщения и, наконец, на размыкание речевого контакта [4, с. 52]. С учетом данного определения термин «контактоустанавливающая» описывает лишь одну из составляющих сторон этой функции. Термин «фатическое общение», применяемый в основном зарубежными лингвистами, вызывает двойственные ассоциации, поэтому будем использовать тер-

мин «контактная функция» как более широкое понятие, позволяющее адекватно описать функцию языка.

Социальная природа контактной функции проявляется в ее непосредственной связи с процессом общения и, следовательно, во многом зависит от социальных аспектов коммуникации: социальных ролей участников акта общения, принятых в обществе на данном этапе его развития, вербальных и невербальных норм общения, ситуации общения и (опосредованно) уровня развития общества в целом. Представители разных социальных групп изберут, очевидно, разные языковые формы для обозначения сходных понятий и действий в соответствии со своим социальным статусом.

Проанализируем социально-ситуативную зависимость контактных средств языка в плане синхронии и микродиахронии. Под социальной языковой зависимостью понимаются различия в употреблении изучаемых контактных структур, обусловленные классовыми и социально-демографическими особенностями представителей социальных групп, а под ситуативной зависимостью — различия, связанные с выполнением ими определенных социально-функциональных ролей, соотношение социальных положений коммуникантов.

Такой подход определил выбор приемов и методов анализа. Сбор материала проводился путем социолингвистического изучения персонифицированных литературных текстов, интервьюирования, анализа магнитофонных записей разговорной речи. Полученная выборка содержит примеры употребления изучаемых языковых явлений представителями различных социальных слоев населения Великобритании в XIX—XX вв. Их социальное распределение исследовалось с помощью элементов метода корреляционного анализа, обычно применяемого на фонетическом уровне, причем в данном случае языковыми переменными являются различные контактные конструкции, широко используются экстралингвистический, социальный и ситуативный критерии. Достоверность полученных результатов проверялась методами современной лингвостатистики.

Объектом нашего исследования является ряд контактных средств английского языка. Их выделение из широкой сферы средств языкового общения имеет семантико-функциональную основу. Под лексико-грамматическими языковыми средствами понимаются семантико-функциональные группы (единицы), обладающие относительно устойчивым грамматическим строением и стабильным набором лексем. В основе данного анализа лежат структуры, традиционно именуемые разделительными вопросами. Их структурные и коммуникативные характеристики свидетельствуют о том, что они имеют инвариантное контактное значение [3, с. 19—31].

Данные конструкции функционируют без специальной информации как средство вызова ответной реакции по стереотипу. Они способны служить особым приемом ведения беседы, а иногда и сами выступать в роли этой стереотипной реакции на предыдущую

реплику, причем интонация понижается: «You don't seem to have any special interest in it, do you?» — Dixon tried to laugh. — «No, I don't, do I?» (Amis).

Анализ данных конструкций как синтаксических образований позволяет предположить, что они являются сегментированными вопросами, поскольку им характерны следующие признаки фрагментированных структур: вопросительный сегмент имеет свои корреляты в базовом повествовательном сегменте; вопросительный сегмент помещается в прагматический фокус высказывания; в результате сегментации частично изменяется смысл высказывания и т.п. [5]. Следовательно, одну группу изучаемых контактных средств составляют сегментированные вопросы.

Другие семантико-функциональные группы обладают общими для контактной функции признаками: 1) hesitantные междометия типа well, hm, er, заполняющие паузы и служащие для введения новой темы в беседе [8]; 2) группа аппелятивов, состоящая на уровне слова из возгласов типа Listen! Look! и на уровне словосочетаний — из конструкций типа I say (ее элементы указывают направленность сообщения конкретному лицу); 3) уточняющие вводные семантико-синтаксические комплексы — двухчленные словосочетания типа You see, You know и их одно- и трехчленные трансформы (see, D'you know), служащие для заполнения пауз, привлечения внимания адресата и иногда применяющиеся для введения новой темы в беседе [8]; 4) модальные вводные конструкции типа I suppose, I think, I hope, образующие предположительно-подтвердительные высказывания за счет семантики составляющих их личного местоимения первого лица и глагола мыслительной деятельности; 5) семантико-функциональная группа обращений, включая разноуровневые единицы языка (обращения являются своеобразными индикаторами социальных и межличностных отношений между коммуникантами); 6) на уровне предложения, кроме сегментированных вопросов, выделяются предложения с постпозитивным eh?, служащие целям проверки работы «канала связи», фокусировки внимания адресата, стимулирования ответной вербальной реакции, напр.:

“Look! What's going to happen now?” (Amis).

“Five hundred guineas, you know” (Murdoch).

“I mean, it's like an experience, not a sort of belief” (Murdoch).

“But they keep you pretty busy, eh?” — “Well, they do and they don't,” — Turgis mumbled (Priestley).

Критериями изучения социально-ситуативной вариантности сегментированных вопросов и лексико-грамматических контактных средств английского языка являются принципы социальной ориентации языка. Советские лингвисты исходят из того, что овладевая речью, индивид приобретает опыт, зависящий от его социальной позиции. Логический переход от понятия «личность» к понятию «общество» происходит постепенно через категории классов, со-

циальных групп и т. п. В советской социологии принято деление социальной структуры общества на следующие подструктуры: социально-классовую, социально-профессиональную, социально-демографическую, поселенческую, национально-этническую. Внутрь первой подструктуры выделяются в свою очередь класс, слой, классовая группа. В работах американских ученых встречается произвольное толкование понятий элементов социальной структуры и деление общества на страты: Upper Middle, Low Middle, Working, Lower class [7], которые часто объединяют профессиональные, демографические и другие признаки без их разграничения, не имеющие четких классовых границ. Это неизбежно отражается на получаемых результатах и выводах, особенно в области языковой политики.

Основные критерии данного анализа базируются на общесоциологической марксистской теории. Нами использованы следующие четыре критерия социально-ситуативной вариантности контактных средств языка: 1) социально-классовая роль индивида, его принадлежность к пролетариату или верхушке буржуазии (межклассовые различия), к интеллигенции, мелким буржуа или служащим (внутриклассовые различия); 2) особенности исполнения социальной роли в зависимости от половой принадлежности индивида; 3) социально-демографическая возрастная роль; 4) ситуационная (функциональная) роль индивида, определяющая ситуацию общения как симметричную, когда роли коммуникантов совпадают или асимметричную, когда коммуниканты обладают различными социальными и позиционными статусами. На основании этого выделим три пресуппозиции: равный статус коммуникантов, более высокий статус адресанта и более высокий статус адресата (например, отношения старших и младших в семье предполагают асимметричную ситуацию общения и т. п.).

Результаты анализа свидетельствуют о наличии заметной социально-ситуативной дифференциации части исследуемых контактных средств. Социальной вариативности в плане синхронии в XX в. подвержены сегментированные вопросы, предложения с постпозитивным *eh?* Из четырех классовых групп употребление сегментированных вопросов наиболее характерно для служащих и интеллигенции (0,18 и 0,16)* в отличие от верхушки буржуазии и рабочих (0,1 и 0,096). Предложения с постпозитивным *eh?* чаще всего встречаются в речи служащих и рабочих (0,038 и 0,02) по сравнению с их частотностью в речи интеллигенции и верхушки буржуазии (0,008 и 0,005). Обращения преобладают у рабочих и крупных буржуа (0,6 и 0,5) по сравнению с интеллигенцией и служащими (0,4). В ситуативном плане сегментированные вопросы чаще всего употребляются при симметричном общении или при обращении к собеседнику с более высоким статусом. В этом же

* Показатели соответствуют долям явлений в общей выборке.

плане отмечена вариативность апеллятивов: их функционирование, как правило, ограничено рамками симметричного общения. Предложения с постпозитивным *eh?* обладают наивысшей частотностью в ситуациях общения равных коммуникантов или с адресатом более низкого статуса, поскольку они придают речи определенный оттенок разговорности и снисходительности. Их употребление более типично для мужчин. Для обращений характерно использование в симметричных ситуациях или в общении с вышестоящими собеседниками.

Изучение социально-ситуативной дифференциации данных средств XIX в. показывает, что они существенно варьируются в речи рабочих и крупных буржуа, в частности, сегментированные вопросы, которые в два раза чаще встречаются в речи рабочих, предложения с постпозитивным *eh?* (соответственно 0,031 и 0,0009) и в противовес им обращения, наиболее присущие крупным буржуа. Ситуативные различия также отмечены в речи представителей всех классовых групп.

Сравнение в диахроническом аспекте позволяет выделить тенденцию к росту сегментированных вопросов в речи крупных буржуа в XX в., причем они не уменьшаются в речи рабочих за этот период. В речи первых наблюдается также большая частотность апеллятивов и вводных словосочетаний в XX в. по сравнению с XIX в. Таким образом, наметившаяся общая тенденция к повышению употребления в речи разговорных, неофициальных форм подтверждается объективным уменьшением употребления официальных или нейтральных обращений в разрезе микродиахронии. Однозначное объяснение этих тенденций из-за изменений в социальной структуре общества невозможно, однако несомненно опосредованное влияние, оказываемое структурой на язык, его проявлением является, в частности, некоторая демократизация форм общения, отмечаемая большинством советских лингвистов.

Список литературы: 1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 607 с. 2. Киселева Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978. 160 с. 3. Пересада И. С. О прагматических характеристиках структур с присоединенной вопросительной частью в английском языке. — Депон. ИНИОН АН СССР (Языкознание), 1984, № 8, с. 93. 4. Почепцов Г. Г. Фатическая метакommunikация. — В кн.: Семантика и прагматика синтаксических единств. Калинин, 1981, с. 52—59. 5. Суровенкова Л. Присоединение и парцелляция в современном французском языке. — Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982. 22 с. 6. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. М., 1982. 169 с. 7. Labov W. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia, 1972. 171 p. 8. Wood F., Robert J. Dictionary of Colloquial Idioms. N. Y., 1979. 720 p.

Поступила в редколлегию 23.10.84.

Е. И. БЕЙДЕР, Н. В. КОНОНЕНКО

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТОЧНЫХ НАУК

Понятие «способность» большинство советских психологов определяет как индивидуально-психологические особенности человека; понятие «навык» — как характеристику действия [1—4]. Мы придерживаемся несколько иной точки зрения: способности — индивидуально-психологические особенности человека, которые благоприятствуют быстрому и легкому овладению определенной деятельностью и соответствующими навыками. Под навыками понимаются конкретные акты деятельности, которые осуществляются человеком на сравнительно высоком уровне [5]. В процессе профессиональной деятельности способности и навыки тесно переплетаются, поэтому можно употребить обобщенное понятие — характер или особенности интеллектуальной деятельности.

Говоря об особенностях интеллектуальной деятельности специалистов в области точных наук, отметим некоторые характерные черты их деятельности: форма получения информации (чертежи, формулы и символические обозначения); особенности оперативной памяти. На наш взгляд, следует считаться с этим обстоятельством и принимать его во внимание при разработке методики преподавания иностранного языка, т. е. преподносить материал по возможности в той форме, к которой обучаемый привык.

Попытки разработать эффективную методику для студентов-естественников были предприняты на механико-математическом факультете ХГУ в 1966—1969 гг. [6]. Студенты, участвовавшие в эксперименте, продемонстрировали более прочные и глубокие знания английского языка, а также научились читать и обсуждать специальные статьи на французском языке. Весь процесс обучения строился с учетом профессиональных особенностей будущих специалистов: упражнения составлялись в виде математических задач и теорем. Материал преподносился в привычной для студентов наглядно-символической форме. Одновременно делался упор на свойственную математикам оперативную память, поскольку новая терминология вводилась с учетом ранее изученных терминов. Последние надо было не просто помнить, но и свободно оперировать понятиями, которые они обозначают.

Попытаемся на примере системы времен глаголов изъявительного наклонения во французском языке разработать подобную методику для физиков. Система глагольных времен во французском языке представляет собой одну из самых сложных грамматических проблем. Трудность в ее усвоении состоит в том, что необходимо

запомнить образование множества временных форм и случаи их употребления, поскольку в русском языке подобная временная система отсутствует. Студенты с трудом преодолевают эту трудность, так как воспринимают ее не как систему, а как искусственное нагромождение глагольных форм и не считают ее необходимой для уяснения. Представляется, что, приступая к изучению этой темы, нужно помочь учащимся почувствовать внутреннюю логику всех временных глагольных форм, особенно на естественных и технических факультетах. При изучении иностранного языка студенты лишены возможности использовать логическое мышление и оперативную память, так как логика языка от них скрыта, а память требуется от них не оперативная, а механическая. Форма подачи материала используется в основном описательная, которую они воспринимают с трудом, поскольку привыкли к наглядно-символической.

По нашему мнению, приступая к изучению системы времен глаголов во французском языке, следует в самом начале дать некоторое общее представление о ней в целом, причем постараться сделать это в привычной для них наглядно-схематической форме. Попытки представить схематически систему времен глаголов изъявительного наклонения во французском языке уже имели место [7, с. 145—150], но данная схема по разным причинам нам не подходит. Поэтому попробуем разработать свою схему, принимая во внимание то обстоятельство, что во французском языке есть времена, друг с другом не связанные и никогда вместе не употребляющиеся (особые временные формы, встречающиеся только в письменной литературной речи). Тогда в первом приближении можно все временные формы изъявительного наклонения разделить на две группы: употребляемые только в письменной литературной речи и употребляемые как в устной речи, так и в письменной. Данная форма подачи материала импонирует будущим специалистам точных наук. Физики, например, сразу отмечают сходство между этими группами и временной осью, поскольку условное расположение временных форм, соответствующих прошлому t_1 , настоящему t_0 и будущему t_2 , аналогично расположению точек на временной оси: $t_1—t_0—t_2$. Подобные приемы обеспечивают сближение процесса изучения иностранного языка с изучением точных наук, что создает определенный положительный мотивационный фон [8].

Однако данная схема имеет некоторые недостатки: *Futur antérieur* употребляется не только в сочетании с временем *Futur simple*, но и самостоятельно; употребление *Futur immédiat* и *Passé immédiat* имеет свои особенности, которые надо объяснять дополнительно. Несмотря на отсутствие *Futur dans le passé*, которое встречается в разговорной речи, основные связи в системе времен наша схема отражает. В соответствии с требованиями вузовской программы можно делать основной упор на временные формы первой группы, а с формами второй — достаточно лишь обучаемых ознакомить.

Приступая к изучению системы времен, мы предлагаем студентам эту схему для ознакомления, чтобы они имели общее представление. По мере изучения времен мы к ней возвращаемся, чтобы подчеркнуть место изучаемой в данный момент формы по отношению к уже пройденным, и, наконец, еще раз обращаемся к ней, заканчивая изучение этого раздела грамматики. Следовательно, мы используем ее в качестве наглядного пособия для предварительной, промежуточной и окончательной систематизации материала.

Система времен глаголов включает в себя и изучение раздела о согласовании времен. Как показывает опыт, часть студентов усваивает этот вопрос с большим трудом. Поэтому при обучении студентов-физиков можно преподнести этот материал в наглядной форме, используя уже упоминавшееся изображение временной оси, а также понятия объективного и субъективного времени, широко используемые в теории относительности. Большую трудность обычно представляет проблема согласования будущего и настоящего времени с прошедшим, согласование же прошедшего времени с давно-прошедшим обычно особых трудностей не вызывает. Предлагаем вариант объяснения того, почему при изложении (высказывании) в прошедшем времени необходимо проводить согласование с настоящим или будущим.

Начертим временную ось и отметим на ней точкой настоящий момент (1984 г.), т. е. объективное настоящее время. Вся область на оси правее этой точки составляет объективное будущее, а левее — объективное прошлое. Воспользуемся текстом, изложение которого ведется в прошедшем времени, например, действие происходит 100 лет назад, т. е. в 1884 г. Отметив точкой на нашем чертеже эту дату, представим, что для действующих лиц произведения события происходят в настоящем, т. е. их субъективное настоящее время, а для нас оно является объективным прошлым. Согласование времен отражает эту двойственность. Аналогичная ситуация складывается относительно будущего времени. То, что является будущим для персонажей произведения, например 1900 г., для нас остается в прошлом. В данном случае их субъективное будущее — объективное прошлое, которое можно показать с помощью соответствующих временных форм.

Естественно, текст, действие которого относится к 1884 г., является примером, и мы берем этот отдаленный момент в прошлом для большей выразительности и наглядности, обязательно оговаривая, что вместо 1884 г. можно указать любой момент в прошлом, в том числе «месяц назад», «вчера», «только что», и проиллюстрировать примерами. Необходимо подчеркнуть также, что согласование времен имеет место не только в письменной литературной речи, но и в устной. Такой способ изложения пригоден и при изучении английского языка на этих же факультетах.

Список литературы: 1. *Ананьев Б. Г.* О соотношении способностей и одаренности. — В кн.: *Проблемы способностей*. М., 1962, с. 120—122. 2. *Выгодский Л. С.* Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. —

В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 37—42. 3. *Леонтьев А. Н.* О формировании способностей. — *Вопр. психологии*, 1960, № 1, с. 17—18. 4. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 272 с. 5. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников. М., 1968. 430 с. 6. *Бейдер Е. И.* Некоторые пути повышения эффективности обучения иностранному языку студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1974. 24 с. 7. *Штейнберг Н. М.* Грамматика французского языка: В 2-х т. Л., 1972. Т 1. 362 с. 8. *Бейдер Е. И.* Мотивационный аспект взаимодействия видов речевой деятельности. — *Инос. яз. в высш. шк.* 1981, вып. 16, с. 19—28.

Поступила в редколлегию 30.09.83.

В. Д. ВОЛОДИНА, канд. пед. наук

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КЛИШИРОВАННЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ ПРИ ЧТЕНИИ ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Исследование прогнозирования показало, что этот сложный процесс основывается на речевом опыте индивида. Так, «решающую роль в процессах взаимодействий индивида и среды играет не частота появления тех или иных событий как таковая, а те следы, которые являются результатом учета частоты этих событий индивидом, т. е. вероятностная организация его прошлого опыта. Прогноз поведения в новой, предстоящей ситуации основывается на субъективной вероятности появления элементов этой ситуации» [5, с. 93]. Р. М. Фрумкина четко сформулировала гипотезу о частотно-вероятностной организации словаря в памяти носителя языка, предположив, что каждое слово, хранящееся в памяти индивида, имеет некий «индекс частоты», соответствующий частоте встречаемости данного слова в прошлом речевом опыте индивида. «Индексы частоты» «записаны» в мозгу читающего, а словарь его в целом организован в соответствии с «индексом частоты» отдельных слов [6, с. 18].

При восприятии письменной речи способ поиска элементов зависит от индекса частоты. Поиск слов с высокими индексами осуществляется более простым (коротким) способом, чем поиск слов с низкими индексами [6, с. 19]. «Индекс частоты» любого элемента текста складывается у читателя по мере накопления им речевого опыта. Если в родном языке процесс накопления речевого опыта происходит стихийно, то при обучении иностранному языку надо искусственно создавать речевой опыт, который обеспечил бы быстрое и точное прогнозирование выделенных элементов текста.

Чтобы в памяти индивида фиксировались частоты тех или иных фрагментов речи, необходимо выделять их как единицы, относительно которых в процессе восприятия формируются гипотезы и принимаются решения. Зависимость восприятия от субъективной оценки вероятности следующего сигнала, проявляется на всех уровнях языковой иерархии [2]. Вероятностный характер восприятия

иноязычного текста проявляется по мере усложнения структуры речевого сигнала и тех связей, которые объединяют его части в целое — буквы в слог, слоги в слова, слова в словосочетания, т. е. слог является как бы контекстом для букв, а словосочетание — для слов. Исходя из общепсихологической закономерности восприятия — соотношения частей и целого, И. А. Зимняя предполагает, что «чем шире этот контекст, тем менее зависит восприятие от точности физической характеристики отдельных элементов или частей целого, и тем более оно будет обуславливаться вероятностной оценкой всего сигнала» [2, с. 143].

В нашем случае в качестве единиц, относительно которых осуществляется вероятностный прогноз, выделены субстантивные клишированные словосочетания (СКС), состоящие из двух и более слов, т. е. укрупненные единицы текста, напр.: *Menschen guten Willens, die diplomatischen Beziehungen*.

При восприятии изученных СКС письменной речи общественно-политического характера, т. е. при воздействии внешнего возбудителя, на «блок сличения» поступает образ данного запечатленного клишированного словосочетания. При этом схемы построения СКС фиксируются в сознании читателя в виде нервных схем — фразовых стереотипов [1]. При восприятии СКС на «блок сличения» поступает наиболее вероятностный фразовый стереотип. Вероятность его появления зависит от степени устойчивости системы ассоциаций. Если связь достаточно стереотипизированна, то читающий иногда по одному только элементу системы может воспроизвести ее полностью. Точно так же, воспринимая первые элементы СКС, мозг сразу же «выдвигает» гипотезу о принадлежности этой воспринятой части к определенному целому словосочетанию. Зрительный анализатор осуществляет на базе имеющегося опыта некоторое предугадывание, предвосхищение поступающей структурной информации. Глаз охватывает только общую конфигурацию словосочетания, а мозг воссоздает, восстанавливает целостный образ воспринимаемой единицы на основе хранимого в памяти набора сличения. При этом, «усваивая слова в определенных сочетаниях друг с другом, человек и воспринимает слова, прогнозируя то сочетание, которое при прочих равных условиях чаще всего встречалось в его прошлом опыте, т. е. может следовать с наибольшей вероятностью в данной ситуации или контексте общения» [3, с. 91].

Прогнозирование в пределах СКС обусловлено прочностью и однозначностью ассоциируемых со стержневым словом его позиций в пределах СКС, т. е. если стержневое слово стоит на первом месте в словосочетании, то оно приобретает прогнозирующие способности. При этом стержневое слово, вокруг которого объединяются СКС, служит как бы сигналом появления определенного типа словосочетания. Так, слово *das Bollwerk* автоматически настраивает читателя на соответствующую структуру СКС *das Bollwerk des Friedens*. Слово *das Bollwerk* содержит в какой-то мере сведения о том, что за ним, по всей вероятности, последует слово *des Frie-*

dens, т. е. по стержневому слову, занимающему первую позицию, читающий определяет наличие в предложении СКС, угадывает возможное окружение стержневого слова и общее направление связанной с ним информации. Важную роль играют семантические ассоциации, которые могут появляться у чтеца в результате речевого опыта. Кроме того, опорой для прогнозирования СКС могут служить определения, стоящие перед стержневыми словами, напр.: die friedliche ... (Koexistenz), die atomwaffenfreie ... (Zone). Прогнозированию последующих, еще не воспринятых, элементов СКС может способствовать также определяющий контекст, складывающийся на основании прочитанных слов-компонентов в пределах одного СКС, напр.: die Menschen guten ... (Willens).

Для развития прогностических умений целесообразно выполнять упражнения со следующими заданиями:

— *подберите к следующим стержневым словам подходящие определения из стоящих справа:*

- | | |
|-----------------|------------------------|
| a) der Abbruch | die Verhandlungen |
| das Bollwerk | der Frieden |
| die Aufnahme | die Beziehungen |
| die Festigung | die Freundschaft |
| б) der Kurs auf | der Krieg |
| der Weg zu | die Entspannung |
| der Kampf gegen | der Frieden |
| der Beitrag zu | die Sache des Friedens |

— *составьте по три словосочетания с приведенными стержневыми существительными:*

- | | |
|-----------------|-------------|
| a) die Kräfte | б) der Kurs |
| die Politik | der Kampf |
| die Festigung | der Weg |
| die Herstellung | der Beitrag |

— *подберите к приведенным прилагательным подходящие по смыслу существительные из правого столбика:*

- | | |
|---------------|-----------------|
| politisch | die Koexistenz |
| progressiv | die Klasse |
| revolutionär | die Entspannung |
| international | der Kampf |
| ökonomisch | die Bewegung |
| friedlich | die Kräfte |

— *заполните пропуски в следующих предложениях подходящими по смыслу прилагательными (прилагательные даны под чертой):*

1) Die allgemeine und... Abrüstung ist die wichtigste Garantie für den Frieden;

2) Die ... Sicherheit kann nur auf der vollständigen und strikten Respektierung der Prinzipien der... Koexistenz, auf der Nichteinmischung in die... Angelegenheiten der Staaten beruhen.

international, vollständig, friedlich, dauerhaft, inner

— *дополните парные клишированные словосочетания:*

Frieden und...	Abrüstung und...
Frieden und...	Abrüstung und...
Frieden und...	Abrüstung und...

— *дополните следующие словосочетания:*

- die Staaten mit unterschiedlicher ...
- die Herstellung normaler ...
- die internationale kommunistische ...
- die Normalisierung der diplomatischen

— *прочитайте текст. Найдите клишированные словосочетания и назовите первое слово каждого из них:*

Die Politiker betonen, dass die Festigung des Friedens und die Erfolge der nationalen Befreiungskämpfe der Völker auf den erbitterten Widerstand der aggressiven Kreise des Imperialismus, insbesondere des USA-Imperialismus stießen. Diese versuchen mit der Forcierung des Wettrüstens das Kräfteverhältnis in der Welt zu ihren Gunsten zu verändern und fügen damit der internationalen Entspannung und der Sicherheit der Völker Schaden zu.

— *прочитайте текст. Заполните пропуски подходящими по смыслу существительными:*

Treue zu den Prinzipien des Kommunismus

Die Sowjetunion und die Deutsche Demokratische Republik, die im Rahmen des RGW und der Organisation des Warschauer Vertrages aktiv zusammenwirken, führen gemeinsam mit den anderen Ländern der sozialistischen... einen konsequenten ... gegen die Gefahr eines neuen Weltkrieges, für die Festigung des ... in Europa und auf allen Erdteilen, für den Zusammenschluss aller antiimperialistischen...

Die internationale ... ist bekanntlich in der letzten Zeit bedeutend komplizierter geworden. In der Politik der führenden imperialistischen... kam es zu einer Verschiebung in Richtung auf eine Verschärfung der Konfrontation gegen die Welt des ... und der Befreiungsbewegung und auf ein Anheizen des Wettrüstens.

Приведенные упражнения способствуют формированию умения прогнозировать СКС при чтении общественно-политической литературы на немецком языке. Наличие такого умения увеличивает скорость восприятия немецкого текста и улучшает переработку содержательной стороны читаемого.

Список литературы: 1. Анохин П. К. Теория отражения и современная наука о мозге. М., 1970. 46 с. 2. Зимняя И. А. О вероятностном характере речевого восприятия. — Уч. зап. МГПИИЯ им. М. Тореца, 1971, 60, с. 142—145. 3. Зимняя И. А. Опережающее отражение в речевом поведении. — Иностр. яз. в высш. шк., 1974, вып. 8, с. 85—95. 4. Фрумкина Р. М. Субъективные оценки частот элементов текста и вероятностное прогнозирование речевого поведения. — Вopr. психологии, 1970, № 3, с. 76—85. 5. Фрумкина Р. М., Василевич А. П., Герганов Е. Н. Субъективные оценки частот элементов текста как прогнозирующий фактор. — В кн.: Вероятностное прогнозирование в речи М., 1971, с. 70—93. 6. Фрумкина Р. М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. М., 1971. 168 с.

Поступила в редколлегию 27.10.83.

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Важным условием для развития теории проблемного обучения служит исследование процесса усвоения новых знаний в свете закономерностей мышления, побудительных начал мыслительной деятельности [1]. Психологами доказано, что всякая мыслительная деятельность начинается с возникновения проблемной ситуации [2], психологическая структура которой включает побудительно-мотивационную фазу [3]. При использовании проблемного метода обучения иностранному языку реализуется формула: из проблемы вырастает мотив [4, с. 79]; мотив, в свою очередь, стимулирует речемыслительную деятельность обучаемых. Таким образом, при работе по проблемному методу развивается творческое мышление обучаемых, вырабатывается умение добывать знания самостоятельно. Изложенное понимание проблемного метода обучения представляется достаточно широким, чтобы охватить проблемные задания, характеризующиеся разным уровнем интеллектуальной сложности. Например, задания типа «Докажите, что...» требует доказательства того, что данное слово является существительным, а не глаголом; этот глагол стоит в страдательном залоге; инфинитив — подлежащее; данная конструкция — самостоятельный причастный оборот и т. п.

Для разработки проблемных заданий разных типов важно разделить проблемные задания на лингвистические, т. е. языковые, служащие для усвоения языковых форм и их значений, и экстралингвистические, т. е. речевые, направленные на овладение речевой деятельностью [5]. Однако это деление проблемных заданий нуждается в дальнейшем развитии, с учетом следующих методических положений: расчленение объекта изучения на аспекты языка и виды речевой деятельности; разделение основных аспектов языка — фонетического, лексического и грамматического на пассивный и активный; учет не только основных, первичных видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо), но и важнейшего «вторичного» вида речевой деятельности (перевод во всех его формах) [6].

На основе указанных методических принципов предлагаем следующую классификацию проблемных заданий по иностранному языку:

I. Языковые проблемные задания: 1) *фонетические* (пассивная и активная фонетика); 2) *лексические* (пассивная и активная лексика); 3) *грамматические* (пассивная и активная грамматика).

II. Речевые проблемные задания, охватывающие 1) *слушание*; 2) *говорение*; 3) *чтение*; 4) *письмо*.

III. Проблемные задания на перевод: 1) *с иностранного языка на родной* (устный, письменный); 2) *с родного языка на иностранный* (устный, письменный).

Проиллюстрируем данную классификацию примерами, взятыми из текстов на английском языке по профилю физического факультета.

I,1, *пассивная фонетика*, е. g.: «Прочтите вопросы группы *a* с повышением тона, группы *b* — с понижением. Сформулируйте правило употребления восходящего и нисходящего тона в вопросительных предложениях»:

- a) Is your friend a second-year student?
- Are you a member of the Young Communist League?
- Has Alexander any relatives?
- Is there an Astronomic Scientific Society at our University?
- Do the first year students study thermodynamics?
- Did you take part in the conference on Optics last year?
- b) When was the Gorky State University founded?
- What is V. Karazin?
- Where can one see the monument to Karazin?
- What well-know scientists worked at our University?
- How many undergraduates study at the University?

I,1, *активная фонетика*, е. g.: «Укажите номера вопросительных предложений, которые по-английски произносятся с повышением тона и номера предложений, которые произносятся с понижением тона»: (1) Ваш друг — второкурсник? (2) Сколько студентов учится в университете? (3) Когда был основан Харьковский государственный университет? (4) Вы член ВЛКСМ? (5) У Александра есть родственники? (6) Кто такой В. Каразин? (7) Где можно увидеть памятник В. Каразину? (8) В нашем университете есть астрономический научный кружок? (9) Изучают ли первокурсники термодинамику? (10) Какие выдающиеся ученые работали в нашем университете? (11) Вы принимали участие в работе конференции по оптике в прошлом году?

I,2, *пассивная лексика*, е. g.: «Определите на основе контекста значение подчеркнутых слов»: *Matter is made up of molecules. Molecules are made up of atoms. Atoms are made up of elementary particles*; *активная лексика*, е. g.: «Назовите понятие по его определению (материал предъясняется письменно или устно)»: A colourless, odourless, tasteless gas with a density at standard conditions of pressure and temperature of about one seven — hundredth that of water. It is soluble in water and it becomes liquid at about 180° below zero on the centigrade thermometer (ожидаемый ответ: oxygen).

I,3, *пассивная грамматика*, е. g.: «Сформулируйте правило перевода пассивных конструкций. Предварительно ответьте на вопросы, касающиеся приведенных ниже предложений: 1) Что общее имеют данные предложения? (предполагаемый ответ: все они заканчиваются предлогом). (2) С чего (с какого слова) начнем перевод? (предполагаемый ответ: начнем с предлога)»: The new accelerator is much spoken about. The instrument was sent for. This article is often referred to.

Эвристическим способом устанавливается последовательность перевода конструкций данного типа: II The instrument III was sent I for... — За прибором послали.

I,3, активная грамматика, е. г.: «Определите последовательность построения на английском языке высказываний следующего типа: о новом ускорителе много говорят. За прибором послали. На эту статью часто ссылаются. Предварительно ответьте на следующие вопросы: (1) Что общее имеют данные предложения? (предполагаемый ответ: все они начинаются с предлога). (2) С чего (с какого слова) начнем и каким словом закончим перевод? (предполагаемый ответ: начнем с существительного и закончим предлогом). Эвристическим способом формулируется последовательность построения на английском языке конструкций данного типа: III За I прибором II послали ... — The instrument was sent for.

II, задания на слушание (аудирование), е. г.: (1) Внимательно слушайте текст и постарайтесь понять о каком ученом идет речь; кто сформулировал данный закон; какая новая информация содержится в данном тексте по сравнению с изученным; по каким характеристикам новый прибор превосходит существующий; какие смысловые ошибки допущены в тексте. (2) Прослушайте текст и заполните пропуск (пропуски) в его графическом варианте и т. п.

Задания на говорение, е. г.: (1) Подтвердите или опровергните (и дайте правильное определение понятия) следующее высказывание: Potential energy is the energy of motion while kinetic energy is the energy of position (ожидаемый ответ: Potential energy is the energy of position while kinetic energy is the energy of motion). (2) Дайте определение понятия: oxygen, tungsten, proton, electric, current, ammeter и т. п. (3) Перескажите текст по ключевым словам и словосочетаниям (вопросам, плану); передайте содержание текста своими словами; сформулируйте главную идею текста (абзаца).

Задания на чтение, е. г.: (1) найдите в тексте ответы на предваряющие вопросы; информацию по интересующему нас вопросу; новую информацию по проблеме; предложение, содержащее главную идею; отрывок, доказывающий данное положение; определение данного явления; (2) дайте заголовок текста; (3) составьте план текста.

III, проблемные задания на лексические трудности перевода, е. г.: «Дайте соответствующее значение слова throws на основе словарной статьи и контекста в следующем предложении: Ultrasonics throws molecules of matter against each other. (предполагаемый перевод: Ультразвук сталкивает между собой молекулы вещества). Довольно часто встречающиеся лексические трудности перевода подобного типа обусловлены тем, что в словарях не учитываются все возможные контекстуальные значения слова, и интерпретация его в контексте является проблемой, которую обучаемый должен решить самостоятельно. Проблемные задания на грамматические трудности перевода, е. г.: «Переведите предложение b по аналогии с предложением a: (a) We think x to be a straight line; (b) We think

of x as being a straight line (в обоих случаях предполагается одинаковый перевод: «Мы считаем, что x является прямой линией»).

Построенная в работе классификация представляет собой полный набор возможных языковых и речевых заданий вообще. Поскольку имеется возможность проиллюстрировать данный набор именно проблемными заданиями, это приводит нас к важнейшему методическому выводу, что в принципе любые задания (упражнения) могут быть проблемными. Вопросы с затруднениями, т. е. проблемные вопросы, проблемные задания всегда используются в учебном процессе. Речь идет однако не об эпизодическом их применении, а о системе, о проблемном подходе к организации всего учебного процесса по иностранному языку.

Список литературы: 1. Блонский П. П. Память и мышление. М., 1935. 272 с. 2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940. 186 с. 3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 296 с. 4. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М., 1981. 257 с. 5. Гохленер М. М. Проблемность в обучении иностранному языку (методические рекомендации). Х., 1980. 48 с. 6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. 168 с.

Поступила в редколлегию 03.10.83.

Э. А. НЕПОМНЯЩАЯ, канд. пед. наук

О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К ИССЛЕДОВАНИЮ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Говоря об исследованиях мотивации изучения иностранного языка за рубежом, следует отметить, что до сих пор не выработано единого и четкого определения самого понятия мотива [1—5]. Некоторые из них утверждают, что мотив — это побуждение, цель или объект деятельности [6]. Иной точки зрения придерживается В. Ли, который, исходя из идеалистических позиций, предполагает, что мотивация относится к какому-то внутреннему состоянию или установкам обучающегося, а не к тому, что вызывает ее. Мотив — это не побуждение, которое В. Ли трактует как что-то внешнее, например, экзамен. Его также нельзя отождествлять с целью, которая есть нечто внешнее.

Так, похвала учителя — это не мотив, а желание получить эту похвалу — может быть мотивом [7]. Однако не ясно, что вызывает это желание. Нечетко определение мотивации и как любое состояние личности, которое приводит ее к началу деятельности и подкрепляет ее, ориентирует на выполнение задания [8]. Здесь просто обходится вопрос о причинах, вызывающих такое состояние.

С чисто позитивистских позиций решается проблема мотивации в зарубежной психологии и педагогике, где широкое распространение получило определение мотивов В. Гарднером и Е. Ламбертом

в их фундаментальном исследовании, посвященном изучению социальных установок и мотивации при овладении вторым языком [9].

В своем делении мотивов на интегративные и инструментальные они опираются на теорию О. Моурера (изучение первого языка мотивировано желанием быть похожим на уважаемых членов семьи) и С. Эрвин, распространяющую эту точку зрения на мотивацию изучения второго языка (эмоциональная зависимость или уважение к другому человеку может объяснить в ряде случаев заметные успехи в овладении вторым языком), а также на новые исследования, подтверждающие эти концепции [10]. Американские ученые приходят в выводу о том, что процесс идентификации по отношению ко всей этнолингвистической общности должен заложить длительную мотивацию, необходимую для овладения вторым языком. Другие мотивы (страх, неудача) позволяют достичь только частных целей. Верно подмечая различные конкретные побудители изучения иностранного языка, исследователи, оставаясь на позитивистской позиции, лишены возможности раскрыть сущность самого мотивационного процесса.

Итак, овладение новым языком обозначает значительно больше, чем простое усвоение нового набора вербальных правил. Изучающий иностранный язык должен хотеть принять соответствующие характерные черты поведения, которые свойственны членам другой лингвистической общности [9, с. 316]. В этой связи, если целью изучения языка является утилитарное использование языка (например, для продвижения по службе), то речь идет об инструментальной мотивации; если же цель — знание о другой культурной общности, чтобы быть принятым в ее члены, то речь идет об интегративной мотивации. Однако ученые не выясняют до конца, что собственно вызывает постановку этих целей. При понимании мотива, как предмета потребности, даже интегративные мотивы по Гарднеру и Ламберту представляют собой внешние мотивы, так как предметом потребности здесь выступает не язык как таковой, а идентификация с иностранной культурой. Это отмечено Д. Вилькинсом, который добавляет к данному определению, что при обучении с инструментальными мотивами язык служит инструментом для достижения других целей, в то время как при обучении с интегративными мотивами язык и культура сами становятся целью.

Р. Гарднер и Е. Ламберт признают, что интегративные и инструментальные мотивы могут сосуществовать и часто бывает сложно их отделить друг от друга. Это же справедливо и в отношении собственно интегративных мотивов. В данном случае цель определяет чужая культура, но не язык как инструмент культуры. Можно себе представить людей, имеющих острый интерес к чужой культуре и интенсивно ее изучающих, но не изучающих язык данного народа (преподаватели зарубежной литературы, археологи и др.).

Нельзя согласиться также с Е. Нида, который в своем определении мотивов опирается на концепцию упомянутых авторов и го-

ворит о наличии двух основных видов мотивов: «стремление к коммуникации» («получать и посылать») и интерес к общности носителей языка при значительно меньшем интересе к своему народу» [11, с. 11].

По мнению В. Ли, внешняя мотивация учебной деятельности определяется факторами внешними по отношению к обучаемому: отношение среды к иностранцам и иностранному языку вообще и к данному в частности; возможность регулярно использовать иностранный язык в повседневной жизни (экзамены и в определенной мере учебные пособия и программы); внутренняя же мотивация в большей степени управляется личностью учителя и находится под его контролем. Такая классификация мотивов дает возможность обозначить не чувства и установки учащегося, а те факторы, которые на них влияют [12]. В этой концепции правильно отмечен тот факт, что мотивом должно быть нечто, стоящее вне субъекта, что может служить удовлетворению его потребности. Однако в перечисленном ряду смешиваются действительные мотивы типа экзамена и обстоятельства или условия их возникновения (отношение среды к иностранцам и т. п.).

Наблюдаются попытки выделить отличительные особенности мотивации при изучении иностранного языка взрослыми. Так, Р. Титоун считает установленным, исходя из многочисленных наблюдений, что обучающиеся взрослые испытывают чувство страха, нервозности при изучении иностранного языка, особенно это очевидно при овладении устной речью. Эта концепция «чувства страха» является одним из объяснений того, почему иностранные языки значительно легче даются детям [13]. Из данного утверждения ясно, что в иностранной научной литературе не разработана стройная и строгая классификация мотивов изучения иностранного языка.

Позитивистские взгляды большинства зарубежных исследователей приводят их к тому, что термин «мотив» применяется без его определения. Стремление изучить отличительные черты учебной мотивации у взрослых не носит глубокого и систематического характера. При этом зачастую смешиваются отношения и внешние условия изучения предметов.

Наряду с вопросом классификации мотивов много внимания уделяется разработке методик измерения учебных мотивов. Наиболее широко используются наблюдения, различные виды опросов, специальные беседы с обучающимися, родителями, учителями, сочинения, лабораторные исследования, педагогические эксперименты.

Представляет интерес разнообразие параметров и методик изучения и квантификации мотивов, которые были использованы Р. Гарднером и Е. Ламбертом [9]. Так, исходя из концепции Д. Кэрола, согласно которой успех в изучении иностранного языка — функция трех личностных характеристик (способности, общий интеллект и мотивация) и двух методических переменных (содержание и методы обучения). Поэтому применяется факторный анализ ответов на многочисленные тщательно разработанные вопросы

открытого и полужакрытого типа, а также данные разнообразных тестов по измерению личностных характеристик; достижений в овладении языком по всем аспектам (изучается объективная оценка и самооценка); способностей и мотивов.

Процедура измерения мотивов в основном заключалась в следующем. Учащийся должен ранжировать четыре мотива изучения иностранного языка. Проводится рейтинг по семи вопросам по шкале для установления удовлетворенности своим положением в обществе. Измеряется авторитарная и антидемократическая идеология, т. е. наличие предубеждений против иностранцев. Измеряется этноцентризм и устанавливается предпочтение своего или чужого народа. Определяется социальная установка к американским французам (в качестве иностранного языка выступает французский). Измеряется мотивационная интенсивность по шести параметрам и определяется желание изучать французский язык.

Совершенно очевидно, что не все эти методики могут быть использованы в советской высшей школе, так как они отражают характерные особенности капиталистических общественных отношений. В социалистическом обществе лишь отдельные из них могут быть применены с той или иной модификацией.

Список литературы: 1. *Feenstra H. E., Gardner R. S.* Aptitude and motivation in second-language acquisition.— Department of psychology. The University of Western Ontario, 1968. 101 p. 2. *Lambert W. E.* Motivational variables in second-language acquisition.— Canadian journal of psychology, 1959, 13, p. 5—13. 3. *Triandis H. C.* Attitudes and attitudes change.— N. Y., 1971. 59 p. 4. *Jones W. R.* Attitudes towards Welsh as a second language. A Preliminary investigation.— British journal of educational psychology, 1949, 19, p. 103—128. 5. *Billows F. L.* Value and meaning in language learning—English. B., 1973, N 3, p. 7—21. 6. *The random house dictionary of the English language.* N. Y., 1968. 518 p. 7. *Lee W. R.* Some aspects of motivation in foreign language learning.— In: The context of foreign language teaching. Netherlands, 1975, p. 205—221. 8. *McGeoch I., Irion A.* The psychology of human learning, 1952. 281 p. 9. *Gardner R. S., Lambert E.* Attitude and motivation in second-language learning. Rowley; Massachusettes, 1972. 534 p. 10. *Mowrer O.* Learning theory and personality dynamics. N. Y., 1950. 503 p.; *Ervin S.* Identification and bilingualism. Harward University, 1954. 270 p.; *Whyte W. F., Holmberg A. K.* Human problems of U. S. enterprise in Latin America.— Human organization, 1956, 15, N 3. 159 p. 11. *Nida E. A.* Motivation and second-language learning.— Language learning, 1956, 7, p. 11. 12. *Lee W. R.* The Yugoslavserbo-groatian-English contrastive project. Zagreb, 1972. 98 p. 13. *Titan R.* Some factors underlying second-language learning. L., 1973. 113 p.

Поступила в редколлегию 01.10.82.

В. Г. ПАСЫНОК

ГРАММАТИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ СЛОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СТАТИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

На развитие современного языкознания большое влияние оказывает математика и математическая статистика [1]. Однако статистика всего лишь помогает выяснить свойства, структуру, харак-

теристики изучаемого объекта и через эти качественные выводы найти им практическое применение. Следовательно, применение статистики (количественных методов) целесообразно только в случае, если ожидается, что из полученных данных можно сделать содержательные (качественные) выводы.

Обучение иностранному языку в техническом вузе подразделяется на три этапа. Целью первого этапа является формирование основных навыков и умений чтения и устной речи, второго — дальнейшее формирование навыков и умений чтения, дающих возможность перейти к самостоятельной работе с оригинальной литературой, а также развитие устной речи. На третьем этапе приобретаются речевые навыки и умения, которые используются затем на практике, т. е. достигается конечная цель обучения иностранному языку.

Решающим условием при этом является правильный отбор материала. Как указывает А. М. Сохор, «один и тот же (по объективному содержанию) материал может быть изложен в различной последовательности, причем, с точки зрения обоснованности, доказательности рассуждений все эти способы изложения могут оказаться равноценными, а дидактические качества получаются разными» [2, с. 51].

Для согласованности расположения грамматического материала и определения критериев грамматической трудности мы использовали учебники для неязыковых факультетов на первом и втором этапах обучения французскому языку. Для сопоставления было выбрано 20 текстов из пяти учебников французского языка. Из каждого учебника было выбрано по два текста для обучающихся на начальной стадии и по два — на продвинутом этапе. Составители данных учебников исходили из того, что тексты в них расположены в зависимости от трудности материала. Естественно, что критерий сложности текста (грамматический, лексический, стилистический) у авторов учебников неодинаков. Тексты начального этапа выделим в группу F_1 , а продвинутого — F_2 , чтобы определить объективные отличия, характерные для текстов первой и второй группы.

Большинство исследователей считает, что «текст может быть определен как фрагмент языка только по коммуникативным параметрам» [3], поэтому при определении понятия «текст» на первый план выдвигаются коммуникативно-прагматические факторы. Принято считать, что текст «структурируется не языковыми средствами, а коммуникативной концентрацией на единый предмет». Наиболее характерным в этом плане является понимание текста как «определенным образом упорядоченного множества предложений, объединенных единством коммуникативного задания» [4]. Некоторые исследователи справедливо считают, что в «организации текста немаловажную роль играют как взаимосвязанность его компонентов, так и коммуникативно-прагматический аспект текста» [5].

Для определения объективных отличий текстов мы выбрали систему признаков (параметров), взятых частично из классифика-

ции основных средств связи между самостоятельными предложениями в тексте [6]:

1) *грамматические средства связи*: а) формально-грамматические (союзы, союзные слова, порядок слов внутри отдельного предложения); б) семантико-грамматические средства связи (артикли, степени сравнения, видо-временные формы); 2) *лексические средства связи* (личные, притяжательные и указательные местоимения, местоименные слова, наличие вводных слов); 3) *фонетические средства связи* (интонация); 4) *стилистические приемы* как средство объединения предложения (анафора, параллелизм, эпифора, эллипс и т. д.).¹ При этом мы пользовались в основном морфологическими признаками: среднее число знаков в предложении (K_1), среднее число слов в предложении (K_2), среднее число знаков в слове (K_3), среднее число определенных артиклей (K_4), среднее число неопределенных артиклей (K_5), среднее число слитных артиклей (K_6), среднее число существительных-подлежащих (K_7), среднее число существительных-дополнений (K_8), среднее число глаголов-сказуемых (K_9), среднее число глаголов-инфинитивов (K_{10}), среднее число прилагательных (K_{11}), среднее число притяжательных прилагательных — (K_{12}), среднее число местоимений-подлежащих (K_{13}), среднее число местоимений-дополнений (K_{14}), среднее число наречий (K_{15}), среднее число предлогов (K_{16}), среднее число союзов (K_{17}).

По нашему мнению, при формировании языковых навыков в первую очередь должны быть твердо усвоены грамматические формы. Усвоение стиля научно-технической литературы в том объеме, который предусмотрен для студентов неязыковых факультетов, является реальной задачей, когда учащиеся имеют соответствующую грамматическую базу. Поэтому на I, II курсах преподаватели больше внимания уделяют грамматике. Наша задача заключается в том, чтобы проанализировать некоторые учебные пособия по французскому языку в выработать критерии, по которым можно быстро определить грамматическую сложность учебного текста и метод объективной оценки его трудности с помощью математических методов.

При выборе признаков мы опирались на литературные данные и собственный преподавательский опыт. Во всех случаях для принимаемых признаков характерна количественная характеристика, свойственная обеим группам (F_1 , F_2). Различные тексты, разумеется, отличаются разнообразием критериев и форм, но наша задача состояла в том, чтобы установить, являются ли эти отличия существенными (значимыми) или носят случайный характер. В исследовании мы пользовались критерием Стьюдента.

Так, в тексте объемом 1120—2142 знака определялись средние значения признаков. Например, за среднюю длину слова в тексте принималось количество слов, отнесенное к объему текста и т. д. Полученные средние значения рассматривались как случайные величины. Для них находились средние значения и среднее квадра-

точное отклонение. Рассчитанный критерий Стьюдента сравнивался с граничным показателем этой величины в соответствующей таблице. Одако вначале устанавливалось число степеней свободы (F_1) по формуле $f = n_1 + n_2 - 2$. Здесь n_1 — число текстов в первой группе; n_2 — число текстов во второй группе. В статистических исследованиях принято использовать доверительную вероятность $P = 0,95$, поскольку полученные выводы могут оказаться несправедливыми не более, чем для 5 % текстов из сопоставляемых групп (для 95 % случаев выводы справедливы). Результаты расчетов показали, что наиболее значимые отличия соответствуют признакам K_1 , K_{13} , K_{15} , K_{17} . По остальным признакам существенных отличий не наблюдалось.

Рассмотрим признак K_1 , с которым в определенной корреляции находится признак K_{17} . Из проведенного анализа видно, что в группе второго этапа обучения количество слов в предложении увеличивается. Большинство составителей исследуемых учебников учитывают этот признак, хотя в некоторых случаях эта тенденция не соблюдается. Мы считаем, что на первом этапе необходимо придерживаться более короткого слова и предложения.

Подсчеты показали, что число слов в предложении на начальном этапе составляло 8—10, а на продвинутом — 17—18. Если учесть, что анализируемые тексты были различны по стилю, то наши результаты не превышают среднерасчетных данных (научно-популярный текст — 18,9, научный — 25).

Рассматривая далее расчетную таблицу, отметим существенные различия по признаку K_{15} (критерий Стьюдента равен 2,5). В текстах начального этапа число предлогов меньше, чем в текстах посложнее. Это объясняется закономерностью роста среднего числа знаков в предложении (K_{17} для аналитических языков, где связь между словами выражается с помощью предлогов). Данный признак должен быть логически существенным, поскольку возрастает не только число простых и наиболее употребительных предлогов, но и увеличивается их разнообразие (vers, en, par, pour, avec, avant, devant, grès de, dès etc.). Проанализированные нами предложения подтверждают справедливость подсчетов по этим трем признакам (K_1 , K_{15} , K_{17}).

Данные статистического анализа показывают, что значимыми являются и различия по признаку K_{13} . Однако в некоторых текстах начального периода авторы не вводили этот грамматический материал, а следовательно, его не обнаружили в текстах. В остальных же текстах число местоимений-дополнений с возрастанием трудности увеличивается, но их среднее количество практически не меняется.

По ряду признаков имеется довольно значительное рассеивание в пределах группы (например, употребление неопределенных, определенных и слитных артиклей, прилагательных). Это свидетельствует о том, что авторы рассматриваемых текстов не придавали должного значения данным признакам. Рассматриваемые нами

учебники содержат тексты различных стилей, поэтому употребление в них тех или иных признаков не противоречит данным статистической обработки текстов.

Итак, сопоставление текста в области грамматики можно строить по следующим признакам: среднее число знаков в предложении, среднее число слов в предложении и среднее число предлогов во фразе. При подборе учебных текстов целесообразно придерживаться этих выводов.

Список литературы: 1. Зиндер Л. Р., Строева Т. В. К вопросу о применении статистики в языковедении. — *Вопр. языкознания*, 1963, № 6, с. 118—120. 2. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала (вопросы дидактического анализа). — Дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 1971. 318 с. 3. Комианский Г. В. О смысловой структуре текста. Лингвистика текста. — Матер. науч. конф. М., 1974. Ч. 2, с. 140—145. 4. Ейгер Г. В., Юхт Л. В. К построению технологии текста. Лингвистика текста. — Матер. науч. конф. М., 1974. Ч. 1, с. 103—107. 5. Трегубович Т. П. Опыт анализа семантико-синтаксической структуры текста (на материале газетных публикаций ГДР). — Дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1978. 236 с. 6. Турмачева П. А. О типах формальных и логических связей. М., 1973. 186 с.

Поступила в редколлегию 18.11.82.

Н. Ю. ПОЛИИВЕЦ, В. А. УЖИК

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ДЕНОТАТНЫХ КАРТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

В современной психологии большое внимание уделяется разработке методов содержательного анализа текста. Исследователи данного направления установили, что суть процесса понимания сводится к выделению и последующему объединению смысловых единиц, которые синтезируют в себе содержание отдельных частей текста, являясь носителями обобщенного смысла этих частей [1—3]. Поскольку в любом тексте всегда идет речь о каких-либо предметах или явлениях и отношениях между ними, окружающая нас действительность может быть условно расчленена на смысловые единицы: определенные ситуации общения (иерархически организованные системы самих отражаемых предметов и явлений), поэтому предметный план высказывания может быть представлен в виде так называемых *денотатных карт* (ДК), в которых содержание текста выражено в виде схемы отношений этих смысловых единиц.

Понятие «денотатной карты» ввела Г. Д. Чистякова, исследуя структуру высказывания (текста) [2]. Под денотатом понимается любой предмет, явление, процесс реальной действительности, а денотатная схема может рассматриваться как способ организации и систематизации существующих в нашем опыте знаний в определенных областях.

Такой логико-понятийный подход к внутренней (неэксплицитной) структуре текста привлек внимание специалистов в области

психологического аспекта методики преподавания иностранных языков. Исследования, проведенные в данном направлении, свидетельствуют о высокой эффективности применения ДК при обучении иностранным языкам, особенно на его начальном этапе, где такие карты помогают задать предметное содержание текста извне, которое становится зрительной опорой в процессе создания первичных навыков говорения [4]. Текст выступает как смысловое образование, исходя из которого находим систему его значений, денотатов. Анализ текста начинается с выделения общего денотата, определяемого смыслом всего текста (тема). Тема расчленяется на ряд подтем, во взаимосвязи которых раскрывается ее значение (каждая из подтем может иметь свои подтемы и т. д.). Выделение денотатов текста ведет за собой актуализацию знаний об этих денотатах и отбор среди них тех знаний, которые позволяют домыслить содержание текста. Однако ДК, как эффективное средство анализа содержания текста, не получили еще должного применения при обучении иностранным языкам.

Проанализируем опыт применения составленных нами ДК по некоторым разговорным темам и специальным текстам на практических занятиях по английскому языку. Опыт показывает, что каждую ДК целесообразно составлять параллельно на иностранном и русском языках. Для лучшего зрительного восприятия их изготавливают разноцветными. Работу с ДК желательно проводить после предварительной самостоятельной подготовки текста студентами, усвоения лексики, приобретения умений переводить и читать текст, постановки вопросов и ответов на них. ДК используются для активизации и закрепления имеющихся знаний.

Так, перед чтением текста преподаватель вывешивает ДК на иностранном языке, указывая на отдельные слова в логической последовательности, соответствующей структуре текста, а затем фронтально опрашивая студентов. Например, по ДК «Water» в течение 4—5 мин проводится беседа:

What is the Russian for «state»?
The Russian for «state» is «состояние».
What is the Russian for «steam»?
The Russian for «steam» is «пар» и т. д.

После этого студенты приступают к беспереводному чтению текста и проверке понимания содержания прочитанного с помощью той же ДК, где стрелками указаны взаимные связи лексических единиц. Студенты отвечают на вопросы со зрительной опорой на ДК, напр.:

How many states has water?
Water has three states.
What states are they?
Solid, liquid and gaseous.
How is water called in solid state?
In solid state water is called «ice» etc.

Когда лексика закреплена и проверено понимание содержания текста, преподаватель вывешивает ДК на русском языке и контролирует степень усвоения лексики путем перевода с русского языка на иностранный. Студенты, пользуясь ДК как планом на иностранном или русском языках (в зависимости от состава и подготовленности группы), пересказывают текст на иностранном языке. ДК используются не только для закрепления навыков говорения и понимания нового текста, но и для повторения проработанного ранее материала (в самостоятельной работе, при подготовке к контрольным работам и экзаменам).

Если в иностранном языке есть понятие (денотат), не находящее соответствия в русском языке или наоборот, то в соответствующем месте в ДК остается незаполненная клетка («скважина»). Например, в теме *My Family* в схеме на английском языке есть денотат «Grandparents», на немецком — «Geschwister», которые отсутствуют в русском языке. Глядя на пустую клетку в ДК на русском языке, студенты акцентируют свое внимание на этом явлении и называют соответствующее иностранное слово.

Эффективность применения ДК для лучшего усвоения учебного материала подтверждается проведенными нами экспериментами в двух параллельных группах химического факультета ХГУ в 1982/83 учебном году. В первой контрольной группе («А») занятия проводились традиционным методом, во второй экспериментальной группе («Б») использовались ДК. По исходному уровню знаний группы были примерно одинаковыми: средний балл в группе «А» составлял 3,3, в «Б» — 3,2. В ходе учебного процесса проводились «срезы» и фиксировались результаты наблюдений за активностью студентов. По результатам первого «среза» в группе «Б» средний балл составил 3,46, в группе «А» — 3,18. По результатам второго, третьего и четвертого «срезов» средний балл в обеих группах достиг 3,68/3,24; 3,83/3,33; 4,06/3,25 соответственно. Средний же балл по всем четырем «срезам» в группе «Б» был 3,77, а в группе «А» — 3,26.

Анализ полученных данных показывает, что использование ДК способствует повышению интереса студентов к занятиям, улучшению усвоения изучаемого материала, активизирует учебный процесс. Успеваемость студентов из группы «Б» по сравнению с группой «А» возросла более чем на 0,5 балла. Кроме того, наблюдается тенденция повышения качества усвоения материала от занятия к занятию. Так, по первому «срезу» уровень усвоения составил 3,46 балла, а по четвертому — 4,06.

ДК рекомендуется составлять по отдельным темам занятий. В зависимости от этапа обучения они могут быть простыми и сложными. Кроме ДК в виде крупных плакатов на занятиях применяется раздаточный материал, представляющий собой такие же карты, но предназначенные для использования их при самостоятельной подготовке, выполненные на небольших листках для каждого студента.

Таким образом, методика применения ДК в условиях неязыкового вуза при обучении иностранным языкам требует дальнейшего развития, поскольку целесообразность их использования не вызывает сомнения.

Список литературы: 1. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1968. 246 с. 2. Чистякова Г. Д. Формирование предметного кода как основы понимания текста. — *Вопр. психологии*, 1974, № 4, с. 115—127. 3. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи. — *Вопр. психологии*, 1964, № 6, с. 26—38. 4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978. 159 с.

Поступила в редколлегию 21.10.83.

Н. В. ТУЧИНА

О ТИПОЛОГИИ УПРАЖНЕНИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПОЭТАПНОГО УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ДИАЛОГА

Упражнения с элементами поэтапного управления позволяют организовать учебное диалогическое общение и регулировать его ход без непосредственного вмешательства преподавателя. Эти упражнения оказывают воздействие на все основные этапы рече-производства: от стимулирования определенного замысла до контроля его конкретной языковой реализации. Традиционные упражнения обеспечивают, как правило, только контроль и коррекцию реализации высказывания, не регулируя его производство на глубинных этапах [3; 4].

Некоторые авторы относят рассматриваемые упражнения к программированным [1; 2]. По нашему мнению, программированными можно считать только часть данных упражнений (тренировочного типа, в которых задаются форма и содержание высказываний обучаемых). В тренировочно-речевых и речевых упражнениях соблюдаются не все принципы программирования, поскольку ведение диалога обязательно предусматривает не только автоматизируемые, но и эвристические действия и операции, не поддающиеся строгой алгоритмизации. Поскольку анализируемые упражнения отличаются от традиционных программированных, их можно выделить в отдельную группу под общим названием «упражнения с элементами поэтапного управления».

Ранее мы рассматривали проблему выбора средств управления в зависимости от психолингвистических особенностей диалога, уровня подготовленности обучаемых и периода обучения [5], поэтому в данной работе проанализируем особенности организации управления в тренировочных, тренировочно-речевых и речевых упражнениях. Указанные типы упражнений нами выделяются и противопоставляются по следующим признакам: 1) характер управления (прямое воздействие или косвенное регулирование); 2) объем управляемого акта общения (отдельные реплики или диалог

в целом); 3) степень управляемости (воздействие на весь процесс рече-производства или на его отдельные этапы); 4) целенаправленность упражнения (направленность на овладение отдельными диалогическими умениями и их компонентами или на формирование комплексных диалогических умений); 5) структурное и вербальное разнообразие языкового материала (использование однотипных реплик, объединенных одним видом взаимосвязи, или использование различных видов взаимосвязи разнообразных по структуре реплик).

В тренировочных упражнениях преобладает прямое воздействие на все стороны производства реплик в диалоге. Объем управляемого акта общения минимальный — одна реплика. В упражнении реплики часто объединены по общности структуры, ситуативно-тематическая основа желательна, но не обязательна. Тренировочные упражнения предназначены для развития отдельных диалогических умений:

синхронное реплицирование, ведение ситуативно и контекстуально обусловленного диалога, управление своими речевыми действиями и воздействие на партнера в беседе. В качестве тренировочных выступают такие виды упражнений, как окончание реплик по подсказам и контексту, восстановление пропущенных слов в опорных и реактивных репликах, выбор реплик в соответствии с ситуацией и отношением собеседников к ней, продуцирование реплик по образцу (подсказам) с опорой на ситуацию, контекст, прошлый речевой опыт и т. д.

Экспериментальное исследование показало, что в тренировочных упражнениях наиболее эффективными были те средства управления, которые обеспечивали близкую к 100 % заданность реплик обучаемых по форме и содержанию. Это такие средства прямого воздействия, как образцы, вербальные подсказы на иностранном языке, открытые ключи. В тренировочных упражнениях успешно использовались и некоторые средства косвенного регулирования, причем, если эти средства обеспечивали достаточную однозначность, они оказывались более эффективными, чем средства прямого воздействия. В частности, наглядные иллюстративные подсказы превосходили по эффективности вербальные на иностранном языке, так как обеспечивая нужную степень однозначности, они в то же время активизировали речемыслительную деятельность обучаемых, повышали коммуникативную ценность упражнений. Вербальные подсказы на родном языке были малоэффективны, поскольку они вносили элементы перевода и усиливали межъязыковую интерференцию [5]. В хорошо подготовленных группах количество информации, подсказываемой вербально, уменьшалось, в качестве средства управления использовалась, например, опора на прошлый речевой опыт и знания по предмету беседы. Эффективность такой опоры определялась степенью однозначности, которую она обеспечивала. Для подготовленных студентов можно было уменьшать и полноту подкрепления, т. е. использовать завуалированные и частичные ключи

вместо открытых и полных, тем самым повышая коммуникативность упражнения.

Тренировочно-речевые упражнения являются упражнениями переходного типа. В них предусматривается прямое воздействие на содержание высказываний обучаемых и косвенное регулирование его языкового оформления: воздействию подвергается весь диалог и некоторые отдельные реплики. Управление частичное допускает вариантность в выборе языковых средств для реализации запланированного содержания. В упражнениях формируются комплексные речевые умения, но не в полном объеме, так как содержательная программа задается извне. Реплики диалогических единств в тренировочно-речевых упражнениях связываются разнообразными способами, но какой-то один вид взаимосвязи может преобладать в упражнении. Обратная связь осуществляется реже, чем в тренировочных упражнениях, и при этом подкрепляется только содержательная сторона высказываний обучаемых.

Экспериментальные данные свидетельствуют, что характер тренировочно-речевых упражнений обуславливал следующие особенности организации управления. Широкое применение находили в этих упражнениях такие средства косвенного регулирования, как ситуация, стимулирующий вербальный контекст, наглядные стимулы к отдельным репликам. Если подобные стимулы вызывали четкое коммуникативное намерение и однозначно предопределяли содержание высказываний обучаемых, т. е. если эти стимулы обладали достаточной детерминирующей силой, не было необходимости дополнять их специальными подсказками. В противном случае требовались вербальные подсказы на иностранном языке. Они облегчали процесс оформления заданного содержания, уменьшали количество ошибочных и нулевых ответов, но одновременно снижали коммуникативную ценность упражнения. Поэтому вербальные подсказы использовались только в случае неоднозначных высказываний или когда обучаемые затруднялись с ответом.

Коммуникативная ценность упражнений возрастала, если в них использовались не вербальные, а наглядные или знаковые подсказы. Эффективность последних зависела от того, насколько ясно они были мотивированы и с какой степенью однозначности они предопределяли высказывания обучаемых. Эксперимент показал, что наиболее эффективными были такие знаковые подсказы, которые воздействовали на эмоции обучаемых, способствуя более быстрому припоминанию соответствующих языковых средств. Неприемлемыми в тренировочно-речевых упражнениях оказались образцы, подсказы на родном языке, полные открытые ключи. Допустимая вариантность высказываний по форме позволяла использовать для подкрепления только частичные или завуалированные ключи.

В речевых упражнениях основными средствами управления являются ситуация, создаваемая вербально или наглядно, и различные инструкции. Ведется управление общим ходом диалога, отдельные реплики «жестко» не задаются. Поэтому в эксперимен-

тальных речевых упражнениях не применялись образцы, подсказы и ключи к отдельным репликам. Ситуация и инструкция воздействовали на мотивационно-побудительный механизм обучаемых, способствовали возникновению установки на ведение определенного диалога и формированию четкого коммуникативного намерения. Эксперимент выявил, что наиболее эффективным видом инструкции является инструкция типа цепочки смысловых вех. Развернутость этих вех зависела от уровня подготовленности обучаемых. Развернутые смысловые вехи косвенно задавали вербальный материал для употребления в диалоге и, соответственно, уменьшали самостоятельность речевых действий обучаемых.

Статичная ситуация, создаваемая с помощью наглядности, например серией картинок, не обладала достаточной детерминирующей силой. Как свидетельствуют экспериментальные данные, подобная ситуация недостаточно четко регулировала ход ведения диалога, беседа нередко распадалась на монологические описания отдельных картинок. Четкость регулирования увеличивалась при дополнении картинок вербальным описанием с указанием на взаимоотношения собеседников и цель предстоящего разговора. Динамичная ситуация, создаваемая средствами наглядности, обладала большей детерминирующей силой, и ее можно было использовать в упражнениях без развернутых инструкций и вербального описания, ограничившись кратким указанием на роли собеседников и желаемый результат их беседы.

Анализ динамики изменений характера управления в зависимости от типа упражнения показал следующее. Эффективность средств прямого воздействия снижалась в направлении от тренировочных к речевым упражнениям; в последних преобладали средства косвенного регулирования. В том же направлении уменьшалась частота обратной связи и полнота подкрепления речевых действий обучаемых. В тренировочных упражнениях полные открытые ключи подкрепляли по содержанию и форме каждую реплику обучаемых. В речевых упражнениях ведущая роль отводилась механизму самоконтроля, отсроченное подкрепление по содержанию было завуалировано в репликах партнера по беседе. Объем управляемого акта общения увеличивался — от одной реплики до общей программы диалога. Развернутость опор постепенно уменьшалась — от вербальных подсказок к каждой реплике в тренировочных упражнениях к знаковым подсказкам к отдельным репликам в тренировочно-речевых упражнениях и, наконец, к свернутым смысловым вехам в речевых упражнениях.

Динамика изменений характера управления оказалась различной применительно к обучаемым разного уровня подготовленности. В группах с достаточно высоко развитыми умениями диалогической речи можно раньше переходить к использованию средств косвенного регулирования, свернутых видов опор и завуалированному подкреплению. Для слабо подготовленных студентов необходимым более длительный период работы с развернутыми опорами

и полными ключами, чтобы не нарушился принцип посильности заданий и не остались неисправленными ошибки студентов. Упражнения с элементами поэтапного управления, представленные описанными видами и типами, обеспечивают возможность действенного контроля и коррекции иноязычного диалогического общения.

Список литературы: 1. Головкова Н. М. Тренировочные лабораторные работы для развития устной речи на английском языке в техническом вузе. — Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1968. 19 с. 2. Горчев А. Ю. Программирование для языковой лаборатории: анализ зарубежного опыта. — Иностр. яз. в шк., 1976, № 1, с. 66—72. 3. Кузнецова Р. А. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе. Казань, 1979. 112 с. 4. Кулагина Ж. Д. О специфике диалогической речи при обучении иностранному языку в языковом вузе. — В кн.: Методика обучения иноязычной устной речи. Воронеж, 1979, с. 61—67. 5. Тучина Н. В. Некоторые вопросы организации управления иноязычным диалогом в учебных условиях. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 231. Системы романских и германских языков и обучение речи, с. 108—113.

Поступила в редколлегию 28.09.83.

В. А. УЖИК

О РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Изучение организации самостоятельной работы студентов показывает, что пока еще эта работа остается малоуправляемой со стороны преподавателя: роль преподавателя сводится к выдаче очередного задания и проверке результатов его выполнения на аудиторном занятии. Нам представляется перспективным рассматривать самостоятельную работу студента не только как форму учебного процесса, обеспечивающую усвоение определенной суммы знаний, но и как средство формирования у них навыков самостоятельного приобретения знаний.

Преподавателю целесообразно определить навыки самостоятельной работы с учетом исходного уровня их сформированности на определенном этапе; разработать требования к содержанию заданий для самостоятельного выполнения с учетом исходного уровня знаний по предмету и выполнению этих заданий; контролировать процесс и результаты самостоятельной работы; осуществлять методические указания по самостоятельной работе во время аудиторных занятий; составлять методические пособия для студентов; обучить студентов технике умственного труда, рациональным приемам организации учебной деятельности.

На основе анализа педагогической, психологической и методической литературы, а также практики преподавания предлагаем следующие навыки самостоятельной работы, подлежащие формированию на первых этапах обучения в вузе: определение цели каждого задания; выполнение определенных учебных действий в стро-

гой их последовательности; осуществление самоконтроля и рационального использования времени [1]. Следовательно, содержание задания определяется двойственным характером самостоятельной работы. Во-первых, задания должны обеспечивать усвоение знаний; во-вторых, они должны быть направлены на формирование навыков самостоятельного учебного труда.

При формировании навыка целесообразно в самом задании указать его цель, напр.: «Выполнить учебные действия с целью усвоения грамматического материала до уровня умения правильно перевести предложения на родной язык; ответить на вопросы с целью проверки понимания текста» и т. д. Формируя навык выполнения учебных действий в определенной последовательности необходимо указать в задании, какие именно действия и в какой последовательности должен выполнять студент дома [2]. Для осуществления самоконтроля в заданиях включаются вопросы для самопроверки и ключи. Чтобы студенты овладевали навыком рационального использования времени при выполнении самостоятельной работы, в заданиях необходимо указывать ориентировочные затраты времени.

Кроме того, целесообразно выполнять следующие требования к содержанию заданий: последовательно их усложнять; делать их доступными для выполнения студентами с различным уровнем подготовки; к заданиям прилагать справочный материал (таблицы, словари, ключи и др.); выдавать задания в соответствии с программами и рабочими планами.

При определении содержания заданий нами также учитывалось и мнение студентов с помощью анкетного опроса, в котором студентам предлагалось ответить на следующие вопросы: «Нужны ли Вам пособия по самостоятельной работе?», «Какими они должны быть?». Проверкой было установлено, что таких пособий не имеется, а есть только планы семинаров и списки литературы.

На основании указанных требований преподавателю необходимо составить пособия по самостоятельной работе для студентов с исходными низким, средним и высоким уровнями подготовки.

В этой связи при составлении заданий целесообразно учитывать требования к их выполнению студентами: задание должно выполняться в той последовательности, которая предложена в пособии; во время выполнения задания необходимо фиксировать затраты времени. Цель такой регистрации состоит в выработке у студента экономического отношения к времени и получения обратной внутренней связи о формировании навыков рационального использования времени. Это важно и для преподавателя при внесении корректив в рекомендуемые нормы времени и в сам учебный процесс.

В функции преподавателя входит также осуществление контроля самостоятельной работы. Если ранее контролировались знания, то сейчас необходимо контролировать и самостоятельную работу, ход формирования навыков самостоятельного учебного труда. По нашему мнению, можно выделить следующие уровни сформированности умений и навыков самостоятельной работы: понимание сту-

дентом последовательности выполнения учебных действий для успешного выполнения задания с использованием предписания, чтобы затем воспроизвести ход выполнения работы; достижение автоматизма в действиях, когда студент может выполнить новое задание без опоры на предписание.

Для осуществления контроля самостоятельной работы можно проводить анкетирование, целью которого является выявление факта владения необходимыми навыками. Анкетирование проводится в начале, середине и в конце учебного года, поскольку результаты становятся более заметными по истечении довольно продолжительного периода времени. С целью достижения большей объективности результаты анкетирования необходимо подкреплять данными устных опросов, письменных отчетов о самостоятельной работе и затратах времени (такой контроль осуществляется систематически).

Преподавателю целесообразно включить следующие приемы и методы, направленные на овладение навыками самостоятельной работы на первых этапах: показ образцов выполнения заданий в аудитории; выполнение фрагментов заданий в присутствии преподавателя; проведение дополнительных занятий и консультаций по вопросам организации самостоятельной работы; создание условий для успешной работы (обеспечение литературой и пособиями, предоставление возможности работы с ТСО в ходе внеаудиторной работы).

Список литературы: 1. *Ужик В. А.* Основы организации самостоятельной работы по изучению иностранных языков на неязыковых факультетах. — Вестн. Харьк. ун-та, 1980, № 196. Сер. Иностр. яз., с. 102—104. 2. *Ужик В. А.* О некоторых путях формирования навыков самостоятельной работы студентов. — Вестн. Харьк. ун-та, 1983, № 243. Сер. Иностр. яз., с. 117—121.

Поступила в редколлегию 14.11.83.

Л. Н. ЧЕРНОВАТЫЙ, канд. пед. наук, *И. А. СВЕРДЛОВА*

ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ

Рассмотрим некоторые проблемы перехода от лингвистической (ЛГ) к педагогической грамматике (ПГ). На первом этапе такого перехода происходит оценка научной грамматики с точки зрения теории и извлечение положений, которые представляются потенциально полезными для обучения языку. В этой связи возникает ряд проблем. Целесообразно ли использовать в процессе обучения правила в том виде, в каком они формулируются в ЛГ? Какую модель следует использовать при построении ПГ и нужно ли в данном случае ограничиваться одной какой-либо моделью? Зависит ли характер правил ПГ от условий обучения и если да, то как?

Вопрос о целесообразности использования правил вообще при обучении иностранному языку решен положительно практически всеми исследователями. Правила ЛГ должны быть максимально эксплицитными и точными, оперировать предельно обобщенными

терминами, порождать комбинации элементов, которые представляют собой правильные предложения данного языка [5, с. 60]. Для использования этих правил в процессе обучения необходимо прежде всего сокращение их объема в зависимости от конкретных условий. Необходимо также найти адекватный способ презентации этих правил. Правила ЛГ нецелесообразно использовать из-за их описательности, которая не ориентирует учащихся непосредственно на выполнение грамматического действия. Чтобы ликвидировать этот недостаток, необходимо переработать информацию ЛГ в схемы, демонстрирующие структуру грамматического явления (модели) и правила-инструкции (алгоритмы), которые выражают в эксплицитной форме последовательность операций, для обеспечения выполнения поставленной цели [3]. Наличие различных лингвистических моделей грамматики обуславливает критерий пригодности информации, содержащейся в этих моделях, для построения ПГ. Большинство действующих учебников построено по модели традиционной грамматики, однако эта модель дает не всегда достаточные и верные сведения относительно функционального аспекта некоторых грамматических явлений. В таких случаях при построении ПГ целесообразно использовать другие грамматические модели, в частности, полезную информацию относительно функции можно получить путем изучения функциональной модели грамматики. Возможности ее применения для обучения пассивным конструкциям уже рассматривались нами ранее [8]. Структурную грамматику методисты успешно использовали ввиду того, что многие ее категории и отношения концептуально просты и почти не требуют объяснений. Вместе с тем применение этой модели в качестве единственной основы для построения ПГ не принесло желаемых результатов. Это относится также к трансформационной грамматике, которая открыла ряд факторов о языке, имеющих большое значение для обучения. Однако ими трудно пользоваться на практике, так как нельзя полностью их осознать, не прибегая к довольно сложному комплексу правил [6, с. 66]. Упомянутое выше относится и к падежной грамматике [11].

Таким образом, самостоятельно ни одна из моделей ЛГ не может служить для разработки ПГ, поэтому взгляд на ПГ как своеобразный фильтр между формальными грамматиками и учащимися вполне обоснован. В этом случае задача ПГ состоит в интерпретации данных различных моделей ЛГ для определенных условий обучения [9]. Разработка принципов такой интерпретации — цель методики. Говоря о требованиях к правилам ПГ следует отметить, что для быстрой и эффективной интериоризации правила ПГ должны быть адекватными и ориентироваться на выполнение грамматического действия, принимая форму инструкций с элементами схематичности или без них. Для построения таких правил требуется существенная переработка лингвистических правил, необходимость которой усиливается ввиду различия терминологии в различных моделях ЛГ. Они должны быть также относительно простыми для понимания

их учащимися и использования в процессе обучения. Форма правил ПГ должна исключать необходимость специального этапа запоминания этого правила, причем такое запоминание происходит непосредственно в процессе выполнения упражнений.

Переработка лингвистической информации в учебную может выражаться в создании различных типов учебной информации (образец, модель грамматического явления, правило/алгоритм выполнения грамматического действия). Эти типы, отличаясь только степенью эксплицитности, в принципе могут одинаково адекватно нести учебную информацию учащимся. Однако соотношение и объем типов учебной информации может колебаться в зависимости от условий обучения (например, степень интерференции и уровень подготовки учащихся). Исследования позволили установить динамику изменения соотношения типов учебной информации для учащихся средней школы [3]. Вместе с тем такое соотношение может зависеть не только от интерференции и уровня подготовки, но и от других факторов. Наконец, для других возрастных групп и условий обучения динамика соотношения может быть иной. Решение всех этих проблем имеет важное значение для ПГ.

На втором этапе разработки ПГ необходимо построить так называемую «структурную программу обучения» [5], т.е. определить последовательность введения грамматического материала в рамках данного курса. В принципе нет причины, по которой структура ПГ должна соответствовать структуре ЛГ. Вместе с тем ранее структура ПГ фактически полностью совпадала со структурой традиционной грамматики, т.е. грамматические явления в процессе обучения вводились по таким разделам, как «Существительное», «Глагол» и т.д. Данный способ введения основывается, главным образом, на формальных характеристиках и не учитывает соотношение этих характеристик с коммуникативным функционированием языка. Если целью обучения является развитие способности пользоваться языком в качестве средства общения, то организация материала по модели традиционной грамматики не способствует развитию коммуникативной способности учащихся [7; 13]. Разрабатываемая в лингвистике теория глубинной и поверхностной структур [11; 10] и лексико-грамматических (функционально-грамматических, понятийных) полей [4] позволяет предположить, что материал в пределах ПГ может быть расположен по этим полям. По понятийным категориям расположен материал и в коммуникативной модели грамматики [21], которая также может рассматриваться в качестве приемлемой основы для создания ПГ. В такой грамматике явления вводились бы не по категориям традиционной грамматики, а по понятийным полям, таким, например, как «Сравнение», «Время», а в пределах этих полей учащимся предъявлялась бы достаточная для них информация, необходимая для выражения соответствующих понятий.

Сознавая трудности, которые может повлечь за собой объединение разнородных с точки зрения поверхностной структуры грам-

матических явлений, необходимо отметить, что реорганизация последовательности введения по понятийному принципу имеет и ряд преимуществ [6]. Во-первых, такая организация, вероятно позволит внести элемент новизны в коррективные курсы, в рамках которых учащиеся повторно проходят изученный материал. Новый подход к введению материала позволяет учащемуся реорганизовать свои знания по семантическому принципу, что соответствует естественной организации материала в сознании индивида. Экспериментальные данные указывают на то, что лексика в мозгу человека может быть организована именно таким образом [1]. Во-вторых, организация материала по понятийному принципу может способствовать повышению эффективности обучения чтению с непосредственным пониманием [6]. Такое понимание достигается за счет умения видеть за многообразием поверхностных структур глубинное содержание предложений. В-третьих, понятийный подход может способствовать возвращению перевода в качестве средства обучения. Если принять концепцию глубинной структуры, общей для разных языков, то такие структуры позволяют соотнести два предложения в разных языках с помощью ссылки на общую для обоих языков пропозицию. В этом случае снимается возражение против перевода, который может создать у учащихся иллюзию об идентичности двух предложений контактирующих языков, если эти предложения одинаковы в структурном и лексическом отношении. Кроме того, понятийная организация грамматического материала может способствовать реализации принципа системности в процессе обучения.

Итак, несмотря на попытки отдельных авторов реализовать идею понятийной организации на практике, данная проблема представляется малоразработанной и нуждается в дополнительном исследовании.

Список литературы: 1. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979. 319 с. 2. Черноватый Л. Н. К проблеме соотношения лингвистической и педагогической грамматик. 3. Черноватый Л. Н. Соотношение типов учебной информации в процессе формирования иноязычных грамматических навыков.— Дис. ... канд. пед. наук. Х., 1980. 197 с. 4. Шендельс Е. И. Некоторые принципы преподавания грамматики.— Ин. яз. в шк., 1982, № 1, с. 3—9. 5. Allen J. Pedagogic Grammar.— In: The Edinburgh Course in Applied Linguistics. L., 1979, 3, 366 p. 6. Allen J. and Widdowson H. Grammar and Language Teaching.— In: Edinburgh Course in Applied Linguistics. L., 1975, 2, p. 45—97. 7. Allen J. and Widdowson H. Teaching the Communicative Use of English.— IRAL, 1974, N 12, p. 1—21. 8. Bowers F. Meaning and Sentence Structure.— The English Quarterly. Canadian Council of Teachers of English, 1971, 4, N 2, p. 27—42. 9. Candlin C. The Status of Pedagogic Grammars.— In: The Communicative Approach to Language Teaching (ed. by C. Brumfit and K. Johnson).— Oxford Univ. Press, 1979, p. 72—81. 10. Chomsky N. Northeast Conference on Teaching Foreign Languages.— Working Committee Report (ed. by R. Mead), 1966, p. 43—49. 11. Fillmore C. The Case for Case.— In: Universals in Linguistic Theory (ed. by E. Bach and R. Harms), N. Y., 1968, p. 22—54. 12. Leech G. Svartik J. A Communicative Grammar of English. L., 1975. 324 p. 13. Widdowson H. The Teaching of English Language Teaching, 1972, N 27, p. 15—19.

Поступила в редколлегию 28.11.83.

К ПРОБЛЕМЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ
КАК КОММУКАТИВНОЙ ЕДИНИЦЫ

Характеризуя высказывание с различных точек зрения, большинство лингвистов считает, что высказывание не тождественно предложению. Так, О. И. Москальская указывает, что в отличие от предложения и сверхфразового единства высказывание не предполагает определенной модели построения, т. е. «представляет собой понятие чисто функционального плана и однозначно относится к области речи» [11, с. 16].

По мнению Н.А. Слюсаревой, высказывание как минимальная единица речи и предложение различаются тем, «что высказывание может быть построено из любого количества единиц». Она относит высказывание к речи, а предложение — к языку [12, с. 34]. Н. И. Теплицкая представляет высказывание как элемент акта коммуникации, содержащий «объект сообщения и то, что об этом объекте сообщается», и считает что «практически любое высказывание может быть расчленено на тему и рему» [13, с. 9—10].

Н. Ю. Шведова определяет высказывание как «любой линейный отрезок, в данной речевой обстановке выполняющий коммуникативную функцию и в этой обстановке достаточный для сообщения о чем-то», которое не существует без интонации и конкретной цели сообщения. Автор выделяет следующие общие признаки высказывания: «1) организация формами слов — одной или несколькими, грамматически между собой связанными; 2) функция сообщения (коммуникативная); 3) интонация сообщения (повествование, побуждение, вопрос); 4) способность соединяться с другими высказываниями в составе текста». В определенных условиях контекста или ситуации высказыванием может стать не только грамматически оформленное предложение, но и «любая словоформа знаменательного слова, частица, междометие даже отдельно взятый союз или предлог» [15, с. 84, 419].

И. Г. Кошечкина полагает, что высказывание принадлежит речи и является ядром коммуникативных связей. Высказывание по своим размерам может совпадать с предложением или быть шире последнего, так как предложение представляет собой структуру, где не всегда завершается мыслительный процесс, а в высказывании он всегда завершен [7, с. 248].

Опираясь на функциональную сторону высказывания, Ф. Дашен и К. Гаузенблас понимают под высказыванием «формацию более высокой ... степени комплексности» по отношению к предложению, способную функционировать в качестве сегмента коммуника, имеющую звуковую или графическую форму, организованную с учетом актуального членения и реализованную в соответствующей грамматико-лексической конструкции. Авторы подчеркивают важное значение семантического содержания высказывания — пред-

ложения, которое можно свести к набору определенных «семантических формул предложения» [3, с. 91—93].

В. Г. Гак называет высказыванием предложение, рассматриваемое во взаимодействии его лексического, грамматического, интонационного компонентов и «в соотнесенности с обозначаемым им отрезком действительности». Он считает высказывание речевым знаком и относит к особенностям высказывания интеграцию единиц разных уровней: ситуативность, избирательность, избыточность или компрессию, тенденцию к стереотипности [2, с. 59]. Значение высказывания «определяется непосредственно связью его с данной ситуацией, на основании анализа отношений между планом выражения и планом содержания» [1, с. 357].

Г. А. Золотова считает, что высказывание должно обладать существенными признаками текста, в первую очередь признаком «общественно-коммуникативной предназначенности текста, принадлежности его к одной из форм общественно-речевой деятельности» [6, с. 338]. Опираясь на коммуникативно-семантические критерии анализа предложения, она указывает на то, что в реальной действительности предложение представляет собой единство семантической, синтаксической и актуальной структур [6, с. 284].

Развернутое и описательное определение высказывания как единицы речи предлагает И. Г. Торсуева. При организации высказывания могут использоваться все виды единиц языка, оно всегда интонационно оформлено, но бывает синтаксически неоформленным, ситуативно, его содержательная сторона включает коммуникативную направленность, смысловое членение, эмоциональную насыщенность и подтекст [14, с. 14]. С вопросом описания высказывания автор тесно связывает вопрос определения и анализа его функций, важнейшими из которых являются коммуникативная и экспрессивная [14, с. 22].

Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев, изучающие разговорную речь как элемент коммуникативного акта, полагают, что «вне соответствующей конситуации ни синтаксическая, ни смысловая структура многих высказываний разговорной речи не может быть осмыслена» [4, с. 191].

Подходя к высказыванию с позиций психолингвистики, А. А. Леонтьев считает, что категории анализа речи «должны иметь, хотя бы частично, статус речевых операций». Он понимает высказывание как «наименьшую коммуникативную единицу, законченную со стороны содержания и интонации и характеризующую грамматической и смысловой структурой» [8, с. 25, 30].

В. З. Панфилов, анализируя синтаксический и логико-грамматический уровни языка и их соотношение, указывает, что предложение является как языковой, так и коммуникативной единицей, причем в качестве последней оно получает свою завершенность только на логико-грамматическом уровне, составными компонентами которого выступают суждение, вопрос, побуждение и их структурные элементы (субъект и предикат). По его мнению, на логико-граммати

ческом уровне предложения различных языков, которые выражают одну и ту же мысль, имеют одну и ту же структуру [10 с. 229].

Нам представляется, что большинство исследователей указывает на то, что высказывание гомоморфно отражает объективную реальность с точки зрения говорящего, являясь при этом процессом решения говорящим определенной коммуникативной задачи лингвистическими средствами. Многие авторы дифференцируют определенные типы сложных отношений между говорящим, высказыванием, действительностью и адресатом, возникающие при реализации высказывания. Отношение говорящего к адресату важно при анализе высказывания как элемента коммуникативного акта. Характер отношений между говорящим и адресатом вытекает из самой природы акта общения, в котором реализуется коммуникативная функция языка. Определяющим для коммуникативного акта является цель общения. Все многообразие целей общения можно свести к трем основным: 1) передача информации; 2) запрос информации; 3) побуждение к действию. Для выражения этих целей на уровне высказывания—предложения в языке существуют коммуникативные типы предложений. Вопрос о количестве и классификации типов высказывания еще не решен окончательно. Ряд исследователей считает, что количество коммуникативных типов высказывания не ограничивается указанными выше типами предложений. Например, И. Г. Торсуева выделяет в самостоятельный коммуникативный тип восклицание и импликацию [14, с. 26—29].

В высказывании часто присутствует элемент, который в смысловом отношении является наиболее важным для говорящего. Практически любое высказывание можно расчленить на тему и ремю. Подобное членение обусловлено целью высказывания и само ее фиксирует. В составе текста высказывание способно вступать в синтаксические отношения с другими высказываниями. Оно не существует без модальности, координации во времени и пространстве, интонации. Однако в самой трактовке модальности высказывания отсутствует единство мнений. Так, Г. А. Золотова ограничивает понятие модальности субъективно-объективным отношением содержания высказывания к действительности в плане его реальности/ирреальности [5, с. 142]. Н. Е. Петров придерживается широкого понимания модальности, которое включает отношение говорящего к содержанию высказывания, собеседнику, ситуации, самому себе и форме высказывания [11].

Высказывание всегда ситуативно. В построении высказывания равноправно участвуют лексические, грамматические и интонационные средства. В определенной ситуации высказыванием может стать любая единица языка. Смысловая, содержательная сторона высказывания является, как правило, наиболее существенной как для говорящего, так и для слушающего. Между планом содержания и планом выражения высказывания часто возникает асимметрия. Однако сами понятия «смысл», «содержание» высказывания в лингвистике пока не получили однозначного определения.

Список литературы: 1. Гак В. Г. Высказывание и ситуация. — В кн.: Проблемы структурной лингвистики 1972. М., 1973, с. 349—372. 2. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. М., 1981. 208 с. 3. Даниш Ф., Гаузенблас К. К семантике основных синтаксических формаций. — В кн.: Грамматическое описание славянских языков. М., 1974, с. 90—97. 4. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Синтаксис. М., 1981. 276 с. 5. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973. 351 с. 6. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. 368 с. 7. Кошечая И. Г. Теоретическая грамматика английского языка. М., 1982. 336 с. 8. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации. — В кн.: Синтаксис текста. М., 1979, с. 18—36. 9. Москальская О. И. Грамматика текста. М., 1981. 183 с. 10. Панфилов В. З. Взаимоотношение языка и мышления. М., 1971. 231 с. 11. Петров Н. Е. О содержании и объеме языковой модальности. Новосибирск, 1982. 161 с. 12. Слюсарева Н. А. Лингвистика речи и лингвистика текста. — В кн.: Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М., 1982, с. 22—41. 13. Теплицкая Н. И. Некоторые проблемы диалогического текста. — Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1975. 24 с. 14. Торсуева И. Г. Интонация и смысл высказывания. М., 1979. 111 с. 15. Шведова Н. Ю. Простое предложение. — В кн.: Русская грамматика: В 2-х т. М., 1982. Т. 2, с. 83—421.

Поступила в редколлегию 21.09.84.

СОДЕРЖАНИЕ

Проблемы романо-германской филологии

Андреева О. П. Явление «скрытого» гипостазиса в современном английском языке	3
Белогуб А. Л. Лингвостатистический анализ термина Dampfmaschine	7
Денисов О. И. К вопросу о семантико-синтаксических особенностях английского прилагательного	10
Джандоева П. В. К вопросу о типологии и причинности лексической полисемии в терминологии подязыка электроники	13
Дмитренко В. А. К проблеме сложного предложения в современном английском языке	17
Дородных А. И. Влияние социальных и психологических факторов на речевую деятельность и их учет при обучении иностранным языкам	20
Ейгер Г. В. Языковые способности и чувство языка	27
Каравашкин В. И. Стилистические закономерности функционирования композитных моделей в немецком языке	29
Кривенко В. П. О фазных значениях перфективных глаголов в повествовательном претерите	33
Липко И. П. Вспомогательный глагол do в вопросительных и отрицательных предложениях с have (на материале британского и американского вариантов английского языка)	36
Литвиненко И. В. Семантические отношения в базе данных и построение языка запросов пользования	39
Локушина Т. Ф. Семантико-грамматическая характеристика эмфатической конструкции do + inf	43
Лукьянова Г. Л. Семантика членов предложения (на материале древнеанглийского языка)	47
Мартынюк А. П. Некоторые прагматические аспекты варьирования временных форм английского глагола	50
Молодец В. Н. Стилистическая дифференциация синонимов русских и немецких лингвистических терминов	54
Морозова Е. И. Функционально-семантические корреляции прилагательного и глагола на уровне словаря и синтаксиса	60
Прокопчук А. А. Функционально-синтаксический аспект сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными	63
Рассказова О. А. Лексические и грамматические средства выражения возвратного значения в современном французском языке	67
Скибина В. И. Некоторые особенности региональной исторической лексикографии (на материале австралийского варианта английского языка)	71
Соболь О. С. К проблеме категории волеизъявления в современном английском языке	76
Сойко И. В. О системе регулярных реализаций моделей предложения в немецком языке	79
Тарасова Е. В. О функциональной ориентации полевых исследований в области контрастивной типологии	84
Ткаченко Р. Г. К проблеме дифференциации аутентичной и отраженной разговорной речи	87
Тимошенкова Т. М. Роль связочного элемента в семантическом и формальном варьировании номинальной модели	89
Торопова Н. А. Два аспекта прагматических функций языковых единиц	92
Пересада И. С. Социально-ситуативная дифференциация контактоустанавливающих средств английского языка	96

Методика преподавания иностранного языка

<i>Бейдер Е. И., Кононенко Н. В.</i> О некоторых особенностях обучения грамматике специалистов в области точных наук	101
<i>Володина В. Д.</i> Прогнозирование клишированных словосочетаний при чтении общественно-политической литературы на немецком языке . . .	104
<i>Гураль Р. Ф.</i> Классификация проблемных заданий по иностранному языку .	108
<i>Непомнящая Э. А.</i> О некоторых подходах к исследованию мотивации изучения иностранных языков в зарубежной научной литературе . . .	111
<i>Пасынок В. Г.</i> Грамматические критерии сложности учебного текста по результатам статистического анализа	114
<i>Поливец Н. Ю., Ужик В. А.</i> Из опыта применения денотатных карт при обучении иностранным языкам в вузе	
<i>Тучина Н. В.</i> О типологии упражнений с элементами поэтапного управления развитием диалога	121
<i>Ужик В. А.</i> О роли преподавателя в организации самостоятельной работы студентов	125
<i>Черноватый Л. Н., Свердлова И. А.</i> Проблемы построения педагогической грамматики	127
<i>Гринь Б. М.</i> К проблеме высказывания как коммуникативной единицы	131

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 274

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ГЕРМАНСКИХ И РОМАНСКИХ ЯЗЫКОВ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ

Редактор *Л. Н. Авраменко*
Художественный редактор *Т. П. Короленко*
Технический редактор *Л. Т. Ена*
Корректор *Л. В. Варавина*

Н/К

Сдано в набор 15.04.85. Подп. в печать 09.07.85. БЦ 09305. Формат 60×90/16. Бумага типогр. № 3. Лит. гарн. Выс. печать. 8,5 печ. л. 8,75 кр.-отг. 9,7 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Изд. № 1286. Цена 1 р. 40 к. Зак. 5-1160.

Издательство при Харьковском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 310003, Харьков-3, ул. Университетская, 16
Отпечатано с матриц книжной фабрики имени М. В. Фрунзе в Харьковской городской типографии № 16, 310003, Харьков-3, ул. Университетская, 16.

Зак. 1333.

30

Росси́я, Набо́к, 1907, 10-11, 1-100.