

formula"; между предикативным членом и его «расширением» [6] "Not very nice, is it — of a friend"; между предикативным членом и приложением со значением знаменательного подлежащего "It is rather vulgar, isn't it, getting married?" Наибольший интерес представляет местоположение *ps?* между компонентами сказуемого, компонентами вторичной предикации и ряд других позиций, в которых разрыв традиционно считается маловероятным. Хотя такие примеры единичны, они свидетельствуют о гибкости и высокой продуктивности структур *SP, ps?* подчеркивают их КУ-характер и возможность с их помощью стимулировать ответную реакцию собеседника на определенную часть высказывания.

Возможность положения *ps?* в сложноподчиненном *SP* как рядом, так и в отдалении от антецедента также подтверждает использование *SP, ps?* для избирательного привлечения внимания и относительную самостоятельность *ps?* Кроме того, здесь наблюдается интерпозиция придаточного предложения между *SP* и его *ps?*, что создает предпосылки для появления процесса парцелляции (6 % нашей выборки), когда *ps?*, зависимый от *SP*, образует отдельное предложение, между ними вклинивается а торский ввод (в речи одного говорящего) или *ps?* относится к ответной реплике собеседника: "I might be able to give you some advice. Mightn't I?" (K. Amis). "We are not open yet." She turned back and waved her comb at the cashere. "Are we, dear?" (K. Mansfield). "Jack is being particularly tiresome today," said she. "Yes, he is, isn't he?" (W. Lewis). Эти примеры свидетельствуют о разговорном характере данных структур и возможности их широкого использования в КУФ языка. Они подтверждают аналитическую природу английского языка и усиление его общей тенденции к обособлению и взаимозамене смысловых и структурных элементов высказывания.

Таким образом, структуры *SP, ps?* могут быть рассмотрены как грамматико-лексический способ реализации контактоустанавливающей функции языка. Компонент *ps?* является специализированным грамматико-лексическим маркером и обладает относительной самостоятельностью местоположения, сохраняя стабильную синтагматическую зависимость от компонента *SP*.

Список литературы: 1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Сов. энциклопедия, 1966. — 607 с. 2. Бархударов А. С. Очерки по морфологии современного английского языка. — М.: Высш. школа, 1975. — 156 с. 3. Бердникова Л. П. Подтвердительно-вопросительные предложения в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1972. — 33 с. 4. Драздаускене М. Л. Контактостанавливающая функция речи (на материале англ. яз.): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1970. — 32 с. 5. Кивияли Г. Б. Предложения с присоединенной вопросительной частью в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Л., 1969. — 18 с. 6. Хаймович Б. С., Роговская Б. И. Теоретическая грамматика английского языка. — М.: Высш. школа, 1967. — 289 с. 7. Malinovsky B. The problem of meaning in primitive languages. — In: Ogden C. K. and Richards I. A. The meaning of meaning. — L.: Oxford University Press, 1936, p. 297—332.

Поступила в редколлегию 01.10.81.

В. А. ПОДМИНОГИН

О ПЕРФЕКТНЫХ ФОРМАХ В ПАРАДИГМЕ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Перфектные формы в парадигме модальных глаголов характеризуются особым, отличным от других типов глаголов, способом образования. Они вызывают подчас спорные трактования их структуры и семантики, поскольку еще не были предметом специального исследования. Только после выхода в свет работ Ж. Фурке, Х. Бринкмана и Ф. Рено в германистике утвердилось мнение о наличии в системе модальных глаголов двух подсистем. Х. Бринк-

ман называет их «системой реализации» и «системой информации». По Бринкману разница между ними сводится к тому, что модальные глаголы первой подсистемы «выражают предпосылку для реализации, а второй — «условие для действия информации» [1]. В работах Ж. Фурке также высказывается мысль о целесообразности подразделения системы модальных глаголов на две подсистемы, которые он именуется «онтологической», «объективной», с одной стороны, и «логически-психологической», «субъектной», — с другой [2]. В трудах Ф. Рено и других исследователей эти подсистемы получили название «система модификации» и «система модализации» [3].

Формальным критерием для разграничения обеих подсистем является выяснение того факта, совпадают ли грамматический и логический субъект модального глагола, и выступает ли модальный глагол в своем собственном значении: Peter kann sehr gut Schach spielen или Peter musste sehr krank sein.

Во втором предложении логическим субъектом модального глагола является говорящий, высказывающий в данном случае уверенное предположение о болезни Петера. Значение модального глагола здесь переосмысливается, т. е. в первом случае модальный глагол выступает в системе модификации, а во втором — модализации.

Что касается временных форм, используемых в этих подсистемах, то этот вопрос и поныне остается открытым. Некоторые исследователи (Ф. Рено, М. Фолсем и др.), признавая в системе модификации присутствие всех временных форм глагольной системы, замечают, что в системе модализации модальные глаголы имеют лишь формы презенса и претерита, а их парадигма является дефектной. Перфект модальных глаголов образуется по следующему типу: haben + причастие II, напр.: ich habe es gewollt. Форма эта малоупотребительна, так как в литературном языке предпочтение отдается форме претерита: ich wollte es. Ясно, что модальный глагол здесь выступает в своем собственном лексическом значении [4].

Наряду с указанной выше существует и форма, когда модальный глагол требует прямого дополнения: ich habe es sagen wollen, но она употребляется значительно реже, чем та, когда модальный глагол стоит в форме претерита. Форма типа ich habe es sagen wollen и объявляется формой описательного перфекта модальных глаголов, причем употребляемой лишь в системе модификации. Однако, помимо перечисленных выше двух перфектных форм модальных глаголов, существует еще одна описательная.

Сравним по числу присутствующих компонентов два примера: Er hat es sagen wollen (1) и Er will es gesagt haben (2). Говоря о том, что формы перфекта и плюсквамперфекта в системе модализации отсутствуют, Ф. Рено, в частности, исходит из формы модального глагола. Так, если в примере (2) wollen стоит в форме презенса, то это трактуется как презенс модального глагола; если же в форме претерита, то как претерит модального глагола. П. каже, что форма (2) явл ется формой перфекта модального глагола wollen. В примере (2) модальный глагол занял мес.о в.помогательного глагола haben в примере (1).

Модальный глагол в конструкциях с так называемым «описательным перфектом» выполняет роль вспомогательного глагола. Дело в том, что если после модального глагола в форме презенса следует инфинитив I, то это презенс модального глагола, если же инфинитив II, то это перфект. Перфектная форма типа er will es gesagt haben выступает в обеих подсистемах модальных глаголов. В этом состоит ее отличие от формы типа er hat es sagen wollen и этим же объясняется широкий диапазон ее применения.

Вопрос о том, выступает ли модальный глагол в данной перфектной форме в модифицирующем или модализирующем значении, зависит от соотношения между грамматическим и логическим субъектом: "Wenn man geholen haben will, darf man nicht herumdrehen und nichts verschweigen" (St. Zweig) или "Aber ich will nichts gesagt haben, sonst heisst es noch, man ware ein Kulturbanause" (Zeirgiebel).

Таким образом, вряд ли можно согласиться с утверждением Ф. Рено, что система модализации располагает в индикативе лишь формами презенса и претерита [3]. Сочетание «модализирующий модальный глагол в форме пре-

зенса + инфинитив II» представляет собой описательную форму, синтагматически компенсирующую перфект в системе модализации: "Es lohnt überhaupt nicht mehr, Kunstgegenstände zu falschen, die vor einigen Jahrhunderten existiert sollen" (Elgers).

Можно также утверждать, что данная описательная перфектная форма модализирующих модальных глаголов может также выражать действие, которое состоится в будущем: "Nachher zeige ich Ihnen, sie muss bald ausgeschlafen haben. Dann werden Sie auch verstehen, warum man sich so kummert, wenn man verheiratet ist" (Steiniger).

В системе модализации аналогичным образом может быть описана и форма плюсквамперфекта. Отличие ее от описательной перфектной состоит лишь в том, что модальный глагол стоит в претеритальной форме. Данная форма сохраняет главную особенность плюсквамперфекта — выражать законченное действие, предшествовавшее другому действию в прошлом: "Er war schnell gefahren und sah plötzlich in der Tiefe den See aufleuchten ... Er musste den Ort erreicht haben" (Durrenmatt).

Таким образом, несмотря на то что модальные глаголы в системе модализации сами по себе выступают лишь в двух формах (презент, претерит), с помощью инфинитива II основного глагола можно передать значение перфектности в системе модализации. Описательная перфектная форма, как и всякий перфект, может выражать либо действие, имевшее место в прошлом, либо действие, которое состоится в будущем, но никогда не выражает актуального настоящего.

Список литературы: 1. *Brinkmann H.* Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. — Düsseldorf: Schwan Verlag, 1971, S. 397—402. 2. *Forguet J.* Zum subjektiven Gebrauch der deutschen Modalverba — Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. — Düsseldorf: Schwan Verlag, 1970, S. 218. 3. *Raynaud F.* Die Modalverben im zeitgenössischen. — Deutsch — Fremdsprache, 1976, N 4, S. 228—235. 4. *Thiel R.* Die Zeiten der Gegenwart. — Sprachpflege, 1964, N 4, S. 142.

Поступила в редколлегию 25.09.81.

А. А. ПРОКОПЧУК, канд. филол. наук

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА СЛОЖНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАНИЙ

В качестве объекта синтаксиса рассматриваются не только словосочетания и предложение, но и текст. Расширение объекта синтаксиса за счет текста привело к значительной разьединенности составляющих частей данного раздела грамматики. Она проявляется в том, что сведения о формальной и содержательной стороне предложения фактически не используются как опора при описании закономерностей построения текста, а данные синтаксиса текста не уточняют и не углубляют понимания единиц и категорий синтаксиса предложения [1].

Отмечая недостаточность взаимодействия идей синтаксиса предложения и синтаксиса текста, нельзя не заметить, что существуют предпосылки для их сближения. Областью, в которой проблематика синтаксиса предложения в наибольшей мере тяготеет к проблематике синтаксиса текста и пересекается с ней, является область сложных (полипропозиционных) синтаксических образований. Чрезмерная ориентация на форму сложных синтаксических образований (СО) привела к тому, что сложные предложения являются предметом рассмотрения синтаксиса сложного предложения; осложненные, но формально простые предложения — предметом синтаксиса простого предложения; взаимосвязанные относительно самостоятельные предложения — предметом синтаксиса низших фрагментов текста; а конструкции с вставными и вводными предложениями, некоторые виды сложных (с придаточными присоедини-

тельными, уступительными) вообще не имеют своего определенного места среди разделов синтаксиса. Только исследование разновидностей СО в содержательном, функциональном аспекте (например, в работах по синтаксической синонимии, грамматическим, функционально-семантическим полям) вынуждает лингвистов переходить границы формальных классификаций, объединять образования, которыми ведают разные разделы синтаксиса, в большие парадигмы [2]. Основанием для такого объединения является ряд общих содержательно-функциональных особенностей, которые способствуют отличию монопропозиционных образований от полипропозиционных.

При рассмотрении СО из того, что их разновидность возникает на базе пропозиционных единиц как исходных. Допущенная условность не высокой степени, так как основывается на моментах, встречающихся в речевой, учебной деятельности. Так, при плохом знании грамматики читающий иностранный текст извлекает из предложения, как правило, пропозиционное содержание. Успешному соединению извлеченного содержания в более высокое содержательное единство может способствовать хорошее знание предмета, о котором идет речь в читаемом тексте. В определении меры понятия исходной (пропозиционной) единицы в виде наборов слов, простых предложений используется в упражнениях по синтаксису сложного предложения.

Исходная пропозиционная единица может быть актуализована в отдельном предложении-высказывании вне текста, т. е. как составляющая СО. Сравнивая сумму содержаний отдельных предложений, возникших путем актуализации каждой из исходных единиц, и содержание определенной разновидности СО, возникшего на основе соответствующих единиц, можно установить, что процесс образования СО связан с содержательным обогащением, т. е. с появлением характеристик, признаков, не свойственных каждому из предложений — конститuentов в отдельности.

Одной из особенностей, характеризующих становление СО, является его связность. Понятие связности используется преимущественно при анализе единиц, составляющие которых связаны лексико-грамматическими средствами. Примечательно, что на фоне сложных и осложненных предложений, связность которых оформлена грамматикализованными средствами, фрагменты текста, состоящие из относительно самостоятельных предложений, воспринимаются некоторыми синтаксистами как несвязные. А. Г. Руднев утверждает, что, пользуясь простыми предложениями, говорящий сообщает и сообщает в настоящее время о каких-либо фактах, не устанавливая между ними отношений: «Тиха украинская ночь. Прозрачно небо. Звезды блещут. Своей дремоты превозмочь Не хочет воздух» (А. С. Пушкин). [Поэт] сообщает факт за фактом, не устанавливая между ними связи. Наоборот, в сложном предложении между фактами и явлениями действительности устанавливается связь и вскрываются взаимоотношения» [4].

В действительности же понятие связности характеризует как СО, составляющие которых соединены в сложные предложения, так и СО, составляющие которых представлены как относительно самостоятельные предложения. Не является безусловным признаком связности и наличие союзов и союзных слов в СО. Последние выступают не столько как средство создания связности, сколько как средство ее манифестации, уточнения. Стихи А. С. Пушкина уже по своему замыслу (описание украинской ночи) не могут быть несвязными. Интересно, что по поводу образований (дискурсов) типа «Двадцать первое. Ночь. Понедельник. Очертанье столицы во мгле. Сочинил же какой-то бездельник, что бывает любовь на земле» и «Ночь. Луна. Он. Она», в чем-то аналогичных образованиям, приведенным А. Г. Рудневым, В. А. Звегинцев пишет: «Едва ли кто станет отрицать (хотя бы с интуитивных позиций), что данные дискурсы обладают качеством содержательной цельности и связности (хотя «внешние» признаки связности отсутствуют)» [3].

Дать пример несвязного образования труднее, чем связного, так как мы привыкли создавать и воспринимать связные образования. Если мы видим рядом два случайных высказывания, то и в этом случае пытаемся осмыслить их как связные, что нередко удается. Это свидетельствует о том, что связность может создаваться не только на основе первоначального авторского замысла,

в основе которого содержатся очертания, план того, что должно быть образовано, но и на основе определенной имеющейся части образования. Подтверждением этому может быть игра, суть которой заключается в том, что один участник пишет одну строку стиха, другой — вторую и т. д. В результате получается некое связанное произведение. В книге „Große Leute in kleinen Anekdoten“ рассказывается о случае, как страстному коллекционеру автографов Чарльзу Гору И. Г. Гердер записал „Die Erde ist ein Jammertal“ Ф. Шиллер добавил „Voller Narren und Toren“, а И. В. Гете завершил „Wo Sie der allergrößte sind Mein lieber Herr von Goren!“ [5].

Сказанное выше свидетельствует о том, что критерии связности следует искать не только в области формального, но и содержательного. Исследуя семантическую структуру образований с сочинительной связью в немецком языке, Э. Ланг показывает, что грамматическая и содержательная правильность каждого из исходных предложений не обеспечивает правильности результирующего образования с сочинительной связью. Такая правильность достигается только в том случае, когда на основе значений соединяемых составляющих (конъюнктов) может возникнуть общее включающее значение (*gemeinsame Einordnungsinstanz*). Эта содержательная единица по своему значению отличается от суммы значений конъюнктов. Интерпретация предложений „Peter hat sich einen „Trabant“ und seiner Frau ein anderes Auto gekauft“ и „Peter hat sich einen „Trabant“ und seiner Frau ein Auto gekauft“ различается тем, что в первом легко выделяется общее включающее значение «покупка автомобиля определенного типа». По отношению к нему значения конъюнктов „einen „Trabant“ (kaufen)“ и „ein anderes Auto (ein Auto von einem anderen Typ) kaufen“ являются частными контрастными случаями раскрытия данного общего значения. Для второго примера, в основе которого лежат исходные предложения, близкие к исходным первого примера, общее включающее значение и тем самым смысл СО определить труднее. Э. Ланг дает следующую интерпретацию этому предложению с сочинительной связью: «Трабант» является одним объектом типа X, а автомобиль — другим объектом типа X, так что «Трабант» не является автомобилем, но и «Трабант» и автомобиль — объекты типа X» [8].

Совершенно очевидно, что понятие связности и понятие общего включающего значения отражают разные стороны нового качества, появляющегося в процессе образования сложной синтаксической единицы. Общее включающее значение хотя и базируется на значениях исходных единиц, но отличается качественно от них, подобно тому как значение знаменателей слагаемых отличается от значения общего знаменателя. Общее включающее значение можно создать даже для содержательно разнородных предложений. Х. Изенберг приводит такой пример связности предложений, которые сначала воспринимаются как несвязные: „Mein Bruder hat sich einen Anzug gekauft. Peter ist die Treppe heruntergefallen. Meine Tante hat sich den Arm gebrochen. Dies alles erfuhr ich gestern morgen“. Автор квалифицирует этот пример связности как метаязыковое включение (*metasprachliche Einordnung*) [6]. Сравним также ремарку в «Трехгрошовой опере» Б. Брехта в прологе (картина «Ярмарка в Сохо»): „Die Bettler betteln, die Diebe stehlen, die Huren huren, ein Moritaten-sänger singt eine Moritat“. По мнению Э. Ланга, вербализация общего, включающего значения к этой ремарке, могла бы иметь вид „Alles wie es sein soll“ [8]. Если абстрагироваться от значений, привносимых каждый раз новым лексическим наполнением, и попытаться вывести типовые общие значения СО, то окажется, что такими значениями будут описание объекта, событий, окружения, рассказ о последовательности действий, рассуждение и т. п.

Достижение связности, содержательное обогащение СО происходит не только путем взаимодействия позиционных значений исходных единиц, но и путем создания общих модифицирующих значений: времени, пространства, модальных в широком понимании значений.

Наиболее отчетливым моментом, подчеркивающим специфику временных значений в СО сравнительно с исходными единицами, является относительность. В любом СО событие, называемое конституентом СО, имеет определен-

ную временную отнесенность к событиям, называемым другими конституентами СО.

На основе временных значений глагольных форм и лексических средств выражения времени в СО образуется контекстуальное временное значение, отображающее реальное время описываемых событий. Контекстуальное временное значение охватывает СО, высшие фрагменты текста. Элементарному предложению эти значения свойственны не как самостоятельной сущности, а как составляющей СО, как образованию, извлеченному из состава целого. Примечательно, что по отношению к искусственным, контекстуально не связанным предложениям — примерам типа «Иван пишет (писал) письмо» не возникает вопрос «В какое время это происходило?», в то время как по отношению к высказываниям, извлеченным из связных речевых произведений, такой вопрос в случае неинформированности слушателя закономерен. Особенностью контекстуального времени является то, что оно, будучи выраженным в каком-нибудь одном предложении, распространяется не только на все СО, но и на значительную часть текста, а иногда и на весь текст.

Предложение как составляющая СО обладает не только контекстуальным временем, но и контекстуальным пространственным значением, специфика которого во многом близка специфике временного значения. Своеобразие пространственного значения состоит в том, что оно не базируется на грамматическом значении категории локальности, а выражается исключительно с помощью лексических средств.

За разнообразием лексических средств выражения временных и пространственных значений скрывается их внутренняя упорядоченность. По мнению венгерского лингвиста З. Каньо, семантическая структура временных и пространственных значений характеризуется такими признаками: индивидуальный элемент — множество, охватывающий — неохватывающий весь род, определенность — неопределенность, необходимость прагматических моментов для установления определенности — отсутствие такой необходимости, числовая спецификация мощности множества — отсутствие числовой спецификации множества [7]. Так, временной уточнитель *an diesen Tagen* характеризуется признаками + Menge, -Generisch, + Bestimm, + Pragm., -Nummerisch, пространственный уточнитель *in Berlin* — признаками + Individuum, -Generisch, + Bestimm, -Pragmatisch, -Nummerisch.

В СО могут возникать также модальные в широком понимании значения, совершенно не свойственные элементарным предложениям. В сложных предложениях типа „Eben stand er ... an einem Wandpfeiler, und befestigte den Strick ... an eine Eisenklammer ...; als plötzlich der größte Teil der Stadt ... versank, und alles, was Leben atmete, unter seinen Trümmern begrub“ (Н. Kleist), содержащих придаточное предложение с союзом *als* в подпозиции, начальные элементарные предложения создают определенную перспективу дальнейшего развития событий. Приведенный пример описывает приготовление к самоубийству и начальными предложениями настраивает читателя на возможную гибель героя рассказа. Однако придаточное предложение с *als*, оценочно-субъективное слово *plötzlich* в этом предложении опровергают ожидаемое. Совершенно очевидно, что значение не подтвердившегося ожидания может возникнуть только в полипропозиционном образовании, так как, по крайней мере, одна пропозиция должна выразить, а вторая подтвердить или опровергнуть ожидаемое.

Таким образом, рассмотренные содержательные особенности СО, качественно новые по сравнению с содержательными особенностями элементарных предложений, в значительной степени отражают специфику низших фрагментов текста. Это подтверждает мысль о наличии точек соприкосновения между синтаксисом предложения и синтаксисом текста, а также о возможности взаимодействия идей этих разделов грамматики.

Список литературы: 1. Гаспаров Б. М. Современные проблемы лингвистики текста. — *Linguistica*, 1976, вып. 7, с. 32—60. 2. Жилин И. М. Категориальное значение синтаксических единиц. На материале немецких компаративных конструкций. — В кн.: Коммуникативно-прагматические и семантические

функции речевых единств. Калинин: Б. и., 1980, с. 152—158. 3. *Звегинцев В. А.* О цельнооформленности единиц текста. — Изв. АН СССР. Сер. Литература и язык, 1980, 39, № 1, с. 13—21. 4. *Руднев А. Г.* Синтаксис современного русского языка. — М.: Учпедгиз, 1968. — 426 с. 5. *Große Leute in kleinen Anekdoten / Wybrafi i opracował Ernest Rosiński.* — Warszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1974. — 119 s. 6. *Isenberg H.* Zitiert nach: Petöfi J. S. Transformationsgrammatiken und eine ko-textuelle Texttheorie. — Grundfragen und Konzeptionen. Frankfurt am Main: Athenäum — Verlag, 1971. — 301 S. 7. *Kanyó Z.* Kriterien der Fortsetzbarkeit in monologischen konjunktiv verbundenen Ketten. — In: *Studia grammatica XVIII. Probleme der Textgrammatik II.* — Berlin: Akademie — Verlag, 1977, S. 33—72. 8. *Lang E.* Semantik der koordinativen Verknüpfung. — Berlin: Akademie — Verlag, 1977. — 320 S.

Поступила в редколлегию 12.10.81.

А. А. ПРОКОПЧУК, канд. филол. наук

ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЙ И СИНТАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Знакомство с историей изучения сложноподчиненного предложения убеждает в том, что основное внимание синтаксистов направлено на исследование данных образований в парадигматическом аспекте. Это объясняется тем, что в первую очередь необходимо определять конституирующие признаки сложноподчиненного предложения, ограничивать его от других полипредикативных образований. Большую парадигму, членом которой выступает сложноподчиненное предложение (о существовании иерархии парадигм указано в работе [10]), можно представить следующим образом: сочетание относительно самостоятельных предложений (термин Г. В. Валимовой); сложносочиненное предложение; сложноподчиненное предложение; конструкция с вставным предложением. Если в качестве конституирующего взять признак полипропозициональности, т. е. если пренебречь различием между предикативностью и полупредикативностью (утвержденным актом предикации, с одной стороны, и свернутым или нереализованным, с другой), то к названной парадигме прибавится еще один член: формально простое, но содержательно осложненное предложение.

Внутри этой парадигмы вычлениются сложные синтаксические образования, построенные по принципу сопряжения конститuentов (сочетание относительно самостоятельных предложений, сложносочиненное предложение) и по принципу включения (сложноподчиненное предложение, конструкция с вставным предложением, осложненное предложение). Отличительным признаком сложноподчиненного предложения является грамматическая иерархизация его конститuentов: одно из элементарных предложений (главное), оформленное как структурный стержень целого, а другое — придаточное, грамматически подчиненное главному [2].

В семантическом плане суть иерархизации заключается в том, что одно из элементарных предложений — придаточное, называя событие и, как утверждает О. И. Москальская, по глубине и актуальности содержания ничуть не уступая главному [7], получает дополнительную функцию. Оно характеризует, о чем сигнализируют союзные слова, интонация, порядок слов, а другое предложение — главное. Предложения, не подвергавшиеся процессу иерархизации, тоже могут выполнять квалифицирующую функцию по отношению к другим предложениям. Особенность же придаточного состоит в том, что двойственность его функций, называть одно событие и характеризовать другое, закреплена языковой системой и имеет парадигматический характер.

Сравнивая сложноподчиненное предложение с конструкцией, включающей вставное предложение, которое может иметь форму как самостоятельного (главного), так и придаточного, можно заметить, что специфика вставки за-

ключается в ином. Вставное характеризуется признаком иноплановости по сравнению с матричным предложением, а вся конструкция — признаком двуплановости (многоплановости), полифонии. Такая конструкция является одним из средств разрешения противоречия между многоярусным характером передаваемого содержания и линейным характером речи (попыткой придать речи многоголосное звучание).

По теории гипотаксиса можно выявить существенный признак (комплекс признаков) [12] и построить парадигму (классификацию) сложноподчиненных предложений. Существует ряд классификаций сложноподчиненных предложений, которые различаются количеством и характером их членов. В качестве примеров можно указать на традиционную классификацию сложноподчиненных предложений, построенную по функционально-смысловому принципу [5], формальному принципу [3] и комплексу признаков [2].

Попытка построить малую парадигму отдельных типов сложноподчиненных предложений в немецком языке не дала интересных результатов. Исследуя парадигму предложений с придаточными каузальными, субъектными, атрибутивными, З. А. Егорова приходит к выводу о том, что парадигматические возможности сложноподчиненного предложения определяются теми же факторами, что и парадигматические возможности простого предложения (время, модальность, утверждение-отрицание, коммуникативная установка) и не зависят от структурно-семантической сложности комплекса [4]. С этим утверждением трудно согласиться.

Синтагматическому аспекту сложноподчиненного предложения уделялось меньше внимания, чем парадигматическому. Элементы синтагматического исследования находим только там, где речь идет о соотношении и сочетаемости элементарных предложений, сложноподчиненного предложения, о согласовании временных, модальных, коммуникативных планов, т. е. в синтаксических описаниях в определенной мере отражена только внутренняя синтагматика сложноподчиненного предложения. Что касается описания синтагматики (дистрибуции) этих образований как цельных единств, то здесь имеются только отдельные замечания по поводу некоторых типов гипотаксиса.

Выяснение синтагматических характеристик сложноподчиненного предложения необходимо не только для уточнения его парадигматических отношений, но и для раскрытия функциональных и содержательных свойств отдельных типов сложноподчиненного предложения. Так, А. М. Мухина пишет о методике исследования словоформ: «Адекватное определение синтаксической природы падежной формы очевидно только тогда, когда исследователь не упускает из вида оба типа отношений, в которые вступает падежная форма с другими элементами в синтаксической структуре языка: парадигматические отношения дают возможность установить дифференциальные синтаксико-семантические признаки, которые отличают данную падежную форму в конкретном случае ее употребления от другого или других синтаксических элементов, выступающих в той же или разных позициях: синтагматические же отношения позволяют выявить формальные признаки или свойства (местоположение, сочетаемость, позиционный диапазон), которые могут сигнализировать о синтаксическом своеобразии данной падежной формы по сравнению с содержанием других синтаксических элементов» [8]. Данное утверждение с некоторыми оговорками можно экстраполировать и на другие синтаксические формы, в том числе и на сложноподчиненное предложение.

Отсутствие необходимых сведений о синтагматическом аспекте сложноподчиненного предложения обусловлено тем, что до недавнего времени предложение считалось верхней единицей языковой системы. Включение текста в число объектов синтаксиса, вычленение сверхфразовых единств, отрезков (фрагментов) текста дает возможность рассматривать предложение, в том числе и сложноподчиненное, как конститuent текста или его отрезка. Причина низкой эффективности синтагматического анализа сложноподчиненного предложения в более ранних исследованиях заключалась не в том, чтобы эти образования рассматривались вне контекста, а чтобы не учитывалась степень однородности — разнородности контекста. В разнотипных контекстах количество переменных настолько велико, что практически трудно учесть их влия-

ние на формальные и содержательные особенности сложноподчиненного предложения.

В современных исследованиях синтаксиса и семантики текста выявлены важнейшие типы значений текстовых фрагментов (отрезков). Так, О. А. Нечаява различает пять функционально-смысловых типов речи: описание, повествование, рассуждение (монологические типы) и вопрос, побуждение (диалогические типы) [9]. В работе Г. А. Золотовой в качестве типовых значений текстовых фрагментов названы описание места, характеристика персонажа (предмета), динамика действия, состояние (природы, среды, лица), изменение состояния (переход от состояния к действию), субъективно-оценочное восприятие действительности [6]. В. В. Одинцов различает следующие виды единств с логической доминантой: определение, умозаключение, характеристика, сообщение и соотносительный усложненный (трансформированный) ряд единств (объяснение, рассуждение, описание, повествование) [10].

Рассмотрение употребительности немецких сложноподчиненных предложений в различных функционально-смысловых типах отрезков текста дает возможность установить синтагматические варианты отдельных разновидностей сложноподчиненного предложения, их текстообразующие потенции. В синтаксисе немецкого языка сложноподчиненные предложения с определительным придаточным делятся на сложноподчиненные с собственно-определятельными и несобственно-определятельными предложениями. Если первые выражают признак, то несобственно-определятельные придаточные обычно указывают на действие, следующее за действием, названным в главном предложении. Исследование функционирования данных вариантов показывает, что сложноподчиненное предложение с придаточным несобственно-определятельным свойственно в первую очередь повествовательным отрезкам текста, в основе которых лежит динамическая последовательность действий: „... er rannte herauf ... Unsinnig vor Wut und Angst stieß er gegen die Tür, die endlich aufsprang“ (E. T. A. Hoffmann). „Ich ging zurück, an dem Schaffner vorbei, der mich ansah. Auf der nächsten Station stieg ich mit dem Hund aus“ (E. M. Remarque). Особенность этого варианта сложного предложения состоит в том, что он обоими элементарными предложениями принимает участие в развитии повествования. Сложноподчиненные предложения с придаточными несобственно-определятельными являются преимущественно конститuentами описаний. Если сложноподчиненное предложение с таким придаточным и становится конститuentом повествования, то оно только одним своим элементарным предложением (главным) может принимать участие в развитии повествования: „In dem knöchellangen blauen Drillichkleide, das die Brust und die dünne Taille straff umspannte und unten rundum halbmeterweit abstand, glich sie einer großen blauen Glockenblume, die gewichtlos auf dem Wiesenpfad schwebte. Auf dem wollenen Brusttuch lagen die Hände überkreuzt“ (L. Frank). „Sie setzte sich, griff nach einer Streichholzschachtel und fand ein Stück Kohle darin, das merkwürdig glänzte, als sie es in der Hand hielt. Rasch schob sie es in die Schachtel zurück...“ (E. Panitz).

Сложноподчиненные предложения с придаточным времени принято в немецкой грамматике делить на подгруппы в зависимости от того, какое временное отношение они выражают: одновременность, предшествование, следование. Рассмотрение этих предложений в синтагматическом аспекте показывает, что признак (относительного) времени не является единственным, влияющим на их группировку. Можно, например, утверждать, что существует своего рода противопоставленность между предложениями с придаточными, вводимыми союзами *als* и *bevor*, *ehe*. Придаточное предложение с *als* имеет левостороннюю направленность и подготавливается предшествующим контекстом. В некоторых случаях оно полностью повторяет определенное предложение предшествующего контекста: „Georg kam noch einmal... Er versuchte es mit Sentimentalitäten und Drohungen. Ich war nicht da, als er kam“ (E. M. Remarque). За исключением одного варианта сложноподчиненных предложений с *als*, их можно назвать предложениями, выражающими подтвердившееся ожидание: „... und sprach: „... streich mir Teig darüber“. Und als ihm der Bäcker die Piote bestrichen hatte,

so lief er zum Müller" (Brüder Grimm). „Behutsam rieb er ein Streichholz an... Als das Hölzchen aufflammte, sah er eine Baskenmütze" (E. Strittmatter). Сложноподчиненные предложения с союзами *bevor*, *ehe*, помимо временного значения, выражают значение не подтвердившегося ожидания. Ожидаемое или вообще не наступает или наступает не в момент ожидания, а спустя некоторое время: "Wie heißt er? Wo wohnt er?" (Ожидается ответ. — А. П.). "Ehe sie einen Namen nannte, schob ich sie hinaus" (E. M. Remarque). „Dann kam der General. Mohr holte ihn vom Bahnhof" (Ожидается, что они пойдут домой. — А. П.). "Ehe sie nach Hause gingen, tranken sie noch eine Flasche Wein in der ... Weinstube" (G. Hardel).

Таким образом, исследование сложноподчиненного предложения в синтагматическом плане позволит значительно расширить наши знания о функционировании этих сложных синтаксических образований и отношениях в системе гипотаксиса. Уточнение семантики типов сложноподчиненного предложения дает более точную классификацию гипотаксиса.

Список литературы: 1. Валимова Г. В. Сложное предложение и сочетание предложений. — В кн.: Теоретические проблемы синтаксиса современных индоевропейских языков. Л.: Наука, 1975, с. 183—189. 2. Гулыга Е. В. Теория сложноподчиненного предложения в современном немецком языке. — М.: Высш. школа, 1971. — 206 с. 3. Гулыга Е. В., Натанзон М. Д. Синтаксис современного немецкого языка: Практический курс. — М.; Л.: Просвещение, 1969. — 226 с. 4. Егорова З. А. Синтаксические категории и формоизменение сложноподчиненного предложения в немецком языке. — Науч. тр./ Моск. педагог. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза, 1974, вып. 83, с. 156—178. 5. Зиндер Л. Р., Строева Т. В. Современный немецкий язык: Теоретический курс. — М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1957. — 420 с. 6. Золотова Г. А. Роль ремы в организации и типологии текста. — В кн.: Синтаксис текста. М.: Наука, 1979, с. 113—133. 7. Москальская О. И. Аранжировка предложений в тексте и проблема подчинения. — Изв. АН СССР. Сер. Литература и язык, 1980, 39, № 6, с. 521—530. 8. Мухин А. М. Функциональный анализ синтаксических элементов: На материале древнеанглийского языка. — М.; Л.: Наука, 1964. — 292 с. 9. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи. — Улан-Уде: Буряткнигиздат, 1974. — 192 с. 10. Одинцов В. В. Стилистика текста. — М.: Наука, 1980. — 263 с. 11. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. — М.: Наука, 1971. — 292 с. 12. Шеулин В. В. О классификации сложноподчиненных предложений. — Горонез: Изд-во ун-та, 1972. — 50 с.

Поступила в редколлегию 12.10.81.

Е. В. ТАРАСОВА, канд. филол. наук

К КОНТРАСТНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ МИКРОСИСТЕМЫ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Проблема лингвистического выражения временных отношений в различных языках отнюдь не принадлежит к числу малоизученных. В XX в. проблема времени закономерно становится одной из центральных не только в естественных науках, но и науках о человеке, в частности в языкознании.

Применительно к германским языкам наиболее часто дискутируемым с чисто теоретической и методической точек зрения является вопрос о будущем времени, по поводу характера и статуса кото ого до сих пор не прекращаются споры среди лингвистов и методистов. Значительно меньше внимания уделяется, как это ни парадоксально, двум другим временным микросистемам.

В литературе достаточно подробно рассматривалась семантика отдельных форм так называемого настоящего времени, однако до сих пор ни в одном учебном пособии по нормативной грамматике английского языка, не говоря уже о школьных учебниках, многочисленные и разнообразные средства выражения этого понятия не представлены в виде единой организованной си-

стемы. Средства эти связаны между собой отношениями синонимии и часто взаимозаменяемы, но их варьирование никогда не бывает свободным и немотивированным, так как между разноуровневыми единицами, сигнализирующими настоящее, непременно должна существовать семантическая дистрибутивная дифференциация, которая не всегда легко поддается целенаправленному объяснению. Между тем необходимость именно такого целостного изучения английской микросистемы настоящего в сопоставлении, в частности, с русским языком вытекает из практических потребностей преподавания грамматики языка в средней школе и вузе и представляет несомненный теоретический интерес.

Решение этой задачи может быть достигнуто путем достаточно четкой классификации соответствующих единиц, основанной на определенных принципах. Один из возможных подходов к проблеме языкового настоящего времени в чисто практических целях — использование такого эффективного инструмента лингвистического описания, как грамматико-лексическое поле. С нашей точки зрения, использование принципа поля и полевой методики дает в руки исследователя ряд ценных преимуществ.

Поскольку значение настоящего времени чаще всего представляет собой результат взаимодействия собственно грамматической формы, лексического значения глагола, структуры предложения и других элементов контекста, т. е. может выражаться целым комплексом языковых средств в их речевом употреблении, рассмотрение их в виде грамматико-лексического поля (точнее, микрополя) наиболее целесообразно. Полевая методика в типологических исследованиях основана как раз на принципе сочетания инвариантных и вариантных значений и связана с представлением о полевой структуре изучаемых категорий. Анализируя формы и способы передачи так называемого настоящего времени в английском и русском языках на уровне функционирования, имеем дело с семантическим признаком, выражаемым единицами различных уровней, причем грамматическая форма выступает лишь как один из участников выражения данного значения.

Как же определить этот единый семантический признак, лежащий в основе грамматико-лексического микрополя (ГЛМП) настоящего в сравниваемых языках?

А. С. Бархударов справедливо предостерегает против ошибочности традиционной трактовки форм настоящего времени как «обозначающих одновременность действия с моментом речи» [1]. Различными способами действие может быть представлено как повторяемое, обычное, неограниченное во времени или как протекающее на протяжении некоторого более или менее длительного промежутка времени, который может включать момент речи, но не исчерпываться им. Большинство элементов, составляющих данное поле, включает в свое временное значение объективное прошедшее и объективное будущее. Это расширение временного значения форм настоящего времени за счет прошедшего и будущего может иметь разную степень охвата прошедшего и будущего. Более того, выражая только наличие действия в настоящем времени и не касаясь степени его распространения, некоторые компоненты микрополя настоящего могут достигать такой степени абстрагирования своего значения, что приобретают способность выражать качество, свойство предмета, т. е. признак, не измеряемый временной длительностью (так называемое «настоящее качественное»). Поэтому есть все основания согласиться с А. С. Бархударовым в том, что «категориальная форма настоящего времени, будучи по своей формальной характеристике немаркированной, по значению может быть определена как экстенсивная» [1].

Учитывая указанные семантические особенности разнообразных способов отнесения действия к сфере настоящего, П. М. Криворучко предлагает различать так называемое «раскрытое и нераскрытое настоящее» [3].

З. Я. Тураева в работе, посвященной проблемам грамматического и художественного времени, вводит временные оси ориентации, на каждой из которых имеется точка, обозначаемая как «векторный нуль», т. е. некоторое условное «сейчас, теперь» для персонажей. Временное значение той или иной формы настоящего времени устанавливается относительно этих осей, при этом веду-

шая сема определяется как «включение векторного нуля оси ориентации настоящего времени в протяженность действия» [4]. Следовательно, инвариантным семантическим признаком, общим для всех конституентов рассматриваемого микрополя, следует считать неразобщенность с «векторным нулем» оси ориентации настоящего времени.

Реализации этого инвариантного значения в предложении могут действовать грамматические, лексические, синтаксические и другие факторы, а также их различные комбинации. В совокупности способов передачи настоящего времени, организованных в виде поля, следует различать центр и периферию. В центре, или ядре, т. е. области наиболее полной и эксплицитной реализации данного понятия, сосредоточены в русской и английской микросистемах чисто морфологические элементы, не смешивающие выражение настоящего времени с другими функциями.

В английском языке ядро микрополя представлено четырьмя грамматическими настоящего времени: the Present Non — Continuous Non — Perfect, the Present Continuous Non — perfect, the Present Non — Continuous Perfect, the Present Perfect Continuous с общим удельным весом 87,27 %.

В русском языке доминантной ГЛМП является единственная форма настоящего времени 55,97 %, способная, однако, выражать все смысловые оттенки, для передачи которых английский язык использует четыре формы. Различными авторами были сделаны попытки семантической дифференциации форм настоящего времени в русском языке на настоящее актуальное, кратное и потенциальное [4] с подразделением настоящего постоянного, или абстрактного, основным признаком которого является нелокализованность действия во времени, на настоящее качественное и потенциальное [2]: «Но оказывается вместе с лисцей жить ему неинтересно. Она вороватая. Пищу крадет. И вдобавок занимает в норе лучшее место. Так что иной раз у бедняги барсука хвост наружу торчит» (М. Зощенко). «Не люблю, когда человек говорит не то, что думает» (А. П. Чехов).

Одним из важнейших условий существования грамматико-лексических полей в языке считается наличие взаимодействия, т. е. использование средств, находящихся в распоряжении одного поля для выражения семантики других полей. Одна из форм такого взаимодействия — переносное употребление времен, когда наблюдается расхождение между временным значением глагольной формы и темпоральностью контекста. В качестве частного типа транспозиции выделяется употребление будущего (простого и сложного) в контексте абстрактного настоящего, где эти формы указывают на наличие повторяемости действия и в настоящем времени и их тенденцию к распространению на будущее. Такой характер выражаемых действий абстрагирует временное значение этой формы, расширяя его за счет прошедшего и будущего: «Родители промолчат, учитель обогнет скользкое место... Но бесполезно — жизнь все равно спросит по всем предметам, и не угадать, как рано начнет она экзамен» (Л. Жуховицкий). Формы будущего времени фигурируют в качестве конституентов ГЛМП настоящего и в английском языке. Так называемое Future omnitemporal, например, включает в себе своеобразный синтез временных значений настоящего, прошедшего и будущего, выражая уверенность в том, что типичное действие непременно должно осуществиться (так было, есть и будет).

Формы прошедшего времени в широком плане настоящего встречаются только в русском языке, где такое употребление возможно лишь при особых стилистических условиях, мотивированных, как правило, резкой экспрессивностью сообщения: «Если послушать здешнего интеллигента, штатского или военного, то с женой он замучился, с домом замучился, с именем замучился, с лошадьми замучился» ... (А. П. Чехов). В подобных примерах подчеркивается обычность единичного факта, которая может быть отнесена к широкому плану настоящего. Количественные показатели транспозиции форм прошедшего времени в сферу настоящего невелики (в нашей выборке всего 0,76 %). Этим, вероятно, и объясняется то, что это явление лишь изредка и бегло упоминается в лингвистической литературе и не получило полной и точной интерпретации.

Сослагательное наклонение как вторичный грамматический компонент ГЛМП настоящего присутствует в обоих сопоставляемых языках, хотя и не относится к числу особо распространенных: 0,59 % в русской, 0,62 % в английской микросистемах.

Формы повелительного наклонения со значением настоящего в широком плане встретились нам только в русском языке, где их употребление—большая редкость (0,52 %): «Соленый. ... Барона кашей не корми, а только дай ему пофилософствовать» (А. П. Чехов).

Важной особенностью русской видовременной системы в отличие от английской и других германских языков является наличие здесь так называемого синтаксического времени. В отличие от времени морфологического, которое имеется в обоих контрастируемых языках и представляет собой одно из значений формы слова, синтаксическое время выступает как категория уровня предложения. Синтаксическое время в русском языке имеет свои собственные формальные средства выражения, к которым относятся прежде всего различные структурные схемы предложения.

В составе микрополя настоящего времени синтаксические конститuentы занимают очень важное место, составляя в сумме 36 8 %, т. е. употребительность их очень высока. Большинство синтаксических средств представлено двусоставными безглагольными схемами, где в качестве сказуемого выступает существительное в именительном или косвенном падеже (с предлогом или без него), прилагательное, наречие или компаратив, обозначающие «состояние, происхождение, локальную отнесенность, качественную характеристику или уподобление» [5]: «Ведь я человек, ведь я живой...» (А. П. Чехов). «...а ведь Откачай куда лучше вашего Угадай!» (А. П. Чехов).

В определенных случаях могут иметь место и конституативно обусловленные неполные реализации двусоставных предложений в виде бесподлежащих или бессказуемых моделей: «Да нет, почерк не ее» (П. Васильев). «...у вашего мурунегого не доберешься до породы... Потом стар и уродлив, как клыча...» (А. П. Чехов).

Нередки также случаи, когда синтаксическое настоящее выражается односоставными предложениями, включающими четыре класса характерных для этого типа структурных схем: именной, спрягаемо-глагольный, наречный и инфинитивный. Самым распространенным компонентом (10,4 %) является схема Nп (именной класс), которая, однако, часто лексически ограничена словами, в силу своего значения «способными передавать бытийность (экзистенциальность)» [5]: «Сердцебиение... Нога отнялась... не могу» (А. П. Чехов). «Мурашкин. ...Послушай, ты не знаешь ли там дадницу Ольгу Павловну Финберг? Толкачев. Знаю. Знаком даже» (А. П. Чехов).

Способность обозначать потенциальность, которая является специфической чертой семантики всех инфинитивных предложений, не исключает, однако, того, что многие инфинитивные предложения имеют формы всех трех синтаксических времен, причем структурная схема в ее непосредственном виде выступает как исходная форма в значении синтаксического настоящего: «*Тузенбах*. Уметь играть так роскошно и в то же время сознавать, что тебя никто, никто не понимает!» (А. П. Чехов).

В английском языке инфинитивные предложения типа «*But Julia! To have the organist of a church drink and drunk year after year*» (Th. Wilder) являются чрезвычайно редкими, поэтому в качестве регулярных компонентов микрополя настоящего рассматриваться не могут. Сюда же следует отнести модель, где инфинитив в сочетании с отрицательной частицей «не» выражает невозможность осуществления действия: «В коридоре не протолкнуться» (П. Васильев). Как компонент ГЛМП настоящего инфинитивные предложения составляют лишь 0,65 % от общего числа примеров.

Различия между ГЛ микрополями настоящего времени еще больше усугубляются при анализе чисто лексической периферии. Наблюдения показывают, что в английской микросистеме лексическая темпоральность вообще занимает важное место, при этом основная роль принадлежит, несомненно, модальным глаголам. Наряду с обязательными компонентами потенциальности в значении модальных глаголов входит и компонент, характеризующий

состояние субъекта, его способность и готовность к осуществлению действия. Отсюда двойственная природа всякого указания на потенциальное действие, предпосылки которого относятся к настоящему, а реализация — к будущему. Соотношение этих двух аспектов потенциального действия у модальных глаголов может быть различным в различных контекстах, в зависимости от чего они могут рассматриваться соответственно как компоненты ГЛ полей настоящего или будущего времени. Так, физическая или интеллектуальная способность к совершению действия, выражаемая модальным глаголом *Can*, основана, как правило, на состоянии субъекта в настоящем (его здоровье, ум и т. д.): "My father's a man nobody can fool around with" (C. McCullers). "And I really can't see without my glasses" (C. McCullers).

Сильный объективно-предпосылочный компонент содержится также в семантической структуре *May* и *Must*. Все это позволяет включить указанные модальные глаголы в состав микрополя настоящего в качестве важных лексических конститuentов. В функциональном отношении модальные глаголы являются здесь вторым по частотности компонентом после доминанты микрополя (7,32 %).

К лексической периферии микрополя принадлежат также и различные лексические показатели настоящего времени, основной функцией которых является способствование локализации и конкретизации действия во временном континууме. Лексические индикаторы редко выражают данное инвариантное значение самостоятельно, чаще выступая в роли сопроводителей глагольных временных форм. Их суммарный удельный вес в английском и русском микрополях составляет соответственно 3,28 и 2,86 %.

Таким образом, благодаря последовательному применению полевого подхода были выявлены типологически важные структурные отличия в способах передачи английским и русским языками универсально-константного значения константного времени. Результаты исследования показывают, что структуры грамматико-лексических микрополей настоящего в сравниваемых языках характеризуются очень малой степенью изоморфизма. Различия имеют свою специфику в области морфологии, лексики и синтаксиса, т. е. наблюдается отсутствие межуровневой и поуровневой корреляции у соответствующих микросистем.

Это касается прежде всего важных инвентарных расхождений в строении морфологического ядра ГЛмП. Единой унифицированной грамматической форме настоящего времени в русском языке противопоставлены четыре временные граммы, составляющие ядро микрополя в английском языке. Объясняется это в первую очередь тем, что в свое время русский язык изменил свою типологию за счет совершенствования форм категории вида, которые пронизывают все формы глагола. В английском же языке в ходе исторического развития категория вида была утрачена, в связи с чем постепенно складывалась категория времени, которая сейчас представлена большим количеством временных форм (настоящего, прошедшего и будущего).

В функционировании вторичных грамматических компонентов также почти не наблюдается параллелизма. Здесь прежде всего следует подчеркнуть возможность транспозиции других временных форм (прошедшего и будущего) в сферу настоящего, а также употребление в этом значении императива. Указанные средства достаточно часто используются в русском, но практически отсутствуют в английском языке. В результате сектор вторичных грамматических компонентов английского микрополя очень беден и представлен лишь незначительным количеством случаев сослагательного наклонения.

Довольно своеобразной для каждого из изучаемых языков оказывается также и периферия микрополя будущего. Для русской микросистемы своеобразие состоит в наличии синтаксического настоящего, выражаемого определенными типами структуры двусоставных и односоставных предложений. Синтаксические конститuentы в русском ГЛмП несут большую функциональную нагрузку, вследствие чего здесь резко сокращается роль морфологического ядра: 55,9 % в русском языке и 87,27 % в английском. С другой стороны, характерной особенностью английского микрополя настоящего является большой удельный вес лексического сектора за счет высокой частотности ис-

пользования модальных глаголов с сильно выраженным объективно-предположительным компонентом.

Таким образом, данные исследования подтверждают мысль о том, что лингвистическое выражение большинства концептуальных категорий, или так называемых универсально-константных значений, общих для всего человечества, находится в определенной зависимости от морфологического типа языка. Проанализированный фактический материал показывает, что конкретизация одних и тех же отношений в языках различной типологической принадлежности может привести к разительным отличиям в системе той или иной понятийной категории, а следовательно, и в строении соответствующего грамматико-лексического поля.

Список литературы: 1. Бархударов А. С. Очерки по морфологии современного английского языка. — М.: Высш. школа, 1975. — 156 с. 2. Бондарко А. В. Об уровнях описания грамматических единиц. — Л.: Наука, 1980, с. 3—8. 3. Криворучко П. М. Грамматическое значение временных форм русского глагола. — Киев: Рад. школа, 1963. — 63 с. 4. Тураева З. Я. Категории времени. Время грамматическое и время художественное. — М.: Высш. школа, 1979. — 219 с. 5. Шведова Н. Ю. Грамматика современного русского литературного языка. — М.: Наука, 1979. — 658 с.

Поступила в редакцию 25.09.81.

Т. М. ТИМОШЕНКОВА, канд. филол. наук

СИНОНИМИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯЦИИ НОМИНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ $N_1 - V_{\text{cop}} - N_0$

С углублением теоретических основ учения о предложении как основной категории науки о языке особое значение приобретает изучение различных способов языковой номинации, обращающей факты внеязыковой действительности в достояние системы и структуры языка. Концепция предложения как знака языковой номинации определяет необходимость рассмотрения значения предложения в закономерной связи с теорией синтаксических трансформаций, основывающейся на понятии семантической эквивалентности предложений.

Попоставление разноструктурных моделей позволяет выявить специфику каждой из них, установить семантический потенциал и экспрессивно-стилистические качества различных средств языковой номинации, которые наиболее полно раскрываются в их функционально-семантических связях и синонимической соотносительности.

Синтаксические конструкции, функционирующие в системе языка, объединяются большей или меньшей близостью значений и противопоставляются содержательными или стилистическими оттенками. Оппозиционное замещение глагола именем и возникающее на этой основе взаимодействие прямой и косвенной номинации являются одним из постоянных источников вариативности в языке. Использование синонимических средств языковой номинации дает возможность дифференцированно передавать различные оттенки значения, экспрессии и субъективно-оценочной модальности.

Проблема реляционной значимости разноструктурных моделей предложения является необходимым условием выполнения синтаксической парадигматики и представляет интерес как в плане общей теории лингвистического моделирования, так и в плане задач перифрастического синтаксиса.

Предложения-синонимы соотносятся с одним денотатом (той или иной экстралингвистической ситуацией) и различаются своими сигнификативными значениями, т. е. способом представления этой ситуации.

Диалектическое единство формы и содержания в языке проявляется в том, что языковые знаки не являются абсолютно произвольными. Между семантикой предложения и его структурой наблюдаются закономерные, хотя и не всегда прямые и однотипные связи. Однако значение синтаксической

структуры в конечном счете определяется варьированием ее лексического наполнения.

Первичным значением глагольных моделей является выражение действия или процесса, у номинальных моделей — значение классификации или тождества. Тем не менее, глагольные модели могут также обозначать состояние субъекта, его качественный признак, классифицировать субъект и т. д. Семантический потенциал номинальных моделей также очень широк.

В силу своего семантического варьирования в речевом использовании полифункциональная модель $N_1 - V_{\text{сop}} - N_2$ весьма ощутимо включается в поле акциональности, бытийности и статальности, располагаясь на периферии этих полей, где ядром являются глагольные предложения. Возможность соотносительных трансформаций глагольных и номинальных предложений сходной семантики иллюстрируется примерами типа:

We are no longer bargainers, but associates in an important enterprise (Dreiser)

We are no longer bargaining, but associating in an important enterprise

(акциональные предложения)

...They were both devoted to him and each in his desire to talk of the absent was a willing listener (Maugham)

...They were both devoted to him and each in his desire to talk of the absent listened willingly

(процессуальные предложения)

My son was a sufferer from infantile paralysis (Christie)

My son suffered from infantile paralysis

(статальные предложения)

В поле качественности (положительная или отрицательная качественная характеристика субъекта), в котором центральное положение принадлежит адъективным моделям, эксплицитно выражающим данное типовое значение, номинальные и глагольные конструкции занимают периферийные позиции:

Mrs Leaman was presumably an unreliable woman, a snooper, perhaps, a listener at doors (Christie)

Mrs Leaman was presumably an unreliable woman, she snooped, perhaps, listened at doors

В каждом семантическом поле конструкции, занимающие периферийное положение, представляют собой знаки косвенной номинации, расширяющие арсенал языковых средств передачи различных типовых значений.

Возможность передачи близких значений разноструктурными моделями и их соотносительная трансформируемость небесспорны, они ограничиваются рядом факторов структурно-семантического характера, например, специализация значения исходного глагола в процессе номинализации, метафорические или метонимические переносы в отглагольное существительное, лексическое значение модификаторов именного компонента и глагола — связи.

Синонимическое сближение номинальных и глагольных конструкций не предусматривает их полного тождества, что со всей очевидностью проявляется при параллельном употреблении обеих конструкций в составе одного синтаксического целого в соответствии с коммуникативной задачей высказывания.

Суждения, высказанные в глагольных и номинальных конструкциях, могут вступать друг с другом в те или иные смысловые отношения. Они могут быть объединены причинной связью: "I do not counsel you one way or the other. I am not a counsellor" (Tolkien). Глагольная конструкция может служить целям разъяснения мысли, сформулированной в номинальной конструкции: "I was the world's greatest worrier once. I didn't just worry about myself. I worried about everyone else" (Braine). В некоторых случаях параллельное

употребление двух разноструктурных моделей используется как средство выражения контрастного значения: "Red could play a bugle well, but Red was not a bugler" (Jones).

Употребление номинальной или глагольной конструкции для передачи того или иного значения в конкретных речевых условиях диктуется рядом факторов.

1. Выбор номинальной конструкции обуславливается, прежде всего, коммуникативной интенцией говорящего, куда включаются соображения стилистического порядка — необходимость концентрации признака, его интенсификации или эмфатического выделения, реализующиеся за счет модификаций именного компонента для выражения разнообразных и тонких оттенков значения, которые не могут быть выражены глагольными предикатами сходной семантики: "The Rev. Dameron, a Dickensian personage, an unctuous and jolly brimstone — and — damnation orator, was minister of the Grandview Baptist Church in Kansas City (Capote); использования коммуникативно-стилистических вариантов модели (эллиптических или парцелированных структур, конструкций с обособлением или инвертированным порядком слов, безглагольных предикатов и т. д.): "George — a collector!" (Galsworthy). "Nice kind of visitor I am, aren't I" (Cusack).

2. Номинальные конструкции представляют собой эффективное средство экономии речевых усилий, особенно в случаях косвенной номинации признака и семантических транспозиций отглагольного существительного: "She's the lame dog collector in this establishment" (Braine).

3. Выбор номинальной конструкции может быть обусловлен целесообразностью специального использования стилистического приема синтаксического параллелизма: "M-lle Nina Gifford, my wife's companion. A loyal Frenchwoman and a charming singer" (Wylie) или, напротив, стремлением к разнообразию синтаксических структур в целях избежания стилистической монотонности: «He never ate much, but he knew young pretty girls... were usually big eaters on a date, so there was plenty of food on the table» (Puzo).

Таким образом, именные средства языковой номинации представляют собой микросистему, связанную сложными отношениями с иными средствами означивания. Внутренние связи, существующие между существительным, прилагательным и глаголом, проявляются в возможности их взаимозаменяемости в речевой цепи высказывания. Именные и глагольные предложения соотносятся как варианты с тождеством типового значения, но противопоставляемые по определенным содержательным оттенкам и во многих случаях по стилистической коннотации. В грамматической организации текста именные и глагольные предикаты связаны между собой линией взаимных переходов, обусловленных заданием акта коммуникации. Соотносительность этих форм предсказания создает возможность выбора: они варьируются, заменяют друг друга, используются в одном ряду. Обращение к различным средствам языковой номинации дает возможность дифференцированно передавать тонкие нюансы языковой интерпретации, весьма существенной для восприятия содержания высказывания.

Поступила в редколлегию 30.09.81.

В. В. ХИМЕНКО

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ИНДУКТИВНОСТИ И ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НА ПОДЪЯЗЫКОВОМ УРОВНЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В основу данного исследования положен метод структурно-вероятностного анализа (СВА), позволяющий выявить взаимосвязь между структурными оппозициями в языке и вероятностным характером их появления в речи [2]. Вероятностные сопоставительные характеристики лингвистических явлений

ний на уровне подязыков, в частности такого явления, как процессуальная индуктивность [3], представляют лингвистический интерес. Попытаемся осветить это явление с применением достоверного количественно-качественного подхода. Кк показали наблюдения, класс личных глаголов, обладающих индуктивностью, охватывает ряд семантических групп.

Рассмотрим категорию глагольной индуктивности в сравнительно узких рамках, как способность личного глагола присоединять инфинитив другого глагола, в результате чего возникает лексико-синтаксическая микроструктура ($V + V_{inf}$). Это могут быть глаголы, входящие в понятийное поле антропосферы [5]: Then this afternoon I decided to come along (Muriel Spark). Listen, and try to believe that I am telling you the absolute truth (Ruby M. Ayres). He seems to think it will do him good (Graham Greene). I didn't like to ask (Harold Avery). They wanted to know how she had acted (Jeffery Hudson). I mean to say — one doesn't like to make assertions like that (Denise Robins). или фазовые глаголы: I'm beginning to realize it. Mother started to laugh, and then she looked around and saw me. (Joseph Anthony). As the temperature continues to increase, the diode enters the steady-state reverse leakage regime (Solid-state Electronics).

Семантическая сущность индуктивных глаголов заключается в том, что они не обозначают конкретного действия или явления, а только характеризуют определенное отношение к сопутствующему действию, представленному инфинитивом. Обладая самостоятельным лексическим значением, они, как правило, отчетливо синсемантичны и, следовательно, не способны самостоятельно придавать структурную законченность конструкции [3]. Это явление связано с проблемой предикативной «достаточности» слова [1] или «информативной недостаточности» [7]. Информативная недостаточность английских индуктивных глаголов обуславливает их прямую зависимость от связи с другими единицами для завершения передаваемого значения и полноты предикации. Из сказанного следует, что эта категория выявляется во взаимодействии лексико-семантического и синтаксического уровней, т. е. является манифестацией лексико-синтаксической валентности.

Как указывает Г. Г. Почепцов, избирательная сочетаемость, обладающая чертами структурного своеобразие и относящаяся к промежуточному — лексико-синтаксическому уровню языковой системы, представляет собой наименее изученное явление [5]. Именно это обстоятельство обуславливает актуальность данного исследования, в которое входило не только изучение дистрибуции индуктивных глаголов в языке (за язык была условно принята сумма трех исследуемых подязыков), но и ее характер внутри отдельных подязыков с последующим сравнением их функционирования.

Объектом изучения явились подязыки диалогической речи (Д), политической хроники (ПХ) и электроники и радиопериодики (ЭР). Материалом для исследования послужили тексты современных английских и американских авторов, газет «Morning Star», «Daily World», «People's World» и оригинальные тексты по электронике и радиопериодике. Общая выборочная совокупность составила 30 тыс. словоупотреблений.

Из всей совокупности индуктивных глаголов в эксперименте рассматривалось пять семантических классов, названных по наиболее типичным (ядерным) глаголам: волеизъявления (*verba voluntatis* — V_{vol}), «кажмости» (*seeming* — V_s), фазовые (*phase* — V_{ph}), мышления (*verba putandi* — V_p), коммуникации (*verba dicendi* — V_d). Остальные семантические классы, из-за незначительной представленности не рассматривались. Пять выделенных семантических классов охватили 90 % всего материала и расположились в языке следующим образом (см. таблицу).

В целом наиболее репрезентативным является семантический класс глаголов волеизъявления, а наименее — коммуникации. Семантические классы глаголов «кажмости», фазовые и мышления заняли промежуточные позиции. В каждом отдельно взятом подязыке наблюдается индивидуализированная количественная представленность выделенных семантических классов. Так, в диалоге наибольший удельный вес падает на семакласс глаголов волеизъяв-

Параметр	Место					
	1	2	3	4	5	6
Семантический класс	V_{vol}	V_s	V_{ph}	V_p	V_d	V
Абсолютная частота*	5401	3980	1965	1513	1388	753
%	36	26,5	13	10	9	25,5

* Общая выборочная совокупность составила 15 тыс. индуктивных глаголов.

ления ($V_s = 2558$), т. е. 52 % от всех выделенных индуктивных глаголов подъязыка; в политической хронике — на глаголы волеизъявления ($V_{vol} = 1520$) и на глаголы коммуникации ($V_d = 1137$), т. е. 30 и 23 %, соответственно; в подъязыке электроники и радиопизики — на глаголы «кажмости» ($V_s = 2593$), т. е. 52 %. Эти данные свидетельствуют о том, что значительные различия в функционировании индуктивных глаголов зависят от содержательной стороны самих подъязиков. Преобладание глаголов волеизъявления в диалоге, волеизъявления и коммуникации в политической хронике и глаголов «кажмости» в электронике и радиопизике можно объяснить общим характером подъязыка: эмоциональностью разговорной речи, категоричностью высказываний в результате принятых решений в подъязыке политической хроники и, наоборот, отсутствием категоричных утверждений при описании научных результатов и выводов (обусловленных стандартной формой констатации научных утверждений и гипотез) в подъязыке электроники и радиопизики. Прогнозирование, предположение несомненно с категоричностью. Возможно, что различное функционирование индуктивных глаголов в подъязиках — результат существования в них устойчивых лексико-синтаксических конструкций, употребление которых определяется грамматическими, лексическими и стилистическими факторами. Прагматика языка во многом детерминирует характер лексико-синтаксической валентности в подъязиках.

Дистрибуция семантических классов индуктивных глаголов в исследуемых подъязиках изучена на основе полученных значений коррелятивной функции (КФ), представляющей отношение условной вероятности (УВ) к независимой вероятности (НВ) при колебании границ относительного квадратического отклонения (ОКО) от 4 до 27 %. Функционирование глаголов определенного семантического класса определялось по отношению к трем ступеням градуальной меры: положительной, нейтральной или отрицательной, укладывавшаяся в одну из трех ступеней или в две из трех. За нейтральную ступень (зону) эмпирически принят интервал $0,80 \pm 1,25$. В результате в подъязыке диалога глаголы V_p оказались в положительной зоне (интервал вариации КФ 3,77——0,52). В этой же зоне расположились V_d и V_{vol} (ИБ КФ 1,8—0,28 и 1,3—0,07, соответственно). V_s заняли нейтральную зону (ИБ КФ 1,07—0,07), а V_{ph} — отрицательную (ИБ КФ 0,15—0,01). Эти результаты дают возможность сделать вывод о том, что глаголы V_p , V_d , V_{vol} обнаруживают различную степень тяготения к диалогу, являясь его вероятностным дифференциальным признаком (ВДП). В подъязыке политической хроники также наблюдается контрастное функционирование данных лексических единиц: максимальное значение КФ у глаголов V_d и V_p (при интервале вариации КФ 9,1—1 и 5,6—0,72 соответственно), тяготение к нейтральной зоне V_{vol} и явное избегание данного подъязыка семантическим классом V_s (ИБ КФ 0,02—0,002).

Что касается подязыка электроники и радиофизики, то здесь в положительной зоне расположились семантические классы глаголов V_{ph} и V_s (ИБ КФ 3,26 — 0,23 и 2,5 — 0,13 соответственно), а V_{vol} — в отрицательной (при КФ 0,68). Остальные семантические классы практически интереса не представляют из-за своей малочисленности.

Таким образом, исследуемая категория глагольной индуктивности, требующая восполнения своей семантической недостаточности путем присоединения инфинитива другого глагола, соответствует лексико-синтаксической валентности. На дистрибуцию индуктивных глаголов, объединенных в семантические классы, оказывает влияние как прагматика языка, так и их стилистические особенности. Полученные ВДП помогают изучению лексического состава каждого из изучаемых подязыков. В пределах каждого отдельно взятого подязыка существуют значительные различия в функционировании входящих в выделенные нами семантические классы индуктивных глаголов по степени их синтагматической активности, а микросистема английских индуктивных глаголов может служить показателем отличия одного подязыка от другого.

Список литературы: 1. Адмони В. Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка (Библиотека филолога). — М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1955, с. 56. 2. Андреев Н. Д. Моделирование языка на базе его статистической и теоретико-множественной структуры. — В кн.: Совещание по математической лингвистике: Тез. докл. Л., 1959, с. 15—22. 3. Andreev N. D. Garatere universale delle valenze lessiconsintattiche e class di valenza. — In: Actes du congres international. Bologna, 1972. — 740 с. 4. Печенцов Г. Г. Синтагматика английского языка. — Киев: Вища школа, 1976. — 742 с. 5. Шаровская Л. И. Структурно-вероятностный анализ семантических классов немецких глаголов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Львов, 1980. — 15 с. 6. Шведова Н. Ю. Категориальные свойства слова на службе его синтаксических связей. — В кн.: Prague Kosmisjè slowianznawstwa., 1980, Nr. 23, с. 17—31.

Поступила в редколлегия 30.09.81.

В. В. ХИМЕНКО

КАТЕГОРИАЛЬНАЯ МЕРА ИНДУКТИВНЫХ ГЛАГЛОВ В СИСТЕМЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ КЛАССОВ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Для исследования характера подязыкового функционирования индуктивных глаголов проведен эксперимент на материале трех подязыков: диалогической речи, политической хроники и радиофизики (каждая выборка составила 10 тыс. словоупотреблений).

Анализ глагольной индуктивности показал, что актуализация этой лексико-синтаксической валентности обусловлена их семантическими свойствами. Для установления степени детерминированности индуктивного употребления глаголов их лексической семантикой выделены семантические классы (СК). Если под лексико-семантическими группами понимаются «объединения слов одной части речи на базе единого, достаточно общего семантического признака» [3], то под СК в структурно-вероятностном анализе понимается объединенная общностью лексического значения группировка слов, принадлежащих к одной части речи и обладающая единым синтаксическим функционированием.

Характер функционирования индуктивных глаголов в системе семантических классов проведен с помощью гипотезы о вариативности категориальной меры глагольной индуктивности в каждом из рассматриваемых подязыков. Классификации глаголов, тяготеющих к инфинитиву, находим у многих лингвистов [4—6], однако, отнесение конкретных глаголов к той или иной лексико-семантической группе в ряде случаев имеет значительное расхождение. Причина объясняется толерантной [2] структурой языка: в каждом се-

мантическом классе есть симморфное ядро и диссиморфная ему периферия. Ядро и периферия и количественно, и качественно изменяется от подязыка к подязыку. Например, семантические единицы, являющиеся наиболее частотными в диалогической речи, находятся на периферии подязыка радиофизики и электроники. Поэтому классификации, не учитывающие толерантности структуры языка и не опирающиеся на подязыковую специфику, в известной степени субъективны. Следует, однако, признать, что из-за подвижного характера периферии абсолютно объективное определение границ семантических классов не представляется возможным, и, следовательно, отнесение глагола к определенному СК является до некоторой степени условным. Кроме того, семантическая классификация сопряжена с трудностями, связанными с многозначностью слова, т. е. одна и та же лексическая единица может входить в различные семантические классы. Поэтому классификация индуктивных глаголов осуществлялась только по тем значениям, которые реализуются в случаях индуктивного словоупотребления, так как «слово в речи каждый раз как произносится или понимается имеет не более одного значения» [5].

Эксперимент проведен на материале пяти семантических классов индуктивных глаголов: волеизъявления и эмоционального отношения (*verba voluntatis* — V_{vol}): *want, wish, desire, long, die, like, prefer, love, choose, hate, try, seek, attempt, strive, etc.*; «кажмости» или субъективного восприятия (*seeming* — V_s): *seem, appear, prove, happen, turn out, etc.*; фазы процесса (*phase* — V_{ph}): *begin, continue, start, commence, cease, come, stop, etc.*; мышления (*verba putandi* — V_p): *decide, learn, forget, plan, mean, intend, aim, etc.*; и коммуникации (*verba dicendi* — V_d): *agree, refuse, decline, promise, claim, etc.* Глаголы, не вошедшие в указанные СК, сведены в один класс остальных и детально не рассматриваются.

После выделения СК следует процедура распределения их по синтагматической активности [7], т. е. их представленности в изучаемых подязыках. Для этого был использован аппарат структурно-вероятностного анализа (СВА). Мы не могли воспользоваться точным методом определения границ нейтральной зоны, так как этот метод эффективен при более обширном наборе значений коррелятивной функции (КФ) и, следовательно, границы нейтральной зоны были установлены эмпирически: верхняя — 1,25, нижняя — 0,8. Классы глаголов, значения КФ которых обеими границами уходят вверх от 1,25, являются положительно однозначными, обладая положительной реализацией ВДП, а СК, значения КФ которых обеими границами уходят вниз от 0,8, — отрицательно однозначны и обладают отрицательной реализацией ВДП. Остальные классы — двухзонны и характеризуются нейтральной специфичностью. Для каждого СК вычислен показатель, определяемый как среднее значение КФ глаголов данного класса — $KФ_{cp}$. На основании последнего группы глаголов расклассифицированы в соответствии со следующими критериями: по положительной избирательности функционирования в подязыке; по отрицательной избирательности и по избирательности потенциального или нейтрального функционирования в подязыке. В результате установлено, что положительной избирательностью (при $KФ_{cp} \geq 1,25$ обладают СК V_d , V_p , V_{ph} в подязыке политической хроники, V_{vol} , V_p в подязыке диалога, V_s , V_{ph} в подязыке электроники и радиофизики. Отрицательной избирательностью (при $KФ_{cp} \leq 1,25$) обладают СК V_s в подязыке политической хроники, V_{ph} в диалоге и V_p , V_d в электронике и радиофизике. Потенциальным функционированием ($0,78 \geq KФ \geq 1,25$) характеризуются V_{vol} , V_s в политической хронике, V_s , V_d в диалоге и V_{vol} в электронике и радиофизике. Исходя из данной классификации осуществлено разделение СК на сильный, слабый и нейтральный члены подязыковой валентностной оппозиции, т. е. в соответствии с общеклассовой мерой индуктивности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в системе семантических классов каждого из изучаемых подязыков существуют количественно-

качественные различия по категориальной мере и внутри каждого подязыка существуют свои структурно-вероятностные закономерности. Выделенные ВДП характеризуют специфику функционирования лексико-синтаксической группы индуктивных глаголов.

В задачу данного исследования входило также объяснение полученных данных. Как указывал Н. Д. Андреев, их интерпретация представляет определенные трудности, поскольку за одним вероятностным дифференциальным признаком могут стоять различные факторы, иногда сугубо гетероплановые, обладающие в одном случае внутрисистемным характером, а в другом — экстралингвистическим [1].

Поскольку категория глагольной индуктивности относится к лексико-синтаксическим категориям, в которых отражаются свойства денотата, можно предположить, что положительная или отрицательная специфичность глагольной индуктивности в системе семантических классов подязыков современного английского языка обусловлена в основном экстралингвистическими факторами (или социокоммуникативной функцией каждого подязыка). Однако при этом не исключено влияние внутрilingвистического фактора глагольной потенции.

Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют о вариабильности категориальной меры глагольной индуктивности в системе семантических классов исследуемых подязыков, которую можно использовать для характеристики подязыков и лингвистического описания грамматических особенностей индуктивных глаголов. Описание специфики функционирования индуктивных глаголов, безусловно, полезно для совершенствования методики преподавания английского языка, поскольку оно позволяет сформировать для каждой тематической области типические конструкции.

Список литературы: 1. Андреев Н. Д. Состояние и задачи структурно-вероятностного анализа. — В кн.: Лингвистические исследования. Киев: Вища школа, 1974, с. 8. 2. Андреев Н. Д. Квазилингвистика Хомского. — Вопросы языкознания, 1976, № 5, с. 3. 3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Сов. энциклопедия, 1966, с. 118. 4. Жигадло В. Н., Иванова И. П., Иофик Л. Л. Современный английский язык. — М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1956, с. 180—185. 5. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. — М.: Просвещение, 1968. — Ч. 3. 240 с. 6. Почепцов Г. Г. Конструктивный анализ структуры предложения. — Киев: Вища школа, 1971, с. 113—140. 7. Шаровская Л. И. Некоторые функциональные характеристики глагольной лексики немецкого языка. — В кн.: Структурно-вероятностный анализ языка по данным речи. — Х.: Вища школа. Изд-во при Харьк. ун-те, 1979, с. 101.

Поступила в редколлегию 30.09.81.

Н. В. ТУЧИНА

КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ

Минимально допустимый уровень владения диалогической речью в качественном отношении определяется совокупностью следующих показателей: соответствием беседы заданной ситуации, равномерным распределением речевой нагрузки между собеседниками, разнообразием видов связи реплик внутри диалогических единств и др. [1, 2, 4].

Что касается количественных показателей, то в методической литературе встречаются различные по сути и числу измеряемых параметров (от двух до девяти) системы [2, 3, 5]. Наиболее употребительными являются показатели «темпа речи» и «числа ошибок», но оба они подвергались и подвергаются критике со стороны некоторых психологов и методистов.

Темп речи одного и того же говорящего колеблется в значительных пределах в зависимости от ситуации, степени знакомства с предметом беседы

и т. п. Наибольшие колебания отмечаются в коротких высказываниях, типичных для диалогической речи [6]. Поток речи говорящего может прерываться несколькими долгими паузами или множеством коротких. Отсутствие учета указанных факторов приводит к недостаточно точной и конкретной характеристике процесса говорения на иностранном языке.

Вполне справедливо утверждение о том, что речь не сводима к простой сумме навыков оперирования языковым материалом и поэтому не следует измерять сложные речевые умения количеством аспектных ошибок. Грамматическая и фонетическая правильность могут быть дополнительными, но не основными показателями [2].

Анализ методических и психолингвистических работ [1, 3, 5 — 7], наблюдения в ходе обучения диалогической речи в неязыковом вузе, экспериментальные исследования в Харьковском педагогическом институте им. Г. С. Сковороды позволили выявить наиболее существенные, достаточно объективные и доступные для измерения показатели уровня владения диалогической речью: скорость реагирования; средняя длина отрезка речи между паузами; относительный темп речи; количество реплик, оформленных в соответствии с моделями данного языка.

Скорость реагирования — средняя продолжительность паузы после предъявления задания или стимулирующей реплики до начала говорения (длина латентного периода до начала ответа). Этот показатель позволяет оценить в количественном отношении степень сформированности у обучаемых специфического диалогического умения синхронного реплицирования. Чем лучше обучаемый умеет совмещать аудирование чужой речи и обдумывание своего высказывания, тем меньше времени (при прочих равных условиях) у него занимает процесс внутреннего программирования высказывания. Равенство условий может быть обеспечено использованием тематики и ситуаций, хорошо знакомых всем обучаемым из прошлого речевого опыта.

Следующие два показателя позволяют дать оценку степени сформированности механизмов грамматического структурирования и семантической развертки. Средняя длина отрезка речи, заключенного между паузами, измеряется отношением времени звучания «чистой речи» (за вычетом «ложных начал» и других реверсивных явлений) к количеству пауз в высказывании. Подобный показатель, по мнению ряда исследователей, характеризует, насколько автоматизированно говорящий соединяет языковые единицы в речевую цепь [3, 6]. Объективность показателя была неоднократно доказана на материале исследований монологической речи. Проведенный эксперимент подтвердил правомерность попытки использования данного показателя и для характеристики диалогической речи.

Паузы в диалогах имеют различную природу. Паузы длительностью до 0,25 с связаны с особенностями дыхательного аппарата человека и в методических исследованиях могут не учитываться. Все остальные можно разделить на преднамеренные, которые говорящий делает для выделения определенного слова или выражения с целью оказать воздействие на собеседника, и непреднамеренные. Последние, в свою очередь, неоднородны и условно могут быть разделены на паузы семантического программирования (обдумывание «что сказать») и паузы структурирования и развертки (обдумывание «как сказать»). При этом паузы программирования встречаются в строго определенных позициях: на границах предложений и семантических групп, реже — после первого слова в предложении. Паузы, связанные с затруднениями в языковом оформлении, могут возникать в самых различных точках речевой цепи, а их частота и длительность свидетельствуют о количестве и глубине испытываемых затруднений. Для их учета был избран показатель, названный «относительным темпом», который представляет собой выраженное в процентах отношение суммарной длительности пауз-индикаторов недостаточной сформированности механизмов структурирования и развертки к времени звучания чистой речи.

Четвертый показатель — количество реплик, оформленных в соответствии с моделями данного языка, характеризует непосредственно внешнеречевую реализацию высказывания. Реплики, неправильно организованные с точ-

ки зрения моделей иностранного языка, не учитывались и не рассматривались как собственно иноязычная речь, поскольку необходимым условием, обеспечивающим минимальный уровень владения речью, является «организация слов в модели данного языка, т. е. наличие всех компонентов модели и расположение их в нужной последовательности» [2]. Нарушение этого условия ведет к срыву коммуникации и распаду высказываний на отдельные словосочетания и слова.

Диагностический контроль с использованием избранных показателей был проведен в виде предэкспериментального среза на двух факультетах Харьковского пединститута. Студентам предлагалось составить диалоги по ключевым словам, серии сюжетных картинок к заданной теме и ситуации. Выбор заданий обуславливался требованием дидактики о применении в качестве контрольных только знакомых видов упражнений, а также максимальной пригодностью данных заданий для замера намеченных показателей. Последовательность выполнения заданий соответствовала принципу нарастания трудностей в связи с усложнением речемыслительных задач и постепенным снятием опор выполнения. В тематическом отношении диалоги отражали наиболее частотные темы и ситуации, которые лежат в области личного опыта студентов: «Наш институт», «Жизнь студентов», «Моя будущая профессия». Объем диалога в первом задании ограничивался предписанными словами и составлял пять реплик у каждого собеседника. Во втором диалоге некоторые ограничения задавались количеством картинок. В третьем задании объем диалога ограничивался запасом усвоенных лексических единиц и грамматических структур по данной теме.

Задания среза выполнялись устно после 30 с обдумывания. Диалоги фиксировались с помощью секундомера, магнитофона и письменных протоколов (замерялась скорость реагирования, количество пауз, время «чистой речи»). Затем производились расчеты по показателям «средняя длина отрезка речи между паузами», «относительный темп» и «количество реплик, оформленных по моделям английского языка». Все параметры признавались равноправными, так как они отражают различные стороны речевой деятельности в диалоге и в комплексе дают представление об уровне владения диалогической речью. Полученный массив результатов по 12 замерам был обработан методами математической статистики, в частности методом рангового исчисления, при котором оперируют не абсолютными результатами измерений, а порядковыми номерами в ряду. В зависимости от выявленного относительного уровня владения диалогической речью испытуемых разделили на три условные подгруппы. Учитывая неразработанность соответствующих нормативных требований можно говорить лишь об относительных оценках по принципу «лучше—хуже», «сильнее—слабее» и об условно высоком, среднем и ниже среднего уровнях.

Однородность подгрупп дополнительно проверялась методом сравнения значений среднего арифметического и медианы ранжированных данных. Близость значений, а по III подгруппе их совпадение, указывают на достаточную однородность групп. По каждой подгруппе были определены средние данные по всем принятым параметрам (см. таблицу). По коэффициенту Стьюдента для независимых выборок производилась оценка различий в средних данных. Различия оказались существенными в статистически значимом большинстве замеров (в 10 из 12), что свидетельствует о достаточной объективности использованных показателей.

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы. По первому параметру (скорость реагирования) наблюдалось увеличение размаха варьирования данных в связи с усложнением речемыслительной задачи во втором и третьем диалогах. Особо резко увеличивался латентный период реакции у студентов III подгруппы, показавших низкие результаты по первому диалогу. В условиях отсутствия письменных вербальных опор у таких студентов заметнее проявлялись недостаточная степень сформированности навыков аудирования, низкая скорость восприятия на слух и затруднения в связи с этим в программировании ответной реплики.

Расчеты по второму параметру (длина отрезка речи между паузами) выявили относительную стабильность результатов замеров у большинства

Параметр	№ задания	Размах варьирования данных	Среднее значение по подгруппам		
			I	II	III
Средняя скорость реагирования, с	I	0,6—4,2	1,8	2,3	3,3
	II	1 —17	3,8	4,3	7,5
	III	0,5—12,7	2,3	2,4	6
Средняя длина отрезка речи между паузами, с	I	2,6—25	15,2	7,6	5,2
	II	2,9—17,3	11,4	8,3	5,6
	III	3,2—20	11,9	8,4	6,2
Относительный темп, %	I	0—92,1	16,4	31,2	61,2
	II	6,1—1333,3	23,7	41,2	62,1
	III	7,1—93,3	20,1	40,9	55,2
Кол-во реплик, оформленных по моделям	I	1—5	4,2	3,1	2,1
	II	2—13	6,7	4,8	4
	III	3—9	6,5	5,7	4,8

испытуемых, что косвенно свидетельствует о приемлемости данного показателя для индивидуальной речевой характеристики. Средние значения по подгруппам также достаточно стабильны. Некоторое ухудшение результатов у студентов I подгруппы объясняется различиями операций в ходе составления диалогов. В первом задании вербальные опоры позволяли студентам, хорошо владеющим языковыми средствами, быстро, почти не допуская пауз, формулировать вопросные и ответные реплики. В условиях самостоятельного программирования содержания реплик во втором и третьем заданиях паузы в их речи стали появляться чаще, средняя длина отрезка речи между паузами соответственно уменьшилась. За счет этого возникло и наблюдаемое уменьшение размаха варьирования данных по параметру.

По третьему параметру студенты I и II подгрупп показали стабильные результаты во втором и третьем задании, а студенты III подгруппы — по всем диалогам. Очевидно, что наличие вербальных опор способствовало снятию языковых затруднений у сильных и средних студентов, но оказалось недостаточным для слабых. По четвертому параметру наблюдалось возрастание размаха варьирования данных за счет снятия жестких ограничений общего числа реплик в диалогах.

Проведенный анализ на математическом и логическом уровнях подтвердил достаточную степень объективности предложенных показателей и практическую возможность их использования в целях итогового и диагностического контроля. Полученные результаты позволили выявить относительные уровни развития умений диалогической речи у различных студентов и предложить определенные формы индивидуальной работы. Итак, использование различных показателей должно быть мотивировано видом контроля: для диагностического используется совокупность качественных и количественных параметров измерения уровня владения диалогической речью; текущего — простота и легкость оперирования его результатами. Применение упомянутых количественных показателей при текущем контроле не будет соответствовать принципу экономичности контроля на занятиях. Выбор приемов контроля обусловлен тем, что критерием оценки уровня владения языком должна служить степень эффективности коммуникации посредством языка [7]. Основным приемом контроля диалогической речи является беседа по заданной теме и ситуации, в ходе которой обучаемый поставлен в условия пользования языком в акте общения.

Список литературы 1. Брейгина М. Е., Климентенко А. Д. Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ. — М.: Высш. школа, 1979. — 63 с. 2. *Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам*. — М.: Просвещение, 1970. — 119 с. 3. Носенко Э. Л. Объективные показатели уровня владения устной иноязычной (монологической) речью. — Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1970. — 28 с. 4. *Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках*. — Киев: Вища школа, 1980. — 248 с. 5. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. — 156 с. 6. Whiteson V. Foreign language testing: A current view. — *English Language Teaching Journal*, 1981, 35, N 3, p. 345—352.

Поступила в редколлегию 01.10.81.

В. А. УЖИК

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Проблема обучения студентов навыкам самостоятельной работы является ключевой в современной педагогике [1—3]. Под навыками самостоятельной работы понимается такая мера освоения приемов работы над домашним заданием, когда эти приемы выполняются в определенной последовательности автоматизированно. Овладение навыками — усвоение и *практическое* применение определенных приемов работы над заданием, обеспечивающих успешное его выполнение при наименьших затратах времени.

На основе теории формирования сложных комплексов действий [4] и положений психологии о структуре деятельности [5] выделяем следующие навыки, способствующие успешной внеаудиторной работе студентов: определение цели каждого задания, выполнение определенных учебных действий для достижения цели, соблюдение рациональной последовательности этих действий, самоконтроль, организация рационального использования времени внеаудиторной работы [6].

Чтобы установить значение этих навыков, т. е. влияние их сформированности на успех обучения иностранному языку, был проведен эксперимент на первых курсах ряда неязыковых факультетов университета (обработано 237 анкет, опрошено 120 студентов). Так, результаты эксперимента на механико-математическом факультете, представленные в табл. 1, свидетельствуют о том, что существует связь между уровнем владения выделенными нами навыками самостоятельной работы и качеством знаний, умений и навыков по иностранному языку, выраженные традиционно через успеваемость. Это подтвердило нашу гипотезу о том, что в ходе самостоятельной работы целесообразно организовать формирование указанных выше навыков.

За основу этого процесса возьмем некоторые элементы теории алгоритмизации обучения. Основанием для такого выбора явилось то, что эта теория рассматривает учебный процесс как управляемый, предусматривающий определенную организацию действий обучающегося путем применения алгоритмов или предписаний: обучающийся обязательно выполняет заранее запланированные действия (операции). Поэтому алгоритмизация обучения может быть использована как один из путей формирования у студентов определенных навыков самостоятельной учебной деятельности первого уровня — репродуктивной деятельности. Необходимость такой деятельности по предписаниям объясняется тем, что она является подготовительным этапом к творческой работе [7]. Если нет «программы действий», студенту приходится организовывать свою самостоятельную работу методом проб и ошибок, а это делает процесс обучения незнакомым и затруднительным [8].

При составлении педагогических предписаний следует иметь в виду, что они не должны обладать формальностью, присущей математическому алгоритму, а допускать обращение к смыслу (содержанию). Поэтому выбранный способ достижения цели может оказаться не самым рациональным в опреде-

Таблица 1

Успеваемость и уровень подготовки	Кол-во студентов* способных						Затраты времени	
	определять цель задания	выбирать учебные действия и их последовательность в**				выполнять само-контроль	планируемые	фактические
		грамматике	технике чтения	устной речи	извлечении информации			
отлично	2	5/2	3/5	4/5	2	—	2	1,7
полностью	3	—/3	2/—	1/—	3	5		
частично								
хорошо	4	4/3	5/4	3	2	—	2	3
полностью	6	6/7	5/6	7	8/2	5		
частично	—	—	—	—	—/6	5		
отсутствует								
удовлетворительно	16	11/10	13	8	6/—	8	2	4
частично	24	29/30	27	32	34/40	32		
отсутствует								
неудовлетворительно							2	3,5
частично	3	—/3	3	3/—	—	—		
отсутствует	7	10/7	7	7/10	10	10		

* Общее количество студентов с успеваемостью: «отлично» — 5; «хорошо» — 10; «удовлетворительно» — 40; «неудовлетворительно» — 10.

** В числителе дан показатель по выбору учебных действий, знаменателе — их последовательности.

ленных условиях. Чтобы составить предписание, необходимо отобрать материал для внеаудиторной самостоятельной работы. Ввиду того, что пока не существует единых критериев отбора такого материала, нами была предпринята попытка их определения. Для самостоятельной работы целесообразно выносить материал, который соответствует программе и рабочему плану и студенты в состоянии усвоить его самостоятельно, поддается самоконтролю с использованием ТСО и не требует превышения затрат времени, отводимого на самостоятельную работу. На основе этих критериев были отобраны темы, упражнения, тексты, лабораторные работы, определена трудоемкость выполнения заданий студентами с разным уровнем подготовки. Поскольку единицей измерения трудоемкости является время [9], мы определили затраты времени на каждый вид задания, используя схему алгоритмической модели процесса разработки норм затрат времени [10].

Следующим этапом в составлении предписаний было выделение учебных действий и их последовательности при выполнении заданий. Логика учебного процесса, специфика обучения иностранному языку на неязыковых факультетах и опыт работы позволили сделать вывод о том, что студентам целесообразно выполнять следующие учебные действия.

Усвоение грамматического материала. Для студентов с низким уровнем подготовки: прочитать материал по указанному источнику; составить краткий конспект прочитанного; выполнить упражнения; осуществить самоконтроль по ключам. Студенты со средним и невысоким уровнем подготовки выполняют такие же действия, исключая составление конспекта, причем упражнения имеют повышенную сложность, но затраты времени остаются в пределах рекомендуемых [11].

Развитие техники чтения. Для студентов с низким уровнем подготовки: повторить правила чтения (выполнить тренировочные упражнения); прове-

рить правильность чтения с помощью ТСО; прочитать текст за диктором в паузах для обеспечения правильного чтения. Студенты со средним уровнем подготовки выполняют те же действия, исключая повторение правил чтения. Студенты с высоким уровнем подготовки должны прочитать текст за диктором в паузах и вместе с диктором до достижения ритма беглого чтения.

Развитие навыков устной речи. Для студентов с низким уровнем подготовки: ответить на вопросы к тексту, проверить правильность ответов по ключам, составить вопросы к тексту. Студенты со средним уровнем подготовки выполняют те же действия и пересказывают текст на иностранном языке. Студенты с высоким уровнем подготовки пересказывают текст на иностранном языке, что является одновременно формой самоконтроля.

Извлечение информации. Для студентов с низким уровнем подготовки: ознакомиться с содержанием текста; выписать неизвестные слова, прочитать текст с целью полного понимания его содержания; выделить в тексте главное, для проверки понимания передать содержание текста на родном языке. Студентам со средним и высоким уровнями подготовки кроме этих действий предлагается составить план, пересказать текст на иностранном языке и выписать ключевые слова.

Для успешной работы по предписаниям в них были включены поурочные словари и таблицы по грамматике и ключи для самопроверки. Кроме составления предписаний для студентов мы определили систему приемов и методов, способствующих формированию навыков самостоятельной работы: показ образцов выполнения заданий в аудитории; выполнение фрагментов домашних заданий в присутствии преподавателя; осуществление методических указаний по внеаудиторной самостоятельной работе на аудиторных занятиях; проведение дополнительных занятий и консультаций; систематический контроль процесса самостоятельной работы и ее результатов; обеспечение условий для успешной самостоятельной работы (возможность работы с ТСО, наличие необходимой литературы и пособий по внеаудиторной самостоятельной работе).

С целью проверки эффективности предложенного пути формирования навыков самостоятельной учебной деятельности проведен обучающий эксперимент в группах студентов первых курсов (200 человек).

Для оценки результатов обучения необходимо выделить следующие критерии оценки эффективности внеаудиторной самостоятельной работы: уровень сформированности навыков по изучаемому предмету; затраты времени. Они позволяют судить не только о том, что достигнуто, но и какими усилиями. Эти критерии обусловили выбор соответствующих методов их измерения: анкетирование, интервью, наблюдения, устные и письменные опросы, тестирование, письменные работы, хронометраж.

Определив исходный уровень подготовки студентов и выделив контрольные и экспериментальные группы с примерно одинаковыми показателями, в экспериментальных группах были проведены разъяснительные беседы о целях внеаудиторной учебной деятельности (ее особенностях), о структуре и содержании предписаний. В этих группах были также внедрены разработанные нами приемы и методы формирования навыков самостоятельной работы. В контрольных группах внеаудиторная самостоятельная работа проходила традиционно.

При работе над каждым заданием студентам экспериментальных групп предлагалось определить цель задания, выполнять его в соответствии с предписанием, зарегистрировать затраты времени, зафиксировать вопросы, связанные с усваиваемым материалом и требующие помощи со стороны преподавателя. На аудиторных занятиях изучались те же приемы и методы, что и на внеаудиторных. В ходе эксперимента, который продолжался в течение учебного года, проводились срезы уровня подготовки студентов. Результаты первого и третьего срезов (в начале и в конце эксперимента) представлены в табл. 2, где указано количество студентов по уровням подготовки: в — высокий; с — средний; н — низкий.

Из таблицы видно, что студенты экспериментальных групп в целом овладели запланированными навыками самостоятельной работы. Коэффициент усвоения знаний (K_y) в экспериментальных группах составил 0,8, в контрольных

Таблица 2

Срез	Уровень	Качество знаний, умений и навыков по*								Навыки самостоятельной работы				коэффициент затрат времени
		грамматике (К _у , К _{пр})	технике чтения		устной речи			извлечению информации		определение цели	выбор учеб. действий	выбор послед. учеб. действий.	самоконтроль	
			правильность	беглость	составление вопросов	пересказ текста	ведение беседы	выделение идеи	понимание всего текста					
1	в		10/14	10/14	10/14	10/14	8/12	10/14	10/14	9/14	10/14	10/14	7/5	1,7
	с	0,5	47/40	31/26	40/38	35/36	17/13	57/56	40/41	13/36	35/36	31/29	3	
	н		8/9	—	—	—	—	18/16	—	—	8/—	4/—	—	
3	в		20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20/10	1/1,5
	с	0,8/0,6	70/40	55/26	43/35	65/32	20/7	20/49	61/40	70/32	57/32	55/31	60/7	
	н	0,2/0,03	9/15	5/4	10/5	8	—	10/16	3/—	10	8/10	8/9	6/—	

* В числителе приведены данные по экспериментальной группе, знаменателе — контрольной.

ный — 0,6. Коэффициент прочности знаний ($K_{пр}$) составил 0,2 и 0,03 соответственно. Коэффициент затрат времени, определяемый отношением фактических затрат к планируемым, составил 1 и 1,5 соответственно. Наблюдалось значительное увеличение количества студентов с высоким уровнем подготовки с 10 до 20 человек в экспериментальных группах, а с низким уровнем подготовки в этих же группах — с 33 до 10. В контрольных группах эти показатели были ниже. В экспериментальных группах наблюдался рост активности студентов на аудиторных занятиях в большей степени, чем в контрольных, что значительно повысило интерес к изучению иностранного языка.

В завершение эксперимента студентам было предложено прорецензировать задания-предписания. В 85 % рецензий было высказано положительное мнение об этих дидактических материалах. Так, студенты считают, что предписания помогли им увидеть перспективу; самостоятельная работа стала более организованной; интересным и полезным был самоконтроль; указанные в предписаниях нормы времени их дисциплинировали; справочный материал, прилагаемый к предписаниям, помог сэкономить время и способствовал более глубокому усвоению материала.

Таким образом, результаты эксперимента позволили овладеть навыками определения цели заданий, выбором учебных действий и их рациональной последовательности. Самоконтроль и рациональное использование времени способствует повышению качества знаний, умений и навыков. Одним из путей формирования навыков может служить алгоритмизация внеаудиторной самостоятельной работы через предписания для формирования репродуктивной самостоятельности как необходимого этапа творчества. В ходе исследования обнаруживалась необходимость рационализации форм контроля самостоятельной работы, разработки количественных критериев оценки уровня сформированности навыков самостоятельной работы.

Список литературы: 1. *Гарунов М. Г., Вербицкий А. А., Алексеева Л. П.* Активность личности в обучении. — Вестн. высш. школы, 1977, № 4, с. 20—28. 2. *Веников В. А.* Повышать самостоятельность студентов в овладении знаниями. — Вестн. высш. школы, 1974, № 8, с. 7—10. 3. *Вайсбург М. Л., Климентенко А. Д.* Основные направления совершенствования учебного процесса по иностранным языкам. — Иностр. яз. в школе, 1978, № 5, с. 36. 4. *Николаенко Д. Ф.* Психологические аспекты педагогических исследований. — В кн.: Методика педагогических исследований. Киев: Вища школа, 1976, с. 3—16. 5. *Федоренко И. Т.* Подготовка учащихся к усвоению знаний. — Киев: Рад. школа, 1980, с. 6—7. 6. *Ужик В. А.* Основы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка на неязыковых факультетах. — Вестн. Харьк. ун-та, 1980, № 196. Иностр. яз., вып. 13, с. 102—104. 7. *Шабаз И. Г.* К вопросу о понятиях алгоритмической и эвристической познавательной деятельности учащихся. — Сов. педагогика, 1977, № 2, с. 28—32. 8. *Педагогика* / Под ред. Г. И. Шукиной. — М.: Просвещение, 1966. — 149 с. 9. *Автоматизированная обработка и результаты статистических расчетов самостоятельной работы студентов.* — Экспресс-информация. — М., 1972. — 4 с. 10. *Верхола А. П.* Экспериментальный метод определения затрат времени. — Вестн. высш. школы, 1977, № 8, с. 75—78. 11. *Инструктивно-методические указания по вопросам планирования, организации самостоятельной работы и контроля текущей успеваемости.* — Изд. Харьк. ун-та, 1975. — 32 с.

Поступила в редколлегия 05.10.81.

Л. Н. ЧЕРНОВАТЫЙ, канд. пед. наук

К ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ АЛГОРИТМОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Алгоритм можно определить как предписание, содержащее перечень инструкций, выполнение которых обязательно приводит к достижению поставленной цели. Характерными его особенностями являются детермини-

ванность, т. е. способность вызывать у различных людей одни и те же операции; применимость ко всем объектам определенного класса, а также результативность, т. е. гарантированность решения возникшей задачи [4]. Такие свойства алгоритма делают заманчивым его использование при обучении иностранным языкам. Поскольку речевая деятельность представляет собой совокупность речевых действий, наличие алгоритма каждого из этих действий значительно облегчило бы их усвоение. С другой стороны, в речевую деятельность входят различные по характеру действия, в том числе и такие, которые следует признать неалгоритмируемыми. Наиболее благоприятным для алгоритмизации является процесс формирования грамматических навыков, так как грамматика — именно та область, которая сводима к конечному набору правил [11].

В наиболее общем виде функционирование грамматического навыка сводится к распознаванию ситуации и связыванию ее с грамматической формой, употребление которой требуется в данной ситуации [7]. Восприятие ситуации, приводит к возникновению речевой интенции [9], в результате которой осуществляется программирование будущего высказывания, а также грамматическая реализация и выбор слов [15]. При этом происходит возбуждение соответствующих участков нейронов головного мозга, где хранятся модели (матрицы [12]) выполнения соответствующего грамматического действия. Такие матрицы представляют собой определенную последовательность положительных и тормозных нервных связей, которые консолидируются под влиянием длительных систематических воздействий и отображают в сознании предметы внешнего мира и языковые знаки разных уровней. Наличие этих матриц позволяет слить результат действия с исходным намерением и коррегировать допускаемые ошибки [6].

При усвоении родного языка образование матриц происходит в процессе формирования мышления преимущественно непроизвольно и подсознательно. Ввиду отличий в процессах усвоения родного и иностранного языков [14], невозможно повторить такой путь при обучении иностранному языку. Поэтому формирование иноязычных грамматических действий и образование в сознании учащихся матриц этих действий носит характер корректировки относительно уже имеющихся матриц аналогичных действий родного языка. Трудность овладения грамматическим действием зависит от степени сходства соответствующих грамматических явлений в контактирующих языках и будет тем значительнее, чем больше их отличие. По этой причине особую трудность представляет усвоение грамматических явлений, не имеющих аналогов в родном языке учащихся. В последнем случае в сознании обучаемого отсутствуют ориентиры, на которые он мог бы в какой-либо степени опереться при формировании матрицы нового грамматического действия. В таких условиях особую роль играет применение алгоритма, который, представляя действие в эксплицитной форме, восполняет недостатки ориентировки и обеспечивает процесс интериоризации действия по пути от внешней материализованной формы до образования в сознании матрицы, на основе которой действие выполняется быстро и безошибочно [3, 10].

Одним из грамматических явлений, отсутствующих в русском языке, является английский артикль. Поэтому мы предприняли попытку построить алгоритм распознавания ситуаций с целью выбора вариантов этого грамматического явления. При построении алгоритма мы опирались на топологическую ситуацию, предложенную Е. И. Волковой [1, 2]; для неопределенного артикля: отнесение к классу (This is a pen); номинация (I have a book); количественная характеристика (Give me a kilo of sugar); аспектизация (I don't like tea — But it's an Indian tea); для нулевого артикля: отнесение к классу (These are books); номинация (I have books); распредемливание (I go to school); стяжение (Mother and son were both standing there); для определенного артикля: объект в поле зрения (Look at the blackboard); ссылка на известное (How did you like the film?); включение (My flat is nice, but the hall is small); дополнительная конкретизация (Who is the boy to your right?); родовая характеристика (The tiger lives in the jungle).

Таким образом, существует 13 типов ситуаций, регулирующих выбор

артикля. Кроме ситуаций при построении алгоритма необходимо учесть и другие факторы (исчисляемость и число существительных, а также наличие устойчивых словосочетаний, где употребление артиклей всегда неизменно).

По форме алгоритмы могут быть линейными или ветвящимися. Линейные представляют собой последовательность инструкций, выполнение которых приводит к достижению поставленной цели. Такие алгоритмы часто применяются при развитии навыков формообразования. Ветвящиеся применяются в ситуациях, предполагающих выбор из нескольких вариантов, распознавание элементов, а также в условиях интерференции. При построении алгоритма выбора артикля наиболее целесообразна ветвящаяся форма. Кроме большого количества вариантов, которые нужно учесть при выборе артикля, необходимо принять во внимание следующее. У носителя языка модели типов ситуаций, вероятно, располагаются в соседних участках нейронов, что является предпосылкой возникновения интерференции. Это объясняется тем, что при недостаточной разработанности нервных путей, что обычно имеет место при слабой автоматизации грамматического действия, происходит возбуждение не только строго локализованных, но и соседних, близких по частоте участков нейронов [5, 13]. Для локализации нервных импульсов необходимо разделение интерферирующих типов ситуаций по разным ветвям алгоритма. Такое разделение позволяет осуществить раздельную тренировку потенциально интерферирующих типов ситуаций и только после этого приступить к комплексной тренировке.

Для определения оптимальной последовательности шагов алгоритма целесообразно проанализировать все типы ситуаций, влияющих на выбор артикля, по следующим параметрам. 1. Наличие формальных признаков данной ситуации. Это означает возможность ее идентификации по лингвистическим ориентирам. Очевидно, что ситуации, имеющие формальные признаки (имеются в виду речевые ситуации), легче для распознавания, чем ситуации, в которых учащийся должен руководствоваться экстралингвистическими факторами. 2. Возможность возникновения данного типа ситуации с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными. На основе этого критерия можно в одном шаге разделить алгоритм на две ветви по принципу исчисляемости и в каждой ветви анализировать только ситуации, возникновение которых возможно с данным разрядом существительных. 3. Возможность возникновения типа ситуации с существительными единственного и множественного числа. Применение этого критерия позволяет, как и в предыдущем случае, разделить алгоритм на две ветви и вести дальнейший анализ раздельно для единственного и множественного числа. 4. Сводимость к конечному набору правил, т. е. возможность объяснить учащимся факторы, определяющие выбор артикля в данном типе ситуации.

Типы ситуаций употребления английского артикля можно рассматривать как своего рода систему, включающую три подсистемы (соответственно вариантам артикля) и один внесистемный элемент (устойчивые словосочетания). Все три подсистемы включают ряд компонентов (типов ситуаций), которые могут находиться в различных отношениях как с подсистемой, в которую они входят, так и с системой в целом. Характер таких отношений зависит от набора и суммы признаков, т. е. от комбинации наличия или отсутствия каждой из шести характеристик типов ситуаций, которые представлены в таблице (вертикальное направление). По таблице можно определить последовательность шагов алгоритма. Поскольку алгоритм предполагает существование определенных закономерностей, лежащих в основе выбора артикля, для его эффективного использования нужно сразу же отделить случаи, не подчиняющиеся этим закономерностям. Соответственно первым критерием для определения последовательности шагов является возможность сведения к конечному набору правил. Следовательно, первым шагом алгоритма будет отделение устойчивых словосочетаний (см. алгоритм). В алгоритме к устойчивым словосочетаниям отнесены также стяжение и распределение, тем более, что в учебниках [8] эти типы ситуаций рассматриваются как устойчивые словосочетания. Анализ однородности знаков в вертикальных графах таблицы показывает, что в следующем шаге необходимо разделить

Чтобы правильно выбрать артикль, определили следующее:

1. Входит ли существительное в состав устойчивого словосочетания?

ДА |
Традиционное
употребление

НЕТ

2. Исчисляемое?

ДА |
3. Unica Noun?

НЕТ

3. Употребляется ли существительное в значении «часть», «порция»?

ДА |
4. Есть ли определения к существительному?

НЕТ |
4. Есть ли определения к существительному?

ДА |
5. Логическое ударение на определении?

НЕТ |
the

ДА |
a | НЕТ |
the

ДА |
5. Определение конкретизирующее?

НЕТ

ДА |
the |
6. Существительное в единственном числе?

ДА |
a | НЕТ |
(—)

5. Существительное в единственном числе?

ДА

6. Отнесение к классу?

ДА |
a | НЕТ

7. Количественная характеристика?

ДА |
a | НЕТ

8. Номинация

ДА |
a | НЕТ

9. Объект в поле зрения?

ДА |
the | НЕТ

10. Ссылка на известное?

ДА |
the | НЕТ

11. Включение?

ДА |
the | НЕТ

12. Родовая характеристика

the

Ветвь В

ДА |
Продолжайте, начиная с шага 4, ветвь Б

ДА |
5. Логическое ударение на определении?

НЕТ |
(—)

ДА |
a | НЕТ |
(—)

НЕТ |
6. Отнесение к классу?

ДА |
(—) | НЕТ

7. Номинация

ДА |
(—) | НЕТ

Продолжайте, начиная с шага 9, единственное число

Ветвь Г

Артикль	Ситуация	Наличие формальных признаков	Возможность возникновения ситуации с существительными				Сводимость к конечному набору правил
			исчисляемыми	неисчисляемыми	в ед. ч.	во мн. ч.	
		1	2	3	4	5	6
(a)	1. Отнесение к классу	+	+	—	+	—	+
(a)	2. Номинация	—	+	—	+	—	+
(a)	3. Количественная характеристика	—	+	—	+	—	+
(a)	4. Аспектизация	+	(+)*	+	(+)*	—	+
(—)	5. Отнесение к классу	+	+	+	—	+	+
(—)	6. Номинация	—	+	+	—	+	+
(—)	7. Стяжение	—	+	—	+	+	(+)**
(—)	8. Распредмечивание	—	+	—	+	+	(+)**
(the)	9. Объект в поле зрения	—	+	—	+	+	+
(the)	10. Ссылка на известное	—	+	—	+	+	+
(the)	11. Включение	—	+	—	+	+	+
(the)	12. Дополнительная конкретизация	+	+	—	+	+	+
(the)	13. Родовая характеристика	—	+	—	+	+	+
(the)	14. Unica Nouns	—	+	—	+	—	+
	15. Устойчивые словосочетания	—	+	+	+	+	—

* Возможно только с Unica Nouns.

** Возможность сведения к конечному набору правил затруднительна.

алгоритм по **принципу исчисляемости**. Это объясняется тем, что в третьей вертикальной графе таблицы всего три плюса, не считая устойчивых словосочетаний. Следовательно, с исчисляемыми существительными возможно только три типа ситуаций, из которых две (отнесение к классу и номинацию) можно объединить в одном шаге. Практически ветвь Д состоит из трех шагов. Шаг 3 части Д необходим для того, чтобы отделить неисчисляемые в принципе существительные, которые в конкретной ситуации общения могут переходить в разряд исчисляемых. Анализ таких существительных ведется по левой и центральной ветвям алгоритма.

Следующим критерием для определения последовательности шагов алгоритма является **наличие формальных признаков** у данного типа ситуации. Эта характеристика присуща таким типам ситуаций: отнесение к классу, аспектизация и дополнительная конкретизация. В последних двух случаях формальным признаком является наличие определения к существительному. Причем при аспектизации на определение ложится основная логическая нагрузка, а при дополнительной конкретизации это определение и является признаком, конкретизирующим данное существительное. При отнесении к классу формальным признаком является ограниченное число структур, появление которых возможно в данной ситуации. Исходя из наличия формальных признаков, размещаем аспектизацию в ветвях А и Д (шаги 4, 5). Предварительно приходится вводить шаг 3, касающийся единственных в своем роде существительных, так как в левой части алгоритма аспектизация возможна

только с этим разрядом существительных. Затем вводится ситуация дополнительной конкретизации (часть Б, шаги 4, 5) и только потом ситуация отнесения к классу (шаги 6, ветви В и Г). Это объясняется тем, что в ситуации отнесения к классу возможно употребление двух вариантов артикля: неопределенного и нулевого, в зависимости от числа существительного. Поэтому шагу 6 должно предшествовать разделение алгоритма на ветви В и Г по принципу числа. Ветвь Г содержит только два шага, а дальше совмещается с ветвью В. Дальнейшее расположение шагов в ветви В определяется по принципу **трудности распознавания типов ситуаций**, так как оставшиеся ситуации обладают практически одинаковым набором признаков. Такие ситуации в принципе можно объединять в одном шаге, т. е. построение алгоритма можно закончить шагом 8 ветви В. В случае отрицательного ответа на вопрос этого шага употребляется определенный артикль. Однако в учебных целях целесообразно включить в алгоритм и типы ситуаций, характерные для употребления определенного артикля. Последовательность таких ситуаций в соответствии с принципом нарастания трудностей выглядит так: объект в поле зрения, ссылка на известное, включение, родовая характеристика.

Алгоритм в таком виде представляет собой полный алгоритм в обобщенной экспликации [7]. Предъявление такого алгоритма на начальном этапе работы с артиклем вряд ли целесообразно. Это объясняется тем, что для эффективного использования алгоритма нужно четкое и совершенно однозначное понимание его шагов как со стороны обучаемого, так и обучающего. На этом основано такое важное качество алгоритма как детерминированность. Между тем учащимся в большинстве случаев может быть неясным содержание многих шагов алгоритма, так как они незнакомы с терминами и типологией ситуаций. Поэтому полный алгоритм на начальном этапе обучения известен только обучающему. Для него этот учебный алгоритм является одновременно и алгоритмом обучения, т. е. диктует последовательность введения материала. Это не означает нарушения принципа «от простого к сложному». На основе анализа алгоритма нетрудно заметить определенную автономность отдельных его ветвей. Так, несмотря на то, что первым шагом алгоритма является определение устойчивых словосочетаний, это не значит, что обучение непременно должно начинаться с заучивания таких сочетаний. Вполне возможно и разумно отложить их изучение, а начать с более простых случаев (конструкция алгоритма позволяет это). Это касается и ветвей А и Б, которые необязательно вводить до усвоения учащимися более простых случаев, таких как отнесение к классу, номинация, т. д. Такая возможность показана на алгоритме пунктирной линией от шага 2 к шагу 5 ветви В. Конструировать же алгоритм, начиная с шага 5 нерационально, потому что здесь будут накладываться как случаи, когда у существительного есть определение, так и случаи без определения. Шаги алгоритма теряют однозначность и все предписание нельзя рассматривать в качестве алгоритмического.

Алгоритм вводился поэтапно. Это предполагало работу только с теми типами ситуаций, которые уже были известны учащимся. Поэтому до экспликации полного алгоритма невозможно было использовать упражнения в традиционных учебниках, так как они построены по другим принципам и, естественно, строгая изоляция типов ситуаций в них не соблюдается. В связи с этим было создано специальное учебное пособие, в котором содержатся строго градуированные по ситуативному признаку упражнения*. В каждом уроке пособия объясняется только один или два типа ситуаций и содержатся упражнения, основанные исключительно на ситуациях, введенных на данном уроке, а также усвоенных на предыдущих занятиях. Это позволило открывать алгоритм учащимся шаг за шагом. После усвоения содержания очередного типа ситуации соответствующий шаг переходил из скрытого в явный для учащихся алгоритм. Таким образом, на каждом занятии учащиеся использовали алгоритм в таком виде, в каком это позволял объем усвоенного ими мате-

* Черноватый Л. Н., Машенко С. Г. Методические указания по развитию навыков употребления английского артикля для студентов II — III курсов факультета иностранных языков. — Изд. Харьк. ун-та, 1980. — 64 с.

риала. Только после усвоения всех типов ситуаций учащимся открывался полный алгоритм, который можно было использовать при выполнении любых упражнений из любых учебников.

Экспериментальное обучение показало достаточно высокую эффективность разработанного алгоритма (см. статью в настоящем сб.). Это позволяет сделать вывод, что предложенный путь анализа признаков употребления грамматического явления может быть приемлемым при разработке алгоритмов в обучении иностранным языкам.

Список литературы: 1. Волкова Е. И. Английский артикль. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1969. — 266 с. 2. Волкова Е. И. Английский артикль в условиях усложненного текста. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1979. — 91 с. 3. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1965. — 39 с. 4. Гохлернер М. М. Поэтапное формирование грамматических механизмов на иностранном (немецком) языке. — В кн.: Психологические механизмы усвоения родного и иностранного языков. М.: Изд-во МГУ, 1972, с. 111—255. 5. Грей У. Живой мозг. — М.: Наука, 1966. — 179 с. 6. Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А., Кислая С. В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. — Киев: Вища школа, 1976. — 282 с. 7. Ильин М. С. Основы теории упражнений по иностранному языку. — М.: Педагогика, 1975. — 151 с. 8. Каушанская В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевникова О. Н. Грамматика английского языка. — Л.: Просвещение, 1973. — 319 с. 9. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и процесс порождения речевого высказывания. — М.: Наука, 1969. — 307 с. 10. Леонтьев А. А. Речевая деятельность. — В кн.: Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974, с. 21—28. 11. Леонтьев А. А. Управление усвоением иностранного языка. — Иностр. яз. в школе, 1975, № 2, с. 83—88. 12. Лурия А. Р. Мозг и психика. — Природа, 1970, № 2, с. 20—29. 13. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти. — М.: Педагогика, 1974. — 311 с. 14. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролюбова. — М.: Просвещение, 1967. — 504 с. 15. Рябова Т. В. Механизмы порождения речи по данным афазиологии. — В кн.: Вопросы порождения речи и обучения языку. М.: Изд-во МГУ, 1967. — 150 с. 16. Степанов А. А. Речь и речевые свойства личности. — В кн.: Общая психология / Под ред. В. В. Богословского. М.: Просвещение, 1981. — 383 с.

Поступила в редколлегию 06.10.81.

Л. Н. ЧЕРНОВАТЫЙ, канд. пед. наук, С. Г. МАЩЕНКО

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ АРТИКЛЮ НА ОСНОВЕ АЛГОРИТМА

Английский артикль относится к грамматическим явлениям, которые отсутствуют в русском языке и поэтому представляют особую трудность для усвоения. Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами среза. В нем приняли участие 23 студента 3-го курса факультета иностранных языков. Им было предложено перевести с русского на английский предложения, в которых нашли отражение разные типы ситуаций, возникновение которых возможно в речи согласно типологии, предложенной Е. И. Волковой [1]. В табл. 1 показано соотношение количества предъявленных задач и количества ошибок по типам ситуаций.

Коэффициент усвоения (К) равен отношению выполненных задач к количеству предъявленных (2). При $K = 0,9 \div 1$ выставляется оценка «5», $K = 0,8 \div 0,9$ — оценка «4», $K = 0,7 \div 0,8$ — оценка «3» ($K < 0,7$ свидетельствует о неудовлетворительном уровне усвоения). Как следует из табл. 1, реакция учащихся на большинство типов ситуаций неудовлетворительна. Это свидетельствует о том, что навык употребления английского артикля у данной группы студентов слаб, несмотря на то, что на начальных курсах

Таблица 1

Ситуация	Кол-во задач	Кол-во ошибок	К
Отнесение к классу	23	14	0,4
Номинация	437	78	0,82
Ссылка на известное	69	37	0,46
Включение	345	105	0,69
Дополнительная конкретизация	276	66	0,76
Родовая характеристика	46	22	0,52
Всего:	1196	322	0,68

они уже получали общие сведения о правилах употребления артикля. При выборе артикля испытуемые опираются на случайные и второстепенные признаки, о чем свидетельствует проведенное анкетирование. Большинство испытуемых в ответах на вопросы анкеты указали, что употребляют артикли интуитивно, основываясь на «чувстве языка». Принимая во внимание недостаточно высокий уровень владения языком на данной ступени обучения, такой способ ориентировки следует признать неудовлетворительным. Наблюдения, проведенные за неподготовленной речью испытуемых, показали, что такое интуитивное владение артиклем представляет собой употребление его либо наугад, либо в качестве ориентиров сходных моделей предложений, хранящиеся в сознании субъекта. В этом случае правильность употребления артикля полностью зависит от случайных факторов: наличия соответствующей модели в сознании данного субъекта и совпадение ее с функциональной задачей, стоящей в данной ситуации. В процессе наблюдения за «интуитивным» владением артиклем наблюдались определенные закономерности. Так, некоторые учащиеся вообще избегали употреблять артикли, т. е. употребляли их только в тех блоках высказывания, которые запечатлелись в их сознании как единое целое. При попытке же построить самостоятельное высказывание артикли в большинстве случаев опускались. Другие испытуемые употребляли преимущественно определенный артикль, независимо от коммуникативной задачи, у третьих в употреблении артиклей трудно было заметить какую-либо систему. Общим для всех испытуемых было то, что они не сознавали артикль как значимый элемент речи. Между тем, выбор артикля диктуется коммуникативным намерением говорящего, а произвольная их замена может привести к искажению смысла высказывания.

Для обеспечения адекватной ориентировки учащихся при выборе артикля, а также в целях повышения эффективности формирования навыка владения этим явлением в речи мы построили алгоритм его употребления.

Экспериментальное обучение проводилось в трех языковых группах с 26-ю испытуемыми, участвовавшими и в предэкспериментальном срезе. Это позволило сравнить исходный и конечный уровни владения языковым материалом испытуемых. До начала обучения среднее количество ошибок при употреблении артиклей на одного человека в группах составило: А — 16,2, Б — 16,5, В — 15,7. Такой исходный уровень позволяет считать эти группы примерно равными.

Для проведения экспериментального обучения и эффективного использования алгоритма было подготовлено специальное учебное пособие (4) в котором указано содержание каждого типа ситуаций и приведены упражнения на закрепление подаваемого материала. Порядок введения типов ситуаций диктовался последовательностью шагов алгоритма, причем алгоритм вводился отдельными ветвями по принципу нарастания трудностей*.

* Черноватый Л. Н. К проблеме построения алгоритма для обучения иностранному языку (см. статью в настоящем вестн.).

Экспериментальное обучение проводилось в течение 10 занятий по два часа каждое. Распределение материала выглядело следующим образом. Урок 1. Общие сведения о факторах, влияющих на выбор артикля. Урок 2. Ситуация отнесения к классу и количественной характеристики. Урок 3. Ситуации номинации и наличия объекта в поле зрения. Урок 4. Ситуации ссылки на известное и включения. Урок 5. Ситуация дополнительной конкретизации. Урок 6. Ситуации родовой характеристики и аспектизации. Урок 7. Ситуации распределения и стяжения. Урок 8. Устойчивые словосочетания. Уроки 9—10. Комплексная тренировка употребления артикля во всех типах ситуаций. Домашнее задание к каждому уроку содержалось в пособии и состояло из двух типов упражнений: первое (на англ. яз.) предназначалось для распознавания типов ситуаций, второе (перевод с рус. яз. на англ.) предполагало не только распознавание типа ситуации, но и употребление соответствующего артикля. При их выполнении обучаемым рекомендовалось использовать алгоритм.

На уроке 1 трудностей не возникало, так как в основном были изложены известные учащимся сведения. Новым была для них концентрация внимания на трех факторах, влияющих на выбор артикля: цели коммуникации, ситуации общения и языковой норме. При введении отдельных типов ситуаций, в частности обладающих формальными признаками, использовались алгоритмические предписания, которые впоследствии свертывались до одной операции и включались в полный алгоритм выбора артикля в виде одного шага. Например, для автоматизации способности распознавать ситуацию «отнесение к классу» использовалась такая инструкция.

Определи, построено ли предложение по одной из следующих моделей:

$N + be + (Adj.) + N, 2. \text{ What} + (Adj.) + N, 3.$

$N + app.?$

ДА | _____ | НЕТ

ситуация отнесения к классу ситуация неотнесения к классу (N — существительное или местоимение; be — глагол to be; Adj. — прилагательное app. — приложение).

На уроках 2, 3 были введены четыре самых простых типа ситуаций, что позволило использовать алгоритм в ограниченном объеме, т. е. в объеме этих ситуаций, что соответствовало в алгоритме шагам 2,5—9 (ветвь В) и шагам 6, 7 (ветвь Г). Методика работы с алгоритмом заключалась в следующем. Первое упражнение в каждом уроке и после введения каждого нового типа ситуации содержало ряд предложений на английском языке. Задача испытуемого заключалась в определении типов ситуаций с опорой на алгоритм. Для этого учащийся зачитывал вслух шаги алгоритма (в обучении использовался алгоритм на английском языке) до тех пор, пока не устанавливал тип ситуации, встречавшийся в данном предложении. После выполнения упражнений на распознавание учащиеся переходили к упражнениям, где требовалось не только распознавание ситуации, но и употребление соответствующего артикля. Поскольку испытуемыми были студенты переводческого отделения, использовались упражнения по переводу. Кроме соображений профессиональной подготовки, учитывалось также то, что создание однозначной ситуации общения облегчается при использовании языковых средств родного языка. После этих упражнений следовали упражнения вопросов и ответов, которые выполнялись в фонолаборатории. Испытуемые слушали вопрос диктора, записанный на пленку, и должны были дать ответ, используя подсказку на русском языке, которая давалась в пособии (4). Во время выполнения этих упражнений опора на алгоритм снималась.

При выполнении первых двух упражнений после введения каждого типа ситуации использовалась полная опора на алгоритм. Эти упражнения выполнялись на материализованно — громкоречевом этапе формирования грамматического действия. Учащиеся выполняли действие по определению ситуации в материализованной форме, так как опирались на материализованный алгоритм. В то же время это громкоречевая форма выполнения действия, потому, что учащиеся зачитывали шаги алгоритма вслух.

Когда стало ясно, что все испытуемые поняли методику работы с алгоритмом, а также без затруднений выполняли действие на громкоречевом этапе, им был разрешен переход к выполнению действия «во внешней речи про себя». На этом этапе от испытуемых не требовалось громкого, внятного и полного прочтения шагов алгоритма. Они могли проговаривать эти шаги скороговоркой, речь отдельных учащихся свертывалась до малопонятного бормотания, но это касалось только проговаривания шагов алгоритма. Когда же испытуемый решал поставленную задачу, он внятно объявлял тип ситуации, встречающейся в данном случае, и артикль, который нужно употребить, а затем передавал ситуацию на английском языке. В этом случае речь учащихся, оставаясь внешней, предназначена прежде всего «для себя», но возможность контроля за выполнением действия со стороны обучающего все еще сохраняется.

Когда скорость прохождения ветвей алгоритма возросла настолько, что даже форма «во внешней речи про себя» тормозила выполнение грамматического действия, испытуемые переходили на следующий этап. Они сразу, не зачитывая шаги алгоритма, называли тип ситуации и употребляли соответствующий артикль. Если распознавание ситуации происходило безошибочно испытуемым разрешалось употреблять артикли сразу, не называя тип ситуации, т. е. на данном этапе осуществлялось полное свертывание грамматического действия от внешней, материализованной до внутренней, умственной формы по шкале, принятой в теории поэтапного формирования умственных действий (2).

По мере введения новых ситуаций количество шагов в алгоритме увеличивалось, так как на каждом занятии алгоритм использовался только в том виде, в каком это позволял объем усвоенного учащимися материала. Естественно, что при усложнении алгоритма увеличивалось время, необходимое для свертывания действия от материализованной до внутренней формы. Так, если на уроке 4 учащимся для первой попытки выполнения действия по алгоритму потребовалось 65 с, то для второй и третьей достаточно было 30с, а для десятой — 5—7 с. После попыток с опорой на алгоритм произошло свертывание до уровня умственного действия. Однако в случае затруднений действие снова разворачивалось. Из 43 попыток выполнения действия 38 протекали в умственной форме и только пять разворачивалось до уровня громкоречевой формы. На уроке 4 количество использовавшихся шагов алгоритма составило 10.

На уроке 5 были введены шаги 4—6 ветви Б, т. е. общее количество шагов составило 13, но шаг 5 ветви Б представляет достаточную трудность, так как здесь необходимо было разграничить интерферирующие случаи конкретизирующего и дескриптивного определения к существенительному. Соответственно несколько увеличилось время свертывания алгоритма. На первое прохождение алгоритма было потрачено 75 с, а на десятую попытку скорость прохождения алгоритма все еще составляла 30 с. Однако после 20—25 попыток алгоритм все же свернулся до 5—7 с, а после 30-й попытки — до уровня умственного действия.

На начальном этапе работы с алгоритмом более быстрому свертыванию его звеньев, кроме прочих факторов, препятствует непривычность этого вида работы для испытуемых. Об этом свидетельствует опыт работы на уроке 6. Несмотря на введение дополнительно шести шагов, в результате чего общее количество шагов алгоритма достигло 19, в группе А выполнение действия свернулось практически со второй попытки. Правда, в первых семи попытках зафиксировано три возвращения к развернутой форме действия в случаях возникновения затруднений. В дальнейшем действие протекало в умственной форме. Примерно такая же картина наблюдалась и в группах Б, В. Если в этих группах первые попытки выполнялись менее подготовленными испытуемыми, то и темп свертывания алгоритма был несколько замедлен. В группе Б из 10 первых попыток пять были выполнены в развернутой форме, а в группе В таких попыток было 9 из 20.

После введения полного алгоритма на уроках 7—8 выполнялись упражнения с использованием всех шагов алгоритма. К этому времени испытуемые

в целом усвоили содержание алгоритма. Поэтому действие выполнялось в основном в свернутой форме. На уроке 9 из 132 попыток только три развертывались до 15—20 с и шесть — до 5—7 с. Остальные попытки представляли собой практически мгновенную оценку ситуации и правильный выбор артикля, т. е. в этом случае выбор артикля происходил так же, как и в естественных условиях коммуникации.

Наблюдения за процессом свертывания действия показали, что в этом процессе существуют определенные закономерности. Так, скорость свертывания зависит от количества попыток выполнения действия по алгоритму, а также от опыта учащихся в действиях с опорой на алгоритм. Если на начальном этапе работы с алгоритмом испытуемым требовалось 10—15, а иногда 25 попыток, чтобы перейти к умственной форме выполнения действия, то на последних уроках такое свертывание происходило уже после одной-двух попыток. Развертывание действия на этом этапе редко и происходит в трудных случаях.

Кроме того, скорость свертывания звеньев ориентировки вероятно зависит от индивидуальных качеств учащихся. По нашим наблюдениям процесс свертывания действия быстрее проходил у испытуемых, которых по опыту преподавания в этих группах оценивали как подготовленных лучше. На начальном этапе работы скорость свертывания у этой категории учащихся в два-три раза выше, чем у испытуемых, субъективно оцениваемых как подготовленных слабее. Скорость свертывания зависит не только от количества попыток, выполненных непосредственно субъектом, но и от общего количества попыток, в том числе и выполненных другими испытуемыми. Из этого следует, что темп свертывания увеличивается по мере накопления опыта работы с данным классом явлений. Кроме того, при работе с алгоритмом начальные попытки нужно поручать слабее подготовленным студентам, так как процесс свертывания действия у них протекает медленнее.

Начиная со второго урока, в начале занятия проводился короткий промежуточный срез, целью которого был контроль степени усвоения материала, введенного на предыдущем уроке. Для решения заданий среза требовалось ответить на два — три теоретических вопроса, касающихся признаков опознавания типов ситуаций, введенных на предыдущем занятии, а также перевести 10 предложений, содержащих пройденные ситуации. На выполнение заданий среза отводилось 10 мин. Результаты промежуточных срезов, позволяющие представить структуру усвоения по урокам, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Вид контроля	К по урокам						
	2	3	4	5	6	7	8
Ответы на теоретические вопросы	0,91	0,79	0,95	0,9	0,87	0,87	0,9
Перевод	0,8	0,8	0,95	0,87	0,85	0,94	0,97

Полученные результаты свидетельствуют о положительном влиянии усвоения теоретических сведений на уровень практических навыков. Данные практически всех промежуточных срезов указывают на четкую корреляцию между полнотой ориентировки учащихся и навыками употребления артикля.

На уроке 11 был проведен послеэкспериментальный срез, а через месяц — отсроченный, которые позволяют судить об эффективности формирования навыков употребления артикля с использованием алгоритма (количественные показатели представлены в табл. 3). Показатели свидетельствуют о том, что уже непосредственно после экспериментального обучения испытуемые достигли высокого уровня усвоения (в среднем 0,9). Отсроченный срез показал, что

Таблица 3

Группа	Средняя ошибка	К
А	5,7/2,5*	0,92/0,94
Б	6/1,5	0,91/0,96
В	7/2,5	0,89/0,94

* В числителе указаны результаты послеэкспериментального среза, знаменателе — отсроченного.

ние. В анкетах предлагалось оценить организацию обучения на основе алгоритма, выразить свое отношение к такой форме обучения, а также ответить на вопросы, касающиеся методики работы с алгоритмом. В ответах студенты выразили положительное отношение к применению алгоритма при обучении. Так, алгоритм помог глубже осознать закономерности употребления артикля и способствовал его правильному выбору. Студенты указали, что сначала определять артикль по алгоритму сложнее и дольше, чем «интуитивным» способом, но постепенно время сокращается и, главное, повышается надежность. Непривычный вид деятельности — главная трудность в работе с алгоритмом. Кроме того, некоторые студенты среди трудностей упоминали пропуски занятий, в результате чего они нечетко представляли содержание некоторых типов ситуаций, после эксперимента они употребляют артикли в основном автоматически, но в случае затруднений анализируют ситуацию общения. В анкетах дана положительная оценка построению обучения на основе алгоритма всеми обучаемыми.

Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют о том, что алгоритм может быть одним из перспективных средств повышения эффективности обучения, особенно при организации усвоения грамматических явлений, отсутствующих в родном языке.

Список литературы: 1. Волкова Е. И. Английский артикль. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1969. — 266 с. 2. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1965. — 39 с. 3. Ерецкий М. И., Пороцкий Э. С. Проверка знаний, умений и навыков. — М.: Высш. школа, 1978. — 175 с. 4. Черноватый Л. Н., Машенко С. Г. Методические указания по развитию навыков употребления английского артикля для студентов II—III курсов факультета иностранных языков. — Изд. Харьк. ун-та, 1980. — 64 с.

Поступила в редколлегию 06.10.81.

Г. В. ЕЙГЕР

К ВОПРОСУ О СОТНОШЕНИИ ЭКОНОМИИ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ И ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТИ РЕЧИ

Стремление к экономии — один из важнейших факторов, вызывающих сокращение языковых средств. Из теории информации известно, что уменьшение избыточности ведет к снижению помехоустойчивости системы. Поэтому рассмотрим влияние этого закона на понимание предложений с формально-грамматической неполнотой.

Опишем лингво-психологический эксперимент для изучения некоторых процессов, возникающих при чтении текста, включающего предложения с со-

вмещением элементов. Предварительно остановимся в самых общих чертах на некоторых психологических особенностях языковой коммуникации.

Так, П. К. Анохин на основании многочисленных исследований пришел к выводу о том, что прежде чем действовать, человек на основе своего жизненного опыта предвосхищает результат предстоящего действия. Процесс распознавания речи в этом отношении также не представляет исключения: «... ни падежа, ни ударения в слове в середине фразы мы не могли бы сделать без предварительной организации контроля произношения» [2]. Р. М. Лinov, исследовав некоторые психологические особенности письменной речи, установил, что одной из ее характерных особенностей является предвосхищение содержания и формы дальнейшего изложения [5].

Немецкие психологи и языковеды в своих исследованиях также касались этого вопроса. Так, психолог Ф. Кайнц пишет: „Der Sprechen hat noch nicht geendet... und doch wissen wir schon... was er sagen will, können den Satz ergänzen; der Sinn des Satzes stellt sich sozusagen von rückwärts im Anschluß an ein verstandenes wichtiges Wort am Satzende ein“ [7]. Аналогичной точки зрения придерживается Е. Кошмидер: „Das Mitdenken mit dem Sprechenden, das Erfassen der Intention ist ein wichtiger Faktor überhaupt“ [8]. Лингвист В. Вейс, описывая сильное подчеркивание отрицания, стоящего в конце предложения, утверждает, что воспринимающий речь все же, благодаря ситуации речи и наличия в тексте конкретных слов (например, aber), уже в определенной мере подготовлен к появлению отрицания [11].

Основываясь на обязательном наличии предвосхищения в процессе речи, немецкий психолог В. Мейер-Эпплер установил следующие виды зависимости между предвосхищением и пониманием. Воспринимающий речь получает подтверждение своего предположения. Новая информация понимается полностью. (Этот случай является идеальным в смысле эффективности коммуникации). Предположение не подтверждается, но благодаря своей кажущейся достоверности подавляет фактически поступившую информацию (в этом случае возникает ложное понимание сообщения). Однако оно не осознается и не корректируется воспринимающим. Предположение не подтверждается, но и не подавляет полученную информацию (воспринимающий вынужден пропустить корректирование) [10].

В результате эксперимента предстояло выяснить, какие виды указанных зависимостей могут иметь место при чтении предложений с совмещением, допускающих неоднозначную интерпретацию. Очевидно, что семантические помехи должны возникать в наиболее «слабых» участках речевой цепи, т. е. там, где произошел разрыв грамматически и лексически тесно связанных элементов.

В сложных предложениях с совмещением сказуемых (СПСС) это будет конец первого элементарного предложения (ЭП) при регрессивном и конец второго ЭП при прогрессивном совмещении. В качестве объекта исследования в основном использовались СПСС, в которых в результате регрессивного совмещения первое ЭП может быть интерпретировано как завершенное незавершенное. Такая неоднозначность возникает в следующих случаях.

1. Пассив может восприниматься как статив: „Gewisse Krankheitserscheinungen der ehemaligen KZLer und das Bestehen einer vorzeitigen Vergreisung sind heute bereits in die Fachliteratur eingegangen und den Ärzten... geläufig. In den drei Jahren, welche seit der letzten Internationalen Konferenz in Lüttich vergangen waren, sind in vielen Ländern neue theoretische Erkenntnisse gesammelt und zahlreiche klinische Studien unternommen worden“ [13]. Здесь sind gesammelt может быть воспринято как полностью завершенное сказуемое вместо sind gesammelt worden (одноименное sind unternommen worden).

2. Глагол sein, будучи вспомогательным глаголом статива, может быть воспринят как сказуемое, предикативное определение — как предикатив: „Ich besitze zwei zu Zivilanzügen umgearbeitete Militäruniformen. Der eine ist blau, der andere schwarz gefärbt“ [12]. Здесь ist blau может быть воспринято как именное сказуемое вместо ist gefärbt.

3. Глагол sein, будучи вспомогательным глаголом, может быть воспринят как глагол со значением „sich befinden“: „Bild 14 zeigt einen radioaktiven kon-

taktlosen Endschalter. Das Zahlrohr ist im unteren Teil und die Strahlenquelle im oberen Teil des Schutzgehäuses angeordnet" [9].

4. Глагол haben в функции вспомогательного может восприниматься в определенных условиях как полноценный глагол besitzen: „Zwei Firmen haben Eckenfeuerung mit 6 bzw. mit 12 Brenngruppen, zwei andere eine Deckenfeuerung mit absteigender Flamme gewählt" [9].

5. Основной компонент сложного глагола с полупрефиксом воспринимается как завершенное сказуемое: „Dabei stützten sich die Preßkolben nach vorne gegen das Druckstück, nach hinten gegen die Führungsträger ab" [9].

6. Инфинитив как составная часть сказуемого в случаях формального совпадения с первым или третьим лицом множественного числа настоящего времени может восприниматься как завершенное сказуемое, выраженное глаголом настоящего времени: „Unter die beliebtesten Mittel, womit man dem Volke das gegenwärtige politische System und insbesondere dessen militärische Grundlage mundgerecht zu machen sucht, gehört die Darlegung der Notwendigkeit einer ungeheuren militärischen Macht, einer Notwendigkeit, der gegenüber alle anderen Bedenken schweigen und die drückendsten Lasten geduldig getragen werden müßten" [6].

Здесь инфинитив schweigen может быть воспринят как личная форма, т. е.: „Es erhebt sich die Frage, ob zwischen dem spezifischen Energieverbrauch und den übrigen Kennziffern eindeutig definierte Beziehungen bestehen und wie diese für Planung ausgenutzt werden können" [9]. Подобные случаи могут возникать и при выражении простого сказуемого аналитическими формами: „Die Steuerung kann neben dem Schaltfehlerschutz zusätzlich mit einem Betriebsfehlerschutz ausgerüstet werden. Dadurch sollten Schalthandlungen vermieden werden, die zwar zu keinen Zerstörungen führen, die aber betriebliche Nachteile bringen würden" [9].

Опыт проводился следующим образом. Сначала информантам предъявлялся текст, в котором содержалось одно из предложений описанного типа без второго ЭП; перед испытуемым ставилась задача его прочесть. После чтения текста их спрашивали, не заметили ли они в нем какие-либо неправильные с их точки зрения предложения. Отрицательный ответ свидетельствовал о том, что данное предложение может быть интерпретировано как завершенное.

Такие прошедшие проверку предложения, но уже воссоединенные со вторым ЭП, включались в тот же текст, который предъявлялся другим информантам с заданием прочесть его про себя, передвигая в процессе чтения вдоль строки специальную линейку с прорезью справа. С помощью этой линейки можно было фиксировать замедление чтения или возвращение к прочитанному. Если у испытуемых возникали трудности в понимании смысла предложения, то темп передвижения линейки замедлялся, а при перечитывании она передвигалась влево. После чтения проводился подробный опрос испытуемых.

Эксперимент позволил установить, что предложения типа 1—5 не вызывали каких-либо недоумений; не наблюдалось ни замедления чтения, ни возвращения к прочитанному. Это объясняется следующим обстоятельством. Сравнивая в рассматриваемых предложениях предполагаемое сказуемое с фактическим, нетрудно убедиться, что разница между информацией, передаваемой сочетанием слов, воспринимаемых как сказуемое, и информацией, выраженной в истинном сказуемом, не является релевантной. Сказуемое, выраженное стативом, может быть синонимичным сказуемому в форме пассива.

Содержание предложений „Der Anzug ist blau" и „Der Anzug ist blau gefärbt" и им подобных почти совпадает (это же относится и к случаям 3—5). Во всех этих предложениях информация, передаваемая второй частью сказуемого, не противоречит уже полученной, а незначительно уточняет и дополняет ее. Новая информация как бы присоединяется к воспринятой и накладывается на нее. Процесс коммуникации идет по второму пути в классификации Майера-Эпплера, но по эффективности соответствует первому пути.

Более сложная картина возникает в шестом случае. Здесь процесс коммуникации протекает в общем аналогично описанному выше. Информанты не

встречаются с какими-либо трудностями: никаких сомнений относительно значения исследуемых предложений у них не возникает. Однако, когда у испытуемых после прочтения текста спросили, как они воспринимают сказуемое в первом ЭП: законченным (личная форма глагола) или незаконченным (инфинитив), то одни заявили, что вообще не могут решить этот вопрос, другие отметили, что он несуществен для понимания.

Действительно, если рассматривать такие сказуемые в контексте, то можно убедиться в том, что различие в модальных значениях, выраженных ими, не существенно. В первом примере (schweigen-schweigen müßten) оно не релевантно, т. е. совершается ли данный факт (bedenken schweigen) или он должен совершаться — модальное значение необходимости уже выражено в существительном *Notwendigkeit*, которое определяется придаточными, куда входит сказуемое.

Во втором примере (*Beziehungen bestehen-bestehen können*) модальные различия также несущественны, поскольку сказуемые входят в придаточное, определяющее существительное *Frage*.

В третьем примере (*führen — führen würden*) форма *führen* может быть понята как глагол в презенсе, имеющем значение повторяющегося и всегда возможного действия. Таким образом, и здесь разница в модальных значениях не играет особой роли. Однако обнаруживаются случаи, когда однозначное членение релевантно, но правильная интерпретация возможна только при знакомстве с широким контекстом.

Рассмотрим следующее предложение: „In den vorangegangenen Abschnitten haben wir dargestellt, welche stilistische Mittel die Schüler kennen und beherrschen und über welche sprachlichen Kenntnisse sie verfügen sollen, um sich beim Schreiben klar und treffend, anschaulich und lebendig auszudrücken“ [11].

Исследование предложений подобного типа производилось в такой последовательности: пяти испытуемым, не знакомым с предыдущими небольшими двумя разделами книги, предлагалось прочесть, пользуясь линейкой с прорезью, абзац, который начинался приведенным выше предложением. Замедлений в чтении или возвращении к прочитанному обнаружено не было. Затем испытуемым предлагалось определить сказуемое в первом ЭП. Все испытуемые называли сказуемым *kennen* и *beherrschen*. Как выяснилось, информанты считали, что в предложении выражено сопоставление стилистических средств, которыми школьники уже овладели, и языковых знаний, которые они еще должны усвоить. После этого пяти другим информантам было предложено прочесть два раздела до абзаца и абзац, который начинается с исследуемого предложения. Эти испытуемые в соответствии с содержанием прочитанного относили к сказуемым *kennen sollen* и *beherrschen sollen*.

В отдельных случаях сделанное предположение приходит в резкое противоречие с информацией, полученной после прочтения всего предложения. Чтение таких предложений замедлялось и наблюдалось возвращение к прочитанному. Процесс восприятия шел по третьему пути.

Приведем следующий пример: „... oder nehmen wir ein solches Spiel, in dem ein Schüler die Rolle des Lehrers übernimmt und andere Schüler Wörter und Sätze lesen oder Zahlen nennen lassen darf“ [11]. Слова *andere Schüler* воспринимаются при первичном чтении как группа подлежащего (омонимия имени собственного и винительного падежей), а слова *lesen* и *nennen* как сказуемое к этому подлежащему (омонимия инфинитива в третьем лице настоящего времени). Лишь дойдя до слов *lassen darf*, испытуемые осознавали нелогичность сделанного предположения и, передвигая линейку влево, возвращались к началу предложения. Коррекция обеспечивалась таким образом, в результате быстрого анализа структуры предложения в целом, т. е. при обращении к более высокому уровню от членов элементарного предложения к структуре цельного предложения.

Логические процессы, происходящие при чтении таких предложений, весьма похожи на действия, которые совершаются при определении значения полисемантического слова в процессе перевода: в обоих случаях имеет место формулирование вывода из разделительного умозаключения [4].

Проведенный эксперимент свидетельствует о том, что в процессе чтения предложений, допускающих неоднозначное членение, имеет место своеобразная «презумпция завершенности», т. е. стремление информантов считать сказуемое завершенным (при возможности противоположного решения), если в макро- или микроконтексте не содержится противоречащая данному решению информация. Принципиальная возможность возникновения СПСС, допускающих неоднозначную интерпретацию, объясняется спецификой совмещения и некоторыми психологическими особенностями коммуникации.

Для выражения определенных грамматических значений необходимо кооперирование грамматических форм. При совмещении такая взаимосвязь между формами может оказаться на какой-то (хотя бы и незначительной) период оборванной, что приводит к нарушению портативности структуры: «Компоненты речи, которые с точки зрения общих законов данного языка и по заданию говорящего объединены» [1], не воспринимаются как объединенные.

Отношение участников коммуникации к языковым средствам различно. Передающий информацию сосредоточивается на выборе языковых средств с одним определенным значением для выражения данного содержания, а воспринимающий информацию декодирует сообщение лишь на основе полученного речевого материала, который может привести к непредусмотренному автором толкованию [3].

Ввиду хорошей помехоустойчивости языкового кода и текста совмещение, как правило, не ведет к искажению информации или замедлению ее приема. В тех редких случаях, когда смысл предложения в результате сложного предвосхищения оказывается искаженным, семантические помехи корректируются путем обращения к высшим уровням.

Список литературы: 1. Адмони В. Г. Язык как средство системы соотношения и системы построения. — Докл. высш. школы. Филол. науки, 1961, № 3, с. 12. 2. Анохин П. К. Рефлекс цели как объект физиологического анализа. — Журнал высшей нервной деятельности, 1962, 12, вып. 1, с. 16. 3. Гвоздев А. Н. Об одной проблеме стилистики. — Вопр. рус. яз., 1961, вып. 20, с. 225. 4. Колшанский Г. В. О природе контекста. — Вопр. языкознания, 1959, № 4, с. 47. 5. Липов Р. М. Психологические особенности письменной речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Киев, 1956. — 15 с. 6. Bebel A. Diesem System keinen Mann und keinen Groschen. — Berlin: Dietz — Verlag, 1961, S. 21. 7. Kainz F. Psychologie der Sprache. — B 1, Stuttgart, S. 117. 8. Koschmieder E. Sprachen und Verstehen — Sprachforum, 1959/1960, H 3/4, S. 227. 9. Maschienenbantechnik. — Berlin: Verlag Technik, 1963, N 4, S. 57—64. 10. Meyer-Eppler W. Verständlichkeit und Verstehen in informationstheoretischer Sicht. — Sprachforum, 1959/1960, H 3/4, S. 220. 11. Pädagogik. — Leipzig: Verlag Wissenschaft, 1963, N 4, S. 325. 12. Remarque E. M. Der schwarze Obelisk. — Berlin: Aufbau Verlag, 1957, S. 39. 13. Volkstimme, 1964, N 290. 14. Weiß W. Die Negation in der Rede und im Bannkreis des satzkonstituierenden Verbs. — Wirkendes Wort, 1961, H. 2, S. 70.

Поступила в редколлегию 24.12.81.

14/с/о-1

СОДЕРЖАНИЕ

Гусева П. Т. Влияние межсобытийных причинно-следственных предикатов на структуру предложений	3
Дородных А. И. О многоаспектности понятия норма	6
Доценко Н. М. О взаимодействии лексико-семантических и грамматических значений фразеологизмов категории состояния	10
Зиновьева В. Л. Валентность и сочетаемость некоторых английских статических глаголов	12
Липко И. П. Варьирование структуры вопросительных и отрицательных предложений с глаголом have в британском и американском вариантах современного английского языка	16
Липко И. П. Варьирование структуры вопросительных и отрицательных предложений с глаголом have в американском варианте английского языка (на протяжении XIX—XX вв.)	19
Мартынюк А. П. Семантическое варьирование грамматических форм видовременной системы английского глагола	22
Мартынюк А. П. Формальное варьирование видовременных аналитических конструкций в английском языке	27
Маслова Н. И., Романовская Н. Н. О структуре термино-систем	31
Молодец В. Н. Процесс вариабилзации русских и немецких лингвистических терминов	35
Морозова Е. И. К вопросу о синтагматике прилагательного в английском языке	40
Одинокое В. И. К вопросу о соотношении структурных и семантических функций	42
Паповяц Э. Г. Коммуникативно-стилистические варианты предложений качественной характеристики	46
Пересада И. С. «Разделительные вопросы» как один из способов реализации контактоустанавливающей функции речи	49
Подмиогин В. А. О перфектных формах в парадигме модальных глаголов в современном немецком языке	52
Прокopcук А. А. Содержательная специфика сложных синтаксических образований	54
Прокopcук А. А. Парадигматический и синтагматический аспекты исследования сложноподчиненных предложений	58
Тарасова Е. В. К контрастно-типологическому анализу микросистемы настоящего времени в русском и английском языках	61
Тимошенкова Т. М. Синонимические корреляции номинальной модели $N_1 = V_{\text{cop}} N_v$	66
Хименко В. В. Лексико-синтаксическая категория глагольной индуктивности и ее функционирование на подязыковом уровне современного английского языка	68
Хименко В. В. Категориальная мера индуктивных глаголов в системе семантических классов современного английского языка	71
Тучина Н. В. Количественные характеристики уровня владения иноязычной диалогической речью	73
Ужик В. А. Внеаудиторная работа студентов по иностранному языку на неязыковых факультетах	77
Черноватый Л. Н. К проблеме построения алгоритмов для обучения иностранным языкам	81
Черноватый Л. Н., Машенко С. Г. Экспериментальное обучение английскому артиклю на основе алгоритма	87
Ейгер Г. В. К вопросу о соотношении экономии языковых средств и помехоустойчивости речи	92