

УДК 372.881.1

К вопросу об отборе релевантных лингвистических данных для целей формирования речевых умений при обучении иностранным языкам

Бобкова Ольга Игоревна

Преподаватель,
кафедра сопоставительного изучения языков,
факультет иностранных языков и регионоведения,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,
119192, Российская Федерация, Москва, Ломоносовский пр., д. 31, корп. 1
e-mail: olgabobkova8@gmail.com

Аннотация

Статья посвящена вопросу отбора лингвистических данных предпочтительных для современной методики обучения иностранным языкам. Актуальность данного вопроса обусловлена задаваемым современной методикой прагматическим ракурсом обучения, что диктует необходимость отбирать языковой материал в строгом соответствии с методическим принципом функциональности и с учетом речевой направленности обучения аспектам языка. В статье рассматриваются перспективы введения в методику в качестве объекта усвоения способов синтаксического оформления типизированных внеязыковых ситуаций, что, по мнению автора статьи, может способствовать повышению уровня сформированности речевых умений, повысить уровень идиоматичности речи, а также помочь быстрее элиминировать нежелательные явления межъязыковой интерференции. Решить данную задачу можно определив способы формального выражения (соответствующие синтаксические структуры) основных «логико-синтаксических структур» в системах родного и изучаемого языков. Это, в свою очередь, позволит разрабатывать системы упражнений, направленных на выработку навыка формулирования мысли на изучаемом языке, и вывести данные действия на уровень фонового автоматизма.

Для цитирования в научных исследованиях

Бобкова О.И. К вопросу об отборе релевантных лингвистических данных для целей формирования речевых умений при обучении иностранным языкам // Педагогический журнал. 2017. Том 7. № 1А. С. 406-416.

Ключевые слова

Обучение иностранным языкам, прагматичность обучения, взаимодействие методики и лингвистики, формирование речевых умений, прагматическая компетенция.

Введение

В настоящее время цель обучения иностранным языкам однозначно определяется как формирование коммуникативной компетенции. Времена, когда преподаватели иностранных языков видели своей единственной задачей передачу учащимся знаний о языковой системе, остались в прошлом. Важнейшей характеристикой процесса обучения иностранным языкам сегодня является его прагматичность, что с необходимостью предполагает выраженную речевую направленность обучения аспектам языка.

Однако все еще нередки ситуации, когда изучающий иностранный язык, достаточно полно овладев языковой системой изучаемого языка и достигнув высокого уровня сформированности речевых умений в рецептивных видах речевой деятельности, продолжает испытывать серьезные затруднения при осуществлении продуктивных видов иноязычной речевой деятельности.

Ответить на вопрос о причинах такого положения вещей можно, если вслед за исследователями в области психолингвистики взглянуть на механизм речепорождения и проследить, как мысль формируется, формулируется в языковом сознании и, наконец, находит свое актуальное речевое выражение. А наметить дидактически перспективные пути повышения уровня сформированности речевых умений в продуктивных видах речевой деятельности можно, обратившись к исследованиям в области синтаксической семантики, изучающей, какие формальные синтаксические оформления может находить непосредственно наблюдаемая в реальной действительности ситуация.

Дело в том, что при говорении на родном языке процесс выражения мысли посредством языка происходит в режиме фонового автоматизма, в то время как при говорении на иностранном языке этот процесс на начальных и средних этапах обучения (а иногда и дольше) осуществляется сознательно и, не являясь объектом целенаправленного обучения, вызывает серьезные затруднения у говорящего.

В этой связи представляется целесообразным рассмотреть возможность вооружения обучающихся сведениями о том, какими способами передачи образа той или иной непосредственно наблюдаемой в реальной действительности ситуации располагает система изучаемого языка.

Дело в том, что такие внеязыковые ситуации, выражаемые предложением, носят обобщенно-типизированный характер, и каждая из таких «типизированных внеязыковых ситуаций» может быть выражена разными синтаксическими структурами. В лингвистике существует давняя традиция классифицировать образы наблюдаемых внеязыковых ситуаций. Так, например, выделяют сообщения со значениями действия, свойства, состояния, существования и др. Общеизвестной классификации выражаемых предложением внеязыковых ситуаций (или универсальных семантических категорий) в настоящее время не существует.

Нам представляется небезынтересным рассмотреть возможность введения в методику способов грамматического оформления типизированных внеязыковых ситуаций в качестве объекта целенаправленного обучения.

Речь как способ выражения мысли

Итак, как уже было сказано выше, прагматический ракурс обучения иностранным языкам диктует речевую направленность обучения аспектам языка. При этом и язык, и речь, выступая в качестве объектов обучения, разграничиваются современной методикой как две стороны одного целого. «Язык – это система языковых средств, необходимых для общения, и правил их использования. Речь – это процесс реализации языковой системы в конкретных актах общения» [Соловова, 2010, 23]. И.А. Зимняя подходит «К двучлену «язык» – «речь» как к средству и способу реализации речевой деятельности индивида» [Зимняя, 1985, 27].

При этом, «представляя собой способ формирования и формулирования мысли посредством языка, речь использует язык как социально отработанный инструмент, орудие, средство процессов формирования и формулирования мысли. Закрепленный в речевой практике языкового коллектива способ формирования и формулирования мысли может впоследствии фиксироваться в языковой системе как средство, как грамматическое обязательство» [Зимняя, 1985, 29]. Иными словами, формулируя мысль (высказывание) для описания ситуации, имеющей место в реальной действительности, индивид осуществляет отбор лексических средств и находит специфическую для каждого конкретного языка синтаксическую структуру. Таким образом, при осуществлении конкретных видов речевой деятельности (говoreние, аудирование, чтение, письмо) язык и речь выступают как внутренний механизм реализации этих процессов.

Из этого положения логически следует, что научение иноязычной речевой деятельности невозможно без овладения средствами и способами ее реализации. Действительно, научение только языку (т.е. фонетическим, лексическим и грамматическим способам выражения мысли) не обеспечивает научения речевой деятельности, поскольку в разных языках способы формулирования мысли различны. Следовательно, способы формулирования мысли должны быть отдельным объектом обучения.

И.А. Зимняя решение вышеозначенной задачи начинает с определения мысли как содержательной стороны любого речевого действия, инициального компонента речемыслительной активности. Мысль она раскрывает как «отражение в сознании человека связей и отношений реального мира или, иными словами, мысль – это установление языковых связей, в форме которых в нашем сознании отражаются существующие вне нас связи и отношения предметов и явлений реального мира, т.е. предметные связи и отношения объективной действительности» [Зимняя, 1985, 55].

Раскрывая сущность языковых связей, И.А. Зимняя выделяет уровни этих связей:

- 1) логико-синтаксические структуры;
- 2) лексические «функции» (или семантические связи слов);
- 3) грамматические структуры (или модели);
- 4) лексические единицы – значимые слова [Зимняя, 1985, 61].

Под языковыми связями первого уровня в рассматриваемой концепции понимается «наиболее общие модели, в которых мысль формирует смысл» [Арутюнова, 1976, 18]. Это те самые типизированные образы внеязыковой действительности или универсальные семантические категории. На третьем уровне осуществляется грамматическая организация предложения. Таким образом, мысль формулируется посредством порождения в языковом сознании «логико-синтаксических структур» и их последующего формального грамматического оформления.

Такое четкое вычленение стадий формулирования мысли в процессе речепорождения необходимо для целей обучения иноязычной речевой деятельности. Дело в том, что говорящий на родном языке думает только о том, что сказать и в какой последовательности. Формулирование мысли посредством языка происходит на уровне фонового автоматизма. В то же время на начальных этапах изучения иностранного языка (а иногда и много дольше) учащийся формулирует мысль средствами родного языка, а затем переводит на иностранный язык. Таким образом, процессы формулирования мысли привычно остаются неосознаваемыми. При повышении уровня владения иностранным языком формулирование мысли постепенно начинает осуществляться средствами иностранного языка. Однако ввиду того, что данные процессы не являются объектом целенаправленного обучения и, следовательно, сознательно не управляются, учащийся зачастую очень долго не научается формулировать мысль на изучаемом языке. Не редки ситуации, когда учащийся, довольно полно овладев языковой системой иностранного языка, все еще испытывает серьезные затруднения при осуществлении продуктивных видов иноязычной речевой деятельности или при говорении формулирует иноязычное высказывание, используя синтаксические конструкции родного языка.

Такое положение вещей обусловлено нарушением общедидактического принципа сознательности, необходимость применения которого обосновал Л.С. Выготский, обративший внимание на разный характер процессов овладения родным и иностранным языками: «...если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладение ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью» [Выготский, 1999, 249].

Ввиду вышесказанного представляется целесообразным рассмотреть возможность вооружения изучающих иностранный язык сведениями о том, как же формулируется мысль на изучаемом ими языке, т. е. сделать формальные синтаксические оформления

непосредственно наблюдаемой в реальной действительности ситуации объектом целенаправленного обучения. Решить данную задачу можно определив способы формального выражения (соответствующие синтаксические структуры) основных «логико-синтаксических структур» в системах родного и изучаемого языков. Это, в свою очередь, позволит разрабатывать системы упражнений, направленных на выработку навыка формулирования мысли на изучаемом языке, и вывести данные действия на уровень фонового автоматизма.

В следующей части рассмотрим, как именно задача целенаправленного обучения способам грамматического оформления типизированных внеязыковых ситуаций может быть реализована в рамках современных методов обучения иностранным языкам.

Способы грамматического оформления типизированных внеязыковых ситуаций как объект целенаправленного обучения

Итак, обучение способам формулирования мысли современная методика относит к обучению речи. Объектом усвоения при обучении речи является речевой навык. Выделяют навыки фонетические, лексические и грамматические. Очевидно, что обучение синтаксическим способам оформления высказывания относится к обучению грамматике.

Представляется, что местом обучения при этом должны являться продвинутые этапы обучения, поскольку рассмотрение всех возможных синтаксических способов выражения одного и того же содержания предполагает довольно полное владение системой изучаемого языка.

Какова же может быть практическая значимость обучения способам выражения типизированных внеязыковых ситуаций?

По нашему мнению, помимо повышения уровня сформированности речевых умений, это повышение идиоматичности речи учащихся путем преодоления межязыковой интерференции.

Дело в том, что в языковом сознании носителя языка типовые внеязыковые ситуации и соотносящиеся с ними структурные типы русского предложения неразрывно связаны. Такое «единство формы и содержания во всех видах речевой деятельности служит некоторым препятствием в процессе овладения новым иностранным языком. Известное содержание в этом случае требует новой формы, а старая, привычная, устоявшаяся форма выражения мысли на родном языке начинает «вмешиваться», интерферировать с новой» [Зимняя, 1985, 52]. «Для того чтобы минимизировать данное отрицательное явление [интерференцию] надо не просто умело и грамотно исправлять возникающие ошибки, но прежде всего предвидеть такие ошибки и заранее предупреждать их появление» [Соловова, 2010, 36].

Выявление всех возможных случаев интерференции достигается, действительно, путем предваряющего процесс обучения сопоставления родного и изучаемого языков. Как справедливо отмечает М.С. Ильин: «с точки зрения методического принципа учета родного языка наложение отношения план выражения – план содержания одного из языков на такое же отношение другого языка с большей точностью выявляет интерферирующие моменты, которые должны быть ожидаемы в процессе усвоения иностранного языка» [Ильин, 1975, 96].

Посмотрим на конкретных примерах, как такое наложение планов содержания может способствовать выявлению интерферирующих моментов, и как конкретно способы грамматического оформления типизированных внеязыковых ситуаций могут выступать в качестве объекта целенаправленного обучения.

Рассмотрим способы грамматического оформления сообщений со значением свойства в английском языке, выраженные в русском языке именными сказуемыми с наречием в именной части.

При этом, при наложении планов выражения одного и того же плана содержания мы исходим не только из необходимости выявления расхождений, но также ставим задачу выявления семантической мотивировки этих расхождений с целью сообщения их учащимся в полном соответствии с обсуждаемым выше методическим принципом сознательности. Вообще, «как правило, одно и то же содержание может быть достаточно адекватно передано при помощи нескольких разных вариантов выбора структурных схем. При этом тот выбор, который делает говорящий, бывает обусловлен, во-первых, коммуникативными намерениями этого говорящего, во-вторых, особенностями лексических систем разных языков и, в-третьих, спецификой их узусов» [Федосюк, 2005, 17].

Итак, рассмотрим предложения (1):

(1a) – *Правду говорить легко и приятно*, – заметил арестант [Булгаков, 2010];

(1б) «*Telling the truth is easy and pleasant*», remarked the prisoner (Michael Glenney) [Bulgakov, 2010];

(1в) '*It is easy and pleasant to tell the truth*,' observed the prisoner (Diana Burgin, Katherine O'Connor) [Bulgakov, 1995];

(1г) '*To speak the truth is easy and pleasant*,' the prisoner observed (Richard Pevear, Larissa Volokhonsky) [Bulgakov, 1997].

Тот факт, что составные наречные сказуемые в русском языке могут приписывать постоянный признак не только предметам (в этом случае подлежащее выражено существительным), но и ситуациям (подлежащее выражено инфинитивом), обуславливает значительные расхождения в способах выражения в сравниваемых языках не только сказуемого, но и подлежащего.

Подлежащее в английском языке может быть выражено помимо инфинитива (1г) герундием (1б), а также двухкомпонентными подлежащими, состоящими из предваряю-

щего слова *It* и следующего за именным сказуемым инфинитива (1в), герундия или словосочетания.

Ниже приведен пример предложений с подлежащими, состоящими из слова *It* и герундия (2):

(2а) – *Я люблю сидеть низко, – проговорил артист, – с низкого не так опасно падать* [Булгаков, 2010];

(2б) «*I like sitting low down*», the artiste said, «*it's less dangerous falling from a low height*» (Richard Pevear, Larissa Volokhonsky) [Bulgakov, 1997].

По современным стандартам языка двухкомпонентные подлежащие, начинающиеся со слова *It*, являются предпочтительными. Герундий, как в качестве однокомпонентного сказуемого, так и в составе двухкомпонентного, может употребляться, если предложение имеет значение общего суждения; в случаях, когда речь идет о конкретной, единичной ситуации употребляется инфинитив.

Отметим, что предложения рассматриваемого типа в английском языке могут быть трансформированы в предложения с подлежащими, выраженными именной группы. Г.Г. Почепцов, анализируя предложения типа:

(3) *Lost dogs are dreadful to think about* (J. Golsworthy) [Golsworthy, 1932];

(4) *She was good to look at in a broad way* (P. Abrahams)

справедливо замечает, что «компонентам конструкции (подлежащему и инфинитиву) здесь присущи имплицитные значения: первому – объекта, второму – пассивности» [Иванова, Бурлакова, Почепцов, 1981, 224], что определяет трансформационные возможности конструкции (примеры заимствованы у Г.Г. Почепцова [там же]):

(5а) *His smile was pleasant to see*;

(5б) *To see his smile was pleasant*;

(5в) *It was pleasant to see his smile*;

(5г) *The sight of his smile was pleasant*;

(5д) *His smile was pleasant to be seen*.

Очевидно, что выбор конструкции здесь может быть обусловлен коммуникативными намерениями отправителя сообщения. Конструкций (5а), (5г) или (5д) сообщают скорее о признаке человека – обладателя приятной улыбки, а не ситуации наблюдения за этой улыбкой.

Здесь мы обнаруживаем значительные расхождения в способах выражения одного и того же плана содержания в русском и английском языках. Попробуем перевести предложения (6) на русский язык, не меняя синтаксических конструкций:

(5а') *Его улыбка была приятна видеть;

(5б') Видеть его улыбку было приятно;

(5в') Это было приятно – видеть его улыбку;

(5г') Вид его улыбки был приятен;

(5д') *Его улыбка была приятна быть увиденной.

Предложения (5а') и (5б') являются аномальными. Предложение (5г') можно считать нормальным условно, поскольку, несмотря на синтаксическую корректность, подобные конструкции, особенно в разговорной речи, малоупотребительны. Следовательно, такие конструкции английского языка должны быть объектом целенаправленного обучения.

Что касается расхождений в способах выражения сказуемого в русском и английском языках, прежде всего они обусловлены тем фактом, что в английском языке, в отличие от русского, наречие выступает только в функции обстоятельства и никогда предиката.

В этой связи, в подавляющем большинстве случаев русским предложениям с составными наречными сказуемыми соответствуют английские предложения, имеющие в своем составе составные адъективные сказуемые (см. пример 1).

Таким образом, изучающим английский язык на продвинутом этапе могут быть сообщены следующие сведения о способах грамматического оформления сообщений со значением характеристики ситуации:

1. По современным стандартам английского языка наиболее предпочтительными являются конструкции, начинающиеся со слова *It*:

1.1. Модель *It + to be + Adjective/Noun/phrase + Infinitive* может использоваться как для описания конкретной ситуации, так и в общих суждениях:

Говорить правду легко и приятно. – It is easy and pleasant to speak the truth.

1.2. Модель *It + to be + Adjective/Noun/phrase + Gerund* используется в общих суждениях:

С низкого не так опасно падать. – It's less dangerous falling from a low height.

2. Модель *Infinitive + to be + Adjective/Noun/phrase* может использоваться как для описания конкретной ситуации, так и в общих суждениях:

Говорить правду легко и приятно. – To speak the truth is easy and pleasant.

3. Модель *Gerund + to be + Adjective/Noun/phrase* используется в общих суждениях:

Говорить правду легко и приятно. – Telling the truth is easy and pleasant.

4. При желании приписать признак не самой ситуации, а тому одушевленному лицу или неодушевленному предмету, о котором идет речь, можно использовать конструкцию *Noun (phrase) + to be + Adjective + Infinitive*:

Видеть его улыбку было приятно. – His smile was pleasant to see. – His smile was pleasant to be seen.

Очевидно, что такие сведения носят справочный характер, и на их основе должны разрабатываться системы упражнений, направленные на формирования навыка синтаксического оформления сообщений с определенным значением (в нашем примере это сообщения со значением свойства ситуации). Единицей обучения здесь является синтаксическая

конструкция или «предложение-модель», которая и выступает способом формулирования мысли в процессе речепорождения.

Заключение

В языковом сознании носителя любого языка типизированные образы внеязыковых ситуаций неразрывно связаны с соотносящимися с ними синтаксическими структурами родного языка. Такое единство формы и содержания приводит к тому, что при осуществлении продуктивных видов речевой деятельности учащийся сначала находит способ выражения ситуации, имеющей место в реальной действительности, на родном языке, а потом пытается найти его эквивалент на иностранном, что значительно усложняет задачу говорящего (или пишущего), а также приводит к значительным искажениям первоначального замысла отправителя сообщения.

По нашему мнению, целенаправленное обучение способам грамматического оформления типизированных образов внеязыковых ситуаций (сообщений о существовании, о местонахождении, о наличии признака и т. д.) поможет быстрее редуцировать этот промежуточный этап «перекодирования», повысить уровень идиоматичности речи и, как следствие, повысить уровень сформированности речевых умений.

Библиография

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М.: Наука, 1976. 383 с.
2. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. М.: Астрель, АСТ, Харвест, 2010. 640 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: «Лабиринт», 1999. 352 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
5. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1981. 285 с.
6. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М.: Педагогика, 1975. 152 с.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Аст, 2010. 238 с.
8. Федосюк М.Ю. Он умер или *Hi is dead?* Сопоставительный синтаксис русского простого предложения в аспекте активной грамматики // Вестник МГУ, Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 4. С. 9-18.
9. Bulgakov M. The Master and Margarita. N.Y.: Vintage Books, 2010. 448 p.
10. Bulgakov M. The Master and Margarita. N.Y.: Ardis, 1995. 367 p.
11. Bulgakov M. The Master and Margarita. London: Penguin books, 1997. 441 p.
12. Galsworthy J. Flowering Wilderness. N.Y.: C. Scribner's Sons, 1932.

Revisiting the selection of linguistic data relevant to the purposes of development speaking skills in the process of teaching foreign languages

Ol'ga I. Bobkova

Lecturer at the Department of Comparative Analysis of Languages,
Lomonosov Moscow State University,
119192, 31/1 Lomonosovsky av., Moscow, Russian Federation;
e-mail: olgabobkova8@gmail.com

Abstract

Objective. The article is concerned with the selection of linguistic data, which can be relevant to the purposes of teaching foreign languages. **Methodology.** Research methodology involves application of general and special methods of cognition, including analysis, synthesis and comparison. **Results.** Nowadays the major purpose of teaching foreign languages is to develop student's pragmatic competence. Such an approach involves careful selection of linguistic units with due regard for their communicative function, which can enable students to attain appropriate and operational communication. The article considers the prospects of providing students with the information of how one and the same real world situation can be differently expressed in a foreign language. **Conclusion.** From the research that has been carried out, it is possible to conclude that this sequence of actions can contribute to developing communicative competence, improve idiomaticity, and help to eliminate native language interference. It is possible to solve this problem having defined ways of formal expression (the relevant syntactic structures) of the basic "logical-syntactic structures" in systems of the native and learned languages. It will allow to develop systems of the exercises aimed at developing of expressing thoughts on a target language and to bring these actions to finish them with automatism.

For citation

Bobkova O.I. (2017) K voprosu ob otbore relevantnykh lingvisticheskikh dannykh dlya tselei formirovaniya rechevykh umenii pri obuchenii inostrannym yazykam [Revisiting the selection of linguistic data relevant to the purposes of development speaking skills in the process of teaching foreign languages]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 7 (1A), pp. 406-416.

Keywords

Foreign language teaching, pragmatic approach, language teaching methods and linguistics interface, development of communication skills, pragmatic competence.

References

1. Arutyunova N.D. (1976) *Predlozhenie i ego smysl* [Sentence and its meaning]. Moscow: Nauka Publ.
2. Bulgakov M.A. (2010) *Master i Margarita* [The Master and Margarita]. Moscow: Astrel', AST, Kharvest Publ.
3. Vygotskii L.S. (1999) *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Moscow: Labirint Publ.
4. Zimnyaya I.A. (1985) *Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke* [Psychological aspects of teaching of speaking a foreign language]. Moscow: Prosveshcheniye Publ.
5. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pocheptsov G.G. (1981) *Teoreticheskaya grammatika sovremenogo angliiskogo yazyka* [Theoretical Grammar of modern English]. Moscow: Higher School Publ.
6. Il'in M.S. (1975) *Osnovy teorii uprazhnenii po inostrannomu yazyku* [Theoretical framework of exercises in foreign languages]. Moscow: Pedagogica Publ.
7. Solovova E.N. (2010) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Teaching methods for mastering foreign languages]. Moscow: Ast, Astrel', Poligrafizdat Publ.
8. Fedosyuk M.Yu. (2005) On umer ili He is dead? Sopostavitel'nyi sintaksis russkogo prostogo predlozheniya v aspekte aktivnoi grammatiki [Он умер or He is dead? Contrastive syntax of simple Russian sentences: Onomasiological aspect]. *Vestnik MGU. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication], 4, pp. 9-18.
9. Bulgakov M. (2010) *The Master and Margarita*. N.Y.: Vintage Books. (Russ. ed.: Bulgakov M.A. (2010) *Master i Margarita*. Moscow: Astrel', AST, Kharvest Publ.)
10. Bulgakov M. *The Master and Margarita*. N.Y.: Ardis, 1995. 367 p. (Russ. ed.: Bulgakov M.A. (2010) *Master i Margarita*. Moscow: Astrel', AST, Kharvest Publ.)
11. Bulgakov M. (1997) *The Master and Margarita*. London: Penguin books. (Russ. ed.: Bulgakov M.A. (2010) *Master i Margarita*. Moscow: Astrel', AST, Kharvest Publ.)
12. Galsworthy J. (1932) *Flowering Wilderness*. N.Y.: C. Scribner's Sons.