

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО  
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СССР

Учебно-методическое управление по высшему образованию

---

Научно-методический совет по иностранным языкам

# ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

СБОРНИК

ВЫПУСК 12

856128



МОСКВА «ВЫСШАЯ ШКОЛА» 1977

*Редакционная коллегия:*

Чемоданов Н. С. (главный редактор), Бархударов Л. С., Гак В. Г., Горкун М. Г., Жинкин Н. И., Жлуктенко Ю. А., Королева Т. А., Красинская М. С., Лapidус Б. А. (зам. гл. редактора), Леонтьев А. А., Морозенко В. В., Никонов Б. А., Педанова М. А. (отв. секретарь), Синявская Е. В., Фоломкина С. К., Шевалдышев А. Н.

Адрес редколлегии: 119034, Москва, Г-34,  
ул. Метростроевская, 38, комната 55

*К сведению авторов*

Рукописи представляются в двух экземплярах.

Объем материала не должен превышать 12 страниц, отпечатанных на машинке через два интервала.

Все цитаты и ссылки в статье должны быть сверены с первоисточниками. При ссылках указываются автор, название книги, место и год издания, страницы или название статьи и издание, в котором она помещена (журнал, год и номер или сборник, год издания и номер выпуска, если таковой имеется), а также страницы.

В пределах данной статьи сноски должны иметь сплошную нумерацию и должны быть расположены внизу соответствующей страницы рукописи. Располагать ссылки в конце статьи можно только в научных обзорах.

Примеры (русские и иностранные) следует подчеркивать волнистой чертой, а значения следует давать в кавычках.

Просим сообщать вашу фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, должность, адрес.

**Принятые сокращения:**

ВП — журнал «Вопросы психологии»

ВЯ — журнал «Вопросы языкознания»

ИЯВШ — сборник Минвуза СССР «Иностранные языки в высшей школе»

ИЯШ — журнал «Иностранные языки в школе»

АКД — автореферат кандидатской диссертации

АДД — автореферат докторской диссертации

КД — кандидатская диссертация

ДД — докторская диссертация

И 0104 378  
И 001(01) 77-245-77

## СОДЕРЖАНИЕ

### Методика

П. Б. Гурвич. Концепция вербальной природы внутриречевой подготовки высказывания и проблема двуязычных упражнений . . .	5
Л. П. Горланова, К. И. Саломатов. Система текстов для обучения устной речи на старших курсах языкового вуза . . .	18
М. В. Ляховицкий. Основные вопросы отбора фономатериалов для обучения иностранному языку в специальном вузе . . . . .	27
Б. А. Лapidус. Об обучении пониманию речи, характеризующейся неполным типом произнесения и индивидуальными особенностями говорения . . . . .	38
Г. Ф. Демиденко. Обучение письменной речи на начальном этапе языкового вуза на основе образцов текста . . . . .	46
Е. И. Пассов, С. Е. Рахман. Об одном из условий формирования лексических навыков чтения . . . . .	54
Н. М. Сорокин. К проблеме обучения пониманию английских субстантивных словосочетаний с существительными в функции препозитивного определения . . . . .	62
С. Т. Семенова. Исследование границ догадки о значении слов общего корня при чтении . . . . .	70
Ж. Б. Пинаева. Методические рекомендации для интонационной интерпретации английского научного текста . . . . .	79

### Языкознание

Н. Ф. Иртеньева. Родовой (обобщающий) артикль в английском языке . . . . .	88
Л. В. Малаховский. Омонимия слов как абсолютная лингвистическая универсалия . . . . .	94
Т. В. Куприна. Анафорические глаголы как одно из средств глагольной репрезентации во французском языке . . . . .	99

### Психология

И. А. Зимняя, Ю. Ф. Малинина, С. Д. Толкачева. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности . . . . .	106
В. А. Малахова. Опыт экспериментального исследования речевого замысла . . . . .	116

### Опыт вузов

П. Д. Русакова, Л. И. Корнилова (Тольяттинский политехнический институт). Управление самостоятельной деятельностью студентов при обучении чтению литературы по специальности . . . . .	125
--	-----

Е. В. Синявская, Э. С. Улановская (Московский автомобильно-дорожный институт). К проблеме отбора и организации текстового материала в учебнике иностранного языка для I курса языкового вуза . . . . .	131
Т. И. Раздина (МГПИИЯ им. М. Тореза). Об использовании текста для обучения закономерностям употребления грамматических форм в речи . . . . .	137
Т. А. Абрамкина (МГУ им. М. В. Ломоносова). Обучение английской интонации в неязыковом вузе . . . . .	143
А. Б. Юдис (Украинский заочный политехнический институт). К вопросу о тестах для проверки понимания научно-технической литературы . . . . .	150

#### Консультации

Е. С. Ильинская. Об анализе занятия по иностранному языку	154
---	-----

## МЕТОДИКА

П. Б. Гурвич

### КОНЦЕПЦИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ ПРИРОДЫ ВНУТРИРЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ПРОБЛЕМА ДВУЯЗЫЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

В современной литературе по проблеме порождения высказывания друг другу противостоят две концепции. Представители первой из них (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя) считают, что мышление и внутренняя речь осуществляются в специальном коде, отличном от национального языка; представители второй концепции убеждены, что мышление и внутренняя речь осуществляются преимущественно (А. Н. Соколов, П. Б. Гурвич) или исключительно (Г. В. Колшанский) средствами национального языка.

Решение этой проблемы имеет для методики обучения иностранным языкам основополагающее значение: если мысль изначально формируется не знаками национального языка, а в каком-то другом коде, то вполне возможно перекодирование ее непосредственно на знаки иностранного языка, минуя «канал родного языка» (Н. И. Жинкин); если же единственной реальностью мысли с момента ее возникновения является национальный язык, т.е. родной язык обучаемых, то методика должна быть направлена на обучение их перекодированию с одного национального языка — родного — на другой — иностранный. Во втором случае процессы «смешанного мышления» (термин Б. А. Бенедиктова и С. И. Королева) в многочисленных своих разновидностях представляют собой явление естественное и неминуемое, закономерности которого надлежит использовать в обучении, и это, в свою очередь, выдвигает в центр внимания методистов проблему двуязычных упражнений.

В этой связи небезынтересно суммировать аргументы, говорящие в пользу концепции осуществления мышления средствами национального языка, и на этом основании по-новому поставить проблему значимости и оптимизации двуязычных упражнений.

1. Сторонники невербальной природы мышления и внутренней речи считают, что мысль зарождается и осуществляется в индидуальном для каждого человека образно-схемном или образно-

чувственном коде. В этом утверждении правильно то, что чувства могут являться толчком для возникновения и реализации мысли. Положительные и отрицательные эмоции пронизывают мышление, в известной степени направляют его и даже управляют им, однако образовать мысль они не в состоянии, так как нельзя предположить существование «кода чувств», способного перекодироваться в дискретную, высокодифференцированную систему знаков, в которой только и может осуществляться мышление. Существование и функционирование образного кода мышления и внутренней речи невозможно также по следующей причине: нельзя видеть предмет или явление, не выделяя его среди множества других; увидеть — значит фиксировать внимание на чем-то, а эта фиксация связана с возбуждением физиологического субстрата обозначения увиденного. Об этом догадывался уже Спиноза, когда писал, что «всякое внимание есть речь» (*quisquis attentio — sermo*). Правильность этой догадки подтверждена экспериментальными исследованиями А. Н. Леонтьева и Ю. Б. Гиппенрейтера, доказавших неразрывную связь между зрительным восприятием и внутренне-речевым названием предмета или явления. Действия зрительного анализатора носят избирательный и целенаправленный характер: мы видим предмет и явления не вообще, а в контексте своей поведенческой деятельности, и, значит, мысленно «присваиваем» его для себя. В той мере, в которой образы и чувства релевантны для возникновения мысли, их появление всегда неразрывно связано с осуществлением речедвижений.

Данный вопрос имеет и другую сторону, на которую в своих исследованиях обратил внимание А. Н. Соколов. Считая, что мышление преимущественно вербально, он допускает, что во внутренней речи образы могут стать единицами мышления, облегчая и ускоряя его. При этом, однако, подчеркивается, что эти образы репрезентируют что-то конкретно-словесное, ранее сформированное во внутренней речи, и остаются связанными со своими вербальными эквивалентами. Следовательно, образные представления либо вызывают речедвижения, либо являются результатом вербального мышления.

2. Если допустить, что мышление изначально осуществляется не средствами национального языка, а какими-то «большими блоками» невербального кода (Н. И. Жинкин), то перед нами следующая альтернатива: либо эти «блоки» непригодны для осуществления тех тонких, дифференцированных процессов, которые предполагают любой акт мышления, либо в них уже должны быть заложены правила их перекодирования на дискретные знаки национального языка. Но в таком случае нет смысла говорить о двух кодах, ибо второй вербальный «код» уже имплицирован в первом, который лишь кажется невербальным. Прав поэтому Г. В. Колшанский, когда он пишет: «Словесное оформление мышления не может явиться результатом предварительного оформления мышления в каком-либо коде ..., так как любое предварительное оформление мысли каждый раз в свою очередь будет требовать своего языка.

В этом случае процесс перекодирования должен быть бесконечным<sup>1</sup>.

3. Мышление не может осуществляться с помощью какого-то невербального кода потому, что нельзя мыслить, не оперируя понятиями, а физиологической реальностью понятий являются нейронные субстраты слов и их связей. Что, например, представляет собой понятие «дружба» в нейрофизиологическом плане? Это запись в мозговой ткани самого слова и всего жизненного опыта данного индивида, связанного с употреблением слова во внутренней и внешней речи, через которую опосредствуется все, что услышано, прочитано, увидено, пережито в связи с «дружбой». Конкретным воплощением этой записи являются следы связей слова «дружба» с многочисленными другими словами, и в этих следах зафиксированы все качества, признаки, функции, отношения, которые в своей совокупности составляют данное понятие. Поэтому недопустимо отрывать, как это делают Фр. Кайнц, У. Пенфильд и др., понятийную фазу мышления от вербальной фазы.

4. Обратимся теперь к тому, как в некоторых психологических работах внутренняя речь характеризуется с целью конкретизации процесса развертывания и перекодирования неязыкового внутренне-речевого кода. Внутренняя речь, по мнению Л. С. Выготского, предикативна; по Н. И. Жинкину, она носит характер плана («сперва про то, потом про это»); она ситуативна и аграмматична (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев). С этими характеристиками не хотелось бы согласиться.

Предикативность внутренней речи подразумевает, что в ней в начальной фазе бытуют только логико-психологические предикаты, а логико-психологических субъектов в ней нет. Однако, прежде чем подумать о каком-то предмете, что он плох, годен, утрачен, найден и т.п., необходимо актуализировать сам предмет в той же внутренне-речевой деятельности. Нельзя вместе с Л. С. Выготским предполагать, что субъект (то, о чем мы хотим что-либо сообщить) пока «в уме», но еще не во внутренней речи, ибо этот «ум» нейрофизиологически не может быть ничем иным, как возбуждением физиологического субстрата субъекта данного высказывания.

Не лучше обстоит дело с «только плановой» природой внутренней речи: ведь нельзя сначала «только планировать» высказывание о каком-то предмете и случившемся с ним, а затем актуализировать эти предметы и события во внутренней речи. Поэтому переход от неязыкового кода к натуральному языку не может представлять собой путь от только предикативного к предикативно-субъектному языковому коду или от плана, выраженного в знаках неязыкового кода, к языковому коду.

Внутренняя речь не может быть более ситуативной, чем внешняя речь, если под ситуативностью подразумевать понятность толь-

---

<sup>1</sup> Колшанский Г. В. Проблема владения и овладения языком с лингвистическим аспектом. — ИЯВШ, вып. 10, М., 1975, с. 10.

ко для участников беседы в данной конкретной ситуации (Б. А. Бенедиктов). Наоборот: чем ситуативнее внешняя речь, чем в ней больше недосказанного, само собой разумеющегося, тем контекстнее по сравнению с ней должна быть внутренняя речь. Примером может служить такой диалог: « — Ну что? Взятся? — Конечно. — А как? — Да так. Ему это не впервые! ...». Его участники во внешней речи обходятся без уточнения лица, о котором речь идет, и тех дел, по которым это лицо приняло какое-то решение. Во внутренней же речи эти моменты обязательно отражены. Нетрудно себе представить, сколько разнообразных следов прошлого опыта пришлось актуализировать говорящему (и слушающему), чтобы во внешней речи сказать и понять единственную обобщающе-оценочную фразу «Ему это не впервые».

Немного упрощая, можно сказать следующее: ситуативной в вышеуказанном понимании может быть только внешняя речь; внутренняя речь всегда контекстна.

Значительное место в характеристике внутренней речи у Л. С. Выготского и его последователей занимает ее т.н. аграмматизм. Это «неполные» и «полные» слова Н. И. Жинкина, еще не грамматикализованная, чисто семантическая стадия внутренней речи И. А. Зимней, отдельность отбора неграмматикализованных слов и накладывания на них грамматических схем в работах по афазии (А. Р. Лурия, Т. В. Рябова).

Между тем, исходя из учения об афферентном синтезе как сущности поведенческой деятельности человека, нет основания предполагать наличие такого аграмматизма даже в самых глубинных фазах внутренней речи. Грамматические явления представляют собой отражение окружающей среды, непосредственно действующей на человека или опосредованной его памятью. Если предположить аграмматическую фазу внутренней речи, то это означает, что человек подвергается сначала афферентации от «идеи» предмета или явления, например, от «идеи» книги, дерева, спички «как таковой», а затем только от числа книг, деревьев, спичек и т.д. Афферентация наличия, скажем, двух или трех спичек предполагает изначальную актуализацию знаков множественного числа. Это же относится к употреблению личных местоимений, падежных форм и т.п. Такие знаки, как число или падеж, представляют собой изначальное фиксирование афферентаций, а не накладываются вторично. Нельзя отрывать отражение предметов от отражения их отношений, которые афферентируются с помощью грамматических форм. В этом и заключается свойственная только человеку форма проявления и действия афферентного синтеза, и аграмматическая фаза внутренней речи исключала бы его нормальное осуществление. Очень четко эта мысль сформулирована Г. В. Колшанским: «Структура языка, состав его элементов, закономерности построения осмысленных высказываний есть ... субъективное преломление общих отражательных способностей человеческого разума, есть адекватный и идеальный способ представления способа существования вещей и явлений» (там же).



Что же касается употребления грамматических знаков, которые непосредственно не отражают явления внешней среды (например, выбор вспомогательного глагола shall/will, личного окончания глагола -st, -t), то оно объясняется действием внутриязыковых стереотипизированных связей (А. Г. Иванов-Смоленский) (I — shall, you — will; du ...st; er ...t). Следовательно, во всех случаях изначальный грамматикализованный характер внутренней речи, изначальная актуализация грамматически оформленных лексических единиц вытекает из самой природы афферентного синтеза, который не оставляет места для перехода от аграмматической к грамматической фазе внутренней речи.

Означает ли это, что во внутренне-речевой деятельности совершенно отсутствуют процессы развертывания и свертывания? Отнюдь нет. Но эти процессы не носят характера кодовых переходов. Когда младенец произносит первые «стандартизированные» (а не случайные) звуки, в его мозговой системе должны были до этого образоваться специальные комбинации нейронов, дающие ему возможность порождать тот или иной звук. Когда он порождает первые слова, это обусловлено образованием в мозгу для каждого слова специальной нейронной группы («популяции», по Н. П. Бехтеревой), ответственной за его порождение. Звуков мало, слов бесконечно много, поэтому нейронный субстрат каждого слова действует как координатор нейронных серий звуков определенной комбинации. В ходе поведенчески-приспособительной деятельности ребенка, под воздействием постоянного подкрепления обратной связью, слова и возникающие между ними связи начинают функционировать как средства афферентного синтеза. Вместе с этим происходит качественный скачок — ребенок приобретает способность задействовать нейронные субстраты слов и их связей без того, чтобы активизировать во внешней речи нейронные серии звуков, входящих в данное слово. Нейронные субстраты слов отрываются, обособливаются от нейронных субстратов звуков, и с этого момента (переход, разумеется, имеет постепенный характер) не только искореняется эхолалия, но и перестает быть обязательным одновременное «думание» и «проговаривание», рождается внутренняя речь и вместе с нею — способность совершать действия в уме, т.е. мыслить. Этот процесс касается также единиц высшего порядка; для часто повторяющихся словосочетаний вырабатывается обобщающий нейронный субстрат, координирующий действия субстратов слов, входящих в данное сочетание. Возбуждение этих субстратов во внутренней речи обособливается от возбуждений нейронных серий слов, становится их заменителем. То же самое происходит и со стереотипизированными предложениями и впоследствии также с прочно закрепившимися сверхфразовыми единствами. Внутренняя речь потому и является внутренней речью, что может осуществляться путем возбуждения обобщенных субстратов — представителей обособленного от возбуждения нейронных серий знаков низшего порядка. Это — свернутые формы, являющиеся знаками внутренней речи.

Однако здесь нельзя говорить о каком-то неязыковом коде внутренней речи, так как указанное обособление очень неустойчивое, лабильное, и знак-замена ежесекундно может развертываться в знаки, представляемые им. Наглядным примером может служить процесс автоматизации применения грамматических правил в речи. Обучаемый заучивает текст развернутого правила, после чего в ходе выполнения упражнений правило свертывается в краткий знак, т.е. для него формируется обобщающий знак-представитель, который в силу своей свернутости может функционировать в процессе речи, не мешая ее коммуникативной функции. Но как только возникает какое-то затруднение, в сознании учащегося немедленно актуализируется один из более развернутых вариантов правила — вплоть до исходного его текста.

Сказанное свидетельствует о том, что свернутость внутренней речи не означает, что она реализуется с помощью особого кода.

Функционированием знаков-представителей можно объяснить молниеносность внутренне-речевых процессов, в частности, внутреннего упреждения высказывания, в ходе которого «искра» возбуждения сначала «пробегает» по нейронным точкам знаков-представителей при очень слабом раздражении представляемых ими звукокомплексов, а затем «во втором туре» уже вызывает команды артикуляционным органам, достаточно сильные для внешней речи.

Процессы развертывания во внутренней речи имеют еще и другое, не менее существенное значение. В специальных исследованиях (М. Матюхина, К. Пала, Э. И. Соловцова) накоплено достаточно материала для вывода, что во внутренней речи формирование мысли начинается с возбуждения физиологических субстратов т.н. узловых слов. Узловые слова — это носители основной коммуникативной нагрузки мысли (будущего высказывания): логико-психологического предиката и ядра логико-психологического субъекта.

Слова вписаны в мозговую ткань вместе с системой их потенциальных связей. Среди них различают прежде всего связи слова с другими конкретными словами; они образуют конкретно-словесные стереотипы (узуальные словосочетания или предложения). Кроме того, слова функционируют в речи как представители определенных семантических и грамматических категорий, физиологические субстраты которых взаимно настроены друг на друга; в силу этого возникает «категорийное поведение» (Р. Якобсон; Е. Конорски) каждого слова-представителя определенной категории и всех единиц этой категории по отношению к словам-представителям другой категории, чем обеспечивается грамматическая и семантическая правильность речи и обуславливается легкое и бесперебойное образование новых речевых связей; это так называемые стереотипы межкатегорийных связей. Узловые слова как «сильное звено стереотипа» (И. П. Павлов) через эти связи вовлекают в процесс осуществления мыслительно-внутренне-речевой деятельности остальные компоненты формирующейся мысли (высказывания). Нельзя, однако, отрывать возбуждение

субстрата узлового слова от возбуждения (различного качества и силы) его связей, точно так же, как нельзя пинцетом выхватить узелок волокна, не вытягивая его целиком. Поэтому изначальная роль возбуждения узлового слова дает основание говорить о процессе развертывания во внутренней речи, но не является свидетельством неязыкового кода внутренней речи. Таким образом, если мы утверждаем, что мышление изначально осуществляется средствами натурального языка, мы не утверждаем, что внутренне-речевые процессы тождественны внешнеречевым. Бихевиористы были неправы, считая, что внутренняя речь — это «речь минус звук». Они не располагали данными о скрытых речедвижениях, о скрытой артикуляции в ходе мышления. Но их ошибка заключалась не в том, что внутренняя речь похожа на внешнюю меньше, чем они предполагали, а в том, что она похожа на нее больше.

5. Серьезные трудности возникают при попытке интерпретировать с позиции неязыкового мышления такие явления, как оговорки („Versprechen“). Приведем несколько примеров «оговорок» с объяснением этих «оговорок» самими говорящими.

Человек говорит: «Это было тогда, когда мы с Петром делали операцию». Он хотел сказать «делали ремонт», но в то время, когда делался ремонт, говорящему была сделана операция. В данном случае при полном отсутствии речевой интенции сообщить что-то об этой операции и, наоборот, при совершенно иной интенции, во внешнюю речь «ворвался» недостаточно отгороженный вербальный элемент. Это показывает, какими знаками осуществляется неосознаваемое мышление.

Рассказывая о событиях в школе, ученица заменила слово «учительская» словом «балкон». Беседа проходила одновременно с просмотром телевизионного спектакля, в котором актриса выходила на балкон. В другом случае говорящий вместо требуемого предложного оборота «с ней» сказал «с ним». Объяснение: говорящий внезапно «вспомнил» о какой-то особе мужского рода. Билингв, одинаково владеющий русским и латышским языками, указывая на пруд, говорит: «В этом пруду раньше были голубые». На латышском языке лебедь — «гулбис». Все эти случаи (нами проанализированно 81) свидетельствуют об одном: в самой потаенной глубинной сфере, при полном отсутствии интенции на высказывание, мышление осуществляется знаками национального языка. Более того: даже такое широко распространенное явление, как интерференция родного языка, трудно объяснить иначе, как только глубинным действием физиологических субстратов — знаков родного языка.

6. В рамках концепции доязыковой стадии мышления задача построения модели порождения высказывания обычно облегчается тем, что анализируется только порождение изолированного высказывания. Предполагается, что мотивационно-побудительная фаза высказывания не имеет языкового характера. Между тем, в реальной мыслительно-речевой деятельности изолированных высказываний нет, и, следовательно, не может быть порождения изо-

лированных высказываний. Для формирования мотива, который впоследствии приводит к высказыванию, человек пользуется результатами предшествующих размышлений, которые реализованы во внешних высказываниях или внутренних речениях. То, что для мысли «б» является «начальной точкой», само по себе должно быть рассмотрено как «конечная точка» мысли «а». В непрерывном потоке речемыслительной деятельности такие компоненты, как мотив, цель, интенция, «план будущего» сами являются мыслями, результатом интенсивной внутренне-речевой деятельности. Внутренняя речь только потому может так плавно развиваться во внешнюю речь, что актуализация потребностей, мотивов, «плана будущего» до этого реализовалась в ней вербально.

7. К приведенным выше аргументам хотелось бы добавить еще одно соображение. Какой бы точки зрения психолог ни придерживался, он обязан признать, что на какой-то стадии порождения высказывания во внутренней речи непременно возбуждаются физиологические субстраты, «ответственные» за порождение знаков национального языка. Человек, следовательно, обладает развитой системой нейронных популяций этих знаков, которые в ходе тысячекратного повторения во всем его жизненном опыте стали непреодолимым средством отражения действительности и управления его поведением, причем возбуждение этих популяций и установление связей этих возбуждений протекает с быстротой, превышающей быстроту операций ЭВМ.

Все это доказано нейрофизиологическими исследованиями П. К. Анохина, Н. П. Бехтеревой и др.

Совокупность приведенных выше аргументов приводит к убеждению, что «процесс мышления целиком протекает в словесной форме, и в этом смысле он является насквозь вербальным» (Г. В. Колшанский).

\* \* \*

Если мышление и внутренне-речевые процессы осуществляются средствами национального языка, то этим раскрывается психофизиологическая сущность обучения иностранному языку. Она заключается в том, чтобы, во-первых, формировать у обучаемых функциональные системы (физиологические субстраты) звуков и слов иностранного языка со всеми их необходимыми связями и, во-вторых, добиться осуществления афферентного синтеза преимущественно действием этих систем. В этом понимании можно согласиться с тезисом Г. В. Колшанского о том, что обучение иностранному языку есть обучение перекодированию с родного языка на иностранный.

Все, что нам известно о природе смешанного билингвизма, т.е. о взаимодействии речевых механизмов родного и иностранного языков в ходе усвоения иностранного, свидетельствует о том, что в иноязычном общении доминирующими могут быть возбуждения физиологических субстратов как родного языка, так и иностранного языка при общей тенденции иностранного постепенно за-

нять доминирующее место. В ходе усвоения иностранного языка имеет место т. н. **смешанное мышление**, т. е. мышление, реализуемое при теснейшем взаимодействии и взаимодополнении обоих речевых механизмов<sup>2</sup>. Смешанное мышление протекает в многочисленных разновидностях, которые очень мало изучены. Можно предположить реальность следующих разновидностей: (1) развернутый, преимущественно осознанный внутренний перевод; (2) осуществление мышления изначально средствами родного языка при молниеносном обозрении («инвентаризации» Б. В. Белыева) говорящим своих возможностей на иностранном языке (на различных уровнях осознанности); (3) осуществление мышления в неразрывном взаимодействии обоих речевых механизмов, заключающемся в их сличении и «дисциплинировании» мысли на родном языке в соответствии с возможностями перевода (на разных уровнях осознанности и развернутости); (4) частичный внутренний перевод с вариантами: мысль, реализованная на родном языке, приводит к актуализации одних только узловых слов иноязычного высказывания с последующим развертыванием высказывания; внутренний перевод на уровне знаков-представителей синтагм или предложений; (5) внутренние рассуждения на родном языке, служащие толчком мыслей, осуществляемых средствами иностранного языка; (6) смешанное мышление в узком смысле слова, когда в одном потоке мыслей одни мысли реализуются изначально средствами родного языка, а другие средствами иностранного; (7) реализация мышления при доминирующей роли иностранного языка, с одновременным совозбуждением функциональных субстратов родного, что приводит к свободному запуску иноязычной речи даже при наличии языковых пробелов, но также к автоматической актуализации элементов родного языка при любом затруднении и др.

В ходе обучения иностранному языку во внутренней-речевой подготовке одного высказывания могут быть представлены все разновидности смешанного мышления: удельный вес каждой разновидности и их сочетаний индивидуален в каждом случае и на каждой ступени обучения. Принципиально важно следующее: процессы смешанного мышления неминуемы; в исчезновении одних, более «переводных» процессов и в расширении радиуса действия других, менее «переводных» реализуется обучение перекодированию с родного языка на иностранный. На этом может основываться гипотеза о необходимости применения двуязычных упражнений с направленностью «родной язык → иностранный язык». Эта гипотеза может быть доказана только в результате многочисленных экспериментальных исследований, но уже сейчас можно утверждать следующее: исследованию подлежит значимость не тех двуязычных упражнений, которые обычно применяются в учебной практике, а двуязычных упражнений в их **оптимизированном** виде, т. е. после их приведения в соответствие с теми психологическими и психофизиологическими процессами смешанного мыш-

<sup>2</sup> Явления переноса и интерференции здесь не рассматриваются.

ления, реальность которых можно предположить на стадии овладения иностранным языком. Остановимся на основных направлениях этой оптимизации.

В существующей учебной практике обучаемые в основном переводят **заданные** тексты. Это не соответствует реальным условиям порождения иноязычных высказываний. На различных стадиях внутреннего перевода учащиеся перекодируют на иностранный язык не заданные, а составленные ими самими тексты, т.е. внутренние речения-мысли, которые они осуществляют средствами родного языка. Отсюда одно из направлений оптимизации двуязычных упражнений заключается в широком применении заданий на составление самими учащимися текстов для перевода на иностранный язык. Этим в какой-то степени экстеризируется (выносится во внешнюю речь) такая разновидность смешанного мышления, как развернутый внутренний перевод. Данные упражнения могут применяться как в обучении собственно устной речи, так и для обучения языковому материалу (обучаемыми составляются тексты на родном языке, перевод которых требует употребления, например, определенных грамматических явлений).

Как уже было сказано, одним из вариантов проявления «смешанного» мышления является его реализация средствами родного языка с одновременным учетом возможностей перевода на иностранный язык. Соответствующие этому явлению упражнения в методической литературе получили название упражнений в «дисциплинировании» мыслей (З. В. Матукайтес). Для их применения на продвинутом этапе обучения разработана специальная система серий упражнений, смысл которой заключается в постепенном свертывании процессов внутреннего соотнесения языков (Е. В. Мухаметшина). Первая серия: запись обучаемым «недисциплинированного» русского текста → преобразование текста с учетом возможностей перевода на иностранный язык → перевод «дисциплинированного» текста на иностранный язык → высказывание. Вторая серия: составление русского «недисциплинированного» текста в уме → запись «дисциплинированного» русского текста — его перевод на иностранный язык → высказывание. Третья серия: непосредственная запись «дисциплинированного» текста на русском языке → перевод → высказывание. Четвертая серия: запись «дисциплинированного» текста → высказывание на иностранном языке тут же после этой записи. Пятая серия: высказывание на иностранном языке после непродолжительного обдумывания. В каждой серии испытуемые по соответствующей схеме решают предложенные им проблемные вопросы, вытекающие из текстов на иностранном языке. Это приводит к максимальному свертыванию и автоматизации действий по внутреннему соотнесению средств обоих языков: испытуемые, выполняя задания пятой серии, эти действия уже не осознают, но отмечают «какое-то неопределенное ощущение, что им кто-то подсказывает немецкое». В высказываниях на иностранном языке появляются все более объемные и интересные по содержанию дополнения, которых не было в русских

записях испытуемых. Это дает основание предположить, что мысль, реализованная на русском языке, в данном случае выступает не как основа для перекодирования, а как толчок для других мыслей, при осуществлении которых иноязычный речевой механизм уже является доминирующим.

В реальном речевом обучении самые простые реплики вытекают из их сложного «внутренне-речевого прошлого». Это может стать препятствием для употребления простейших хорошо застереотипизированных фраз. Примером является неумение учащихся начальной ступени обучения ответить на такие вопросы, как *Did you go to the cinema last week?*, репликами *Yes, I did/No, I didn't*, так как правильный (соответствующий истине) ответ требует перебора в уме событий прошлой недели, вспоминания посещения кино, решения, было ли это на прошлой неделе или нет и т. д. Такое сложное обдумывание учащиеся не могут осуществить средствами иностранного языка, но оно не реализуется и на родном языке, если он «под запретом». Отсюда необходимость в специальных двуязычных упражнениях, стимулирующих обдумывание на родном языке предпосылок предстоящего иноязычного высказывания. Эксперименты показали, что такие упражнения играют положительную роль в подготовке обучаемых к реальному речевому общению. Вследствии учащиеся могут экстерниоризировать свои мыслительные действия уже на иностранном языке, что постепенно, в рамках определенных типов ситуаций, может привести к иноязычному формированию «внутренне-речевого прошлого» требуемого высказывания.

В учебном процессе упражнения в переводе с родного языка на иностранный обычно оторваны от речевой практики учащихся, от их речевого общения. Это неверно потому, что все проявления смешанного мышления, все разновидности внутреннего перевода и трудности, связанные с ним, возникают в ходе речевой коммуникации. Поэтому целесообразно для оптимизации двуязычных упражнений включать часть из них в ход решения коммуникативных задач (высказывания по проблемным вопросам, обсуждение фильма и т. п.). Это означает, что определенному количеству двуязычных упражнений следует придать конкретно-подготовительный характер, т. е. учащиеся должны осознавать, что переводные упражнения готовят их непосредственно к следующему одноязычному коммуникативному упражнению. Если перед учащимися поставить речевую задачу, а затем предложить им выполнить переводные упражнения, подготавливающие ее (в плане содержания, лексики, грамматических форм), то оказывается, что во время этой подготовки во внутренней речи происходит формирование иноязычных высказываний, выходящее далеко за рамки переводного упражнения.

Приближению двуязычных упражнений к явлениям смешанного мышления способствует внезапность, неожиданность предъявления заданий на перевод в ходе речевого общения. Например, во время беседы на иностранном языке, в тех местах, где можно пред-

видеть интерферирующее влияние родного языка, преподаватель подкладывает учащемуся какой-то фрагмент предложения на родном языке, сбивая его с толку», провоцируя ошибку, но вместе с тем приучая его к преодолению интерференции в естественных условиях.

Важным направлением оптимизации переводных упражнений является синхронизация их выполнения. Это означает, что учащиеся глазами читают текст на родном языке, одновременно произнося его перевод, откорректированный при предшествующем несинхронном выполнении упражнения. Причины высокой эффективности синхронного выполнения переводных упражнений в следующем: оно приводит к стереотипизации связи между физиологическим субстратом знаков-представителей словосочетаний (синтагматических и асинтагматических) и узуальных предложений на родном и иностранном языке, и таким образом служит автоматизации внутреннего перевода; оно способствует запоминанию иноязычного языкового и речевого материала; синхронное выполнение переводного упражнения особенно эффективно для преодоления интерференции родного языка в синтаксическом плане, т. к. обучаемые при этом «тренируются» в молниеносном преодолении импульсов к построению речи по нормам родного языка.

Из сказанного вытекает, что к переводным упражнениям — больше чем к каким-либо другим — должно быть предъявлено требование коммуникативной ценности, типичности и употребительности переводного материала, а также поэлементной отработки синтагм и асинтагматических частей предложений в переводных упражнениях.

Психофизиологической природе процессов смешанного мышления соответствуют упражнения на развертывание иноязычных предложений по заданным иноязычным узловым словам. Эти упражнения могут быть представлены в различных вариантах: (а) текст на родном языке и узловые иноязычные слова задаются обучающим; (б) текст на родном языке задан, а иноязычные узловые слова выделяются учащимися; (в) во время развертывания иноязычных высказываний по узловым словам текст на родном языке остается в распоряжении учащихся или отбирается; и др. Динамика развития этих упражнений заключается в усилении самостоятельного элемента и в ускорении темпа их выполнения.

Оптимизация заключается также в широком применении на всех ступенях обучения упражнений на передачу содержания и вообще на высказывания по тексту на родном языке. Эти упражнения имеют свою динамику усложнения. Они могут выполняться со специальным обучением переводно-трансформационным действиям различной направленности, сложности и темпа, среди заданий могут быть представлены виды монологических упражнений (описание, сообщение, рассуждение). Данные упражнения готовят обучаемых к тем случаям, когда в их памяти всплывают события, оценки, ситуации, когда-то отраженные и осмысленные средствами родного языка, но теперь становящиеся предметом иноязычного высказывания.



Все указанные выше направления оптимизации переводных (двуязычных) упражнений непосредственно вытекают из общей концепции осуществления мышления средствами национальных языков и соответствуют основным разновидностям смешанного мышления. Не меньшее значение имеют и другие линии оптимизации, а именно: приведение переводных упражнений (их характера и направленности) в соответствие со спецификой автоматизируемых правилсообразных (лексических, грамматических) действий и со спецификой изучаемого явления; разработка подсистемы переводных упражнений, в частности, соблюдение в ней необходимой стадийности (стадия одноцелевых упражнений, стадия чередования — противопоставления и т. д.); нахождение оптимальной взаимосвязи и взаимодействия переводных и непереводных упражнений, соотнесение двуязычных и одноязычных упражнений, с одной стороны, с коммуникативными и некоммуникативными, с другой; установление правильного соотношения оптимизированных и неоптимизированных двуязычных упражнений; и др. Методическая эффективность каждой линии оптимизации нуждается в специальной экспериментальной проверке; получение достоверных результатов этих исследований является обязательной предпосылкой объективности решения проблемы эффективности одноязычных и двуязычных упражнений — проблемы, которая по-прежнему остается одной из самых злободневных, основополагающих и вместе с тем одной из наименее решенных.

---

856128

## СИСТЕМА ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА СТАРШИХ КУРСАХ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В методической литературе неоднократно отмечались недостатки в устной речи студентов старших курсов. Студенты нередко обнаруживают скудость мысли, незнание предмета разговора; их речь носит примитивный характер, неглубока по содержанию; между элементами речевого потока отсутствуют соотносительные связи и логическое развертывание мыслей<sup>1</sup>.

Имеются различные подходы к устранению отмеченных недостатков. П. Б. Гурвич видит решение этой проблемы в необходимости усложнения и углубления содержания речевой деятельности учащихся путем постановки перед ними мыслительно-речевых задач, что влечет за собой и «поступательное усовершенствование речевого механизма»<sup>2</sup>. Однако сама по себе постановка более сложной речемыслительной задачи требует от студентов преодоления сразу нескольких трудностей, связанных как с содержанием, так и с речевыми формами его выражения. Как показывает практика преподавания и проведенный нами эксперимент, если даже в распоряжении студентов имеется определенный языковой материал, но нет необходимых знаний по обсуждаемой проблеме, студенты в большинстве случаев с подобными заданиями не справляются.

Сторонники другого подхода предлагают использовать так называемое информативное чтение с целью обсуждения прочитанного<sup>3</sup>. В качестве источников информации для обсуждения предлагаются отрывки из оригинальных художественных произведений английских и американских авторов. При обсуждении данных произведений (текстов) студентам приходится решать сразу несколько задач, связанных как с пониманием и критическим осмыслением прочитанного, так и с выражением своей оценки фактов, событий, изложенных в тексте, а также своего критического отношения к проблемам, затронутым в читаемом произведении. При таком подходе в качестве исходного также выступает довольно сложная речемыслительная задача, для решения которой у студентов не хватает не только нужной информации, но и соответствующих средств выражения. Более того, постановка этой задачи опосредована художественным текстом, и решение ее еще более

<sup>1</sup> См., например: *Невуева Л. Ю.* Обучение информативному чтению в языковом вузе. — В кн.: Вопросы методики преподавания иностранных языков в школе и в вузе. Ученые записки Рязанского пединститута, т. 107, 1971; *Бабенко А. П.* Организация работы над некоторыми видами экспрессивной речи на старших курсах языкового факультета. КД. М., 1968.

<sup>2</sup> *Гурвич П. Б.* Основы обучения устной речи на языковых факультетах. ч. I и II. Владимир, 1972.

<sup>3</sup> См.: *Невуева Л. Ю.* Указ. соч.

затруднено в связи с необходимостью понимания содержания читаемого текста в деталях и несоблюдением самостоятельного вычленения определенного круга проблем, затронутых в данном произведении.

Таким образом, возникает своеобразный методический парадокс: преподаватель побуждает студентов в качестве средства усвоения языкового материала использовать содержание, которым они нередко владеют не в полной мере или не владеют совсем. В этой связи, очевидно, необходимо ставить вопрос таким образом, что на каком-то этапе содержание учебного материала должно стать самостоятельной целью обучения иностранному языку. Такая необходимость начинается особенно ошущаться на III курсе. Внимание к содержательному аспекту важно не только для реализации общеобразовательной и воспитательной целей обучения иностранному языку. Содержательный аспект важен и для реализации коммуникативной цели обучения, ибо общение предполагает обмен мыслями, обмен содержательной информацией. Поэтому для более успешного развития речевых умений у студентов старших курсов в учебном процессе должно иметь место как регулирование подачи моделей изучаемого языка, так и проектирование содержания учебного материала.

Высокая информативность учебного материала позволяет, с одной стороны, совмещать обучение речевой деятельности с интеллектуальным развитием обучаемого, с расширением его общеобразовательного кругозора, с формированием и воспитанием личности студента, а с другой стороны, максимально совмещать процесс целенаправленной активизации языкового материала и речевой практики<sup>4</sup>.

В этой связи возникает проблема, как совмещать повышение информированности студентов по теме с обучением средствам выражения постоянно усложняющегося содержания речи старшекурсников. Нами была сделана попытка решить эту проблему с помощью целой серии тематически связанных текстов, каждый из которых имеет свое методическое предназначение и которые вместе образуют систему, регулирующую соотношение между усвоением определенного содержания и соответствующих ему средств выражения на различных этапах работы над разговорной темой. Выделяются три типа текстов<sup>5</sup> в системе, которые в соответствии с выполняемыми ими методическими целями условно можно назвать: 1) информационно-ознакомительный, 2) описательно-ориентировочный и 3) мотивационно-стимулирующий. Цель текстов 1-го типа — описать основные проблемы по теме и ввести основной тезаурус (свокупность понятий и слов, их обозначающих, а также вза-

<sup>4</sup> Липидус Б. А. Интенсификация процесса обучения иностранной устной речи (пути и приемы). М., 1970.

<sup>5</sup> Горланова Л. П. Использование системы учебных текстов при обучении монотематическому высказыванию. — В кн.: Содержание и методика преподавания иностранных языков в средней школе ГПНИИЯ им. Н. А. Добролюбова. Горький, 1974.

и взаимосвязей между понятиями (словами) в некоторой области знания). Цель текстов 2-го типа — раскрыть содержание понятий, введенных в текстах 1-го типа и показать логическую структуру описания фактов и явлений объективной действительности, дополняющих и иллюстрирующих основные положения текстов 1-го типа. Цель текстов 3-го типа, которые содержат сформулированные и имплицитно выраженные проблемы по теме, побудить студентов к обмену мнениями с использованием приобретенной информации из предшествующих текстов и опыта по обсуждению отдельных вопросов.

Организация содержательной информации и языкового материала в виде системы текстов позволяет, во-первых, рационально разместить различные типы необходимой информации по теме в серии функционально-взаимосвязанных текстов, образующих единую систему, во-вторых, создать оптимальное соотношение между планом содержания и планом выражения на каждом этапе работы над разговорной темой (при этом каждый тип текста выступает как ориентировочная опора для поэтапного усвоения языкового материала в устной речи и как источник новых знаний для студентов) и, в-третьих, создать систему упражнений с опорой на различные типы печатных текстов для обучения студентов старших курсов неподготовленной (творческой) речи.

При отборе печатных текстов и построении системы на их основе мы исходили из следующих принципиальных положений.

Отбираемый текстовой материал должен содержать необходимый минимум содержательной информации по теме, включая определенный круг теоретических проблем, связанных с реализацией данной темы в речевой коммуникации, а также основную информацию для их обсуждения и решения. Поэтому первым принципом построения системы является тематическое единство содержания отбираемых типов текстов, их познавательная ценность и идейно-воспитательная направленность. Выдвигаемый принцип учета тематической направленности содержания при отборе и организации учебных текстов требует уточнения понятий «тема» и «текст».

В методической литературе нет единого определения «темы»<sup>6</sup>. В методических целях тему можно определить как некую совокупность знаний об объективной действительности, которая образует рамки для возможного содержания речевой коммуникации (устной и письменной). Большинство авторов склонны рассматривать текст как продукт речемыслительной деятельности людей, возникающей и в процессе познания окружающей действ-

---

<sup>6</sup> Kerstan, Anna. Thema, Sachverhalt, Situation. — „Fremdsprachenunterricht“, 1975, Nr. 9; Gunter, K. Zur Problematik eines Situationsminimums für den Fremdsprachenunterricht. — „Fremdsprachenunterricht“, 1968, Nr. 4; Kirsch, Erika. Kriterien für die Auswahl von Landeskundlich orientierten Themen für Texte zur Entwicklung des freien Sprechens auf fortgeschrittener Sprachstufe. — „Deutsch als Fremdsprache“, 1975, Nr. 4.

вительности, и в процессе непосредственной или опосредованной коммуникации<sup>7</sup>.

Данное определение принимается нами при дальнейшем рассмотрении обсуждаемой проблемы. Каждая тема получает в тексте определенное языковое выражение. Разговорная тема, образуя рамки для возможного содержания устной коммуникации, представляет как бы «свернутый обобщенный вероятностный текст... При обучении говорению тема подсказывает план высказывания и как бы «подтягивает» требуемый для ее развертывания и раскрытия языковой материал».<sup>8</sup> Текст же выступает — как в плане содержания, так и в плане выражения — иллюстрацией темы, фиксируя знания, которыми располагает человечество на данном уровне его исторического развития. Иными словами, тема фиксируется в предметном содержании текста и его языковом материале. Система текстов может служить иллюстрацией темы. Поэтому при отборе текстов необходимо, чтобы все типы текстов этой системы относились к одной теме и содержали бы не только сугубо фактический материал, но и обобщенно-теоретические сведения. Отнесение разнохарактерных по содержанию текстов к одной теме способствует увеличению уровня информированности обучаемого относительно предмета возможной беседы или сообщения, так как «лишь немногие люди могут говорить по какой-то теме экспромтом, если они этой темой специально не занимались»<sup>9</sup>. Увеличение объема информации по теме способствует также увеличению у обучаемых интереса к определенной области знания, который затем выступает в качестве мотива и конкретного речевого поступка и речевой деятельности в целом. Увеличение уровня информированности и рост познавательного интереса позволяют ставить перед обучаемыми более сложные речемыслительные задачи, в частности, задачи проблемного характера. Кроме того, расширение «совокупности информаций» по теме приводит также к более углубленному пониманию оригинальных художественных произведений.

Важным принципом отбора тематически связанных текстов должна быть идейно-политическая направленность. Будучи иллюстрацией темы, отбираемые тексты должны не только давать знания об объективной действительности, но и помогать превращать знание идей, принципов марксистско-ленинской идеологии в убеждения, что очень важно для будущего учителя.

Однако тема как определенная совокупность знаний об объективной действительности не является однородным образованием.

---

<sup>7</sup> *Абрамов Б. А.* Текст как закрытая система языковых средств. — В кн.: Лингвистика текста. МГПИИЯ им. М. Тореза, ч. 1. М., 1974.

<sup>8</sup> *Бим И. Л.* Выделение единицы обучения иностранным языкам — важнейшая предпосылка управляемого формирования иноязычной речевой деятельности. — ИЯШ, 1975, № 6.

<sup>9</sup> *Королев С. И.* К проблеме подготовленной и неподготовленной речи студента ифака. — В кн.: Проблемы обучения иностранным языкам. Т. 7. Владимир, 1973.

Она имеет свою логико-семантическую структуру. Процесс обогащения человека знаниями предполагает непрерывное взаимодействие опыта и теории, чувственного и рационального. В процессе познания выделяются различные уровни знания, различающиеся между собой по полноте, глубине и всесторонности охвата объекта, по способу достижения основного содержания знания, по форме своего выражения. Выделяются такие уровни знания, как эмпирическое и теоретическое, конкретное и абстрактное. Соответственно в логико-семантической структуре темы как отражении определенной области действительности можно выделить два плана — эмпирический (практический, бытовой) и теоретический (интеллектуальный). Учет двух планов в логико-семантической структуре темы и характера их взаимодействия является вторым принципиальным положением, которое должно реализовываться при отборе текстов, образующих систему опор для обучения говорению по теме. Так, например, в подтеме «Театр» посещение театра со всей совокупностью возможных ситуаций (знакомство с репертуаром, приобретение билетов, программы, знакомство с программой, осмотр интерьера театра и т.д.) относится к бытовому (эмпирическому) плану темы. А такие подтемы, как «Значение театра в эстетическом воспитании личности», «Идейная направленность репертуара театра», «Театр и зритель», «Виды театров», «Актер и режиссер», «Музыка и театр», «Профессиональный театр и любительское театральное творчество», образуют интеллектуальный (теоретический) план темы.

Организация процесса устного общения на иностранном языке в рамках бытового (эмпирического) плана темы не представляет особой трудности, так как данный тип знаний у студентов уже имеется. Эти знания накоплены ими в результате предшествующего жизненного опыта. Это практически готовое содержание обучаемый должен научиться выражать средствами иностранного языка. В учебниках имеется достаточный языковой материал (средства общения), предназначенный, в основном, для формулирования мыслей при порождении иноязычных высказываний.

Теоретический (интеллектуальный) аспект темы обычно характеризуется проблемной заостренностью. Для организации процесса устной коммуникации по теоретическому аспекту темы недостаточно предоставить в распоряжение студентов только языковой материал. Создание содержания высказывания, связанного со сложной мыслительно-рассудительной активностью учащихся, с выполнением мыслительных операций с целью вычленить проблему и найти ее решение, требует не только практических знаний (фактической информации), но и знаний, описывающих, объясняющих и обобщающих факты, т.е. знаний теоретических (на старших курсах теоретический аспект разговорной темы начинает занимать ведущее место). Только учитывая это обстоятельство, можно повысить мотивированность, информативность и воспитательную направленность учебного процесса. Поэтому остановимся более подробно на данном аспекте темы.

В методике преподавания иностранных языков тему обычно принято делить на более мелкие единицы-подтемы. При дроблении темы используется логический принцип. Если теоретический аспект темы членить по этому принципу, то можно выделить подтемы различной степени абстракции, содержание которых по отношению к общей теме будет становиться все более конкретным. Но одного логического членения теоретического аспекта темы, как показывает практика, оказывается недостаточным. При членении темы на старших курсах важно учитывать общественную значимость выделяемых подтем, они должны быть актуальными, соответствовать современному этапу развития общества. При этом каждая тема и ее части должны раскрываться «в сравнительном плане», показывать преимущества нашего советского строя<sup>10</sup>.

Содержание темы и ее компонентов должно быть скоординировано со школьной тематикой.

Наконец, теоретический аспект темы требует выделения в ней группы проблем, которые представляют собой основу для дискуссии на заключительном этапе работы над темой.

Содержание отбираемых текстов должно соотноситься с выделяемыми в теме подтемами. Если логико-семантическая структура темы является своеобразной моделью типов знаний по теме, то система текстов является языковой фиксацией конкретных знаний, необходимых для беседы по теоретическому аспекту темы. Каждый тип текста, будучи иллюстрацией определенного типа знания, фиксирует логическую и коммуникативную направленность темы. С одной стороны, текст — это сумма понятий (видовых, родовых, общих, единичных, конкретных, абстрактных), суждений (частных, единичных, общих) и системы суждений, а с другой стороны, текст — это совокупность слов, предложений, сверхфразовых единств, образующих номинативную и коммуникативную подсистемы языка, которые опосредованно или непосредственно участвуют в организации процесса общения<sup>11</sup>.

Текст как высшая единица коммуникативной подсистемы, являясь речевым произведением, предоставляет в распоряжение студентов готовый речевой материал, которым они смогут пользоваться для оформления своего высказывания по теме, комбинируя части текста (конструирование) или используя метод аналогии (создание текста по аналогии). Кроме того, логико-семантическая структура темы, будучи моделью содержания речи по теме, имеет как общие для ряда других тем логико-семантические компоненты, так и компоненты, характерные для каждой конкретной темы. Общие логико-семантические компоненты могут быть использованы при работе над другой темой. Этот факт используется нами при составлении упражнений с опорой на тексты, выполнение которых позволяет формировать у студентов профессионально важное умение ло-

---

<sup>10</sup> Обучение иностранному языку как специальности. М., 1975.

<sup>11</sup> Киселева Л. А. Теоретические проблемы исследования языка как средства воздействия. АДД. М., 1973.

гико-семантического членения темы, выделения ее постоянных и переменных компонентов.

Как было отмечено выше, теоретический аспект темы включает разные по характеру типы знаний, которые бывают необходимы студентам для обсуждения и решения проблемных вопросов по той или иной разговорной теме. Эти типы знаний обычно зафиксированы в печатных текстах, относящихся к различным видам литературы, отражающих различные сферы человеческого знания. Выделяются три основных вида литературы: научная (научно-популярная), публицистическая и художественная. Соответственно дифференцируются и тексты как источник информации. Это позволяет сформулировать третий принцип отбора как необходимость учета особенностей источников, содержащих различные типы знаний. В соответствии с этим принципом в систему текстов должны входить тексты научные (научно-популярные), публицистические и художественные.

Научные (научно-популярные) тексты фиксируют точные обобщенные сведения из какой-то области культуры, искусства, экономической жизни, медицины, спорта и т.д.; иными словами, они фиксируют базисные положения темы, которые являются идеологической платформой для аргументирования и оценки отдельных фактов, явлений, процессов, человеческих поступков и т.д. Предметом публицистики являются факты социальной жизни. Публицист осмысливает факты, явления, процессы современного социального опыта с точки зрения его непосредственного политического значения. Если произведение публицистики, в основном, фиксирует новые факты, относящиеся к одной определенной сфере знания (теме), оперируя при этом преимущественно понятиями менее высокого порядка «абстрактности», чем научное теоретическое знание, то художественная литература фиксирует «многомерное осмысление действительности»<sup>12</sup> в художественных образах. Выбор жизненного материала (фактов, событий, явлений, относящихся к разным сферам знания) автор подчиняет «единству поставленной в произведении проблемы, единству раскрываемой идеи»<sup>13</sup>.

В художественном произведении изображение действительности и выбор жизненного материала несет в себе миропонимание, мироощущение субъекта-автора. Поэтому приобретение объективных знаний о реальной действительности через художественный текст связано с определенными трудностями. В практике обучения английскому языку авторами учебников чаще всего используются отрывки из художественных произведений английских и американских авторов. Из художественных текстов студенты получают знания о некоторых фактах, явлениях, процессах зарубежной действительности. Во многих случаях для обсуждения социальной или политической проблемы, поставленной зарубежным автором в худо-

<sup>12</sup> Тимофеев Л. И. Словарь литературоведческих терминов М., 1974.

<sup>13</sup> Абрамович Г. П. Введение в литературоведение. М., 1975.



жественном тексте, нужны дополнительные факты из советской действительности для сравнения, а также теоретические знания для обобщения и оценки обсуждаемых фактов. Эти знания можно передать студентам, включив их в текстовой учебный материал.

С учетом интеллектуального аспекта разговорной темы каждый тип текста системы содержит **определенные типы знаний в единстве со средствами их выражения**. Так, в вводном тексте сообщаются базисные положения темы, излагаемые в виде тезисов; в текстах-образцах эти базисные положения развертываются и конкретизируются в свете новых фактов об объективной действительности; в проблемных текстах базисные положения трансформируются в проблемные вопросы, используемые как средство, стимулирующее мобилизацию знаний, полученных из предыдущих текстов, и их интеграцию. Вводные тексты отбираются из произведений научно-популярной, научно-публицистической литературы. Тексты-образцы отбираются из научно-публицистических, публицистических и художественно-публицистических произведений. Проблемные тексты отбираются из художественно-публицистических, научно-художественно-публицистических и художественных произведений с учетом проблемной заостренности и идеологической позиции автора. В качестве источников информации следует использовать максимально приближенные к устной речи тексты: тексты-доклады, тексты-лекции (научно-гуманитарный стиль); тексты-публичные выступления (ораторско-публицистический стиль); тексты-репортажи, тексты-интервью, тексты-рецензии, тексты-комментарии (публицистический стиль).

Для приближения текстов к устной речи нами используется их методическая обработка. При методической обработке текстов применяются следующие приемы: 1) компиляция (составление учебного текста из материалов разных источников); 2) сокращение объема текста за счет исключения избыточной информации; 3) составление комментария. Выбор вышеуказанных приемов методической обработки текста зависит от типа текста и его методической цели. Так, например, вводный текст составляется преподавателем путем выборки отдельных предложений из научной (научно-популярной) литературы; основным приемом построения текста-образца является сокращение объема оригинального текста; к проблемному тексту дается комментарий, включающий толкование и, в исключительных случаях, перевод языковых явлений, затрудняющих восприятие и понимание текста.

Интегрированное знание темы дает студентам возможность обсуждать актуальные вопросы окружающей действительности и проблемы, затрагиваемые в произведениях литературы и искусства. Процесс обучения иностранному языку при этом приобретает характер «учебно-познавательной деятельности»<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Будих И. В. Методика стимулирования устной речи (говорения) при обучении иностранному языку (2 курс). АКД. М., 1972

**Выводы.** 1. Система текстов должна способствовать повышению уровня информированности по теме, увеличению объема тезауруса. Поэтому тексты, входящие в систему, должны быть тематически связанными, познавательными и идейно направленными.

2. Система текстов должна обеспечить реализацию теоретического аспекта в содержании разговорной темы (дать теоретическое положение и новые факты, а также выделить проблемы).

3. Система текстов должна обеспечить студентов языковым материалом различных функциональных стилей, необходимым для применения различных типов знаний в условиях устного общения по теоретическому аспекту темы.

---

## ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ОТБОРА ФОНОМАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПЕЦИАЛЬНОМ ВУЗЕ

Отбор фономатериалов, насколько нам известно, еще не был объектом специального исследования в отечественной методической литературе. Попытка определить некоторые требования к фонограмме была предпринята Г. Фогтом в 1956 г.<sup>1</sup> Отсутствие научных данных в этой области, естественно, затрудняет наш анализ. Поэтому в дальнейшем будут обсуждены лишь некоторые наиболее важные аспекты этого проблемного вопроса, что даст возможность в дальнейшем провести исследования на уровне конкретных задач обучения иностранному языку.

Перед началом анализа данного вопроса возникает потребность внести ясность в одно исходное положение — какие именно фономатериалы имеются в виду: выпускаемые специализированными предприятиями и распространяемые в централизованном порядке (например, серии учебных грампластинок и магнитофильмов) или же подготавливаемые на местах преподавателями соответствующих учебных заведений? Здесь оказывается необходимым рассмотреть как первые, так и вторые, ибо каждая из этих двух групп имеет свои особенности и свои весомые функции в учебном процессе.

В идеальных условиях преподавания почти все звуковые материалы для обучения иностранному языку должны быть представлены материалами первой группы. Такие высококачественные фонограммы, которые мы называем **основными фономатериалами**, должны выполнять роль звукового учебника и звуковых пособий особого типа. Вторая группа фонограмм, именуемых нами **вспомогательными фономатериалами**, призвана дополнять и расширять фонды первой группы на основе учета местных условий (языковая подготовка конкретных контингентов учащихся, обеспеченность основными фономатериалами, наличие соответствующей материальной базы и др.) Как необходимо комплектовать печатный учебник рядом пособий, точно так же и основное звуковое пособие должно усиливаться за счет специальных дополнительных фономатериалов.

Далее, нельзя не отметить, что понятие «отбор» фактически включает в себя два подхода к дифференциации учебных звуковых материалов. Один из них является **отбором** материала для составления учебных фонограмм в соответствии с определенными методическими задачами; второй же, по сути, — это **выбор** материала из фонограмм, первоначально не предназначенных для учебных целей. Следовательно, речь идет о различии двух типов фономатериалов — учебных и неучебных. Причем последние после со

<sup>1</sup> Vogt, H. Das Tonband im Fremdsprachenunterricht. Berlin 1956.

ответствующей обработки могут также широко использоваться в учебном процессе.

В связи с тем, что выбор фрагментов из готовых неучебных материалов представляет несколько меньший методический интерес, ограничимся здесь лишь перечислением наиболее значимых требований, предъявляемых к фонограммам такого типа. По нашему мнению, к таким требованиям относятся: 1) соответствие задаче и этапу обучения, 2) информационная и воспитательная ценность, 3) возможность методически обусловленных препараций, 4) высокое качество исполнения и звучания. При невозможности реализовать отмеченные требования ценность такой фонограммы ощутимо снижается, а сама целесообразность ее использования ставится под сомнение.

В настоящее время, когда ощущается дефицит в высококачественных основных фономатериалах, к вспомогательным фономатериалам, которые в целом ряде случаев пока являются, по сути, основными и ведущими, необходимо предъявлять высокие требования. В противном случае «местное производство» будет характеризоваться низкими методическими и техническими стандартами, что вызовет негативное отношение к звуковым пособиям такого типа, а сама идея большой значимости фономатериалов окажется в значительной мере дискредитированной.

Следовательно, далее наше внимание будет сосредоточено на освещении различных вопросов отбора как основных, так и вспомогательных учебных фономатериалов, имеющих существенное значение в осуществлении современного обучения иностранному языку в языковом вузе. Чтобы сделать этот анализ по возможности более целеустремленным, рассмотрим вначале исходные положения, а затем структуру и объекты отбора фономатериалов.

Отбор звуковых учебных материалов оказывается весьма трудной проблемой из-за сложности структуры фонограммы. Это объясняется прежде всего тем, что для таких учебных пособий отбирается не только звучащая речь, но и весь звуковой материал, на фоне которого преподносятся соответствующие звуковые речевые сигналы. Кроме того, сама «слышимая речь» по сравнению с «видимой» обладает целой гаммой дополнительных (фонетических) признаков, которые составляют материальную оболочку объективации речи и которых нельзя не учитывать. Поэтому способы отбора, разработанные для создания лексических, грамматических и фонетических минимумов, должны быть здесь в значительной мере модифицированы. Правда, проявление устоявшихся принципов отбора того или иного языкового минимума будет иметь здесь ярко выраженный характер в случаях создания фонограмм, предназначенных для изучения соответствующего аспекта системы языка, но такая работа со звукозаписью рассматривается в качестве подчиненной основной задаче — задаче обучения устной иноязычной речи.

Принимая во внимание изложенное, в качестве исходных положений для отбора учебных фономатериалов можно выдвинуть следующие:

1. В большинстве случаев отбор материала для фонограмм следует осуществлять в соответствии с требованиями, предъявляемыми к речевому материалу вообще. Поэтому единицами отбора будут считаться речевые образцы и контекстуальные единства, выделяемые, однако, с учетом цели использования звукозаписи.

2. Отбор фономатериалов должен быть направлен и на то, чтобы учитывать специфику звуковых речевых упражнений: возможность расчленения потока речи и паузирования, управление речевой деятельностью посредством фоноинструкции, возможность адаптивного использования фономатериала и др.

3. При проведении отбора фономатериалов возникает потребность принимать во внимание, кроме речевых сигналов, всевозможные экстралингвистические звуковые сигналы, поступающие синхронно со звучащей речью и оказывающие воздействие на слушающего.

Учитывая, что одна из главных задач использования звукозаписи в языковом вузе заключается в существенном расширении диапазона аудирования учащимися иноязычной речи и улучшении активно-речевых умений и навыков, необходимо определить основные объекты отбора фономатериалов. К таким объектам относятся: 1) языковой материал, 2) способ демонстрации звучащей речи, 3) структура фонограммы и 4) адаптивность звукозаписи. Опишем отмеченные компоненты несколько подробнее, но перед этим изложим общие требования к фономатериалу, которые могут быть сформулированы следующим образом.

Первым требованием следует считать **коммуникативный характер фономатериала** для соответствующих методических ситуаций. Другими словами, учебные фонограммы должны предоставлять учащемуся полезную актуальную информацию и обладать качеством, которое позволило бы легко препарировать данный материал с целью создания специальных серий коммуникативных упражнений. Вторым требованием является **образцовость языковых единиц**, их способность быть моделью для создания множества других речевых вариантов, построенных по исходному образцу. Третьим требованием можно назвать **непосредственное целесоответствие фономатериалов**: иначе говоря, всякий отобранный речевой фрагмент должен быть соотнесен с четко выраженной целью управления. Кроме того, каждое упражнение обязано соответствовать этапу обучения с учетом шкалы сложности языкового материала. Последнее, четвертое требование заключается в **экономии репрезентации языкового материала** в содержательном и структурном планах. Это позволяет в допустимых пределах снять избыточную информацию, делая таким образом речевое сообщение близким к оптимальному. Но понятие «избыточность», как известно, неоднозначно. Если речь идет об избыточности в коде языка, тогда это положительное качество, но если имеется в виду **семантическая избыточность** в сообщении, тогда этот фактор в каждом случае надо оценивать отдельно. С точки зрения теории информации семантическая избыточность всегда является отрицательной, но она (в известных при-

делах, конечно) может играть положительную роль в процессе обучения иностранному языку с помощью звукозаписи, которая характеризуется фононедостаточностью. При наличии значительных шумов и канале связи избыточность языка следует увеличивать, чтобы повысить помехоустойчивость приема. Следовательно, придерживаясь категоричности отсева вредной информации и максимально стремясь к экономии учебного материала в звукозаписи, время звучания которой всегда ограничено, надо вместе с тем находить наилучшее выражение семантической избыточности.

Теперь вернемся к характеристике первого объекта отбора — языковому материалу — и попытаемся раскрыть некоторые его черты, определяя при этом, в первую очередь, какие речевые единицы необходимо включать в фономатериал.

Как известно, в последние годы под влиянием структуральных учений отбор материалов для обучения устной иноязычной речи проводился на синтаксическом уровне в виде моделей или речевых образцов на уровне предложения. Однако в настоящее время ощущается недостаточность такого подхода, так как речевые образцы — предложения, как и изолированные слова, не в состоянии «выводить» учащегося за рамки тренировочной работы в процесс подлинного речевого общения. Поэтому теперь все чаще можно услышать мнение методистов и филологов о том, что в дополнение к образцам на уровне предложения нужны еще какие-то единицы более высокого порядка. Это объясняется тем, что речевые единицы, которые совпадают с простым нераспространенным или распространенным утвердительным предложением, создают только необходимую базу для дальнейшего развития навыков свободного высказывания. Несомненно, здесь нужен еще какой-то «мостик», т.е. единица более высокого порядка, которая ближе подводила бы к речи.

Исходя из этих соображений и учитывая специфику «механической речи», можно прийти к выводу, что в осуществлении отбора фономатериала необходимо различать три уровня языковых единиц.

К первому, наиболее элементарному уровню отбора относится все то, что отбирается и записывается на звуконоситель в связи с потребностями изучения системы языка. Преимущественное положение в этой группе единиц занимает фонетический материал, за ним идут грамматические структуры и, наконец, лексический материал. Это озвученные единицы языка, но еще не компоненты коммуникативной деятельности.

На втором уровне находятся типовые (глобальные) образцы, или просто единицы речи.

Наконец, к третьему уровню относятся единицы, превышающие по длине и объему предложение. Такие единицы, являются контекстуальными единствами. Контекстуальный подход дает возможность «перешагнуть» через некоммуникативный первый уровень и ограниченно коммуникативный второй уровень. Связное высказывание, довольно полное по содержанию изложенных

мыслей и определяемое завершенностью просодических особенностей речевого фрагмента, может быть наилучшей формой фиксации и последующей репродукции речи, используемой учащимся для овладения индивидуальной речью.

Из сказанного можно сделать некоторые выводы. Хотя у нас нет полного права переносить результаты экспериментов, которые проводились на материале родного языка и без учета типологических особенностей учащихся, на иноязычную речь, тем не менее основные идеи указанных психолингвистических концепций приложимы к обучению иностранному языку, хотя здесь должны быть внесены некоторые коррективы<sup>2</sup>. Если раньше в вопросах количественного отбора в методике преподавания иностранных языков наблюдался полный произвол и длина учебной единицы всегда устанавливалась интуитивно, то теперь имеются известные «сдерживающие» ориентиры, способствующие лимитации длины базальной речевой единицы. Правда, «магическое число» довольно неопределенно указывает на  $7 \pm 2$  решений или символов, что может получить очень широкое толкование (от семи слогов до семи придаточных предложений в сложном периоде), но тем не менее — это уже шаг вперед в направлении оптимизации количественного отбора. При этом, если иметь в виду условия аудирования, учет типологической принадлежности учащегося должен иметь очень важное значение.

В связи с изложенным можно заключить, что при отборе материала для фонограммы целесообразнее всего делать упор на монологическое высказывание, хотя этот тезис отнюдь не исключает использования определенной части материала и в форме диалогической речи, особенно когда нужно иллюстрировать «технику» двустороннего общения или же когда необходимо вырабатывать элементарные навыки говорения на стадии их становления. При таком использовании диалогической речи предпочтение следует отдавать тем ее разновидностям, которые являются в известной мере промежуточными между диалогическими и монологическими формами выражения, но тяготеют все-таки к монологу. Здесь речь идет о диалогах, в которых в ответ на сообщение продуцируется вопрос или же как реакция на сообщение дается ответное сообщение, т.е. во всех этих случаях совершается обмен репликами монологического характера. В обучении же двум остальным разновидностям диалогической речи (вопрос и ответ на вопрос, вопрос и контрвопрос) ведущая роль преподавателя, работающего без фономатериалов, становится решающим фактором.

Теперь следует рассмотреть в общих чертах вопрос о том, какая же стилистическая маркировка должна характеризовать фономатериалы, используемые в языковом вузе. Вне всякого сомнения,

---

<sup>2</sup> Ляховицький М. В. Дослідні аудіювання в умовах першорічної врахуванням типологічних ознак слухачів. — В кн.: Тези Республіканської наукової конференції з проблем експериментування в методі навчання іноземних мов. Київ, КДПІМ, 1968.

мера стилистической сложности находится в прямой зависимости от этапа обучения, так как большой языковой опыт позволяет учащемуся успешно воспринимать различные варианты языковых стилей. По тем не менее, на протяжении всего курса обучения должен быть какой-то «стилистический стандарт», некая «середина», т.е. необходимо выделить какие-то «базисные явления и явления добавочные» (В.В. Виноградов, В.Г. Костомаров), от которых возможны определенные отклонения.

Важность учета стилистического «наполнения» фономатериала вытекает из основной задачи использования звукозаписи. Причем, наличие стилистического компонента может проявляться не только во всех аспектах языка как системы (произношение, словоупотребление, фигуры речи), но и в индивидуальной речи. Если мы хотим значительно расширить диапазон аудирования, учащемуся надо предлагать разные образцы стилей в оригинальной речи. При этом сразу же возникает вопрос, как должны соотноситься в фономатериалах нормативно и ненормативно оформленные фонетические явления. Отказаться от учета этого фактора просто невозможно, так как каждый «акт коммуникации есть реализация некоторой конкретной мысли путем выбора того или иного средства» выделено нами — М.Л.)<sup>3</sup>.

Насколько нам известно, в этом вопросе существует фактически одна точка зрения. В соответствии с нею вначале предлагается изучать так называемый «полный стиль» произношения, а затем уже переходить к артикуляции и просодическим составляющим, которые характеризуют естественную речь. Так, например, З.А. Кочкина пишет: «Только после овладения навыками такого полного проговаривания можно переходить к выработке умения понимать речь в ее естественном звучании»<sup>4</sup>.

Преднамеренно не обсуждая целесообразности этой теоретической посылки для условий преподавания в школе, следует указать на ее неприемлемость для обучения в языковом вузе. Такую позицию можно аргументировать следующими соображениями. Во-первых, поступающие в вуз имеют некоторый опыт в иноязычной деятельности, в соответствии с которым находятся в поле «полного стиля» артикуляции; во-вторых, упор на дальнейшее изучение «полного стиля» приводил бы к тому, что учащийся при первом столкновении с естественной оригинальной речью оказался бы не в состоянии воспринимать и понимать такую речь. Для преодоления этих трудностей потребовалась бы длительная работа, направленная на выработку новых стереотипов, что в конечном счете было бы нерациональным и неэкономным.

Более эффективным (для условий обучения в языковом вузе) оказывается другой путь: с самого начала учащемуся нужно пре-

<sup>3</sup> Колшанский Г. В. Лингвистические основы анализа языкового стиля. — В кн.: Научная конференция. Проблемы лингвистической стилистики. М., I МГПИИЯ, 1969, с. 66.

<sup>4</sup> Кочкина З. А. Аудирование: что это такое? — ИЯШ, 1964, № 5, с. 15.



поднести артикуляторные оппозиции элементов «полного» и «усеченного» стиля как ориентировочную часть, помогающую учащемуся осмысленно создать слуховой образ соответствующего явления «усеченного стиля». Последующее многократное повторение образца позволяет приобрести первичные умения, которые в дальнейшей практике речевой деятельности превращаются в речевые автоматизмы. Следовательно, более рациональным оказывается путь не от неверного к верному (путем преодоления первого), а через оппозицию неверного и верного к подлинно верному. Реализация этого исходного положения оказывается возможной благодаря интенсивному использованию фонограмм с аутентичной иноязычной речью.

Говоря об обучении устной иноязычной речи в языковом вузе вообще, надо исходить из того, что функционально-стилистическое расслоение языка — это данность, с которой нельзя не считаться. Кроме того, необходимо еще учитывать и то, что владение минимумом традиционно-литературного стандарта является для слушающего явно недостаточным. Здесь нужно овладеть не столько нормой, сколько ее осуществлением разными лицами и общественными группами<sup>5</sup>. Однако о норме также забывать нельзя, особенно в случаях, когда речь идет об отборе фономатериалов.

С методической точки зрения понятие «нейтральный стиль» оказывается весьма целесообразным, так как обучая чужому языку с помощью такого стиля, можно всегда отталкиваться от средних норм и постепенно «наращивать» важные для актов коммуникации другие стилистические варианты речи. «Нейтральный стиль» воспринимается как речь, лишенная специфической окраски — книжности или фамильярности, как бы «нуль» в системе отсчета, от которого «отсчитываются», по отношению к которому оцениваются стилевые окраски книжности, фамильярности и просторечности<sup>6</sup>. Несомненно, что в последнее время сильный отпечаток на нейтральный стиль накладывает взаимным проникновением разговорной и книжной речи, особенно бурно развивающейся устно-книжной речью радио и телевидения.

Таким образом, если в вопросах отбора речевой единицы для фономатериалов «сердцевиной» отбора остается уровень речевой единицы-предложения, то при отборе стилистических маркированностей аналогичной средней величиной следует считать нейтральный стиль.

Завершая анализ языкового объекта отбора материала, напомним, что в большинстве случаев работы с фономатериалами преимущественное значение приобретает рецептивная речевая деятельность, что в определенной мере обуславливает и характер отбираемого материала. Причем рецептивный компонент работы с фонограммой проявляется абсолютно во всех случаях даже тогда,

<sup>5</sup> Виноградов В. В., Костомаров В. Г. Некоторые перспективы изучения русского языка. — «Русский язык за рубежом», 1967, № 2

<sup>6</sup> Степанов Ю. С. Основы языкознания. М., 1966, с. 177/178

когда учебный процесс направляют на выработку навыков и умений говорения, ибо начальной фазой в каждом фрагменте работы со звукозаписью становится аудирование.

Сделаем теперь некоторые замечания о втором объекте отбора фономатериала — способе демонстрации, который определяет, каким должен быть темп воспроизведения речевого материала и какие необходимы паузы.

Как известно, темп речевой деятельности является важным объективным показателем речевого сообщения. Темп речи — объективный фактор процессов речи; влияя на характер понимания речи, он может в одних случаях способствовать, а в других — препятствовать оптимальному восприятию речевого сообщения. Благодаря темпу речи достигается не только реализация речевого акта, но и привносятся в последний специфические характеристики, выражаются эмоции говорящего, акцентируется степень важности различных семантических групп и предложений и т.п.

Но темп речи можно анализировать с двух точек зрения, оценивая позицию говорящего или же позицию слушающего. Если говорящий сам себе «задает» темп, то слушающий так или иначе должен воспринимать весь диапазон темпа — от самого замедленного до самого убыстренного. Однако, необходимая широта диапазона восприятия не обуславливает еще всех трудностей аудирования. Основные трудности возникают как результат сложного взаимодействия трех составляющих фонограммы: 1) сложности языкового материала, 2) темпа диктора, 3) наличия и характера шума. Вследствие этого понимание слышимого может либо идти в ногу с темпом речи диктора, либо же в большей или меньшей мере отставать. В случаях, когда сложность иноязычного материала превосходит лингвистические познания слушающего, а шумы превышают возможности его психики, речь диктора воспринимается относительно самостоятельными «кусками», а в некоторых случаях представляется в виде деформированного (для слушающего) потока, что приводит в результате к рассогласованию работы сенсорных и мыслительных систем и, следовательно, к непониманию.

Если же считать, что сложность языкового материала можно привести в норму в соответствии с изложенными положениями, а уровень шумов сделать оптимальным (о чем будет сказано ниже), то возникает необходимость «задать» при изготовлении фономатериалов такой темп диктора, который более всего соответствовал бы учебной задаче на конкретном этапе обучения. Для этого можно воспользоваться данными, представленными Б. А. Бенедиктовым в виде таблицы<sup>7</sup> (см. стр. 35).

Из таблицы явствует, что при нормальном (среднем) темпе речи как в родном, так и во всех изучаемых иностранных языках, за одну минуту произносится примерно одинаковое количество слогов; значит, все отмеченные языки по абсолютному темпу не слишком

<sup>7</sup> Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск, 1974, с. 79.

**Основные величины темпа речи на русском, французском,  
немецком и английском языках (за 1 мин.)**

Уровень темпа речи	Русская речь		Французская речь		Немецкая речь		Английская речь	
	слов	слогов	слов	слогов	слов	слогов	слов	слогов
I Наименьший	80	182	119	191	90	162	117	173
II Средний	100	228	148	238	113	205	146	216
III Высокий	124	283	184	295	140	252	181	268

сильно различаются друг от друга. Но здесь возникает иной важный для методиста вопрос: какой же темп является более характерным для того или иного языка. К сожалению, такими данными мы в настоящее время не располагаем, но это не снимает необходимости — при задаче расширить диапазон аудирования — пользоваться различными темпами наговаривания дикторской иноязычной речи.

Многолетний опыт преподавания, а также некоторые факты, полученные в результате исследований, свидетельствуют о том, что как замедленный, так и убыстренный темп речи негативно сказывается на восприятии и переработке речевых символов<sup>8</sup>. Следовательно, нормальный естественный темп является оптимальным показателем для процесса обучения. Но такое мнение разделяется далеко не всеми, хотя большинство методистов придерживается той точки зрения, что с самого начала надо обучать аудированию и говорению в нормальном темпе воспроизводимой речи. Мы считаем верной эту исходную позицию, учитывая необходимость создания с самого начала правильных структур умений и навыков. Только такой подход может способствовать установлению стереотипов, обеспечивающих функционирование иноязычной речи в ее естественном проявлении.

Проанализируем далее в общих чертах третий объект отбора фономатериалов — структуру фонограммы. При этом необходимо заметить, что более подробно эти вопросы должны быть освещены при анализе различных этапов обучения в сфере использования звукозаписи.

При отборе фономатериалов надо руководствоваться тем, что наиболее полная структура фонограммы складывается из четырех компонентов: речи, шума, музыки и пауз. Только речевой материал может использоваться самостоятельно, вне зависимости от участия других компонентов, которые вводятся в структуру чаще всего вперемежку с речью, образуя в определенных случаях подготовленную «звуковую картину». Примером комбинированного использования всех четырех компонентов может быть фонограмма

<sup>8</sup> См., например: Степанова А. В. Проблема темпа при обучении иноязычной речи. — В кн.: Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький, 1968.

звучающего кинофильма; примером же учебной речи, сочетаемой с быговыми шумами, может послужить известный учебный курс английского языка на грампластинках Meet the Parkers.

Характер демонстрируемой речи в сочетании с шумами и музыкой позволяет создавать, а значит и отбирать, фономатериалы эмоциональные и неэмоциональные. При отборе фономатериала, таким образом, возникает задача не только определить качественные и количественные показатели изучаемого фономатериала, но и установить тип структуры этого материала. Это необходимо делать потому, что фономатериал — как специфическое учебное пособие — может содержать не только речевой материал, но и разнообразные экстралингвистические звуковые компоненты, что в конечном счете повышает эффективность учебного процесса.

Последним объектом отбора фономатериалов, как указывалось, является адаптивность звукозаписи, точнее форма адаптивности, обеспечивающая ее использование с наилучшей «отдачей». Ограничаться здесь самыми общими замечаниями, поскольку этот вопрос должен быть предметом специального исследования. Адаптивность, непосредственно отражающаяся в отборе фономатериалов, может проявляться на уровне учета индивидуальных различий и на уровне учета особенностей процесса обучения иноязычной речи.

Говоря о необходимости учета индивидуальных различий, следует иметь в виду, что на основе соответствующего тестирования всех учащихся, в зависимости от уровня развития речевой памяти, речевого внимания и речевой выносливости, можно условно разделить на три обособленные типологические группы: аудитивный тип учащихся, визуальный тип учащихся и смешанный тип учащихся<sup>9</sup>. В соответствии с первым уровнем фономатериалы могут маркироваться тремя индексами: «О», «А» и «В». Индексом «О» обозначается вариант фономатериала, предназначенный для групп «смешанного, общего типа». Это, собственно, основной вариант, на базе которого создаются варианты «А», необходимый для групп «аудитивного типа», и вариант «В», предназначенный для групп ярко выраженного «визуального типа». Разумеется, насыщенность звуковыми компонентами, мера сочетания со зрительными вспомогательными пособиями, объем фономатериала, количество повторений в репитерных паузах и т.д. будут для варианта «А» и «В» далеко не одинаковыми, что и необходимо учитывать при построении учебной фонограммы.

Наконец, адаптивность на втором уровне обуславливается той формой обучения, для которой предназначается подготовленный фономатериал. Как известно, в настоящее время фонограмма может использоваться в следующих четырех типовых формах обучения с помощью звукозаписи: 1) на аудиторном занятии, где она демонстрируется с помощью одиночного звукотехнического аппара-

<sup>9</sup> См. подробнее: *Ляховицький М. В.* Про деякі шляхи індивідуалізації навчання іноземної мови. — В кн.: *Методика викладання іноземних мов.* Київ, 1971.

та; 2) в лаборатории, где занятие проводится под руководством преподавателя; 3) в лаборатории во время самостоятельной внеаудиторной обязательной работы и 4) в домашних условиях с помощью единичного аппарата. Естественно, каждая из отмеченных форм обучения вносит в процесс обучения свою специфику, что не может не сказываться на характере отбора фономатериала.<sup>10</sup> Наличие или отсутствие преподавателя, руководящего обучением, использование лаборатории или же единичного звукотехнического аппарата — все это накладывает определенные ограничения или же наоборот предоставляет составителю фонограммы большой простор в процессе подготовки соответствующего высококачественного учебного материала.

---

<sup>10</sup> См.: *Ляховицкий М.В.* О типовых формах работы с фономатериалами в обучении иностранным языкам. — В кн.: *Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе.* М., 1970.

---

## ОБ ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ РЕЧИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩЕЙСЯ НЕПОЛНЫМ ТИПОМ ПРОИЗНЕСЕНИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ГОВОРЕНИЯ

Хорошо известно, что обучение распознаванию слов и словосочетаний в речи незамедленного темпа, характеризующейся неполным типом произнесения и индивидуальными особенностями говорения, — одна из наиболее трудных задач в области обучения аудированию.

Имеющиеся в литературе рекомендации относительно упражнений, предназначенных для преодоления рассматриваемых трудностей аудирования, сводятся к перечислению возможных вариантов одной и той же схемы «прослушивание текста + контроль понимания» — вариантов, различающихся условиями звучания и способами контроля. При этом не разъясняется, что должен делать преподаватель, если с предъявленным заданием студент не справился. Прослушав текст с теми или иными особенностями звучания<sup>1</sup>, студент может вообще не понять его, и если через некоторое время после этого преподаватель предлагает ему новое задание, пусть даже не принадлежащее к следующей ступеньке трудности, а аналогичное по трудности, картина скорее всего повторится.

Преподаватели-практики, которые не приемлют формализма в обучении, поступают в этом случае следующим образом: убедившись, что тот или иной студент не понял прослушанного текста, они раскрывают для него содержание этого текста — сами или через рассказ другого студента, который этот текст понял. Но обучающий эффект и этого приема незначителен, так как мы практически не продвигаем нашего студента вперед в деле распознавания непривычных слуховых образов. Когда преподаватель доводит до студента содержание прослушанного (но не понятого) текста или комментирует, объясняет непонятое предложение, соответствующие звуковые образы уже не воспринимаются, а их следы в памяти не сохранились или сохранились (у наиболее способных) в ничтожных количествах<sup>2</sup>, и поэтому связь между данным неп-

<sup>1</sup> Здесь и далее речь идет о текстах, которые с точки зрения языкового материала не представляют для студентов каких-либо трудностей.

<sup>2</sup> Ср. для контраста условия обучения при зрительно воспринимаемом тексте: объяснения и комментарии преподавателя естественно сопровождаются «первичным закреплением», благодаря тому что вызвавшие затруднение символы (слово, словосочетание, конструкция) в течение довольно длительного времени находятся перед глазами студента — и, в значительной степени, во время объяснения и сразу после объяснения, не говоря уже о том, что, записав объяснения преподавателя, студент может вернуться к познаваемому объекту через любой промежуток времени и делать это неоднократно.

ривычным слуховым образом и его коррелятом среди привычных для студента образов не формируется.

Поиски эффективных путей обучения распознаванию «сильно меняющихся символов» (Н. Линдгрэн) затруднены рядом обстоятельств субъективного и объективного характера.

В этом вопросе методика преподавания иностранных языков не может в полной мере опереться на данные смежных наук. Психология восприятия в основном занимается изучением путей построения (формирования) перцептивного образа объектов, которые не встречались в прежнем опыте, и обучением обнаружению и опознаванию или только опознаванию на основе данного комплекса заранее известных отличительных признаков, в то время как перед нами стоит задача резко расширить диапазон вариантов, которые студенты могли бы распознавать в условиях, когда отличия новых вариантов от уже усвоенных эталонов заранее не описываются<sup>3</sup>. Не может в данном вопросе быть использован и богатый опыт обучения другому виду рецептивной речевой деятельности — чтению, потому что для печатного текста нехарактерен какой-либо существенный разброс символов; аналогичная задача возникает только при чтении рукописных текстов, но специальное обучение распознаванию рукописных текстов не практикуется ни на родном, ни на иностранном языке. Это трудности субъективные. А объективные трудности, — помимо широты диапазона вариантов, распознаванию которых надо обучить, — в том, что многие аспекты индивидуальных (в широком смысле) особенностей речи не поддаются описанию в формулировках, имеющих практическую обучающую ценность, и единственная опора, которой мы можем снабдить студента, — это наглядность, причем различного рода редукции и ассимиляции могут быть продемонстрированы и на слух, и с помощью транскрипции, а индивидуальные особенности манеры говорения, дикции и т.п. с помощью фонетической транскрипции передать уже нельзя.

Подобно тому как любая семантизация иноязычной лексики ускоряет процесс ее усвоения по сравнению с «натуральными» условиями изучения языка, эффективность обучения распознаванию новых вариантов звуковых образов зависит от как можно более раннего «раскрытия их значения», т. е. уяснения того, какому эталонному образцу соответствует данный непривычный вариант. Но из-за мимолетности восприятия это обучение может быть действительно эффективным только при условии, что человек воспринимает новые варианты образов, эталонное значение которых ему заранее известно, т. е. он знает, что, например, слово, которое он сейчас услышит, означает «здравствуйте». В этом случае человек получает возможность — сознательно или неосознаваемо — анализировать новые образы, сравнивать их с эталоном непосредственно после

---

<sup>3</sup> В психологической литературе различают «вариант» и «чистый экземпляр». В настоящей статье используется только термин «вариант».

восприятия, когда этот образ еще не «улетучился», не стерся. Кроме того, зная, что ему следует ожидать, слушающий невольно сличает воспринятое с ожидаемым. И наконец, не исключено, что эффект неожиданности, или «удивительности», возникающий как результат разрыва между тем, что человек ожидает услышать (нечто в пределах привычной зоны), и тем, что он в действительности слышит, способствует эффективному запоминанию нового — по аналогии с тем, как это имело место в опытах И. М. Фейгенберга<sup>4</sup>, изучавшего зависимость запоминаемого сигнала от степени несоответствия появившегося сигнала прогнозу.

Исходя из всех этих соображений, можно считать, что основным методом обучения пониманию иноязычной речи, характеризующейся индивидуальными особенностями говорения и различными градациями неполного типа произнесения, — обучения на основе уже сформированных механизмов понимания незамедленной речи в узком диапазоне привычных слуховых образов (что вполне достижимо на основе такого «источника информации», как преподаватель) — должно быть многократное соотнесение новых звуковых образов с уже усвоенными их эталонами в последовательности «привычный вариант эталона → новый вариант эталона». Это не означает, что исключается, например, трехступенчатая схема: «новый вариант → привычный вариант → новый вариант»; сказанное имеет тот смысл, что в таком трехступенчатом упражнении основную обучающую ценность имеет сочетание второго и третьего компонента, а не первого и второго. Это не означает также, что все слова изучаемого языка, значение и инвариантный звуковой образ которых уже усвоены, должны быть многократно восприняты на слух в речи, характеризующейся данным набором особенностей, и в каждой из отобранных под этим углом зрения разновидностей речи. В этом нет необходимости потому, что, как логично предположить, принципиальные отличия той или иной разновидности речи — степень редукции, качество ассимиляции, хриплость голоса и т. п. — имеют обобщенный характер, и усвоение этих особенностей на ограниченном лексическом материале обеспечивает понимание той же разновидности речи в пределах вокабуляра в целом.

Для того чтобы дать наглядное представление о сути предлагаемого метода, опишем тот вариант его реализации, который применялся автором, когда идея еще только разрабатывалась, и который, как стало позднее ясно, имеет ряд недостатков. Студенты прослушивают подобранную преподавателем фонограмму, отражающую индивидуальные особенности говорения, и в порядке контроля понимания излагают содержание прослушанного текста. Если уровень понимания низок, преподаватель прибегает к своего рода «аналитическому» аудированию<sup>5</sup> — вычленяет из текста (т. е. воспроиз-

<sup>4</sup> Фейгенберг И. М. Память и вероятностное прогнозирование. — ВП, 1973, № 1.

<sup>5</sup> Кулиш Л. Ю. Из опыта обучения восприятию и пониманию иноязычной устной речи. — ИЯВШ, вып. 8. М., 1974.



водит на магнитофоне как изолированное предложение) трудные для понимания фразы или синтагмы и, если студент не понимает их даже при изолированном прослушивании, раскрывает их содержание, — а после каждого такого разбора соответствующая фраза вновь прослушивается студентами; завершив отработку трудных мест, преподаватель дает студентам возможность прослушать фонограмму целиком второй раз. Таким образом, обучение по принципу «привычный вариант эталона → новый вариант эталона» осуществляется здесь несколько раз на материале отдельных фраз и, в дополнение к этому, один раз на материале связного текста<sup>6</sup>.

Несмотря на то, что, насколько можно судить по литературе, вопрос в такой плоскости ранее не ставился, курс основного иностранного языка в языковом вузе в какой-то степени (но далеко не полностью) все же решает задачу обучения пониманию речи, отмеченной индивидуальными особенностями говорения и неполным типом произнесения. Если принцип «привычный вариант эталона → новый вариант эталона» действительно имеет существенное значение для успешного обучения аудированию, то этот факт нуждается в объяснении. А объяснение заключается в том, что — независимо от теоретических установок — описываемые условия время от времени в учебном процессе создаются. Во-первых, различные текстовые фонограммы широко применяются как материал для обучения говорению и письму (устные и письменные изложения, резюме, высказывания и сочинения в связи с воспринятым содержанием, беседы по содержанию прослушанного текста и т. п.). Но для того, чтобы эти виды работы проходили успешно, нужно, с одной стороны, добиться достаточно полного и глубокого понимания содержания текста, а с другой стороны, дать возможность студентам извлечь необходимую языковую информацию из текста, т. е. в той или иной мере запомнить те языковые средства, которыми пользуется автор (носитель языка) для выражения этого содержания. И преподаватель, руководствуясь данными и рекомендациями психологов<sup>7</sup>, после того как он добился понимания текста, организует повторное прослушивание его. Во-вторых, в связи с трудностями, которые возникают при работе с кинофильмами на иностранном языке, многие авторы рекомендуют предварительное ознакомление студентов в той или иной форме с содержанием звукового ряда и повторный просмотр фильма после «обговаривания» его содержания. В-третьих, эффект «привычный вариант эталона → новый вариант эталона» сам собой создается при просмотре фильмов

---

<sup>6</sup> Авторы большинства работ по методике обучения аудированию указывают на вредность повторного предъявления фраз или текстов. В принципе они правы, но формулировки, которыми они пользуются, не всегда корректны: «разлагающе» действует на учащихся не само по себе повторное предъявление, а вторичное предъявление без контроля того, что было понято при первом предъявлении.

<sup>7</sup> См., например, *Клычникова З. И.* К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного речевого сообщения. — *ИЯВШ*, вып. 4. М., 1968.

на изучаемом языке: зрительная наглядность периодически помогает понять непонятную речь, причем это понимание наступает еще до того, как непривычный звуковой образ «улетучивается», и при дальнейших репликах персонажа происходит запоминание этих звуковых образов; но интенсивность обучения и усвоения в этих условиях незначительна, ибо зрительная наглядность в неучебных кинофильмах срабатывает лишь спорадически, а специальные учебные фильмы (и кстати говоря, диафильмы) как правило не наговариваются дикторами с какими-либо выраженными особенностями говорения. И, наконец, среди многочисленных упражнений, используемых в языковом вузе для обучения аудированию, встречается и небольшое число таких, в основе которых непосредственно лежит обсуждаемый метод, например: «Текст дается в записи голоса преподавателя в среднем темпе. Затем тот же текст дается в более быстром темпе в записи иностранца» или «Дается в звукозаписи речь иностранца в быстром темпе, но при этом дается текст этой речи. Затем отрывок снова прослушивается уже без текста»<sup>8</sup>.

Однако, если иностранный язык преподается в менее благоприятных (с точки зрения числа аудиторных часов) условиях, чем основной язык в языковом вузе, — например, как второй иностранный язык в языковом вузе или на курсах по подготовке специалистов для работы за рубежом, — для достижения результатов, сопоставимых с теми, которые в курсе первого иностранного языка в специальном вузе приходят «сами собой», необходимо систематическое и целенаправленное применение описанного выше метода. Поэтому конкретные формы применения этого метода нуждаются в уточнении.

Прежде всего надо ясно отдавать себе отчет в том, что упражнения, в основе которых лежит рекомендуемый метод, — явно доречевого уровня. Следовательно, необходимо обеспечить активизацию данных особенностей говорения (активизацию рецептивную) и в упражнениях речевых, т. е. при аудировании связного текста с установкой на извлечение содержания. Но тут встают трудности организационного характера. В институтских фонотеках как правило бывает только одна неучебная запись данного носителя языка (специальные учебные записи типа разного рода лингафонных курсов в расчет не идут), и мы вынуждены использовать этот текст для активизации на двух уровнях — и доречевом, и речевом. Выход, по-видимому, заключается в том, чтобы делить данный текст на две части и первую из них использовать для реализации рассматриваемого метода, а вторую — для «синтетического» аудирования (ясно, что тексты, звучащие всего лишь одну-две минуты, для этой цели мало пригодны). Отсутствие такого деления — существенный недостаток того варианта организации обучения, который описан

---

<sup>8</sup> Огородникова И. Ф. Некоторые вопросы обучения пониманию иностранной речи на слух. — Ученые записки I МГПИИЯ, том XXII «Методика преподавания иностранного языка в языковых вузах». М., 1959.

выше. Однако недостаток этот не единственный. Другие его недостатки — большой расход аудиторного времени и невысокая эффективность повторных прослушиваний, их бесконтрольность (по-скольку слушает или не слушает данный студент уже «разобранный» текст второй раз, зависит только от его сознательности).

Ниже предлагаются иные варианты организации работы с первой частью отобранных текстов. Все эти варианты задуманы так, что они могут и должны выполняться в лаборатории устной речи во внеаудиторное время или как прием уплотнения аудиторных занятий (во время индивидуального опроса группа выполняет одно из таких упражнений с помощью наушников).

**В а р и а н т I** — упражнение типа «Повторите». Первая часть текста разбивается на фразы или синтагмы, длина которых примерно соответствует объему кратковременной памяти студентов. Студент прослушивает фразу и во время последующей паузы должен попытаться повторить эту фразу. Затем с пленки звучит та же фраза в исполнении преподавателя — это ключ<sup>9</sup>. После этого студент снова слышит ту же самую фразу в исполнении иностранца (здесь — основное обучающее звено) и, в соответствии с заданием, старается дословно повторить ее. Задание дословно повторить фразу текста дается для того, чтобы вторичное прослушивание оригинала было целенаправленным и активным. А для того, чтобы само повторение имело для студента методический смысл, он получает задание подготовиться к пересказу текста (его первой части) близко к оригиналу и быть готовым обсуждать его (на самом занятии можно ограничиться лишь выборочным пересказом, а время от времени заменять его более творческим изложением).

**В а р и а н т II** — упражнение типа «Переведите и повторите». Текст препарируется так же, как в варианте I. Студент прослушивает фразу и во время паузы пытается перевести ее на родной язык. Затем звучит ключ — перевод этой фразы. После этого студент снова слышит исходную фразу и старается дословно повторить ее. Общее задание — подготовить изложение и быть готовым к обсуждению текста.

**В а р и а н т III** — упражнение типа «Сопоставьте». Текст разбивается на фразы, которые в этом случае могут быть длиннее, чем в вариантах I и II. С пленки звучит фраза из текста в исполнении преподавателя, а за ней — та же фраза в исполнении иностранца (основное обучающее звено). После этого наступает пауза, во время которой студент должен решить, имеется ли какое-либо различие между фразой в исполнении преподавателя и фразой оригинала — различие смысловое или в выборе слов, — и если да, то в чем (задача, естественно, ставится заранее). В соответствии с этой идеей в определенную часть фраз, наговариваемых препода-

---

<sup>9</sup> Использование речи преподавателя в качестве ключа было предложено Э. Я. Агоевой (см. ее работу «Обучение аудированию немецкой речи на старших курсах факультета иностранных языков педагогического вуза», КД. М., 1967, с. 109).

вателем, вносятся небольшие изменения по сравнению с оригиналом (типа «Он приехал после обеда» вместо «Он приехал после завтрака», «Вдали показались восемь всадников» вместо «... девять всадников», «незначительные изменения» вместо «небольшие изменения» и т. п.). Затем звучит ключ, который представляет собой либо словосочетание «Изменений нет», либо повторение (в исполнении преподавателя) тех слов оригинала, которые были изменены. И, наконец, студенту предоставляется возможность убедиться, что это действительно так: снова звучит та же фраза сначала в исполнении преподавателя, а затем в исполнении иностранца. Каждой фразе текста присваивается номер, который произносится преподавателем перед соответствующей фразой, и в качестве отчета о проделанной работе студент сдает преподавателю перечень номеров фраз, которые были изменены.

**В а р и а н т I V** — тоже упражнение типа «Сопоставьте». Студенты получают печатный вариант текста (его первой части) с некоторым числом изменений того же типа, что в предыдущем упражнении, и фонограмму с записью оригинала. Многократно прослушивая фонограмму, студенты записывают те места оригинала, которые были изменены, и отдают эту запись преподавателю.

На ближайшем аудиторном занятии организуется прослушивание всего текста целиком — и той части, которая была проработана одним из только что описанных четырех вариантов, и второй, еще незнакомой части — без какого-либо перерыва между ними, после чего осуществляется контроль понимания.

Четыре описанных выше варианта неравноценны. Варианты III и IV открыто ориентируют студентов на сопоставление, хотя и вне той области, которая является в данном случае целью обучения, — сопоставление не звуковых образов, а лексических средств и содержания. В вариантах I и II все сопоставление протекает скорее всего неосознаваемо, но зато эти упражнения требуют большего сосредоточения внимания (дословное повторение услышанного — задача довольно трудная), а первая попытка повторить или перевести трудно понимаемую фразу, поскольку она обычно кончается неудачей, создает, как можно ожидать, определенный интерес типа «А как же все-таки с этим справиться и что это все-таки такое?» Ответ на вопрос о том, какой из вариантов предпочтительнее, может дать лишь эксперимент<sup>10</sup>. При подведении результатов такого эксперимента нужно учитывать не только непосредственную эффективность каждого из вариантов, но и то обстоятельство, что варианты I и II, требующие дословного повторения звучащего предложения, учат использовать звучащие тексты для языкового роста, для обогащения словарного запаса, для идиоматизации речи.

Эксперимент нужен и для решения вопроса о роли транскрип-

<sup>10</sup> Само собой разумеется, что предложенный список вариантов реализации метода «привычный вариант эталона → новый вариант эталона» является лишь первой попыткой в этой области и не претендует на какую-либо полноту.

ции при обучении пониманию иноязычной речи с редукцией и ассимиляцией. В отличие от индивидуальных особенностей говорения, эти особенности поддаются транскрибированию. Но априори утверждать категорически, что, например, в упражнении варианта IV печатный текст должен или не должен содержать и транскрипцию (хотя бы частичную), трудно.

Для успеха обучения аудированию необходимо правильно ограничить ту область градаций неполного типа произнесения и индивидуальных особенностей говорения, распознаванию когорой мы будем обучать, и правильно отобрать тех конкретных представителей этой области, которые будут непосредственными объектами отработки, ибо овладение этой областью путем перебора всех входящих в ее состав частных экземпляров не только неэффективно, но и просто нереально. Да в этом и нет необходимости, поскольку явление генерализации безусловно характерно и для обучения распознаванию слуховых образов, и овладение ограниченным числом конкретных представителей этой области, акустически расположенных в разных ее точках и на определенном расстоянии друг от друга, обеспечит, как можно надеяться, понимание промежуточных экземпляров, т. е. овладение всей областью в целом. Значит, необходимо отобрать ограниченное число непосредственных объектов обучения, экспериментально установить оптимальное количество их и т. п. Задача эта — дело будущего. К тому же, научно обоснованный отбор в рассматриваемой области возможен только в содружестве со специалистами смежных областей.

---

## ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ОБРАЗЦОВ ТЕКСТА

Сравнительный анализ устной и письменной речи французского языка показывает, что различие между ними проявляется не только в наличии разных знаковых систем оформления — звуковой и графической. Сферы их функционирования обуславливают также известные различия в использовании языковых средств, в выборе лексических единиц, типов предложений и способов связи между ними. Так, например, для устной речи характерно употребление коротких простых предложений. Сочленение отдельных утверждений здесь достигается с помощью интонации и паралингвистических средств<sup>1</sup>. Письменная речь, несмотря на проникновение в нее за последнее время коротких предложений, все же отличается употреблением более сложных — развернутых предложений. Нормой во французском языке остается стремление к грамматической суммарности, к «сцеплению кадров»<sup>2</sup>.

Кроме различий между устной и письменной речью на уровне отдельного предложения, существуют также различия и в организации более распространенного, связного высказывания.

Письменный текст, к примеру, характеризуется тщательно отобранными словами для целого текста, широким употреблением синонимичных слов. Во избежание монотонности, однообразия в построении целого текста во французской письменной речи нежелателен набор из следующих друг за другом коротких и однотипных по структуре предложений. Наиболее приемлемым для целого текста считается определенное чередование коротких и длинных предложений, что придает ему динамичность<sup>3</sup>.

Невзирая на разнообразие в структуре и языковом оформлении письменного текста, оказывается возможным выделить некоторые наиболее типичные способы его построения. Это дает основание заключить, что в основу обучения связной письменной речи надо положить мотивированно отобранные образцы письменной речи.

Анализ языковых особенностей основных способов изложения мыслей на письме — повествования, описания и рассуждения — и их соотнесение с программным материалом на начальном этапе в языковом вузе показывают, что динамичный, сюжетный рассказ является наиболее доступным для изучения на данном этапе.

Остановимся на некоторых типичных особенностях языкового оформления рассказа как образца письменной речи, которые должны стать предметом изучения на начальном этапе.

Центральное место в рассказе занимает синонимичная лексика

<sup>1</sup> Sauvageot A. Français écrit, français parlé. Paris, 1962.

<sup>2</sup> Степанов Ю. Д. Французская стилистика. М., 1965.

<sup>3</sup> Albalat A. L'art d'écrire enseigné en vingt leçons. Paris, 1950.

для выражения временной последовательности изображаемых событий:

а) начало действия — *un jour, à un certain moment, sur le moment, se mettre à faire qch*;

б) переход одного действия к другому — *ensuite, au bout de quelques minutes, soudain, tout à coup, peu après*;

в) продолжительность действия — *depuis longtemps, habituellement, souvent*.

г) конец действия или события — *à la fin, après quoi, après tout, finalement, achever, cesser*.

Говоря об особенностях рассказа, следует упомянуть о необходимости «вкраплений» прямой речи для его оживления и о типичных способах введения слов автора. Наиболее часто слова автора вводятся:

а) единичными нейтральными глаголами — *dire, répondre, demander*;

б) синонимичными им глаголами с более тонкими оттенками — *murmurer, lancer, préciser*;

в) глаголами с уточняющими обстоятельствами — *dire en riant, répondre d'un air mécontent*.

Далее, анализируя особенности рассказа, отметим некоторые типичные для него структуры предложений. Простое распространенное предложение с однородными членами для уточнения места, времени действия и его характера является часто употребительным в рассказе. Например, *Elle embrassait sans arrêt, sur les joues, sur le front, dans les cheveux. C'était bien son enfant, son petit Simon (P. Gamarra)*.

Для передачи динамики, напряжения в рассказе употребляются однородные сказуемые с одним подлежащим. Например, *Il avale son déjeuner sans même s'asseoir, prend son sac, embrasse distraitements sa maman et voilà parti (H. Filoux)*.

Для выражения экспрессивных моментов в рассказе употребляются и очень короткие предложения. Например, *La décision est prise. Il part. L'auto file dans la nuit (L. Villeroy)*.

Не останавливаясь на ряде других особенностей рассказа из-за ограниченного объема статьи, можно заключить, что в процессе овладения письменной речью на основе рассказа следует развивать умения и навыки двух порядков: 1) умения, направленные на овладение композицией в широком смысле этого термина, и 2) умения и навыки пользования соответствующим языковым материалом.

К умениям первого порядка можно отнести:

1. Определить общее содержание и план рассказа.
2. Передать динамику развития событий.
3. Выразить свое отношение к излагаемому в форме элементарного рассуждения.
4. Пользоваться отдельными элементами описания.

В сфере умений и навыков второго порядка следует включить:

1. Правильно использовать различные глагольные временные формы, свойственные рассказу.

2. Развертывать предложения за счет употребления однородных членов.

3. Употреблять наиболее характерные структуры предложений для передачи динамики, напряженности событий, а также для того, чтобы избежать монотонности изложения.

4. Отбирать специальные средства для выделения предикатов.

5. Соединять отдельные предложения в единое целое с помощью средств внутренней и внешней связи.

6. Отражать временную последовательность с помощью глаголов «движения» и обстоятельств.

7. Применять специфические лексические единицы для введения прямой речи в текст.

Но определение характера и содержания материала для обучения письменной речи на начальном этапе языкового вуза недостаточно для овладения студентами особенностями французской письменной речи. Необходимо еще рассмотреть комплекс наиболее эффективных упражнений, направленных на овладение письменной речью.

Несмотря на некоторые достижения в современной методике обучения письменной речи, имеются, однако, и некоторые недостатки, которые часто служат серьезным препятствием для овладения особенностями письменной речи.

Остановимся на анализе традиционного вида письменной работы — изложения, которое, как известно, широко практикуется в современном учебном процессе в языковом вузе. В настоящее время приходится нередко встречаться с разным определением цели изложения. В одних случаях цель изложения определяется как удобный способ проверки умений студентов излагать свои мысли<sup>4</sup>. В других — изложение рассматривается как полезное упражнение для развития умений орфографически правильно излагать мысли на письме<sup>5</sup>. При этом отмечается, что при написании изложений на первом и втором курсах вопросы стиля не играют особой роли.

Вследствие неоднозначного определения роли изложения, оно чаще всего проводится на начальном этапе в виде письменной контрольной работы с целью проверки умения понять и воспроизвести незнакомый текст. При предъявлении учебного материала, как правило, отсутствует какое-либо объяснение способов организации целого текста.

Как известно, такое неруководимое восприятие студентами авторского текста не всегда обеспечивает полное понимание его языковых особенностей. В результате студенты передают содержание прослушанного текста каждый по-своему, опираясь при этом не на соответствующий речевой образец, а на свой еще довольно незначи-

---

<sup>4</sup> *Портнова Н. А.* Сочинение и изложение как формы контроля письменной речи учащихся. — В кн.: Обучение иностранным языкам в высшей школе. М., 1971, № 5/10.

<sup>5</sup> *Десятникова И. Б., Спицына К. В.* Опыт работы над письмом и письменной речью. — В кн.: Ученые записки Горьковского ПИИЯ, вып. 35, 1969.



тельный языковой опыт, на приобретенные навыки устной речи, а также интуитивно используя опыт родного языка. При этом одной из главных задач студента остается обеспечение орфографической правильности письменного изложения. Разумеется, такая работа отнюдь не бесполезна, так как она позволяет хорошо закреплять ранее изученный грамматический, лексический и орфографический материал. Однако, в таком случае предъявляемый текст перестает служить образцом письменной речи, а само изложение нельзя назвать упражнением, направленным на овладение письменной речью.

Поэтому есть основания отказаться от взгляда на изложение как на разновидность контрольной работы, преследующей цель выявить степень усвоения текущего учебного материала. Цель письменного изложения должна, очевидно, состоять в том, чтобы научить студентов не только передавать фабулу текста, но и в определенной степени овладеть языковым материалом и его организацией в тексте, как это делает автор. При таком подходе написание изложения должно стать работой над обогащением и активизацией словаря и грамматических структур, работой над стилистическими особенностями письменной речи.

Говоря о недостатках, характерных для бытующей методики написания изложения, нельзя обойти стороной вопрос и о способе предъявления текста-первоисточника. Общепринято перед написанием изложения прочитать текст два-три раза. Наши наблюдения показывают, что одно аудитивное восприятие текста не способствует достаточно полному пониманию и запоминанию его языкового оформления. Это объясняется тем, что на начальном этапе у студентов, как правило, отсутствуют навыки аудирования иноязычной речи. Существующие различия между устной и письменной речью вызывают серьезные дополнительные трудности при восприятии на слух печатного текста.

Следует указать также на то, что, предъявляя текст на слух, трудно обеспечить направленность внимания на стилистические особенности текста, которые играют немаловажную роль в правильном понимании его содержания. Экспериментальные данные показывают, что при аудировании такая направленность отрицательно сказывалась на понимании текста и почти не влияла на понимание при чтении<sup>6</sup>.

Учитывая немалые трудности, связанные с аудитивным восприятием текста, следует признать необходимым практиковать при обучении письменной речи на начальном этапе в первую очередь визуальное восприятие текста. Зрительные образы обладают большей отчетливостью по сравнению со слуховыми, а также большей продолжительностью их воздействия<sup>7</sup>. При этом необходимо помнить, что у взрослых учащихся чаще всего преобладает именно зритель-

---

<sup>6</sup> Клычникова З. И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного речевого сообщения. — ИЯВШ, вып. 4, М., 1968.

<sup>7</sup> Егоров Т. Е. Психология овладения навыком чтения. М., 1953.

ная, а не слуховая память. Читая, студенты имеют возможность увидеть, как автор строит абзацы и разграничивает предложения, ставит знаки препинания и использует некоторые полиграфические способы выделения отдельных единиц текста. Кроме того, читающий может избрать посылный для себя темп обработки информации, в то время как при аудировании темп задается самим говорящим. Нельзя также не учитывать и того, что восприятие графического образа слов способствует более прочному овладению орфографией изучаемого языка.

Явным недостатком существующей методики написания изложения следует считать также отсутствие систематической, поэтапной работы над одними и теми же образцами письменной речи. В практике обучения стало как бы само собой разумеющимся избегать повторной встречи с текстом, использованным однажды для изложения. В таком случае двукратное восприятие текста и его воспроизведение не обеспечивают достаточно полного овладения языковым материалом текста и его последующего употребления при самостоятельном изложении мыслей на письме. Поэтому-то и возникает необходимость найти способы активизации языкового материала текста-образца в такой мере, чтобы студенты могли впоследствии использовать его в самостоятельной речи.

Теперь рассмотрим предлагаемый комплекс упражнений, направленных как на изучение типичных особенностей письменной речи, так и на развитие у студентов умений создавать самостоятельные тексты по аналогии с изучаемыми образцами. С точки зрения методики и психологии бесспорно то, что при обучении иностранному языку в первую очередь должны выполняться упражнения, которые направляют внимание учащихся в основном на языковое оформление высказывания, а затем должны иметь место упражнения, в процессе выполнения которых внимание учащихся сосредоточено главным образом на содержании высказывания.

Признание такой последовательности объясняется тем, что при формировании речевых навыков предполагается первоначальное наличие образов внешней наглядности, которая благодаря осознанному подражанию заданному образцу постепенно перерастает во внутреннюю наглядность (образную или схематическую)<sup>8</sup>. Именно актуализация внутренней наглядности подготавливает переход к свободному высказыванию.

Используя эти данные психологии и методики, можно условно разделить процесс овладения образцом связного текста на четыре основных этапа.

На первом этапе осуществляется первичное ознакомление с образцом текста и анализ его языковых особенностей. Проведение анализа образца представляет собой применение таких способов

<sup>8</sup> Рудик П. А. Педагогические и психологические основы наглядности в обучении иностранным языкам. — В кн.: Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам. М., 1947; Артемов В. А. К вопросу о психологии обучения иностранным языкам. Там же.

обучения, как показ и объяснение, которые нужны не только для усвоения материала языка, но и для развития речевых умений. Объяснение и показ способствуют осознанию элементов материала и способов оперирования ими, а также осмыслению ситуаций, в которых следует применять тот или иной материал<sup>9</sup>. Однако одного лишь осознания образца еще недостаточно для его прочного усвоения.

Поэтому сущностью второго этапа становится интенсивная тренировка с целью усвоения языкового материала изучаемого образца. Здесь деятельность студентов носит уже репродуктивный характер и направлена на активное усвоение языкового материала, предъявленного образца. При этом предлагается, с одной стороны, поэлементное изучение образца, а с другой — его целостная репродукция.

Активизация материала в виде отдельных элементов текста обеспечивается путем выполнения чисто тренировочных упражнений на уровне отдельного предложения: подстановка с изменением или без изменения элементов в структуре предложения, перевод, самостоятельное составление предложений по образцу и др.

После тренировки на уровне отдельного предложения возможно приступить к воспроизведению всего текста. Целостная репродукция текста (или части текста) имеет характер изложения, близкого к тексту, т. е. изложения с минимальным преобразованием информации. Хотя близкое изложение еще не представляет собой подлинной речи, ибо студенты в таком случае употребляют заданный материал, тем не менее оно является ценным упражнением в письменной речи на начальном этапе обучения, одной из основных целей которого следует считать накопление речевых образцов. Несмотря на необходимость и важность близкого изложения заданного образца, его проведение еще не обеспечивает достаточно полного и прочного усвоения проанализированных особенностей образца.

В связи с этим основной задачей третьего этапа работы над предъявленным ранее образцом становится дальнейшее закрепление его языкового материала. На этом этапе студентам предлагается составить законченное высказывание, несколько отличное по своему языковому оформлению от заданного образца, т. е. написать «свободное» изложение.

Свободное изложение какого-либо текста признается многими методистами эффективным путем развития и совершенствования умений самостоятельно излагать свои мысли. Однако, как уже указывалось выше, такое традиционное свободное изложение страдает рядом недостатков. Поэтому в предлагаемом нами комплексе упражнений свободное изложение является более «управляемым». При его реализации от студентов требуется обязательное употребление в работе тех элементов образца, которые были «отработаны»

---

<sup>9</sup> Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. М., 1967.

и усвоены на предыдущих двух этапах. Это достигается главным образом благодаря использованию ключевых слов и выражений, обязательному повторению структуры данного образца и воспроизведению текста со специальными лексическими и грамматическими заданиями. Благодаря такому интенсивному и целенаправленному использованию языкового материала обеспечивается в конечном итоге достаточно прочное усвоение наиболее типичных особенностей изучаемого образца. Соблюдение «жесткой» управляемости в употреблении языкового материала служит гарантией того, что все учащиеся в равной степени усвоят изучаемый материал.

Несмотря на то, что при «руководимом» свободном изложении студенты употребляют заданный и частично ранее усвоенный языковой материал, они вынуждены нередко при выборе слов и конструкций предложений принимать самостоятельные решения. Вследствие этого в таких письменных работах зримо присутствуют элементы творчества.

Таким образом, актуализация изученного на двух предыдущих этапах языкового материала образца и комбинирование ранее усвоенного материала в новых ситуациях делает «руководимое» свободное изложение текста весьма эффективным упражнением для развития умений и навыков самостоятельно излагать мысли на письме.

На четвертом этапе задача формирования высказывания с опорой на внешне заданный образец заменяется уже задачей вполне самостоятельного составления целого текста. Наглядный образ ранее изученного и усвоенного образца превращается в генерализованный схемный образ связного текста, который служит определенной системой ориентиров при составлении нового письменного высказывания. Здесь студентам предоставляется гораздо большая самостоятельность: им сообщается только тема, в соответствии с которой необходимо определить замысел, логическую последовательность и соответствующее языковое оформление высказывания. Принимая во внимание довольно большой удельный вес самостоятельных речевых действий у первокурсника, представляется правомерным условно закрепить за таким видом работы термин «сочинение». Необходимость развития у учащихся умений и навыков самостоятельно составлять текст уже на начальном этапе находится в полном соответствии с современными тенденциями в дидактике высшей школы, касающимися повышения уровня самостоятельности и творческой деятельности студентов в процессе обучения.

Принимая во внимание явно выраженный обучающий характер сочинения на начальном этапе, можно разрешать студентам пользоваться словарем, благодаря чему не только ускоряется темп работы, но и улучшается ее качество в плане индивидуального решения той или иной задачи.

На данном этапе целесообразно выделить такие виды сочинений: составление рассказа по аналогии с изученным текстом, написание рассказа по заданному началу (концу), развертывание заданной ситуации, связанной с изучаемой темой по устной речи или близ-

кой к ней, до уровня рассказа и др. Написание такого самостоятельного рассказа служит как бы контролем того, насколько прочно были усвоены особенности предъявленного образца.

Подводя итоги сказанному о четырехэтапном характере работы над образцом письменной речи, необходимо сделать следующий общий вывод: хотя на каждом этапе характер упражнений меняется, тем не менее заданный образец всегда остается основой для осуществления интенсивной тренировки. Постепенное продвижение от анализа образца и изложения-подражания к самостоятельному составлению текста можно считать наиболее эффективным путем обучения письменной речи на начальном этапе.

---

## ОБ ОДНОМ ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ

В данной статье представлены результаты эксперимента, обосновывающие эффективность определенного принципа организации материала и упражнений как условия успешного формирования лексических навыков чтения.

**Проблема.** Как известно, чтение есть очень сложная и искусная деятельность, один из творческих видов психической деятельности. Как сложная деятельность (умение), оно основано на более простых отдельных действиях (навыках). Можно условно выделить в основном три группы таких действий (навыков):

1. Навыки распознавания и непосредственного понимания слов и словосочетаний (лексические навыки чтения);

2. Навыки распознавания грамматических форм речи и упреждения синтаксических структур и их соотнесение с определенными смысловыми категориями (грамматические навыки чтения);

3. Навыки восприятия и различения графических форм речи (механизм чтения).

Разумеется, отдельное существование указанных групп навыков относительно. Функционирование умения читать показывает полную взаимозависимость каждого из составляющих, ту или иную группу навыков с любым из другой группы. Вот почему, хотя мы исследовали условия формирования лексических навыков (первая группа), ниже приводятся и данные, касающиеся техники чтения (скорость узнавания, поле охвата), и данные о собственно умении читать (уровень понимания, степень полноты понимания).

Навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний (лексические навыки чтения) представляют собой комплекс действий многих механизмов. Прежде всего это механизмы восприятия, сличения, узнавания, которые не являются врожденными. Мгновенное узнавание слова и непосредственное через родной язык его понимание есть, кроме всего прочего, результат постепенного свертывания процесса узнавания. Вначале воспринимаются и узнаются лишь какие-то элементы (буква, слог, приставка и т. п.), затем «... из комбинаций ранее заученных образов вырабатывается новый сложный образ ... Возникают новые признаки, описывающие новый сложный образ в целом»<sup>1</sup>.

Этот механизм находится в тесной связи с внутренней речью. Чем более совершенствуется восприятие, тем большими зрительными (точнее: зрительно-смысловыми) комплексами оно осуществляется, тем больше свернуты речевые кинестезии, а следовательно, тем быстрее и эффективнее протекает чтение.

Известно, что зрелый чтец воспринимает текст не пословно. Скакадаческие движения глаз схватывают от одного до нескольких

<sup>1</sup> Покровский Г. И. Свет, глаз, информация. М., 1968, с. 6.

слов сразу. При этом, членение предложения чаще всего произвольно: читающий схватывает группы слов, являющиеся, так сказать, оперативными единицами восприятия. Эти единицы могут быть меньше или больше, могут совпадать со смысловым членением предложения (с синтагмами) и могут не совпадать. Вполне резонно предположить, что если единицы восприятия совпадают с синтагмами и по величине достаточно объемны, то чтение — более эффективно, уровень понимания выше. Следовательно, речь идет о том, что для чтения необходимы «оперативные единицы восприятия», которые совпадают с синтагматическим членением и изменяются (увеличиваются) по мере тренировки: объект (слово, группа слов) воспринимается уже не как комплекс или система признаков, а как неразложимый элементарный объект<sup>2</sup>. Настоящее чтение — это всегда чтение новых текстов. Это означает, что читающий должен мгновенно воспринимать и узнавать всякий раз новые словосочетания. В сознании каждого человека не хранится и не может храниться набор всех возможных словосочетаний. Тем не менее новое словосочетание узнается и понимается. Сличение и опознавание его происходит не за счет полного совпадения с эталоном в памяти, а по каким-то инвариантным признакам. Именно эти инвариантные признаки обеспечивают константность восприятия. Как это ни парадоксально, константность восприятия вырабатывается на основе вариативности воспринимаемого материала. Вероятно, можно говорить о формировании механизма константного (инвариантного) восприятия.

Заметим также, что понимание читаемого зависит и от скорости чтения, куда входят и мгновенное узнавание отдельных слов и поле охвата. Это и понятно: все слова в отдельности, даже будучи узнаваемыми и понятыми, не обеспечивают понимания читаемого предложения (так же, как понимание отдельных предложений не есть понимание целого текста).

Предложение несет в себе содержание и смысл, а смысл при чтении формируется на основе восприятия осмысленных групп слов, а не разрозненных слов. Интересным косвенным доказательством этого является понимание слова в контексте, догадка и даже понимание синтагмы и целого предложения без понимания отдельных слов, так как «конкретное содержание всей фразы не представляет собой суммы предметного значения отдельных слов»<sup>3</sup>.

В зависимости понимания от скорости чтения проявляется взаимосвязь восприятия (как процесса чувственного) с его соотношением со звуковым образом (свернутым во внутренней речи до предела) и через него со смысловой категорией. С. К. Фоломкина пишет: «Мы еще не располагаем данными ни о том, как соотносятся процессы восприятия материала и его осмысления — протекают ли они одновременно или последовательно, — ни о доли времени, которое приходится

<sup>2</sup> Зинченко В. П. Теоретические проблемы психологии восприятия. — В кн.: Инженерная психология. М., 1964, с. 247.

<sup>3</sup> См.: Клычникова Э. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973, с. 132.

на каждый из этих процессов. Совершенно очевидно, однако, что в результате более быстрого протекания одного из них (или обоих) увеличивается скорость чтения. Поэтому скорость чтения является косвенным показателем степени автоматизации технических навыков, укрупнения единиц, которыми оперирует читающий»<sup>4</sup>.

Из сказанного следует, что мгновенное узнавание определенных групп слов (синтагм), если они стали оперативными единицами восприятия, является одним из главных факторов функционирования и развития чтения как вида деятельности.

Формирование необходимых оперативных единиц восприятия (механизма константного восприятия) может протекать стихийно, как это чаще всего имеет место в родном языке. При обучении иноязычной речи в неязыковом вузе мы не можем себе позволить такую роскошь, ибо сроки обучения весьма сжаты. Поэтому формирование механизмов, на которых основаны лексические навыки чтения, должно быть одной из составных задач обучения чтению. Учебники же и учебные пособия для неязыковых вузов почти не уделяют внимания этому виду работы. В системе упражнений отсутствуют подготовительные упражнения, в которых читающему приходилось бы обращать внимание не на форму, а на содержание читаемого, что не способствует развитию целостного восприятия читаемого и подчинению «технических трудностей» главной задаче — извлечению информации.

Проблема, таким образом, заключается в необходимости формирования указанных механизмов лексических навыков чтения и в отсутствии средств, точнее в невыявленности условий их формирования.

**Гипотеза.** Изложенное выше дает нам право предположить, что формирование лексических навыков чтения должно осуществляться на основе различного уровня словосочетаний (различной величины синтагм), ибо они представляют собой тесное семантическое и структурное единство, обладающее функциональной направленностью. В основу организации словосочетаний следует положить два критерия: (1) критерий достаточной комбинационности и (2) критерий постепенного «роста», укрупнения величины словосочетаний. В связи с этим рабочую гипотезу можно сформулировать следующим образом: формирование лексических навыков чтения, если оно проходит на основе не отдельных слов, а целых словосочетаний при достаточной их комбинационности и постоянном удлинении их, способствует становлению нескольких важных для чтения параметров:

- а) распознаванию слов с первого предъявления;
- б) увеличению скорости чтения;
- в) расширению поля охвата (оперативной единицы восприятия);
- г) улучшению понимания.

---

<sup>4</sup> Фоломкина С. К. Об одной из задач обучения чтению на I этапе в неязыковом вузе. — ИЯВШ, вып. 8. М., 1974, с. 34.



**Методика эксперимента.** С целью проверки выдвинутой нами гипотезы было проведено экспериментальное обучение в трех группах химико-биологического факультета Витебского пединститута в течение II семестра (1973/74 учебный год). В экспериментальных группах (А и Б) и в контрольной группе (В) занятия проводились одним и тем же преподавателем, в течение равного количества времени и на материалах, равных по трудности и по объему. Выравнивание материала в экспериментальных и контрольной группах проводилось по количественным и качественным показателям (количество лексических единиц, подлежащих усвоению, объем и сложность текстов, время, затраченное на работу над данным материалом).

В контрольной группе прорабатывались тексты, взятые из учебных пособий для неязыковых вузов со всеми предлагаемыми к ним упражнениями и предтекстовыми в том числе. Различной была только методика преподавания: в экспериментальных группах — предложенная нами, в контрольной — традиционная. Весь учебный материал для экспериментального обучения был организован по принципу комбинационности словосочетаний и постепенного удлинения их и состоял из трех циклов. Каждый из них построен по следующей структуре: предтекстовые упражнения в узнавании отдельных слов (корневых, сложных, интернациональных) и раскрытии их значения по догадке, по строевым элементам, по контексту. Затем эти же слова включаются в состав разных по структуре словосочетаний, объем которых постепенно увеличивается от 3 до 6 словоформ. Предтекстовые упражнения завершают 2-3 микротекста, объемом в 3-5 фраз, построенные на основе таких же моделей словосочетаний с различным лексическим наполнением.

Исходя из основной характеристики лексических навыков чтения, мы считаем, что основными параметрами организации упражнений, направленных на формирование лексических навыков чтения, должны быть повторяемость и вариативность лексических единиц (слов и словосочетаний). Этим положением мы пользовались при построении и выборе упражнений в эксперименте.

Использовались два вида упражнений:

I вид — упражнения, адекватные микродействиям, составляющим лексические навыки чтения:

- а) восприятие и узнавание графического образа слова,
- б) понимание слов и словосочетаний.

Это упражнения типа: прочитайте правильно слова и словосочетания, разделите предложение на синтагмы, подберите русские эквиваленты к интернациональным словам; догадайтесь о значении слова по контексту, по синонимам и антонимам, по аналогии.

II вид — упражнения, контролирующее непосредственное понимание прочитанного: дополните предложения подходящими по смыслу словами и группами слов (после прочтения текста); ответьте на вопрос с опорой на текст, по схеме; дайте ответ на вопрос, обосновав его (с опорой на текст); выберите в тексте и зачитайте материал, характеризующий данное явление, процесс; докажите, опи-

раясь на текст, правильность данного суждения, положения; расположите данные пункты плана в нужной последовательности; найдите в тексте материал (предложения), характеризующий каждый пункт плана, ответьте на вопросы к подтексту и др. Все эти контролирующие упражнения адекватны тому виду чтения, которое в данном случае проверяется, т. е. чтению с непосредственным пониманием прочитанного. Предпочтение при этом отдается одноязычным формам контроля. Материал (и, соответственно, работа) был организован циклами. Каждый цикл содержал три текста с различной информацией, но построенных на одних и тех же лексических единицах (в каждом цикле 50-60 единиц). Словосочетания текстов максимально варьировались.

За время экспериментального обучения было проведено 3 среза и 3 контрольные работы. С целью установления уровня лексического навыка чтения после работы над каждым из циклов испытуемым были предложены для распознавания<sup>5</sup> с первого предъявления 15 слов и 15 словосочетаний, входящих в данный цикл: из них 5 слов корневых, 5 — сложных и 5 — интернациональных; 5 словосочетаний, состоящих из 3 словоформ, 5 — из 4 словоформ, 5 — из 5-6 словоформ. Слова и словосочетания были напечатаны на карточках и предъявлялись для узнавания через эпидиаскоп.

Скорость чтения проверялась после каждого цикла на специально составленных текстах объемом в 130 словоформ, построенных на той же лексике, тех же словосочетаниях и структурах, что и основные тексты. Студентам было предложено прочитать тексты про себя и понять их содержание. Время фиксировалось.

При чтении текстов студентам было предложено подчеркнуть слова, не распознанные при первом прочтении, волнистой линией, распознанные при повторном прочтении ниже подчеркнуть прерывистой линией, не распознанные вообще — прямой линией. Таким образом условно определялся уровень (качественная сторона) понимания текста. Затем этот же текст было предложено перевести на русский язык. Объем (количественная сторона) понимания исчислялся числом правильно переведенных предложений.

**Данные и их анализ.** Полученные нами данные проанализированы по некоторым важным для чтения параметрам. В таблицах сопоставляются данные, полученные в группах «А» и «Б» (экспериментальных), с данными группы «В» (контрольной), полученные по III срезу.

1. Первый параметр — количество слов, распознанных с первого предъявления. При этом мы применяли следующую методику обсчета: слово, распознанное и названное на русском языке одновременно с его визуальным восприятием, оценивалось в 4 балла, распознанное, но названное после его предъявления — в 3 балла, названное одновременно с повторным предъявлением — в 2 балла, названное после повторного предъявления — в 1 балл и неназванное или неправильно названное — в 0 баллов.

<sup>5</sup> Под распознаванием мы понимаем узнавание плюс понимание.

Приводим данные по первому параметру. Нами вычислялась:  
 $I_1$  — сумма баллов по распознаванию корневых слов,  
 $I_2$  — сумма баллов по распознаванию сложных слов,  
 $I_3$  — сумма баллов по распознаванию интернациональных слов.

Таблица I

Уровень лексического навыка

Группа \ Срезы и параметры	$I_1$		$I_2$		$I_3$	
	Предэксп. срез	III срез	Предэксп. срез	III срез	Предэксп. срез	III срез
«А»	52	128	28	145	84	157
«Б»	33	127	16	143	59	157
«В»		64		58		110

Интересно заметить, что разрыв в уровне узнавания интернациональных слов в экспериментальных и контрольной группах невелик, так как форма слова, его «внешность» в данном случае знакома испытуемым и не вызывает больших трудностей при их узнавании. Зато разрыв в уровне усвоения сложных слов в группах «А» и «Б» по сравнению с группой «В» больше, чем для других слов (145-58) (128-64), что свидетельствует в пользу предложенной методики, ибо именно сложные слова должны лучше усваиваться за счет комбинационности их частей.

II. Вторым параметром — количество распознанных с первого предъявления словосочетаний. Обсчет в баллах ведется по той же методике, что в I параметре; при этом  $II_1$  обозначает сумму баллов распознанных словосочетаний из 3-х словоформ;  $II_2$  — из 4-х словоформ;  $II_3$  — из 5-6 словоформ.

Таблица II

Группа \ Срезы и параметры	$II_1$		$II_2$		$II_3$	
	Предэксп. срез	III срез	Предэксп. срез	III срез	Предэксп. срез	III срез
«А»	49	144	34	124	24	94
«Б»	37	123	18	112	14	84
«В»		64		59		46

Анализ данных по первым двум параметрам показывает, что уровень распознавания отдельных слов и словосочетаний в экспериментальных группах почти в 2 раза выше, чем в контрольной.

III. Третий параметр — поле охвата при чтении. Данные таблицы II являются косвенным показателем поля охвата при чтении. Распознавание словосочетаний из трех, четырех и пяти словоформ с первого предъявления говорит о том, что они схватывались читающим как единое целое (на контрольных карточках они для удобства чтения расположены в одну строку).

IV. Четвертый параметр — скорость чтения. С увеличением поля охвата непосредственно связано увеличение скорости чтения. Для прочтения одного и того же контрольного текста было затрачено следующее время:

Т а б л и ц а III

Срезы Группы	Третий срез
Группа «А»	904 сек
Группа «Б»	978 сек
Группа «В»	1950 сек

При сопоставлении данных по III и IV параметру (поле охвата и скорость чтения) сам собой напрашивается вывод: чем больше поле охвата при чтении, т. е. чем быстрее узнаются и расшифровываются значения словосочетаний в тексте, тем больше скорость чтения. При этом немаловажную роль играет объем словосочетаний: мгновенное распознавание больших по объему словосочетаний увеличивает скорость чтения.

V. Пятый параметр — уровень понимания текста. При установлении уровня понимания каждое не распознанное в контрольном тексте слово расценивалось следующим образом: не распознанное при первичном чтении в (—1 балл); не распознанное при повторном чтении в (—2 балла); не распознанное вообще в (—3 балла). (Эти слова в тексте подчеркивались различными линиями, в зависимости от уровня их распознавания). Приводим данные по этому параметру.

Т а б л и ц а IV

Срезы Группы	Третий срез
Группа «А»	— 3
Группа «Б»	— 7
Группа «В»	— 13

VI. Шестой параметр — объем понимания читаемого. При расчетах по этому параметру было учтено количество неправильно переведенных или совсем не переведенных предложений в контрольных текстах. Данные по этому параметру отражает следующая таблица.

Таблица V

Срезы Группы	Третий срез
Группа «А»	— 5
Группа «Б»	— 6
Группа «В»	— 36

Заметим, что шестой параметр взят нами лишь как корректирующий, т. е. как параметр, дающий какие-то дополнительные сведения о результатах обучения. Мы, конечно, отдаем себе отчет в том, что для контроля беспереводного чтения перевод не может служить адекватным средством.

При анализе данных по V и VI параметрам заслуживает особого внимания тот факт, что хотя в контрольной группе количество нераспознанных слов невелико (—13 баллов), однако объем понимания в ней в 6 раз меньше, чем в экспериментальных группах. Очевидно, что распознавание отдельных слов не всегда обеспечивает понимание читаемого. А уровень и объем понимания находятся в прямой зависимости от широты поля охвата и уровня владения лексическими навыками.

**Выводы.** Результаты эксперимента достаточно убедительно свидетельствуют об эффективности предложенной методики работы. Комплексы подготовительных упражнений, построенных на основе комбинационности словосочетаний и их постепенном удлинении, обеспечивают формирование лексических навыков необходимого качества.

Данные эксперимента убеждают в необходимости построения всей работы по формированию лексических навыков чтения по предложенной методике.

---

## К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ АНГЛИЙСКИХ СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ С СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ В ФУНКЦИИ ПРЕПОЗИТИВНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Известно, что умение читать английскую научную и техническую литературу с полным и точным пониманием во многом зависит от правильного понимания субстантивных словосочетаний с существительным в функции препозитивного определения (*test equipment, desirable quality improvement* и т. д.). Однако до последнего времени этой проблеме не уделялось достаточно внимания. В этой связи особый интерес вызывает попытка В. Г. Гаврилова разработать методику обучения данным словосочетаниям<sup>1</sup>.

Весьма полезной, на наш взгляд, является рекомендация В. Г. Гаврилова обучать пониманию двучленных словосочетаний типа «существительное+существительное», демонстрируя основные виды смысловых отношений между их членами, а также работать над этими словосочетаниями в репродуктивном плане, чтобы создать в сознании учащихся эталонные модели данных словосочетаний, которые могут способствовать формированию навыков понимания.

Что же касается словосочетаний, состоящих из 3-х и более членов, то В. Г. Гаврилов предлагает обучать им на основе опоры а формально-строєвые признаки. Однако целесообразность этой рекомендации вызывает сомнение, ибо, только для того чтобы научиться разбираться в структуре словосочетаний, необходимо усвоить большое количество таких признаков, часть которых формально не выражена (например, смысловой признак). Кроме того, опора на многие признаки не всегда дает нужный результат, так как они являются лишь вероятностными сигналами структуры словосочетания и не позволяют интерпретировать ее однозначно; например, структуру словосочетания *an old car salesman*<sup>2</sup> нельзя правильно истолковать на основании какого-либо внутренне присущего ей признака, ее можно понять лишь на основе контекста (как *an old salesman of cars* или как *a salesman of old cars*).

Таким образом, обучение пониманию рассматриваемых словосочетаний все еще представляет собой нерешенную проблему. В связи с этим мы сочли целесообразным изложить в настоящей статье приемы обучения пониманию этих словосочетаний, применяемые на краткосрочных курсах при обучении специалистов негуманитарных профессий.

Разработке данных приемов предшествовал отбор тех субстантивных словосочетаний, которые благодаря своей структуре и рас-

<sup>1</sup> Гаврилов В. Г. Методика обучения конструкциям с препозитивными атрибутами (английский язык). АКД. М., 1972.

<sup>2</sup> Пример заимствован из статьи Л. С. Бархударова «О двух типах синтаксической связи слов в предложении». — ИЯШ, 1967, № 4, с. 15.

пространенности являются базисными в том смысле, что, овладев приемами уяснения их значения, учащиеся смогли бы использовать приобретенные умения для правильного понимания подавляющего большинства остальных словосочетаний.

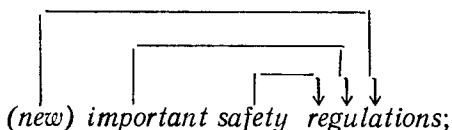
При отборе мы исходили из того, что инвариантом данных словосочетаний является словосочетание, состоящее из: а) двух членов-существительных — ядра и определения; б) служебного компонента, который может быть представлен артиклем, детерминативом или квантификатором<sup>3</sup>. Например: *a reaction chamber, their service station, two laboratory tests*.

Все остальные словосочетания рассматривались как случаи усложнения этого словосочетания в речи.

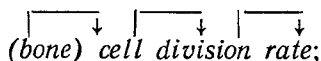
Для проведения отбора потребовалось систематизировать случаи усложнения, определить, какие из них могут вызвать дополнительные трудности понимания, и установить, какие из усложненных словосочетаний, содержащих дополнительные трудности, распространены в английской литературе, чтению которой предстоит обучать.

Усложнение за счет увеличения количества членов ведет к появлению словосочетаний разных структурных типов. В связи с этим словосочетания были подразделены на трехчленные и многочленные, среди которых были выделены словосочетания двух структурных типов:

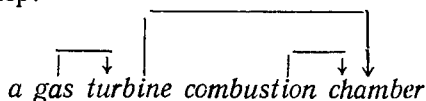
а) 1-й тип: все члены словосочетания, употребленные в функции определения, связаны непосредственной синтаксической связью с ядром словосочетания; например:



б) 2-й тип: каждый член словосочетания, употребленный в функции определения, связан непосредственной синтаксической связью со своим соседом справа; например:



Кроме того, те многочленные словосочетания, схема непосредственных синтаксических связей которых не позволяет отнести их к 1-му или 2-му структурному типу, были выделены в 3-й структурный тип. Например:



<sup>3</sup> К числу детерминативов были отнесены указательные местоимения, т.н. «присоединяемая форма» притяжательных местоимений (*my, your* и т.д.), местоимения *which, whose, each, every, some, any, neither, either*, существительное с морфемой *'s* и *enough*. Квантификаторами считались числительные, а также местоимения *little, less, least, much, more, most, both, several, many, few*.

Понимание может быть также усложнено за счет употребления в качестве члена словосочетания отглагольного существительного с суффиксом *-ing* (*flying safety*) или сочетания существительного с другими словами, не оформленного графически (при помощи дефиса, кавычек и т. п.) в одну группу (*the centre of gravity location*).

Дополнительную трудность могут вызвать и те случаи, когда слова, обычно представляющие собой детерминативы и квантификаторы, не являются определениями к ядру словосочетания (*ten ton advantage*).

При отборе не учитывались случаи усложнения теми элементами языка, которые ввиду их потенциальной трудности для понимания могут являться самостоятельными объектами для отработки с учащимися. По этой причине, например, не учитывались случаи усложнения данных словосочетаний словами типа *wing-mounted*.

Для определения распространенности усложненных словосочетаний было обследовано 800 текстов по 2000 печатных знаков каждый (всего 40 печ. листов), выбранных из английской литературы, относящейся к негуманитарным наукам. Частота встречаемости каждого словосочетания вычислялась по формулам математической статистики на основе данных о доле текстов, в которых оно встретилось, среди всех обследованных текстов<sup>4</sup>.

В результате анализа полученных статистических данных был установлен критерий отнесения словосочетаний к распространенным. Согласно этому критерию распространенными считались те словосочетания, показателем употребительности которых в исследованной литературе является доверительный интервал с нижней границей больше нуля.

Ниже помещена таблица с результатами статистического обследования. Словосочетания в ней объединены в группы на основе общности употребления определенного элемента языка в качестве члена словосочетания<sup>5</sup>. Показатель частоты встречаемости группы словосочетаний, который определялся так же, как и показатель частоты встречаемости отдельных словосочетаний, указывается непосредственно за описанием группы.

Из таблицы видно, что группы словосочетаний 1-2, с одной стороны, и группы 3-6, с другой, сильно различаются по своей распространенности. Это различие настолько велико, что позволяет сделать следующий вывод: обучение пониманию словосочетаний групп 1-2 должно быть составной частью **любого** курса (учеб-

---

<sup>4</sup> Подробнее об организации выборки и методике статистической обработки полученных данных см. нашу статью «Опыт качественного и количественного отбора потенциально трудных для понимания конструкций английской научной и технической литературы». — ИЯВШ, вып. 6. М., 1971.

<sup>5</sup> Эти члены словосочетания подчеркнуты в иллюстративных примерах.

<sup>6</sup> Нераспространенные словосочетания в таблицу не включены из-за исключения тех случаев, когда в группе нет других словосочетаний



Слово-сочетания	Иллюстративные примеры словосочетаний	95,5%-й доверительный интервал для генеральной доли текстов в 2000 печ. знаков каждый, содержащих данное словосочетание (в %).
1	2	3
<b>1. Группа словосочетаний с существительным, исключая отглагольное существительное с суффиксом -ing (99,63÷100)%</b>		
a	the timber subdeck	98,55÷99,95
b	a high safety factor (1 структурный тип)	82,85÷87,91
c	mobile crane users (2 структурный тип)	68,18÷74,60
d	a hydraulic variable speed gear (3 структурный тип)	40,73÷47,77
e	lower maximum heart rates (1 структурный тип)	16,58÷22,18
f	high temperature alloy windings (2 структурный тип)	3,46÷6,54
<b>2. Группа словосочетаний с отглагольным существительным, имеющим суффикс -ing (41,98—49,02)%</b>		
a	the counting time	32,73÷39,53
b	a severe operating loss (1 структурный тип)	15,41÷20,85
c	crystal cutting departments (2 структурный тип)	6,42÷10,34
d	a new soup canning plant (3 структурный тип)	3,24÷6,26
e	the initial unproductive sampling site (1 структурный тип)	0,72÷2,54
f	the crystal field splitting parameter (2 структурный тип)	0,07÷1,19
<b>3. Группа словосочетаний, в которых слова, обычно употребляющиеся в качестве детерминативов (исключая существительное с морфемой 's) и квантификаторов, не являются таковыми (0,56÷2,20)%<sup>6</sup> (стр. 64)</b>		
a	this type fertilizer (2 структурный тип)	0,30÷1,70
<b>4. Группа словосочетаний, в которых существительное с морфемой 's употреблено не в качестве детерминатива (0,14÷1,36)%</b>		
a	the traditional barber's chair (1 структурный тип)	0,07÷1,19
<b>5. Группа словосочетаний, в состав которых входит член, имеющий структуру «существительное + предлог + существительное» (0,14÷1,36)%</b>		
a	the balance of payments program	0 ÷ 0,81
<b>6. Группа словосочетаний, в состав которых входит член, включающий в себя предлог (0,01÷0,99)%</b>		
a	on the spot production	0 ÷ 0,81

ника), в задачу которого входит обучение чтению английской литературы, относящейся к негуманитарным наукам, в то время как обучение пониманию словосочетаний групп 3-6 можно поставить в зависимость от наличия учебного времени. Поэтому мы ограничились попыткой разработать приемы обучения пониманию словосочетаний, входящих в группы 1 и 2.

Анализ структуры словосочетаний этих групп показывает, что базисными словосочетаниями, которые, как указывалось выше, предстояло отобрать, являются четыре словосочетания группы 1 (1a, 1b, 1c, 1d) и одно словосочетание группы 2 (2a).

Сначала рассмотрим приемы обучения пониманию словосочетаний группы 1.

Для того чтобы сосредоточить внимание учащихся прежде всего на осмыслении словосочетаний, а не на подыскании переводческих эквивалентов, следует сообщить им лишь те сведения, которые необходимы для узнавания и правильного понимания. В этой связи, объясняя двучленное словосочетание, надо подчеркнуть, какой из их членов является определяемым, а какой определением, а также раскрыть роль артикля, детерминативов и квантификаторов как входящих компонентов словосочетания.

Трудности понимания данного словосочетания связаны с имплицитностью выражения смысловых отношений между его членами и отсутствием структурного аналога этому словосочетанию в русском языке. Эти трудности можно в какой-то мере нейтрализовать, если предложить учащимся при возникновении трудностей в понимании попытаться трансформировать это словосочетание в субстантивное словосочетание с существительным в функции прямого определения, подобрав при этом предлог, который связывал бы оба существительных в осмысленное (логичное) словосочетание, вписывающееся в контекст.

Так, например, действуя согласно данной рекомендации, учащийся, встретивший в предложении *The skyscraper contains office space for 4,000 workers* двучленное словосочетание *office space*, меняет местами входящие в него существительные (*space ... office*), подбирает предлог (*for*), решает, в каком числе употребить определяющее существительное (*office*), и получает искомый трансформ (*space for offices*).

Описанный прием предложен ввиду того, что он побуждает учащегося трансформировать данное словосочетание в идентичное по смыслу словосочетание, имеющее в русском языке структурный аналог. При этом задачу извлечения смыслового содержания учащийся решает не в рамках чуждой для него конструкции, а в конструкции, известной ему из родного языка. В результате поиска решения этой задачи облегчается, ибо рекомендуемую трансформацию он фактически проводит на английском и русском языках, используя трансформацию на английском языке прежде всего как направление (стимул, модель) для рассуждений на русском языке, а трансформацию на русском языке — для глубокого проникновения в смысловое содержание словосочетания.

Рассмотренный прием используется и для облегчения понимания трехчленных словосочетаний. Он используется для уяснения значения пары существительных, включающей в себя ядро словосочетания (1-й член) и непосредственно примыкающее к нему существительное (2-й член). Такую пару содержит каждое словосочетание группы I (см. таблицу выше). Кроме того, он может использоваться дважды для осмысления одного и того же словосочетания, в котором в качестве 3-го члена употреблено существительное. Так, например, при осмыслении словосочетания 2-го структурного типа *a household computer network* его можно использовать сначала для осмысления пары *a computer network*, трансформировав ее в *a network of computers*, а затем для уяснения значения пары *household computers*, трансформировав ее в *computers for households*.

Для преодоления трудностей понимания трехчленных словосочетаний нужны также приемы, которые могли бы в случае необходимости помочь учащимся установить структурный тип словосочетания. Для этого можно рекомендовать следующий алгоритм: сначала уяснить значение пары существительных, состоящей из 1-го и 2-го членов словосочетания (например: трансформировать *sand grains* в *grains of sand*, если необходимо осмыслить словосочетание *fine sand grains*), а затем попытаться уяснить значение всего трехчленного словосочетания, предположив, что оно относится к 1-му структурному типу (в этом случае трансформ словосочетания *fine sand grains* будет *fine grains of sand*). Если при этом получится осмысленный (логичный) трансформ, вписывающийся в контекст (что и получилось в рассматриваемом примере), то данное словосочетание является словосочетанием 1-го структурного типа. Если же при таком предположении осмысленный трансформ не получается (например, словосочетание *a reliable decision problem* нельзя трансформировать в *a reliable problem of decision*, ибо сочетание *a reliable problem* алогично) или же получающийся осмысленный трансформ не вписывается в контекст, то данное словосочетание является словосочетанием 2-го структурного типа.

На начальном этапе обучения, когда упражнения в осмыслении данных словосочетаний целесообразно выполнять письменно, рекомендуется для наглядности соединять определяющие слова с определяемыми при помощи стрелок, как это было сделано выше при иллюстрации структурных типов словосочетаний. Соединение этих слов стрелками можно рекомендовать и на дальнейших этапах обучения, когда данные упражнения выполняются устно.

Приемы осмысления многочленных словосочетаний (см. словосочетания 1d, 1e и 1f в таблице) остаются теми же, что и трехчленных. Специфика осмысления многочленных словосочетаний состоит в основном в том, что увеличивается количество шагов алгоритма: в случае необходимости установить, какие члены определяются 4-м, 5-м и т. д. членами и каковы смысловые отношения между соответствующими парами членов. Последовательность же действий должна оставаться одной и той же — от крайнего правого члена к крайнему левому члену.

Специфика осмысления многочленных словосочетаний обусловлена также тем, что они могут быть и 3-го структурного типа. Чтобы облегчить выявление и, следовательно, понимание словосочетаний этого структурного типа (который, как видно из таблицы, является самым распространенным типом многочленных словосочетаний), учащимся необходимо сообщить, что в многочленных словосочетаниях крайний левый член часто является определением к 1-му члену, как, например, в словосочетании *the maximum cell division rate* → *the maximum rate of cell division*.

Для уяснения значения словосочетаний группы 2 (см. таблицу) целесообразно применять те же приемы, что и для осмысления словосочетаний группы 1.

Специфическая трудность словосочетаний этой группы состоит в том, что входящие в них отглагольные существительные с суффиксом *-ing* омонимичны прилагательному с тем же суффиксом и причастию 1. Однако она будет преодолена, если учащийся, действуя согласно рассмотренным выше приемам, попытается трансформировать словосочетание, содержащее слово с суффиксом *-ing* в функции определения, в субстантивное словосочетание с постпозитивным определением типа «существительное+предлог+существительное». Если контекст допускает такую трансформацию, то данное слово является существительным (например: *an alighting accident* → *an accident at alighting* или *a floor mounting cabinet* → *a cabinet for mounting on the floor*).

Для облегчения идентификации отглагольного существительного с суффиксом *ing* учащемуся следует сообщить, что, будучи употребленным в функции определения, оно часто указывает на назначение определяемого существительного (*advertising space* → *space for advertising*).

Многолетнее применение рассмотренных приемов позволило установить их преимущества и недостатки.

Эти приемы легко усваиваются учащимся, ибо они включают в себя трансформацию одного вида и один порядок осмысления применительно к любому субстантивному словосочетанию, что способствует выработке искомого автоматизма.

Рекомендуемые приемы воспринимаются учащимися как решение задач на изучаемом иностранном языке, что обеспечивает положительное отношение к ним учащихся — особенно тех учащихся, которые специализировались в точных или технических науках.

Применяемые трансформации побуждают учащихся прежде всего толковать словосочетания, а затем уже переводить. Этим учащиеся в значительной мере страхуются от «перевода» без понимания. Именно попытки толковать смысловое содержание словосочетаний представляют собой основной этап на пути к их правильному пониманию.

Описанные приемы имеют следующие недостатки.

Во-первых, в ряде случаев одно и то же смысловое содержание может быть при трансформации передано при помощи разных предлогов. Во-вторых, учащиеся не всегда обладают достаточными зна-

ниями английского языка, чтобы при трансформации правильно подобрать предлог.

Поскольку осмысление словосочетания происходит в основном в ходе трансформации на русском языке, указанные недостатки не затрудняют понимания. Они лишь осложняют оформление английского трансформации после того, как словосочетание уже понято. Чтобы избавиться от этих недостатков, можно рекомендовать учащимся производить трансформацию только на русском языке. Однако в этом случае нельзя выработать того автоматизма и обеспечить такую мотивацию, которые достигаются при параллельной трансформации на английском языке.

В заключение необходимо подчеркнуть, что предлагаемые приемы рассчитаны на упражнение в осмыслении субстантивных словосочетаний, встретившихся в тексте, так как основным критерием правильного понимания является контекст. Поэтому, применяя данные приемы, следует свести внетекстовую отработку этих словосочетаний до нескольких рецептивных и репродуктивных упражнений за весь курс обучения.

---

## ИССЛЕДОВАНИЕ ГРАНИЦ ДОГАДКИ О ЗНАЧЕНИИ СЛОВ ОБЩЕГО КОРНЯ ПРИ ЧТЕНИИ

Данное исследование границ догадки о значении неизученных слов общего корня проводилось в рамках отбора лексического минимума для чтения на английском языке как втором иностранном.

Отбирая лексику для чтения, мы шли следующим путем. Сначала был отобран исходный список лексем, обеспечивающих в среднем 95%-е покрытие неспециальных оригинальных текстов, и были выявлены наиболее употребительные лексико-семантические и лексико-фразеологические варианты этих слов. На втором этапе из этого исходного списка изымались те лексические единицы, которые с достаточной надежностью можно отнести к разряду потенциального словаря<sup>1</sup>.

Одним из источников потенциального словаря, под которым понимается лексика, не закрепленная в памяти учащегося его предыдущим речевым опытом, но доступная пониманию в результате закономерной самостоятельной семантизации на основе специально развитых умений<sup>2</sup>, являются слова общего корня в изучаемом иностранном языке и в родном языке, а также — применительно к изучению второго иностранного языка — во втором иностранном языке и в первом иностранном языке<sup>3</sup>.

По проблеме самостоятельного понимания слов общего корня имеется довольно большое количество работ, в том числе и диссертационных исследований<sup>4</sup>. Особую ценность в этих работах пред-

<sup>1</sup> Подробнее см. *Семенова С. Т.* Пути решения проблемы отбора словаря для чтения. — В кн.: Вопросы методики преподавания второго иностранного языка. Сб. научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца № 80 М., 1973.

<sup>2</sup> *Бухбиндер В. А.* Основы обучения лексике в средней школе. АДД. М., 1972, с. 20-21.

<sup>3</sup> В связи с тем, что в литературе нет четкого разграничения терминов «когнаты», «интернационализмы», «интернациональные слова», а также в связи со спорностью последнего из этих терминов, мы считаем более целесообразным пользоваться термином «слова общего корня».

<sup>4</sup> *Колесник И. И.* Некоторые приемы обучения чтению без словаря английской научно-популярной и политической литературы (в связи с пониманием слов, имеющих общие корни в английском и русском языках). КД. М., 1965. *Крупник К. И.* К проблеме обучения чтению на иностранном языке (прогнозирование вероятности понимания слов). КД. М., 1968, гл. III. *Мокреева Н. Г.* Обучение пониманию неизученных слов при чтении на французском языке (в старших классах средней школы). КД. М., 1970. *Калинина С. В.* Пути расширения словарного запаса учащихся (на материале французского языка). — В кн.: Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1973. *Боровко З. И.* К вопросу о формировании потенциального словаря при аудировании. — В кн.: Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1973. *Есютина А. М.* Пути формирования словаря для аудирования при обучении второму иностранному языку. КД. М., 1973, гл. III.

ставляет попытка выявить факторы, определяющие большую или меньшую степень совпадения графической формы основной части слов общего корня, и установить ту степень совпадения, которая обеспечивает соотношение учащимися незнакомого слова с его коррелятором в ранее изученном языке. Однако почти все указанные выше исследования проводились, во-первых, в условиях средней школы и, во-вторых, на материале слов общего корня и русском языке и в одном из западноевропейских языков. Исключение составляет работа А. М. Есютиной, проведенная на материале немецкого и английского языков и в условиях языкового вуза, но и этой работе исследовалась догадка слов общего корня при аудировании.

Необходимость проведения нашего исследования была вызвана, с одной стороны, спецификой контингента учащихся и, с другой стороны, спецификой языкового материала. В нашем языковом материале имеется большое число вариантов, выходящих за рамки тех групп, которые были выделены в литературе в плане большего или меньшего соответствия основной части слова нового языка и его эквивалента в ранее изученном языке, и мы столкнулись с необходимостью получить дополнительные данные о том, какие расхождения в основной части слов общего корня не мешают процессу догадки.

С этой целью нами были проведены два экспериментальных исследования на материале английского языка как второго иностранного в условиях изучения его на французском и на немецком факультетах.

**Первый эксперимент** проводился в МГПИИЯ им. Мориса Тореза в 1974-75 учебном году со студентами немецкого и французского факультетов, изучающими английский язык как второй иностранный (1 год обучения). Количество испытуемых составило от 70 до 80 человек на французском факультете и от 40 до 50 на немецком факультете.

Эксперименту предшествовала группировка выявленных (в той части нашего исходного списка, которая не относится к активу) слов общего корня с точки зрения степени совпадения их основной части.

Во-первых, слова общего корня были проанализированы с точки зрения различных вариантов соотношений количества совпадающих и несовпадающих звуко-буквенных элементов слова и с точки зрения распределения совпадающих и несовпадающих элементов внутри слов (то есть их места). Ср., например, следующие случаи: 1) англ. *quit* — фр. *quitter*; 2) англ. *frankly* — фр. *franchement*; 3) англ. *leisure* — фр. *loisir*. Во всех приведенных примерах совпадают 4 буквы, но в I случае совпадают все буквы воспринимаемого слова, во II случае из 7 букв воспринимаемого слова только 4 буквы совпадающие и из 3 несовпадающих — одна буква корня слова, а в III случае 4 совпадающие буквы чередуются с несовпадающими.

Во-вторых, выявленные слова общего корня были проанализированы с точки зрения наличия в основной части одного из корреля-

лирующих слов «лишних» букв и их места в этих словах. Например, в паре англ. *establishment* — фр. *établissement* в английском слове вторая буква «лишняя», а в паре англ. *glory* — фр. *gloire* во французском слове четвертая буква «лишняя».

Представители этих групп слов общего корня и составили языковой материал нашего первого эксперимента. Кроме того, мы решили проверить на англо-французском и англо-немецком материале те закономерности, которые были установлены другими исследователями на материале слов общего корня в английском и русском, во французском и русском, в немецком и русском языках. Всего в материалы I эксперимента было включено 94 слова — 63 слова, имеющие однокоренные соответствия во французском языке, и 31 слово, имеющее однокоренные соответствия в немецком языке.

Применительно к такому языку, как английский, проблема потенциального словаря усложняется тем обстоятельством, что многие слова, доступные догадке по их графической форме, не могут быть самостоятельно озвучены учащимися<sup>5</sup> из-за того, что последние не знают места ударения, или из-за того, что какие-то сочетания букв в этих словах читаются не по правилам чтения (вопрос о том, как быть с такими словами при отборе словаря-минимума, будет рассмотрен ниже). Однако для такого языка как французский с его фиксированным ударением и с ничтожно малым количеством слов, произносящихся не по правилам чтения, эта проблема не возникает. Поэтому, стремясь вывести какие-то общие закономерности, касающиеся зависимости догадки от степени совпадения графических образов слов, мы включили в наш эксперимент и такие английские слова, которые испытуемые правильно озвучивать самостоятельно не могли.

Отобранные слова общего корня были проверены на семантическую соотнесенность. В эксперимент включались английские слова, совпадающие с их соответствиями в первом иностранном языке хотя бы в одном значении, и только в том случае, если эти слова-соответствия были хорошо известны студентам. И конечно, в эксперимент включались только те английские слова, которые до тех пор не были в языковом опыте студентов. Английские слова, имеющие эквиваленты общего корня не только в первом иностранном языке, но и в родном (типа англ. *apparatus*, фр. *appareil* и рус. *аппарат*), в эксперимент не включались, так как в таких случаях догадка могла идти от русского эквивалента, а не от эквивалента в первом иностранном языке.

Слова предъявлялись изолированно в виде машинописного списка с указанием части речи, к которой они принадлежат. Задание — постараться догадаться о значении незнакомых английских слов и перевести их на русский язык. Время для выполнения этой работы было ограничено из расчета в среднем не более 30 секунд на каждое слово.

При подсчете результатов слово рассматривалось нами как



слухом самостоятельному пониманию, если оно было понято не менее чем 75% испытуемых. Если предъявленному слову английского языка соответствует в первом иностранном языке многозначное слово, то предъявленное слово считалось правильно понятым данным испытуемым при условии, что русский перевод соответствовал любому из лексико-семантических вариантов этого многозначного слова. Такой подход объясняется тем, что на данном этапе исследования нас интересовало влияние на догадку разной степени графического совпадения слов общего корня, а от влияния степени совпадения семантических структур таких слов мы абстрагировались.

Результаты эксперимента полностью подтвердили основные данные, полученные в работах, которые перечислены в сноске № 4: при графическом совпадении основной части слов общего корня расхождения в окончании и суффиксе, как правило, не мешают пониманию. Например, испытуемые безошибочно догадывались о значении таких английских слов, имеющих однокоренные соответствия в немецком и французском языках, как *rebel* (фр. *rebelle*), *quit* (фр. *quitter*), *remark* (фр. *remarquer*), *bake* (нем. *backen*)<sup>6</sup>.

Подтвердилось и положение о том, что совпадение звукового образа основной части слов общего корня обеспечивает понимание. Так, несмотря на расхождение графического образа, испытуемые догадывались о значении следующих английских слов на основании сходства их звукового образа со звуковым образом соответствующих немецких слов: *mouse* (нем. *Maus*), *straw* (нем. *Stroh*). Последний пример, а он не единичен, свидетельствует о том, что догадка о значении слов общего корня осуществляется либо на основе совпадения графического образа, либо на основе совпадения звукового образа, либо на основе сочетания обоих подходов: в паре англ. *straw* — нем. *Stroh* начало слов не совпадает по звучанию, но совпадает по написанию, а конец совпадает по звучанию, но не совпадает по написанию.

Вместе с тем, проведенный эксперимент позволяет сделать следующие выводы:

1. Совпадение пяти подряд первых букв основной части достаточно для обеспечения догадки, независимо от того, какое количество букв не совпадает, например: англ. *external* — фр. *extérieur* (75%)<sup>7</sup>, англ. *evidently* — фр. *évidemment* (100%).

Испытуемые также догадывались о значении английского слова *neglect*, у которого с его французским аналогом *négliger* совпадают подряд 4 первые буквы при 3 несовпадающих (это слово было понято 76% испытуемых). Однако в наших экспериментальных материалах других примеров с аналогичным соотношением количества совпадающих и несовпадающих букв не было, и это не дает нам возможности вывести соответствующую закономерность.

2. Анализ экспериментального материала дает основание пред-

<sup>6</sup> Во всех подобных случаях процент испытуемых, догадавшихся о значении слова, приближается к 100.

<sup>7</sup> Здесь и далее в скобках указывается процент испытуемых, догадавшихся о значении данного слова.

положить, что для тех пар языков, в которых используется один и тот же алфавит, совпадение символов вне основной части слова также способствует догадке. Это совпадение имеет особое значение для коротких слов, в основной части которых есть несовпадающие символы (примеры см. ниже — п. 3).

3. Наличие в слове пяти совпадающих символов обеспечивает понимание даже в том случае, если они расположены не подряд, но только при условии, что эти пять совпадающих букв прерываются не более, чем одной буквой, например: англ. *marble* — фр. *marbre* (76%), англ. *flourish* — фр. *fleurir* (98%), англ. *negotiate* — фр. *négocier* (96%), англ. *marvellous* — фр. *merveilleux* (80%), англ. *merchant* — фр. *marchand* (75%), англ. *approval* — нем. *approbation* (75%).

Интересно, что даже о значении такого слова, как *perfect* (фр. *parfait*), где две перебивки, испытуемые догадывались (88%).

4. Наличие «лишней» буквы в воспринимаемом (то есть в английском) слове по сравнению с его эквивалентом в первом иностранном языке при совпадении всех остальных букв в коротких словах и при совпадении не менее пяти символов основной части в длинных словах не мешает пониманию. При этом место, занимаемое «лишней» буквой в слове — за исключением тех случаев, когда она начинает слово, — не имеет значения, например; англ. *hound* — нем. *Hund* (95%), англ. *establishment* — фр. *établissement* (92%), англ. *brief* — фр. *bref* (98%), англ. *adventure* фр. *aventure* (90%). В аналогичных условиях наличие «лишней» буквы в опорном слове (то есть в слове первого иностранного языка) по сравнению с воспринимаемым словом также не мешает пониманию, например: англ. *glory* — фр. *gloire* (100%), англ. *carpenter* — фр. *charpentier* (75%). В исследовании И. И. Колесника, проводившемся в условиях средней школы, о значении слов этой категории (типа *advance* — *аванс*) догадывались менее 50% испытуемых. Полученные нами данные являются еще одним подтверждением влияния языкового и жизненного опыта читающего на процесс догадки.

5. Догадка о значении неизученного слова наступает при достаточном совпадении основной части воспринимаемого слова не только с основной частью словарной формы опорного слова, но и с основной частью одной из форм его парадигмы (когда словоизменение сопровождается чередованием и т. п.). Так, например, несмотря на значительные расхождения в основной части инфинитивов английского глагола *resolve* и французского *résoudre* 80% испытуемых студентов французского факультета на основе формы множественного числа настоящего времени *nous résolvons* и др. догадывались о значении английского глагола. Правильность нашей интерпретации процесса догадки была подтверждена специальным экспериментом: когда студентам английского факультета, изучающим французский язык как второй иностранный, был предъявлен для догадки тот же французский глагол *résoudre*, ни один испытуемый о его значении не догадался.

6. Процесс догадки имеет место и в том случае, когда слово второго иностранного языка представляет собой производное, образованное от изученного корня по неизученной словообразовательной модели, в состав которой входит аффикс, материально совпадающий с соответствующим аффиксом в первом иностранном языке. Так, 83% и 98% наших испытуемых, с которыми еще не изучались словообразовательные модели английского языка, но которым были известны слова *new* и *view*, догадывались о значении слов *renew* и *review*, несмотря на значительные расхождения с их французскими соответствиями *renouveler* и *revoir*.

Второй эксперимент был проведен с целью установления границ догадки в условиях предварительной отработки регулярных исторически обусловленных буквенно-звуковых соответствий типа англ. *th* — нем. *d* в словах *thing* и *Ding* (ср. для контраста обычное орфоэпическое соответствие типа нем. *Volk* — англ. *folk*, нем. *Maus* — англ. *mouse*). Исследование этого вопроса особенно актуально для такой пары языков, как немецкий и английский.

Описание регулярных исторически обусловленных соответствий в немецком и английском языках и указание на необходимость овладения ими мы находим в ряде работ отечественных и зарубежных авторов<sup>8</sup>. Однако нам неизвестны экспериментальные исследования, которые были направлены на установление границ догадки при чтении слов общего корня, содержащих предварительно усвоенные регулярные исторически обусловленные соответствия.

Второй эксперимент также проводился в МГПИИЯ им. Мориса Тореза в 1974-75 учебном году. Испытуемыми были студенты III курса немецкого факультета, изучающие английский язык как второй иностранный (1 год обучения). Количество испытуемых составило от 40 до 50 человек. Слова предъявлялись изолированно в виде машинописного списка с указанием части речи, к которой они принадлежат.

Идея эксперимента заключалась в том, чтобы, предварительно отработав ряд регулярных англо-немецких буквенно-звуковых соответствий, предъявить испытуемым для самостоятельной догадки специально отобранные неизвестные им слова английского языка, содержащие одно, два или три таких соответствия при полном графическом или орфоэпическом совпадении остальных элементов основной части слов.

Сначала испытуемым предъявлялись слова с одним ранее усвоенным исторически обусловленным соответствием. О значении таких слов подавляющее большинство испытуемых догадывались: англ. *ripe* — нем. *reif* (79%), англ. *loud* — нем. *laut* (78%), англ. *ride* нем. — *reiten* (81%). После этого испытуемым предъявлялся список слов, содержащих два ранее усвоенных соответствия. Эта проверка

---

<sup>8</sup> См., например: *Hammer Carl*. Stress the German-English Cognates. — "The Modern Language Journal", 1957, No. 4. Дарская М. А. Методика работы над вторым языком на первом этапе обучения. — Уч. зап. МОПИ, т. 125, вып. II, 1963.

показала, что если в слове повторяется дважды одно и то же соответствие, то это не мешает догадке, например: англ. *pipe* — нем. *Pfeife* (79%), англ. *pepper* — нем. *Pfeffer* (78%) (со студентами было отработано правило, что англ. *p* = нем. *f* или *pf*). Если же слово общего корня содержит два разных соответствия, то процент студентов, догадывавшихся о значении этих слов, значительно ниже, чем 75%, например: англ. *tongue* — нем. *Zunge* (49%), англ. *path* — нем. *Pfad* (35%), англ. *worthy* — нем. *würdig* (72%). Ввиду полученных результатов проверка понимания слов общего корня, содержащих три регулярных исторически обусловленных соответствия, не проводилась.

\* \* \*

Перечисленные выше условия, обеспечивающие догадку о значении неизученных слов общего корня, не позволяют, к сожалению, автоматически относить то или иное слово общего корня к разряду потенциальной лексики. Существует ряд факторов, мешающих этому:

1. Как уже отмечалось в литературе, правильной догадке о значении неизученных слов общего корня, основная часть которых в достаточной степени совпадает с основной частью их соответствий в ранее изученном языке, мешает наличие в этом языке похожих слов. Это положение было подвергнуто нами экспериментальной проверке и полностью подтвердилось. Так, например, английское *ivory* было переведено 75% испытуемых как «пьяница, пьяный» (фр. *ivre*), и только 10% перевели его на основе истинного соответствия в первом иностранном языке как «слоновая кость» (фр. *ivoire*) английское слово *leisure* было правильно переведено как «досуг» (фр. *loisir*) только половиной испытуемых, другая половина испытуемых дала неправильные ответы — «поляна», «легкость», «блестящий» и др. (фр. *lisière*, *légèreté*) Понимание особенно усложняется, когда действительное соответствие отошло по своему графическому и звуковому образу гораздо дальше от воспринимаемого слова, чем случайно совпавшие слова. Например, английское *wheat* (нем. *Wesen*) студенты немецкого факультета переводили либо как «даль, далекий» (нем. *Weit, weite*), либо как «пастбище» (нем. *Weide*) и только один студент перевел его правильно как «пшеница».

2. В ходе проведенных нами экспериментов было установлено, что догадке о значении слов общего корня могут мешать некоторые словообразовательные аффиксы, выступающие в роли «ложных друзей». Так, например, из-за того, что во французском языке суффикс *-age* имеет абстрактное значение, наши испытуемые переводили английское слово *package* не как «сверток», «пачка», а как «упаковка». Под влиянием отрицательного значения, которое имеет во французском языке префикс *in-*, наши испытуемые переводили английский глагол *inherit* (фр. *hériter*) как «лишать наследства, не наследовать».

3. При отнесении к потенциальному словарю слов общего кор-

ня в английском и немецком языках, в принципе доступных пониманию на основе регулярных буквенно-звуковых соответствий, необходимо учитывать, что многие соответствия встречаются в столь незначительном количестве употребительных слов, что затрата времени на их отработку себя не оправдывает<sup>9</sup>. Кроме того, целый ряд исторически обусловленных соответствий неоднозначен в том смысле, что, например, англ. *ea* соответствует в немецком языке букве *u* (англ. *breast* — нем. *Brust*), и букве *o* (англ. *bread* — нем. *Brot*), и букве *e* (англ. *earnest* — нем. *ernst*). И это не единственный случай неоднозначности англо-немецких соответствий. Вряд ли нужно доказывать, что такая неоднозначность не способствует успешному процессу догадки.

4. К разряду потенциальной лексики нельзя безоговорочно отнести те слова английского языка, доступные самостоятельному пониманию благодаря высокой степени графического совпадения основной части, которые не могут быть правильно озвучены учащимися, о чем речь уже шла выше.

Такие слова являются, с нашей точки зрения, полупотенциальной лексикой, поскольку они нуждаются в фонетической отработке. В материале для самостоятельного чтения и в текстах учебников и учебных пособий такие слова должны сопровождаться транскрипцией<sup>10</sup> или, если этого достаточно, знаком ударения, а в наиболее трудных случаях их звуковой образ подлежит активизации в специальных упражнениях.

\* \* \*

С учетом всего выше изложенного можно рекомендовать следующую процедуру анализа слов общего корня при отборе лексического минимума для чтения на втором иностранном языке.

После того, как из исходного списка лексических единиц изъята активная лексика и лексические единицы, доступные самостоятельному пониманию на основе знания словообразовательных моделей и т. д., список подвергается сопоставительному анализу с первым иностранным языком с целью выявления слов общего корня. Затем слова общего корня должны быть проанализированы по двум направлениям: с точки зрения графического и звукового соответствия и с целью выявления исторически обусловленных регулярных соответствий, специальная отработка которых целесообразна в курсе преподавания второго иностранного языка. Для дальнейшего анализа — анализа на предмет отнесения к потенциальному словарю — оставляются только те слова общего корня, которые отвечают перечисленным выше условиям графического и

<sup>9</sup> См. Есютина А. М. Указ. соч.

<sup>10</sup> Ср. Фоломкина С. К. Зависимость типов упражнений от видов чтения. — В кн.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. Изд. МГПИИЯ им. М. Горького М., 1970, с. 11.

звукового соответствия. Из числа слов общего корня, доступных для самостоятельной догадки по форме, затем изымаются, с одной стороны, «ложные друзья», а с другой стороны, слова, эквиваленты которых в первом иностранном языке имеют графических или звуковых конкурентов. И, наконец, последней операцией должно быть выявление среди доступных для самостоятельного понимания слов общего корня таких слов, которые не могут быть правильно озвучены учащимися.

---

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНГЛИЙСКОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА

Умение правильно осмыслить текст и донести содержание его до слушателя в виде единого связанного по смыслу и интонационно целого представляется весьма важным и существенным делом. В настоящее время, в период постоянно расширяющихся международных связей нашей страны с другими странами, молодые специалисты в различных областях знаний, выезжающие за рубеж для передачи опыта или для дальнейшего обучения, не могут не столкнуться с проблемой чтения научного текста соответствующего профиля на иностранном языке (чтение доклада, например). Однако, как показывает опыт, чтение вслух английского научного текста вызывает у большинства изучающих язык определенные трудности. Наиболее типичными ошибками в чтении научного текста являются: 1) монотонность и искусственность интонации; 2) неправильное интонационное оформление логических центров (ремы); 3) отсутствие интонационной связанности между частями фраз (синтагмами), а также между отдельными смежными фразами, входящими в текст.

В настоящей статье будут даны некоторые методические рекомендации для работы над чтением вслух английских научных текстов. Вместе с тем автор считает необходимым охарактеризовать и сам объект внимания в данной работе — интонацию научных текстов. Последний предполагается рассмотреть в плане описания его наиболее типичных и ярких особенностей.

Приводимые в статье данные об интонационном оформлении научного текста, рассматриваемого в сравнении с чтением художественного текста, основываются на результатах проведенного нами экспериментального исследования<sup>1</sup>.

Издавна существует мнение, что чтение научного текста крайне невыразительно и монотонно. Такое мнение неверно — чтение научного текста не только не монотонно, но, как показывают данные экспериментального исследования, оно и более ярко, более богато различными интонационными рисунками, чем чтение художественного текста. Следует, однако, оговориться, что под художественным текстом здесь имеется в виду спокойное авторское повествование или описание, эмоционально нейтральное. Но тем не менее тезис о большем интонационном разнообразии чтения научного текста, на первый взгляд, кажется парадоксальным.

Попытаемся, однако, пояснить вышесказанное. Говоря о богатстве интонации научного стиля, мы прежде всего имеем в виду

---

<sup>1</sup> Пинаева Ж. Б. О некоторых интонационных особенностях чтения английских художественных и научных текстов. КД. М., 1975.

мелодику — набор определенных мелодических рисунков (так называемых шкал<sup>2</sup>), а также тоны, употребляемые как в конце синтагм (терминальные), так и в начале или в середине их, т. е. перед терминальным тоном (предтерминальные).

Наряду с так называемыми неэмфатическими шкалами — постепенно нисходящей и нисходящей с нарушенной постепенностью<sup>3</sup> — в научном стиле употребляются и эмфатические шкалы: скользящая и скандентная. Причем, последние употребляются в научном стиле чаще, чем в художественном.

Употребление скользящей шкалы при чтении научного текста вполне естественно и закономерно. В скользящей шкале ударные и безударные слоги, образуя постепенное понижение голоса, в то же время произносятся как бы с легкими падениями, скольжениями вниз; безударные слоги продолжают нисходящее движение тона. Такая интонационная модель способствует яркому выделению, подчеркиванию всей мысли, заключающейся в пределах определенной интонационной группы.

В интонационном рисунке, называемом скандентной шкалой, ударные слоги образуют постепенное понижение голоса к концу синтагмы, в то время как безударные слоги поднимаются вверх, как бы подпрыгивают. В тех случаях, когда безударные слоги в шкале отсутствуют, ударные слоги, постепенно понижаясь, произносятся в то же время с небольшим повышением внутри них. По замечанию М. Шубигера (M. Schubiger), скандентная шкала часто звучит при разговоре взрослых с детьми<sup>4</sup>. В таком случае употребление подобного мелодического рисунка в научном стиле может показаться неуместным. Однако обе ситуации (разговор с детьми и чтение научного текста) объединяет нечто (и весьма существенное) общее — коммуникативная установка говорящего — объяснить, пояснить, раскрыть. Скандентная шкала в условиях научного стиля производит именно такой эффект — разъяснения, пояснения.

Кроме упомянутых здесь скользящей и скандентной шкал, в научном стиле часто употребляется и смешанная, или разнородная, шкала (Heterogeneous Head)<sup>5</sup>, представляющая собой сочетание двух или нескольких шкал (неэмфатических с эмфатическими, а также эмфатических шкал друг с другом). Интонационный рисунок смешанной шкалы настолько сложен и вариативен, что вывести

---

<sup>2</sup> Под шкалой имеется в виду участок акцентно-мелодической структуры фразы, начинающийся с первого ударного слога и заканчивающийся перед терминальным тоном.

<sup>3</sup> Подробнее о неэмфатических шкалах см.: Лукина Н. Д. К вопросу об интонационных категориях. — В кн.: Обучение иностранному языку в высшей школе. Методический сборник № 5/10, ч. II, МГПИИЯ им. М. Горького, 1971. В этой же работе дается описание и эмфатических шкал.

<sup>4</sup> Schubiger M. The Role of Intonation in Spoken English. Cambridge, 1935, p. 67.

<sup>5</sup> Термин Г. Палмера. (Palmer H. E. English Intonation with Systematic Exercises. Cambridge, 1924, p. 69).



какую-либо общую интонационную модель для этого типа шкалы не представляется возможным. Важно отметить, что смешанная шкала, по всей вероятности, принадлежащая к разряду эмфатических, является самой распространенной мелодической шкалой, употребляемой в научном стиле, в то время как в художественном стиле самыми распространенными мелодическими моделями являются постепенно нисходящая и шкала с нарушенной постепенностью, т. е. шкалы, относящиеся к разряду неэмфатических.

Научный стиль обнаруживает большее разнообразие, чем художественный, и в отношении употребления предтерминальных и терминальных тонов<sup>6</sup>, выделяющих логические центры (рему). Так, количество сложных тонов в этом стиле — восходяще-нисходящих и нисходяще-восходящих (как внутри одного слова, так и распространенных на несколько слов) примерно в полтора раза превышает количество таковых в художественном стиле. Можно предположить, что такая особенность научного стиля, как употребление в нем большого количества сложных тонов, представляет собой интонационное проявление тесной лексической и синтаксической спаянности между отдельными частями научного текста. (Сложные тоны, несомненно, обладают «соединительной силой»<sup>7</sup>.)

Здесь мы подошли ко второй особенности научного стиля — **высокой степени интонационной внутрифразовой (а также межфразовой) слитности**. Помимо упомянутых выше сложных тонов, созданию интонационной слитности фраз научного текста способствуют такие факторы, как употребление в этом стиле скользящей и низкой ровной шкал, создающих эффект интонационной спаянности между составляющими их компонентами, а также сравнительно быстрый темп чтения научных текстов. Следует при этом заметить, что темп чтения научных текстов крайне неравномерен. Логические центры в этом стиле произносятся медленно, в то время как невыделенные, промежуточные участки произносятся быстро.

Однако логические центры в научном стиле выделяются не только за счет более медленного темпа их чтения, но и за счет большей силы их звучания (громкости), произнесения их на более высоком тональном уровне и, что самое главное, за счет изменения в направлении движения ударного слога (т. е. тона). Соответственно менее важные участки речевой цепи произносятся негромко и на сравнительно низком и ровном тональном уровне. Всё вместе создаст впечатление **неравномерности, изрезанности, импульсивности** чтения научного текста.

<sup>6</sup> Имеются в виду терминальные тоны неконечных синтагм. Тональное оформление конечных синтагм всегда однотипно, поскольку фразы, составляющие научный текст, в исключительном большинстве случаев относятся к такому типу коммуникации, как утверждение. Для последнего, как известно, характерно нисходящее завершение.

<sup>7</sup> Термины «соединительная сила» (союза) и «разъединительная сила» (паузы) употребляются в работе А. М. Пешковского «Русский синтаксис в научном освещении» (М., 1956). В данной статье эти термины используются по отношению к тону.

Сказанное дает возможность говорить о четвертой особенности чтения научных текстов — четкой выделенности логических центров. Необходимость особого выделения логических центров в этом стиле обуславливается прежде всего коммуникативной установкой читающего — выделить главное, основное, за счет менее важного, периферийного.

Логически правильное и интонационно яркое выделение смысловых центров в научном стиле приводит к стабильности его интонации. В проведенном нами экспериментальном исследовании научный стиль обнаруживает несравненно большую стабильность интонации, чем художественный стиль. Это и понятно: правильно осмысленный научный текст не допускает вариативности его прочтения (разумеется, речь идет о грубой вариативности — изменении логических центров). Наоборот, в художественном стиле вариативность чтения не только возможна, но и необходима. В противном случае нас не поражало бы чтение одного и того же произведения разными мастерами художественного слова, не было бы рассуждений по поводу трактовки произведения чтецом и пр.

Такая особенность научного стиля, как стабильность его интонации, в некотором роде облегчает работу над чтением научного текста. Первоочередная задача, следовательно, сводится к правильному осмыслению текста, нахождению в нем логических центров. Интонационно выделение логических центров происходит, как было замечено, за счет произнесения их с замедленным темпом, с большей громкостью и, что самое существенное, за счет изменения в направлении движения ударного слога в ключевом слове, т. е. произнесения этого слова с каким-либо кинетическим тоном (Kinetic Tone)<sup>8</sup>.

Наиболее четко логические центры выделяются нисходящим тоном<sup>9</sup>. Однако частое употребление нисходящего тона при чтении слитного текста таит в себе некоторую опасность — чтение получается резким, отрывистым, а главное, несвязным. Между тем, как отмечалось, интонационная слитность — одна из основных особенностей звучащего научного текста. Как же добиться того, чтобы, с одной стороны, достаточно ярко выделить логические центры, а, с другой стороны, соединить все части одной фразы в единое интонационное целое?

Прежде всего важно знать, что не всякое падение имеет «разъединительную силу». Понятие «разъединительная сила тона» мы относим лишь к полному падению, т. е. падению, доходящему до возможной нижней границы диапазона человеческого голоса. Полное падение должно, следовательно, употребляться только там, где явная логическая и синтаксическая связь с последующим контекстом отсутствует. Приведем пример.

---

<sup>8</sup> Термин Р. Кингдона. (*Kingdon R. The Groundwork of English Intonation. L., 1958, p. 6.*)

<sup>9</sup> В данном разделе речь идет о логических центрах, заканчивающих собой неконечную синтагму (иначе: о терминальных тонах и неконечных синтагмах).

'Instruments with' brightness intensifier , tubes / are 'used when the  
 ↑ illumination of the 'scene is poor, / so that the 'infor'mation required  
 /— either visually / or on a v film— is 'only ob'tainable by e'lectron  
 — 'optical in'tensification of the , brightness (*J. Becker*).

В приведенной здесь фразе с полным падением произносится логический центр *poor*, поскольку вся первая часть фразы (включая *poor*) логически и грамматически независима от последующей части, имеющей пояснительно-присоединительный характер.

В противоположность полному падению, неполное падение, т. е. падение, не достигающее до возможной нижней границы диапазона человеческого голоса, отнюдь не дробит слитный текст на отдельные, не связанные между собой куски. Более того, оно скорее обладает «соединительной силой» с последующим контекстом. В приводимом ниже примере с неполным падением произносится семантический центр *metropolises*.

↘ Population ↘ 'redistribution in American me'tropolises / can be in-  
 ↑  
 'terpreted as a dialectical , process (*L. Wolf*).

Как видим, логическая связь с последующим контекстом подерживается и интонацией — неполным падением.

Другими тонами, обладающими «соединительной силой», являются, как было отмечено выше, нисходяще-восходящий и восходяще-нисходящий. Что же касается восходящего тона, который, бесспорно, обладает «соединительной силой», то этот тон, как показывают наблюдения, употребляется крайне редко (это в равной мере относится и к употреблению восходящего тона при чтении текстов художественной литературы). Самостоятельно, т. е. без предшествующего ему нисходящего тона на другом слове, восходящий тон встречается примерно лишь в шести процентах случаев. Таким образом, когда в синтагме налицо логическая и грамматическая незавершенность, употребляется обычно не восходящий тон, а нисходяще-восходящий, неполное падение, а также восходяще-нисходящий тон. Однако последние два тона употребляются значительно реже, чем нисходяще-восходящий. Нисходяще-восходящий тон можно назвать основным тоном, обладающим «соединительной силой» на стыке синтагм.

Приведем пример, иллюстрирующий употребление терминальных тонов в неконечных синтагмах.

'Brown ~ rats / were 'noted in a'bundance / in 'many parts of the , is-  
 land, / particularly / 'sheltering among the shoreline 'rocks / in the  
 ↗ south and , east (*M. Gwynne, I. Parker, D. Wood*).

При произнесении этой фразы учащийся, незнакомый с интонационными особенностями научного стиля, мог бы употребить

восходящий тон по крайней мере три раза (со словами: *rats*, *abundance*, *particularly*), что логически вполне оправдано, так как ни одна из синтагм, заканчивающихся этими словами, не имеет логической и грамматической завершенности. Однако в действительности интонационная картина выглядит иначе. Более естественное чтение этой фразы предполагает произнесение слов *rats* и *particularly* с нисходяще-восходящим тоном, а слова *abundance* — с неполным падением. Возможны и другие варианты в отношении выбора тона (нисходяще-восходящего или же неполного падения) при произнесении каждого из этих трех слов, поскольку в данном случае нисходяще-восходящий тон и неполное падение, оба выполняя связующую функцию с последующим контекстом, являются взаимозаменяемыми.

До сих пор речь шла о терминальных тонах неконечных синтагм. Что же касается предтерминальных тонов, употребляемых для выделения логических центров в начале или в середине синтагмы, то они также могут быть разными — нисходяще-восходящими, восходяще-нисходящими, неполными падениями, полными падениями. Однако в большинстве случаев для выделения внутрисинтагменных логических центров употребляется неполное падение, которое, как было замечено, не производит нежелательного эффекта дробления текста на отдельные, не связанные между собой части. Приведем пример.

'This re'view of a' number of 'contributions to 'cost theory / 'makes it 'clear / that the 'defi'nition of 'marginal cost / as the 'first de'rivative of 'cost with regard to ^output / is 'too 'simple to be 'useful (R. Turvey).

В данной фразе с неполным падением, которое имеет место в начале или в середине синтагмы, произносятся четыре слова — *review*, *definition*, *derivative*, *simple*. Неполное падение, выделяя достаточно ярко семантические центры, в то же время не делит синтагму на разрозненные участки речевой цепи. Вся синтагма воспринимается на слух как единое интонационное целое.

Таким образом, если наиболее распространенным терминальным тоном неконечных синтагм научного стиля является нисходяще-восходящий тон, то основным предтерминальным тоном является неполное падение. Как видим, в обоих случаях преобладают тоны, имеющие «соединительную силу».

Отмеченные выше интонационные особенности научного стиля необходимо учитывать при обучении интонационной интерпретации научного текста. Причем, процесс обучения чтению должен, на наш взгляд, распадаться на два этапа: 1) работа над чтением фразы и 2) работа над чтением текста. Описанные здесь интонационные особенности научного стиля по сути дела отражают интонационные характеристики отдельных фраз, входящих в целый текст. Работа над чтением отдельной фразы и составляет содержание первого этапа обучения интонационной интерпретации научного текста.

Ниже приводятся методические рекомендации для работы на первом этапе обучения чтению научной литературы.

1. Обучающиеся должны употреблять при чтении научного текста как неэмфатические шкалы (постепенно нисходящая и нисходящая с нарушенной постепенностью), так и эмфатические. Последние создают желательный эффект пояснения (скандентная шкала), подчеркивания всей мысли (скользящая шкала), выделения отдельных слов внутри синтагмы (смешанная шкала).

2. Для интонационного оформления логических центров в конце неконечных синтагм, не связанных тесной логической и синтаксической связью с последующим контекстом, следует употреблять нисходящий тон (полное падение). В неконечных синтагмах, связанных с последующим высказыванием тесной логической и синтаксической связью, рекомендуем употреблять не восходящий тон (как это часто можно услышать), а нисходяще-восходящий или неполное падение.

3. Для выделения логических центров, предшествующих конечному терминальному тону синтагмы, следует употреблять неполное падение или (реже) нисходяще-восходящий и восходяще-нисходящий тоны.

4. Логические центры в конце синтагм, а также логические центры, предшествующие последнему логическому центру синтагмы, оформляемые соответственно терминальными и предтерминальными тонами, следует произносить замедленно и громко, в то время как менее важные в семантическом отношении участки синтагм должны произноситься быстро и менее громко.

5. Для того чтобы чтение отдельной фразы не было отрывистым и дробным, нужно в надлежащих случаях употреблять тоны, обладающие «соединительной силой». Это способствует объединению синтагм, составляющих фразу, в единое интонационное целое, заканчивающееся нисходящим завершением всей фразы.

Работа над чтением отдельной фразы составляет, однако, лишь первый этап обучения интонационной интерпретации английского научного текста. Второй этап обучения чтению научной литературы предполагает работу над целым текстом. Необходимость введения этого этапа вытекает из всего хода развития науки о языке. Если до недавнего времени конечной целью лингвистического исследования была фраза, то сейчас основное внимание ученых сосредотачивается на единице, большей, чем фраза. Влияние контекста учитывается на всех уровнях языка, наиболее полно, однако, на лексическом и грамматическом уровнях<sup>10</sup>. Что же касается интонации, то в этой области только начинают появляться работы, авторы которых указывают на возможное влияние контекста на интонацион-

---

<sup>10</sup> См.: Материалы научной конференции «Лингвистика текста» МГПИИЯ им. М. Горького, 1974 (ч. I, II).

ное оформление фраз, входящих в него <sup>11</sup>. На наш взгляд, влияние контекста на заключенную в него звучащую фразу выражается в появлении межфразовой интонационной связи, способствующей восприятию этой фразы как части более крупного речевого отрезка. Работа над межфразовыми интонационными связями, объединяющими отдельные фразы в более крупные интонационные единства, и составляет второй этап обучения интонационной интерпретации английского научного текста.

Поясним подробнее. Дело в том, что основной ошибкой, допускаемой при чтении слитного научного текста, является полное отсутствие интонационных связей между фразами, составляющими текст. В результате создается впечатление чтения не слитного текста, а отдельных интонационно разрозненных, не связанных между собой фраз. А между тем, как было замечено, межфразовые интонационные связи существуют, интонационно сцепляя, сопоставляя и противопоставляя последующую фразу с предыдущей.

Отнюдь не отрицая наличие межфразовых интонационных связей в конце фраз, мы все же считаем, что наиболее ярко эти связи проявляются в начале фраз. Что же касается конца фраз, то они всегда заканчиваются полным падением, характер которого может уловить лишь тонкое, хорошо натренированное ухо.

Наиболее четко интонационная связь с предшествующим контекстом подчеркивается в тех случаях, когда начало фразы произносится с каким-либо кинетическим тоном.

Приведем пример, подтверждающий вышесказанное. Возьмем вначале изолированную фразу.

*Sun leaves are usually thicker than shade leaves ...*

Совершенно очевидно, что представленная в таком виде фраза может иметь несколько интонационных интерпретаций, например, мелодически высокий ровный первый ударный слог — *sun*, произносимый на более низком уровне второй ударный слог — *leaves*, высокий по уровню третий ударный слог — *usually*, неполное падение на слове *thicker*, полное падение на слове *shade*. Возможны и другие мелодические контуры этой фразы. Однако в любом случае самый первый ударный слог фразы — *sun* — будет произноситься однозначно — на высоком ровном тональном уровне.

Рассмотрим теперь случай, когда этой же фразе предшествует другая, и, таким образом, она попадает в контекст:

'Many plants / pro<sup>↑</sup>duce sun and 'shade leaves / which 'are 'ana'to-  
mically dis'tinct. // Sun ,leaves / are 'usually 'thicker than ,shade  
leaves... (B. Slade).

<sup>11</sup> См., например, работы: в области немецкой интонации — Кандинский Б. С. Текст как интонационная структура. КД. М., 1968; в области французской интонации — Торсуева И. Г. и Сержан Л. С. Смысловое членение и интонационная структура единиц связного текста. — В кн.: Материалы научной конференции «Лингвистика текста». МГПИИЯ им. М. Горького, 1974 (ч. II).

Наиболее типичное и естественное чтение первой части этой фразы будет, очевидно, иметь такую интонационную модель: неполное падение на слове *sun* и повышение на слове *leaves* (т. е. распространенный нисходяще-восходящий тон). Первая часть фразы оказывается, таким образом, интонационно выделенной.

Чем объясняется появление столь яркого интонационного рисунка в начале фразы, включенной в контекст? Обратимся к теории актуального членения предложения и к теории строения текста. Строение текста в данном случае может быть названо цепным. Часть ремы (логического предиката) первого предложения становится темой (логическим субъектом) второго предложения (*sun leaves*). Эта тема занимает начальное положение и является отправным пунктом для дальнейшего развертывания высказывания. Второе высказывание непосредственно вытекает из первого, что создает большую семантическую слитность обеих частей данного текста. На уровне интонации имеет место то, что в синтаксической стилистике называется «сцеплением» фраз: последующая фраза, частично воспроизводя в себе предыдущую, в то же время как бы интонационно «цепляется» за нее. Такое явление мы называем интонационным подхватом, а межфразовую интонационную связь, описанную здесь, — цепной контактной. Наиболее распространенными мелодическими рисунками интонационного подхвата являются: нисходяще-восходящий тон внутри одного слова, нисходяще-восходящий тон, распространенный на несколько слов (как в цитируемом примере), неполное падение, восходяще-нисходящий тон.

Мы привели здесь наиболее яркий тип межфразовой интонационной связи. Смежные звучащие фразы могут быть соединены между собой и другими типами связи, например, параллельной и линейной<sup>12</sup>. Однако здесь важно было раскрыть само явление межфразовых интонационных связей и показать на примере цепной контактной связи, как практически при чтении слитного текста можно интонационно связать последующую фразу с предыдущей.

Суммируя все сказанное, считаем необходимым еще раз подчеркнуть целесообразность работы над чтением научного текста в два этапа. Причем, на первом этапе, при работе над интонацией отдельных фраз научного текста, мы рекомендуем соответственно подбирать такие отрывки, в которых эти фразы находились бы в абсолютном начале текста или же главы, с тем чтобы избежать возможного влияния предыдущего контекста. Фразы, заключенные в контекст, должны иметь межфразовые интонационные связи, работу над которыми мы рекомендуем на втором этапе обучения чтению научного текста.

---

<sup>12</sup> О межфразовых интонационных типах связи см.: Пинаева Ж.Б. Указ. соч.

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Н. Ф. Иртеньева

### РОДОВОЙ (ОБОБЩАЮЩИЙ) АРТИКЛЬ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Правомерность нового обращения к теме английского артикля обосновывается теми достижениями, которые имеются у советского языкознания в изучении логической природы значения слова. В работах современных русских ученых были выявлены разносторонние связи слова с категориями мышления, а также с реалиями предметного мира<sup>1</sup>.

Обнаружение ранее не опознанных характеристик в той или иной микросистеме языка неизбежно и закономерно ведет к пересмотру, к новым исследованиям в соседних микросистемах, характеристики и функции которых могут теперь пониматься по-иному, более углубленно и ближе к истине.

Новое понимание и определение «предметной отнесенности» слова, раскрытое в работах А. А. Уфимцевой, А. А. Леонтьева и других авторов<sup>2</sup>, как **потенциальной возможности** (подчеркнуто мною — *Н. И.*) отнесения слова к определенному предмету или явлению на основе того факта, что данный предмет входит в класс предметов, обозначаемых данным словом, т. е. понимание предметной отнесенности (денотативности) как **объема понятия** (подчеркнуто мною *Н. И.*) дает возможность по-иному понять наличие в английском языке двух родовых артиклей (омонимичных определенному и неопределенному артиклям). Несмотря на большое число работ, имеющих дело с артиклем в английском языке, в каждой из которых утверждается наличие двух родовых артиклей в английском языке, эти артикли не представлены как бинарная оппозиция на некоторой основе для сравнения, на которой выявились бы их различительные признаки, и их наличие разъясняется лишь как наличие двух стилистических вариантов.

Позднейшие исследователи артиклей, анализируя работы своих предшественников, выражают сожаление о том, что различие между

<sup>1</sup> *Кодухов В. И.* Развитие лингвистической теории в Академии наук СССР. — ВЯ, 1974, № 3, с. 32, 33.

<sup>2</sup> *Уфимцева А. А.* Типы словесных знаков. М., 1974, с. 42; *Леонтьев А. А.* Общее языкознание. М., 1970, с. 339



двумя родовыми артиклями сводится только к их употребительности-неупотребительности и стилистическому использованию.

Цитируем в этой связи Сайо Йотсукура: «Что касается употребления артикля с родовым значением, то об этом говорится следующее: самым распространенным способом родового значения является употребление существительного в единственном числе с определенным артиклем, из чего следует заключить, что различие между двумя артиклями рассматривается как стилистическое»<sup>3</sup>.

Попытку разграничить значение определенного и неопределенного артиклей на основе выражения объема понятия мы находим в кандидатской диссертации А. И. Шишакиной<sup>4</sup>.

Однако вопрос о разграничении значения и функций двух родовых артиклей не решается здесь полностью, так как обоим артиклям приписывается функция указания на объем понятия: для определенного — указание на то, что существительное называет единичное или же общерегистрирующее понятие; для неопределенного артикля — неограниченный объем понятия.

Между тем оба родовых артикля, и определенный и неопределенный, выражают неограниченный объем понятия. Поэтому мы исходим в своем анализе из того положения, что понятие включает как понимание объема класса сущностей, подходящих под данное понятие, так и понимание содержания понятия (т.е. набора признаков, составляющих содержание понятия о некотором классе вещей).

Как и у понятия, в структуре семантики слова (с наибольшей очевидностью у существительных) выделяются сигнификат — набор признаков, составляющих знание о всех сущностях, которые можно именовать данным существительным; и денотат — знание об объеме класса сущностей, которые можно именовать данным существительным.

Наименование же референта (некоторого конкретного объекта действительности и его конкретные признаки) не включается в семантику существительного, но составляют функцию существительного в речи.

Такая логическая структура семантики слова ясно изображается в схеме 2 в работе А.А. Уфимцевой «Типы словесных знаков»<sup>5</sup>.

На этой схеме показано, что предмет действительности (референт, денотат) получает свое наименование опосредованно — через соотношение как с сигнификатом, так и с денотатом, т.е. с двумя логико-семантическими аспектами значения слова.

---

<sup>3</sup> Yotsukura, Sayo. The Articles in English. Mouton, 1970, p. 39.

<sup>4</sup> Шишакина А. И. О функциях неопределенного и нулевого артиклей в современном английском языке. АКД. Алма-Ата, 1968, с. 9.

<sup>5</sup> Уфимцева А. А. Указ. соч. с. 44. Схема А. А. Уфимцевой выносит референт за плоскость значения слова  $S A_1 A_2$ , в чем и заключается преимущество этой схемы (особенно для нашего исследования) перед треугольником Фреге (по А. А. Реформатскому), где предмет, знак и понятие составляют три вершины треугольника.

Эти два логико-семантических аспекта значения слова находят в английском языке выражение в употреблении различных родовых артиклей: если существительному предшествует неопределенный родовой артикль, то этим самым обозначается сообщение о признаках, входящих в сигнификат существительного. Существительное с неопределенным родовым артиклем имеет также пресуппозицию о том, что признаки данного класса сущностей могут быть и неизвестны собеседнику и их необходимо раскрыть в высказывании, например:

A sentence is an ordered string of morphemes. A grammar is essentially a theory (*Ph. S. Dale*).

Если же существительное имеет определенный родовой артикль, то оно несет значение объема класса и имеет своей пресуппозицией знание собеседника о всех основных признаках предметов, о которых идет речь, и необходимость сообщить ему только о том, все ли сущности данного класса имеют некоторый признак (признаки), например:

**The dog** is domesticable (*J. J. Katz*) — все собаки, всех пород легко приручимы, живут с человеком.

Transformational Grammar and **the Teacher** of English (название книги Оуэна Томаса) — трансформационная грамматика и все преподаватели английского языка<sup>6</sup>.

Наше понимание семантики двух родовых артиклей *a/the* позволяет свести их в бинарную эквиполентную оппозицию на общем основании — «логический аспект семантической структуры существительного». Неопределенный артикль несет указание на сигнификативный (содержательный) аспект их семантики, а определенный — на денотативный (объемный) аспект.

Определенный родовой артикль указывает на объем понятия без уточнения того, конечно ли число предметов, входящих в класс, или количество предметов, отображаемых в объеме понятия и в семантике слова, бесконечно. Примером первого случая является употребление определенного родового артикля с такими существительными, как *the sun, the moon, the Pacific, the White Mountains* и др. Значение единичного понятия здесь сливается с референтной функцией артикля. В случаях общерегистрирующих понятий родовое значение артикля тоже может казаться неотделимым от указания на референт, например:

...the type of all the arts is **the art** of the musician.

Однако во всех случаях денотативно-родовой артикль несет значение «все, всё число (конечное или бесконечное) предметов, отображенных в понятии и в существительном, служащем названием данного понятия и предметов данного класса», например:

<sup>6</sup> Единственное число существительного «преподаватель» сделало бы перевод более литературным, здесь цель его — только раскрыть семантику английского артикля.

The artist is the creator of beautiful things. To reveal art and conceal the artist is art's aim. The critic is he who can translate into another manner or new material his impression of beautiful things (O. Wilde).

Особенно прозрачно денотативно-родовое (объемно-родовое) значение в научно-популярных контекстах. Позволим себе привести подобные тексты из книги Брайана Весей-Фитцджеральда (B. Vesey-Fitzgerald) "The Ladybird Book of British Wild Flowers". Описание растений здесь заканчивается сообщением о том, где они растут и когда цветут. Следовательно, когда читателю сообщены все признаки класса (сигнификативное значение существительного), сообщается, что весь этот объем класса растет там-то и цветет тогда-то. Для выражения именно данных отношений, данной общей характеристики употребляются именные фразы с денотативным родовым артиклем. Приводим тексты и предложения из текстов с денотативно-родовыми артиклями<sup>7</sup>.

Forget-me-not. The flowers are bright blue with a yellow eye, and petals are slightly notched. They may be seen at any time between early June and the end of August. **The forget-me-not** is a common plant of damp, shady places, especially ditches, throughout Britain.

Bluebell. This is a member of the Lily family. The glossy leaves are strap-shaped, and the blue bell-shaped flowers are drooping. **The bluebell** seeds profusely and also multiplies by offshoots from its bulbs, so it usually occurs in masses. It is very common in woods and along shady banks from April to June.

**The primrose** is a common and beautiful flower in woods and hedgerows throughout Britain.

**The Sweet Violet** is a common plant of hedgerows and woods in Southern England.

Приведем материал из книги Миллисент Е. Селсам (M.E. Sel-sam) "Egg to Chick".

Going out into the world is not easy. **The chick** has taken four hours to split **the shell** wide open. Slowly **the chick** moves out of **the egg shell**.

**The hen** is **the chick's** mother, **the rooster** is its father.

Весь вышеприведенный материал прозрачен и показывает денотативное (объемное) логико-семантическое значение родового артикля.

Не ставя в данной статье вопрос о расщеплении артикля (class cleavage) на родовой и идентифицирующий (референтный), мы дол-

---

<sup>7</sup> Читатель, наверное, заметил введение нами и употребление двух терминов: «денотативный (объемный) родовый артикль» и в оппозиции к нему «сигнификативный (содержательный) родовый артикль».

жны отметить, что оба родовых артикля являются полисемантическими и полуфункциональными, как и другие функциональные слова.

Так, денотативно-родовой артикль служит для субстантивации прилагательных: *blind — the blind, innocent — the innocent, poor — the poor* и др., сохраняя свое значение «весь класс предметов действительности совокупно», сближая их семантически с разрядом существительных множества, таких как *people, cattle, poultry*, которые, как и вышеприведенные субстантивированные прилагательные, связаны с глаголом множественного числа. Сравним: *People don't know it yet. The innocent don't know it yet.*

То же значение денотативного родового артикля сохраняется при субстантивации прилагательных в разряд отвлеченных существительных, например: *beautiful — the beautiful, unknown — the unknown. The beautiful can never die. The unknown frightens and attracts.*

Этот материал живого естественного языка показывает, что родовой артикль *the* кроме выражения объема вносит еще значение совокупной множественности в значение именной фразы, в которую он входит.

Что касается сигнификативного родового артикля, то у него имеется функция в парадигматическом плане языка, а именно, он функционирует как показатель класса исчисляемых существительных в отличие от нулевого артикля — форманта неисчисляемых существительных: *a flower — beauty, water; a horse — courage, snow; a house — happiness, milk.*

Сигнификативный родовой артикль означает, что предметом мысли являются признаки и всех предметов, входящих в данный класс и каждого отдельного из них. Следовательно, родовой артикль *a(n)* вносит в значение именной фразы признак «разобщения», «единичности» — «любого из данного класса», например:

**A construction is any significant group of words (or morphemes). A constituent is any word or construction (or morpheme) which enters into some larger construction.**

Здесь именные фразы могут пониматься как «всякая, любая конструкция» и «все конструкции»; «всякая, любая составляющая» и «все составляющие» и т.п., однако множество не мыслится здесь как совокупность в отличие от значения денотативного родового артикля.

Наконец, в нашем изучении родовых артиклей в английском языке следует отметить тот факт, что если даже оба родовых артикля отщепились от артиклей референции неопределенной и определенной, все же граница между расщепившимися артиклями, родовыми и связанными с референцией, не является непроходимой. Граница эта размыта, и в некоторых случаях неопределенный артикль может пониматься и как родовой сигнификативный и как выполняющий функцию неидентифицирующей референции, например

She was dressed as a **Tudor woman**. She wanted a **new hat**. I believe it's an **old inscription**.

Определенный артикль может пониматься и как денотативный родовой и как выполняющий функцию идентифицирующей референции, например:

If **the construction** being examined had only two constituents, only one method of division would be possible.

Несмотря на размытость границы между родовыми артиклями и артиклями референции, они выделились в языке в отдельные функциональные единицы. Между собой родовые артикли ясно различаются и противопоставляются на основе выражения одного из двух логических аспектов в семантике существительного: сигнификата или же денотата. В связи с этим нами предложены термины — сигнификативный родовой артикль и денотативный родовой артикль.

---

## ОМОНИМИЯ СЛОВ КАК АБСОЛЮТНАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ УНИВЕРСАЛИЯ

Вопрос о принадлежности омонимии к числу лингвистических универсалий был поставлен С. Ульманном в его известной статье «Семантические универсалии»<sup>1</sup>. Ульманн считает, что, в отличие от полисемии, которая «связана с самой сущностью языка», омонимия не является абсолютной универсалией, обязательно присущей всем языкам мира. По мнению С. Ульманна, «...легко можно представить себе язык без омонимов, такой язык был бы более эффективным средством общения, чем язык с омонимами». Существует ли такой язык в действительности, продолжает он, может быть выяснено лишь с помощью конкретных исследований, т.е. путем обследования всех известных языков. Но независимо от того, существует он или нет, «омонимия является статистической универсалией с высокой степенью вероятности»<sup>2</sup>.

Можно показать, однако, что омонимия — не статистическая, а **абсолютная лингвистическая универсалия**, что наличие омонимов в естественных языках обязательно и закономерно.

Прежде всего отметим, что обследование всех известных языков не может служить методом доказательства универсальности того или иного лингвистического явления. Ведь даже если бы нам удалось перебрать все известные языки и обнаружить в каждом из них омонимы, то и тогда была бы не исключена возможность, что в каком-либо из вновь открытых языков омонимов не окажется. Самое большое, что может дать индуктивный метод, — это показать, что омонимия встречается в большинстве языков, т.е. является, как об этом и говорил С. Ульманн, **статистической универсалией**, но он не может доказать **абсолютности** этой универсалии.

Для того чтобы установить, что омонимия является абсолютной лингвистической универсалией, нет необходимости перебирать все известные языки. Достаточно лишь показать, что наличие омонимов в языке обусловлено самой природой языка и определяется условиями его функционирования в качестве средства общения.

Как известно, омонимия может возникать в языке, по крайней мере, тремя путями — в результате фонетической **конвергенции**, т.е. совпадения слов, прежде различавшихся по звучанию, в результате семантической **дивергенции**, т.е. расхождения значений одного и того же слова (распад полисемии), и вследствие заим-

<sup>1</sup> См.: *Universals of language*. Ed. by J. H. Greenberg. Cambridge (Mass.), 1966, p. 172 ff. См. также русский перевод в сб. «Новое в лингвистике». Вып. V. М., 1970, с. 270—273.

<sup>2</sup> Там же, с. 270. См.: Дискуссия по вопросам омонимии на открытом заседании Ученого совета Ленинградского отделения Института языкознания АН СССР. — В кн.: *Лексикографический сборник*. Вып. IV. М., 1960, с. 71.

ствования или образования новых слов, совпадающих по звучанию со словами, уже имеющимися в языке. Рассмотрим каждый из этих путей по отдельности.

Условия существования всякого естественного языка таковы, что в нем постоянно происходят различные фонетические изменения. Среди этих изменений могут оказаться и такие, в результате которых слова, ранее различавшиеся фонетически, совпадут по звучанию и станут омонимами.

Но **обязательны** ли такие совпадения? Ответ на этот вопрос зависит, на первый взгляд, от того, все ли звуко сочетания, допустимые в данном языке, реально использованы имеющимися в нем словами. Если все, то любое очередное фонетическое изменение будет обязательно приводить к звуковому совпадению имеющегося слова с каким-либо, уже **существующим** в языке, т.е. к появлению омонимов. Если же исчерпаны не все допустимые сочетания, то возникновение омонимов, казалось бы, не **является** неизбежным.

Однако произведенные на материале некоторых языков подсчеты показали, что из общего числа допустимых в данном языке звуко сочетаний фактически используется лишь небольшая часть. Например, в китайском языке из 4800 потенциально возможных односложных слов реально существует только 1700 (т.е. 35%), в английском из 158 000 — лишь около 8000 (т.е. всего 5%)<sup>3</sup>. Тем не менее, в этих языках имеется очень много омонимов. Например, в английском языке из 1517 односложных слов типа CVC и CV насчитывается 424 омонима, что составляет около 30% слов с этим типом слога<sup>4</sup>.

Таким образом, возникает парадоксальное положение: свободных мест в матрице звуко сочетаний, потенциально возможных в данном языке, много, а результатом фонетических изменений оказывается часто использование мест уже занятых. На первый взгляд такое положение не **является** обязательным: можно ведь «представить себе» язык, в котором для новых слов использовались бы только свободные места. Но при ближайшем рассмотрении выясняется, что этот аргумент не выдерживает критики.

Дело в том, что фонетические изменения происходят стихийно, независимо от воли носителей языка или языковых законодателей, и никем не могут быть направлены в определенное — «желательное» — русло. Поэтому их результаты носят **случайный** характер и, следовательно, подчиняются законам распределения случайных величин. В силу этих законов какая-то часть происходящих фонетических изменений приведет к появлению в языке новых, еще не использованных фонетических комплексов, но какая-то другая, пусть даже небольшая, часть будет иметь своим результатом совпадение с комплексами, имеющимися в языке.

---

<sup>3</sup> *Jespersen, O. Monosyllabism in English. — Proc. of the Brit. Academy, v. 14. L., 1928, p. 341 ff.*

<sup>4</sup> *Trnka, B. A phonological analysis of present-day Standard English. Prague, 1935, p. 57 ff.*

В принципе можно для каждого конкретного языка подсчитать, какой процент фонетических изменений должен (при существующем в этом языке соотношении между числом «свободных» и «занятых» звуко сочетаний) приводить к возникновению омонимов. Конечно, фактическое количество появляющихся омонимов не будет точно совпадать с расчетным, поскольку здесь вступает в действие ряд дополнительных факторов — таких, как степень «терпимости» данного языка к омонимии (измеряемая отношением числа омонимичных слов к общему числу слов языка), конкретные условия общения, препятствующие возникновению омонимии в одних случаях и не препятствующие, а иногда даже благоприятствующие ему (как, например, при паронимической аттракции) — в других, но для нашего вывода о неизбежности появления омонимов в результате фонетических изменений все это существенного значения не имеет.

Таким образом, благодаря неизбежности фонетических изменений, с одной стороны, и случайному характеру их результатов, с другой, появление омонимов в языке оказывается закономерным, обязательным. Важно подчеркнуть, что случайным является не сам факт фонетических изменений, а характер их результатов, т.е. то обстоятельство, какие места займут новые звучания слов в матрице допустимых в данном языке звуковых сочетаний — свободные или уже занятые другими словами. В последнем случае и возникнут омонимы. Эта ситуация подобна тому, что происходит при игре в рулетку: тот факт, что шарик остановился сейчас на красном поле, а не на черном, случаен; но именно в силу случайности движения шарика он обязательно будет останавливаться то на черном, то на красном поле, и в этом смысле его остановки на красных полях являются необходимостью.

Семантические изменения еще более многочисленны и разнообразны, чем изменения фонетические. Изменение семантики слова связано как с появлением новых значений, так и с отмиранием старых. При этом новые значения могут возникать на основе одного и того же исходного значения («радиация»), как например, значения английского слова *hand* — «лапа», «сторона», «власть», «работник», «умение», «почерк», «стрелка» и др., восходящие к одному и тому же первоначальному значению «рука», а могут развиваться последовательно одно из другого («катенация»), как например, значения слова *board* «доска» → «стол» → «обеденный стол» → «питание» → «пансион». Чаще всего в истории семантического развития того или иного конкретного слова сочетаются оба эти процесса.

Выпадение значений из языка носит случайный характер — в том смысле, что выпадают могут как производные значения слов, так и исходные, как появившиеся в результате радиации, так и возникшие путем катенации. В языке нет никакого механизма, который препятствовал бы выпадению из языка значения, являющегося промежуточным звеном между двумя (или несколькими) другими значениями слова (например, исходного значения слова при радиации или одного из производно-исходных значений слова при



катенации. Поэтому время от времени неизбежно выпадают и некоторые из таких «промежуточных» значений, в результате чего оставшиеся значения слова теряют между собой смысловую связь и превращаются в разные слова — омонимы. Поскольку процессы появления новых значений слова являются универсальными<sup>5</sup> и таковыми же являются, по-видимому, и процессы отмирания старых значений, то оказывается, что возникновение омонимов в результате распада семантического единства слова так же неизбежно, как и образование их вследствие фонетической конвергенции.

Что касается третьего пути появления омонимов — совпадения по звучанию заимствованных слов со словами, имеющимися в языке, — то и в этом случае возникновение омонимии является вполне закономерным. Фонетическая структура заимствуемого слова обычно видоизменяется, подчиняясь нормам произношения заимствующего языка и существующим в этом языке законам сочетания звуков. Поэтому здесь действуют те же закономерности появления омонимов, что и при фонетических изменениях исконных слов языка, — с той лишь разницей, что действие паронимической аттракции, благоприятствующее возникновению омонимов, проявляется в отношении иноязычных слов даже сильнее<sup>6</sup>.

Мы выяснили, таким образом, что возникновение омонимов вследствие фонетических или семантических изменений представляет собой явление универсальное. Вопрос теперь сводится к тому, является ли универсальным сохранение возникших омонимов, удержание их в языке на более или менее длительный отрезок времени.

Сохранение появившихся в языке омонимов было бы невозможным, если бы язык был строгой, логически непротиворечивой системой. Однако, в силу особенностей структуры языка и условий его функционирования как средства общения, строго однозначное соответствие между планом выражения и планом содержания оказывается необязательным<sup>7</sup>. В частности, необязательным является формальное отличие одного языкового знака от других: высокая степень избыточности языковой информации, с одной стороны, и знание речевой ситуации, с другой, позволяет слушающему почти во всех случаях правильно декодировать значения фонетически тождественных слов. Именно это и создает возможность сохранения омонимов в языке.

Это не означает, конечно, что все возникшие омонимы обязательно сохраняются. Известно, что у омонимов, вследствие возможности «столкновения», омонимического конфликта, больше шан-

<sup>5</sup> Так, например, С. Ульманн считает, что полисемия — «семантическая универсалия, глубоко коренящаяся в фундаментальной структуре языка». — В кн.: Новое в лингвистике. Вып. V. М., 1970, с. 267.

<sup>6</sup> Подробнее об этом см.: *Buysse, E. Linguistique historique. Homonymie — stylistique — sémantique — changements phonétiques.* Université Libre de Bruxelles. Travaux de la Faculté de Philosophie et Lettres. T. XXVIII. Brux., 1965 (особенно гл. II A).

<sup>7</sup> Ср. *Смирницкий А. И.* Перфект и категория временной определенности. Значение перфекта. — ИЯШ, 1955, № 2, с. 20.

сов выпасть из языка, чем у слов, не находящихся в отношениях формального тождества с другими словами<sup>8</sup>. Но даже если принять, что из числа омонимов, непрерывно возникающих в языке, сохраняется лишь небольшая часть, — то и в этом случае наличие омонимов в языке будет обязательным. Следовательно, для любого естественного языка омонимия представляет собой явление не случайное, а закономерное.

Как правильно отмечает Ю. С. Маслов, «...именно в широком распространении омонимии и состоит одно из важных отличий всякого естественного языка, складывавшегося стихийно на протяжении веков и тысячелетий, от ... искусственных «семиотических систем», созданных по произволу человека»<sup>9</sup>. Возражая С. Ульманну, можно сказать, что если бы даже и был обнаружен язык без омонимов (например, если бы какой-либо коллектив избрал в качестве средства общения некий искусственный язык, лишенный омонимии), то в процессе естественного развития этого языка омонимы в нем неминуемо появились бы.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что омонимия является неизбежным, закономерным результатом стихийного развития языка и, следовательно, представляет собой абсолютную лингвистическую универсалию.

Из признания универсальности омонимии следует, что омонимия не может рассматриваться как «дефект» или «болезнь» языка<sup>10</sup>, а представляет собой одно из его **фундаментальных свойств**, которое должно приниматься во внимание во всех теоретических концепциях языкознания, а также при решении различных прикладных задач. Универсальность омонимии ставит в порядок дня вопрос о сопоставительно-типологическом исследовании омонимов в разных языках и разных языковых системах. Разработка методики подобных исследований уже ведется<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Впрочем, в таком же неблагоприятном положении оказываются и синонимы, которые вследствие взаимной конкуренции больше подвержены возможности выпадения из языка, чем слова, не находящиеся в отношениях смысловой близости с другими словами. Что касается омонимических конфликтов, то следует иметь в виду, что их роль в выпадении слов из языка обычно сильно преувеличивается (см. об этом: *Menner, R. J. The conflict of homonyms.* — “Yale Studies in English”, v. 100. New Haven — L., 1944, p. 231).

<sup>9</sup> *Маслов Ю. С. Омонимы в словарях и омонимия в языке* (к постановке вопроса). — В кн.: Вопросы теории и истории языка. Сб. в честь проф. Б. А. Ларина. Л., 1963, с. 202.

<sup>10</sup> См.: *Gillieron, J. Pathologie et thérapeutique verbale. Étude de géographie linguistique.* 1—2. Neuveville, 1913.

<sup>11</sup> *Малаховский Л. В. О возможностях сравнительно-типологического исследования омонимии* (К вопросу о семантических универсалиях). — В кн.: Проблемы семантики. М., 1974, с. 272—278.

## АНАФОРИЧЕСКИЕ ГЛАГОЛЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ГЛАГОЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

«Вариация средств выражения во французском языке не просто является стилистическим приемом, а грамматической необходимостью — одним из ведущих законов построения речи во французском языке»<sup>1</sup>. Одним из средств варьирования обозначений в речи выступает репрезентация. Репрезентация — это особая синтактико-смысловая категория, которая всегда предполагает обобщение, абстрактное представление в речи того или иного элемента ситуации с опорой на контекст. Репрезентация — это замена конкретного обозначения абстрактным. Однако на пути перехода от конкретного к абстрактному есть ряд промежуточных случаев, когда то или иное слово, имеющее конкретное значение, заменяется словом более широким по смыслу. При этом, естественно, теряется отражение ряда характеристик данного конкретного явления. По этому поводу можно сказать, что репрезентация всегда предполагает обобщение и обеднение смысла. Однако очень часто слово, представляющее тот или иной элемент ситуации, расширяя смысл сказанного, не только устраняет ряд уже известных характеристик данного элемента, но сообщает его новые характеристики или дает оценку его действующими лицами. В этом случае налицо не только обобщение смысла, но и дальнейшее развитие высказывания. Таким образом, возможны два семантических соотношения между репрезентантом и прямым обозначением: а) чистое абстрагирование с обеднением смысла, б) абстрагирование и обеднение смысла с его одновременным обогащением — фиксацией отношений других субъектов и т. д.

Глагольная репрезентация, то есть замещение разными средствами глагольного ядра предложения, имеет широкое распространение во французском языке, однако до сих пор эта проблема не была предметом специального изучения<sup>2</sup>. В настоящее время в связи с развитием лингвистики текста, в связи с интересом лингвистов к изучению структуры текста, сложного синтаксического единства и проблеме реализации семантических связей между высказываниями тема эта представляется нужной и актуальной.

Репрезентантами глагольного ядра могут быть слова разных частей речи: глаголы, существительные (*Это событие, этот факт*), местоимения (*это*), наречия. Но лишь определенные типы глаголов и существительных способны вступать с прямым обозначением

<sup>1</sup> Гак В. Г. Беседы о французском слове. М., 1966, с. 320.

<sup>2</sup> В общем виде проблема репрезентации глагольного ядра рассмотрена в книге Brunot, F. La pensée et la langue. P., 1950. Однако в качестве средств репрезентации глагола Брюно отмечал только глагол *faire*, выражения с ним и местоимения *cela*, *le* и др.

данного элемента ситуации в семантические соотношения типа «б». Рассмотрим подробнее те случаи, когда глагольное ядро в предложении репрезентируется с помощью глагола. Назовем эти глаголы-репрезентанты анафорическими, хотя они могут быть так названы лишь условно, так как эти глаголы не всегда опираются на предшествующий контекст; в ряде случаев они репрезентируют действие, обозначенное в последующем контексте, то есть антиципируют его. Анафорические глаголы лишены конкретного лексического значения, они лишь характеризуют то или иное действие с какой-то определенной стороны, обозначают это действие косвенно, через соотнесенность с другим глаголом. Рассмотрим следующие предложения:

Certes, et encore une fois, il ne fallait pas imiter les Chrétiens d'Abyssinie, dont il avait parlé (*Camus*). Mais à l'inverse il ne fallait pas imiter non plus les moines du Caire... (*Camus*).

Мы видим, что вне контекста и ситуации смысл этих предложений недостаточно ясен. В них говорится о том, что не стоит совершать, повторять какие-то действия, но, что это за действия, нам не ясно. Все становится на свои места, когда мы опираемся в первом случае на предшествующий, а во втором — на последующий контекст:

Il y a bien longtemps, les Chrétiens D'Abyssinie voyaient dans la peste un moyen efficace, d'origine divine, de gagner l'éternité. Ceux qui n'étaient pas atteints s'enroulaient dans les draps des pestiférés afin de mourir certainement (*Camus*). Certes, encore une fois, il ne fallait pas imiter les Chrétiens d'Abyssinie dont il avait parlé (*Camus*). Mais à l'inverse, il ne fallait pas imiter non plus les moines du Caire qui, dans les épidémies des siècles passés, donnaient la communion en prenant l'hostie avec des pincettes pour éviter le contact de ces bouches humides et chaudes où l'infection pouvait dormir (*Camus*).

Глагол *imiter* в этих предложениях представляет два различных ядра, которые характеризуют совершенно разное отношение к чуме и больным этой болезнью. В зависимости от того, какое глагольное ядро репрезентируется, меняется и контекстуальное содержание глагола *imiter*.

Подобные глаголы, не имеющие постоянного референта, довольно многочисленны во французском языке (ниже дается их классификация), и они не образуют закрытой системы, количество их постоянно увеличивается вследствие семантического развития тех или иных глаголов. Среди глаголов-репрезентантов глагольного ядра, выражающих различные характеристики данного процесса, есть ряд глаголов, которые выражают в лексической форме какую-либо грамматическую категорию, свойственную глаголу. Такими являются, например, глаголы: *faire, commencer, continuer* и т. д., обозначающие фазы осуществления процесса, *laisser faire* для выражения залога и т. д. Однако глаголов с широким, абстрактным значением не очень много. Довольно часто в функции глагольного репрезентанта выступают глаголы, имеющие определенное

конкретное значение. Каковы же факторы «прономинализации» глагола? Возьмем такие глаголы, как *s'arrêter*, *suivre*. Эти глаголы уже изначально имеют широкий категориальный смысл для глаголов определенной лексико-семантической группы, а именно — для глаголов движения. Первым значением глагола *s'arrêter* по словарю *Micro-Robert*, 1971, является «прекращать продвигаться вперед», глагола *suivre* «идти следом за кем-нибудь». Однако в процессе употребления в языке смысл этих глаголов может постепенно расширяться. Так, глагол *s'arrêter* может употребляться для обозначения прекращения не только движения, но и других действий и процессов:

Je me suis seulement arrêté : de parler, de manger (*Nourissier*).

В данном примере глагол *s'arrêter* употреблен не в собственном значении. Он скорее несет грамматическую нагрузку, служит для выражения прекращения действия, которое лексически выражено при помощи инфинитивов. Глагол *s'arrêter* имеет лишь грамматическое и конструктивное значение. Подобное употребление можно считать переходной ступенью к употреблению данного глагола в качестве репрезентанта. Так, во фразах:

— Docteur, **dit-il**.

Mais il **s'arrêta** (*Camus*).

глагол *s'arrêter* является уже репрезентантом глагола *dire*, обозначая прекращение названного действия, становится в один ряд с таким глаголом, как *cesser*. Подобное же превращение происходит и с глаголом *suivre*, который в качестве репрезентанта обозначает следование во времени при осуществлении аналогичного действия (шестое значение по словарю *Micro-Robert*):

Quand le soleil est devenu trop fort, elle a plongé et je l'ai suivie (*Camus*).

Здесь глагол *suivre* приближается по значению к глаголу *imiter*. На примере анализа этих глаголов можно сделать вывод, что факторами «прономинализации» глагола можно считать: 1) широкий, категориальный смысл данного глагола для глаголов определенной лексико-семантической группы, 2) употребление данного глагола для выражения того или иного грамматического значения, 3) употребление данного глагола в качестве синонима глаголов, имеющих более широкое значение, 4) употребление данного глагола в качестве репрезентанта глагольного ядра, не связанного семантически с его обычными референтами.

Анафорические глаголы предполагают идентификацию действий, о которых идет речь. Однако, с одной стороны, степень идентификации двух действий, выражаемая анафорическим глаголом, может быть различна, и, с другой стороны, идентификация может быть осложнена выражением какой-либо категории глагола.

По степени идентификации анафорические глаголы могут быть разделены на следующие группы:

1) Полная идентификация двух действий. Сюда входит глагол *faire* в сочетании с местоимениями и без них, глагол *réaliser* в сочетании с местоимениями *ce*, *cela*, *le*, глаголы *agir*, *procéder*

в выражениях *agir, procéder ainsi, de la sorte*, глагол *opérer* и т. д.;

... **on défend** le verbe « remédier à » contre le verbe « pallier », etc. Mais au nom de quoi procède-t-on ainsi (*Sauvageot*).

К этой же группе относятся и глагол *imiter*, а также выражение *suivre l'exemple*, которые идентифицируют названное действие через объект, выполняющий то же действие.

2) Неполная идентификация. Такие глаголы, как *participer, aider* предполагают лишь участие лица в выполнении репрезентируемого действия:

Le jour, aux instants perdus, elles **travaillaient à leurs broderies pieuses**. Galswinthe **aidait** Anne (*Benoit*).

3) Осуществленная идентификация (глаголы *réussir, parvenir, y arriver*:

S'il essaie **de l'appeler au téléphone**, il n'y **parviendra pas** (*Nourissier*).

4) Неосуществленная идентификация:

— **Ne touchez pas !**

— **J'essaierai** (*Sartre*).

Анафорические глаголы, дающие осложненную идентификацию, могут быть классифицированы по тем категориям глагола, выражению которых они способствуют:

1) Категория лица. В глагольной репрезентации часто нет выражения лица, поэтому один и тот же глагол-репрезентант может указывать и на действие, совершаемое тем же субъектом, и на действие, совершаемое другим лицом:

Ils vont s'aimer comme jamais **personne ne fit** (*Nourissier*).  
...mais ils n'avaient jamais encore suivi leurs souffrances minute après minute, comme ils le **faisaient** depuis le matin (*Camus*).

Подобные примеры, однако, довольно редки. В большинстве случаев анафорический глагол предполагает, благодаря своему собственному смыслу, или совершение данного действия тем же лицом (*recommencer, continuer*), или совершение его другим лицом (*obéir, refuser, empêcher*).

2) Залог. Ряд анафорических глаголов служит для выражения залоговых значений. Сюда можно отнести такие глаголы и выражения, как *faire faire, obliger, laisser faire*:

Il la **reconduit** jusqu'à la porte. Elle **se laisse faire**, mais reste inquiète (*Sartre*).

Выражение категории залогового значения сочетается в ряде случаев с выражением модальности.

3) Вид и способ действия. Поскольку во французском языке отсутствуют четкие грамматические формы для выражения категории вида, язык широко использует лексические средства для выражения различных значений видового характера. В первую очередь здесь нужно назвать фазисные глаголы, обозначающие

а) начало действия:

**Jurez.** (*A. Leni*). **Commence** (*Sartre*).

б) возобновление действия (*recommencer, repartir* для глаголов движения, *repandre* для глаголов говорения):

Ils **avaient travaillé** depuis le matin sous la pluie. Ils allaient **recommencer** à une heure et demie (*Mauriac*).

в) продолжение названного действия:

Le monsieur pénétra dans le vestibule, **monta** un étage, deux étages, et, sans même s'arrêter sur le palier du docteur Herel **continua** jusqu'au cinquième (*Leblanc*).

г) прекращение действия (*finir, s'arrêter, cesser*):

...il happa le crayon, ... puis... **traça** deux lignes. Il **n'avait pas fini** que Mme Berthe, lisant à l'envers, s'exclamait déjà: « Non ! » (*Basin*).

4) Время. Ряд глаголов-репрезентантов выражают последовательность действий во времени (*devancer*) предшествование во времени, *suivre* — следование во времени).

5) Модальность. Глаголы данной группы выражают отношение одного из действующих лиц ситуации к названному действию. Их можно разделить на следующие подгруппы:

а) совершение действия, положительное отношение к нему. В первую очередь здесь нужно назвать глаголы *insister, s'obstiner* (наивысшая степень активности субъекта):

Le vieux Calthorpe dut rendre ses comptes, d'ailleurs tenus de façon irréprochable. Au grand étonnement de Larrald, qui ne lui jugeait pas les reins assez solides pour **rembourser** d'un seul coup pareille somme et continuer son commerce, Calthorpe **s'obstina** (*Benoit*).

В следующем ряду глаголов степень активности субъекта уменьшается, хотя инициатива действия и в этом случае принадлежит самому субъекту (*oser, se décider* и т. д.):

Elle aurait voulu **se lever, partir** à grands pas, **traverser** ces greniers, ces salles, ces cours, gorgés de matériel. Elle **n'osait** pas, elle n'arrivait même plus à réfléchir. (*Bazin*).

В третьем ряду глаголов инициатива принадлежит уже другому лицу, тем не менее субъект еще располагает определенной долей активности (*accepter, y consentir, acquiescer*)

Grand offrit au docteur de **monter** un moment. Rieux **accepta**. Dans la salle à manger Grand l'invita à s'asseoir (*Camus*).

И, наконец, последний ряд глаголов данной подгруппы обозначает полное повиновение субъекта инициативе другого лица; сюда относятся глаголы *s'exécuter, obéir, céder, écouter*, глагол *se résigner*, который очень часто равнозначен выражению *se laisser faire*.

«... **Refile-moi ton os!**» Jean **s'exécute**, puis tourne vers Thomas son œil noir (*Chabrol*).

Il lui donnait dans le dos toute une série de petites tapes.

— ça s'en va, ça s'en va.

Il tenait à son idée. Elle **se résigna** (*Benoit*).

Все выше изложенное можно представить в виде следующей схемы:

Инициатива субъекта

Совершение действия  
*insister, tenir bon, s'obstiner*  
*oser, se décider, prendre son parti, se charger*  
*accepter, consentir, marcher, asquiescer*  
*céder, obéir, écouter, s'exécuter*  
*se résigner*  
*se laisser faire*

Инициатива другого лица

б) несовершение действия, отрицательное отношение к нему (*s'abstenir, résister, se retenir, refuser*):

Disons que j'ai bouclé la boucle le jour où j'ai bu l'eau d'un camarade agonisant. Non, non, ce n'était pas Duguesclin, il était mort, je crois, il se privait trop. Et puis, s'il avait été là, pour amour de lui, j'aurais résisté plus longtemps, car je l'aimais (*Camus*).

в) колебание в выполнении действия (*hésiter, piétiner*):

Sa poitrine se soulevait avec peine et il cria d'un coup : **Brûlez-le!** Le docteur *hésita*... Rieux jeta les feuilles dans le feu (*Camus*).

Классификация анафорических глаголов может быть представлена в виде следующей таблицы (см. стр. 105).

Мы видим, что анафорические глаголы довольно употребительны во французском языке. Нами была сделана выборка средств глагольной репрезентации по произведениям: Albert Camus « L'étranger ». « La peste », Jean-Paul Sartre « Les séquestrés d'Altona », Jean Anouilh « Le voyageur sans bagages », Aurélien Sauvageot « Français écrit, français parlé ».

В расчет бралась употребляемость в качестве репрезентантов глагольного ядра местоимений, существительных и глаголов. Было замечено, что количество анафорических глаголов меняется в зависимости от стиля изложения:

Стиль изложения	Процентное содержание глаголов в числе других репрезентантов
Художественная проза	37%
Драматургия	14,2%
Научная проза	4,4%

Мы видим, что репрезентация глагольного ядра с помощью глагола наиболее присуща прозаическому художественному тексту. Это объясняется многими причинами. Употребление анафорических глаголов служит, конечно, общей задаче всех репрезентантов: варьированию средств выражения и потребности в экономии. Но, с другой стороны, употребление этих глаголов придает динамичность повествованию, помогает ввести новые характеристики действия, несет в себе новую информацию, что обеспечивает различные высказывания и повышает его выразительность.



Идентификация	Простая		Осложненная							
	одно лицо	разные лица	Модальность		Залог		Время		Вид	
			одно лицо	разные лица	одно лицо	разные лица	одно лицо	разные лица	одно лицо	разные лица
Полная осуществленная		faire agir procéder  imiter suivre l'exemple	s'obstiner oser réussir  parvenir arriver	obéir accepter consentir		se laisser faire obliger		suivre devancer	finir	
Неполная								aider participer (одновременность)	commencer  reprendre recommencer continuer s'interrompre	interrompre
Неосуществленная	essayer		se raviser s'abstenir insister  renoncer  hésiter prétiner	refuser		empêcher				

## ПСИХОЛОГИЯ

*И. А. Зимняя, Ю. Ф. Малинина, С. Д. Толкачева*

### К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рецептивные виды речевой деятельности — слушание и чтение — являются предметом многочисленных исследований, в результате которых выявляются их особенности, факторы, влияющие на характер их реализации, и основные механизмы рецепции.

Проблема рецептивных механизмов речи, являющаяся предметом рассмотрения данной статьи, была впервые поставлена Н. И. Жинкиным в работе «Механизмы речи». Исходя из утверждения о двухзвенности (двухсторонности) и комплементарности (взаимодополняемости) всех речевых механизмов, Н. И. Жинкин включает в понятие механизма речи достаточно широкую иерархию комплементарных звеньев. Так, в качестве самых общих уровней иерархии выступают «прием и выдача» — два комплементарных звена речевой деятельности как процесса двустороннего общения. Внутри каждого из этих звеньев общения выступают механизмы осмысления в единстве комплементарных звеньев анализа и синтеза, проявляющихся на разных уровнях языкового материала по-разному: механизмы памяти в единстве двух звеньев — долговременной (постоянной) и «короткой», кратковременной (оперативной) памяти — и механизм опережающего отражения, антиципации, упреждающего синтеза, проявляющегося в объединении, единстве двух комплементарных звеньев любого отрезка речевой цепи. Как пишет Н. И. Жинкин, «последующие элементы этой цепи в такой же мере влияют на предшествующие, как эти предшествующие на последующие. Создается, действительно, целое объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предвещающим импульсом, для того чтобы было сформировано предшествующее»<sup>1</sup>.

В данной статье обсуждается вопрос, связанный с рассмотрением только одного внутреннего механизма речевой рецепции, а именно, вопрос осмысления речевого сообщения. Интерес представ-

<sup>1</sup> Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958, с. 38.

ляет определение места этого процесса в структуре рецептивных видов речевой деятельности, выявление связи этого понятия с понятиями «смысловой организации», «перекодировки», «реконструкции» и «понимания». Важно также выявить влияние на процесс осмысления некоторых задаваемых извне особенностей самого материала — объекта восприятия, а также влияние на этот процесс средств и способов осуществления самой речевой деятельности. Но прежде всего в качестве исходного положения необходимо определить соотношение понятий — рецептивные виды речевой деятельности и смысловое восприятие (слуховое или зрительное)<sup>2</sup>.

Слушание и чтение представляют собой сложные виды человеческой деятельности по приему, переработке и уяснению речевого сообщения. Характеризуясь подобно другим видам деятельности человека определенным психологическим содержанием в совокупности таких его компонентов, как предмет, продукт, результат и др., рецептивные виды речевой деятельности имеют также внешнюю и внутреннюю сторону. Смысловое восприятие выступает в качестве внутренней стороны этих видов речевой деятельности. Смысловое восприятие представляет собой тот психический процесс, ту психическую функцию, посредством которой и осуществляется рецептивная деятельность. Но понятие деятельности, включающее мотивационно-побудительный план, внешний исполнительный и другие компоненты, шире понятия его внутренней интегральной части, в качестве которой выступает смысловое восприятие. Восприятие (в слуховой или зрительной модальности) в процессе речевой деятельности определяется как смысловое, ибо, во-первых, согласно С. Л. Рубинштейну, «... восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления»<sup>3</sup>. Во-вторых, в процессах речевой деятельности осуществляется восприятие смыслового содержания текста, представленного в звуковой или зрительной форме, что тем более предполагает осмысление.

**Осмысление** — это процесс установления смысловых связей и смысловых отношений между элементами и единицами воспринимаемого речевого сообщения. Посредством осмысления выявляется или устанавливается иерархия смысловых связей (соподчинение, подчинение, важность, второстепенность и т. д.), заложенная в тексте или привносимая субъектом. Другими словами, посредством осмысления осуществляется **смысловая организация** воспринимаемого материала. Смысловая организация материала всегда имеет место в процессе его восприятия. В условиях же необходимости последующего воспроизведения воспринимаемого речевого сообщения его осмысление предполагает как бы мнемически направленную смысловую организацию, которая в целях лучшего удержания осмысливаемого материала носит более выраженный характер.

---

<sup>2</sup> См. об этом подробнее: *Зимняя И. А.* О смысловом восприятии речи. — В кн.: Психологические вопросы обучения иностранцам русскому языку. М., 1972, с. 22—23.

<sup>3</sup> *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1940, с. 198.

Операционным механизмом такой смысловой организации воспринимаемого вербального материала служит **перекодировка**, являющаяся, по словам Дж. Миллера, «мощным инструментом для увеличения количества информации, которое мы можем обработать»<sup>4</sup>. Суть перекодировки заключается в «увеличении объема кратковременной памяти за счет непрерывной переработки информации, образования групп из воспринимаемых символов, присвоения им краткого обозначения и запоминания последнего вместо всей последовательности»<sup>5</sup>. Таким образом, важно подчеркнуть, что смысловая перекодировка осуществляется за счет объединения, группировки, выделения главного и т. д.

Процессуальным следствием и результатом смысловой организации воспринимаемого материала, осуществляемой механизмом смысловой перекодировки, является его **реконструкция**. Под реконструкцией в советской психологии понимается качественная и количественная перестройка воспринимаемого материала (в том числе и речевого), которая проявляется в различных формах в процессе воспроизведения запечатленного ранее содержания. Таким образом, реконструкция выражает, с одной стороны, сам процесс перестройки материала, являющийся следствием его смысловой организации, а с другой стороны, итог, результат этого процесса, воплощающийся в различных его формах.

Отметим также, что осмысление, направленное на смысловую организацию материала, может привести к адекватному осмыслению того, что было заложено в тексте, а может и не привести. В первом случае можно говорить о **понимании** как положительном результате осмысления, а во втором — о непонимании речевого сообщения.

Таким образом, очевидна необходимость строгого разграничения всех этих понятий: осмысления как самого общего процесса; смысловой организации как того, на что направлено осмысление; перекодировки как операционного механизма смысловой организации; реконструкции как следствия и результата смысловой организации и понимания как положительного результата осмысления.

Перейдем теперь к рассмотрению того, как некоторые особенности вербального материала могут влиять на эти внутренние механизмы процесса осмысления.

Как следует из многочисленных исследований восприятия и понимания речи, одним из важных факторов, обуславливающих процесс осмысления, является структурная и смысловая организация материала, т. е. его **смыслоорганизованность**. Смыслоорганизованность понимается нами как внутреннее единство смысловых связей, выявляющееся в семантической близости слов списка, связанности высказываний в группе предложений и в логико-

---

<sup>4</sup> Миллер Дж. А. Магическое число семь плюс или минус два. — В кн.: Инженерная психология. М., 1964, с. 221.

<sup>5</sup> Репкина Г. В. Исследование оперативной памяти. АКД. М., 1967, с. 5.

структурной организации текста, проявляющейся в характере развертывания предикативных связей.

В данной работе исследовалось влияние смыслоорганизованности воспринимаемого вербального материала на его осмысление и, соответственно, смысловую организацию, определяющую объем сохранения материала и выявляющуюся в различных формах реконструкции материала в процессе его воспроизведения субъектом речевой деятельности. Предполагалось, что смысловая организация воспринимаемого материала обуславливается характером смыслоорганизованности материала и что через этот фактор можно влиять на сам процесс восприятия. Для проверки выдвинутого предположения было проведено экспериментальное исследование, состоявшее из четырех серий. Цель каждой из этих серий состояла в выявлении особенностей влияния смыслоорганизованности каждого из уровней вербального материала (слов, групп предложений, текстов) на процесс его осмысления в процессе рецепции.

Материалом первой серии эксперимента послужили списки слов, содержавшие каждый от 4 до 25 слов, которые были объединены в смысловые группы, называемые нами «микротемами». В зависимости от длины списка количество «микротем» варьировалось от 1 до 5. В составе некоторых списков слов были слова, имеющие более общий смысл, т. е. слова-«провоканты» осмысления (например, слово «мебель» для слов «стул», «кресло», «буфет», «стол» и т. д.), посредством которых выраженность «микротем» становилась более явной. Испытуемыми были студенты педвуза в количестве 140 человек. Процедура эксперимента заключалась в устном воспроизведении воспринятого на слух списка слов. Результаты эксперимента статистически значимы.

I серия эксперимента показала, что смысловая перекодировка вербального материала, реализующаяся в такой простой форме реконструкции, как перемещение, появляется при восприятии списка слов, состоящего не менее чем из 5 единиц. Следовательно, пять единиц — это нижний предел пропускной способности, до которого смысловая перекодировка не наступает. Количество испытуемых, применивших смысловую перекодировку в списках из пяти и шести слов, ниже 50%. Однако на семи словах количество испытуемых, использовавших смысловую перекодировку, уже превышает 50% и продолжает расти. При восприятии списка из 22 слов смысловая перекодировка применяется испытуемыми в 100% случаев. Соответственно, 21 слово — это рубеж, за которым смысловая перекодировка принимает всеобщий характер. При этом следует отметить, что перемещение слов в списке достигает 100% на десяти словах, т. е. 9 слов — это рубеж возможности воспроизведения линейного ряда без перемещения. Этот факт заслуживает внимания, т. к. число 9, по Дж. Миллеру, — это верхний предел «разрешающей способности» оперативной памяти.

Смысловая организация воспринимаемого списка слов, выявляющаяся в различных формах реконструкции, зависит, как показала I серия эксперимента, не только от длины списка слов, но также

и от степени выраженности «микротем». Так, смысловая организация материала, характеризующегося ситуативной связью, выявляется в перемещении слов списка. Смысловая организация материала, характеризующегося наличием «микротемы», выявляется не только в перемещении, но и в дополнениях, привносящих контекст. В этом случае смысловая организация материала выявляется также в заменах одних слов другими (точная словесная формулировка забыта, но смысл того, что должно быть ею выражено, в памяти сохранился и в результате смысловой перекодировки вылился в другую словесную формулировку). Смысловая организация материала, характеризующегося наличием слов-«провокантов», выявляется также и в дополнениях-воссозданиях (слова-«провоканты» актуализируют дополнительный образ-представление, который вербализуется, т. е. воссоздается в данном виде дополнений).

Говоря о влиянии степени выраженности «микротем» на смысловую организацию материала в процессе его восприятия, необходимо отметить тот факт, что снижение количества «микротем» до двух в большом списке слов приводит к уменьшению объема воспроизведения. Увеличение количества «микротем» до пяти способствует увеличению объема запоминания. При этом объем воспроизведения у испытуемых, применявших смысловую перекодировку, всегда выше, чем у испытуемых, не применявших смысловую перекодировку, что говорит о преимуществе смысловой организации материала, способствующей увеличению объема кратковременной памяти благодаря включенности механизма смысловой перекодировки. Это является результатом того, что осмысление как внутренний механизм смыслового восприятия выступает и в качестве необходимого условия повышения продуктивности запоминания воспринимаемого материала (Г. Эббингауз, Н. А. Рыбников, А. Н. Леонтьев, Л. В. Занков, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов и др.).

Факт влияния смыслоорганизованности на осмысление и на продуктивность сохранения воспринимаемого материала выявился и во II серии эксперимента. Материалом II серии послужили три вида групп предложений, каждая из которых содержала от трех до восьми предложений. Между предложениями в группе могла быть связь одного из трех типов: «нулевая» (т. е. общая ситуация отсутствует, например: «Пчелы жужжали в улье. Картины поблекли от времени. Вертолет приземлился в горах»), «ситуативная» (т. е. общая ситуация наличествует, например: «Солнце село за рекой. Сумерки опустились на землю. Стадо возвращалось в деревню»), «формально-ситуативная» (т. е. общая ситуация выражается формальной связью между предложениями путем повторения последнего слова предыдущего предложения в качестве первого слова последующего предложения, например: «Самолет летел на зимовку. Зимовка находилась на льдине. Льдина плыла к полюсу»). Таким образом во II серии эксперимента выявлялась зависимость смысловой организации воспринимаемого материала от смысловых связей материала и их выраженности.

Испытуемые — 140 человек, студенты педвуза. Процедура эк-

сперимента состояла в устном воспроизведении однократно воспринятых на слух групп предложений.

Вторая серия эксперимента показала, что уровень воспроизведения тем выше, чем «теснее» и выраженнее связь предложений в группе. Так, самый низкий уровень воспроизведения (55%, 49,7%, 46,4%) дают группы (из 5, 6, 7 предложений соответственно) с «нулевой» связью. Самый высокий уровень воспроизведения (64,6%, 64,7%, 48,6%) дают группы (из 5, 6, 7 предложений соответственно) с «формально-ситуативной» связью, что еще раз подтверждает зависимость сохранения воспринимаемого материала от его смыслоорганизованности.

Первые две серии эксперимента, представляя определенный теоретический и практический интерес, тем не менее не отражают реальной ситуации общения, так как оно осуществляется, как известно, текстами. Соответственно, III серия эксперимента была направлена на выявление зависимости смысловой организации воспринимаемого текста от характера его логико-смысловой структуры, а также от соотношения языков «входа» и «выхода», т. е. средств формирования и формулирования мысли. В основе анализа текста с точки зрения его логико-смысловой структуры лежит выдвинутое Н. И. Жинкиным положение о предикативном характере речевого высказывания, положение о тексте как иерархической системе предикатов, в которой раскрывается неизвестный для воспринимающего предмет высказывания и которая и представляет собой структуру текста<sup>6</sup>. В зависимости от типов связи предикатов текста можно выделить две разновидности структуры текста: цепную и разветвленную. В тексте цепной структуры состав и соотношение признаков неизвестного предмета действительности раскрывается в цепи предикатов одного порядка. В тексте разветвленной структуры состав и соотношение признаков неизвестного ранее предмета действительности раскрывается иерархией предикатов разных порядков.

Материалом III серии эксперимента послужили два фабульных текста различных логико-смысловых структур: один текст цепной структуры, содержащий 48 предикатов, и один текст разветвленной структуры, содержащий 44 предиката. Испытуемые — 156 человек, студенты языкового педвуза. Процедура эксперимента заключалась в письменном воспроизведении на родном или иностранном (английском) языке одного из двух текстов, предъявленных однократно на родном или английском языке. Результаты статистически значимы.

Результаты III серии показали, что смысловая организация воспринимаемых текстов, выявляющаяся как в полноте воспроизведения, так и в различных формах реконструкции, определенным образом зависит от логико-смысловой структуры текста. Так, воспроизведение текста более простой цепной структуры отличается

---

<sup>6</sup> Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III — УII классов. Известия АПН РСФСР, вып. 78. М., 1956.

большей полнотой (91,5%), чем воспроизведение текста более сложной разветвленной структуры (84%). Это может быть объяснено, по-видимому, тем, что при восприятии более простого по структуре текста осмысление материала выполняет роль способа запоминания, освобождая сознание от немнемических задач, на что в свое время было обращено внимание в исследованиях П. И. Зинченко и А. А. Смирнова. Поэтому при восприятии текста цепной структуры мнемическая функция проявляется активнее, чем при восприятии текста более сложной разветвленной структуры. Это результируется в более полном воспроизведении текста цепной структуры.

Говоря о реконструкции в таких ее формах, как объединение, обобщение и дополнение предикатов, следует отметить, что текст разветвленной структуры дает более выявленные формы реконструкции, чем текст цепной структуры. Так, в тексте разветвленной структуры было объединено 21%, обобщено 8,13% и добавлено 2% предикатов. Сравните соответственные данные для текста цепной структуры — 17,4%, 1,54%, 0,45%.

В третьей серии эксперимента наряду с влиянием структуры текста на смысловую организацию в процессе его восприятия исследовалось также влияние различных средств выражения мысли, т. е. языков. Результаты эксперимента показали, что выявленный характер зависимости смысловой организации воспринимаемого текста от его структуры почти не меняется с изменением соотношения языков восприятия, т. е. «входа», и воспроизведения, т. е. «выхода». Другими словами, эта зависимость почти не меняется с изменением соотношения средств формирования и формулирования мысли. Так, при любом соотношении языков более простой текст цепной структуры дает более полное воспроизведение (P/P — 91,5%, P/A — 85%, A/A — 91%, A/P — 87,5%), чем текст разветвленной структуры (P/P — 84%, P/A — 77%, A/A — 78%, A/P — 80%). В то же время текст разветвленной структуры дает более выявленные формы реконструкции. Исключение составляет такая форма реконструкции, как обобщение. Характер зависимости этой формы реконструкции от структуры текста меняется в варианте A/A. При таком соотношении языков количество обобщенных предикатов в тексте цепной структуры (6,9%) превосходит количество обобщенных предикатов в тексте разветвленной структуры (4,38%). Другими словами, при восприятии и воспроизведении текста на иностранном языке обобщение как форма реконструкции выявляется менее значимо при передаче текста более сложной — разветвленной — структуры, отражающей, в свою очередь, более сложный характер взаимосвязей и отношений предметов и явлений реального мира.

Таким образом, мы видим, что как смыслоорганизованность слов, предложений, так и логико-смысловая структура текста оказывают влияние на смысловую организацию материала, проявляющуюся в полноте воспроизведения и различных формах реконструкции.



Четвертая серия эксперимента была направлена на выявление зависимости смысловой организации воспринимаемого текстового материала от различных **способов формирования и формулирования** мысли посредством разных языков. Предварительно отметим, что способ формирования и формулирования мысли посредством языка и есть в нашем понимании речь. Соответственно различаются три формы речи как способы формирования и формулирования мысли: внутренняя речь, внешняя устная и внешняя письменная речь. В процессе и продукте каждого вида речевой деятельности реализуется определенный способ формирования и формулирования мысли. Так, в процессе говорения (и его продукте — устном тексте) реализуется внешняя устная форма речи. В процессе письма (и его продукте — письменном тексте) — внешняя письменная форма речи. В слушании и чтении реализуется внутренняя форма речи, или внутренний способ формирования и формулирования мысли.

Материалом IV серии эксперимента послужили два одинаковых по структуре текста, содержащие по 9 предикатов каждый. Испытуемые — студенты языкового педвуза в количестве 401 человека. Процедура эксперимента заключалась в устном или письменном воспроизведении на родном или иностранном (английском) языке однократно воспринятых на слух текстов на родном или английском языке.

В ходе IV серии эксперимента было найдено, что реконструкция почти во всех выявленных формах (распространение, сжатие, повторение, перестановки предикатов по уровням иерархической структуры текста) зависит от вида речевой деятельности воспроизведения, т. е. от того, осуществляется ли воспроизведение внешним устным способом формирования и формулирования мысли в процессе говорения или внешним письменным способом в процессе письма. Какая именно форма речи имеет преимущественное значение для реконструкции, определяется формой реконструкции и соотношением языков.

Так, в условиях однокодовой передачи речевого сообщения на родном языке такая форма реконструкции, как **распространение**, ведущая к увеличению лексического состава текстов, преимущественно имеет место при реализации внешнего письменного способа формирования и формулирования мысли. Это может быть объяснено тем, что именно письменная форма речи, отличающаяся, по характеристике Л. С. Выготского, осознанностью, развернутостью, расчлененностью, способствует более распространенному, полному и конкретизированному выражению мысли.

В этих же условиях передачи максимальная выявленность таких форм реконструкции, как **перемещение** предикатов по уровням иерархической структуры текста, **стяжение** и **повторение** предикатов наблюдается при реализации в процессе воспроизведения внешней устной формы речи. Реализация в процессе воспроизведения внешней устной формы речи, по-видимому, является условием, активизирующим смысловую организацию воспринимаемого речевого

сообщения, поэтому в этих условиях выявляется максимальное количество стянутых, перемещенных и повторенных предикатов.

Результаты IV серии показали, что выявленный на материале родного языка характер зависимости смысловой организации воспринимаемого текста по линии его реконструкции от способов формирования и формулирования мысли почти не меняется с изменением соотношения средств формирования и формулирования мысли. Так, в условиях однокодовой иноязычной передачи речевого сообщения (А/А) преимущественное значение для его реконструкции во всех формах также имеет форма речи, реализованная в воспроизведении речевого сообщения.

При этом надо отметить, что только зависимость такой формы реконструкции, как стяжение, от конкретной формы речи, реализуемой в процессе воспроизведения, меняется при переходе к иноязычной передаче речевого сообщения. Если при однокодовой передаче речевого сообщения на родном языке максимальное количество стянутых предикатов выявляется в условии реализации в процессе воспроизведения внешней устной формы речи, то при однокодовой иноязычной передаче речевого сообщения эта форма реконструкции выявляется наиболее значимо при реализации в процессе воспроизведения внешней письменной формы речи. Это может являться результатом того, что в иноязычной передаче речевого сообщения стяжение предикатов носит осознанный, произвольный характер. В силу этого процесс стяжения активизируется в условиях реализации в воспроизведении внешней письменной формы речи, характеризующейся сознательностью и намеренностью.

Разнокодовая передача речевого сообщения — Р/А и А/Р — не меняет общего характера обусловленности реконструкции формой речи, реализованной в процессе воспроизведения речевого сообщения.

Итак, проведенное исследование показало, что выявляющаяся в полноте воспроизведения и различных формах реконструкции смысловая организация воспринимаемого вербального материала как на уровне слов, групп предложений, так и текстов зависит от его смыслоорганизованности. Так, с увеличением длины воспринимаемого списка слов и изменением степени и формы выраженности «микротем» характер смысловой организации меняется, что находит свое выражение в различной полноте воспроизведения и формах реконструкции воспринимаемого материала. Увеличение количества «микротем» облегчает процесс смысловой организации, результатом чего является увеличение объема запоминания.

На материале групп предложений было показано, что более тесная и выраженная связь между предложениями в группе увеличивает объем запоминания благодаря большей включенности механизма смысловой перекодировки.

Эксперименты, проведенные на материале текстов, выявили новые особенности смысловой организации воспринимаемого материала, а именно — ее зависимость не только от характера логико-смысловой структуры текста, но и от средств и способов осуществления передачи речевого сообщения.

Выявленная в исследовании зависимость процесса осмысления воспринимаемого вербального материала от его смыслоорганизованности позволяет наметить некоторые пути управления процессом осмысления материала в учебном процессе. Первый путь связан с управлением самим процессом перекодировки посредством введения в материал слов-«провокантов», слов, выступающих в роли «смысловых вех», смысловых опорных пунктов, которые обозначают смысловые связи, раскрываемые в процессе осмысления. Второй путь управления процессом осмысления материала связан с управлением процессом реконструкции за счет учета зависимости реконструкции от структуры текста, соотношения языков, т. е. средств и способов формирования и формулирования мысли.

Эти выводы могут представлять интерес для практики обучения иностранным языкам. Так, учитывая тот факт, что объем воспроизведения слов зависит от уровня смыслоорганизованности, заложенного в самом вербальном материале, можно порекомендовать при введении иноязычной лексики группировать материал по «микротемам». Наличие в материале таких «микротем» облегчает смысловую организацию воспринимаемого материала, что способствует увеличению объема кратковременной памяти.

При обучении рецептивным видам речевой деятельности необходимо учитывать структуру текста, предназначенного для восприятия. Если цепная структура воспринимаемого речевого сообщения облегчает его смысловую организацию, что способствует увеличению объема непосредственного, в частности, письменного воспроизведения, то более сложная разветвленная структура речевого сообщения затрудняет смысловую организацию воспринимаемого текста, что способствует более значительной его реконструкции, некоторые формы которой выявляются более значимо в письменной, а некоторые — в устной форме речи. При этом объем воспроизведения текста разветвленной структуры уступает объему воспроизведения текста цепной структуры. В любом случае наличие в тексте «смысловых вех» облегчает смысловую организацию, а следовательно, и осмысление субъектом воспринимаемого материала.

---

## ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ЗАМЫСЛА

При овладении иноязычной речевой деятельностью человек часто сталкивается с необходимостью определения общего смысла или замысла своего высказывания в продуктивных видах речевой деятельности и понимания основного «предмета» (Н. И. Жинкин) речевого сообщения в рецептивных видах речевой деятельности. Естественен поэтому интерес исследователей к этой большой и сложной психологической и психолингвистической проблеме — проблеме речевого замысла.

Как известно, замысел рассматривается в качестве исходного содержательного компонента программы<sup>1</sup> высказывания в говорении и письме, а при чтении и слушании — в качестве основного объекта понимания, о чем свидетельствует, например, тот факт, что одним из основных умений при обучении чтению является умение выделить основную мысль.

Анализируя проблему замысла речевого высказывания, можно выделить три бесспорно принятых в современной науке положения. Во-первых, замысел рассматривается в качестве необходимого исходного звена, с которого начинается весь процесс формирования высказывания<sup>2</sup> и которым завершается процесс понимания речевого высказывания. Как отмечает А. Р. Лурия, «естественно, что путь от мысли к речи и путь от речи к мысли включают в свой состав одни и те же звенья... Процесс декодирования, или понимания, речевого высказывания... характеризуется обратной последовательностью ... этапов»<sup>3</sup>.

Вторым общепринятым положением можно считать признание неоднородности замысла. Так, Н. И. Жинкиным было высказано предположение, что замысел относится не только к одному предположению (высказыванию), но ко всему тексту в целом<sup>4</sup>. В замысле

<sup>1</sup> Существует несколько точек зрения на программу высказывания. Мы, вслед за И. А. Зимней, понимаем программу (программирование) шире, чем замысел, который представляет самый нерасчлененный смысл высказывания. И. А. Зимняя включает в замысел и его первоначальное воплощение; это ответ на два вопроса — что сказать и как сказать. Само же формулирование высказывания — это внутренняя сторона реализации программы, которая связана со способом формирования и формулирования мысли, т.е. речью. См.: *Зимняя И. А.* Психология слушания и говорения. ДД. М., 1973.

<sup>2</sup> Общепризнано, что всякому зарождению мысли, т.е. собственно началу речевого высказывания, предшествует мотив, при этом иногда именно он и рассматривается как замысел. См.: *Лурия А. Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975, с. 33.

<sup>3</sup> См.: *Лурия А. Р.* Указ. соч. М., 1975, с. 38, 40.

<sup>4</sup> *Жинкин Н. И.* Развитие письменной речи учащихся III—VII кл. «Известия АПН РСФСР», выл. 78, М., 1956, с. 142.

намечается основной тезис текста, который является предварительным смысловым планом, исполняющимся, уточняющимся говорящим в течение всего процесса реализации замысла. Идея неоднородности замысла, высказанная Н. И. Жинкиным, распространяется не только на объем высказывания, но и на его содержание, когда говорящий планирует, что надо сказать «в начале об этом, потом о том, далее об этом и т. д.»<sup>5</sup>. Понятие неоднородности замысла находит отражение в концепции А. А. Леонтьева, выражаясь в терминах «большой и малой программы»<sup>6</sup>.

В качестве третьего общепринятого положения при решении проблемы речевого замысла является признание многоступенчатости, гетерогенности процесса «вербализации» (Х. Джексон, А. Р. Лурия), или реализации замысла во внешней речи. Однако звенья и ступени этого гетерогенного процесса трактуются различными авторами по-разному. Так, А. Р. Лурия, исходя из модели речепорождения Л. С. Выготского, представляет процесс вербализации мысли (замысла) как процесс, который «1) начинается с мотива и общего замысла (который с самого начала известен субъекту в самых общих чертах), 2) проходит через стадию внутренней речи, которая, по-видимому, опирается на схемы семантической записи с ее потенциальными связями, 3) приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры, а затем 4) развертывается во внешнее речевое высказывание, опирающееся на поверхностную синтаксическую структуру»<sup>7</sup>. А. А. Леонтьев, разделяя этап мысли и этап опосредования ее во внутреннем слове, определяет последний как этап «внутреннего программирования»<sup>4</sup>.

Несколько иное понимание процесса развертывания замысла представлено в схеме речепроизводства (смысловыражения), предложенной И. А. Зимней<sup>9</sup>. Исходным положением этой схемы является определение речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка. Этот способ входит в процесс порождения в качестве его внутреннего механизма. И, соответственно, порождение речи в этой психологической схеме может быть представлено не как процесс вербализации замысла, а как процесс его последовательного формирования и формулирования посредством языка.

Как мы видим, исследователями проделана большая работа по определению места речевого замысла в процессе речепорождения и природы замысла. Однако целый ряд вопросов, представляющих интерес и для обучения иностранным языкам, остается неясным. К числу нерешенных вопросов могут быть отнесены такие, как характер языкового оформления замысла в процессе его осо-

<sup>5</sup> Там же, с. 146.

<sup>6</sup> Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969, с. 167.

<sup>7</sup> Лурия А. Р. Указ. соч. М., 1975 с. 38.

<sup>8</sup> Леонтьев А. А. Указ. соч., с. 221.

<sup>9</sup> Зимняя И. А. Психология слушания и говорения. ДД. М., 1973.

знавания субъектом в продуктивных или рецептивных видах речевой деятельности; влияние организации словаря в памяти субъекта, порождающего или понимающего высказывание, на скорость языкового оформления замысла; стратегия говорящего в процессе синтаксического развертывания, формулирования замысла и др.

Очевидно, что решение этих и ряда других вопросов предполагает создание специальных методик, непосредственно вскрывающих этот скрытый внутренний механизм. Однако пока исследователи данной проблемы вынуждены прибегать лишь к опосредствованному и все еще ориентировочному изучению этого вопроса, которое может позволить сделать только предварительные выводы.

Одной из интересных работ в области исследования замысла является диссертация Л. П. Руденко, в которой предлагаются две методики для опосредствованного исследования процесса вербализации замысла: 1) метод смысловой воспроизводимости и 2) метод смысловой компрессии текстов, «обладающих смысловой целостностью»<sup>10</sup>. В эксперименте, проведенном по первой методике, испытуемые должны были записать в краткой форме одного предложения содержание прослушанного текста книги<sup>11</sup>. При использовании второй методики «внешний текст» последовательно сокращался испытуемыми от тезисов до плана, затем до «минимальной поверхностной записи, передающей основной смысл внешнего сообщения»<sup>12</sup>.

Представляют интерес результаты, полученные в описанных выше обоих экспериментах, которые показали, что в 50% случаев в первом эксперименте и в 89% случаев во втором эксперименте испытуемые выразили основное смысловое содержание в виде заголовка. По мнению Л. П. Руденко, заголовок соотносится с внутренней программой (замыслом) как вариант с инвариантом.

При всей заманчивости используемых Л. П. Руденко методик как средств экстернизации внутренней программы высказывания и важности полученных ею данных, представляется необходимым отметить, что понятие замысла речевого высказывания и понятие художественного, творческого замысла не всегда однозначны. Более того, вербальная форма осознания слушателем или читателем замысла речевого сообщения автора не может быть (или,

---

<sup>10</sup> Руденко Л. П. Исследование вербализации замысла (на этапе внутренней смысловой программы речевого целого). АКД. Тбилиси, 1975, с. 27.

<sup>11</sup> Учащимся 2—3-х классов (в количестве 100 человек) читали в течение 20 дней книгу Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» М., 1969. Испытуемые считали, что книга интересная. Книга читалась по 30 минут в начале «тихого часа» и вечером перед сном. После исчезновения эффекта реминисценции учащиеся приступали к заданию первой методики.

<sup>12</sup> Руденко Л. П. Указ. соч., с. 21. Во втором эксперименте свертывание содержания проводилось по двум схемам в двух вариантах эксперимента: а) тезисы — план — минимальная запись; б) план — минимальная запись. В двух вариантах приняло участие всего 182 испытуемых.

по меньшей мере, не всегда может быть его первоначальной формой. Но при этом нельзя отрицать экспериментально подтвержденного положения о том, что в языковой форме заголовка отражается наиболее свернутое, общее содержание высказывания (текста), и именно в этом плане заголовок может быть соотнесен с замыслом как наиболее общей схемой (при этом для нас всегда возникающей на языковой основе), самой свернутой формой существования мысли.

Подходя к изучению проблемы замысла с этих позиций, мы провели анализ языкового оформления, т. е. синтаксической структуры заглавий текстов научного и беллетристического стилей. Заглавие рассматривалось как самостоятельное изолированное предложение. Особенное внимание уделялось анализу составляющих заголовок частей или членов предложения. Всего было проанализировано 2073 заголовка (в том числе 716 заглавий художественной литературы, 883 заголовка научно-технической литературы на русском языке, а также 456 заглавий работ на английском, немецком и польском языках). Результаты анализа представлены в таблице.

Структура заголовка Источники	Субъект или субъект, субъект, субъект и субъект	Субъект и предикат	Предикат	Объект	Обстоятельство	
					места	времени
А. П. Чехов, соб. соч. в 12 томах 506 заглавий	81%	2,2%		1,8%	9,6%	1,9%
А. И. Куприн, соб. соч. в 6 томах, 210 заглавий	90%			3,5%	5,7%	
Основы теории речевой деятельности, библиография на русском языке, 614 заглавий	81,9%			17,4%		
Реферативный журнал по общ. наукам № 1, 1975, 134 заглавия	98,6%	1,34%				
Наука и жизнь № 12, 1975, 135 заглавий	80%	13%	1%	3%	3%	
Сводный каталог книг на ин. языке в библиотеках СССР в 1975 г., 41 заглавие	94%	0,85%	4,1%			

Как видно из приведенной таблицы, независимо от индивидуальных особенностей автора или стилистических особенностей текста, подавляющее большинство заглавий текстов имеет синтаксическую структуру простого или распространенного названия, или субъективную структуру. («Дочь Альбиона», «Справка», «Знамение времени», «Яма», «Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания», «Основы психологии», «Введение в психологию» и т. д.). Наряду со структурой номинации встречается субъективно-предикатная структура («Он понял»), структура предиката («Насолил»), объекта («О драме»), а также различные адвербиальные структуры (места, времени, причины, образа действия и т. д. — «В потемках», «В овраге», «Весной», «Дома», «К свадебному сезону», «Не в духе», «Впотьмах», «По заказу», «По-семейному» и т. д.).

Таким образом, если допустить возможность анализа языкового оформления замысла через призму анализа заголовков текста, то можно считать, что замысел как самое нерасчлененное содержание высказывания тяготеет к некоторой определенной форме выражения, а именно, к форме номинации. Некоторой дополнительной аргументацией в пользу правомерности такого вывода могут служить данные исследований А. Р. Лурия и его сотрудников о назывательной функции речи как наиболее устойчивой (а отсюда, очевидно, и самой глубинной по происхождению) при различных явлениях распада речи (так называемый телеграфный стиль). Существенно подчеркнуть, что номинация может быть различного состава расширения. Например, анализ структуры заголовка показал, что заглавие может быть в форме одного субъекта (существительного в именительном падеже) наряду с двумя или несколькими субъектами (например, «Барбос и Жулька», «Геро, Леандр и пастух», «Система», «Психолингвистика», «Язык, речь, речевая деятельность» и т. д.). Однако чаще в заголовке субъект или субъекты имеют одно или несколько определений («Немецкая диалектология», «Философия грамматики», «Новая литература по поэтике», «Избранные работы по русскому языку» и т. д.). Очевидно, к форме номинации следует также отнести и объектную (см. схему) или падежную номинацию, типа «О поэзии», «К вопросу о природе замысла» и т. д., считая, что падежное оформление заголовка лишь уменьшает или увеличивает меру неопределенности и нерасчлененности замысла, хотя по сути своей ничего не изменяет в замысле как в содержательном компоненте программы высказывания.

Можно также полагать, что замысел, отражающий содержание программы высказывания, уже изначально может содержать не только тематический, но и рематический компонент. Об этом свидетельствует то, что от 1 до 13% заголовков задано в структуре суждений (С-П, см. таблицу). При этом сама структура суждения, очевидно, всегда будет выражена активным залогом, о чем также можно судить по данным анализа структуры заголовка. Из всей группы заголовков, имеющих структуру «субъект-предикат», ни один не был выражен страдательным залогом. Некоторым



объяснением этого явления могут, на наш взгляд, служить данные, полученные нами в эксперименте по бланковой методике Дж. Миллера<sup>13</sup>. Как известно, эта методика была предложена Дж. Миллером для проверки адекватности трансформационной модели порождения высказывания Н. Хомского. Дж. Миллер предположил, что, если в действительности порождение различных по грамматической структуре предложений всякий раз происходит по правилам трансформации ядерной структуры (активного утвердительного предложения), тогда время на производство предложения типа «пассивное отрицательное» должно быть примерно равно (аддитивно) сумме времени, идущего на порождение активного отрицательного предложения и пассивного утвердительного. Методика Дж. Миллера строится на сопоставлении предложений четырех вышеназванных грамматических структур, однако автор исходил из того, что сопоставление структур необходимо включает понимание и порождение этих структур. (На каждом из десяти бланков сопоставлялись по 18 предложений двух структур.)

В нашем эксперименте по бланковой методике Дж. Миллера бланки с трансформациями ядерных предложений (30 бланков на каждого испытуемого) предлагались в трех вариантах: два варианта на английском языке, причем только один из них полностью повторял материал первоначального эксперимента Дж. Миллера, и один на русском языке. Бланковый материал второго английского и русского вариантов был модифицирован по содержанию предложений и количеству знаков; единственным варьируемым элементом в предложении была структура предиката. Результаты подсчета показали, что ни в одном из трех вариантов испытуемые (всего 90 студентов из языкового и технического вузов) не показали аддитивного времени. Больше всего времени затрачивалось во всех вариантах на операцию отрицания, затем пассивного отрицания, далее на порождение пассивной структуры. Однако в любом случае эксперимент показал, что операция порождения пассивной структуры осуществлялась испытуемым с большей затратой времени, чем операция порождения активной структуры предложения, что и может, на наш взгляд, служить некоторым объяснением отсутствия страдательного залога в синтаксической структуре заголовка.

Полученные результаты по исследованию характера языкового выражения замысла речевого высказывания могут представлять определенный интерес в плане обучения родному и иностранному языку. Так, они могут быть приняты во внимание при обучении письменной речи, озаглавливанию статей, рефератов и т. д. Озаглавливание же прочитанного или прослушанного текста или его

---

<sup>13</sup> *Miller G. A. Some Psychological Studies in Grammar. — "American Psychologist", v. 20, 1965, No. 1 (a); Miller G. A. and McKean O.K. A Chronometric Study of Some Relations between Sentences. — "The Quarterly Journal of Experimental Psychology", v. XVI, November, 1964.*

частей, с одной стороны, являясь способом проверки понимания текста<sup>14</sup>, с другой стороны, может развивать умение кратко формировать и формулировать свою мысль как на родном, так и иностранном языке. Можно рекомендовать обучение озаглавливанию как более частотными, так и менее частотными структурами, частотность которых, очевидно, изменяется в зависимости от стилистических особенностей текста (см. схему).

---

<sup>14</sup> См., например: *Клычникова З. И.* Психологические особенности обучения чтению на английском языке. М., 1973, с. 101—114.

---

## ОПЫТ ВУЗОВ

*П. Д. Русакова, Л. И. Корнилова*

(Гольяттинский политехнический институт)

### УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В данной работе мы хотели бы остановиться на рассмотрении двух важных вопросов, связанных с внеаудиторным чтением:

1) Как научить студента читать тексты по специальности, именно читать, а не переводить.

2) Как управлять его самостоятельной деятельностью при чтении текстов по специальности.

Первый вопрос связан с разработкой последовательной системы приемов обучения чтению, которые должны стать собственными приемами обучаемого, дающими ему возможность быстро и целенаправленно извлекать нужную информацию из технических текстов на иностранном языке с необходимой степенью полноты.

Второй вопрос связан с проблемой управления в обучении. Стремление к управлению процессом обучения — важнейшая задача теории и практики преподавания иностранных языков.

Говоря об управлении самостоятельной деятельностью учащегося, мы имеем в виду следующее:

1) расчленение деятельности (в нашем случае деятельностью является чтение) на действия, из которых состоит данная деятельность.

2) создание последовательной системы обучения действиям, в которой обучение более элементарным действиям будет предшествовать более сложным.

3) составление предписаний по выполнению каждого действия.

4) контроль за правильностью действий.

Как же достигается эта задача?

Существующая во многих вузах практика «сдачи тысяч», когда студент получает оригинальную статью без всяких вспомогательных материалов к ней — без методических указаний, без постатейного словаря, без адаптации — является, на наш взгляд, неэффективной и не приносит нужных результатов. Студент занят и

основном выписыванием нескончаемого списка новых слов, а контроль за качеством выполнения самостоятельного чтения часто сводится к изжившей себя процедуре: «Переведите этот абзац» или «О чем говорится в следующем абзаце?»

Уместно поставить вопрос, какую цель мы ставим перед собой и перед студентами, когда заставляем их дополнительно читать довольно большое количество материала (если следовать программе, то в 2—3 раза больше, чем на занятиях). Очевидно, эту цель нужно сформулировать следующим образом: научить студентов бегло читать литературу по специальности, т. е. научить их быстро извлекать интересующую их информацию.

В результате нескольких лет работы над оригинальными текстами под руководством преподавателя студент должен научиться читать, ему нужно знать, как начать читать любой незнакомый текст, как выделить главную информацию, чем можно пренебречь, т. е. он должен овладеть навыками как ознакомительного (также называемого синтетическим или беспереводным), так и изучающего чтения, цель которого — извлечение основной информации, содержащейся в тексте<sup>1</sup>.

Для достижения этой цели нужно управлять самостоятельной деятельностью студента; лишь квалифицированная умелая помощь преподавателя даст ему возможность постепенно в процессе чтения выработать такие навыки.

Существует мнение<sup>2</sup>, что на первом этапе обучения в неязыковом вузе для внеаудиторного чтения нужно давать легкие адаптированные тексты, преимущественно из художественных произведений. На наш взгляд это неверно. Срок изучения иностранного языка в техническом вузе настолько мал, а I этап занимает такую большую часть от общего количества времени, что именно на I этапе следует постепенно начинать обучать студентов чтению оригинальных текстов по специальности, причем сначала в аудитории, во время занятий, а потом уже самостоятельно дома. Нами накоплен некоторый опыт управления самостоятельной деятельностью студентов при обучении чтению по специальности и создано пособие «Тексты для дополнительного чтения по автомобильной специальности», включающее ряд оригинальных статей из английской и американской периодики, а также из газет, выходящих на английском языке в СССР. Конечная цель, которую мы при этом ставили — формирование навыков и умений беглого чтения, когда студенты схватывают содержание высказывания в целом, а не останавливаются на отдельных словах, пытаясь перевести каждое из них. Этой общей цели подчинены все промежуточные цели и этапы работы, которую мы проводили на протяжении трех семестров на основе материала, включенного в наше пособие.

<sup>1</sup> Уайзер Г. М., Фоломкина С. К., Климентенко А. Д. Учебник английского языка для 10-го класса. — ИЯШ, 1974, № 3, с. 15.

<sup>2</sup> Доронина Л. В. Домашнее чтение на I этапе обучения в неязыковом вузе. — В кн.: Интенсификация обучения иностранному языку в вузе и в школе. Куйбышев, 1972.

Самостоятельному внеаудиторному чтению студентов, по нашему мнению, должна предшествовать аналогичная работа над текстом в аудитории под непосредственным руководством преподавателя, с тем чтобы учащиеся овладели приемами работы, чтобы у них выработалась система работы над текстом, которую они могут использовать при чтении любого текста во внеаудиторное время.

В дальнейшем изложении мы подробно рассмотрим этапы этой работы и языковой материал, который мы для этого использовали.

Первый текст, который мы выбрали для данной цели, был не слишком трудным, он был связан со специальностью студента и содержал новую информацию, представляющую интерес для студентов. Это была статья из американского журнала, описывающая модель нового двигателя, который, по мнению автора, мог затмить двигатель Ванкеля. Эта информация содержится в первых же абзацах текста и вызывает интерес у студентов. Работа над текстом состояла из следующих этапов:

1. Снятие языковых трудностей.
2. Первичный синтез.
3. Аналитическое чтение.
4. Вторичный синтез.

Остановимся на каждом из этих этапов в отдельности. Текст включал ряд слов и выражений, представляющих собой основные термины по автомобилестроению. Эти слова, а также другие незнакомые слова и выражения записывались с транскрипцией на доске и прочитывались вслух — хором и индивидуально. Помимо снятия лексических трудностей, этот этап преследовал также цель постепенного накопления основной терминологии по специальности, которая будет потом повторяться из текста в текст. Снимались также грамматические трудности, в основном касающиеся неличных форм глагола, конверсии и придаточных предложений разных типов. Эта работа также проводилась «с прицелом на будущее», т. е. на ряде примеров и отрывков текста навык узнавания и понимания данных конструкций в тексте доводился до автоматизма, с тем чтобы в следующих статьях, которые студенты будут читать во внеаудиторное время, эти трудности для них уже оказались снятыми.

На втором этапе студенты получали задания на первичное ознакомительное чтение текста.

Особо отметим, что суть чтения как учебной деятельности мы видим вслед за Г. В. Роговой и Ж. И. Мануэльян<sup>3</sup> в следующих четырех действиях:

- 1) действию по антиципации;
- 2) действию по вычленению единиц смысловой информации;
- 3) действию по сокращению текста;
- 4) действию по интерпретации читаемого.

---

<sup>3</sup> Рогова Г. В., Мануэльян Ж. И. Методическое содержание работы над иноязычным текстом различного характера в старших классах средней школы. — ИЯШ, 1974, № 5, с. 48.

Действие по антиципации предмета сообщения предусматривает формирование многих важных умений, среди них умение предвосхищать основное содержание читаемого текста по заголовку; умение догадаться об основном содержании при выборочном чтении, при использовании подзаголовков, чертежей, схем, слов, выделенных жирным шрифтом, и т. п.

Примерами заданий, которые мы использовали для формирования этих умений, могут быть следующие:

1. Прочтите заголовок текста и скажите, можно ли по заголовку определить, о чем идет речь в статье (заголовок "Rotary with a Twist" позволял предположить, что речь идет о роторном двигателе).

2. Теперь посмотрите на чертеж и определите по заголовку и по чертежу, идет ли речь об обычном типе двигателя или о совершенно новом (чертеж очень подробный, показаны все четыре такта и сразу видно, что двигатель необычный).

3. Прочтите подзаголовок второй части текста. О чем пойдет речь дальше, по Вашему мнению?

4. Прочтите первые три абзаца текста и скажите, какие, по Вашему мнению, из данных ниже предложений могли бы соответствовать основному содержанию всего текста.

Вторым действием при работе над текстом является вычленение единиц смысловой информации, которое представлено в названной выше работе Г. В. Роговой и Ж. И. Мануэльян двумя операциями: нахождение ответов на предтекстовые вопросы или другие какие-либо задания и выполнение заданий-инструкций, подводящих к лексико-грамматической догадке в процессе чтения.

В нашем пособии мы использовали поэтапную подачу предтекстовых вопросов.

Кроме того, предполагая, с какими языковыми трудностями студенты могут встретиться, отыскивая ответы на предтекстовые вопросы, мы давали им задания-инструкции, подводящие к пониманию трудных лексико-грамматических единиц.

Приводим фрагмент из этой части пособия.

1. Прочтите первый абзац статьи. Ответьте на следующие вопросы:

а) В каком городе состоялась автомобильная выставка?

б) Чья модель привлекла наибольшее внимание?

2. Найдите во 2-м и 3-м абзацах эквиваленты следующих словосочетаний (словосочетания даются на русском языке).

3. Прочтите второй абзац. Ответьте на следующий вопрос: В чем отличие двигателя Кэрола от других роторных двигателей и для чего он был создан первоначально?

4. Прочтите 3-й абзац. В каком предложении говорится об основных преимуществах двигателя Кэрола перед обычными двигателями и каковы эти преимущества?

5. Прочтите 3-й абзац еще раз. Укажите, в каких предложениях слова "after" и "before" переводятся «после того как» и «до того как». Переведите все предложения на русский язык.

6. Прочтите третий абзац. Ответьте на следующие вопросы:

а) Как выглядит модель Кэрола?

б) В чем заключаются функции 2-х поршней?

7. Прочтите следующий абзац. Укажите, какой частью речи является выделенное слово. Переведите предложение на русский язык.

8. Прочтите этот же абзац. Опишите принципы действия двигателя Кэрола.

9. Прочтите текст до конца. Выберите из приведенных ниже предложений по 1-му предложению, соответствующему основному содержанию предпоследнего и последнего абзацев.

После такого основательного смыслового анализа всего текста мы приступаем к IV этапу — вторичному синтезу, который предполагает выполнение 2-х действий — действия по сокращению текста и действия по интерпретации текста.

Для выполнения этих действий мы разработали различные задания. По содержанию эти задания будут различными для различных текстов, относительно же цели они все направлены на формирование умения выделять основной субъект сообщения, умения понимать читаемое через осознание языковых форм: лексических, грамматических, стилистических, умения выполнять различные языковые замены для более полного понимания читаемого и т. д.

Приводим некоторые задания для формирования этих умений:

1. Скажите, идет ли речь в 1-м абзаце о двигателе Кэрола или о роторных двигателях?

2. Прочтите три первых абзаца текста и скажите, в чем суть роторного принципа действия двигателя?

3. Сократите второе предложение до минимума, оставив только главное действующее лицо и то, что говорится о нем. (Дается образец выполнения).

4. Выразите главную мысль первого абзаца одним предложением.

5. Прочитайте 4-й, 5-й, 6-й абзацы и выберите из приведенных ниже предложений по одному предложению, соответствующему основному содержанию каждого из прочитанных абзацев (приводится 6 английских предложений, лишь 3 из них отвечают поставленному требованию).

6. Прочитайте 4-й, 5-й, 6-й абзацы текста, выделите из них только те предложения, в которых рассказывается:

а) о достоинствах каждого из перечисленных в статье двигателей;

б) о недостатках этих двигателей.

7. Прочтите 7-й, 8-й, 9-й абзацы текста и скажите, какой двигатель меньше всего отравляет атмосферу (в тексте об этом прямо не говорится).

8. Найдите в предложениях слова, которые можно выпустить, не изменяя основного смысла предложения.

Работу над текстом мы завершали заданиями, направленными на формирование у студентов умения кратко высказать свое мнение

шение к прочитанному, сделать выводы по основному содержанию текста.

1. Прочитайте текст и выделите в нем те предложения, в которых показано отношение автора статьи к двигателю Кэрола.

2. Прочтите данные ответы. Какой вопрос подходит к этим ответам? (Ответы составлены таким образом, что в них отражено положительное или отрицательное отношение читающего к тексту).

3. Кратко передайте основное содержание всего текста, для этого расставьте следующие предложения в логической последовательности.

4. Составьте план статьи, в нем осветите следующие вопросы.

По завершению этих этапов студенты получали незнакомый оригинальный текст (на эту же тему и содержащий в основном такую же лексику) с выписанными на полях незнакомыми словами. Перед ними ставилось задание: прочесть за определенное время этот текст и либо ответить на ряд вопросов (на русском языке) по его содержанию, либо кратко передать содержание на русском языке. Если же преподаватель ставил перед собой цель определить уровень сформированности умения предвосхищать основное содержание текста, то студенту давалось меньшее количество времени и ставилась другая задача: быстро по заголовку, по подзаголовкам определить, о чем текст, либо есть ли в нем интересующая нас информация. Иногда студенты получали несколько совсем небольших текстов и должны были определить, в каком из них содержится нужная им информация.

В зависимости от уровня группы таким образом в аудитории прорабатывались либо одна либо две статьи из пособия со всеми упражнениями и дополнительными текстами. Затем студентам выдавалось пособие на дом и они получали определенное задание к такому-то числу прочесть определенную статью из пособия (объем 5—6 тыс. знаков) и быть готовыми выполнить любое задание к этому тексту. Каждая статья в пособии снабжена:

- а) алфавитным словарем;
- б) списком интернациональных слов;
- в) 15—20 упражнениями вышеописанного типа (большинство заданий снабжены ключами);
- г) текстами для синтетического чтения;
- д) 5—6 упражнениями на развитие навыков устной речи.

Этот последний вид упражнений был внесен нами в пособие исходя из 3-х соображений: во-первых, в программе указано, что студент должен владеть монологической речью, а именно (II этап обучения): «1. Сообщение:

- а) по изученной теме
- б) по предварительно прочитанному тексту

2. Сообщение по домашнему чтению»<sup>4</sup>.

Во-вторых, одним из важных принципов обучения чтению на ино-

<sup>4</sup> Программа по английскому языку для неязыковых специальных высших учебных заведений. М., 1975, с. 10.



странном языке является включение репродуктивной деятельности учащегося в обучение чтению<sup>5</sup>.

В-третьих, пособие рассчитано на 3 семестра и отнимет у студента в общем довольно большое количество времени. В пособие включены тексты, соответствующие разговорной тематике по специальности, и нельзя упускать такую возможность — работать над развитием навыков устной речи на этом уже знакомом и хорошо проработанном материале.

Для развития навыков устной речи предлагаются задания типа:

1. Заполните пропуски одним из перечисленных в скобках глаголов.

2. Ответьте на следующие вопросы.

3. Согласитесь или не согласитесь со следующими утверждениями (на английском языке). Если Вы не согласны, измените утверждения так, чтобы они соответствовали действительности.

4. Осветите следующие вопросы на английском языке. (Дает ряд проблемных вопросов по статье).

Пособие построено по тематическому принципу. Оно состоит из 3-х разделов, каждый из которых включает основные и дополнительные (т. е. предназначенные для синтетического чтения) тексты по 3-м темам:

1. Роторные двигатели.

2. Жизнь рабочего автозавода в СССР и за рубежом.

3. Загрязнение воздуха выхлопными газами и меры по его устранению.

Тексты для синтетического чтения, входящие в пособие, составляют в общей сложности как раз тот объем, который студент должен прочесть внеаудиторно

Таким образом, достигаются все те цели, о которых говорилось в начале данной статьи, а именно:

1. Студенты учатся читать и извлекать информацию из литературы по своей специальности.

2. Внеаудиторное чтение необременительно и не отбирает большого количества времени у студентов, а органически вписывается в общий учебный процесс.

3. Проверка внеаудиторного чтения проходит живо и интересно, т. к. тексты у всех одинаковые и все принимают активное участие в обсуждении содержания статьи.

4. Пособие способствует выработке как навыков чтения, так и говорения по специальности.

Данные цели достигаются благодаря тому, что пособие позволяет осуществлять управление самостоятельной деятельностью учащегося. Показав предварительно на нескольких занятиях, как нужно читать технические тексты, преподаватель в дальнейшем управляет самостоятельной деятельностью студента с помощью

---

<sup>5</sup> См.: Фоломкина С. К. Принципы обучения чтению на иностранном языке. — В кн.: Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Горького, М., 1974, № 85. с. 5.

пособия. Он как бы заложил в пособие самого себя и постоянно руководит самостоятельной деятельностью студента, добиваясь того, чтобы у студента постепенно формировались навыки и умения, необходимые ему для чтения литературы по специальности. Внимательно следя за тем, как каждый студент принял и переработал ту информацию, которую преподаватель ему передал, корректируя в случае необходимости процесс усвоения, преподаватель управляет самостоятельной деятельностью студентов и добивается той цели, которую он поставил перед собой.

---

## К ПРОБЛЕМЕ ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ I КУРСА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Никто не сомневается в том, что в своей практической деятельности специалист должен оперативно знакомиться с новейшими достижениями отечественной и зарубежной техники. Поэтому в качестве основной цели обучения чтению программа по иностранным языкам для неязыковых вузов правильно выдвигает чтение оригинальной литературы по специальности для получения необходимой информации.

В этой связи возникает вопрос о том, какой материал следует использовать в качестве учебного чтения. Существуют различные точки зрения в отношении характера текстового материала для обучения чтению в неязыковом вузе.

При решении вопроса об отборе следует опираться на психологическое понятие мотива как объекта, «который отвечает той или иной потребности и который в той или иной форме отражаясь субъектом ведет его деятельность»<sup>1</sup>. Поскольку при обучении чтению мотивационный фактор проявляется в интересе студентов к содержанию читаемого, то содержание текстового материала приобретает первостепенное значение.

Хотя проблема отбора текстового материала является объектом исследования, уже на протяжении многих лет для начального этапа обучения в технических вузах она остается все еще нерешенной.

В данной статье описывается одна из попыток возможного решения этой проблемы.

В задачу нашего исследования входило выявить, какие характеристики содержания текстов отвечают интересам студентов I 2 курсов технических вузов. С этой целью на кафедре иностранных языков МАДИ в течение 5 лет проводилось экспериментальное исследование. Эксперимент включал два этапа.

Задача первого этапа состояла в том, чтобы выявить интересы и склонности студентов I-го курса технического вуза. Объектом исследования на этом этапе являлись сами испытуемые — их интересы.

Задача второго этапа эксперимента состояла в том, чтобы выявить, какие тексты с точки зрения их содержания представляют наибольший интерес для студентов.

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, сознание. — В кн.: Мотивы и сознание в поведении человека. XVIII Международный психологический конгресс. М., 1966, с. 5.

## **I Этап. Объект исследования — интересы студентов.**

Испытуемые — 400 студентов первого курса дневного отделения. Для выяснения интересов и склонностей студентов 1-го курса была произведена проверка по схеме, разработанной социологом — сотрудником кафедры научного коммунизма МАДИ В. П. Сахаровым, которая включала анкетирование, вопросы-интервью, беседу. При обработке данных проверки были также учтены результаты анализа библиотечных формуляров, отражающих выбор художественной литературы студентами.

Методика проведения I этапа эксперимента предусматривала:

- 1) самостоятельное заполнение анкет студентами;
- 2) беседу со студентами в лабораторных условиях с целью получения данных по схеме анкеты-интервью;
- 3) статистическую обработку полученных данных.

Результаты проверки обнаружили, что все испытуемые студенты (400 человек) могут быть разделены согласно их интересам и склонностям на 4 условные группы.

I группа — «технично-ориентированные» (составила 182 чел. — 45%)

II группа — «культурно-ориентированные» (составила 97 чел. — 25%)

III группа — «спорт-ориентированные» (составила 81 чел. — 20%) IV группа — все остальные испытуемые, не проявившие четкой ориентации (составила 40 чел. — 10%).

## **II этап. Объект исследования — текстовый материал.**

Основным объектом исследования явилось выявление характера текстов, представляющих интерес для всех 4-х групп испытуемых.

Для проверки были отобраны тексты величиной примерно от 600 до 800 слов (3000—4000 п. зн.) из оригинальных источников (некоторые из них были адаптированы и сокращены). Тексты подбирались с учетом интересов студентов, выявленных во время I этапа. С точки зрения языкового материала тексты не представляли трудности, т. к. включали изученный лексико-грамматический материал (неизученная лексика не превышала 3—4%).

С точки зрения тематики были представлены следующие группы текстов:

- I — биографии выдающихся личностей;
  - II — тексты, содержащие информацию из области науки и техники;
  - III — тексты, содержащие материал по будущей специальности студентов (преимущественно автодорожные специальности);
  - IV — тексты, отражающие реалии страны изучаемого языка (традиции, культура, экономика, быт страны и т. д.);
  - V — общенаучные тексты из области физики, химии и математики;
  - VI — тексты, связанные с градостроением;
  - VII — фабульные тексты в стиле художественной прозы.
- Методика проведения II этапа эксперимента.

Проверка проводилась в аудиторных условиях во время занятий. В проверке участвовали 400 студентов 1-го курса. Испытуемые получали следующие инструкции: «Читайте текст про себя, не пользуясь словарем, как если бы вы читали рассказ во время отдыха. По окончании чтения выполните тест, состоящий из 5 пунктов, каждый из которых содержит 3 альтернативы: выберите ту, которая, по вашему мнению, соответствует содержанию текста. После этого оцените текст по пятибалльной системе с точки зрения «интересности».

Студенты читали предложенный текст про себя, затем выполняли тест, проверяющий понимание текста, оценивали его. После этого для получения дополнительных данных со студентами проводилась беседа типа «беседы-интервью».

**Результаты.** Анализ экспериментальных данных показал, что наибольший интерес вызвали тексты, несущие значительную информативную нагрузку. К ним относятся в первую очередь тексты, связанные с реалиями страны изучаемого языка в плане истории, образования, традиций и т. д., а также тексты, содержащие интересные и мало известные факты о деятельности ученых и выдающихся личностей; тексты, имеющие новую для студента данного этапа обучения информацию из области науки и техники прошлого и будущего; и наконец, занимательные фабульные тексты в стиле художественной прозы. Среди них рассказы юмористического содержания (но не традиционные английские анекдоты, юмор которых не всегда понятен студентам). Не вызвали интереса тексты общенаучного характера, тематика которых широко отражена в курсах физики, математики, химии и т. д., изучаемых в средней школе. Большинство студентов не проявили интереса к традиционному изложению биографий выдающихся личностей (ученых, писателей). В беседах и анкетах-интервью испытуемые подчеркивали, что схематичное изложение биографий (родился в такой-то семье, учился, жил и работал в трудных условиях и получил признание после смерти) не вызывает интереса и даже является источником отрицательных эмоций. Однако эта же тематика, представленная в форме изложения интересных и мало известных фактов из жизни этих же людей вызвала значительный интерес. Тексты, связанные с ранней специализацией по автодорожным специальностям, не вызвали интереса вследствие отсутствия знания предмета. В то же время тексты в стиле научно-популярного жанра, отражающие факты из области истории развития автодорожных и строительных специальностей, а также тексты, которые содержали факты, отражающие картину будущего развития этих же специальностей, вызвали большой интерес.

В результате анализа всех данных стало возможным отобрать тексты, которые получили положительную оценку у всех испытуемых, и рекомендовать их для учебника по иностранному языку для 1-го курса технических вузов.

К ним относятся следующие группы текстов:

I группа текстов, связанных с образованием (образованием и

разных странах, история образования, студенческие традиции разных стран).

II группа текстов, связанных с различными видами транспорта (исторические факты, достижения и будущее транспорта).

III группа текстов, содержащих интересные и мало известные факты из жизни замечательных людей.

IV группа текстов, содержащих материал по градостроению и описание крупнейших городов мира.

V группа текстов, содержащих материал, связанный со строительством дорог, мостов и туннелей (история, достижения и будущее).

VI — фабульные тексты в стиле художественной прозы.

Помимо отбора текстового материала наше исследование было направлено на решение вопросов, связанных с организацией текстового материала в учебнике.

Эти вопросы должны решаться в связи с умениями, которые должны быть сформированы при обучении чтению иностранной литературы у студентов технических вузов. Эти умения, в свою очередь, определяются практическими задачами, которые возникают перед читающим. По мнению большинства исследователей современный специалист должен владеть несколькими видами чтения, по крайней мере, двумя видами чтения. Он должен не только уметь вдумчиво прочитывать текст с целью дальнейшего использования полученной информации, но бегло просмотреть материал с целью определения наличия в нем необходимых данных. При решении этого вопроса мы опирались на теоретические положения, разработанные С. К. Фоломкиной по обучению разным видам чтения<sup>2</sup>.

В результате ряда исследований, проведенных кафедрой иностранных языков МАДИ по отбору материала для чтения, был выделен текстовый материал, который предназначен для обучения разным видам чтения.

В соответствии с этим все тексты учебника сгруппированы в 12 уроков-тем. В уроке-теме представлено 4 текста (А, В, С, D), каждый из которых имеет свою методическую задачу.

Текст А предназначен для изучения лексико-грамматического материала и выработки умения изучающего чтения<sup>3</sup>.

Текст В предназначен для развития «быстрого чтения» и содержит не более 3—4% неизученных слов, перевод которых дан непосредственно после слова, чтобы не прерывать процесс чтения на отыскание значения слова в словаре. Предусматривается нарастание темпа чтения, начиная от 70 слов в минуту в первых уроках и до 100 слов в минуту в последних.

---

<sup>2</sup> Фоломкина С. К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе. АДД. М., 1974.

<sup>3</sup> Термин заимствован из работ С. К. Фоломкиной.

Главная задача работы над текстом В — это достижение понимания основных фактов, содержащихся в тексте. Проверка понимания осуществляется с помощью теста типа «множественного выбора».

Основной задачей работы над текстом С является создание умения «вычитывать» из текста определенную информацию. Для реализации поставленной задачи текст С снабжен предвопросами к каждой части текста. Текст D, завершающий урочную тему, предназначен для самостоятельной работы. Работа над текстом D носит характер ознакомительного чтения. Это — чтение «для себя».

Из двенадцати уроков-тем, представленных в учебнике группами текстов, приводятся выборочно следующие:

Урок третий. Тема — «Транспорт».

Текст 3А — “London’s Underground” (Лондонское метро).

В тексте в художественной форме излагаются интересные факты, связанные с работой Лондонского метро со дня его основания в 1863 г. и до настоящего времени.

Текст 3В — “Moscow’s Metro” (Московское метро).

В тексте в художественной форме изложены технические характеристики московского метро и перспективы его дальнейшего развития.

Текст 3С — “Tomorrow’s Transport” (Транспорт будущего).

В тексте рассматриваются различные виды будущего транспорта: движущиеся тротуары, монорельсовые поезда, автомобили с паровыми и электрическими двигателями, а также проблемы безопасности движения транспорта будущего.

Текст 3D — “Road Safety” (Безопасность дорожного движения)

В тексте приводятся факты, связанные с особенностями службы безопасности дорожного движения в Англии.

Урок двенадцатый. Тема — «Дорожное строительство».

Текст 12А — “Road and Bridge Construction” (Строительство дорог и мостов).

Текст содержит информацию об изыскательских работах, необходимых при строительстве дорог современными методами.

Текст 12 В — “The Diamonds Found in South Africa” (Бриллианты, найденные в Южной Африке).

Текст повествует об интересных находках во время земляных работ, о необычайной судьбе некоторых из них.

Текст 12С — “Monorail Transport” (Монорельсовый транспорт).

В тексте идет речь о перспективах развития монорельсового транспорта в Советском Союзе. Рассматриваются вопросы, связанные с его преимуществами по сравнению с видами традиционного наземного транспорта.

Текст 12D — “Roads and Tunnels” (Дороги и туннели).

Текст рассказывает о современных методах строительства дорог и туннелей и содержит много технических данных, связанных с этой темой.

Отобранный текстовый материал нашел свое отражение в учебнике<sup>4</sup>, по которому в течение 5 лет проводилось опытное обучение английскому языку студентов 1-го курса МАДИ.

Результаты обучения позволили сделать выводы в пользу предлагаемой системы отбора текстового материала и его организации в учебнике.

---

<sup>4</sup> Синяевская Е. В., Зеленецкая С. М., Тынкова О. И., Улановская Э. С. Учебник английского языка для технических вузов. М., 1976.

---



## ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕКСТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЯМ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ В РЕЧИ

В курсе практической грамматики в языковом вузе с целью закрепления и более глубокого усвоения правил используются упражнения с заданиями "Analyse the use of the following ...", "Analyse the meaning of the following...". Наблюдения над процессом обучения показывают, что выполнение этих упражнений не достигает своей цели. Анализ, как правило, сводится к тому, что студент просто повторяет заученные формулировки правил учебников и не понимает, что за этими формулировками кроется, например, что означает, что действие «эмоционально окрашено», или представлено «в течении, динамике», или «предшествует описываемой ситуации» и пр. Так, анализируя, например, употребление перфектной формы инфинитива в таком предложении, как *I am so glad to have seen you*, студент, зная правило об употреблении перфектной формы инфинитива, говорит: «Перфектная форма инфинитива обозначает действие, которое предшествует описываемой ситуации». Формально ответ студента правильный, но студент не понимает, что фактически означает «предшествование» в этом конкретном речевом произведении, поэтому говорить о том, что студент осознал и глубоко усвоил правило употребления перфектной формы инфинитива, не приходится.

Кроме того следует заметить, что упомянутые упражнения не способствуют активизации мышления студентов. Все что требуется от студента — это воспроизвести заученное правило. Упражнения, выполнение которых не связано со сколько-нибудь ощутимыми умственными усилиями, справедливо критикуются в современной дидактике и методике обучения. Им противопоставляются упражнения, в процессе выполнения которых от учащихся требуется действительная интеллектуальная активность. Так, в «Дидактике средней школы»<sup>1</sup> авторы дают высокую оценку упражнениям, при выполнении которых учащийся идет «от данной задачи к поиску ее решения» и приводят такой пример грамматического упражнения: «Докажите, что ниже даны предложения с различными придаточными.

*Ученики поднимают руку, когда это необходимо.*

*Они знают, когда надо поднимать руку.*

*Хорошие ученики безошибочно угадывают, когда необходимо поднять руку».*

<sup>1</sup> Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. 1976, с. 106—107.

Авторы «Дидактики» отмечают, что такие упражнения вызывают «повышенную интеллектуальную активность учащихся и приводят к более глубокому усвоению изучаемого правила»<sup>2</sup>.

Приведенный пример упражнения взят из курса обучения русскому языку как родному, целью которого является усвоение теоретических сведений о грамматических формах, которые учащиеся уже умеют употреблять. Курс практической грамматики иностранного языка призван обеспечить усвоение теории не только как самостоятельную цель, но и как базу усвоения закономерностей употребления грамматических форм в речи, поэтому задача, ответ на которую студент должен найти, должна быть иной. Упражнения по грамматике для студентов языкового вуза должны предусматривать обоснование студентами закономерностей употребления грамматических форм в текстах в связи с конкретной ситуацией, описываемой в тексте, а также с учетом внутрилингвистических факторов, обуславливающих употребление в тексте той или иной грамматической формы.

Требовать от студента обоснования употребления грамматической формы в тексте правомерно, однако, только в том случае, если студенту предлагается текст, который действительно выявляет закономерности употребления изучаемой грамматической формы. Обоснование употребления грамматической формы на материале одного изолированного предложения, как в приведенном в начале статьи примере, в большинстве случаев не представляется возможным.

Наблюдения над функционированием грамматических форм в текстах<sup>3</sup> показывают, что в ряде случаев закономерности их употребления выявляются уже в пределах тех предложений, в которых они встречаются, например:

1. It's no use **working** any more, so I quit (*F. Scott Fitzgerald*).
2. It takes money to live as I want to (*Th. Dreiser*).

В предложениях, вводимых местоимением *it* с составным именным сказуемым, в котором именная часть выражена словами *no use, no good*, употребляется герундий, а в тех же предложениях с простым глагольным сказуемым, выраженным такими словами, как *to take, to pay, to surprise, to make*, употребляется инфинитив.

Придаточные предложения *so I quit, as I want to*, а также и элементы их составляющие, не оказывают влияния на выбор глагольных форм в этих предложениях.

Упомянутые случаи общеизвестны и особого интереса для методики преподавания грамматики не представляют. Однако среди тех случаев, когда закономерность употребления грамматической формы определяется на уровне предложения, особого внимания

---

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Под словом «текст» согласно концепции А. И. Смирницкого и Л. С. Бархударова мы имеем в виду речевое произведение. См.: Смирницкий А. И. Синтаксис английского языка. М. 1957, с. 8—9; Бархударов Л. С. Язык и перевод. М., 1975, с. 9.

заслуживают предложения с чужой речью. Рассмотрим одно из таких предложений.

"It's going to be quite chilly," Pyle said and shivered (*Gr. Greene.*)

Первая часть этого речевого произведения репрезентирует речь персонажа, вторая — речь автора. Обе части связаны между собой структурно и семантически. Употребление глагольной формы "to be going+infinitive" (the 'going to' form)<sup>4</sup>, а не глагольной формы Future Indefinite, также возможной с глаголом *to be* для отнесения действия к будущему, в этом примере не случайно. Это обусловлено всем содержанием этого короткого сообщения, где автор говорит, что становится довольно прохладно (букв. «скоро станет совсем холодно») и что Пайл поежился от холода («ежась, сказал Пайл»). Вторая часть сообщения *Pyle said and shivered* имплицитно указывает на то, что в первой части сообщения речь идет о действии глагола-сказуемого, которое представлено говорящим как «неизбежно надвигающееся» (*imminent*) и как фактически уже происходящее. Такой характер действия в сочетании с глаголом *to be* может быть адекватно и эксплицитно передан только глагольной формой *to be going+infinitive*, а не глагольной формой the Future Indefinite.

Рассмотренный пример с чужой речью важен тем, что он иллюстрирует зависимость употребления грамматической формы не только от внутрilingвистических факторов, но также и от экстралингвистических, то есть от содержания текста.

Особо следует остановиться на анализе тех текстов, в которых закономерность употребления грамматической формы может быть понята только тогда, когда текст по своему объему равен целой группе предложений, абзацу, несколькими короткими абзацами, логически связанным между собой, главе книги, а иногда и несколькими главам произведения автора.

1. "They killed him because he was too innocent to live. He was young and ignorant and silly and he got involved." "I thought you were his friend," he said in a tone of reproach. "I was his friend. I'd **have liked** to see him reading the Sunday supplements, at home and following the baseball. I'd **have liked** to see him safe with a standardized American girl who subscribed to the Book Club." (*Gr. Greene.*)

Употребление в этом тексте перфектной формы сослагательного наклонения обусловлено тем, что говорящий представляет сообщаемое как нереальную, несбыточную мечту, как что-то такое, чему уже никогда не бывать. Указание на нереальность, невозможность действия содержится не в самих фразах, в которых употребляется перфектная форма, и не во фразах ближайшего окружения, а только в начальной фразе текста *They killed him because he was too innocent to live*. Это свидетельствует о том, что закономерности употребления грамматической формы выявляется здесь лишь на базе нескольких фраз текста.

<sup>4</sup> Гордон Е. М., Крылова И. П. Грамматика современного английского языка. Учебник для институтов и факультетов иностранных языков. М., 1974, с. 51.

2. We drove fast when we were over the bridge and soon we saw the dust of the other cars ahead down the road. The road curved and we saw the three cars looking quite small, the dust rising from the wheels and going off through the trees. We caught them and passed them and turned off on a road that climbed up into the hills. **Driving** in convoy is not unpleasant if you are the first car and I settled back in the seat and watched the country (*E. Hemingway*).

Употребление в последней фразе текста герундия, а не инфинитива, также допустимого в структуре главного предложения этой фразы, объясняется тем, что действие глагола *to drive* соотносится в тексте с конкретной ситуацией. Указание на эту соотнесенность содержится и в самой этой фразе, в предложении *and I settled back in the seat and watched the country*. Однако более эксплицитно соотнесенность с конкретной ситуацией выражена во фразах окружения и, в первую очередь, в начальной фразе текста *We drove fast when we were over the bridge*. Это говорит о том, что закономерность употребления грамматической формы выявляется полностью в этом тексте только на уровне абзаца.

3. "Well," she said, "I see you know."

...  
"I know you've made a show of yourself for all London to see; what I want to know is — the rest."

...  
"I see that," said Victorine; "and I see this: you aren't what I thought you. D'you think I liked **doing** it?" She raised her dress and took out the notes. "There you are! You can go to Australia without me!" (*J. Galsworthy*).

В тексте после глагола *to like* употребляется герундий для выражения реализованных действий, соотнесенных с прошлой ситуацией. Указание на характер передаваемых действий имеется в первой фразе текста "Well," she said, "I see you know", а также во фразе "I know you've made a show of yourself..." Закономерность употребления грамматической формы прослеживается в этом тексте на уровне нескольких абзацев текста, логически связанных между собой. Однако, о чем конкретно здесь идет речь, ясно только из содержания предыдущих глав книги (для того чтобы заработать деньги на поездку в Австралию Викторина работала натурщицей, о чем Бикет не знал и был потрясен, когда случайно узнал об этом).

4. That night there was a storm and I woke to hear the rain lashing the window-panes. It was coming in the open window. Someone had knocked on the door. I went to the door very softly, not to disturb Catherine, and opened it. The barman stood there. He wore his overcoat and carried his wet hat (*E. Hemingway*).

Сообщение, что ночью кто-то стучался в дверь, в тексте коммуникативно значимо, существенно<sup>5</sup>. Значимость этого сообщения

<sup>5</sup> См. о трактовке употребления перфектных и неперфектных форм в английском языке в статье Штелинга Д. А. Категория перфект-неперфект и грамматика текста. — ИЯШ, 1975, № 5, с. 8—18

выясняется из последующего содержания главы книги. (Бармен пришел предупредить Генри, что утром его придут арестовывать). Отсюда употребление в этом тексте глагольной формы Past Perfect, а не глагольной формы Past Indefinite.

Интересно сопоставить этот текст с текстом, взятым из предыдущей главы той же книги.

5. We went downstairs to have lunch with Ferguson. She was impressed by the hotel and the splendor of the dining-room. We had a good lunch with a couple of bottles of white capri ... After lunch Ferguson went back to her hotel. She was going to lie down a while after lunch she said.

Along late in the afternoon someone knocked on our door.

“Who is it?”

“The Count Greffi wishes to know if you will play billiards with him.” (*E. Hemingway*).

Сообщение, что к концу дня кто-то постучался в дверь, в этом тексте коммуникативно не значимо. Как видно из дальнейшего описания событий, встреча Генри с графом Греффи в бильярдной существенного значения в книге не имеет. Поэтому здесь употребляется неперфектная глагольная форма. Past Indefinite показывает, что сообщаемый факт передается без какой-либо значимой соотнесенности с последующим содержанием речи (текста). Использование в тексте неперфектной глагольной формы объясняет также и употребление в структуре предложения *Along late in the afternoon someone knocked on our door* обстоятельства времени *along late in the afternoon* как характерного окружения неперфектной глагольной формы<sup>6</sup>.

Анализ текстов, в которых мы проиллюстрировали выявление закономерностей употребления перфектной и неперфектной форм, показал, что в некоторых случаях употребление грамматической формы может быть понято только из содержания главы произведения автора.

Изложенное выше позволяет сказать следующее:

1. Объем текста должен быть таким, в пределах которого действительно выявляются закономерности употребления грамматических форм. Следует преимущественно использовать целые абзацы, несколько абзацев, логически связанных между собой, а также и отдельные главы книг.

2. Задания к текстам могут быть следующими:

А. Прочтите тексты и объясните, как вы понимаете соотнесенность сообщаемого факта с ситуацией в настоящем в тексте № 1 и соотнесенность с ситуацией в прошлом в тексте № 2.

1. “You’re originally from the Middle West, aren’t you?” “Hell, that’s written all over me. Yes, I have lived in Wisconsin, Illinois, Indiana, Ohio and Michigan.” (*J. O’Hara*).

<sup>6</sup> См. об этом также в упомянутой статье Штелинга Д. А. — ИЯШ, 1975, № 5, с. 18.

2. "Hello there? Have I changed that much, or have you got a lousy memory? Charley Canning, from Humphresville, or may be I'm wrong. You are Benjamin Vendermeer?"

"Yes, and I lived in Humphresville, but I can't seem to place you." (*J. O'Hara*).

В. Прокомментируйте употребление в тексте в позиции подлежащего герундия *flying* и *being shot at*: скажите, в каких фразах и словах текста имеются указания на то, что говорящий представляет действие не как «происходящее вообще», а как соотнесенное с его личным опытом.

He looked at me sharply. "This is Joe Lampton," Bob said. "Jack Wales, Joe Lampton. You should have something in common. You were both intrepid birdmen, weren't you?"

Jack laughed and put out a hamlike hand. He tried to outgrip me but he couldn't manage it.

"Speaking for myself," he said. "I'm glad it's over. Flying's fun, but *being shot at* is most disconcerting." (*J. Braine*).

С. Прочтите текст и докажите, что в начальной фразе текста, как с точки зрения структуры этой фразы, так и с точки зрения передаваемого автором содержания текста, употребление здесь инфинитива в позиции подлежащего обязательно.

For a man of Lester's years — he was now forty-six — **to be tossed** out in the world without a definite connection, even though he did have a present income (including this new ten thousand) of fifteen thousand a year, was a disturbing and discouraging thing (*Th. Dreiser*).

Приведенные в статье тексты используются в МГПИИЯ им. М. Горького на занятиях по курсу практической грамматики английского языка. Использование текстов способствует более глубокому усвоению правил, а также развитию у студентов навыков самостоятельного выведения закономерностей употребления грамматических форм в речи.

---

## ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ ИНТОНАЦИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В настоящее время овладение устной речью — вторая полноценная цель действующей программы, выполнение которой невозможно без овладения просодическими элементами языка. Существует также мнение, что просодические элементы речи, чаще называемые интонацией, имеют гораздо большее значение для понимания речи при слушании и для собственно говорения, чем фонемный состав языка (Палмер, О'Коннор, Киндон и др.).

В результате многолетнего опыта работы в условиях неязыкового вуза мы пришли к убеждению, что и при ограниченной сетке часов студенты в состоянии овладеть навыками пользования неэмфатической интонацией. Владение этим навыком можно считать достаточным, так как он дает возможность адекватно выражать мысли на английском языке, хотя и не эмоционально. В то же время, владение этой интонацией позволяет понять эмоциональную речь, поскольку основные компоненты обеих интонаций одинаковы.

Известные экспериментально-теоретические исследования, а также практика обучения свидетельствуют, что данным минимумом могут овладеть все обучающиеся, в том числе и лица, трудно различающие высоту тонов, при условии, что обучению интонации уделяется соответствующее внимание, а само обучение ведется сознательно-имитативным методом<sup>1</sup>. В этих условиях слух, необходимый для различения тонов речи (а не музыкальный), развивается в процессе тренировок по овладению интонацией<sup>2</sup>.

Случаи, когда навык различения тонов не вырабатывается, являются результатом отказа или внутреннего сопротивления студентов осуществлять длительные тренировки. В таких, довольно редких, случаях можно пренебречь выработкой навыка соблюдать шкалу падения, поскольку в английском языке существует вариант интонации, произносимой на одном нешкалированном уровне.

Формирование всех остальных компонентов интонации (назубации, ритмичности, мелодического завершения) обязательно. При этом особое внимание следует уделить навыку ритмичности, создание которого также требует значительных усилий и длительных тренировок.

Если на обучение произношению отводится мало времени, обучение английскому произношению взрослых только на основе имитации

<sup>1</sup> Цветкова З. М. Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков английского языка. — «Уч. записки I МГПИИЯ», т. I. М., 1940; Торсуев Г. П. Обучение английскому произношению. М., 1953; Артемов В. А. Психология обучения иностранному языку. М., 1969.

<sup>2</sup> Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972, с. 184—209.

тации образцов при постепенно-последовательной подаче материала небольшими порциями не приводит к положительным результатам. Практика показала, что положительного эффекта в этих условиях можно добиться, если вести обучение в соответствии с методом системно-комплексного сопоставительного обучения<sup>3</sup>.

Основными принципами такого обучения являются:

1) комплексное обучение, т. е. одновременное обучение всем компонентам языка (фонетике, лексике, грамматике) и всем умениям и навыкам (аудированию, говорению, чтению и письму);

2) системное обучение, т. е. усвоение теоретического материала в системе, отражающей научное представление о системе языка;

3) сопоставительное обучение, т. е. усвоение теоретических знаний и приобретение практических умений и навыков при постоянном (а не одноразовом) сопоставлении:

а) системы (подсистемы) английского языка с соответствующей системой (подсистемой) русского языка;

б) всех элементов этой системы как внутри английского языка, так и с соответствующими элементами системы русского языка.

В нашем конкретном случае речь идет о системе английской неэмфатической интонации. Реализация вышеизложенных принципов при обучении английской интонации в условиях неязыкового вуза проявляется в том, что **объяснение и первичное закрепление знаний о системе английской неэмфатической интонации** проводится на одном занятии, а тренировка с целью создать навык владения интонацией осуществляется на всем протяжении периода обучения языку.

При раскрытии понятия интонации на первом занятии преподаватель сообщает сведения о всех компонентах английской интонации, характерных чертах, отличающих соответствующие компоненты в русском и английском языках, и об основных правилах, соблюдение которых способствует предотвращению типичных ошибок, допускаемых русскими при овладении английской интонацией.

Студентам необходимо усвоить, что **первым условием** правильного интонационного оформления высказывания на английском языке является соблюдение правила **членения** звукового потока речи на относительно законченные смысловые группы, что осуществляется с помощью заметных **пауз**.

Наиболее типичной ошибкой русских студентов в самом начале обучения паузации в английском языке является отнесение к разным смысловым группам и, следовательно, неправомерное отделение паузами подлежащего от глагольного сказуемого (Tom|sees a green tree), глагольного сказуемого от его прямого дополнения (Tom sees| a green tree) или простого, необособленного определения от определяемого слова (Tom sees a green| tree).

**Вторым условием** правильного интонационного оформления вы-

<sup>3</sup> *Абрамкина Т. А.* Обучение произношению и технике чтения на английском языке. М., 1972.



сказывания на английском языке является соблюдение правила **ритмичности**, которое заключается в том, что:

— каждая смысловая группа членится едва заметными паузами на ритмические группы, количество которых равно числу слов, выделяемых фразовым ударением;

— каждая ритмическая группа, вне зависимости от количества составляющих ее слогов (один или восемь-десять), произносится за одну единицу времени.

Соблюдению данного правила препятствует то, что в русском языке ритмичность наблюдается только в поэтической речи (стихах или песнях, где ритм постоянен) и отсутствует в прозаической. В английском же языке ритмичность свойственна и прозаической речи, однако количество ритмических групп в каждой синтагме заранее не задается, а потому ритм не является строго постоянным, как это имеет место в стихах или песнях.

Следовательно, предотвращение ошибок при обучении ритмичности английской речи зависит, в первую очередь, от умения определять количество ритмических групп в каждой синтагме, которое, как известно, равно числу слов, выделяемых фразовым ударением. В то же время выделение слов ударением во фразе не стандартно, а зависит от многих факторов. Поэтому студентам необходимо знать, что:

а) в каждой смысловой группе (синтагме) фразовым ударением обычно выделяются так называемые знаменательные слова;

б) количество ритмических групп в одной синтагме не может быть слишком большим, так как на ее произнесение может не «хватить» голоса; поэтому при значительном стечении знаменательных слов в какой-либо синтагме сокращение ритмических групп осуществляется за счет того, что знаменательные слова, менее значимые для передачи смысла, не выделяются ударением, а многосложные слова теряют второстепенные (второе и третье) ударения;

в) отрицание *not* обычно произносится слитно с вспомогательным глаголом, а потому ударение переносится на вспомогательный глагол;

г) фразовое ударение может совпадать с логическим, которое выделяет предикат (новое) суждения; в этом случае под ударением может оказаться любая часть речи, в том числе и служебная (предлог, союз, вспомогательный глагол и др.); поскольку ударение на слове с логическим ударением является обычно очень сильным, то все следующие за ним слова, в том числе и знаменательные, теряют ударение.

Не менее трудным является умение определять границы ритмических групп в синтагме. Студентам следует сообщить, что в каждой ритмической группе имеется только один ударный слог. Каждый ударный слог (кроме первого) является началом новой ритмической группы. Следовательно, первая ритмическая группа, в которой могут быть как предударные, так и заударные слоги, заканчивается перед вторым ударным слогом (вторым значком ударения); вторая ритмическая группа заканчивается перед третьим

ударным слогом (третьим значком ударения); третья ритмическая группа заканчивается перед четвертым ударным слогом (четвертым значком ударения) и т. д.

Наиболее трудным при овладении ритмичностью является умение слитно, как одно слово, произнести любую ритмическую группу за одну и ту же единицу времени, вне зависимости от количества входящих в нее неударных слогов. В то же время абсолютная величина произнесения ритмических групп может быть различной (например, 1/16 сек., 1/8 сек., 1/4 сек.), что опять-таки зависит от цели и формы сообщения (официальный доклад, лекция, краткое выступление, дружеская беседа и т. д.), а также от индивидуального темпа речи, который может быть и медленным, и быстрым, как у одного и того же человека, так и у разных лиц.

Третьим условием правильного интонационного оформления высказывания на английском языке является правило соблюдения мелодической шкалы падения.

Самую большую трудность при овладении шкалой падения русскими представляют навыки:

а) соблюдения шкалы падения в тех синтагмах, где последняя ритмическая группа заканчивается восходящим завершением;

б) осуществления «ступенчатого» (а не плавного) падения тона голоса при произнесении каждой следующей ритмической группы;

в) выдерживания постоянной величины диапазона шкалы при произнесении всех синтагм, входящих в одну и ту же фразу; постоянный «средний» диапазон шкалы падения предотвращает так называемое «пение», которое имеет место, если первая ритмическая группа в тех синтагмах, где много ритмических групп, ошибочно начинается очень высоким тоном;

г) слитного, как одно слово, произнесения любой ритмической группы без пауз между отдельными словами; нарушение слитности происходит обычно из-за того, что заударные слоги не объединяются с предшествующим ударным слогом; все слова ритмической группы оказываются, таким образом, ударными; увеличение числа ударных слогов, в свою очередь, нарушает ритм и приводит к постепенно-понижающейся шкале падения, свойственной русскому языку, где синтагма не членится на ритмические группы («ступеньки»), а произносится слитно и плавно, слово за словом, как единое целое.

Преодолению этих трудностей и успешному овладению навыком соблюдать «ступенчатую» шкалу падения способствуют следующие учебные приемы:

1) начинать тренировку в произношении каждой синтагмы с конца, т. е. с последней ритмической группы, к которой постепенно прибавляются по одной предшествующие ритмические группы до тех пор, пока не будет произнесена вся синтагма, например:

↓ film yesterday; | an 'interesting film yesterday; |

↓  
I 'saw an 'i'nteresting film yesterday. |

2) начинать тренировку в произношении каждой синтагмы с первой ритмической группы, учась «держат» голос на одной ноте; при этом каждая ритмическая группа произносится «ровным» тоном на всем своем протяжении, без подъема или падения в конце, что особенно трудно для русских, привыкших произносить заударные слоги ниже ударных; «ровное» произнесение ритмической группы завершается заметной искусственной паузой; следующая ритмическая группа произносится более низким, но опять «ровным» тоном голоса без падения в конце, после чего опять выдерживается небольшая искусственная пауза; и т. д. Когда требуемый навык будет сформирован, искусственные заметные паузы превратятся в едва заметные естественные паузы, свойственные нормальной речи.

**Последним условием** правильного интонационного оформления высказывания на английском языке является соблюдение правил использования и осуществления **мелодических завершений** в конце синтагмы.

При обучении произнесению последней ритмической группы с тем или иным завершением необходимо помнить о значительных различиях в осуществлении соответствующих завершений в русском и английском языках. Нисходящее завершение (type I) в английском языке обычно характеризуется резким понижением тона голоса на последнем ударном слоге, которое встречается иногда и в русском языке, но только в определенных условиях, например, в командах. В норме же в русском языке последний ударный слог при нисходящем завершении не достигает самого низкого уровня, заканчиваясь значительно выше тона падающего завершения в английском языке.

Различия между восходящими завершениями в русском и английском языках еще более значительны. Во-первых, в английской неэмфатической интонации восходящим завершением оформляется последняя ритмическая группа синтагмы, которая произносится с падающей мелодической шкалой. Поэтому подъем голоса на последнем ударном слоге начинается с самого низкого тона, в то время как первый ударный слог в этой синтагме является высоким. В русском языке, наоборот, восходящее завершение оформляет синтагму с восходящей мелодической шкалой, а потому произнесение последнего ударного слога начинается с более высокого тона, чем в предыдущем ударном слоге. Окончание последнего ударного слога тоже является более высоким по сравнению с первым слогом этой же синтагмы. Во-вторых, сам подъем в английском языке начинается в середине последнего ударного слога, если при нем нет заударных слогов, или на заударных слогах, если они следуют за последним ударным слогом. В русском языке подъем начинается значительно раньше — с самого начала ударного слога.

Объяснение приведенных выше теоретических знаний осуществляется как на русских, так и на английских примерах. Вначале преподаватель записывает на доске какое-либо русское четверостишие, на примере которого детально раскрывает содержание и про-

водит сравнение всех компонентов интонации родного и изучаемого языков. Например:

Я те-'бе ниче-'го не ска-жу,|  
 |—————| |—————| |———|  
 И те-'бя не встре-'вожу ни-чуть,| ...  
 |—————| |—————| |———|

Затем преподаватель показывает, как произносится каждый элемент интонации, проговаривая четверостишие по частям и целиком как с английской, так и с русской интонацией.

Наконец, преподаватель предлагает воспроизвести четверостишие самим студентам, которые произносят его отдельными строчками поочередно то с русской, то с английской интонацией, пытаясь установить разницу в интонациях двух языков. Этому способствует постоянная иллюстрация правильного произношения преподавателем.

Дообъяснение и проверка понимания осуществляются на другом русском примере, уже прозаическом, например, на предложении «Мы летим на санках с крутой горы». Под руководством и при значительной помощи преподавателя студенты находят ударные слова, присоединяют неударные слоги к ударным, формируя ритмические группы, устанавливают ритм (счет на 4), определяют мелодическое завершение и размечают элементы интонации на самом предложении. Затем студенты произносят предложение хором и индивидуально, сравнивая русскую и английскую интонацию. На этом же примере рекомендуется показать перенос логического ударения на различные слова и проиллюстрировать, как в связи с этим меняется произношение всего предложения:

Мы ле'тим на 'санках с кру'той горы. |  
 |—————| |—————| |—————|  
 Мы ле'тим на 'санках с крутой горы, | и т. д.  
 |—————| |—————| |—————|

В результате объяснения на доске и в тетрадях студентов оказывается краткое схематическое изложение основных правил английской интонации, которое в дальнейшем будет служить ориентировочной основой при тренировках.

Для первичного закрепления знаний о системе английской интонации рекомендуются следующие виды упражнений.

**Упражнение первое.** Студенты получают относительно короткий английский текст (не более 6—8 предложений) самого простого содержания, анализируют его и, руководствуясь только что объясненными правилами, обозначают в нем графическими средствами все элементы английской интонации. Затем этот же текст предъявляется студентам устно в записи на пленке. Задачей студентов является определить те же элементы интонации в воспроиз-

ведении диктора, установить и объяснить разницу между собственным вариантом интонации и вариантом диктора и, наконец, воспроизвести текст, имитируя диктора.

**Упражнение второе.** Студентам предъявляется устно в записи на пленке незнакомый, довольно простой и короткий текст, например, юмористический рассказ в 2—4 реплики. Студенты записывают со слуха текст в тетради, определяют все элементы интонации и обозначают их графически. Далее с помощью преподавателя происходит уточнение всех элементов интонации. Наконец, студенты самостоятельно воспроизводят текст, имитируя диктора. На этом заканчивается этап введения и первичного закрепления.

Следующий этап — этап собственно закрепления знаний и создания навыков пользования английской интонацией — длится столько времени, сколько потребуется каждому студенту для полного овладения навыком. Тренировки в овладении навыком осуществляются постоянно, на любом материале: как специально предназначенном для аудирования и воспроизведения (тексты и упражнения), так и предназначенном для усвоения лексико-грамматического материала (тексты и упражнения).

Поэтому весь материал, используемый для интенсивной проработки на протяжении всего периода обучения в вузе, рекомендуется наговорить на пленку (желательно — носителями языка). Работа с таким материалом поможет быстрее овладеть не только графическим, но и звуковым и речедвигательным образом изучаемого лексико-грамматического материала. Овладение навыком интонации, следовательно, будет осуществляться постоянно и одновременно с овладением всеми другими навыками и умениями.

**Контроль навыков** владения английской интонацией также не отделим от контроля всех других навыков и умений и проводится не как изолированный контроль отдельных навыков интонирования, а является неотъемлемой составной частью контроля навыков устной речи и чтения на английском языке.

---

## К ВОПРОСУ О ТЕСТАХ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ПОНИМАНИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

При отборе текстов для проверки понимания научно-технической литературы нужно иметь в виду различные цели извлечения информации при работе специалистов с научным текстом. С.К. Фоломкина в соответствии с установкой на предполагаемое использование информации различает три вида чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее<sup>1</sup>. Поскольку деятельность по изучению информации у большинства научных работников и инженеров (кроме тех, которые трудятся в отделах научно-технической информации) включена в практическую или теоретическую деятельность по специальности, ближайшие цели деятельности по извлечению информации, условия ее протекания и конечный результат зависят от места последней в системе данной теоретической или практической деятельности.

Был проведен анкетный опрос 19 работников различных специальностей, занятых на производстве, в конструкторских бюро, научно-исследовательских институтах, чтобы выявить характер и цели их обращения к иностранной литературе по специальности. Большинство указало две практические цели: 1) поиск полезной информации в специальной литературе для научной и практической работы; 2) извлечение полезной информации из найденной или известной литературы.

Распределение ответов по этим двум целям неодинаково у различных категорий опрошенных. Причем у практических работников, занятых на производстве, вторую цель преследовало около 90% опрошенных. В проектных организациях и СКБ ответы почти равномерно распределялись между первой и второй целями. Среди ответов, полученных у научных работников, 65% касались первой цели. Кроме названных двух целей, в анкетах были зафиксированы и другие цели: общее ознакомление с материалом, возможность всегда быть в курсе дел, общее образование и т.д.

Значит, выделяя объекты для проверки умения извлекать информацию из научно-технического текста, целесообразно, как нам

---

<sup>1</sup> Фоломкина С. К. Основные проблемы обучения чтению на иностранном языке. — В кн.: Лингво-психологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Ч. II. Изд. МГПИИЯ им. М. Горького. М., 1971, с. 335—338.

кажется, опираться на два вида чтения специальной литературы:

1. Чтение для понимания общей идеи и темы иностранного текста. Если специалисту нужно подобрать статью для своей работы, он должен определить, подходит ли содержание данной статьи для этого. Такой вид чтения дает общее представление о прочитанном.

2. Детальное чтение для полного адекватного понимания прочитанного текста. Если специалисту подходит тема, он должен подробно ознакомиться с материалом статьи из зарубежного журнала, то есть извлечь полную адекватную информацию.

Таким образом, специалисту необходимы оба вида чтения: чтение для понимания общей идеи и темы и детальное чтение. Поэтому тест должен включать задания, способные выявить уровень сформированности всех основных операций, связанных с различными видами чтения для извлечения информации, например, умение быстро определить тему и основную идею текста.

Так, чтобы установить пригодность статьи, необходимо извлечь информацию из заглавия текста и уяснить его идею. Поэтому задание на установление соответствия содержания данной проблеме сводится к тому, что студенту предлагается ряд заголовков для установления соответствия проблематике некоего исследования. Например:

Вы работаете над проблемой «Магнитная плазма». В английском журнале "International Journal of Electronics" вы находите следующие статьи:

1. The Kinetics of Oxide Growth During Thermal Oxidation of Mercury.
2. Whistler Propagation in a Bounded Magnetoplasma.
3. Electrical Breakdown in a Mercury Vapour.

Определите, какая из них подходит для вашей проблемы. Подчеркните в контрольном листке номер заголовка статьи, которую вы выбрали.

Операция нахождения основной идеи текста проверяется с помощью задания на беглый просмотр общего содержания текста. Чтобы избежать возможной неоднозначности и субъективности ответа из-за влияния целого ряда факторов, не связанных со знанием языка (таких, как знание предмета, эрудиция, общие способности к быстрой ориентации в новом материале и другие), перед испытуемым нельзя ставить задачу «выявите основную идею», поскольку такая задача слишком обща. В задании должна быть сформулирована тема, предикат которой нужно найти в тексте. Чтобы предупредить возможное угадывание по лексическому составу задания, тему последнего формулируют на родном языке. Текст должен быть законченным по содержанию и состоять из несколь-

ких предложений. Приводим пример теста на нахождение основной идеи текста:

Прочтите внимательно текст и ответьте на следующий вопрос: Решаются ли с помощью технических правил все проблемы производства на электростанциях? Подчеркните индекс правильного ответа.

Power piping technology update

If power plant piping systems lack glamour, they nevertheless have their share of problems. Codes dictate many design and installation parameters, but codes can't cope with material shortage inexperienced design personnel, cost pressures and disagreements over application of quality control measures.

а) да;

б) нет.

Следующей операцией является полное осмысление информации при детальном чтении текста. При проверке наиболее удобными являются тесты множественного выбора, которые включают серии вопросов к тексту на английском языке. Каждый вопрос охватывает некоторое количество «смысловых единиц» текста<sup>2</sup>, а все вместе способны выявить степень понимания последнего. Испытуемым предлагается три-четыре возможных варианта ответа, близких по смыслу, из которых только один адекватно передает информацию текста. Например: ¶

Прочитайте текст и ответьте на вопросы, выбрав необходимый вариант.

The electron temperature was determined by means of the double probe. The values obtained at various pressure levels and their variation with the discharge current intensity are summarised in table 1.

1. Как была определена температура электрона?
  - а) с помощью электрического поля;
  - б) с помощью двойной пробы;
  - в) с помощью интенсивности тока;
  - г) ни одним из вышеуказанных способов.
2. Что представлено в таблице?
  - а) только величины, полученные при различных уровнях давления;
  - б) только изменения интенсивности разрядов тока;
  - в) и то, и другое;
  - г) ничто из указанного выше.

---

<sup>2</sup> Юдис А. Б. Тесты на понимание прочитанного и их экспериментальная проверка. — В кн.: Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. М., 1972, с. 247—256.



Такой же тест может быть проведен для выявления умения понимать научно-популярный текст. Студент выбирает один из ответов, данных на английском языке.

Рассмотренные выше типы тестов позволяют определить усвоение программы студентами на различных уровнях владения учебным материалом.

---

## КОНСУЛЬТАЦИИ

Е. С. Ильинская

### ОБ АНАЛИЗЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Анализ учебного занятия можно рассматривать в качестве одного из эффективных средств совершенствования учебно-воспитательной деятельности преподавателя. При этом умение анализировать занятие представляет собой одно из проявлений организаторских способностей, входя в общую структуру педагогических способностей.

Анализ учебного занятия представляет собой мысленное расчленение его на составляющие части и компоненты, это выделение «тех или иных его сторон, элементов, свойств, связей, отношений и т.д.»<sup>1</sup>. Анализ занятия проводится с целью более глубокого познания самого процесса обучения, и в то же самое время он обеспечивает более четкую организацию и проведение каждого последующего занятия. Детальное изучение всех составляющих компонентов занятия в их сложной взаимосвязи позволяет преподавателю представить их в единой системе, какой и является каждое учебное занятие и занятие по иностранному языку, в частности.

Учебное занятие по иностранному языку — это сложный процесс, включающий множество аспектов, которые, выступая в качестве объектов анализа, определяют его специфику. Так, иноязычный материал, представленный на занятии, служит объектом лингвистического анализа; дидактические принципы, лежащие в основе обучения и воспитания, их реализация на конкретном занятии, являются объектом педагогического анализа; при методическом анализе критическому рассмотрению подвергаются основные методы обучения иностранному языку, частные приемы и способы, использованные на занятии; объектом психологического анализа выступают психологические особенности и закономерности процесса ус-

<sup>1</sup> Возрастная и педагогическая психология. Под ред. проф. А. В. Петровского. М., 1973, с. 300. См. также работу: Поляков Е. Н. О системе и анализе урока. — «Советская педагогика», 1974, № 7, с. 38—47.

воения иноязычных знаний и формирования речевых умений и навыков в их связи с организацией и проведением конкретного занятия.

Соответственно в деятельности преподавателя иностранного языка, являющегося основным организатором учебного занятия, можно выделить три основных этапа: 1) подготовка к занятию, 2) проведение занятия, 3) оценка и разбор проведенного занятия. И на каждом из этих этапов имеет место соответствующий анализ: на I этапе — предваряющий анализ, анализ «мысленного», планируемого занятия, на II этапе — текущий анализ, анализ занятия, проводимого в конкретной педагогической ситуации, и на III этапе — ретроспективный анализ, анализ проведенного занятия.

Остановимся подробнее на характеристике этих трех этапов анализа, выделив из общего, комплексного анализа занятия прежде всего психологический аспект, поскольку «...психология, в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога, занимает первое место между всеми науками»<sup>2</sup>.

**Предваряющий психологический анализ** учебного занятия по иностранному языку соотносится с этапом подготовки преподавателя к предстоящему занятию. На этом этапе у преподавателя первоначально возникает «образ-замысел» (в терминах проф. В.А. Артемова) будущего занятия, пока еще мысленного, «безликого», без временных и пространственных границ. Затем в деятельности преподавателя наступает важный этап всестороннего и тщательного анализа всего, что связано с предстоящим занятием, — учебного материала, предусмотренного программой, выдвигаемых целей и задач, избираемых методов, приемов и способов обучения, а также условий, в которых планируется проведение занятия (определенная группа учащихся, время, место и т.п.). В процессе такого анализа подготавливается тот «образ-исполнение» (в терминах проф. В.А. Артемова) в виде плана или конспекта уже вполне конкретного занятия, которому и надлежит быть реализованным.

В процессе предваряющего психологического анализа занятия преподаватель должен осмысленно и целенаправленно использовать свои теоретические знания по современной возрастной, педагогической и социальной психологии. И на этапе подготовки, планирования будущего занятия перед преподавателем встают, пожалуй, самые основные психологические проблемы. Хорошо известно, что «учение как творческое усвоение, приобретение знаний зависит от трех факторов — от того, чему обучают, от того, кто и как обучает, и от того, кого обучают»<sup>3</sup>. Анализ и учет этих факторов являются тем эффективным средством, которое обеспечивает продуктивность и успешность занятия.

Первый фактор, оказывающий влияние на процесс учения, — это тот учебный предмет, которому обучают, в нашем случае, иност-

---

<sup>2</sup> Ушинский К. Д. Собр. соч. т. 8, М., 1950, с. 53.

<sup>3</sup> Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976, с. 152.

ранный язык. Каждый учебный предмет обладает определенными особенностями, которые преподаватель должен учитывать в процессе преподавания этого предмета. Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в том, что объектом обучения (в широком смысле) является иноязычная речевая деятельность, представленная во всех ее видах. Речевая деятельность, как и всякая другая деятельность, имеет свой предмет, на который она направлена, это — **мысль**. Средством существования, выражения и формирования мысли служит **язык** (как система единиц и правил оперирования ими). Способом формирования мысли и не только формирования, но и формулирования, является **речь**. Обязательным компонентом речевой деятельности является операционный механизм обслуживания, оформления высказывания<sup>4</sup>.

Еще одна специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в том, что объектом обучения (в узком смысле) может быть любой компонент речевой деятельности: и язык как средство формирования мысли, и речь как способ формирования и формулирования мысли, и операционный механизм. Что же касается предмета речевой деятельности — мысли, то она является постоянным объектом обучения вообще, а не только обучения иностранному языку. Важно помнить, что вычленение компонент речевой деятельности в качестве самостоятельных объектов обучения носит условный характер, в реальности все они даны во взаимосвязи друг с другом в различных видах речевой деятельности: говорении, слушании и т.д.

Вторым фактором, влияющим на усвоение знаний, являются индивидуально-личностные особенности преподавателя. Педагогическая работа по обучению и воспитанию предъявляет серьезные требования ко всей личности преподавателя и в частности к таким психическим особенностям, которые относятся к категории педагогических способностей, характеризующих как умственную, так и эмоционально-волевую сторону личности. Существенное место в структуре педагогических способностей занимают такие компоненты, как дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные способности, педагогическое воображение и распределенное внимание<sup>5</sup>.

Специфика иностранного языка как учебного предмета оказывает влияние на распределение педагогических качеств, повышая ценность некоторых из них, выдвигая их на первое место. Так, по данным Н.В. Витт и М.Г. Каспаровой, для преподавателя иностранного языка, по мнению студентов, наиболее ценными качествами являются коммуникативные качества, обеспечивающие «хороший контакт с группой и положительный эмоциональный фон в коллективе». Эти же качества как специфические для преподава-

---

<sup>4</sup> *Зимняя И. А.* Психологическая характеристика говорения как вида речевой деятельности. — Научные труды МГПИИЯ им. М. Горького. Т. 3, ч. 1. М. 1973.

<sup>5</sup> *Крутецкий В. А.* Указ. соч., с. 293—301.

теля иностранного языка отмечает в своей работе и А.А. Алхазивили<sup>6</sup>. Им выделяются следующие черты, которыми должен обладать преподаватель, обучающий иностранной речи: 1) Преподаватель должен обладать способностью нивелировать разницу в социальных ступенях, на которых стоят преподаватель и обучаемый. Он не должен противопоставлять себя обучаемым. 2) Нужно, чтобы преподаватель, создавая естественную речевую ситуацию, сам был заинтересован в ее обстоятельствах. Если же такого интереса нет, то преподаватель должен проявить артистические способности (если их нет, то он должен их развить), чтобы изобразить интерес там, где его нет. 3) Создав естественную речевую ситуацию и, таким образом, вызвав обучаемого на естественную беседу, преподаватель в дальнейшем должен стимулировать эту беседу актами речи, представляющими собой логическое развитие темы разговора. Он должен обладать умением поддерживать разговор, он должен относиться к типу людей, с которыми легко и интересно говорить. 4) Преподаватель, обучающий устной иностранной речи, должен выработать в себе особую способность балансировать, то опускаясь на уровень обучаемого, то поднимаясь над ним.

Знание преподавателем тех требований, которые выдвигаются к его личности, учет своих собственных возможностей при планировании учебного занятия несомненно будут способствовать повышению эффективности обучения на предстоящем занятии.

И, наконец, третий фактор, оказывающий влияние на учение, — это личность учащегося, его возрастные и индивидуально-психологические особенности, его умственное, эмоциональное и волевое развитие, его отношение к учению, его склонности и интересы. Психологические компоненты усвоения включают в себя: 1) положительное отношение учащихся к учению; 2) процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом; 3) процесс мышления как процесс активной переработки полученного материала и 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации<sup>7</sup>.

Своеобразная же психологическая природа иностранного языка как учебного предмета накладывает глубокий отпечаток на все психические процессы учащегося: своеобразными чертами характеризуются процессы ощущения и восприятия; высокие требования предъявляет иностранный язык к памяти учащихся; особо сложную и своеобразную роль играет в речи на иностранном языке мышление; довольно своеобразны чувства и эмоции, связанные с изучением иностранного языка; особые требования предъявляет обучение иностранному языку к вниманию и воле учащегося<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Алхазивили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, 1974, с. 137—140.

<sup>7</sup> Крутецкий В. А. Указ. работа, с. 152.

<sup>8</sup> Карпов И. В. Психологические особенности процесса усвоения иностранных языков. — В кн.: Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам. М., 1947, с. 45—54.

Соотнесение в процессе предварающего анализа планируемого занятия с конкретной учебной группой, особенности которой хорошо известны преподавателю, также в значительной степени будет содействовать успешности обучения.

Необходимо отметить, что на этапе подготовки преподавателя к предстоящему занятию предварающий психологический анализ не является самоцелью, а служит средством для глубокого теоретического обоснования планируемого занятия.

**Текущий психологический анализ.** Если на этапе подготовки к занятию в процессе предварающего анализа возникает гипотетический замысел будущего занятия, то на втором этапе в процессе проведения занятия осуществляется реализация этого замысла. Безусловно, эффективность занятия во многом определяется тщательностью подготовки к нему. Но как бы детально ни было продумано занятие, как бы тщательно оно ни было подготовлено, возникающая в ходе занятия конкретная педагогическая ситуация таит в себе немало неожиданного, непредвиденного. И успех занятия в значительной мере зависит от умения преподавателя анализировать возникшую конкретную обстановку, ориентироваться в ней, гибко изменяя план занятия соответственно меняющейся ситуации. Такой текущий психологический анализ предъявляет сложные требования к преподавателю — «увидеть» сложившуюся ситуацию, оценить ее, соотнести с планом занятия и принять правильное педагогическое решение. И все это преподаватель должен проделать мгновенно, в условиях дефицита времени, при направленности сознания на осуществление основной педагогической деятельности. Ясно, что и текущий анализ, так же как предварающий, не является самоцелью, а служит средством для успешной реализации замысла занятия в конкретной педагогической обстановке.

Основной проблемой, которая стоит перед преподавателем на этом этапе, можно считать малоизученную проблему управления процессом обучения (проблема обратной связи, коррекции учебного процесса.) Для успешного осуществления текущего анализа преподавателю необходимы знания психологических особенностей управления процессом обучения.

**Ретроспективный психологический анализ** соотносится с последним, завершающим этапом в деятельности преподавателя по организации и проведению учебного занятия. На этом этапе после проведения занятия преподаватель вновь мысленно к нему возвращается, критически оценивает его, подвергая тщательному анализу все его стороны. В процессе такого ретроспективного анализа преподаватель сличает замысел занятия с его реализацией, осуществляется, так сказать, оценка результатов предварающего и текущего анализов. Значение ретроспективного анализа трудно переоценить. Именно ретроспективный анализ позволяет преподавателю увидеть правильность или ошибочность выбранных им для обоснования занятия теоретических позиций, выявить достоинства и недостатки занятия, вскрыть их причины, наметить пути устра-

нения слабых сторон при сохранении и улучшении сильных. В отличие от предваряющего и текущего анализов ретроспективный анализ является самоцелью, если его рассматривать только по отношению к данному конкретному занятию.

Значимость ретроспективного анализа учебного занятия заключается также и в том, что он, соединяя в себе результаты предваряющего и текущего анализов, как бы завершая процесс организации и проведения данного занятия, в то же самое время является «стартовым» по отношению к следующему занятию, подготавливает его первый этап. Можно сказать, что именно ретроспективный анализ является тем связующим, которое способствует осмыслению составляемых циклов (цепочек) занятий. И по отношению ко всему циклу занятий ретроспективный анализ не выступает как самоцель, а служит эффективным средством совершенствования планирования и проведения последующих занятий.

Проведенное нами рассмотрение анализа учебного занятия еще раз показывает сложность и многоаспектность этой проблемы. Выделенные этапы анализа и объекты рассмотрения на каждом из них определяют и специфические задачи обучения проведению учебного занятия на этапах его подготовки и осуществления.