

к-14058
257992

МИНИСТЕРСТВО
ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 49

СЕРИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Выпуск 3

ИЗДАТЕЛЬСТВО ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

79 коп.

МИНИСТЕРСТВО
ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 49

СЕРИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

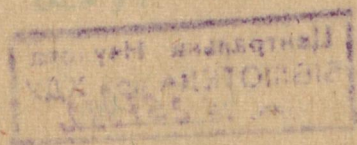
ВЫПУСК 3

R-14038



ИЗДАТЕЛЬСТВО
ХАРЬКОВСКОГО ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. А. М. ГОРЬКОГО
Харьков 1970

Редакционная коллегия:
Л. А. Воронина (ответственный редактор),
Г. В. Ейгер (секретарь), Ю. М. Ткаченко,
О. П. Кулиш.



К ПРОБЛЕМЕ МОРФЕМЫ

В. Б. Андропова

Проблема морфемы существует в лингвистике уже более полувека, но тем не менее она сохранила свою актуальность, и интерес к ней не только не ослабел в течение этого времени, а, наоборот, усилился в связи с возросшим вниманием лингвистов к вопросам структуры слова и сегментации последнего на составные части, с одной стороны, и к проблеме основных лингвистических единиц, с другой стороны¹.

В настоящее время морфема признается большинством лингвистов одной из основных единиц языковой структуры. «Как правило, именно в терминах фонем и морфем описываются основные лингвистические параметры языка и его минимальной узловой единицы — слова. Без использования понятий фонемы и морфемы в настоящее время немислима ни одна работа, ставящая перед собой теоретико-методические или прикладные в широком смысле слова задачи»².

Но тем не менее вряд ли существует в лингвистической литературе специальный термин, трактовки которого были бы так разнотипны и многообразны, как это мы наблюдаем по отношению к термину «морфема». Как справедливо отмечает Н. Д. Арутюнова, морфема «фигурирует то как функциональная единица, связанная тождеством означаемого; то как элемент, для которого обязательно тождество формы; то как чисто грамматическая единица, дифференциальный признак разных форм слова, то как любой простой знак; то как единица, состоящая из фонем, то как всякий способ выражения значений вплоть до интонации, фразового ударения, тона и даже порядка слов; то как часть слова, то как часть высказывания; то как элемент, способный к свободному функционированию, то как связанная единица»³.

Все это свидетельствует о необычайно сложной природе тех элементов структуры языка, которые лингвисты обозначают термином **морфема**. Н. Д. Арутюнова показала противоречивое развитие термина **морфема** в разных школах лингвистики и вскрыла сложный характер взаимоотношений формальной и содержательной стороны морфемы.

¹ Сборник «Проблемы морфологического строя германских языков». М., 1963; Л. Е. Рудимович. Проблемы морфемного членения слова. М., 1967; Ю. С. Маслов. Об основных и промежуточных ярусах в структуре языка. — «Вопросы языкознания», 1968, № 4; S. Lamb. The Semantic Approach to Structural Linguistics American Anthropologist, 1964, v. 66, n. 3; F. P. Dinneen. An Introduction to General Linguistics, New York, 1967; J. Lyons. Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge, 1968; Yuen Ren Chao; Language and Symbolic Systems, Cambridge, 1968.

² Г. А. Климов. Фонема и морфема. М., 1967, стр. 3.

³ Н. Д. Арутюнова. О значимых единицах языка. В книге: «Исследования по общей теории грамматики». М., 1968, стр. 96—97.

Мы согласны с точкой зрения тех лингвистов, которые рассматривают морфему как единицу, объединяющую элементы обоих планов языка: плана выражения и плана содержания. Но это единство — воистину единство противоположностей. Проблема взаимосвязи между двумя планами в пределах морфемы намного сложнее, чем это, может быть, кажется на первый взгляд.

Обычно видят противоречие между структурой плана выражения и структурой плана содержания в том, что не всегда можно установить между их единицами отношения один к одному¹. Очень часты, например, случаи, когда одной единице содержания соответствуют несколько единиц выражения. Так, значению морфемы «прошедшее время» соответствуют следующие единицы выражения: [d] loved, [t] asked, [ɪd] hated и др. Варианты [d], [t], [ɪd] именуются алломорфами морфемы «прошедшее время». Но, как отмечалось, в подобных случаях «варьирует» не морфема как двуплановая единица, а лишь одна ее сторона, ее форма². Так как содержание инвариантно, то речь должна идти о вариантах формы, т. е. об аллоформах (термин Б. С. Хаймовича) морфемы «прошедшее время».

Однако, по нашему мнению, противоречие между планом выражения и планом содержания этим не исчерпывается. Дело осложняется тем, что не только форма морфемы может варьировать при тождестве ее содержания, но и содержание морфемы может варьировать при тождестве ее формы.

В качестве примера рассмотрим аналитическую морфему перфекта³. Обозначим языковой инвариант формы морфемы перфекта формулой {HA- ... -EN} и проследим, в каких конкретных вариантах может он реализоваться в речи.

В аналитическом слове has added вычленим аналитическую морфему перфекта ha- ... -ed, в то время как в has given то же содержание выражается формой ha- ... -n. При сопоставлении членов оппозиций категории «перфекта» begins — has begun, meets — has met, finds — has found вычлениются такие формы морфемы «перфекта» ha- ... [ɪ > ʌ], которые могут быть обобщены так: ha- ... {G₁ > G₂}, где {G₁ > G₂} условно обозначает чередование гласных. Приведенные формы морфемы «перфекта» двухэлементны, но существуют и трехэлементные формы. В слове had spoken, например, форма морфемы «перфекта» ha- ... [-i: > ou] + en.

Следует рассмотреть отдельно форму аналитической морфемы перфекта в словах типа has put, так как здесь имеются некоторые особенности, обусловленные природой put, второго причастия нестандартных глаголов. Ф. Р. Пальмер считал, что второе причастие put образуется при помощи конечного альвеолярного взрывного согласного, и в этом плане put является стандартным глаголом («perfectly regular»)⁴.

Однако оппозиция puts—has put не выявляет стандартного окончания у put. Второй компонент аналитического слова has put может быть сопоставлен с аналогичными по природе вторыми компонентами аналитических слов has added, has given, которые имеют положительные форманты. По аналогии с give-n, add-ed записываем put-Ø где -n, -ed, -Ø находятся в отношениях дополнительной дистрибуции.

¹ Н. Д. Арутюнова. Указанная работа, стр. 75—76.

² Б. С. Хаймович. О единицах грамматической сферы. — «Вопросы языкознания», 1968, № 6, стр. 27.

³ См. В. Б. Андропова. К проблеме аналитической морфемы. — «Вестник Харьковского университета», выпуск II, серия иностр. языков, 1969.

⁴ F. R. Palmer. A Linguistic Study of the English Verb, London, 1965, стр. 48.

Такой точки зрения придерживаются также Б. Блок¹, А. Джуиланд и Дж. Мэкрис². Таким образом, в слове *has put* аналитическая морфема перфекта имеет форму *ha ... Ø*.

Итак, языковой инвариант формы морфемы «перфекта», который мы обозначали формулой {*HA- ... -EN*}, реализуется в речи в различных вариантах.

Какой вариант формы морфемы перфекта употребляется в каждом конкретном случае, зависит от окружения, в данном случае от соседней морфемы, от той лексической морфемы, с которой грамматическая морфема «перфекта» образует слово. При *ask* бывают только *-ed*, при *take* — только *-n*, а при *cut* — только *Ø*. Тот факт, что мы должны знать окружение с тем, чтобы определить форму аналитической морфемы перфекта в каждом конкретном случае, означает, что окружение функционирует как «независимый самостоятельный фактор»³ при определении того или иного варианта формы морфемы.

Так как эти варианты формы зависят от соседних морфем, они являются речевыми или синтагматическими на морфемном уровне. На уровне слова речь должна идти уже о внутренней структуре этой языковой единицы.

Взаимоотношения между языковым инвариантом формы морфемы перфекта и его речевыми вариантами (аллоформами) можно выразить формулой:

$$\{HA- \dots -EN\} - ha- \dots -ed \infty ha- -en \infty ha- \dots -\{\Gamma_1 > \Gamma_2\},$$

где знак ∞ следует понимать как «морфологически» обусловленный вариант⁴.

До сих пор мы говорили только о вариантах второго компонента аналитической морфемы перфекта, но и первый компонент имеет свои варианты. Возьмем следующие оппозиции категории перфекта:

shaves — has shaven
shaved — had shaven
shaving — having shaven
shave — have shaven
to shave — to have shaved.

Исключив тождественные морфемы в обоих членах оппозиций, мы получим:

Ø — *ha- ... -n*
Ø — *ha- ... -n*
Ø — *hav- ... -n*
Ø — *have- ... -n*
Ø — *have- ... -n*.

Здесь варианты {*HA- ...*} четко видны.

¹ B. Block. English Verb Inflection, Language, 1947, v. 23, № 4, p. 399—419.

² Alphonse Juilland, James Macris. The English Verb System. 1962, стр. 18. «...Every contrast must be actualized in an overt symbol... An overt symbol is... needed to represent such inflectional contrasts, and insofar as absence, as absence of shape is involved for the «suffixless» categories, established conventions require that it be [Ø].»

³ Z. S. Harris. Discontinuous Morphemes, Language, v. 21, № 3, 1945, стр. 121—128.

⁴ N. S. Stageberg. An Introductory English Grammar. New York, 1966, стр. 102.

Хотя варианты плана содержания не так легко выделить, как варианты плана выражения, они не менее многочисленны. Название **перфект** обозначает языковой инвариант содержания морфемы {HA- ... -EN}, который реализуется в речи в различных вариантах.

Например, одна и та же форма ha- ... -ed может выражать различные оттенки значения «перфект» в зависимости от окружения. Так, в аналитических словах have changed, have learned, have lived форме ha- ... -ed соответствуют разные оттенки значения «перфекта»¹.

Что обуславливает такое различие в оттенках значения «перфекта»? Очевидно, лексическая морфема, с которой употребляется грамматическая морфема ha- ... -ed, так как это единственное различие у этих трех слов. Природа лексической морфемы (например, является ли она основой глагола предельного или не предельного) влияет на значение сопряженной с ней грамматической морфемы «перфекта». В приведенных примерах эта обусловленность наблюдается в пределах слова, т. е. варианты обусловлены ближайшим окружением, но они могут определяться и более далеким окружением: фразой, предложением и более широким контекстом.

Так, в предложении: He has lived in Moscow for two years — наличие предлога for обуславливает так называемое инклюзивное значение перфекта.

В зависимости от контекста глагол предельного характера, например, может терять свой результирующий характер и выражать значение, которое обычно выражают непредельные глаголы.

She has often opened the window and sat for hours looking out in the garden².

В данном случае контекст содержит указание на повторность действия, выраженного перфектной формой.

Таким образом, морфема представляет собой такую минимальную двуплановую единицу, у которой форма и содержание инвариантны только в парадигматике, а в синтагматике они могут варьировать независимо друг от друга в пределах, определяемых контекстом.

¹ В. Н. Жигadlo, И. П. Иванова, Л. Л. Иофик. Современный английский язык. М., 1956, стр. 101, 102; Г. Н. Воронцова. Очерки по грамматике английского языка. М., 1960, стр. 197; И. П. Иванова. Вид и время в современном английском языке. Л., 1961.

² Примеры взяты из книги М. Ganshina, N. Vasilevskaya. English Grammar, 1964, стр. 168.

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЕТОДОМ ЗАДАЧ

Е. И. Бейдер

Методические системы, направленные на овладение иностранным языком как средством обмена устной и письменной информацией, следует отнести к наиболее сложным системам обучения. Их сложность объясняется тем, что здесь процесс обучения не ограничен задачей осознания и запоминания языкового материала. Формирование способности оперировать языковыми единицами в естественных ситуациях речевого общения составляет основную проблему такого обучения. Сложность комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения таких операций, обуславливает сложность процесса обучения, направленного на овладение ими.

В силу этого оценка эффективности такого обучения в целом, отдельных его этапов, а также различных факторов, определяющих его успешность, является чрезвычайно трудной проблемой. Здесь оказываются недостаточными способы проверки, применяемые в системах, целью которых является лишь усвоение языкового материала. Например, весьма распространенными способами проверки являются перевод и диктант. При этом основным критерием усвоения материала является количество допущенных ошибок. Однако такие виды проверки не позволяют получить объективных данных о результатах обучения, направленного на овладение речью¹. Для получения объективных данных о результатах обучения по той или иной системе часто пользуются статистической обработкой количества ошибок, не учитывая той очевидной истины, что никакие математические выкладки не могут привести к получению объективных оценок, если не объективен сам выбранный экспериментальный параметр.

Очевидно, операционный подход, используемый при речевой направленности обучения иностранному языку, следует распространить и на экспериментальные исследования, целью которых является усовершенствование систем, реализующих такой подход². Степень запоминания и осознания языкового материала, необходимая для обмена информацией, может быть установлена при оперировании этим материалом. Одновременно осуществляется также проверка навыков и умений, необходимых для осуществления операций.

В конечном счете лучшими способами проверки результатов определенного этапа обучения или курса обучения в целом являются раз-

¹ Robert Lado. English Language Testing: Problems of Validity and Administration. English Language Teaching, vol. XIV, № 4, 1960.

² И. Д. Салистра. Очерки методов обучения иностранным языкам. «Высшая школа», М., 1966.

нообразные акты речевого общения, протекающие в условиях, максимально приближенных к тем, которые могут иметь место в предполагаемой деятельности обучаемого. Такие «интегрированные» способы проверки помогают определить требуемый уровень владения речью и одновременно дают возможность установить адекватность тестов, сопутствующих такой проверке и имеющих своей целью выразить требуемый уровень владения речью в более точных терминах.

Для определения роли различных факторов, составляющих систему обучения, полезно рассмотреть развитие системы обучения и повышение ее эффективности и экономичности в зависимости от включения того или иного из этих факторов. К основным факторам предлагаемой системы обучения иностранному языку с помощью цепочек задач¹ относятся следующие факторы, последовательно включавшиеся в систему:

а) осуществление структурального подхода на языковом материале, ограниченном сферой будущей языковой деятельности обучаемого;

б) реализация определенных принципов отбора и организации учебного материала в двух аспектах — языковом и содержательном;

в) построение замкнутой системы обучения иностранному языку при помощи «метода языковых задач», состоящего в предъявлении цепочек задач, которые являются средством семантизации языковых единиц, контроля их усвоения, а также формирования разнообразных навыков и умений оперирования ими.

Данная система в процессе ее формирования применялась нами для обучения различных возрастных контингентов учащихся. Однако наиболее значительный опыт был получен при обучении взрослых. Первые попытки реализации структурального подхода имели место при обучении специалистов в области металлургии, а также студентов строительной и горной специальностей (г. Коммунарск, 1958 год).

Опыт работы показал, что структуральный подход, осуществленный на материале специальности учащихся, оказывается эффективным при обучении разговорной речи и положительно влияет на умение ориентироваться в специальной литературе. В группах, где был осуществлен этот вариант структурального подхода, наблюдался повышенный интерес обучаемых к курсу иностранного языка. Усилению мотивов к обучению несомненно содействовало и то, что учащиеся начинали ощущать практический результат овладения иноязычной речью уже в процессе начального этапа обучения. К таким результатам следует отнести умение беседовать на несложные темы, касающиеся специальности, и извлекать полезную информацию из небольших, подобранных преподавателем специальных текстов.

Взаимосвязь понятий, использовавшихся на разных занятиях, определяет тематическую целостность материала и содействует повышению коэффициента повторяемости языковых единиц при возрастании объема учебного материала. Использование тематически целостного специального материала позволяет преодолеть основные недостатки структурального подхода², заключающиеся прежде всего в фрагментарности материала и отсутствии коммуникативных форм работы. Эффективность и экономичность системы удалось повысить за счет тщательного отбора материала в двух аспектах — языковом и содержательном. Такое построение, названное нами «двойной иерархией», оказалось возможным

¹ См., например, Е. И. Бейдер. Метод языковых задач в системе программированного обучения иностранному языку. — «Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе», вып. IV, М., 1967.

² П. Б. Гуревич. Положительное и отрицательное в концепции сторонников структурального подхода к методике преподавания иностранных языков. — «Иностранные языки в высшей школе», вып. I, М., 1965.

при соблюдении принципа включения. Важными свойствами материала, которые сделали возможными беспереводные формы работы, являются его однозначность и наглядность.

Определение структуры языковой задачи и построение цепочек языковых задач позволило разработать такую замкнутую систему обучения, в которой задачи становятся основным методом обучения на этапе семантизации языковых единиц, их закрепления и оперирования ими. Задачи становятся здесь систематическим средством обратной связи и применяются в качестве тестов. Поскольку в этот период нашими обучаемыми были студенты-математики (ХГУ, 1961 год), обучение началось с ввода простых высказываний, касавшихся фундаментальных понятий элементарной математики. Эти высказывания оформлялись достаточно простыми ядерными структурами, которые усложнялись по мере усложнения самих понятий.

В течение первых пятнадцати занятий в некоторых группах ввод языкового материала через цепочку языковых задач начинался с элементарных доз, описанных в первом выпуске настоящего «Вестника», и завершался доказательством теорем из области планиметрии. Бытовая лексика вводилась параллельно на тех же конструкциях. Такое обучение приводило к ощутимым результатам уже в период первых пятнадцати занятий. В этот период студенты, наряду с усвоением нового языкового материала, овладевали такими речевыми операциями, которые они не умели производить с ранее известным им языковым материалом. Главной особенностью операций является сочетание самостоятельных логических действий с речевыми, а также более высокий темп переработки информации на иностранном языке. К таким операциям следует отнести:

1) восприятие на слух новых высказываний, произнесенных со скоростью 2—3 сек, при средней длине высказывания, составляющей в записи от 25 до 30 печатных знаков;

2) достаточно точное конструирование новых высказываний без предварительно заданной логической структуры таких высказываний. При объеме высказываний в 500 печатных знаков такое конструирование занимало в среднем 2,5—3 минуты;

3) извлечение требуемого объема информации с помощью вопросов, тип и структура которых предварительно не задаются. При средней длине каждого вопроса, равной 30 печатным знакам, время постановки 10 вопросов равно 3—5 минутам.

Данные операции качественно отличны от тех, которые производились в параллельных группах или в группах, с которыми мы проводили занятия ранее. Поэтому количественное сравнение результатов в контрольных и экспериментальных группах оказывается невозможным и нам приходится ограничиваться констатацией того факта, что в контрольных группах учащиеся не в состоянии были выполнять подобные операции. К такому выводу мы пришли на основании тестирования, проведенного в этих группах. В качестве тестов использовались задачи, описанные в вышеупомянутой работе автора. Что же касается сравнения уровня владения речью разных студентов экспериментальных групп, то здесь количественный подход оказывался полезным. Например, производился подсчет ошибок при оценке истинности высказываний. Методика такого подсчета приведена в одной из предыдущих работ автора¹.

¹ Е. И. Бейдер. Метод языковых задач как средство обратной связи в системе программированного обучения иностранному языку. В сб. «Программированное обучение иностранным языкам в высшей школе», М., 1968.

В этот период становится возможной и такая форма проверки, как имитация урока по элементарной математике. Данный вид работы состоял в том, что каждый студент выступал в роли преподавателя элементарной математики, излагавшего на английском языке математический материал, предложенный непосредственно перед началом проверки. Действия студента направлялись преподавателем языка, предлагавшим, например, проиллюстрировать некоторые положения на конкретном материале, дать дополнительные разъяснения и т. д. Остальные студенты задавали вопросы или оказывались «опрашиваемыми» по только что предложенному или пройденному материалу.

Последовательное использование материала специальности подготовило возможность широкого использования литературы по высшей математике уже на первом курсе. Недостатком опыта на этом этапе было то, что описанные формы работы приходилось прерывать ради прохождения разговорных тем в соответствии с требованиями ранее существовавшей программы. Единственная возможность сочетания разговорных тем с основным направлением учебной работы заключалась в их конкретизации и дроблении. Например, тема «Моя специальность» была представлена такими подтемами, как «История механико-математического факультета ХГУ», «Математические кафедры факультета», «Геометрия в ХГУ», «Харьковское математическое общество» и т. д. Сообщения студентов по этой тематике содержали полезную информацию и в значительной степени приближались к основным формам работы.

В 1966 году для двух групп первого курса, приступивших к обучению по данной системе, был утвержден индивидуальный план. Объем фактического учебного времени на протяжении первого года обучения составил 90 часов. К концу первого семестра студенты экспериментальных групп оказались способными читать оригинальную математическую литературу и воспринимать на слух доклады, содержащие новый математический материал. Доклады читались специалистами-математиками, свободно владеющими английским языком. Проверка понимания содержания докладов проводилась путем беседы докладчика со слушателями на английском языке.

К концу первого семестра преподавателями математических кафедр был предложен список английской математической литературы, полезной для студентов первого курса. Выбор литературы определялся математическими интересами каждого студента. Эта литература и послужила основным источником первых докладов, прочитанных студентами на английском языке. Доклады сопровождалась вопросами докладчика к аудитории, вопросами к докладчику, изложением слушателями некоторых положений доклада и т. д. Такая форма работы становится с этого времени основной формой учебной деятельности студентов.

На протяжении всего семестра каждый студент сделал не менее двух докладов. На таких докладах, как правило, присутствовали специалисты-математики и студенты старших курсов. Определяя в процессе доклада новые понятия, докладчик тем самым вводил новую лексику, которая закреплялась при обсуждении докладов. Периодически проводилась проверка запоминания слов, введенных таким образом. Проверка, проводившаяся через несколько занятий, показала, что в случае, когда количество незнакомых слов равнялось 20, студенты запоминали в среднем 80% лексики. В данном случае запоминание носило произвольный характер, поскольку студентам не давалось специальное задание запомнить эту лексику.

Одной из основных функций преподавателя при проведении таких форм работы являлась фиксация ошибок в языке докладчика и всех

выступающих по докладу. Ошибки сообщались в конце обсуждения доклада. Каждому студенту назначались индивидуальные упражнения на устранение ошибок. Наиболее типичные ошибки учитывались при подборе упражнений для всей группы.

Параллельно с преподавателем фиксацией ошибок занимались также назначенные им студенты. В соответствии с анализом ошибок докладчиков мы установили, что при продолжительности доклада свыше одного часа 30% допущенных ошибок выпадает на первые 5—7 минут доклада и до 50% ошибок — на последние 10 минут. Очевидно, что ошибки в начале доклада следует отнести за счет недостаточной адаптации, а в конце доклада — за счет уставания. Мы наблюдали также рост числа ошибок при изложении трудного в математическом отношении материала. Следовательно, при изложении трудного по содержанию материала необходимы более прочные речевые автоматизмы. Заметим, что при изложении докладов ни один из докладчиков не пользовался текстом.

В конце первого года обучения у студентов экспериментальных групп специальной комиссией был принят зачет. В комиссию вошли математики, в совершенстве владеющие английским языком. Члены комиссии подвергли студентов следующим видам проверки:

1) беседа с экзаменатором-математиком на английском языке в пределах математических познаний первокурсника;

2) чтение и перевод без словаря и предварительной подготовки оригинального математического текста, предложенного членами комиссии;

3) ответы на вопросы бытового и социального характера.

Студенты экспериментальных групп успешно прошли предложенные формы проверки.

После первого года обучения, наряду с продолжением вышеупомянутых форм работы, особое внимание было уделено развитию навыков перевода. Студенты выполняли переводы по заказам математических кафедр и вычислительного центра. Проводилась работа по расширению сфер пользования языком. Например, к началу второго семестра второго курса в группах закончили работу над двумя темами учебника Эккерсли. Заслушивались доклады на темы литературы и искусства, сообщения о текущих событиях. Часть высвободившегося времени была использована на изучение французского языка при помощи тех же методов. На третьем курсе оказалось возможным проводить занятия по некоторым разделам курса математики на английском языке.

То обстоятельство, что данная система обучения рассматривалась в вышеупомянутых работах применительно к программированному обучению, означает то, что она сочетается с этим видом обучения и может быть реализована в его машинном и безмашинном вариантах. Возможность такой реализации следует считать одним из преимуществ данной системы. Это преимущество создавало лучшие условия для проведения эксперимента, поскольку разделение материала на минимальные дозы и обеспечение обратной связи в пределах каждой дозы позволяло оценивать различные способы предъявления в пределах любого отрезка языкового материала.

КОНЦЕПЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В РАННИХ РОМАНАХ ФЕЙХТВАНГЕРА (20-е годы)

А. С. Вольф

Как известно, отражение жизни в искусстве не есть зеркально-пассивный акт, оно предполагает концептуальное освоение изображаемого¹. Образ есть не копия изображаемого предмета, а факт осмысления его. Образ концептуален². Вот почему, рассматривая стилистические средства создания образа-характера в романическом творчестве Л. Фейхтвангера, мы должны познакомиться с концепцией человека, дающей ключ к пониманию этих образов и тех словесных средств, которые их воплощают. Безусловно, речь идет не о философской, понятийной концепции, а о художественной, образной³ (представление о ней дают не только литературно-критические и автобиографические статьи и эссе Фейхтвангера, хотя и их мы будем привлекать в целях документальных, но и сами его художественные произведения).

На образах ранних романов Фейхтвангера («Безобразная герцогиня», 1923, «Еврей Зюсс», 1925) лежит печать абстрактно-рационалистических и скептических идей автора, пережившего трагедию и разочарования первой мировой войны и неудавшейся немецкой революции 1918—1923 годов. Лион Фейхтвангер близок по духу великим просветителям XVII—XVIII веков⁴, в частности критическому и скептическому крылу Просвещения: Гоббсу, Свифту, Вольтеру.

Послевоенные и послереволюционные разочарования создали благодатную почву для восприятия Фейхтвангером индийской философии пассивности и фатализма, а также идей еврейской мистики. Фейхтвангер всегда был очень сложным художником, сочетая в своем мировоззрении, порою эклектически, самые противоречивые идеи. Так, под влиянием философии буддизма Фейхтвангер рассматривает человека с точки зрения абстрактно-умозрительной альтернативы действие—бездействие (Tun-Nichttun), являющейся своеобразным фейхтвангеровским перепевом другой популярной в немецкой литературе XX в. альтернативы дух (познание) — власть⁵. С 1916 года вплоть до первых лет изгнания Фейхтвангером владела мысль о том, что белая раса должна отказаться от поклонения власти и предаться культу бездействия, нежелания, со-

¹ Н. К. Гей. Искусство слова. М., 1967, стр. 270—278, 284.

² Там же, стр. 278.

³ Там же.

⁴ A. Rogalski. Zbliżenia. Poznań, 1963, стр. 76; Ludwig Marcuse. Über Lion Feuchtwanger (Greifenalmanach auf das Jahr 1960, Greifenverlag zu Rudolstadt, 1959, стр. 43—44).

⁵ Wolfgang Brauer. Tun und Nichttun. Zu Lion Feuchtwangers Geschichtsbild (Neue Deutsche Literatur, 1959, № 6, стр. 114).

зерцания. Первая мировая война была для него историческим доказательством «бессмысленности всякого деяния, из чего европейцу следует извлечь науку о необходимости превратиться из человека действия и власти в человека духовного»¹. Отдавая предпочтение созерцательному образу жизни перед деятельным, Фейхтвангер варьирует на разные лады мысль Гёте, которую он даже использовал в качестве эпиграфа к книге второй своей драмы (или «драматического романа»). «Тысяча девятьсот восемнадцатый год» (первоначальное заглавие: «Томас Вендт», 1920): «Тот, кто действует, всегда лишен совести. Лишь у созерцателя есть совесть»².

Характерно типично рационалистическое, просветительское отождествление созерцателя с носителем начала духовного, разумного и, стало быть, нравственного, в то время как человек действия и власти неизбежно вступает в конфликт с нравственными принципами и тем самым со всем светлым и разумным. Герцогиня Маргарита Маульташ, внутренне расположенная к добру и любви, умная и человеческая, превращается в жестокую, мстительную, бессердечную феодальную владычицу наподобие других феодальных властителей своего времени, ибо к этому ее принуждает логика действия, участия в борьбе за власть, в столкновении хищных династических интересов.

Растратив в этой борьбе свои духовные и физические силы, она не способна добровольно отречься от суеты мирской и обрести душевный покой в смиренном, достойном ее ума созерцании; ее уход от активной жизни в уединение Фрауенхимзее вынужден внешними обстоятельствами, это поражение, это медленное угасание после проигранного боя. Конфликт красоты и уродства, сыгравший столь роковую роль в судьбе незаурядной, даровитой, умной и благородной женщины, — это только некая ипостась извечного отвлеченного просветительского противоречия ума и безумия, сиречь добра и зла: темная суеверная толпа не способна разгадать под уродливой личиной «безобразной герцогини» светлую красоту ее ума и сердца и слепо, некритически преклоняется перед красивой наружностью соперницы Маргариты Агнессы Флавои, воплощающей худшие черты отживающего феодального мира: эгоизм, циничную безнравственность, ненасытную алчность. Антиномия красоты и уродства накладывается на альтернативу «деяние — бездействие», осложняя ее, привнося дополнительные трагические акценты³.

Если «безобразной герцогине» суждено было только изведать горечь поражения в неравной борьбе с темнотой, суеверием и злом, то герою следующего романа Фейхтвангера, Иозефу Зюссу Оппенгеймеру, предначертан автором другой путь: от жизни, посвященной неутомимой, не знающей покоя борьбе за власть, наживу и наслаждение, к умудренной отрешенности от суеты мирской, к преодолению этой суеты через добровольно принятую смерть. Физическая гибель героя оборачивается его духовной победой, просветлением ума, нравственным прозрением. Пока Иозеф Зюсс делает свою ослепительную карьеру и без зазрения совести прибирает к рукам как можно больше власти и богатства, он

¹ Hans Kaufmann. Krisen und Wandlungen der deutschen Literatur von Wedekind bis Feuchtwanger, Aufbau-Verlag, Berlin und Weimar, 1966, стр. 457. (Перевод наш. — А. В.).

² Лион Фейхтвангер. Собрание сочинений, том первый, Изд-во худож. литературы, М., 1963, стр. 169; ср. L. Feuchtwanger, Nationalismus und Judentum (1933), Centum Opuscula, Greifenverlag zu Rudolstadt, 1956, стр. 492; ср. там же, стр. 369.

³ Г. Кауфманн хочет видеть в «борьбе безобразной женщины с красавицей» некую не сформулированную Фейхтвангером, но подразумеваемую аллегория борьбы с эстетизмом (см. ук. соч., стр. 460—461).

отрицательный герой, и автор не щадит красок, чтобы изобразить его моральное уродство, рисуя его образ в тонах «жестокости» реализма. Зато антипод Зюсса, созерцатель-каббалист рабби Габриэль, овеянный поэзией, романтически приподнят (так же, как образ Ноэми, принадлежащей к кругу рабби Габриэля и воспитывающейся под его наблюдением). В «Еврее Зюссе» альтернатива «деяние — бездействие» получила акцентированно четкое выражение и образное воплощение, автор придал жизненному пути героя нарочито аллегорический характер, не стесняясь насильственно историческую правду, биографическую достоверность образа в угоду своему замыслу¹.

Надуманная метафизическая альтернатива «деяние — бездействие», так же как рационалистическое сведение всего смысла мировых событий к извечной борьбе разума и безумия, не помешала первым историческим романам Фейхтвангера, особенно «Еврею Зюссе», стать настоящими шедеврами. Предвзятое осмысление отдельных образов не помешало автору написать уверенной кистью картину исторической жизни XIV и XVIII вв., подкупающую своей реалистической убедительностью, художественной правдой².

Однако концепция человека, лежащая в основе образов этих ранних романов, поражает своей скептической мрачностью и пессимизмом. Ум, способность к разумному, адекватному суждению о делах и явлениях окружающей действительности кажутся автору уделом ничтожного меньшинства, в то время как подавляющее большинство человечества («толпа»), обречено на прозябание во мраке невежества, суеверий и предрассудков.

В речи, произнесенной в 1935 г. на парижском Международном конгрессе писателей в защиту культуры и озаглавленной «О смысле и бессмыслице исторического романа», Фейхтвангер говорил: «И историк, и автор исторических романов видят в истории борьбу ничтожного меньшинства, способного к суждениям и имеющего смелость судить, с огромным, компактным большинством слепых, повинующихся одному только инстинкту, лишенных собственного суждения»³. Тот же индивидуалистический интеллигентский предрассудок, навеянный влиянием идеологии ибсеновского «Врага народа»⁴, найдет через годы почти тождественную формулировку в «Славословии историческому роману»⁵. Цепкость формулы поразительна, тем более что в художественной практике автора индивидуализм и интеллигентский «аристократизм» были преодолены уже в творчестве 40—50 годов.

¹ L. Feuchtwanger. *Jud Süß*, Greifenverlag zu Rudolstadt, 1955, Nachwort, стр. 500—506.

² Н. Kaufmann. *Op. cit.*, стр. 459—460.

³ L. Feuchtwanger. *Vom Sinn und Unsinn des historischen Romans* (Centum Opuscula, стр. 514—515).

⁴ L. Feuchtwanger. *Das Haus der Desdemona*, Greifenverlag zu Rudolstadt, 1961, стр. 7.

⁵ L. Feuchtwanger. *Loblied auf den historischen Roman* (Der Greifenalmnach zum 70. Geburtstag Lion Feuchtwangers, Rudolstadt, 1954, стр. 72).

СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ ТИПА SIT-DOWN, TEACH-IN
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Л. А. Воронина

Как отмечают исследователи¹, в современном английском языке наблюдается увеличение удельного веса сложных существительных. Среди них выделяется группа существительных типа sit-down, set-up, run-away, образованных от соответствующих глагольных сочетаний set up, sit down, run away. Следует отметить, что среди лингвистов отсутствует единство мнений относительно природы второго компонента глагольных сочетаний подобного рода. Их относят к наречиям, предложениям, послелогам, наречным частицам, словам-морфемам. Сочетания типа sit down, set up, run away определяются, соответственно, как глагольно-наречные сочетания, составные глаголы, аналитические слова. Рассмотрение этого вопроса не входит в задачи данной статьи, поэтому, признавая неоднородный характер второго компонента упомянутых сочетаний, в качестве которого может выступать и наречие, и слово-морфема, автор статьи во избежание терминологической путаницы будет пользоваться термином «глагольно-наречное сочетание».

В образовании сложных существительных от глагольно-наречных сочетаний участвуют одновременно два способа словообразования — словосложение и конверсия. В результате словосложения существительное приобретает цельнооформленность, с конверсией связан переход из лексико-грамматического класса глагола в лексико-грамматический класс существительного.

Существительные этого типа встречаются уже в 14—15 веках: lean-to — пристройка, run-about — бродяга. Однако примеры довольно малочисленны, что объясняется «инфантильным» возрастом конверсии.

В современном английском языке, по мере интенсивного развития конверсии, резко растет количество сложных существительных, образованных от глагольно-наречных сочетаний. Так, из 391 существительного, зарегистрированного в Большом Оксфордском словаре, 225 (более 65%) появилось после 1850 года².

¹ Данные взяты из статьи Р. С. Розенберг.

² З. З. Верховская, Л. В. Ступин. Изменения в структуре английского языка, происшедшие за последние годы. — «Вопросы языкознания», 1968, № 5, Л. А. Хахам. Основные типы новообразований в современном английском языке и способы их перевода на русский язык. Автореферат канд. диссерт., М., 1967; Р. С. Розенберг. Сложные существительные, образованные от глагольно-наречных сочетаний в современном английском языке. — «Ученые записки Рязанского пединститута», том XXII, 1961; Simeon Porter. Changes in Present-Day English. English Language Teaching. Oxford, 1966, vol. XXI, № 1.

Несомненно, что продуктивность этой словообразовательной модели следует связывать с очень отчетливой, прозрачной мотивацией, которая присуща отглагольным существительным данного типа. Их значение, как правило, непосредственно вытекает из прямого или переносного значения соответствующего глагольно-наречного сочетания:

link up	сцеплять	link up	стыковка космических кораблей
let down	разочаровывать	let-down	разочарование
take in	обманывать	take-in	обман
break through	прорываться	breakthrough	прорыв
run away	убегать	runaway	беглец
set back	препятствовать	setback	задержка
knock out	сбить с ног	knockout	очень красивая, сног- шибательная вещь или человек

В некоторых случаях в результате эллипса сочетаний «определение—определяемое», где в функции определения выступает отглагольное существительное данного типа, последнее становится носителем лексического значения всего сочетания, например:

- a sit-down > a sit-down demonstration
- a sit-in > a sit-in demonstration
- a walk-up > a walk-up apartment
- a lock-up > a lock-up house
- a drive-in > a drive-in theatre.

Среди существительных данного типа преобладают полисемантические, например, look-out

- 1) бдительность, настороженность;
- 2) наблюдательный пункт;
- 3) наблюдатель, вахтенный;
- 4) вид;
- 5) предзнаменование.

Полисемантизм существительных объясняется многозначностью коррелятивного глагольно-наречного сочетания, с одной стороны, и развитием неосем (новых значений) у существительных, с другой. Так, например, непосредственно соотносятся с глагольно-наречным сочетанием fall out (ссориться, выпадать), два значения существительного fall-out (ссора, выпадение радиоактивных осадков). Две неосемы: «радиоактивные частицы в атмосфере после ядерного взрыва» и «побочный результат» — появились в результате развития семантической структуры существительного.

В последние годы образование существительных этого типа происходило настолько бурными темпами, что словари не успевают регистрировать неологизмы.

В начале 60-х годов появилось существительное sit-in для описания действия демонстрантов, которые в знак протеста против расовой дискриминации занимали предприятия и учреждения, проводившие такую политику, и оставались там до тех пор, пока не были насильственно удалены полицией.

Весной 1965 года в американской газете «Уоркер» было употреблено существительное teach-in для обозначения бурных дискуссий между сту-

дентами и преподавателями о проводимой правительством США агрессивной войне во Вьетнаме.

Вскоре оба эти неологизма переключались на британскую почву, быстро там ассимилировались и пополнились довольно многочисленной группой отглагольных существительных, в качестве второго компонента которых используется -in. Вызывает возражение утверждение Е. Ципана¹ о том, что sit-in — «чистый» американизм, британским аналогом которого являются a sit down, a stay-in, a stay-down.

Автором статьи были использованы в качестве материала для исследования статьи газет «Дейли Уоркер» и «Морнинг Стар» за 1965—1968 годы. Далеко не полный список существительных с -in, встретившихся на страницах британских газет, включает следующие неологизмы американского и британского происхождения: teach-in, speak-in, talk-in, chat-in, write-in, read-in, phone-in, sit-in, stay-in, camp-in, squat-in, walk-in, sleep-in.

Эти существительные образуют семантическое поле слов, объединяемых инвариантным значением «социального протеста». Ниже приводятся несколько примеров из названных газет.

Vice-chancellors from the universities of Bath, Aston and Birmingham will today take part in mass meetings with their students to protest at the Government proposal to treble the fees of overseas students. Boycott of lectures, distribution of leaflets, **teach-ins**, **write-ins**, and even **phone-ins** — all with the permission of college authorities will be on the agenda. (M. St. February 22, 1967).

A talk-in organised by students of the London School of Economics and other groups, on Student Action will take place at 6 p. m. on Thursday in the old theatre at L. S. E. (M. St. Junell, 1968).

While the young teachers were picketing in Westminster, the Libyan Embassy at Princes Gardens, in Kensington, was invaded by 60 Libyan students staging a **sit-in**, to protest against the ban on their national union at home, and at the arrest of its leaders. (M. St. February, 10, 1967).

Four men in court after **squat-in**. (M. St. December 24, 1968.)

Three hundred angry mothers will stage a **walk-in** across a narrow village high street. Three young children have been knocked down and injured recently on pedestrian crossing. (M. St. November 15, 1968).

Eleven husbands will tonight hold a «**sleep-in**» and defy the Kent Council rule which says they may not stay with their wives at a hostel for the homeless. (D. W. March 23, 1966.)

Дифференциальным элементом значения дискретных членов этого семантического поля является «форма протеста против социального зла».

Анализ примеров, приведенных выше, позволяет сделать вывод о том, что компонент -in в значительной степени утрачивает семантические связи с наречием in «внутри ограниченного пространства» и проявляет тенденцию к превращению в деривационный аффикс имен существительных, объединяемых значением «протест против социальной несправедливости».

Данная статья представляет собой часть более обширного исследования, в задачи которого входит рассмотрение взаимоотношений существительных данного типа с существительными аналогичной структуры,

¹ E. Tsip an. Guide for English-language Newspaper Readers. Киев, 1967.

изучение парадигматики и синтагматики слов данного типа, семантической сферы их использования.

Список сокращений:

D. W. — The Daily Worker.

M. St. — The Morning Star.

К СТИЛИСТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ
АНГЛИЙСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКСИКИ*Л. С. Гринберг, А. В. Овденко*

Лингвистические проблемы разговорной речи в последние годы привлекают большое внимание исследователей. Значительное место среди этих проблем занимает стилистическая классификация различных пластов лексики разговорной речи. Однако до настоящего времени четко обоснованная классификация таких стилистических пластов, как коллоквиализмы, сленгизмы, жаргонизмы, еще не разработана.

В работах зарубежных лингвистов (Ч. Фриз, О. Есперсен и др.¹) значение упомянутых терминов смешивается, описание и толкование их чрезмерно общо, отсутствуют критерии дифференциации и классификации, что нашло свое отражение и в определениях, приведенных в известном словаре Фаулера².

В советской лингвистической литературе проблема классификации разговорной лексики ставилась неоднократно в монографиях и пособиях по лексикологии и стилистике (И. Р. Гальперин, И. В. Арнольд, М. Д. Кузнец и Ю. М. Скребнев и др.³), а также в работах, связанных с исследованиями английского сленга (И. Р. Гальперин, Г. А. Судзиловский, Л. С. Бурдин и др.⁴). Однако и в этих работах нет единого систематического подхода к классификации лексических пластов разговорной речи, выработанных критериев их дифференциации, четко определенных терминов.

Коллоквиализмы, сленгизмы и жаргонизмы не получили четкого определения и в недавно вышедшем «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой (1966 г.).

Дифференциация и классификация стилистических категорий разговорной речи, в частности ее лексических пластов, представляет немалые трудности, тем более, что многие термины, обозначающие их, в русском и особенно в английском языке широко употребляются в повседневном

¹ Ch. Fries. Meaning and Linguistic Analysis. «Language», N. Y., 1954; O. Jespersen. Growth and Structure of the English Language, Oxford, 1945; O. Jespersen. Mankind, Nation and Individual. From Linguistic Point of View, L., 1946.

² H. W. Fowler. A Dictionary of Modern English Usage. London, 1964.

³ И. Р. Гальперин. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958; И. В. Арнольд. Лексикология современного английского языка. М.—Л., 1966; М. Д. Кузнец и Ю. М. Скребнев. Стилистика английского языка. Л., 1960.

⁴ И. Р. Гальперин. О термине «сленг». — «Вопросы языкознания». АН СССР, 1956; № 6, Г. А. Судзиловский. К вопросу о «сленге» в английской военной лексике. Канд. дисс., Калинин, 1954; Л. С. Бурдин. О соотношении General Slang и Special Slang в современном английском языке. — Сборник «Теория и практика лингвистического описания разговорной речи». Горький, 1966.

обиходе и поэтому зачастую обладают нетерминологической коннотацией (жаргон, slang и др.).

Очевидно, что для дифференциации и классификации лексических пластов разговорной речи прежде всего необходимо отграничить терминологические значения этих слов от таких коннотаций и выработать определенные критерии для рассмотрения стилистической принадлежности разговорной лексики.

Основная речевая функция разговорной речи — функция взаимобщения — предполагает определенную экстралингвистическую специфику этого типа речи сравнительно с книжно-литературной речью.

Сфера употребления разговорной речи весьма широка, и тематика ее, наряду с темами бытового и неспециально-делового общения, может включать и профессиональные темы, хотя и менее специализированные, чем в книжно-литературной речи.

Речевые акты разговорной речи имеют, как правило, ограниченное количество участников, в связи с чем речь более индивидуализирована: она носит отпечаток социальной, профессиональной, возрастной, половой принадлежности, образовательного уровня и темперамента участников речевого акта.

Речевой функции разговорной речи в силу ее экстралингвистической специфики присущи определенные функционально-стилистические черты: неофициальность, непринужденность, экспрессивность и эмоциональность. Эти функциональные черты могут выступать в различных стилях разговорной речи в различном объеме, однако они наличествуют во всех стилях. Именно эти факторы, определяющие стилистическое своеобразие разговорной речи, как типа речи, и должны явиться основой дифференциации и классификации используемых в разговорной речи лексических средств, в отличие от других видов их классификации.

В свете изложенного представляется целесообразным основывать классификацию лексических пластов разговорной речи на следующих критериях: 1) основные сферы употребления, т. е. стили разговорной речи, для которых употребление лексики данного пласта является наиболее характерным (литературно-разговорный, профессионально-разговорный, фамиллярно-разговорный), 2) главные функциональные черты (неофициальность, непринужденность, экспрессивность, эмоциональность), 3) семантический аспект, т. е. тематическая отграниченность лексики данного пласта (лексика бытового, профессионального, общественного, культурного обихода), 4) прагматический аспект — отграниченность употребления данного лексического пласта определенной социальной, профессиональной, возрастной и другими группами говорящих на данном языке.

Рассмотрим в этом плане некоторые лексические пласты разговорной речи: коллоквиализмы, общий и специальный сленг и жаргонизмы (вульгаризмы и диалектизмы здесь не рассматриваются, так как классификация их достаточно унифицирована и не вызывает споров).

Коллоквиализмы имеют наиболее широкую сферу употребления. Они используются во всех стилях разговорной речи, будучи наиболее характерными для фамиллярно-разговорного стиля. Функционально коллоквиализмы соответствуют, главным образом, чертам неофициальности и непринужденности разговорной речи. Многие коллоквиализмы обладают этимологическими элементами образности, однако эта образность зачастую утрачена. Экспрессивность и эмоциональность не являются обязательной чертой коллоквиализмов. Семантически коллоквиализмы являются синонимами нейтральной лексики, обозначающей понятия бытового, неспециально-делового, культурного обихода. В прагматическом

аспекте коллоквиализмы общеупотребительны и представляют собой часть словаря любого человека, владеющего данным языком.

Например: *chap* — *парень*, *dad* — *папа*, *clean up* — *уборка, чистка*, *chunk* — *ломоть, толстый кусок*, *movies* — *кино*, *beccy* — *табак*, *comfy* — *уютный, удобный*, *gas* — *бензин, горючее*, *back-chat* — *перебранка, ссора*, *to rough shape* — *вчера обработать*, *spiky* — *сварливый*, *kid* — *ребенок*, *catcall* — *свист, освистывание*, *gatecrusher* — *безбилетный зритель, «заяц»*, *jay* — *болтун*, *squashooter* — *честный малый*, *swell* — *щегольской, шикарный*, *colossal* — *великолепный*, *smart* — *продувной, ловкий, нарядный*, *stunning* — *потрясающий*, *gas bag* — *болтун, пустозвон*, *hate* — *не любить* и др.

Сфера употребления общего сленга уже сферы употребления коллоквиализмов. Общий сленг используется, главным образом, в фамильярно-разговорном стиле, а также в профессионально-разговорном стиле. Главными функциональными чертами общего сленга являются экспрессивность и эмоциональность, наряду с присущими ему чертами неофициальности и непринужденности. Лексика общего сленга, как правило, обладает образностью, часто ярко выраженной. Семантически общий сленг включает лексику, обозначающую понятия бытового, неспециально-делового, культурного обихода, синонимичную соответствующей нейтральной, книжно-литературной лексике и коллоквиализмам. В прагматическом аспекте общий сленг отличается от коллоквиализмов тем, что использование этого пласта характерно для определенной возрастной группы, молодежи, хотя лексика его понятна для широкого круга людей, говорящих на данном языке.

Например: *chuck* — *пища, еда*, *brass* — *деньги*, *upper story* — *голова*, *sucker* — *молокосос*, *простак*, *kick-in* — *умереть, «протянуть ноги»*, *gay old bird* — *веселый, легкомысленный человек*, *shiner* — *«фонарь», подбитый глаз*, *dumb cluck* — *глупец*, *hobo jungle* — *место, где ночуют бродяги*, *gin-happy* — *пьяный*, *whodunit* — *детективный роман или фильм, изображающий загадочное убийство*, *shakedown* — *вымогательство у должностных лиц*, *coffin nail* — *сигарета*, *skirt* — *девушка*, *screwed* — *пьяный*, *her* — *хорошо знающий, информированный*, *cap* — *остановить(ся)*, *gall* — *дерзость, наглость, бесстыдство*.

Специальный сленг по основным сферам употребления и главным функциональным чертам не отличается от общего сленга. Лексика специального сленга также употребляется, главным образом, в фамильярно-разговорном и профессионально-разговорном стилях и придаст речи, наряду с чертами неофициальности и непринужденности, экспрессивность и эмоциональность. Тематика специального сленга, наряду с темами бытового, неспециально-делового, культурного обихода, включает значительное количество лексики, выражающей понятия определенной профессиональной деятельности. Этой лексике присуща образность, элемент субъективной оценки. В прагматическом аспекте специальный сленг отличается от общего сленга отграниченностью употребления внутри определенной социальной или профессиональной группы. Одно и то же слово может иметь различные значения в различных подразделениях специального сленга.

Например: студенческий сленг — *all wet* — *неправильный, бесполезный*, *baby* — *девушка*, (часто) *красивая девушка*, *buff* — *студентка*, *co-educate* — *дружить с человеком противоположного пола*, *sundowner* — *студент вечернего факультета*, *garbage* — *есть, «лопать»*, *gasper* — *сигарета*; военный сленг — *casoline cowboy* — *танкист*, *fruit salad* — *орденские ленты*, *belly-robber* — *повар*, *sundowner* — *солдафон*, *army bible* — *устав*, *dial* — *лицо*, *dock* — *госпиталь*; спортивный сленг — *crack a record* — *побить рекорд*, *at tops* — *в лучшей форме*, *bad break* — *неудача*,

bad a title — *стать чемпионом*, mug — *кубок*; театральный и киносленг — ace pics — *первоклассный фильм*, bankroller — *популярный актер*, angel — *меценат, субсидирующий актеров*, big hand — *бурные аплодисменты*, deadwood — *непроданные билеты*.

Основная сфера употребления жаргонизмов — профессионально-разговорный стиль разговорной речи. Главные функциональные черты жаргонизмов — неофициальность и непринужденность. Жаргонизмы — это лексика, обозначающая понятия, связанные с конкретной областью профессиональной, специальной деятельности, синонимичная соответствующим профессиональным терминам и отличающаяся от них характерной неофициальностью и непринужденностью употребления. Таким образом, жаргонизмы отличаются как от специального сленга, так и от профессионализмов, относящихся к нейтральной или книжно-литературной лексике. Жаргонизмы могут обладать элементами образности, однако они лишены эмоциональности, черт субъективной оценки. Прагматически употребление жаргонизмов ограничено узкой профессиональной группой. Употребление жаргонизмов служит облегчению, упрощению общения на профессиональную тему в кругу лиц данной профессии в неофициальной, непринужденной обстановке. Исторически жаргонизмы обладали и функцией «секретности», которая отмечается рядом исследователей. Однако эта функция не присуща жаргонизмам современного английского языка. Исключение в этом смысле составляет лишь cant — арго деклассированных элементов, представляющий особый вид жаргона.

Примеры жаргонизмов: студенческий жаргон — ogal — *устный зачет или экзамен*, jack — *перевод, использовать перевод*, grad — *выпускник*, gas house — *химическая лаборатория*, fall apart — *провалиться на экзамене*, ex — *экзамен, экзаменовать*, Dean's team — *студенты, вызванные к декану*; армейский жаргон — gaf — *пистолет*, Maggie — *пулемет*, slug — *пуля*, sarg — *сержант*, Old Man — *командир части*, walkie-talkie — *переносная радиостанция*, mike — *микрофон*; спортивный жаргон — crew — *спортивная команда*, sager — *баскетболист*, crown — *чемпионат в любом виде спорта*, clash — *состязание, соревнование*, hit the headlines — *прославиться, стать известным*, industry — *вид профессионального спорта*, layout — *место проведения соревнования*; актерский жаргон — acro biz — *акробатика*, andies — *звуковое кино*, В. О. — *касса*, В. О. fodder — *фильм, пьеса, пользующаяся большим успехом*, crix — *критики*, fav — *любимец, фаворит*, pit mob — *театральный оркестр*, vaude — *водевиль*; cantrap — *убить*, shiv — *нож*, slim — *осведомитель полиции*, book — *пожизненное заключение*, fall guy — *козел отпущения*, damper — *касса*, guv — *потайной фонарь*.

Основным способом образования разговорной лексики является переосмысление нейтральной лексики, придание ей новых значений в рамках определенного разговорного лексического пласта. Таким образом, возникают ряды стилистических значений многих нейтральных слов (например: bull — *нейтр. бык, буйвол, общ. сленг — оптимист, человек, горячо поддерживающий что-либо*, биржевой жаргон — *спекулянт, играющий на повышении ценностей*; картежный жаргон — *туз*; цирковой жаргон — *слон, слониха*; cant — *шпик, полицейский*; egg — *нейтральн. яйцо*; общ. сленг (амер) — *парень, человек*; студенческий сленг — *неотесанный человек*; авиационный сленг — *летчик-новичок*; военный жаргон — *граната, бомба, мина*; спортивный жаргон — *бейзбольный мяч; cant — бомба*).

Использование различных пластов разговорной речи обогащает разговорную речь, придает ей живость и естественность, служит реализации функциональной специфики разговорной речи. Рассматриваемые лексические пласты разговорной речи используются и в ряде стилей книжно-литературной речи, широко применяются в художественной речи в особых, специфических для этих типов речи функциях.

О НЕКОТОРЫХ НЕСТАБИЛЬНЫХ СТРУКТУРАХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А. И. Дородных

Настоящие заметки касаются некоторых «активных» процессов, происходящих, главным образом, в синтаксисе современного английского языка. В диахронии такие процессы могут привести к изменению той или иной подсистемы языка. Узнаются они обычно по результатам, путем сопоставления синхронических средств языка до начала и после окончания процесса.

В синхронии о происходящем процессе свидетельствует обычно неустойчивость определенных конструкций, их употребление в одних идиолектах и неупотребление или меньший объем использования в других. Граница использования той или иной конструкции может определяться, с одной стороны, сложной совокупностью экстралингвистических факторов: социальных, территориальных, возрастных, образовательных, профессиональных и т. п. и, с другой стороны, теми или иными языковыми условиями, вроде лексической наполняемости конструкции или типа трансформации. Например, как увидим ниже, так называемые разделительные вопросы, широко распространенные в случаях типа *It's cold, isn't it?* — употребляются значительно реже с модальными глаголами. Конструкции с *used to*, обычные в утвердительных предложениях, мало распространены в их отрицательных трансформациях.

Ниже приводятся (почти без комментариев) результаты экспериментов, проведенных автором с целью установить употребительность некоторых из неустойчивых конструкций современного английского языка. Информантами были англичане, американцы, канадцы, в большинстве случаев молодежь с высшим или незаконченным высшим образованием.

1. *Not/n't*.

а) «Полная форма *not* употребляется в устной речи лишь когда говорящий хочет выделить именно отрицание», — так заявил информант-англичанин. То же показывает эксперимент.

В предложении *I did not take your pen* 19 из 20 информантов поставили логическое ударение на *not*. Некоторых информантов просили поставить ударение на всех словах, которые они могли бы выделить с помощью эмфазы. Опять-таки в первую очередь выделялось *not*, затем другие слова. Любопытно, что в этом предложении и в вопросе *Do you not go there?* — ни один информант не поставил ударение на *did* или *do*. Более того, один из информантов прямо сказал, что в соседстве с *not do* не может быть выделено в речи. Кстати, 11 информантов вычеркнули вышеупомянутую форму вопроса как неправильную. Одни говорили,

что это северный диалект (двое англичан), другие заменяли *not* на *never*, третьи говорили, что такая форма не употребляется даже в письменной речи.

б) Двадцати информантам были предложены следующие антитезы:

1. He's not a student but a teacher.
2. You must not write it but type it.

Параллельно были даны:

1. He isn't a student but a teacher.
2. You mustn't write it but type it.

Предложение *You must not write it but type it* показалось информантам необычным и некоторые заменяли его на *Don't write it. Type it*. Лишь два информанта выбрали первые два предложения как антитезы с соответствующим ударением на *not*. Остальные не находили различия между двумя парами.

2. *Used to, usedn't, usen't*. Из 10 информантов (3 канадца, 3 американца и 4 англичанина), 10 отвергли форму *usen't* и 9 — *usedn't*. Другим десяти информантам было предложено трансформировать *He used to be a snob* в отрицательное и вопросительное предложения. Ни один из этой десятки не употребил *usedn't*, не говоря уже о *usen't*. 4 информанта употребили *used not* (правда, одна из них, американка, дала *didn't use to* как возможный вариант), 3 информанта употребили *didn't use to*, а четвертый (англичанин, студент Сэлфордского университета) употребил даже *didn't used to*, двое использовали *wasn't* (один из них дал *did not use* как возможный вариант).

Пять информантов употребили *Did he use to...?*, один *Didn't he use to...?* и четверо — *Was he...?* (из четверых один дал *used he to...* как возможный вариант, но заметил, что это звучит слишком по-оксфордски). Из 10 информантов двое были американцы, остальные англичане.

3. *Ought to*. Тем же десяти информантам было дано задание проделать аналогичную операцию с *You ought to go*. Трое употребили *you shouldn't go*, пятеро — *you ought not to go*, и двое — *you oughtn't to go*. Двое употребили *Ought you to go?*, трое — *Oughtn't you to go?*, трое — *Should you go?*, один англичанин не смог дать вопросительной трансформы, но, как диалектизм, привел *You didn't ought to go, did you?*, а другой англичанин, аспирант-химик, употребил даже *Did you ought to go?*

4. *Should/would*. Если в таком предложении, как *If it weren't for your help I shouldn't be able to finish my work in time*, заменить *should* на *would*, нельзя сказать, что *would* будет иметь здесь оттенок желания. Однако в трех из пяти случаев информанты заменяли *should* на *would* (2 американца, 1 англичанин). Информантам были предъявлены такие предложения, как: *If I'd (had) consulted my own interests, I should (would) (I'd) never have come here*.

Многие вычеркивали *should*, а два информанта (американец и англичанин) указали, что *I'd* расшифровывается **только** как *would*. Тогда десяти информантам было предложено расшифровать краткие формы в предложении *If I'd considered my own interests, I'd never have come here*.

Ср.: *If I had consulted my own interests, I should never have come here* ((Galsworthy)).

Все десять информантов расшифровали первое *I'd* как *I had*, девять информантов расшифровали второе *I'd*, как *I would*, и только десятый

дал (как возможный вариант) *should*, оговорив при этом, что предпочитает *would*.

5. Десяти информантам была предложена пара:

1. I insist that he do it.
2. I insist that he should do it.

Задан вопрос: «Есть ли разница между этими двумя предложениями?». Два информанта ответили «нет». Пять информантов (канадец, двое американцев и два англичанина) указали, что (1) более повелительное. Один канадец сказал, что (2) более повелительное. Девятый информант (англичанин) сказал, что между (1) и (2) нет разницы, но, возможно, (2) выражает большее долженствование. Десятый (англичанин) сказал, что (1) — американизм, а (2), как он туманно выразился, помогает больше выделить требование, нежели желание говорящего.

6. Любопытно отметить, что не со всеми модальными глаголами информанты образовали разделительные вопросы. Нам удалось провести опрос лишь пяти информантов, из которых двое (американцы) вовсе отказались образовать разделительные вопросы с модальными глаголами по предложенной им модели (*You will go there, won't you?*). Третья, американка, предупредила нас, что она не пользуется такой моделью в своем идиолекте и просто вынуждена следовать модели. Она отказалась построить разделительные вопросы с модальными глаголами *may*, *need*, *ought*. Она же построила такой разделительный вопрос: *He used to be a snob, wasn't he?* Двое из пяти информантов были англичане. Один из них отказался построить разделительные вопросы с *must*, *may* и *ought*. Второй — с *may* и *ought*.

7. Конструкции с *let*. Судя по опросу, в речи произошла, очевидно, дифференциация между *Let's go* (приглашение сделать что-то) и *Let us go* (с *let* как синонимом *allow*). В письменной речи в первом значении может употребляться и *Let us not*.

Двадцати информантам (2 канадцам, 5 американцам и 13 англичанам) были предложены модели:

- Don't let's quarrel.
Let's don't quarrel.
Let's not quarrel.

Последняя модель была принята 17 информантами. Трое англичан не употребляют модель в своих идиолектах.

Первая модель была принята 14 информантами. Два информанта (американцы) вычеркнули ее как неправильную, четверо не употребляют модель в своих идиолектах.

Вторая модель была принята всего 4 информантами (2 из которых канадцы и 2 американцы).

Отрицательной формой для *let* — синонима *allow* — может быть, очевидно, только *don't let...*, а не *let him not...* Десяти информантам (двум американцам и восьми англичанам) было предложено закончить *He doesn't want to go. Let him...* Только два информанта (англичане) допустили возможность *Let him not go*. Остальные или отказывались продолжить предложение, или употребляли синонимичное *Let him stay*.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОТМЕЧЕННОСТИ
ПРЕДЛОЖЕНИЙ*Г. В. Ейгер, В. Л. Юхт*

Понятие грамматической отмеченности (правильности) предложений употребляется в современной лингвистике как в рамках формализованных теорий изучения языка, так и применительно к анализу реального функционирования языка.

При построении моделей языка важность понятия грамматической отмеченности определяется тем, что через него могут быть определены другие, релевантные для данной теории понятия¹. Существенно, однако, отметить, что само понимание грамматики в этом случае отличается от традиционного, поскольку ею охватываются в равной мере фонетический, лексический и собственно грамматический аспекты. Неудивительно, что в теориях, построенных на основе такого глобального понимания грамматики, понятие грамматической отмеченности (правильности) носит столь же глобальный характер. Трудности, к которым приводит такое нерасчлененное понятие в теории Н. Хомского, отмечаются многими исследователями².

При анализе реальных условий функционирования языка отмеченность (правильность) предложения изучается чисто эмпирически. Но очевидно, что попытки разграничения «правильного» (норма) и «отклоняющегося» (ошибки), не опирающиеся на определенную теорию, не могут считаться достаточно объективными.

Представляется, что на современном этапе изучения такого сложного механизма, каким является язык, методологически оправдано придерживаться аспектного подхода к его изучению³; этим, конечно, не снимается необходимость изучения взаимодействия различных аспектов языка как компонентов единого целого⁴.

Что касается предложения как основной коммуникативной единицы языка, то его изучение предполагает последовательное и четкое разграничение логического и собственно лингвистического аспектов, а внутри последнего — грамматических (синтаксических) и лексических значений.

¹ См. Б. А. Успенский. Грамматическая правильность и понимание. — «Тезисы докладов межвузовской конференции по порождающим грамматикам», Тарту, 1967.

² См., например, Э. М. Уленбек. Еще раз о трансформационной грамматике. — «Вопросы языкознания», 1968, № 3, 4.

³ В этой связи следует отметить все расширяющийся круг исследований, связанных с проблемами «структуры», «системы», «уровней» или «ярусов» языка.

⁴ Примечательно следующее замечание Р. Якобсона: «Несмотря на ряд пограничных и переходных случаев, в языке все же ясно различаются лексический и грамматический аспект»; «Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie», сб. «Mathematik und Dichtung». Munchen, 1965.

При изучении грамматического строя языка представляется возможным исходить из следующих предпосылок:

1. В основу описания кладется ограниченное (но достаточное для целей данного описания) число аксиом и определений; часть из них может строиться путем экспликации понятий традиционной грамматики.

2. Четко разграничиваются лексические и грамматические значения. Такое разграничение не означает игнорирования воздействия лексики на грамматические явления; однако в результате грамматического описания такие случаи должны быть представлены в виде списка. Объектом изучения понимаемой таким образом грамматики могут быть и грамматические конструкции с лексическими константами, если влияние констант на процесс порождения может быть сформулировано с достаточной строгостью.

3. Важнейшей задачей такой грамматики является описание системы правил («устройства» в терминах порождающей грамматики), применение которых ведет к построению грамматически правильных (отмеченных) предложений.

Понятие грамматической правильности (отмеченности) предполагает соответствие предложения одной из структурных моделей предложений, характеризующих в своей совокупности синтаксическую систему данного языка¹.

Важную роль в изучении грамматически правильных (отмеченных) предложений может сыграть анализ неотмеченных предложений. При исследовании предложений этого вида зачастую не проводится различие между нарушениями норм грамматических, лексико-грамматических, лексических². Термин «неотмеченное предложение» используется нами только применительно к тем предложениям, в которых обнаруживаются нарушения грамматических норм языка.

Неотмеченные предложения могут рассматриваться как структуры, порожденные устройством в результате какой-либо неисправности в нем. Тщательный анализ отклонения позволит глубже проникнуть в структуру устройства и выявить детали, ускользающие при прямом наблюдении. Полученные таким образом данные позволят произвести коррекцию порождающего устройства, а результаты его работы будут подвергнуты дальнейшему анализу³. Такая «обратная связь» позволит добиться необходимой «мощности» устройства, т. е. такой его работы, при которой оно будет порождать только отмеченные предложения или — если это невозможно или по каким-либо причинам нецелесообразно — минимальное число неотмеченных предложений. Можно также поставить требование, чтобы порождаемые неотмеченные предложения были однотипны или даже предписать характер однотипности.

Таким образом, возникает возможность изучать грамматически правильные (отмеченные) предложения на фактах отклонений от них, т. е. на материале неотмеченных предложений.

От неотмеченных предложений как реально существующих фактов, возникающих в процессе функционирования языка, следует отличать

¹ О связи понятия отмеченности с понятиями осмысленности и значимости, позволяющими интерпретировать семантическую структуру предложения, см. нашу статью «Грамматическая правильность и смысловая структура высказывания». — «Вестник ХГУ», серия иностранных языков, вып. 2. Харьков, 1969.

² См., например, Ю. Д. Апресян. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. М., 1967, стр. 41.

³ Заслуживает внимания предложение Р. Левина изучать отклонения от нормы в поэтической речи для более полного определения самой нормы. — «Statistische und determinierte Abweichung in poetischer Sprache», сб. «Mathematik und Dichtung». München, 1965, стр. 398.

неотмеченные предложения — конструкты, возникающие в процессе действия «порождающего устройства». Если эти конструкты возникают в **последней** цепочке как окончательный результат работы устройства, то сам факт их возникновения свидетельствует о несовершенстве устройства или о полной его непригодности. Вместе с тем, неотмеченные предложения — конструкты могут возникать в процессе работы устройства в одной из **промежуточных** цепочек, вскрывая одну из характерных черт исследуемой модели.

Исследование неотмеченных предложений позволяет выявить различия в природе грамматических связей элементов предложения, установить степень их важности при построении предложения и т. п. В связи с этим следует различать, с одной стороны, **облигаторные** связи, нарушение которых всегда приводит к неполной отмеченности предложения (напр., нарушение согласования в русском языке), с другой — **факультативные** связи, нарушение которых может не приводить к неполной отмеченности (напр., изменение порядка слов в русском языке).

Показательно, что неразличение облигаторных и факультативных связей привело Х. Виссемана к преувеличению роли лексики при восстановлении деграмматизированных текстов¹.

Одним из возможных способов выявления факультативных связей является лингвистический эксперимент: связь считается факультативной, если можно построить хотя бы одно отмеченное предложение, в котором нарушение этой связи во всех вариантах, при сохранении его денотативного содержания, не приводит к неотмеченности предложения.

Неотмеченные предложения, возникающие в процессе функционирования языка, могут являться результатом влияния различных психологических факторов. Принципиальная возможность их возникновения кроется в совпадении отдельных признаков у разных конструкций.

Таковы, в частности, ошибки внутриязыковой интерференции (контаминации): неотмеченные предложения представляют собой результирующую взаимодействия двух микросистем, т. е. особую третью систему, совмещающую дифференциальные признаки обеих систем².

При рассмотрении неотмеченных предложений в аспекте понимания предложения³ выделяются два основных вида:

1) Неотмеченные предложения, которые информант может исправить; это случаи «скрытой отмеченности». Несмотря на нарушения, переход к отмеченному предложению достаточно ясен. При этом информант может исправить неправильность либо однозначно, либо дать два или более варианта отмеченных предложений. Путем статистических наблюдений над ответами информантов можно установить употребительность и другие характеристики наиболее часто восстанавливаемой модели.

2) Неотмеченные предложения, которые информант не может исправить; как правило, этот случай может быть результатом таких нарушений структуры, которые делают невозможным восстановление грамматических связей между лексемами.

¹ См. Н. Wisseman. Die Rolle des Grammatischen beim Verstehen des Satzinnes, «Indogermanische Forschungen», 1961, Bd. 66, № 1.

² Действие этого механизма обнаруживается и в случаях межъязыковой интерференции; см. В. Ю. Розенцвейг, Л. М. Уман. К проблеме грамматической интерференции. — Сб. «Проблемы структурной лингвистики». М., 1962.

³ Ср. замечание Б. А. Успенского, указ. соч., стр. 102; «Понимание предложения эквивалентно способности воссоздать ситуацию, в которой эта фраза становится осмысленной».

О НЕКОТОРЫХ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

А. С. Калинин

Известно, что овладение новым видом деятельности связано с выполнением определенных упражнений. Поскольку овладение иностранным языком как средством обучения осуществляется на базе специально разработанных упражнений и эффективность обучения иностранному языку зависит от решения вопроса о характере и взаимосвязи упражнений, т. е. от решения проблемы системы упражнений, нет необходимости доказывать исключительную важность первоочередных задач современной методики, связанных с проблемой эффективности упражнений.

Аппарат упражнений составляет основу учебного процесса по иностранному языку. Иноязычное упражнение — его содержание и форма, его назначение — является центральной проблемой методики преподавания иностранных языков. И этой проблеме в последнее время уделяется исключительно большое внимание не только методистами, но и психологами и лингвистами¹.

Методическая проблема построения аппарата упражнений по иностранному языку теснейшим образом связана с актуальными вопросами не только современной методики обучения языку, но и проблемами пси-

¹ И. Д. Салистра. Система упражнений и занятий по иностранному языку и их отражение в учебниках и в планировании учебного процесса. В кн. «Очерки методов обучения иностранным языкам». М., 1966, стр. 144—159; Э. П. Шубин. Типология тренировочных устных упражнений. — «Иностранные языки в школе», 1965, № 1; В. С. Цетлин. Основные вопросы содержания и организации углубленных занятий по иностранным языкам. — «Иностранные языки в школе», 1968, № 6; Н. И. Гез. Некоторые вопросы теории урока иностранного языка. — «Иностранные языки в школе», 1968, № 4; Е. И. Пассов. Коммуникативные упражнения. «Просвещение», М.—Л., 1967; Н. И. Жинкин. Психологические особенности спонтанной речи. — «Иностранные языки в школе», 1965, № 4; М. С. Ильин. Теоретические основы системы упражнений по иностранному языку. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. лед. наук, М., 1965; Bertolt Brandt. Theorie und Praxis einer Übungstypologie für den Fremdsprachenunterricht. — «Fremdsprachenunterricht», 1968, № 10; Renate König. Transpositionsübungen zur Steigerung der Diskussionsfertigkeit. — «Deutsch als Fremdsprache», 1968, № 1; Bertolt Brandt. Zur Gestaltung und Verwendung von Übungen im Fremdsprachenlehrbuch der Elementarstufe. — «Deutsch als Fremdsprache», 1968, № 2; Julius Chromeska. Zur Typologie und Gestaltung oraler Struktur — und Dialogübungen. — «Deutsch als Fremdsprache», 1968, № 2 u. a. m.

хологического и лингвистического характера¹. Все проблемы отраслей педагогических наук, общего и частного языкознания взаимосвязаны, их совокупность и способ решения определяют основное направление в развитии методической мысли, обуславливают выбор метода научения языкам и методических способов и приемов преподавания конкретного иностранного языка. Все они, в конечном итоге, «работают» на основную методическую проблему — методику построения системы упражнений.

На решение каких же проблем направлены сейчас научно-исследовательские изыскания методистов, психологов, лингвистов. Этот вопрос в рамках данной статьи не должен показаться неуместным или лишним, так как, отвечая на него, мы будем иметь возможность выделить то основное, что поможет нам найти кратчайший путь к решению кардинальных вопросов, относящихся к теме настоящего сообщения. Нет надобности, естественно, называть в связи с этим все проблемы, по которым проводятся исследования.

Анализ методической литературы по основным проблемам² свидетельствует о том, что в современной методике преподавания иностранных языков по-прежнему большое место занимает вопрос о роли родного языка учащихся в учебном процессе по иностранному языку. Эта проблема давно пользуется вниманием не только методистов, но и ученых-психологов и языковедов и в одинаковой степени интересовала как сторонников сознательно-сопоставительного метода, так и их противников. В связи с этим позволим напомнить слова Вальтера Апеля, профессора Потсдамского пединститута: «Solange Fremdsprachen gelernt werden, beschäftigt Philologen und Sprachlehrer immer wieder das Problem, welchen Einfluß die Muttersprache auf den Aneignungsprozeß ausübt. Die Sprachmeister des 17. und 18. und Anhänger der direkten Methode zu Beginn des 20. Jahrhunderts forderten und praktizierten den ausschließlichen Gebrauch der Fremdsprache. Später, zu Zeiten der Vorherrschaft der grammatisierenden bzw. Übersetzungsmethode, wurde die Muttersprache oft häufiger als die Fremdsprache verwendet»³.

Проблема места и роли родного языка в обучении иностранному является наиболее острой из всех методических проблем, так как она связана с множеством еще до сих пор не решенных проблем психологиче-

¹ См. В. А. Артемов. Основные проблемы современной психологии обучения иностранному языкам. — «Иностранные языки в школе», 1967, № 1; Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965; Н. И. Гез. Научно-теоретическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. — «Иностранные языки в школе», 1967, № 5; П. И. Зинченко. Непроизвольное запоминание. М., 1961; Г. В. Рогова. Итоги и перспективы. — «Иностранные языки в школе», 1967, № 5, стр. 18—19; N. I. Ges, G. W. Rogowa, W. S. Zetlin. Entwicklungstendenzen der sowjetischen Fremdsprachenmethodik. — «Fremdsprachenunterricht», 1967, № 10; Georg Trübner. Zur Problematik des modernen Fremdsprachenunterrichts. — «Fremdsprachenunterricht», 1966, № 1 und 1967, № 12; «Bibliografie zahraniční metodiky vyučování cizím jazykům. 1965. Československá akademie věd. Katedra jazyků. Kruh moderních filologů Sestavil Dr. Václav Stehlik. Praha, 1967.

² К ним мы относим, в частности, проблемы:

а) о роли логической и механической памяти (дискуссии последнего времени, касающиеся критики сознательно-сопоставительного и прямого методов, в первую очередь);

б) вопрос о возможности произвольного запоминания;

в) психологические особенности обучения иностранному языку, вытекающие из особенностей овладения языком;

г) вопрос о соотношении языковых знаний и речевой деятельности и др.

³ Walter Apelt. Zur Rolle von Muttersprache und Übersetzung im neusprachlichen Unterricht. — «Fremdsprachenunterricht», 1968, № 2, стр. 50.

ского, а также лингвистического и чисто методического характера¹. Эта проблема является одной из центральных, определяющих принципиальные положения основного метода, выбор способа преподавания иностранного языка и, в конечном итоге, — выбор принципов построения иноязычных упражнений².

Известно, что при сознательно-сопоставительном методе обучения используется сознательно-логический способ усвоения языкового материала, а при прямом методе — механический способ³.

Таким образом, мы видим, что способы обучения теснейшим образом связаны с основным методом, выбор их зависит в первую очередь от того, признается ли методом роль родного языка в обучении или эта роль отрицается. Принципиальные положения основного метода обучения определяются также основной целью обучения, выбор которой обуславливается особенностями коммуникативной роли языка и структурой речевой деятельности человека.

В плане психологическом речь как деятельность, способ общения при помощи языка (орудия общения) имеет две формы, или вида — устную и письменную, которые в функционально-динамическом плане распадаются соответственно на процессы слушания и говорения, чтения и письма⁴. Разговаривая, человек пользуется одним языком и мыслит при помощи одного языка. Таким образом, прямой речевой процесс (а он неразрывно связан с мышлением) осуществляется при помощи одного языка и является односторонним с точки зрения языкового узуса. Он осуществляется в условиях полного сохранения адекватности содержания и значения⁵. Все процессы и виды коммуникативной деятельности на основе одного языка прямо связаны между собой, имеют одну основу — тот язык, при помощи которого они осуществляются⁶.

Если же теперь принять к сведению правильный тезис о том, что «каждый вид коммуникативной деятельности (слушание (аудирование),

¹ См. А. А. Миролюбов, И. В. Рахманов. О некоторых принципиальных вопросах методики обучения иностранным языкам в средней школе. — «Советская педагогика», 1963, № 2; И. Н. Горелов. О некоторых принципиальных вопросах методики. — «Иностранные языки в школе», 1963, № 4; работы В. А. Артемова, Б. В. Беляева, указанные выше; Г. В. Колшанский. Теоретические проблемы билингвизма. Доклад на научно-теоретической конференции по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе в МГПИИЯ им. М. Тореза, 1967. — «Материалы конференции». М., 1967 и др.

² Хотя термины *языковые, предречевые, речевые*, во-первых, *первичные подготовительные тренировочные, вторичные подготовительные тренировочные*, вторичные речевые, во-вторых, и, в-третьих, *учебно-коммуникативные, естественно-коммуникативные* употребляются применительно к упражнениям в современной методике явно недостаточно дифференцированно и их содержание разнится от одного исследования к другому, мы не ставим перед собой задачи осветить вопрос классификации упражнений и связанный с ним тоже исключительно важный вопрос терминологии. Подробные изложения этих проблем должны явиться предметом специальных работ. Более важным в данной статье нам представляется выяснение основных принципиальных особенностей иноязычных упражнений, выяснение сути проблемы — принципиальных отличий учебных упражнений, соответствующих принципам нового метода, от упражнений, практиковавшихся в учебном процессе в период господства сознательно-сопоставительного метода.

³ См. Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. «Просвещение», М., 1965, стр. 150.

⁴ Там же, стр. 87—88.

⁵ Л. С. Выготский. Мышление и речь. Психологические исследования. Соц. экгиз. М.—Л., 1934.

⁶ Более подробно об этом см.: А. С. Калиниченко. О принципах, основных способах и приемах обучения иностранным языкам. В кн. «Вестник Харьковского университета», серия иностранных языков, вып. 2. Харьков, 1969.

говорение, чтение и письмо) развивается в первую очередь путем упражнений именно в этом виде»¹, то станет очевидным тот факт, что построенные системы иноязычных упражнений следует подчинить принципу беспереводной интенсивной тренировки в целевом виде коммуникативной деятельности на основе изучаемого иностранного языка.

Это значит, что упражнения в развитии навыков практического владения языком должны быть разделены в соответствии с принятой классификацией видов коммуникативной деятельности как в психологическом, так и в функционально-динамическом плане и должны иметь, как правило, одноязычный характер, ибо прямые речевые процессы (в противоположность непрямоу, опосредствованному владению изучаемым языком, осуществляемому на основе перевода) имеют одну языковую базу, один язык, используемый в процессе общения. Упражнения в переводе не могут использоваться в этом случае, поскольку они не развивают навыков беспереводного практического владения языком, ни одного из видов коммуникативной деятельности, осуществляемых при помощи одного языка².

Однако это обстоятельство, к сожалению, еще не осознано многими преподавателями-практиками. Детальное сознательно-сопоставительное сравнение аспектных особенностей изучаемого иностранного языка с аналогичными особенностями родного языка, использование перевода в качестве основного средства обучения иностранным языкам — принципы переводно-грамматической (сознательно-сопоставительной) методики обучения иностранным языкам — можно считать полностью изжитыми в настоящее время пока только в области теории методики преподавания иностранных языков³.

На смену упомянутым принципам переводно-грамматической методики — принципу опоры на родной язык учащихся в плане сравнения особенностей иностранного и родного языков, использования перевода в качестве основного средства обучения иностранному языку, принципу опосредствованного, т. е. переводного овладения изучаемым языком, когда иностранный язык используется в качестве кода, с помощью которого расшифровывается иноязычная речь и зашифровываются мысли, выражаемые средствами родного языка, — пришли принципы нового

¹ Н. И. Жинкин. Мозг и язык. — «Материалы межвузовской конференции по методике преподавания иностранных языков», I МГПИИЯ. М., 1963, стр. 31—33; Н. И. Гез. Взаимоотношения между устной и письменной формами коммуникации. — «Иностранные языки в школе», 1966, № 2, стр. 9; Э. П. Шубин. О некоторых тенденциях в современной методике обучения языкам. — «Иностранные языки в школе», 1966, № 6.

² Это положение подтверждается словами Л. В. Щербы о том, что «основное правило грамотной методики преподавания иностранных языков состоит в том, что не следует даже умственно переводить с родного языка, а стараться думать на иностранном языке в меру своих знаний» (см. Л. В. Щерба. Опыт общей теории лексикографии, вып. 3, АН СССР, ОЛЯ, 1940, стр. 16), и мнением Ф. И. Буслаева, считавшего перевод с иностранного на родной язык делом очень трудным и рекомендовавшего поэтому упражняться «в письменном переводе с иностранного языка на отечественный... собственно для усовершенствования в русском слог» (см. Ф. И. Буслаев. Общий план и программы обучения языкам и литературе в женских средних учебных заведениях). См. И. Н. Горелов. О некоторых принципиальных вопросах методики. — «Иностранные языки в школе», 1963, № 4, стр. 8—9.

³ Переводные упражнения как основной и «универсальный» вид упражнений практикуется теми, кто смешивает совершенно различные цели обучения языку — научить переводу, с одной стороны, и развить отдельные виды речевой деятельности на основе одного языка, с другой, теми, кто не понимает разницы между переводом, во-первых, как основным способом и целью изучения языка и, во-вторых, его ролью как частного приема проверки понимания студентами прочитанного или услышанного, семантизации слов на начальном этапе обучения и т. п.

сознательно-практического метода, основным из которых является использование иноязычно-речевой деятельности в качестве главного фактора овладения изучаемым иностранным языком, в условиях которого только и могут формироваться необходимые иноязычно-речевые навыки, может развиваться столь необходимое чувство изучаемого языка¹. Все это доказывает, что построение системы иноязычных упражнений следует подчинить принципу беспереводной интенсивной тренировки в целевом виде коммуникативной деятельности на основе изучаемого иностранного языка.

Неопосредствованное, т. е. беспереводное, овладение изучаемым языком должно быть, однако, сознательным или дискурсивно-логическим, иноязычная речевая деятельность должна осуществляться на основе приобретаемых языковых знаний, а языковые знания приобретаются в условиях беспереводной интенсивной тренировки в иноязычно-речевой деятельности. Отсюда вытекает совершенно очевидная необходимость ориентации при построении иноязычных упражнений на принцип сознательного усвоения языкового материала. Соблюдение этого принципа обеспечит сознательность в обучении по новому сознательно-практическому методу, а «практичность», т. е. речевая направленность обучения по этому методу обеспечивается соблюдением принципа использования иноязычно-речевой деятельности в учебном процессе, осуществляемом на основе специально разработанной системы одноязычных упражнений по иностранному языку.

В новых условиях работы по сознательно-практическому методу принцип опоры на родной язык учащихся, который, по мнению сторонников сознательно-сопоставительного метода, означает в методике преподавания иностранных языков то же самое, что в дидактике означает правило необходимой связи нового материала со старым, должен быть заменен принципом опоры на изучаемый иностранный язык в плане проведения сознательно-сопоставительного (формально-смыслового) сравнения уже изученных и в процессе иноязычно-речевой деятельности практически усвоенных его аспектных особенностей и использования опыта учащихся в иностранном языке, полученного ими в процессе иноязычной речевой практики.

Ни упомянутое выше дидактическое правило «от известного к неизвестному», ни другие правила дидактики, вытекающие из принципа доступности обучения, в применении к иностранным языкам, отнюдь не означают безусловной необходимости связывать обучение иностранному языку с опытом учащихся в родном языке. Эти общедидактические правила принципа сознательности означают в методике преподавания иностранных языков прежде всего необходимость тесной связи изученного (более простого и легкого) материала иностранного языка с новым (более сложным и трудным) материалом того же языка. Дидактические принципы сознательности, активности, практичности и др. должны действовать в обучении иностранному языку, но в области преподавания иностранных языков они получают свое специфическое содержание² и должны сочетаться со специальными принципами методики научения языкам, которые определяют и характеризуют ее как науку.

¹ Б. В. Беляев. Психологический анализ новейших методических принципов обучения иностранным языкам. «Иностранные языки в школе», 1968, № 3, стр. 32.

² И. Н. Горелов. О некоторых принципиальных вопросах методики. — «Иностранные языки в школе», 1963, № 4, стр. 9—10. П. Б. Гурвич. Становление методики как науки. В кн. «Вопросы методики преподавания иностранных языков». Тула, 1967, стр. 15.

Мы не ставим задачи назвать все типы упражнений, построенных в соответствии с изложенными принципами, и предложить систему упражнений, поскольку эти проблемы должны быть освещены в специальных статьях. Попутно заметим лишь, что такая система упражнений, разработанная в отношении какого-либо конкретного языка, явилась бы, очевидно, программой иноязычно-речевой деятельности при обучении данному конкретному языку. Решение этой чрезвычайно сложной задачи связано, как вытекает из изложенного выше, с изучением как вопросов последовательности изложения (изучения) аспектных особенностей иностранного языка (фонетических, морфологических, синтаксических, лексических), взаимосвязи, взаимоотношений языковых аспектов, так и с изучением приемов объяснения, закрепления языкового материала, развития умений и навыков практического овладения этим материалом в процессе иноязычно-речевой практики, с учетом основной цели обучения и пр.

Как видим, перед методистами стоит множество задач самого различного характера. Это обстоятельство убеждает нас еще раз в справедливости слов о том, что «сложность предмета исследования в методике проявляется также в том, что сама постановка проблемы подчиняется требованиям методологии педагогических исследований, разработка же научной гипотезы требует привлечения данных ряда других наук, в первую очередь языкознания и психологии¹.

¹ Н. И. Гез. Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. — «Иностранные языки в школе», 1967, № 5, стр. 89.

ОБ ИНФИНИТИВНОМ ВОПРОСЕ

О. П. Кулиш

Так называемые неличные формы глагола относятся к сложным явлениям индоевропейских языков вообще, и английского языка в частности, вследствие сложности структуры их содержания. На общеглагольное значение действия, процесса у них накладываются значения субстанции (инфинитив, герундий) и признака (причастие), благодаря чему они приобретают, наряду с глагольными, свойства именных частей речи. При этом соотношение глагольного и именного начал не остается постоянным в речи. Другими словами, неличные формы глагола могут быть разной степени глагольности в разных синтаксических позициях. Об этом говорят многие лингвисты¹.

Усиление глагольности той или иной неличной формы глагола приводит к образованию конструкций, эквивалентных придаточному предложению и даже самостоятельному высказыванию.

Целью нашей работы является исследование прямых инфинитивных вопросов типа *Why talk of them till we have accomplished something?* (M. Mitchell), *Where—where to look?* (Galsworthy) и косвенных инфинитивных вопросов в составе предложения типа *I don't know how to talk to children* (G. Greene).

Среди лингвистов нет единого мнения о синтаксической природе прямых инфинитивных вопросов. Мы можем выделить пять основных точек зрения по данной проблеме. Рассматриваемые образования представляются разными авторами как эллиптические предложения², односоставные предложения³, предложения, стоящие на грани между непол-

¹ В. Н. Ярцева. Исторический синтаксис английского языка. 1961, стр. 231; В. S. Khaïmovich, В. I. Rogovskaya. A course in English Grammar. 1967, стр. 195; Л. С. Бархударов, Д. А. Штеллинг. Грамматика английского языка. 1960, стр. 204, 219; М. В. Мирошниченко. Независимый инфинитив в английском языке. Канд. диссертация, М., МГПИИЯ им. Топеза, 1968.

² О. Jespersen. A modern English Grammar on Historical Principles, 1954, р. 5, стр. 325; G. O. Curme. A Grammar of the English Language, Syntax, 1931, стр. 178; О. А. Гумилевская. Эллиптические обороты в английских предложениях. «Иностранные языки в школе», 1952, стр. 22.

³ В. Illyish. The Structure of Modern English. 1965, стр. 261; Ф. Г. Гагаркина. О некоторых синтаксических особенностях инфинитивных односоставных предложений в английском языке. — «Уч. записки Хабаровского пед. ин-та», 1962, т. 8, стр. 74—106; К. А. Победимова. Способы перевода английских односоставных и неполных предложений. Автореферат, 1953; В. А. Белоусова. Односоставные предложения в современном английском языке. Автореферат, 1954; М. В. Мирошниченко. См. стр. 1; Б. И. Бириштейн. К вопросу об инфинитивных предложениях в английском языке. — «Уч. записки МГПИИЯ», стр. 183; А. Д. Найфельд. Модальные значения инфинитива в некоторых синтаксических функциях и их историческое обоснование, 1966, «Уч. записки Свердловского пед. ин-та», сб. 36, стр. 53—60.

ными и односоставными¹, безглагольные предложения² и деривирующие от не прямых вопросов³.

Как видим, все авторы называют указанные конструкции предложениями. С точки зрения коммуникативной функции, они действительно предложения или эквиваленты предложений. Но как быть с их грамматической характеристикой? Как выражается в них предикативность? Какие формальные признаки наделяют их статусом предложения на фоне абсолютно доминирующей в английском языке двусоставной модели?

Эти вопросы не получили еще разрешения в лингвистике и не будут решены в данной статье, хотя мы попытаемся поделиться своими наблюдениями в этой области. Несколько проще нам представляется вопрос о том, имеем ли мы в данном типе инфинитивного вопроса неполноту или односоставность. Обращает на себя внимание тот факт, что исследователи неполных предложений не включают рассматриваемый прямой инфинитивный вопрос в состав неполных предложений и вообще не приводят примеров опущения подлежащего и вспомогательного или модального глагола в специальном вопросе.

Вряд ли кто-нибудь употребляет *When go there?* вместо *When did you go there* или *What do?* вместо *What do you do?*, *What will you do?*, *What did you do?* и т. д. Такое опущение слишком усложнило бы степень понимания сказанного, ведь каждая такая сокращенная форма имплицировала бы целый ряд предложений с различной модальностью. Если сокращение такого типа в английском языке невозможно (а возможны сокращения других типов, например, в разговорной речи можно встретить пропуск вспомогательного глагола *What you doing?*, *Who done it?* и т. д.), то вряд ли мы имеем дело с эллипсом в рассматриваемой конструкции, эллипсом, понимаемым как нестабилизированное отсутствие одного или нескольких структурно необходимых элементов исходного типа предложения⁴.

Скорее всего здесь имеет место стабилизация неполноты исторического характера, именуемая «диахроническим эллипсом»⁵, который уже давно утратил свое качество варианта исходной модели и превратился в самостоятельный структурный тип предложения, тип односоставного предложения.

Считать рассматриваемые предложения промежуточными между неполными и односоставными нам представляется не совсем убедительным, ибо эти два типа предложений не находятся ни в иерархической зависимости друг от друга, ни на положении членов классификации по какому-то одному принципу.

Отнесение исследуемой конструкции к разряду безглагольных предложений мы считаем лишенным достаточного основания, поскольку инфинитив давно утвердился в системе глагола.

Рассматриваемый тип инфинитивного вопроса не мог, на наш взгляд, произойти от непрямого инфинитивного вопроса, так как между прямым и непрямым вопросами в данном случае нет полного параллелизма: прямой вопрос чаще всего встречается с *why*, реже с *how*, еще реже с *what*, *where*, *when*, в то время как косвенный инфинитивный

¹ В. Н. Павленко. Модальные значения инфинитива и инфинитивных сочетаний в современном английском языке. Канд. диссерт., 1961.

² Г. А. Вейхман. О двусоставных безглагольных предложениях. — «Вопросы языкознания», 1967, № 3, стр. 101.

³ Mincoff Marco. An English Grammar, Sofia, s. a. стр. 78.

⁴ В. И. Юхт. Неполные предложения в современном английском языке. Автореферат канд. диссертации, 1964.

⁵ Термин взят нами у О. Есперсена.

вопрос обычно вводится словами *what, where, how, when, which* и почти никогда — *why*.

Вопрос об употреблении *to* с инфинитивом после *what, where, when* и отсутствии этой частицы после *why* и в ряде случаев *how* также требует исследования.

Не выяснена до конца природа косвенного инфинитивного вопроса. Многие исследователи считают его эквивалентом придаточного предложения: О. Есперсен¹ использует для характеристики этой конструкции такие термины: «зависимое предложение» и «вопросительное придаточное предложение»; О. М. Барсова² — «присоединяемое предложение», Поутсма³ — «подчиненный вопрос», В. Н. Жигadlo, И. П. Иванова и Л. Л. Иофик⁴ называют ее придаточным предложением — «клизом», Д. Мюллер⁵ — эквивалентом относительного «клиза», а Р. В. Зандворт⁶ — эквивалентом зависимого предложения. Ряд лингвистов⁷, однако, избегают слова «предложение» при описании данных структур, называя их просто оборотами, конструкциями или сочетаниями.

В. Н. Павленко⁸ считает, что косвенный инфинитивный вопрос можно рассматривать не как придаточное предложение, а скорее как сочетание слов, выступающее в функции одного из членов предложения.

По мнению автора, косвенный инфинитивный вопрос отличается от придаточного предложения отсутствием подлежащего и личной формы глагола, а также более ограниченным количеством вводящих слов. Для доказательства нецелесообразности отнесения косвенного инфинитивного вопроса к разряду предложений автор показывает отличие косвенного инфинитивного вопроса от прямого инфинитивного вопроса — предложения: первый у В. Н. Павленко обладает еще меньшей структурной полнотой (вводящие его местоимения и наречия приобретают функцию союзных слов), а также смысловой незаконченностью.

Нам хотелось бы здесь обратить внимание не на то, что отличает косвенный инфинитивный вопрос от прямого инфинитивного вопроса и от придаточного предложения, а на то, что их объединяет. Мы считаем, что до сих пор недостаточно исследована роль вопросительного слова в предложении, особенно английском. Она далеко не исчерпывается его лексическим значением, морфологическими и синтаксическими связями. Большое значение имеет позиция вопросительного слова в самом начале предложения. Благодаря этому вопросительное слово приобрело функцию пограничного знака, сигнала о начале предложения. Именно поэтому конструкция, начинающаяся с вопросительного слова, воспринимается как предложение. Доказательством этому служат обороты типа: *When a child, when in Moscow, while reading*.

Этот вопрос требует, естественно, внимательного изучения, но уже сейчас нам представляется, что вопросительное слово является в извест-

¹ O. Jespersen. *Essentials of English Grammar*, стр. 351.

² О. М. Барсова. Модели, типы и формы односоставных инфинитивных предложений в современном английском языке. — «Уч. зап. Моск. пед. ин-та им. В. И. Ленина», 1964, № 223, стр. 3—21.

³ H. Routsma. *Grammar of Late Modern English*. 1929, стр. 623.

⁴ В. Н. Жигadlo, И. П. Иванова, Л. Л. Иофик. Современный английский язык, 1956, стр. 169.

⁵ Daniel Müller. *Studies in Modern English Syntax — Two Aspects of Synthesis*. 1957.

⁶ R. W. Zandvoort. *A Handbook of English Grammar*, 1966.

⁷ Л. С. Бархударов и Д. А. Штеллинг. Грамматика английского языка. 1965, стр. 220; J. S. Nesfield. *English Grammar Past and Present*. 1906, стр. 168; G. Scheurweghs. *Present Day English Syntax. (Sentence Patterns with Infinitives)*.

⁸ См. выше.

ной мере формальным признаком некоторых типов предложений, предикативность которых восполняется ситуативно или контекстуально. Вопросительное слово может быть единственным представителем предложения в таких, например, случаях, как *He suspects me I don't know why (he suspects me)*.

Функцию пограничного знака может выполнять не только вопросительное, но и любое другое слово, регулярно выступающее в начале предложения, скажем, союз *if*. Отсюда обороты-предложения типа *if so*, *if in doubt* и т. д.

Проблема прямых и косвенных инфинитивных вопросов связана, как мы видим, с более общей проблемой о пограничных знаках и формальных признаках предложения, которая еще требует глубоких исследований.

К ВОПРОСУ О ДЛИТЕЛЬНОСТИ ГЛАСНЫХ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ*К. И. Ланецкая*

Вопрос о длительности гласных исследовался многими фонетистами¹, которые устанавливали законы, определяющие увеличение или сокращение длительности. Общим для всех языков законом является «количественный закон» Есперсена, сводящийся к изменению темпа, т. е. скорости речи и соответственно различной длительности элементов речи. Что же касается фонетической позиции — ударения, качества слога, характера последующего согласного, количества слогов в слове — то она не во всех языках одинаково сказывается на длительности.

Л. Р. Зиндер² пишет, что для каждого данного языка средняя длительность гласного в определенном положении есть величина более или менее постоянная. В немецком языке постоянным должно быть соотношение долгих и кратких гласных, так как здесь длительность гласных является прежде всего фонематичным признаком. Однако фонематичная роль длительности немецких гласных не исключает других функций количественных вариаций этих фонем.

Малоисследованной стороной остается вопрос о зависимости длительности гласных в немецком языке от эмоциональной насыщенности речи. М. Г. Кравченко³ отмечает, что эмоциональные оттенки отражаются при помощи всех фонетических средств ярче, чем в нейтральной речи. Касаясь длительности звуков, М. Г. Кравченко указывает на влияние количественного ударения в немецком языке только на согласные звуки, функционирующие как элемент эфазы. Кроме того, длительностью характеризуется удельный вес компонентов в предложении и внутри синтагмы, а также их грамматическая функция. Различной длительности гласных отводится только фонематическая роль, следовательно, длительность немецких гласных должна быть величиной постоянной; но как уже говорилось, постоянной она может быть в определенном, то есть в одинаковом положении. Нельзя исключать и влияния на длительность логических и эмоциональных факторов.

Нам представляется, что эмоциональная насыщенность речи каким-то образом сказывается на длительности немецких гласных.

¹ Л. В. Щерба. Русские гласные в качественном и количественном отношении. СПб., 1912; O. Jespersen. Lehrbuch der Phonetik. Lpz., 1926; E. Sievers. Grundzüge der Phonetik. Lpz., 1893; O. V. Essen. Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin, 1962.

² Л. Р. Зиндер. Общая фонетика. Л., 1960.

³ М. Г. Кравченко. Членение простого повествовательного предложения в современном немецком языке. Л., 1953 (диссертация).

В данной работе ставится задача — выяснить соотношение длительности немецких гласных в эмоционально насыщенных предложениях и сравнить ее с менее эмоциональными или нейтральными предложениями и по возможности определить значение этих различий. Особенности интонации указанных предложений и различий были установлены при исследовании интонации неполных предложений¹, которые в большинстве случаев оказывались более эмоциональными, чем предложения с полным составом, содержащие аналогичные сообщения. Длительность гласных в названной работе специально не исследовалась, однако было очевидно, что она различна в эмоциональных и нейтральных предложениях.

Учитывая влияние фонетической позиции и качества самих гласных на длительность, мы сравнивали одни и те же гласные в максимально сходных позициях. Для измерения длительности гласных использовались кимографические записи предложений, начитанных тремя дикторами, для которых немецкий язык является родным. Записи были сделаны в лаборатории экспериментальной фонетики Ленинградского государственного университета. Как известно, кимографическая кривая дает возможность измерить длительность гласных и согласных, паузы, высоту тона, характер некоторых звуков.

В сравниваемых парах предложений одно отличалось от другого своим составом, а именно: неполные предложения не имели в своем составе какого-нибудь члена предложения и были короче полных, повторявших состав неполного предложения и имевших, кроме того, еще другие члены. Интонационные различия таких предложений могут быть довольно значительными, но в некоторых случаях особых различий не наблюдалось. Интонационные схемы предложений здесь не помещены, и различия будут иллюстрироваться цифровыми данными. Длительность выражается обычно в сигмах (σ), высота тона в герцах ($гц$). Динамическое ударение не имеет специальных единиц измерений; оно обычно определяется интенсивностью гласного, т. е. его относительной громкостью, определяемой амплитудой колебания. В данном исследовании учитывалась воспринимаемая на слух разница интенсивности.

1. Сначала рассмотрим предложения с незначительными интонационными различиями, т. е. предложение без связки и со связкой. Характер эмоций в приведенных примерах: 1) упрек, 2) тоска.

1) Auch "du nicht stark genug für die Wahrheit? (Kellermann). Auch 'du bist nicht stark genug für die Wahrheit? Для интонации обоих этих предложений характерно логическое ударение на местоимении du, но в бессвязочном это ударение сильнее и подъем тона выше, чем в полном. Длительность гласного u в этом слове также неодинакова — в бессвязочном она у всех дикторов больше, чем в полном:

Высота тона		Длительность
I диктор, неполное	235—285 $гц$	13,3 σ
	178 $гц$	10 σ
II диктор, неполное	133 $гц$	20 σ
	118 $гц$	16 σ
III диктор, неполное	294 $гц$	16 σ
	239 $гц$	11 σ

Характер согласных после слова du в неполном предложении и в полном почти не изменился, так что это не могло повлиять на дли-

¹ К. И. Ланецкая. Экспериментальное исследование интонации немецкого предложения (на материале неполных предложений). — «Вестник ХГУ», № 12, серия филологическая, вып. 2, 1965.

тельность гласного. Различия в длительности отмечены также у гласного *i* в слове *nicht*, которое произнесено всеми дикторами в неполном предложении с ударением.

	Высота тона	Длительность
I диктор, неполное	192 <i>гц</i>	10 σ
полное	163 <i>гц</i>	4,6 σ
II диктор, неполное	133 <i>гц</i>	6,6 σ
полное	118 <i>гц</i>	5 σ
III диктор, неполное	235 <i>гц</i>	10 σ
полное	235 <i>гц</i>	6,6 σ

2) 'Finster das Haus (Kellermann) — 'Finster ist das Haus. Интонационные различия этих предложений отмечены только у одного диктора, у которого высота тона на ударном слове неодинаковая; различий длительности гласных не отмечено ни в одном случае.

II. Неполные предложения без подлежащего и соответствующие им полные. У этого типа предложений были отмечены более значительные различия в интонации, чем у предыдущего. В неполных предложениях на первом месте стоит обычно глагол, который выделяется мелодически и динамически сильнее, чем в полном, когда перед ним стоит подлежащее. Характер эмоций: 1) неудовольствие, 2) удовлетворенность, 3) обещание.

1) Imponiert mir gar nicht (Fallada) — ,Der imponiert mir gar nicht. Интонационные различия этих предложений: в неполном у всех дикторов более значительные мелодические интервалы, сильнее выделяется глагол *imponiert*; длительность всех гласных, за исключением первого, в неполном больше, чем в полном:

	Высота	Длительность	Высота	Длительность
I диктор, неполное	147 <i>гц</i>	6,6 σ	212 <i>гц</i>	5 σ
<i>o</i>	228 <i>гц</i>	16,6 σ	179 <i>гц</i>	11,6 σ
<i>i</i>	244 <i>гц</i>	16,6 σ	191 <i>гц</i>	10 σ
<i>a</i>	228 <i>гц</i>	26 σ	191 <i>гц</i>	16,6 σ
<i>i</i>	114 <i>гц</i>	10 σ	114 <i>гц</i>	10 σ

У других дикторов отмечены аналогичные различия.

2) "Stammt also. (Bredel) — ,Das 'stimmt also. Интонация неполного предложения отличается от полного более высоким подъемом тона, большими мелодическими интервалами, различий в длительности гласных нет.

3) Komme so "fort (Fallada) — Ich komme so 'fort. Интонационные различия этой пары предложения аналогичны предыдущему примеру, кроме того, отмечены различия в длительности гласных: в неполном ударное *o* имеет несколько большую длительность, чем в полном предложении в словах *komme* и *sofort*.

III. Более значительные интонационные различия, свидетельствующие о разной степени эмоциональной насыщенности, были установлены при сравнении неполных предложений без сказуемого с соответствующими полными. Эмоции: 1) удивление, 2) страх, 3) досада.

1) Niemand? (Kellermann) — Niemand war da?

Гласный <i>i</i>	Высота тона	Длительность	Высота	Длительность
I диктор, неполное	132—176 <i>гц</i>	18 σ	полное 132—147 <i>гц</i>	13,3 σ
II диктор, "	148 <i>гц</i>	13,3 σ	148 <i>гц</i>	10 σ
III диктор, "	118—133 <i>гц</i>	16 σ	132—147 <i>гц</i>	10 σ
Гласный <i>a</i>				
I диктор, неполное	176—250 <i>гц</i>	13,3 σ	полное 191 <i>гц</i>	6,6 σ
II диктор, "	163—192 <i>гц</i>	16 σ	148—178 <i>гц</i>	6,6 σ
III диктор, "	163—178 <i>гц</i>	13,3 σ	147 <i>гц</i>	6,6 σ

Как видно из таблицы, гласный *i* сокращается на 4,5—6 сигм, гласный *a* — в 2 и больше раз. Мелодический уровень в неполном предложении у гласного *i* немного выше, чем в полном, а у гласного *a* значительно выше.

2) "Du aus West'hofen? (Seghers). Du bist aus West'hofen "ausgerückt? Интонационные различия этих предложений довольно значительны, особенно большая разница в силе ударения на местоимении *du*. В неполном оно имеет усиленное ударение, а в полном лишь второстепенное. Слово *Westhofen* произнесено в неполном предложении на более высоком мелодическом уровне, чем в полном, особенно значительны различия в длительности у гласного «u» (*Du*).

	Высота	Длительность		Высота	Длительность
Диктор I, неполное	176—235—221 <i>гц</i>	23σ	полное	176 <i>гц</i>	6,6 σ
Диктор II, неполное	162—206 <i>гц</i>	16σ		132 <i>гц</i>	6,6 σ

Различия длительности других гласных тоже отмечены, но они менее значительны, чем у этих сильно ударных.

3) Gerade "das! (Fr. Wolf) — Gerade 'das sollte passieren! Наиболее значительным различием интонации этих предложений является различная сила ударения на слове *das*. Мелодические различия отражены у всех дикторов примерно одинаково. Наиболее значительные различия в длительности гласного тоже отмечены в слове *das*.

Диктор I, неполное	16,6 σ	— 10 σ
Диктор II	20 σ	полное — 10 σ
Диктор III	14,6 σ	— 10 σ

Мелодический интервал внутри слова *das* в неполном предложении равен 30—40 *гц*, а в полном уровне остается одинаковым.

IV. Не менее интересны сопоставления неполных предложений, в которых отсутствует знаменательная часть сказуемого. Интонационные различия у этого типа и соответствующих полных предложений очень большие. Личная форма глагола, будь это модальный или вспомогательный глагол, в неполном предложении имеет сильное ударение, а в полном она его теряет. Очень сильное ударение может иметь подлежащее, например:

Was soll diese "Frage? (Kellermann)
Was soll diese 'Frage be'deuten?

В полном предложении слово *Frage* имеет второстепенное ударение и соответственно сокращается длительность гласного:

Диктор I, неполное	<i>a</i> 20 σ	полное 13,3 σ
	<i>e</i> 6,6 σ	3,3 σ
Диктор II, неполное	<i>a</i> 18 σ	10 σ
	<i>e</i> 10 σ	3,3 σ

Аналогичные изменения длительности при изменении состава и спада эмоциональности отмечены в таких типах, как: *So, "konnte er nicht.* (A. Zweig) — *So, konnte er nicht 'funken.* *Du "mußt* (A. Probst). *Du mußt er'zählen.* *Das ist doch "mein!* (Brecht) — *Das ist doch 'mein 'Kind!*

Было исследовано 155 пар предложений, и в результате оказалось, что длительность гласных в немецком языке может зависеть от эмоциональной насыщенности речи. Признаком эмфатической интонации, кроме больших мелодических интервалов, очень высокого абсолютного подъема тона, усиленного ударения, можно считать и вариации длительности гласных. Усиленное ударение служит не только средством вы-

деления логического предиката, но и характеризует эмоциональную насыщенность фразы вместе с увеличением длительности гласных.

Неполные предложения, являющиеся эмоциональной реакцией на предыдущее высказывание, несут двойную нагрузку — логическую и эмоциональную. В своем составе они содержат элементы, вызвавшие эмоциональную реакцию и оказавшиеся поэтому наиболее важными в логическом отношении. В соответствующих полных предложениях вследствие другого состава снижается удельный вес бывших самостоятельных элементов, спадает эмоциональная насыщенность и интонация становится менее яркой и выразительной; в таких случаях наблюдалось и сокращение длительности гласных. Удлинение предложения может вызвать ускорение темпа, но это происходит за счет безударных гласных, которые могут сокращаться вдвое или совсем редуцироваться. Ослабление ударения и снижение эмоциональности вызывает сокращение длительности гласных на $\frac{1}{4}$ или $\frac{1}{3}$; следовательно особая структура неполных предложений позволяет выделить важные элементы особенно ярко при помощи основных компонентов интонации — ударения, мелодии, удлинения гласных.

НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ ГРАММАТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Е. Д. Маневская

В современном английском языке ядерные слова (т. е. слова нулевой степени производности) передают словам первой степени производности, связанным с ними отношением производности, не только лексическое значение основ и структурную формулу этих основ, но и некоторые морфологические и синтаксические свойства. Наследственная связь между порождающими и порожденными словами может быть выражена через следующую формулу формальной логики:

$$\text{Наследственно } (A, R) = \text{Def } \forall^x \forall^y [(A_{(x)} \cdot R_{(x,y)}) \rightarrow A_{(y)}],$$

Для всякого x и всякого y , если x обладает свойством A и x находится в отношении R к y (отношении «быть предком»), то y наследует от x свойство A .

Эта наследственная связь между словами, связанными прямой наследственной связью, реализуется в повторяемости порожденными словами качественных свойств порождающих их ядерных слов.

Полученные нами данные на опыте с ядерными качественными прилагательными и порожденными ими словами (качественными наречиями и качественными существительными) показали, что порожденные слова могут быть выделены внутри лексико-грамматических классов, членами которых они являются, в особые подклассы, так как их грамматические свойства в значительной степени отличаются от свойств ядерных слов данного класса. Эти свойства противопоставляют порожденные слова ядерным словам класса, диктующим основы морфологического и синтаксического поведения порожденным словам.

Набор грамматических свойств, полученный порожденными словами от ядерных слов, с которыми они связаны наследственной связью, может быть представлен списком. Так, ядерное качественное прилагательное передает качественным наречиям следующий набор признаков:

- 1) способность к лексической сочетаемости с теми лексическими единицами, с которыми может сочетаться ядерное слово;
 - 2) способность изменяться по степеням сравнения;
 - 3) возможность встречаемости с наречиями типа: *very, too, rather*.
- Качественные существительные получают от ядерных качественных прилагательных следующие признаки:

- 1) лексическую сочетаемость (частично);
- 2) способность управления в фразе:

а) инфинитивной группой (*readiness to give, curiosity to know*);

б) препозитивно-герундиальной группой (certainty of having smth.);

в) препозитивно-субстантивной группой (kindness to smb).

Перечисленные выше признаки отличают порожденные слова от ядерной группы слов класса и являются отражением качественных свойств порождающих их слов, что можно доказать, восстановив дери-вационную историю порожденных слов, связанных прямой наследственной связью.

Описанное явление выходит за рамки наблюдаемой группы слов. Оно находит отражение в отношениях между ядерными и порожденными словами других лексико-грамматических классов. Так, например, многие глаголы могут передавать способность управления в фразе субстантивной группой порожденным ими существительным:

it depended on circumstances → its dependance on circumstances;

she differed from these girls → her difference from these girls.

Некоторые существительные могут получать от глаголов способность управлять в фразе адвербиальным элементом:

He arrived home → his arrival home.

Способность порожденных слов повторять качественные свойства ядерных слов может служить для установления направления производности в отношениях между ядерными словами и порожденными ими словами с невыраженной производностью¹ типа scream v — scream n.

She screamed for help → her scream for help.

He travels to London → his travel to London.

Системная соотнесенность ядерных и порожденных ими единиц в плане словообразования не вызывает сомнения. Нам представляется возможным говорить и о системной соотнесенности качественных свойств этих единиц, существующих как реализация их наследственных связей.

Описанное выше явление есть симметрия морфологических (степени сравнения качественного наречия и качественного прилагательного) и синтаксических свойств, которая в данном случае выступает как регулярная повторяемость порожденными единицами определенных качественных свойств ядерных единиц.

Если симметрия свойств наблюдается в отношениях между ядерными словами и порожденными ими словами 1-й степени производности, то она может проявляться и в отношениях между словами 1-й степени производности и порожденными ими словами 2-й степени производности

use to smb → useful to smb → usefulness to smb.

Можно предположить, что если ядерные слова передают словам 1-й степени производности свойство повторяемости тех или иных качественных свойств ядерных слов, то полученные порожденные единицы могут снова передавать это свойство порожденным ими словам 2-й степени производности. Следовательно, элементы симметрии обладают свойством вновь проявляться в свойствах порожденных слов. В этом случае мы можем говорить о связи элементов симметрии, выраженных в признаках слов 2-й степени производности с элементами симметрии, которые передают слова нулевой степени производности через признаки слов 1-й степени производности, т. е.

use | to smb useful to smb usefulness to smb. |

В некоторых случаях симметрия свойств нарушается:

to confide in smb → confident of smb.

faith in smb → faithful to smb.

¹ П. А. Соболева. О трансформационном анализе словообразовательных отношений. В сб. «Трансформационный метод в структурной лингвистике». М., 1964.

Условием нарушения симметрии свойств в этом случае является изменение лексического значения порожденного слова.

Общим свойством всех ядерных слов является их способность передавать порожденным словам вместе с лексическим значением основы и способность сочетаемости с теми же лексическими единицами, с которыми могут сочетаться ядерные слова:

inky blackness → as black as ink

soft gentleness → softly gentle

looked compassionately → compassionate look.

Как видно из приведенных примеров, эта способность может реализоваться в том, что порожденные слова могут встречаться в том же окружении, что и ядерные слова. В таком случае следует говорить о симметрии лексических свойств слов, связанных наследственной связью.

Таким образом, понятие симметрии релевантно для современного английского языка, так как находит свое выражение в его структуре.