

к- 14038
231425

ВІСНИК ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ

Випуск I 1966.

ВИДАВНИЦТВО
ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Ціна 47 коп.

22. 1

ВІСНИК ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ

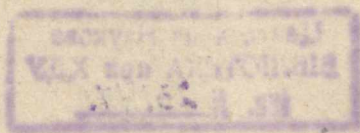
Випуск I



ВИДАВНИЦТВО
ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
Харків 1966

Редакційна колегія:

Л. О. Вороніна (відповідальний редактор),
Г. В. Ейгер (секретар), Ю. М. Ткаченко, О. П. Мартянова.



Ф. Ф. БУСЕЛ

ВЖИВАННЯ ДІЄСЛІВНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ
У РІЗНИХ МОВНИХ СТИЛЯХ

Дієслівна репрезентація — своєрідне явище сучасної англійської мови, яке спостерігається в реченнях типу

1. And Naung to stood by and gave what help **he could**. (Hilton)

2. I didn't know you were worried. **I wasn't**. (Wilson).

3. It's queer how some things will stick in one's head, while **others won't**. (Heyer),

має досить велике поширення. До цього висновку ми прийшли після уважного дослідження мови художніх творів: оповідань, романів, п'єс тощо. Постає питання, чи характерна дієслівна репрезентація також для мови наукових робіт, публіцистики і т. ін.

Щоб зручніше підраховувати й порівнювати, ми взяли по 200 сторінок тексту різного характеру, включаючи й газетний матеріал. Для порівняння використано такі джерела:

1. Gow and D'Ussean. Deep are the Roots.

2. B. Shaw. Major Barbara.

3. M. Wilson. Live with Lightning.

4. Horgan. Blonde Hostage.

5. H. E. Palmer. The Scientific Study and Teaching of Languages.

6. H. Sweet. A New English Grammar, part II, Syntax

7. Журнали:

а) Industrial Engineering Chemistry, No. II, Nov., 1960, USA;

б) Electronics, No. 45—46, Nov., 1960, USA;

в) Mechanical Engineering, No. I, Jan., 1960, USA;

г) The Journal of Experimental Medicine, vol. 110, No. 2, Aug., 1959, USA;

д) The Journal of the American Medical Association, vol. 173, No. 4, May, 1960, USA.

8. Газети: „The Worker” — 1 прим., „The Daily Worker” — 5 прим. Нижче подаємо одержані дані (див. схему).

З цих даних можна зробити висновок, що явище дієслівної репрезентації використовується у всіх мовних стилях.

Але поширеність репрезентації в текстах різних стилів не тотожна. Найчастіше вона зустрічається в художній літературі, причому багато прикладів припадає на так званий «розмовний стиль», для якого використання дієслівної репрезентації найбільш характерне.

Якщо взяти за 100% 232 випадки репрезентації на 200 сторінок тексту розмовного стилю (драматургія), то співвідношення частоти репрезентації матиме такий вигляд:

драматургія — 100%;

художня проза — 49,5%;

публіцистика — 10,7%;

наукова література — 3,4%.

Джерело	Кількість сторінок	Кількість випадків репрезентації	З них репрезентація	
			в діалогах	в авторському тексті

Художня література

1. Драматургія:				
а) Deep are the Roots	100	111	111	—
б) Major Barbara	100	121	121	—
Разом	200	232	232	—
2. Романи:				
а) Live with Lightning	100	60	58	2
б) Blonde Hostage	100	55	48	7
Разом	200	115	106	9

Наукова література

1. Мовознавство:				
а) The Scientific Study and Teaching of Languages	100	7	—	7
б) A New English Grammar	100	2	—	2
Разом	200	9	—	9
2. Техніка:				
а) Industrial Engineering Chemistry	70	2	—	2
б) Mechanical Engineering	30	7	—	7
в) Electronics	70	2	—	2
Разом	200	11	—	11
3. Медицина:				
а) The Journal of Experimental Medicine	100	—	—	—
б) The Journal of the American Medical Association	100	—	—	—
Разом	200	5	—	5

Публіцистика

Газети:				
а) The Worker, Apr., 2, 1961	12	3	1	2
б) The Daily Worker, Febr., 22, 1961	8	1	—	1
в) The Daily Worker, Febr., 28, 1961	4	3	—	1
г) The Daily Worker, Apr., 15, 1961	6	4	1	3
д) The Daily Worker, Apr. 18, 1961	4	4	3	1
е) The Daily Worker, May, 6, 1961	8	10	2	8
Разом	42	25	7	16

На кожну сторінку тексту різних стилів припадає така кількість випадків репрезентації:

- художня література — 1,7;
- публіцистика — 0,12;
- наукова література — 0,04.

Наведені дані свідчать про те, що дієслівна репрезентація більш характерна для мови художніх творів і менш — для наукових текстів, де висловлення думки потребує виняткової точності і повноти інформації, яка не залишала б місця для довільного тлумачення. Наукові тексти майже зовсім позбавлені діалогічної мови, а отже, і типових для неї конструкцій, які у текстах художніх творів становлять значний процент випадків репрезентації.

Цікава можливість використання моделі питального речення з репрезентацією в рекламному тексті з метою зробити його більш емоційним і безпосереднім за характером. Наприклад:

Most audio filter designers run work with smaller cores, more stable cores, and cores whose attennation characteristics are ultra-sharp. Do you? (Electronics).

Звичайно, подібні приклади репрезентації в науково-технічних журналах не характерні для наукових текстів взагалі і є винятком, тим більше, що рекламні тексти за своєю мовною стилістикою швидше можна віднести до розмовного стилю, оскільки вони потребують жвавості, яка полегшує сприйняття змісту.

Взагалі треба сказати, що там, де потрібна жвавість викладу матеріалу і безпосередність, де автор, маючи це на увазі, навмисне вживає в науковому тексті елементи розмовного стилю, або коли характер викладеного матеріалу примушує автора якимось емоційально прикрасити мову, — в цих та інших подібних випадках дієслівна репрезентація використовується ширше. Наприклад:

1) Perhaps these are unusual conditions. It is certainly hoped they **are**. (Mech. Engineering).

2) He felt that his „old” personality had got him as far as it could in the business world. (Journal of the AMA).

3) Does the Science of Linguistic Pedagogy exist? We regretfully concluded, that it **did not**. (Palmer).

4) In the military business, he says, small companies are screaming for their money as they never **have** before. (Electronics).

Підтвердженням цього може бути той факт, що, наприклад, на 100 сторінках «Журналу експериментальної медицини» ми не зустріли жодного випадку репрезентації. Всі переглянуті статті мають виключно спеціальний характер, насичені науковою термінологією, протокольним описом дослідів, статистичними даними.

Цілком зрозуміло, що даний текст позбавлений діалогічної мови і характерних для неї конструкцій, таких, наприклад, як приєднане питання, де явище дієслівної репрезентації зустрічається дуже часто.

За даними нашого дослідження дієслівна репрезентація більш характерна для складних речень.

У переглянутих статтях співвідношення простих і складних речень приблизно однакове. На перший погляд є всі умови для появи дієслівної репрезентації. Однак сама по собі велика кількість складних речень ще не свідчить про необхідність використання конструкцій з репрезен-

тацією. У наукових текстах, наприклад, майже зовсім нема типових конструкцій з репрезентацією

He is a good student, isn't he?,

тобто конструкцій, які звичайно називають Disjunctive question і які являють собою складні речення з приєднальним зв'язком. А саме вони й становлять понад 40% загальної кількості всіх синтаксичних конструкцій з репрезентацією. Що ж до простих речень, де репрезентація теж досить поширена, то треба відзначити таке.

а) Моделі простих речень з репрезентацією характерні для діалогічної мови, де обмін інформацією відбувається при безпосередніх стосунках двох або більше інформантів, де зв'язок репрезентуючого елемента з антецедантом (тобто з лексемою, зміст якої репрезентується) зрозумілий з ситуації, конкретних умов стосунків і т. п. Усього цього наукові тексти, звичайно, позбавлені.

б) Прості речення з дієслівною репрезентацією, як правило, емоціонально забарвлені, чого не може бути у строго науковому тексті, тим більше при описі експериментів, записі спостережень, викладі наукових теорій тощо.

Все це значною мірою обмежує можливість появи конструкцій з репрезентацією в наукових текстах. Щодо мови газет, то тут спостерігається змішування різних мовних стилів — від «розмовного» до «офіційного» («канцелярита», як називає його К. Чуковський).

Щоправда, це стосується не тільки мови газет, а й публіцистичних текстів взагалі. Явище дієслівної репрезентації тут спостерігається частіше, ніж, скажімо, в науково-технічних текстах, хоч використання її обмежене і не так поширене, як у текстах художніх творів (особливо у драматургії, для якої репрезентація є типовим явищем).

З усього сказаного можна зробити висновки:

1. Дієслівна репрезентація найбільш властива мові художніх творів і особливо діалогічній мові.

2. Для публіцистичної мови репрезентація не є типова, хоч і можлива.

3. Для мови наукових текстів репрезентація також нетипова. У наукових текстах вона використовується там, де потрібна жвавість, емоціональність викладу матеріалу. У цих випадках текст за своїм характером наближається до художньо-публіцистичного, через що можливість використання репрезентації збільшується.

А. М. ВОДЯХА

ПРО ІМЕННЕ СЛОВОСКЛАДАННЯ З ДІЄСЛІВНОЮ МОРФЕМОЮ У ДРУГІЙ ЧАСТИНІ СПОЛУЧЕННЯ В РОСІЙСЬКІЙ І АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

У цьому повідомленні ми хочемо порівняти широко представлений у російській і англійській мовах тип складних іменників, другий компонент яких є основою дієслівного характеру.

Академічна «Грамматика русского языка» виділяє в російській мові такі підтипи складних іменників чоловічого роду з дієслівною основою у другій частині сполучення, що означають назви осіб, приладів, дій:

а) складні іменники з дієслівною морфемою у другій частині сполучення, не ускладнені суфіксами, наприклад: *сталевар, языковед, лесовод, лесовоз, бракодел, ледокол, землекоп, птицелов, водомер, пулемет, газопровод, винторез, пароход* і т. д.,

б) складні іменники, дієслівна частина яких ускладнена суфіксами: в чоловічому роді **-ец, -тель**; наприклад: *миноносец, молотобоец, орденосец, флотоводец, законодатель, звукоуловитель*¹. Можна ще додати **-ник** (*рукомойник, основоположник*), **-чик** (*гранатометчик, путеобходчик, путеукладчик*), **-щик** (*бронбойщик, сталеплавильщик*), які не виділяються в цитованій праці, очевидно, на тій підставі, що другі компоненти, ускладнені цими суфіксами, вживаються самостійно. Але наявність таких складних іменників, як *рукомойник, основоположник, пулеметчик, бронбойщик*, другі компоненти яких не вживаються самостійно, дає право віднести ці суфікси до числа наведених у згаданій граматиці з російської мови.

Тут виділені також суфікси **-ство, -ени-е, -ие (-ье)** в іменниках середнього роду; наприклад: *пчеловодство, звероловство, машиноведение, судостроение, земледелие, рукоделье*; у жіночому роді **-к-а, -н-я**, наприклад: *водокачка, масловарня* і т. п.

Для складних іменників з дієслівною морфемою у другій частині, як і для інших типів складних слів російської мови, характерна наявність сполучних голосних **о, е**.

В англійській мові складні іменники з дієслівною морфемою, яка виступає другим елементом, також досить численні. Іменники даного типу в цих випадках найчастіше означають осіб за професією, родом діяльності, а також знаряддя, інструмент, нерідко дію, стан. Наприклад:

bone-setter
brick-layer
cotton-spinner
life-preserver
fire-extinguisher

костоправ
муляр
бавовнопрядильник
рятувальний пояс
вогнегасник.

¹ Грамматика русского языка. Изд-во АН СССР, 1960, стр. 271—272.

Другий компонент цих іменників, як правило, ускладнений агентивним суфіксом **-er, -or**.

Зважаючи на ряд прикладів, у яких значення переносяться з дійової особи на знаряддя, що виконує цю дію, можна прийти до такого висновку: спочатку ці іменники означали лише осіб, пов'язаних з виконанням дії, вираженої дієслівною основою, потім, з розвитком виробництва, з появою знарядь, різних приладів, які замінили працю людини, ці слова залишилися для їх означення. Так, у сучасній англійській мові **file-cutter** означає майстра, який нарізає напилки, а також верстат, що виконує цю дію, **cotton-picker** — збирача бавовни та бавовнозбиральну машину, **bomb-thrower** — гранатометника та гранатомет і т. п.

Згодом, безумовно, за даним зразком утворювалися нові складні іменники уже незалежно від дійової особи, тому що часто вона в мові зовсім не означена, наприклад:

cigar-holder	мундштук
coffee-grinder	кофейний млин
atom-smasher	синхрофазотрон
dress-preserver	підпахівник
direction-finder	радіопеленгатор
flame-thrower	вогнемет
paper-fastener	скріпка для паперу.

Складні іменники, які означають дію, ускладнені суфіксом **-ing**. Часто ці іменники співвідносні з словами, які означають осіб за професією, родом діяльності, рідше з словами, які означають знаряддя, прилади, механізми. Так, **book-selling** співвідноситься з **book-seller, book-binding** з **book-binder, pearl-diving** з **pearl-diver** і т. п. У такому випадку вони означають галузь виробництва, промисел і т. п.

В англійській мові другі компоненти, ускладнені суфіксами **-er, -or, -ing**, здебільшого вживаються самостійно і часом важко визначити, чи мають складні слова цього типу дієслівну основу в другій частині, чи вона стала вже іменною. Наприклад:

flame-projector	вогнемет
dress-preserver	підпахівник
engine-driver	машиніст
cotton-spinner	бавовнопрядильник
fire-worker	піротехнік.

У російській мові також іноді важко визначити характер другої частини розглядуваних сполучень, коли вона (частина) може функціонувати у мові як самостійний іменник. Як інакше пояснити те, що іменники *сталелитейщик, чугунолитейщик, водопроводчик, радиопроводчик, рельсопрокатчик, сталепрокатчик* поряд з *автомеханик, судомеханик, автосварщик, электросварщик, зоотехник, светотехник* віднесені до складних слів, «...утворених сполученням двох основ іменників»¹, тоді як *звукоуловитель, паровозостроение, землечерпалка, скотобойня* віднесені до утворень з дієслівною основою у другій частині, незважаючи на те, що ці частини можуть вживатися самостійно як іменники. Вважаємо, що не слід плутати в цьому відношенні складні слова типу *сталелитейщик, трубопрокатчик, водопроводчик* з утвореннями типу *автомеханик, зоотехник*, де другі компоненти не мають ніякої співвідносності з дієсловом.

¹ Указ. твір, стор. 273.

Крім того, тут маємо різні види взаємовідношень компонентів. В одному випадку це означально-об'єктні, характерні для складних іменників з дієслівною морфемою у другій частині, в іншому — суто атрибутивні, характерні для сполучень, складених з іменних основ.

Що ж до слова *водопроводчик*, то в ньому, по-перше, друга частина самостійно в російській мові не функціонує, по-друге, воно утворене не шляхом злиття основ *вод* та *проводчик*, а є похідним від *водопровод* шляхом додання суфікса **-чик**, тобто є складнопохідним словом; у слові *водопровод*, як сказано в «Граматиці», друга частина є дієслівною морфемою¹.

В англійській мові немає іменників типу *сталебар*, *ледокол*, але виділяється значна група складних іменників, другим компонентом яких є іменна основа, що збігається з основою дієслова за конверсією. Наприклад:

daybreak	світанок
sunshine	сонячне світло
sunset	захід сонця
dog-lead	повідець для собаки
fire-escape	пожежна драбина
heart-beat	серцебиття
sun-burn	загар і т. п.

У деяких випадках зустрічаються паралельні форми складного іменника з дієслівною основою, ускладненою суфіксом і без нього;

book-marker та **book-mark** закладка

chimney-sweeper та **chimney-sweep** сажотрус.

Окреме місце посідає складний іменник **bootblack** (чистильник чобіт), де другий компонент є дієслівною основою, і як іменник у цьому значенні самостійно не вживається.

Дієслівний характер другого компонента яскраво виявляється при аналізі семантико-синтаксичних взаємовідносин компонентів даного типу складання.

Тут майже завжди виділяються два типи взаємовідносин.

1. Означально-об'єктні. На означальні взаємовідносини, які звичайно існують між основами складного слова, накладаються об'єктні відносини. Перший компонент означає об'єкт дії, висловленої другим компонентом.

У російській мові: *сталелитейщик*, *снегоуборка*, *водобоязнь*, *книготорговец* і т. п.

В англійській мові: **book-seller**, **coal-cutter**, **book-binding**, **dog-lead** тощо.

2. Означально-суб'єктні. Перший компонент означає суб'єкт дії, яка висловлена другим компонентом.

У російській мові: *ледоход*, *водопад*, *солнцепек*, *кровотечение* і т. п.

В англійській мові: **cloud-drift**, **sun-rise**, **day-break** тощо.

У цьому типі складних іменників простежуються й інші взаємовідносини компонентів, на яких ми тут не зупиняємося, проте всі вони підтверджують дієслівний характер другого компонента розглядуваних складних слів.

¹ Указ. твір, стор. 272.

Л. О. ВОРОНІНА

ДО СТАНОВЛЕННЯ TO DO ЯК ДІЄСЛОВА-ЗАМІСНИКА

В епоху найдавніших пам'яток англійської мови дієслово *to do* в деяких синтаксичних функціях уже виявляє тенденцію до послаблення свого семантичного значення «робити» і перетворення в дієслово-замісник.

Як відомо, необхідною передумовою розвитку граматичної абстракції, узагальнювання, служить лексичне значення слова. Широта семантики *to do* сприяла використанню його як дієслова-замісника.

Уже в пам'ятках староанглійського періоду зустрічається використання дієслова *to do* у функції замісника, наприклад:

Crit weox swa swa othre cild doth.

(Seo sunu) scinth under thaere eorþan on nihtlicre tide swa swa on daeg deth bufan urum heafdom¹.

Проте прикладів з дієсловом-замісником у староанглійській мові мало, вони «повністю пояснюються семантикою *to do* (робити) і не являють собою нічого схожого з системою»².

Крім незначної кількості прикладів, які дають підставу зробити висновки про те, що в староанглійський період використання дієслова *to do* у функції замісника було в зачатковому стані, слід вказати і на типову для того періоду обмеженість синтаксичного використання *to do* у функції замісника — воно зустрічається лише в порівняльних реченнях. Протягом середньоанглійського періоду граматична будова англійської мови зазнає істотних змін, пов'язаних з перебудовою граматичних форм, зміною складу граматичних категорій, розвитком нових аналітичних форм у дієслові. Ці зміни спричиняються до того, що наприкінці середньоанглійського періоду складається граматична будова англійської мови, в основних своїх рисах подібна до сучасної³.

У нерозривному зв'язку з цими змінами відбувається і розвиток дієслова-замісника *to do*. У середньоанглійський період розширюється сфера використання *to do* у функції замісника, збільшується частота використання цього дієслова.

Дієслово-замісник широко використовується в порівняльних підрядних реченнях, наприклад:

Thaer he wunede eall riht swa drane doth on hide.

Summe lauerdes... god gremiath, swa saul the king dude.

Nu luge thu na monnum, ac dude gode.

Але використання його не обмежується рамками порівняльних підрядних речень; дієслово «*do*» виступає у функції замісника і в простих реченнях, наприклад:

¹ The Oxford English Dictionary, V. III, Oxford, 1933.

² В. Н. Ярцева. Слова-заместители в современном английском языке. Уч. зап. ЛГУ, вып. 14, 1949.

³ А. И. Смирницкий. История английского языка (средний и новый период), Изд-во МГУ, 1965, стор. 110.

I haue him knawen and sal **do** ever,

і в складнопідрядних:

get ne seith hit nout thaet heo biheold wepmen; auh **deth** wummen.

Дієслово-замісник виступає для заміни дієслів різноманітного лексичного змісту, про що свідчить семантика зв'язаних з to do слів, наприклад, семантика прямого додатка при дієслові to do, який може відноситись лише до дієслова-замісника:

Vre gultes... beon us forgeuen.

Al swa we **doth** all menthet liuen.

But dunten him so man **doth** here.

He us honteth ase hound hare **doth** on hulle.

Woltou me sle... as thou **dudest** the egipcian not gore?

Woug halwen thei chirches and deleth in devynitie as dogges **doth** bones.

У новоанглійській мові ми спостерігаємо розвиток аналітичних описових форм з допоміжним дієсловом do. Період співіснування питальних, окличних і стверджувальних конструкцій за участю дієслова do і без нього поступається місцем стабілізації аналітичних форм з do у питальних і окличних конструкціях. Do у стверджувальних розповідних реченнях поступово зникає, бо «в позитивній конструкції введенням do нічого нового не досягалось. У зв'язку з цим стверджувальні звороти з do почали вживатися все рідше і набули особливого стилістичного забарвлення, виступаючи як експресивні емпатичні форми. Саме в цьому значенні вони і зберігаються в сучасній мові¹. Тому слід вважати абсолютно неправомірним намагання пов'язати використання дієслова-замісника to do у стверджувальних реченнях з еліпсом описової форми².

У новоанглійській мові відбувається дальша стабілізація дієслова-замісника to do, пов'язана з становленням фіксованого порядку слів, з обов'язковою наявністю дієслова-присудка в реченні, бо «незмінними рисами англійського речення є номінативність і дієслівність»³.

Двоскладове речення стає одним з переважаючих структурних типів речення, а дієслово-замісник to do дає можливість підтримати дієслівність речення і разом з тим уникнути надмірної інформації, яка б виникла при повторенні смислового дієслова, відомого з попереднього контексту.

У творах Шекспіра дієслово-замісник представлено дуже широко. Так, у комедіях „The Tempest“, „The Two Gentlemen of Verona“, „The Merry Wives of Windsor“, „Measure for Measure“, „As You Like It“, „The Comedy of Errors“, „Much Ado about Nothing“, „Love's Labour's Lost“. „The Merchant of Venice“, „Hamlet“, „Julius Caesar“ воно зустрічається у простих реченнях, наприклад:

- You lack a man's heart. I **do**. (As you Like it).

Duke. Thou know'st how willingly I would effect.

The match between Sir Thurio and my daughter.

Pro. I **do**, my lord.

Duke. And also, I think, thou art not ignorant

¹ А. И. Смирницкий. История английского языка (средний и новый период). стор. 110.

² G. Curme. A Grammar of the English language, V. III, Boston, 1936. О. А. Гумилевская. Эллиптические обороты в английском языке. Ж. «Иностранные языки в школе», 1952, 5.

³ А. И. Смирницкий ibid. стор. 121.

How she opposes her will against my will.

Pro. She **did**, my lord, when Valentine was here. (The Two Gentlemen of Verona).

Поширена сфера використання дієслова-замісника в різних типах підрядних речень: дієслово *to do* використовується

а) у порівняльних підрядних реченнях:

Love is merely a madness, and, I tell you, deserves as well a dark house and a whip as madmen **do** (As You Like It.).

Friar, thou knowest not the Duke as well as I **do**. (Measure for Measure);

б) в означальних підрядних реченнях:

Hamlet. Do they hold the same estimation they **did** when I was in the city? (Hamlet).

O, that you bore the mind that I **do**. (The Tempest);

в) в умовних підрядних реченнях:

I will not love; if I **do**, hang me. (Love's Labour's Lost).

Cass. I said, an elder soldier, not a better. Did I say better?

Brut. If you **did**, I care not. (Julius Caesar);

г) у реченнях вставного характеру:

And let our hearts, as subtle masters **do**,

Stir up their servants (Julius Caesar).

д) у додаткових підрядних реченнях:

Can you not hate me, as I know you **do**? (A Midsummer-Night's Dream).

John (to Claudio) Means your lordship to be married to-morrow?

Pedro. You know he **does**. (A Midsummer-Night's Dream).

Дієслово-замісник може супроводитися додатком, що за змістом відноситься до дієслова, яке заміщається. Цей факт є доказом семантичного спустошення *to do*, наприклад:

Cive me that man

That is not passion's slave, and I will wear him

In my heart's core, ay, in my heart of heart

As I **do** thee. (Hamlet).

Процес історичного розвитку дієслова-замісника є процес розгортання і удосконалення тих потенцій, які були закладені у давнині.

Коли у староанглійській мові дієслово-замісник зустрічається лише в одному типі речень (порівняльні підрядні речення), то в процесі історичного розвитку ми спостерігаємо розширення сфери використання дієслова-замісника у зв'язку з стабілізацією структури речень англійської мови. Так, тільки після 1500 року дієслівний замісник закономірно зустрічається як присудок, що вживається при новому підметі, тоді як на більш ранніх етапах розвитку мови новий підмет міг вводитися без особового дієслова.

Становлення дієслова-замісника є процес десемантизації *to do*, перетворення на дієслово з таким абстрагованим значенням, яке дає можливість використати його для заміни дієслова будь-якого лексичного змісту.

Л. С. ГРІНБЕРГ

ПЕРЕКЛАД І ЧАС

У ході історичного розвитку суспільства, внаслідок економічних та соціальних перетворень, зміни політичних, етичних, естетичних поглядів відбувається переосмислення цінності літературних творів, перегляд творчості письменників. Цей процес знаходить своє відображення в тому, що численні твори (а з ними й імена авторів), які були популярні у свою епоху, сходять з літературної сцени в іншу епоху і лише небагато видатних творів порівняно невеликого кола письменників переживають віки, входять до скарбниці національної та світової літератури. Однак і вони переосмислюються в нову епоху, читаються по-новому, дістають нову критичну оцінку.

Для нових поколінь, що володіють мовою, якою писав автор, основою такої переоцінки є оригінал твору, який залишається незмінним. Твори великих письменників не є, однак, надбанням тільки національних літератур. Перекладені на інші мови, вони стають невід'ємною частиною світової літератури, явищем літературного життя інших народів. Переосмислення творчості письменників спостерігається і тут. У даному разі воно відбивається, перш за все, в появі нових варіантів самого твору, нових його перекладів.

Отже, так само, як не існує оцінки твору або творчості письменника поза часом та умовами, не існує й перекладів поза часом та умовами, і будь-який переклад до певної міри (в залежності від ідейно-художніх настанов і таланту перекладача) відбиває дух свого часу.

У зв'язку з цим значний інтерес становить порівняльний аналіз кількох перекладів одного твору, зроблених у різні періоди.

Наведемо деякі спостереження з порівняльного аналізу російських перекладів роману Марка Твена «Янки з Коннектікута при дворі короля Артура».

Цей роман, що вийшов у світ у Сполучених Штатах Америки 1889 року, надрукований уперше в Росії 1896 року в перекладі Н. М. Федорової. Згодом з'являється ще ряд перекладів та обробок роману в дореволюційних і радянських виданнях: Е. Н. Нелідової (1911 р.), З. Журавської (1913 р.), Т. Л. Щепкіної-Куперник (1926 р.), обробка Едв. Шолока (1928 р.), З. Журавської під редакцією П. К. Губера (1928 р.), М. Чуковського (1945 р.).

Роман посідає особливе місце у творчості Марка Твена. У ньому письменник найбільш повно висловив свої погляди на суспільний розвиток, державність, взаємовідносини та боротьбу класів, релігію, освіту. Вибрана письменником специфічна форма історико-фантастичного роману відкрила перед ним великі можливості використання соціальної сатири, багатопланового зображення сучасності на фоні минулого, порівняння «монархії долара» США кінця XIX сторіччя з будь-якою іншою монархією більш ранніх або пізніших часів. Композиція роману, його образно-стилістична система такі, що сучасність і минуле нерозривно зв'язані в ньому. Мовні засоби, що використовуються з великою

винахідливістю, створюють складний підтекст роману, виконують специфічну ідейно-художню функцію¹.

Внаслідок суспільно-літературних умов часу дореволюційні переклади «Янкі...» не могли повноцінно передати соціальну суть цього роману — різкої сатири на всяке панування меншості над більшістю, на монархію, аристократів, церкву, сатири, спрямованої на палкий захист прав народу, права його на встановлення демократичної влади шляхом революційної боротьби.

Дореволюційні переклади вихолощували соціальну спрямованість роману шляхом численних купюр (можливо, зроблених цензурою, що само вже може стати предметом цікавого дослідження) та перекичування образно-стилістичної системи.

Так, у перекладі Н. М. Федорової (1896 р.) пропущено всі прямі висловлювання Твена та його героя Янкі проти «священного права королів», проти влади авантюристів — королівських фаворитів та фавориток, проти мракобісся релігії, зокрема християнства, палкі виступи Янкі на захист французької революції та терору більшості над меншістю (див. в оригіналі «Передмову автора», глави 8, 12, 40 та ін.). В одному з комічних «заклинань» Янкі випущено навіть слово «нігіліст» (глава 23), слово «священик» скрізь замінено словом «патер», щоб відвести удар Твена від православної церкви і т. п. Специфічний фон американської дійсності, що створюється в оригіналі використанням сучасного ділового й газетного стилів, спортивного жаргону, професіоналізмів, сленгу, у перекладі повністю втрачений. Внаслідок цього переклад подає спотворений образ Янкі, позбавлений соціальної і національної приналежності, через що роман в цілому втратив свої основні ідейні і художні якості.

У перекладі Е. Н. Нелідової (1911 р.) купюр ще більше. Роман ретельно «очищено» від усього, що будь-якою мірою може вважатися як зневага монархії, аристократії, церкви. Різноманітність стилістичних засобів оригіналу знівельовано, сатиричний ефект використання лексики та фразеології різних шарів мови нейтралізовано. Використовуються типові російські реалії (копійка, верста і т. п.), що позбавляють твір національного колориту. Часто спостерігається нерозуміння реалій англійської та американської дійсності, багато буквалізмів. Переклад Нелідової перетворює Твена на пустого добродушного гумориста, яким він не виступає у «Янкі...», а гостру соціальну сатиру зводить до забавного незлбивого гумору, сміху заради сміху.

Іншу перекладацьку настанову бачимо в перекладі «Янкі...» З. Журавської (1913 р.). Тут значно менше купюр, ніж у перекладах Н. М. Федорової та Е. Н. Нелідової, однак сам переклад найгостріших своїм ідейним змістом композиційних частин роману виконано так, що їх соціальна суть знижена, виходжена. Особливо спотворено образ Янкі. Він виступає не як американський робітник кінця ХІХ ст., а як балакучий охотнорядський «сиделец», чиї жартівливі розмови не можна сприймати серйозно. Мова Янкі та інших персонажів роману рясніє діалектизмами, російською фольклорною лексикою та фразеологією, зворотами просторіччя (наприклад, девица, вежливенько, радешенек, невдолге, терем, кручинит, напасти, поди, на́больший, старшой, кажись, сморкалка тощо). Часто перекичується зміст оригіналу, посилення на американську дійсність втрачають своє значення, відчувається зневаж-

¹ Див. Л. С. Грінберг. Мова і стиль роману Марка Твена «Янкі з Коннектикута при дворі короля Артура», «Вісник Харківського університету», серія філологічна, вип. І, 1965 р., стор. 136—142..

ливе ставлення перекладача до оригіналу. Результатом такого перекладу є не тільки втрата національного та історичного колориту, але й перекручення всього ідейно-художнього змісту роману, перевтілення Янки, перетворення соціального узагальнення на розважальний анекдотичний випадок, на «мужицький гумор» для «освічених» читачів.

Низький ідейно-художній рівень дореволюційних перекладів «Янки» відбиває як загальний стан перекладацької практики та теорії в Росії того часу, так і літературно-критичну оцінку творчості Марка Твена буржуазною критикою, яка намагалася представити цього видатного письменника-реаліста, соціального критика, добродушним незлобивим жартівником.

У перших перекладах «Янки...», що вийшли за радянського часу, теж знаходимо багато хиб, характерних для дореволюційних перекладів роману.

Переклад Т. Л. Щепкіної-Куперник (1926 р.) характеризується багатою динамічною мовою, що добре передає тон розповіді Твена. Проте ідейний зміст роману відтворено далеко не повноцінно. Перекладач випускає ряд важливих з ідейного погляду композиційних місць роману (чого не можна пояснити цензурними міркуваннями), дозволяє собі переказувати зміст, змінювати оригінал. Аналіз перекладу Щепкіної-Куперник свідчить, що перекладач розглядає «Янки...» лише як розважальну літературу, не помічаючи справжнього соціального змісту роману.

1928 року «Янки...» виходить у «Библиотеке исторических романов» в обробці Едв. Шолока. Здавалося б, саме тут радянський читач зможе ознайомитися з глибоким соціальним іносказанням Твена у всій повноті його ідейного та художнього змісту. На жаль, цього не сталося. В обробці Шолока випущено 35—40 процентів тексту оригіналу і розглядати його як переклад неможливо. Цікаво, що було зроблено ті самі купюри, що й у перекладі Е. Н. Нелідової 1911 року (під час підготовки до святкування трьохсотріччя дому Романових).

Опублікований того ж року переклад З. Журавської за редакцією П. К. Губера не виправив становища. При текстуальній повноті, спостерігається таке саме перекручення ідейно-художнього змісту роману. Псевдонародний стиль перекладу 1913 року виступив лише трохи видозміненим. Янки — «охотноворець» перетворився у веселого бунтівливого мужика, а Англія та Америка — у кріпосну Росію з поміщиками і кріпаками та відповідною мовою.

Лише через півсторіччя після появи в Росії першого перекладу «Янки при дворі короля Артура» читач одержав повноцінний переклад роману, що відтворює в усій повноті його ідейно-художній зміст. Таким є переклад М. Чуковського (1945 р.), що вийшов окремим виданням, у двотомнику «Избранные сочинения Марка Твена» (1953 р.) та у двадцятитомному «Собрании сочинений» (1960 р.).

Переклад М. Чуковського є новим важливим ступенем в оцінці роману, його місця у творчості Марка Твена. Уперше роман перекладено на російську мову в дусі вірності ідейно-смісловій правді, художній повноцінності, у відповідності з нормами російської літературної мови нашого часу. Цікаво відзначити, що в останньому виданні у «Собрании сочинений» вперше повністю перекладено назву роману, як «Янки из Коннектикута при дворе короля Артура», що в усіх інших виданнях, в тому числі й у перших варіантах перекладу Чуковського, подавалася як «Янки при дворе короля Артура». Новий переклад назви роману — явище закономірне. Він не тільки точніше передає назву оригіналу, але й відбиває зміну відтінків значення слова «янки», що сталася в останні

десятиріччя, та зросло знайомство радянського читача з американською дійсністю.

Переклад «Янкі...» М. Чуковського — ще одне свідчення прогресу практики й теорії перекладу в нашій країні. Він відбиває розвиток літературної критики в СРСР, яка, будучи частиною найпередовішої ідеології, дає найбільш наукову сучасну оцінку творчості письменників Заходу. Разом з тим, переклад «Янкі...» Чуковського підтверджує закономірність створення нових перекладів творів світової літератури на нових етапах розвитку суспільства.

У роботі над новими перекладами слід враховувати хиби старих перекладів, їх ідейно-художні настанови. У цьому велику роль має відіграти критика перекладу, яка повинна з'ясувати соціально-літературну цінність зроблених перекладів і підказати основні лінії роботи над новими перекладами.

Г. В. ЕЙГЕР

ПОРІВНЯННЯ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ З СУМІЩЕННЯМ ПРИСУДКІВ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

У цій роботі розглядаються особливості складних речень з суміщенням присудків (СРСП) у складному реченні порівняно з відповідними повними реченнями.

Суміщення — один із способів скорочення речення — є співвідношенням елемента однієї конструкції, ідентичного відсутньому елементові другої, яка побудована за тією ж моделлю, з паралельними членами обох конструкцій.

Аналіз показав, що існують структурні, семантичні та функціональні особливості, які перешкоджають або сприяють трансформації повних речень деяких моделей СРСП.

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ

1. Лексична ідентичність смислової частини присудка:

Ich bin **Prolet**, du bist **Prolet**. (Jobst).

...sie **sind tot** und ihre Nöte **sind tot**. (Brezan).

- У цих випадках замість суміщення може уживатися заміщення:

Tiere **sind nicht anspruchsvoll**, aber die Götter **sind es**. (Hermann).

- Тут **es** заміщує предикатив **anspruchsvoll**.

Ist sie schuldig, Genossen, oder **sind's wir?** (Strittmutter).

Die schwächer assoziierten Vorstellungen werden nicht reproduziert, die stärkere **wird es**. (Stöhr).

- У цьому реченні заміщена смислова частина дієслівного присудка — reproduziert.

У випадках, коли предикативи комунікативно підкреслені, суміщення можливе:

Schön was das Leben, **schön** jeder Augenblick im Elternhaus (Haykenthal)

...dann schritten sie aus dem Saal, die Treppe war **rot und weiß**, weiß der Marmor und **rot** der Läufer Teppich... (Brezan).

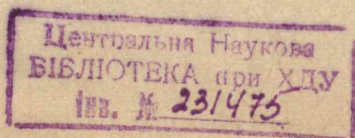
Речення такого типу мають емпатичний характер.

2. Займенники **das**, **es** (у значенні **das**), **man** (в окремих моделях), які виконують функції підметів:

Er hatte sich nicht dazu entschließen können einfach liegenzubleiben... Das Gefühl, **es** werde nicht gut ausgehen, **er** werde so wie Helmut enden ...hatte ihn davon abgehalten. (Neumann).

Wie viele Existenzen hatte dieser Marmorosch in letzten Wochen vernichtet; war das überhaupt noch ein Mensch? Aber es war gar nicht Marmorosch, es war nichts als die Landbank. (Kellermann).

Es muß fix gehen, und wir müssen auf den Bahnschutz achten. (Neumann).



3. Займенник **man**:

„**Sie** hatte geantwortet und geweint, und **man** hatte sie angeschrien. (Neumann).

Janko würde den Prozeß todsicher verlieren, **man** würde ihm die Förderung verbieten. (Kellermann).

4. Одне з речень СРСП починається «вступним es».

Natürlich war auch Jacques eingeladen und **es** war selbstverständlich, daß Jacques kommen würde. (Kellermann).

Препозиція підрядного речення робить суміщення можливим:

Natürlich war auch Jacques eingeladen und daß er kommen würde, selbstverständlich.

Alles in der Nähe umherliegende lose Gestein war jetzt verbaut, und es war für Preiß leicht, sich auszurechnen, daß er dazu drei Monate brauchen werde. (Zack). Alles lose Gestein war verbaut und sich auszurechnen, daß er dazu drei Monate brauchen werde, für Preis leicht.

Препозиція інфінітивного зворота теж допускає суміщення...

...die Furchen waren gefroren und es war kaum möglich, mit dem Auto durchzukommen» (Kellermann) die Furchen waren gefroren und mit dem Auto durchzukommen, kaum möglich.

5. У деяких моделях підмети повинні співвідноситися з різними денотатами; в наведених нижче прикладах суміщення неможливе:

...**er** ist nicht gegen die Rindervermehrung, **er** ist für ein vernünftiges Tempo dabei. (Strittmatter).

Die Hexen haben rote Augen, aber **sie** haben eine feine Witterung. (Grimm).

З цього правила є виняток:

Beide waren junge Männer, **beide** schwächig. (Herrmann).

Beides sind deutsche Ströme, **beide** von Felsen umtürmt, von Städten und Bergen umsäumt. (Deszyk).

В обох прикладах підмети співвідносяться з одним денотатом (у другому прикладі **beides** є морфологічним варіантом **beide**).

Не перешкоджають суміщенню деякі інші займенники та подібні до них групи слів:

Keiner ist schlechter als sie selbst, **keiner** ist schlechter genug, um getötet zu werden (Krusch.)

Sie haben mir die Ohren vollgejamert, **alles** sei futsch, **alles** beschlagnamt. (Seghers).

Крім розглянутих вище слів, які виконують функцію підмета, зустрічаються ще і такі слова: jeder, keiner, niemand, nichts.

Слід відмітити, що не всі підмети, які є лексично ідентичними одиницями, співвідносяться з однаковими денотатами. У цьому випадку суміщення можливе:

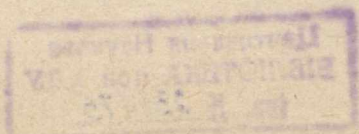
Aber **ein** anderes ist mein objektives Urteil, **ein** anderes meine persönliche Sympathie. (Feuchtwanger).

Ein Teil war zerstört, **ein Teil** demontiert. (Seghers).

Was ist Wirklichkeit, **was** ist Traum? (Steinberg).

У цих реченнях підмети мають однакове сигніфікативне, але різне денотативне значення.

У першому прикладі **ein anderes** в обох частинах речення має одне і те ж значення «інше, те, що відрізняється», але це «інше» у різних частинах речення означає інші предмети, тобто обидва підмети співвідносяться з різними денотатами.



У другому реченні підмети передаються іменником ein Teil, в обох частинах речення іменники мають одне й те саме значення «частина», але означають різні поняття.

Крім цих слів, вживаються також manche, einige, etliche, viele, wenige, etwas, wer, welcher, irgendwer.

Таким чином, проаналізувавши всі ці слова, робимо висновок, що вони утворюють семантичне поле: відносяться до займенників або до слів, які мають займенниковий характер.

Ці слова і в логічному відношенні утворюють дві різні групи слів. Слова, які співвідносяться з одним і тим же денотатом, означають всі елементи множини, або один з елементів цієї множини, або заперечення:

alle	— keine
alles	— nichts
jeder	— keiner — niemand
beide	

Слово beide не має антоніма, який заперечував би парність.

У зв'язку із значенням цих слів у СРСП, де вони вживаються як підмети, виражені загальні судження.

Лексично-ідентичні слова, які співвідносяться з різними денотатами, означають певну частину множини: manche, einige, etliche, mehrere, ein anderes, wer, was, welcher.

Речення з цими словами відбивають одиничні судження.

СРСП у залежності від цих груп відрізняються також характером семантичних відношень. У першому випадку в СРСП виражені перелікові відношення, у другому — зіставні.

6. У складнопідрядному реченні суміщення неможливе, коли між реченнями з тотожними елементами є ще одне речення:

Die Haustüre stand sperrweit auf: Tisch, Stühle und Bänke waren umgeworfen, die Waschschüssel lag in Scherben, Decke und Kissen waren aus dem Bett gezogen. (Grimm).

...seine Augen waren geschlossen, er atmete schwer, sein Mund war verzehrt... (Herrmann).

7. Як правило, суміщення присудків головного і підрядного речень неможливі. Винятком є:

1. Порівняльні речення:

Der Leibeigene hat sich zum Mitglied der Kommune in der Leibeigenschaft herangearbeitet, wie der Kleinbürger zum Bourgeois unter dem Joch des feudalistischen Absolutismus. (K. Marx).

2. Деякі речення с сполучником wenn:

Wenn sich die USPD einen Schloder gefallen läßt, wir nicht. (Gotsche).

Wenn jemand, dann konnte dieser ausgezeichnete Chirurg Gudrun Zanunech noch retten. (Brezan).

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

1. СРСП передають всі ті значення, що й відповідні повні речення за винятком одного типу причинно-наслідкових відношень, коли причина йде за наслідком:

Marlis Pohnert war nicht schön, ihre Beine waren zu stark und der volle Mond zu breit. (Günter).

Sie waren allein, die anderen Gäste waren im Haus zurückgeblieben. (Herrmann).

2. Суміщення присудків, які є стійкими словосполученнями, можливі, як правило, коли створюється сатиричний ефект:

...die Frau kommt unter die **Haube**, und der Mann unter die **Erde**. (Brecht).

Die Kleider **bekamen Schleppen** und die Volkswirtschaftler **graue Haare**, weil lawinenartig ansteigende Nachfrage... das Angebot mehr und mehr überstieg. (Basan).

В інших випадках суміщення не вживається:

Worauf habe ich eigentlich noch ein Recht, fragte sie in die Stille hinein.

Die eine **nimmt mir den Mann**, und die andere **nimmt mir den Glauben** an aufrichtige Freundschaft und an einen neuen Anfang. Ich habe froh zu sein, daß mir das Recht zum Schuftigen geblieben ist. (Basan).

Гра слів, що виникне при суміщенні, суперечитиме цій ситуації, яка відображає сумні думки покинутої жінки.

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ

СРСП мають такі конотативні значення.

а) Комунікативне підкреслення того чи іншого елемента речення. Щоб обґрунтувати цей факт, розглянемо речення:

...der Junge sprach vor sich hin: „Wenn mir's gruselte, wenn mir's nur gruselte“. (Grimm).

Це речення взято з казки про хлопця, який хотів дізнатися, що таке жах. Трансформацію в речення

Wenn mir's, wenn mir's nur gruselte.

підкреслює *mir's*, що суперечить комунікативному завданню даного речення — виразити бажання пізнати почуття жаху.

Ще один приклад:

„Wir brauchen Milch!“

Timpe versteht sehr gut; aber was soll er füttern?

Was soll er füttern, was soll er füttern!

Steht nicht geschrieben: Silage, der Nabel der Winterfütterung? (Strittmatter).

Виділене речення передає слова Тимпе, який роздратовано повторює репліку Бінкоппа. Суміщення підкреслило б модальність речення

Was soll er, was soll er füttern!,

що не відповідає ситуації.

Підкреслюючи елемент присудка, суміщення посилює зіставлення:

Diese Kräfte bieten die Gewähr, daß jede Aggression gegen Kuba **scheitern** und die Politik der friedlichen Koexistenz zwischen Staaten mit unterschiedlichen Gesellschaftsordnung **siegen** wird. (BZ. 65).

Через відсутність дієслова werden у присудку scheitern wird посилюється смислова частина scheitern, що є центром зіставлення scheitern-siegen.

б) Комунікативне напруження.

Це явище в зв'язку з розповсюдженістю рамочної конструкції у німецькій мові неодноразово відзначалося в мовознавчих працях (В. Г. Адмоні, К. Бост та ін.).

Але напруження в СРСП має важливу особливість: воно виникає не як результат розривання члена речення, а як наслідок незакінченості частини складного речення:

In einem Satze mit präpositionalem Objekt ist daß Verb vom Subjekt, die Präposition vom Verb und das Objekt von der Präposition **abhängig** (Schmidt, Logik, 69).

Звичайно, напруження сприяє посиленню зв'язку між частинами речення.

Отже, виникнення суміщення може обумовлюватись згаданими конотативними значеннями. Але постає питання: чи не діє в цьому ж напрямку тенденція до усунення надмірності? Розв'язати це питання можна, якщо проаналізувати зв'язок між цими факторами.

Для цього було встановлено, як із зростанням кількості елементів присудка змінюється відношення кількості речень з суміщенням до загальної кількості речень, в яких суміщення можливе.

Результати дослідження:

Кількість елементів у присудку	Загальна кількість речень	Суміщено	Не суміщено
Одноелементний присудок	342	203	139
Двохелементний присудок	365	305	60
Трьохелементний присудок	100	100	—

У науковій літературі ця різниця ще більша

Кількість елементів у присудку	Загальна кількість речень	Суміщено	Не суміщено
Одноелементний присудок	350	300	50
Двохелементний присудок	350	340	10

Таким чином, прагнення до усунення надмірності відіграє важливу роль, яка збільшується із зростанням ідентичних елементів, що можуть бути суміщені.

Зрештою, одним з факторів, що перешкоджає суміщенню, є виникнення небажаних стиків експліцитних елементів:

Die Mutter **hatte** seine Liebe **gebraucht**, und er **hatte** sie ihr gegeben. (Br. Liebe, 33).

Вживання у даному випадку суміщення веде до стику *er sie ihr*.

Наведемо ще приклад:

Gott **schuf** den Menschen nach seinem Bilde, daß heißt vermutlich, der Mensch **schuf** Gott nach dem *seinigen*. (Licht, enberg), де стик — *der Mensch Gott*.

ВИСНОВКИ

1. Лексична ідентичність смислової частини присудка, деякі займенники, своєрідний характер співвідношення підметів з денотатами та позиція елементарного речення у складному цілому — це ті структурні особливості, що перешкоджають виникненню СРСР.

2. Семантичні відношення між частинами СРСР не впливають на можливість суміщення за винятком випадку, коли причина йде за наслідком.

3. Найбільш важливими є конотативні значення комунікативного підкреслення, напруженості та тенденція до усунення надмірності.

4. Суміщенню перешкоджає також можливість виникнення стиків, що ускладнюють процес розуміння.

К. І. ЛАНЕЦЬКА

ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ ТА СЕМАНТИКУ
НЕПОВНИХ РЕЧЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Ця стаття є частиною дослідження структури й інтонації неповних речень у німецькій мові, здійсненого методом зіставлення неповних речень з повними в однаковій ситуації.

Метод зіставлення дозволяє не тільки визначити граматичну структуру речень, але й виявити їх інтонаційні та семантичні особливості.

Інтонація досліджувалася експериментально з використанням спеціальної апаратури, результати розглядаються в окремій статті¹.

Для аналізу було взято неповні речення, що порівнюються з повними, для яких виявилось можливим знайти еквіваленти двоскладового типу. Тут розглядаються двоскладові речення з неназваними підметом, присудком, знаменною частиною присудка та зв'язкою.

РЕЧЕННЯ З НЕНАЗВАНИМ ПІДМЕТОМ

Присудок повторює особу й число підмета, і його можна визначити за присудком — широкий контекст для цього не потрібний. Тому такі речення досить самостійні за структурою, наприклад:

Mußt es doch mal lernen, Baby. (E. M. R.)

Habe gar keine Lust mehr was zu lernen. (E. M. R.)

Для визначення підмета контекст обов'язковий у тому випадку, коли особова форма дієслова 1 і 3 особи співпадає:

Haben gestern einen Tag verloren. (F. W.).

Könnten eigentlich auch gehen. (E. M. R.)

Особливо численними є речення без підмета у діалогічній мові з відтінком фамільярності чи зневаги, наприклад:

1) Bitte morgen um einhalb acht um telephonischen Anruf. (B. Kell.) 2) Bin ein bißchen verdreht heute, Otto. (E. M. R.) 3) Spiele euch jetzt mal meine neue Platte vor. (E. M. R.)

У кожному з них легко визначити підмет-займенник і його можна підставити в кожне з цих речень. При підстановці не відбувається особливих змін, наявність підмета надає реченням більш офіційного відтінку. Випущення підмета може привести до втрат дієсловом-присудком синтаксичної функції. Так, односкладові речення Danke і Bitte походять із повних Ich danke, Ich bitte, які вживаються також досить часто:

1) Guten Abend! Danke, daß du gekommen bist. (W. B.)

2) Danke, — sagte ich, — ich danke Ihnen. Ich nehme sie gern. (E. M. R.)

Співвідносність Danke з Ich danke очевидна. Різниця тут у стилі й забарвленні речень.

У першому реченні розмова ведеться на «ти», тому має фамільярний характер — danke вживається без займенника. Другий приклад теж

¹ К. И. Ланецкая. Интонация неполных предложений в современном немецком языке. Ж. «Іноземна філологія», вип. 3. Вид-в. Львівськ. держ. ун-ту, 1965.

починається з дієслова без займенника, але потім він повторюється уже з займенником *ich*. Відтінок цього речення інший — в ньому висловлюється подяка більш шанобливо, і в реченні не відчувається ніякої фамільярності, чому сприяє ще й займенник *Ihnen*. Так,

Ich danke Ihnen herzlich, Herr Justitzrat,—erwiderte er.
(B. Kell.).

має зовсім офіційний характер. Відтінок цих речень визначається ситуацією і конструкцією, наявністю підмета-займенника також сприяє цьому.

Якщо *bitten* і *danken* у першій особі однини теперішнього часу вживаються без займенника, то вони інколи зберігають тільки своє лексичне значення, граматичну роль присудка втрачають. Це пояснюється відсутністю займенника-підмета, другого компонента, який утворює з дієсловом предикацію:

*Sagen Sie bitte! Wie bitte? Möchten Sie, bitte, zu mir kommen?*¹.

Danke sehr. Danke bestens.

Якщо декілька речень, які стоять поряд, мають одну й ту саму форму підмета, то він може не повторюватися у кожному з них. Це пояснюється стилістичними міркуваннями: нецікава й зневажлива мова, якщо у ній багато разів повторюється одне й те саме слово без особливої потреби. Наприклад:

1) *Ja, ich komme. Komme sofort* (H. Fall.)

2) *Ich weiß nicht, da muß am Apparat... Bin noch nicht dahintergekommen.* (W. Br.)

3) *Besser ist, du nimmst sie. Kannst sie mir ja gleich wieder zurückschicken.* (W. Br.).

Відсутність підмета впливає також на емоційність речень. Звичайно, при відсутності підмета на першому місці стоїть дієслово в особовій формі, яке при цьому сильніше виділяється наголосом, ніж при наявності підмета, коли він виявляється на другому місці.

Порівнювати треба наголос елементів самого речення і наголоси у сусідніх реченнях цієї ситуації:

Ist es daß richtige? Er tritt nicht gleich ein, betrachtet vielmehr die belegten Brote, die Schüsseln mit eingemachten Heringen und Sauerfleisch unter Glashaube und blickt dabei wie zufällig auf dem Namen des Inhabers, der an der etwas zurückliegenden Tür steht: Willhelm Kummer. Stimmt also. (W. Br.)

Якщо підставити займенник, то дієслово *stimmt* виділяється слабше:

Das 'stimmt also.—"Stimmt also.

Повне речення має спокійнішу інтонацію і його емоційність менша. У неповних реченнях вся увага концентрується на дієслові-присудку, який одночасно є логічним предикатом. У цій структурі речення він виділяється сильніше.

Таким чином, неповні речення без підмета мають ряд особливостей, що відрізняють їх від повних речень. Це свідчить про їх особливу роль у мові:

РЕЧЕННЯ З НЕНАЗВАНИМ ПРИСУДКОМ

Досить часто зустрічаються речення, в яких присудок не названий, коли він міститься в контексті у тій самій формі, яка відповідає даному реченню, або в іншій граматичній формі. За присудком можна вста-

¹ Der große Duden. Wörterbuch und Leitfaden der deutschen Rechtschreibung, 15. Auflage, Lpz. 1959, s. 881, k. 435.

новити особу та число, інші ж категорії і значення визначаються контекстом. Неповні речення без присудка більше залежать від контексту граматично і семантично, вони менш самостійні, ніж речення без підмета.

Наприклад:

1) Ich und mein Freund, wir gehen jetzt schon. Wir wollten schon eigentlich gehen. Er auf den Stettiner; ich auf den Anhalter (H. Fall)

2) Der Bettelmönch war völlig in Tuchlappen von einem eigentümlichen, unangenehmen schmutzigen Gelb eingehüllt wie eine Mumie. Sogar die Arme. (B. Kell.)

3) Ja, wir haben es herrlich weit gebracht! Wie stehen wir da? Der Sohn verrät die Mutter, die Schwester den Bruder, der Freund die Freundin... Aber wir uns nicht! (H. Fall.)

Відсутність присудка пояснюється тим, що його значення вже відоме і його не треба повторювати, предикацію забезпечує підмет з іншими членами речення та контекст. Проте, справа не лише в цьому. Головна комунікативна частина речення — логічний предикат — викликає усунення присудка як другого претендента на цю роль. Логічним предикатом є підмет або інший член речення, але тільки не присудок, який через це й відсутній.

При порівнянні неповних речень без присудка з відповідними їм повними у тій же ситуації майже в усіх випадках спостерігалися відмінності у відтінках смислу.

Наприклад:

Aber wir uns nicht! (H. Fall.) — Aber wir verraten uns nicht!

Емоційність висловлена інтонацією — це окличне речення, але вона підсилюється у такій конструкції, логічний предикат — wir значно сильніше виділяється без присудка, коротке речення легше вимовити з емоційною інтонацією. Порівняйте:

Aber "wir, uns' nicht! — Aber 'wir verraten uns nicht.

У цьому випадку підстановка присудка негативно впливає на наголос — він стає слабшим. Щодо граматичного оформлення, то речення стає самостійнішим.

Один присудок може зв'язувати декілька неповних речень, наприклад:

Keiner weiß das. Und weshalb? Jeder andere kann morgen ebenfalls dort sein. Jeder andere. Ich auch. Ich vor allem. (W. Br.)

Зміст кожного наступного речення витікає з попереднього і у кожному з'являється новий зміст — свій логічний предикат. Повторення присудків у кожному з них зовсім зайве в усіх відношеннях: така конструкція речень сприяє більш чіткому виділенню логічного предиката, емоційність кожного наступного речення зростає.

Трапляються випадки, коли підстановка присудка викликає зміну комунікативного навантаження членів речення, тобто присудок може не тільки утворювати предикацію, але й мати головний смисл — стати логічним предикатом, яким у неповному реченні був підмет; контекст не завжди вирішує проблеми логічного предиката.

Ось приклад, де відбувається переміщення логічного предиката при підстановці присудка. Підмет у цьому випадку виражений іменником і має більшу семантичну вагу, ніж займенник у ролі підмета.

Ich bin kein 'Ausländer! Aber Ihr "Vater! (E. Pan.)

Якщо підставити в неповне речення присудок ist Ausländer, то може статися зміна інтонації:

Aber Ihr 'Vater ist "Ausländer!

Така ж можливість існує і в інших реченнях, наприклад:

"Warum die 'Frage? (wurde gestellt). (W. Br. Und ihre viele "Mühe? (war umsonst). (An. Pr.)

Таким чином, основний мотив усунення присудка — це концентрація уваги на логічному предикаті, посилення емоційності, властивій більш коротким реченням, яка передається емпатичною інтонацією. Зрідка вони відсутні внаслідок економії мовних засобів.

РЕЧЕННЯ БЕЗ ЗНАМЕННОЇ ЧАСТИНИ ПРИСУДКА

У реченні присудок буває виражений тільки його незнаменною частиною — зв'язкою, допоміжним або модальним дієсловом.

Модальні дієслова в особовій формі здійснюють у реченні предикацію аналогічно зв'язці і допоміжним дієсловам. Їх семантичне навантаження — додаткове, а основною комунікативною частиною присудка є інфінітив. Коли інфінітив усувається, то модальне дієслово за змістом може стати головним словом речення — логічним предикатом; наприклад:

1) Darf ich rauchen? Darf ich? (W. Br.).

2) Aber man kann uns doch nicht in diesem Dreck, ohne Betten und ohne alles, die Nacht liegenlassen? — Man kann! — Kommt ironisch die Antwort. Man kann sogar noch viel mehr! (W. Br.)

3) Ich fand es hier am sichersten—trümpfte Bertin,—hierherein konnte er doch nicht funken. Schulz zog den Mantel aus. So, konnte er nicht,—spottete er dabei. (A. Zw.)

У кожному неповному реченні модальне дієслово досить сильно виділяється наголосом, воно — головне за змістом. Неповні речення мають більш значну емоційну насиченість, ніж повні речення цього ж контексту, які містять ті ж модальні дієслова. У неповному реченні модальні дієслова не мають наголосу, бо вони втрачають свою головну роль.

У тих неповних реченнях, де не названий предикатив або дієприкметник дієслівного присудка, сильний наголос має ця наявна частина присудка:

1) Hast den Anschlag gelesen, August? — Ja, hab ich, brummte der Alte unwirsch. (W. Br.)

2) Hörense ma! Sind Sie der Vata von dem Kuno? — Bin ich. (H. Fall.)

3) Wird er nie unterzeichnen, sagte Süßmann. Oh, entgegnete Kroysing aufblickend, er wird. (A. Zw.)

В усіх цих неповних реченнях допоміжне дієслово або зв'язка має досить сильний наголос, тому що він є семантичним центром, він утверджує знаменну частину — логічний предикат, який у попередніх висловлюваннях заперечується або про нього тільки запитується; якщо підставити знаменну частину присудка, то специфіка речень порушується:

Ja, hab' ich gelesen Der bin ich! Er wird unterzeichnen.

Така конструкція може мати ще й інше призначення — виділення підмета при його протиставленні іншій особі, наприклад:

1) Hab' mir das Leben ganz anders vorgestellt, sagte er nach einer Weile. Haben wir alle, sagte ich. (E. M. R.)

2) Du bist ein Drückeberger, erklärte Grau, ein pathetischer Drückeberger. Sind wir alle, grinste Lenz. (E. M. R.)

Допоміжне дієслово зовсім не має наголосу. Знаменна частина не повторюється, і головний наголос має займенник *wir*.

Таким чином, знаменна частина присудка буває усунена,

1) якщо логічним предикатом є модальне дієслово, або підмет, або який-небудь другорядний член речення;

2) через стилістичні міркування — не ускладнювати мову многократним повторюванням відомих слів, які не мають головного значення.

РЕЧЕННЯ БЕЗ ЗВ'ЯЗКИ

Зв'язка, або допоміжне дієслово, є носієм граматичного аспекту присудка-предикації. Внаслідок того, що їх форму легко визначити за підметом і ситуацією, вони можуть бути відсутні у реченні, залишається тільки знаменна частина — носій комунікативного аспекту присудка.

Речення цього типу вживаються дуже часто; вони стійкі і самостійні, від контексту не залежать, не містять у собі відсутньої зв'язки, а семантична залежність не пов'язана з відсутністю зв'язки або допоміжного дієслова. Доповнювати їх до повного складу неважко, це не впливає на комунікативне завдання речення через те, що ці елементи, як правило, ненаголошені і можуть впливати на інтонацію речення, наприклад:

- 1) Gründe unnötig. (H. Fall.)
- 2) Nichts vereinbart. (H. Fall.)
- 3) Beklagter gefallen. (A. Zw.)
- 4) Bühne einige Sekunden leer. (F.)
- 5) Bolten noch nicht da? (W. Br.)
- 6) Das Tor geschlossen! (A. Sgh.)

Інколи на першому місці стоїть знаменна частина присудка, яка досить сильно виділяється наголосом, але це викликано не відсутністю зв'язки, а порядком слів:

Grau sein Gesicht. (B. Kell.) Finster das Haus. (B. Kell.)

Граматичне скорочення речень за рахунок зв'язки та допоміжного дієслова свідчить про домінуючу роль семантичних засобів над граматичними формами.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- (Br.) W. Bredel. Dein unbekannter Bruder. Berlin. 1952. Die Enkel. 1956.
 (Fall) H. Fallada. Jeder stirbt für sich allein. Berlin, 1951.
 (A. Sgh.) A. Seghers. Das siebte Kreuz. 1949. Transit, 1952.
 (B. Kell.) B. Kellermann. Der 9. November. M. 1954. Totentanz, 1954.
 (Fr. W.) Fr. Wolf. Matrosen von Gatarro. Professor Mamlock, Berlin, 1951.
 (A. Zw.) A. Zweig. Erziehung von Verdun. Berlin, 1955.
 (Pr.) A. Probst. Sommertage. 1955.
 (E. M. R.) E. M. Remarque. Drei Kameraden. M., 1960.
 (E. Pan.) E. Panitz. Käte. B., 1956.

Г. Н. МАКАРОВА

ПРО ФОРМУ ПРЕДИКАТИВНОГО ЗАПЕРЕЧЕННЯ
В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Як відомо, на відміну від заперечної частки *not*, яка має лише одну стабільну форму, предикативне заперечення в сучасній англійській мові має дві стандартні форми *not* і *n't*. Перша володіє роздільним оформленням слова, а друга поєднана з попереднім словом, однією з 24 одиниць, які Пальмер назвав „anomalous finites”¹: *am, is, are, was, were, have, has, had, do, does, did, shall, will, would, can, could, may, might, must, ought, need, dare, used*.

Оскільки у мові паралельно вживаються обидві форми, цікаво визначити співвідношення між ними. У літературі є тільки загальні зауваження, які зводяться до того, що *n't* — форма розмовна, а *not* — книжкова².

Однак це положення виявляється неточним: у говірній мові нерідко можна зустріти обидві форми. Тому було вирішено взяти досить великі тексти з англійської та американської прози ХХ ст. і зробити суцільну вибірку всіх предикативних заперечень. Для аналізу були взяті романи „Hatter's Castle” Кроніна і „Live with Lightning” Уілсона. Всього у „Hatter's Castle” виявлено 1583 предикативних заперечень, у „Live with Lightning” — 2134.

Співвідношення розділової і стягнутої форм у „Hatter's Castle” — 813/755, у „Live with Lightning” — 401/1733, з них у авторській мові Кроніна — 347/0, в розмові його персонажів — 466/755, в авторській мові Уілсона — 76/399, у мові його персонажів — 325/1334.

Як бачимо, вже одні тільки кількісні відношення виявлялися більш складнішими за просту опозицію «розмовна-книжкова». Дійсно, у мові персонажів і Кроніна, і Уілсона переважають стягнені форми заперечення. Але ступінь цієї переваги різний у обох письменників.

Найбільше вражає різниця у мові самих авторів. У Кроніна немає жодної стягнутої форми, тоді як у Уілсона стягнені форми переважають ще в більшій мірі, ніж у мові його персонажів. Що це, різниця між мовою в Англії і США? Це ще треба дослідити.

Аналіз виявляє також цікаві залежності, які ще не мають пояснення.

1. Форма заперечення певною мірою залежить від часу дієслова. Так, стягнена форма у мові обох письменників переважає над розділовою у формах теперішнього часу дієслів *do, can, have*, що видно з табл. 1.

¹ A. S. Hornby, E. V. Gatenby, H. Wakefield. The Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press, 1958, стор. 7.

² Див. Л. С. Бархударов, Д. А. Штелинг. Грамматика английского языка. Изд-во лит. на иностр. яз., М., 1960, стор. 286.

К. Н. Качалова, Е. Е. Израилевич. Практическая грамматика английского языка. Изд-во лит. на иностр. яз., М., 1960, стор. 510.

Таблиця 1

Дієслово	Відношення стягненої форми до розділової $\left(\frac{n't}{not}\right)$	
	у романі Уїлсона	у романі Кроніна
do	$\frac{457}{3}$	$\frac{187}{4}$
can	$\frac{129}{7}$	$\frac{75}{5}$
have	$\frac{48}{4}$	$\frac{24}{6}$

При формах минулого часу цих же дієслів у Кроніна переважає розділова форма заперечення (див. табл. 2).

Таблиця 2

Дієслово	Відношення стягненої форми до розділової $\left(\frac{n't}{not}\right)$	
	у романі Уїлсона	у романі Кроніна
did	$\frac{202}{5}$	$\frac{33}{144}$
could	$\frac{114}{17}$	$\frac{25}{54}$
had	$\frac{58}{8}$	$\frac{48}{51}$

2. У дієсловах will, shall, be (допоміжне дієслово) треба враховувати дуже поширені стягнені форми типу I'll, I'm тощо. Сполучення предикативного заперечення з цими дієсловами подано в табл. 3.

Таблиця 3

Сполучення	Кількість їх у романах	
	Уїлсона	Кроніна
won't	81	12
will not	1	7
'll not	—	71
'm/'s, 're/not	82	66
isn't, aren't	12	—
wouldn't	79	17
would not	11	23
wasn't	43	1
was not	10	18

3. У стягнених заперечних формах простежується відома залежність між часом і особою. В Уїлсона, наприклад, у теперішньому часі переважає I особа однини, а в минулому часі — III особа однини, що видно з табл. 4.

Таблиця 4

Сполучення	I особа однини	III особа однини
don't (doesn't)	283	65
didn't	72	184
haven't (hasn't)	29	5
hadn't	7	44
can't	70	12
couldn't	18	83
won't	38	23
wouldn't	21	36
'm('s)not	41	17
wasn't	10	27

У Кроніна спостерігаються ті самі співвідношення, але у минулому часі, як вже зазначалося, переважають розділові форми (табл. 5).

Таблиця 5

Сполучення	I особа однини	III особа однини
don't	102	18
did not	7	129
can't	43	13
could not	1	53
haven't	14	3
had not	0	48
'm('s) not	40	5
was not	0	17
won't	3	4
would not	1	22

4. Дистрибуція різних форм заперечення в сполученнях з дієсловом *be* залежить також від того, чим воно виступає: зв'язкою чи допоміжним дієсловом. У допоміжному дієслові спостерігаються описані вище співвідношення заперечних форм. У зв'язки *be* відношення дещо інші: у I і III особі переважають форми теперішнього часу, хоч і неоднаковою мірою (табл. 6).

Таблиця 6

Сполучення	'm('s)not wasn't	I особа однини	III особа однини
У романі Уілсона		20 2	90 47
У романі Кроніна		22 1	50 40

Гадаємо, що ці факти заслуговують на вивчення, і ми публікуємо їх, щоб привернути увагу англівців.

О. П. МАРТЬЯНОВА

ЩОДО ВІДОБРАЖЕННЯ РОСІЙСЬКО-ФРАНЦУЗЬКИХ КУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН У ЛЕКСИЧНОМУ СКЛАДІ В СЛОВНИКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

У творчому розвитку французької мови брали участь не тільки французький, а й народи інших країн, які будь-коли мали економічні й політичні зв'язки з Францією. Іншомовний вклад у французькій мові багатогранний. Наявність у французькій мові русизмів і українізмів свідчить про інтерес французького народу до російської і української культури. Хоч перша у Франції праця про російську мову («Словарь москвитов» Жана Соважа) належить до 1589 року, систематичне розширення російсько-французьких відносин починається за доби капіталізму.

Аналіз художньої, мемуарної, історичної, наукової і критичної літератури на російські і українські теми дозволяє встановити кілька етапів у розвитку російсько-французьких культурних відносин¹.

На першому етапі, який тривав до закінчення наполеонівських воєн (1815 р.), французька мемуарна література великої ваги надає висвітленню природних багатств Росії і України, побуту і боездатності російського народу.

Лексика російського і українського походження наводиться курсивом, у лапках, з поясненнями автора і використовується для створення місцевого та історичного колориту.

На другому етапі дальший розвиток капіталізму створює у Франції нові умови для посилення інтересу до Росії. З'являється багато праць істориків, мемуаристів, публіцистів, представників художньої літератури, написаних на російські теми. Переклади з російської художньої літератури користуються великим успіхом у французьких читачів, зокрема твори О. С. Пушкіна, О. І. Герцена, І. С. Тургенева, Л. М. Толстого, Ф. М. Достоевського та ін.

Протягом третього етапу, який тривав до початку Великої Жовтневої соціалістичної революції, російсько-французькі культурні відносини міцнішають. Представники французької громадськості усвідомлюють потребу вивчення російської мови та російської дійсності на місці. Крім збільшення випуску літератури на російські теми, в цей період організуються товариства російсько-французьких культурних зв'язків, видаються підручники з російської мови, питання російської мови висвітлюються в наукових журналах. Все це супроводиться зростанням кількості запозичень російського походження у французькій мові.

¹ Детальніше висвітлення періодизації російсько-французьких культурних відносин висвітлено у статтях того ж автора: «Об изучении русского языка во Франции до Великого Октября 1917 г.» («Тр. филол. ф-та ХГУ», т. X, Харків, 1963); «Об изучении русского языка во Франции в послеоктябрьский период» («Тр. филол. ф-та ХГУ», т. VIII, Харків, 1960).

Частина русизмів підлягає граматичним законам французької мови і обростає похідними, значна їх частина вживається без курсиву, лапок і пояснень автора, що свідчить про засвоєння цих слів французькою мовою.

Слід відзначити, що, починаючи з 1654 року, тобто після возз'єднання України з Росією, і до Великого Жовтня 1917 р., вивчення української культури у Франції ототожнюється з російською. Після Великої Жовтневої соціалістичної революції українська культура сприймається як культура народу, що виступає в співдружності з іншими братніми народами Радянського Союзу. Проте українізми, що ввійшли до французької мови (до 1917 року), часто змішуються з русизмами¹.

Картина російсько-французьких культурних відносин різко змінюється після Великої Жовтневої соціалістичної революції. Всесвітньо-історична перемога російського народу, будівництво соціалізму в Країні Рад викликають жвавий інтерес до вивчення радянської дійсності. Незважаючи на підступи реакції, представники прогресивної науки і культури французького народу підтримують Країну Рад. Маніфест А. Франса, величезна робота по популяризації радянської культури у Франції А. Барбюса, П. Вайяна-Кутюр'є, Р. Роллана, П. Декса, Ж. Рішара-Блока, П. Елюара, М. Тореза, М. Кашена, Ф. Ж. Кюрі, Ж. Коньо, Л. Арагона та багатьох інших знайомлять трудящих Франції з досягненнями радянського народу.

З новими соціалістичними поняттями переходять до французької мови і слова, що позначають їх. Неологізми рідко придумуються, частіше спостерігаються запозичення іншомовного походження, а ще частіше — використання існуючого у рідній мові слова з новим відтінком значення, тобто створення семантичних неологізмів. Крім цього, збагачення мови відбувається різними шляхами: створенням нових слів за допомогою словотворчих елементів французької мови, утворенням складних слів способом аббревіату, калькування, використання інтернаціональності термінології².

Вживання русизмів і українізмів у французькій художній мемуарній і науковій літературі на російські та українські теми являє безсумнівний лінгвістичний інтерес.

Російська чи українська тематика примушує автора праці вжити те чи інше слово, для передачі якого немає точного еквівалента у французькій мові. Сфера застосування таких слів може обмежитися літературою на російську чи українську тему. Але при повторюваності цієї лексики, її поступовому підляганні граматичним законам французької мови, а також іноді при обростанні похідними вона може переступити межі російської і української тематики, зазнати семантичних змін, у прямому і переносному значенні бути засвоєна загальнолітературною французькою мовою, лексичний склад якої знаходить відображення у словниках. Отже, вивчення ступеня засвоєння лексики російського і українського походження загальнолітературною французькою мовою потребує аналізу лексики французьких словників.

Перевірка матеріалів дослідження лексики словників приводить до таких висновків:

¹ Питання франко-українських культурних відносин див. у статті того ж автора «Лексика українського походження в сучасній французькій мові». Вид-во Харківськ. держ. ун-ту, Харків, 1962.

² Детальне висвітлення цього питання див. у статті того ж автора «Роль російської мови в збагаченні французької лексики у післяжовтневий період». Вид-во АН УРСР, 1953; «Лексика братніх народів СРСР у літературній спадщині П. Вайяна-Кутюр'є». Зб. наук. праць філол. ф-ту ХДУ, 1965.

За свідченням A. Hatzfeld, A. Darmesteter і A. Thomas в їх „Dictionnaire général de la langue française” (Delagrave, Paris, 1926), у середині віки до французької мови потрапило два слов'янських слова: *sable* (з російського собо́ль) і *souquenille* (з польського *suknia*).

За свідченням авторів цього ж словника, французька академія з 1762 року по 1865 рік прийняла 12 слів російського та українського походження: *hetman*, *hospodar*, *kabak*, *kopeck*, *moujik*, *pope*, *rouble*, *stargoste*, *strelitz*, *tsar*, *vayvode*, *verste*.

У словнику A. Hatzfeld, A. Darmesteter і A. Thomas налічується 36 слів російського та українського походження.

У словнику Littré et Beaujean „Dictionnaire de la langue française” (10-е видання 1900 року) нараховується 26 слів російського і українського походження.

У словнику Rudolf Mosse „Dictionnaire russe-français” (Berlin C. M. B. H., 1926) у французькому тексті наведено 112 слів російського і українського походження, з них 78 власних імен.

Перевірка матеріалів за Larousse „Grand dictionnaire universel” (сімнадцятитомник, вид. 1878 р.) показала наявність 148 слів російського (і українського) походження, частина яких відбиває старі поняття, виявляє факти минулого і в сучасній говірній французькій мові не застосовується. Наприклад: *samozonki* (t. XIV, p. 159), *boyard*, ou *boiard* (t. II, p. 871, 1173), *kabak* (t. IX, p. 140) *mechtchané* (t. XIII, p. 1533), *roussalka* (t. XIII, p. 1459), *smerde* (t. XIII, p. 1583), *voivode* ou *vayvode* (t. 14, p. 729), *poud* (t. XII, p. 1528).

У словнику Charles Maquet „Dictionnaire analogique” (Larousse (Paris, 1936) наведено, крім 40 власних імен, понад 50 русизмів. Автор розподіляє русизми на три типи: старої Росії, сучасної Росії і окремо розглядає географічні терміни, куди відносить такі слова, як *gorod*, *ostrog*, *ostrov*, *sélo*, *zemlia*. Останні терміни супроводяться відповідним прикладом французькою мовою. Серед слів, що позначають назви страв (їжу), він наводить як русизм *saviar*. Серед грошових знаків старої Росії Ш. Маке називає *rouble*, *kopeck*, а при позначенні грошових знаків сучасної Росії — *tshervonetz*. Висвітлення ж слів радянської епохи обмежується кількома прикладами: *U. R. S. S.* — *Faucille et Marteau*. — *Commissaires du peuple*. — *Soviets* — *Kolkhoses*. — *Tcheka*. — *Bolchévik*, *bolchévisme*, *bolchéviste*. Помітне відставання від суспільно-політичної термінології радянської епохи безперечно знижує цінність словника.

В етимологічному словникові A. Dauzat „Dictionnaire étymologique Larousse” (Paris, 1938) налічується понад 60 русизмів і українізмів. Власних імен дуже мало. Приділяється увага переважно словам, що відбивають соціальний стан, зокрема царської Росії, позначення мір довжини (*archine*) і грошових знаків (*rouble*, *kopeck*), назви страв, де, як і у Маке, слово *saviar* належить до лексики російського походження. На відміну від попередніх словників у Доза можна знайти русизми технічного характеру *mazout*, *ruthénium*, ботанічний термін *raulowina*, дієслова російського походження *sovitisier*, *voditi*, *rubiti*. Останнє супроводиться похідним *roublardise* від слова *rouble*¹.

Етимологічні пояснення автора безперечно цікаві, проте обмежена кількість слів радянської епохи, що знайшли широке застосування у французькій пресі, знижує цінність словника.

¹ Доза обмежується вказівкою на такі слова радянської епохи:

bolchévik, *bolchéviste*, *bolchévisme*, *menchévik*, *soviet*, *soviétique*, *soviétiste*.

Двотомник Larousse „Dictionnaire universel” (вид. 1937 р.) містить понад 200 слів, не рахуючи власних імен російських письменників, державних діячів та інших власних імен, яких понад 400. Отже, в цьому словнику понад 600 слів російського і українського походження. Склад слів порівняно з попередніми словниками значно змінився. Проте слід відзначити значне відставання цього словника від матеріалів, знайдених на сторінках французької художньої літератури. У складі лексики словника не вистачає слів радянської епохи, які давно стали вже надбанням не тільки французької мови, а й набули інтернаціонального значення.

У наступних виданнях словників Ларусса склад лексики російського і українського походження дещо інший. Le Petit... dictionnaire français, Larousse (Paris, 1956) містить понад 70 слів російського і українського походження. Поряд з русизмами і українізмами дожовтневого періоду словник приділяє увагу і похідним словам russifier, russophile, sibérien, cosaque (danse); введено неологізм mazout; як і раніше, змішується російське слово атаман з українським hetman. З'являється слово zakouski, а для назви російського хутра, крім sable, caracul, ast-gasap наводиться слово kolinski, яке, наскільки нам відомо, у російській мові не вживається і, очевидно, відповідає французькому слову putois (по-російськи — хорек). Слова, що означали за царизму соціальний стан (barone, dvorianine) і зустрічались у словниках видань минулих років, у цьому словнику не згадуються. Суспільно-політична термінологія радянської епохи висвітлена недостатньо.

Словник „Le Petit Larousse” (Paris, 1964) містить понад 600 слів російського і українського походження. Обсяг словника дозволяє ширше висвітлити словниковий склад сучасної французької мови. Склад русизмів і українізмів доповнено і дещо змінено. Такі слова, як sterlitz, semestre збережені, але тлумачення деяких слів набрало іншого напрямку.

У словнику є семантичні неологізми українського походження (наприклад, cosaque, zaragoque). Українізми cosaque, steppe ототожнюються з русизмами, а слово атаман змішується з поняттям hetman. У словнику подається коментар старих і нових назв міст, наводяться нові слова побутового характеру (kacha, zakouski), технічного (masout, mazouter) та інші слова (spoutnik, merzlota, steppique).

Діяльність російських письменників, художників, учених і державних діячів характеризується з буржуазних позицій. Патріотичні пояснення досягнень Франції не зовсім об'єктивні, що особливо яскраво виявляється в коментарі воєнних історичних подій, де підкреслюються перемоги французької армії 1812 року і замовчуються її поразки.

Суспільно-політична термінологія радянської епохи доповнена, наприклад, словами bolchevik, bolchevique, bolchéviser, bolchévisation, bolchévisme, bolchéviste, kolkhoze, kolkhozien, quinquennal, soviet, soviétique, soviétiser, soviétisation, sovkhoe.

На сторінках французької преси слова радянської епохи висвітлені ширше. І коли у французьких художніх творах, де йдеться про стару Росію чи Україну, ми скрізь знаходимо такі слова, як tsar, pope, cosaque, rouble, kopeck, steppe, troika, verste, samovar, то у творах, опублікованих після Великого Жовтня, найяскравішого виявлення набули слова радянської епохи.

Р. Г. МУХА

ПРО ВІДНОСНЕ РОЗТАШУВАННЯ АВТОРСЬКОГО ВВОДУ І ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Питання про синтаксичні єдності прямою мовою є одним з найменш опрацьованих у синтаксисі. Немає чіткого визначення самої синтаксичної конструкції, недостатньо вивчено характер компонентів — авторського вводу і прямого висловлювання, не досліджено синтаксичні якості позицій компонентів один відносно одного.

Синтаксична конструкція з прямою мовою складається з двох елементів — авторського вводу і прямого висловлювання. Відомо, що обидва ці компоненти вільно переміщуються один відносно одного — в цьому основна граматична особливість конструкції з прямою мовою.

Авторський ввід може стояти попереду прямого висловлювання, слідом за ним, вклинюватися в нього по-різному, обрамовувати його, чергуватися з ним тощо.

У процесі аналізу конструкції з прямою мовою на матеріалі російської та англійської мови (художня література XIX і XX ст.) ми зустріли такі основні типи розташування авторського вводу і прямого висловлювання:

1. Авторський ввід іде попереду прямого висловлювання.
The carpenter said: „Now I must go!” (W. Saroyan).
2. Авторський ввід стоїть посередині прямого висловлювання.
“Oh!” Fleur cried. “What a delicious thing!” (J. Galsworthy).
3. Авторський ввід розриває пряме висловлювання.
“Yes, Jack”, said he, “we are all trapped out”. (J. Aldridge).
4. Авторський ввід іде услід за прямим висловлюванням.
“Who?” Andrew asked, astonished. (A. Cronin).
5. Авторський ввід обрамовує пряме висловлювання.
I said: “No, six,” because I wanted to write some letters.” (Jerome K. Jerome).
6. Авторський ввід має «дублера», пряме висловлювання супроводиться двома авторськими вводами.
“Oh!” Rose said. “I am late. I have run all the way”, she said.
“I thought...” (G. Green.)
7. Авторський ввід стоїть всередині прямого висловлювання, але має два дієслова говоріння — перший характеризує препозитивну частину прямого висловлювання, другий — постпозитивну.
“Look at the clock?” he said, staring round in a drowsy manner and speaking over his hand, and then getting more fully awake, “Certainly”. (H. Wells).
8. Авторський ввід іде услід за прямим висловлюванням, або стоїть всередині, але характеризує лише частину його.
“He is interesting. He is a Greek from Smyrna”. She added with a twinkle, “He is extremely interesting”. (A. Christie).

9. Крім авторського вводу до прямого висловлювання можуть входити речення, які не містять у собі прямої вказівки на говоріння, але подають додаткові відомості про нього.

"I reckon Dilsey said. She looked at Nahaj. "I don't reckon so". (E. Faulkner).

Аналогічні типи розташування авторських компонентів зустрілись і в російській мові XIX та XX ст.

Переважає більшість конструкцій з прямою мовою як в XIX, так і в XX ст. у російській та англійській мовах належить до 2, 3 типів.

Щоб виявити закономірності у вживанні конструкцій з прямою мовою 1, 2, 3 та 4 типів в англійській та російській мовах XIX і XX ст. і порівняти їх між собою, було зібрано близько 2 тисяч прикладів з мови 20 письменників — 10 російських, 10 англійських (по 5 від кожного сторіччя).

Наводимо одержані дані (Росія XIX, XX ст. в табл. 1, Англія XIX, XX ст. у табл. 1¹).

Таблиця 1

	Автор	Твір	Кількість конструкцій	Позиція			
				I	II	III	IV
XIX	А. Пушкин	Пиковая дама	100	8	14	45	35
	М. Лермонтов	Герой нашего времени	95	18	5	37	35
	Н. Гоголь	Вечера на хуторе близ Диканьки	96	11	19	23	33
	И. Тургенев	Рудин	90	9	22	30	24
	Л. Толстой	Детство, отрочество, юность	93	16	8	23	38
	Разом		474	62	68	158	162
XX	К. Федин	Костер	105	44	9	1	46
	В. Аксенов	Апельсины из Марокко	119	19	20	35	43
	А. Адамов	Таможенный досмотр .	89	45	14	7	15
	А. Ушаков	Вдоль горячего асфальта	81	37	2	11	19
	Ю. Нагибин	Случай в тылу	88	12	30	7	38
	Разом		482	157	75	61	160

Як свідчить таблиця, російські автори XIX ст. найчастіше вживають конструкції з прямою мовою 3 і 4-го типів (3—153 з 474, 4 — 162 з 474). У XX ст. картина змінилась. В 2 рази збільшилася кількість конструкцій з прямою мовою 1 типу (XIX ст. 62 з 474, XX ст. 157 з 482).

Відповідно в три рази зменшилася кількість конструкцій 3 типу (XIX ст.—158 з 474, XX—61 з 482). Отже, найчисленнішими стають групи 1 і 4 типів.

Таблиця 1'

Сторіччя	Автор	Твір	Кількість конструк- цій	Позиція			
				I	II	III	IV
XIX	J. Austen	Pride and Prejudice . . .	96	9	12	60	13
	H. Fielding	The History of Tom Jones	90	9	20	54	7
	Jerome K. Jerome	Three Men in a Boat .	95	31	9	26	28
	H. Wells	The Invisible Man . . .	98	2	29	26	37
	O. Wilde	The Picture of Dorian Gray	92	4	29	16	41
	Разом		471	55	99	182	126
XX	A. Christie	The Crooked House . .	97	18	27	20	24
	G. Green	The Quiet American . .	106	10	13	10	56
	J. Braine	The Room at the Top .	95	0	53	8	26
	J. Lindsay	The Betrayed Spring . .	100	9	42	13	28
	J. Aldridge	The Hunter	103	4	31	9	52
	Разом		501	41	166	60	189

В англійських авторів XIX ст., що видно з табл 1¹, 3 і 4 групи також найчисленніші (3 — 182 з 471, 4 — 126 з 471).

У XX ст. найчисленнішими групами були 2 і 4, порівняно з XIX ст. група 2 збільшилась в два рази, група 3 зменшилась в три рази.

Щоб встановити наявність загальної тенденції в розвитку системи конструкції з прямою мовою з погляду позиції компонентів звернімося до табл. 2.

Таблиця 2

Країна	Сторіччя	Позиція				
		1	2	3	4	Разом
Росія	XIX	62	63	158	162	474
	XX	157	75	61	160	482
Англія	XIX	55	99	182	126	471
	XX	41	166	60	189	501

Спільним для англійської і російської мов XX ст. є помітне зменшення (в три рази) кількості конструкцій 3 типу.

Зростання груп 1 і 2, переважання 4 типу показує, що протягом XX ст. відбувається певна стабілізація структури цих синтаксичних єдностей, яка різним чином виявляється в російській (за рахунок збільшення 1 групи) та англійській мовах (за рахунок збільшення 2 групи).

Для обробки даних таблиць ми застосували метод математичної статистики. Було вжито два статистичних критерії — критерій χ^2 та метод довірчих інтервалів. Критерій був застосований для виявлення відмінності між порівняльною частотою вживання конструкцій всіх типів у XIX та XX ст. у Росії і Англії окремо.

Метод довірчих інтервалів було використано для знаходження інтервалу, в якому перебуває дійсна частота вживання конструкції з прямою мовою 1, 2, 3 і 4 типів.

Перш ніж застосувати критерій, треба вибрати довірчий рівень, який показує імовірність помилки для висновку, зробленого за допомогою статистичного критерію. Ми приймали як довірний рівень величину 0,01.

Були проведені дві серії дослідів. З творів російських авторів XIX ст. було взято шляхом суцільного виписування 473 конструкції з прямою мовою, з них 158 прикладів 3 типу. А з 482 прикладів з творів російських авторів XX ст. до 3 типу належить 61.

Чи можна вважати, що в XX ст. ослабла тенденція вміщувати авторський ввід всередині прямого висловлювання?

Щоб розв'язати це питання, вживаємо χ^2 критерій. Підраховується величина (для російської мови XIX ст.).

$$\chi^2 = \frac{(k_1 l_2 - k_2 l_1)^2 (N - 1)}{K L n_1 n_2},$$

де k_1 — кількість конструкцій з прямою мовою III типу,

l_1 — кількість конструкцій з прямою мовою типів 1, 2, 4,

n_1 — загальна кількість конструкцій з прямою мовою XIX ст.

Для російської мови XX ст. відповідні групи позначаються літерами $k_2 l_2 n_2$:

N — загальна кількість конструкцій з прямою мовою XIX і XX ст.,

K — кількість конструкцій 3 типу XIX та XX ст.,

L — кількість конструкцій груп 1, 2, 4 XIX та XX ст.

Коли виявиться, що $\chi^2 > 6,63$, то можна вважати, що тенденція до вживання конструкцій 2 типу в російській мові XIX ст. слабшає порівняно з XX ст.

Імовірність помилки при цьому припущенні не перевищує 0,01.

Робимо підрахунок χ^2 згідно з формулою

$$\chi^2 = \frac{(k_1 l_2 - k_2 l_1)^2 (N - 1)}{K L n_1 n_2} = \frac{(158 \cdot 421 - 61 \cdot 316)^2 (956 - 1)}{219 \cdot 737 \cdot 474 \cdot 482} = 57,8$$

$$\chi^2 = 57,8, \text{ тобто } \chi^2 > 6,63.$$

Таким чином, тенденція до вживання конструкції з прямою мовою 3 слабшає.

КРИТЕРІЙ ДОВІРЧИХ ІНТЕРВАЛІВ

У п'яти російських авторів XIX ст. було виписано 473 конструкції з прямою мовою, з них 158 — 3 типу. Який процент конструкцій 3 групи для XIX ст.?

Частота уживаності 3 групи в цьому досліді $h = \frac{k}{n}$, де

k — кількість конструкцій з прямою мовою 3 групи, n — за-

гальна кількість прикладів з XIX ст. Підраховується величина σ . Вона дорівнює $\sqrt{\frac{h(1-h)}{n}}$.

Тоді процент уживаності 3 групи міститься в інтервалі $h-2,58$; $h+2,58$.

Імовірність помилки при такому висновку не перевищує 0,01. Знаходимо h і σ .

$$h = \frac{k}{n} = \frac{158}{477} \quad \sigma = \sqrt{\frac{h(1-h)}{n}} = \sqrt{\frac{158}{474} \left(1 - \frac{158}{474}\right)}$$

і вираховуємо інтервал з межами $h-2,58$ та $h+2,58$.

Одержано числа 27,7 та 38,9.

Це означає, що в російській мові XIX ст. конструкція з прямою мовою 3 типу не вживалася рідше, ніж у 27,7% і частіше ніж у 38,9% випадків.

Результати загальної обробки даних наводяться в табл. 4 і 5.

Таблиця 4

Типи		XIX і XX ст.	
		Російська мова	Англійська мова
I	χ^2	51,35	3,25
II	χ^2	0,276	17,96
III	χ^2	57,8	92,24
IV	χ^2	0,102	13,33

Таблиця 5

		I	II	III	IV
Росія	XIX	9,1—17,1	10,1—18,5	27,7—38,9	28,6—39,8
	XX	27,1—38,1	11,3—19,9	8,8—16,6	27,7—38,7
Англія	XIX	7,9—15,5	16,1—25,9	32,8—44,4	21,5—32,1
	XX	5,1—11,3	27,7—38,5	8,3—15,7	32,1—43,3

Л. М. ПРУДНІКОВ

ДО ПОРІВНЯННЯ РЕЧЕНЬ З ПОСЛІДОВНОЮ ПІДРЯДНІСТЮ В АНГЛІЙСЬКІЙ І РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ

Метою статті є дослідження деяких питань, пов'язаних з явищем так званої послідовної (або багатоступеневої) підрядності. Явище послідовної підрядності у сучасній англійській мові недостатньо вивчене радянськими і закордонними дослідниками, хоч являє безсумнівний теоретичний та практичний інтерес і часто зустрічається в різних стилістичних варіантах сучасної англійської мови.

Як показало дослідження, є значна розбіжність у використанні послідовної підрядності в російській і англійській мовах.

У зв'язку з цим доцільно зіставити будь-які твори англійською мовою з їх художніми перекладами на російську мову і визначити таким шляхом способи передачі англійських речень з послідовною підрядністю на російську мову.

Для зіставлення було взято роман Т. Драйзера «Американская трагедия», переклад З. Вершиніної і Н. Галь (К., 1959) та роман Дж. Голсуорсі «Серебряная ложка», переклад А. В. Кривцової (М., 1958) і переклад А. М. Карнаухової та В. І. Сметанича (М., 1929).

У Драйзера спостерігається велика частотність складно-підрядних речень з послідовною підрядністю — 1,5 приклада на сторінку; у Голсуорсі низька для англійської мови частота вживання таких речень — 0,7 приклада на сторінку.

При зіставленні виявилось таке: збіг, тобто збереження послідовної підрядності мало місце у перекладі з Драйзера в 30% випадків складно-підрядних речень з послідовною підрядністю і в перекладі з Голсуорсі А. В. Кривцової — 26% випадків, А. М. Карнаухової та В. І. Сметанича — 28% випадків. В останніх випадках має місце спрощення синтаксичної структури способами, що подаються нижче.

1. ЗАМІНА ПІДРЯДНОСТІ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ СУРЯДНІСТЮ У РОСІЙСЬКІЙ МОВІ

I think many people think it's all right, who don't say it, yet.
(Galsworthy, page 232).

Мне кажется, очень многие считают это вполне допустимым, но только вслух не говорят (переклад А. В. Кривцової, стор. 500).

Я думаю, что многие считают это допустимым, но только молчат (переклад А. М. Карнаухової, стор. 133).

В обох перекладах підрядне речення другого ступеня підрядності ...who don't say it, yet замінено реченням, сполученим з попередньою частиною способом сурядності.

Ще приклади:

How is it she goes on there if she and the young man have split? (Galsworthy, p. 155).

Но ведь она разошлась с этим молодым человеком, как же она может участвовать в спектакле? (переклад А. В. Кривцової, стор. 492).

...Но как же она там играет — ведь они разошлись? (переклад А. М. Карнаухоної, стор. 89).

Тут знову в обох перекладах підрядність замінена сурядністю.

You mean that I like to irritate people till they think I'm what I'm not. (Galsworthy, p. 215).

Вы хотите сказать, что мне нравится дразнить людей, и поэтому они считают меня не такой, какая я в действительности (переклад А. В. Кривцової, стор. 485).

Вы хотите сказать, что я люблю раздражать людей до такой степени, что они начинают считать меня не тем, что я есть? (переклад А. М. Карнаухоної, стор. 121).

Тут у першому перекладі підрядність till they think замінено сурядністю.

У другому перекладі послідовну підрядність збережено повністю. Це речення стилістично незграбне з точки зору російської мови.

Послідовна підрядність менш характерна для російської мови і тому при перекладі з англійської мови слід обмежувати випадки. вживання послідовної підрядності.

And I wouldn't be here now if it hadn't been for all the bad luck I've had. (Dreiser, p. 86).

...и не была бы я здесь, да вот не везло мне в жизни (переклад З. Вершиніної і Н. Галь, стор. 72).

Тут, окрім заміни підрядності першого ступеня на сурядність, випущено підрядну частину другого ступеня. Приклад є зразком говірної мови, і, очевидно, перекладачі усунули тут послідовну підрядність як не характерну для російської говірної мови. Цей випадок уже примикає до наступного способу.

2. ВИПУЩЕННЯ ОДНІЄЇ З ПІДРЯДНИХ ЧАСТИН В РОСІЙСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Наприклад:

Clyde cast at him a glance that said as plain as anything could... (Dreiser, p. 39).

И Клайд посмотрел на него глазами, которые красноречиво говорили... (переклад З. Вершиніної і Н. Галь, стор. 63).

У цьому реченні значення підрядної частини другого ступеня підрядності включено при перекладі в підрядне речення першого ступеня підрядності.

Окремим випадком такого явища буває заміна послідовної підрядності в англійській мові фразеологічним зворотом у російській мові.

Наприклад:

I don't want to drink so much I don't know where I am at. (Dreiser, p. 74).

«Я тоже не хочу напиваться так, чтобы терять голову» (переклад З. Вершиніної і Н. Галь, стор. 63).

Тут фразеологічний зворот «терять голову» містить в собі значення обох підрядних частин англійського речення.

3. ЗАМІНА ПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ ІМЕННИМИ ЧАСТИНАМИ МОВИ ТА ІНФІНІТИВАМИ В РОСІЙСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

У багатьох випадках підрядні частини англійських речень замінюються при перекладі на російську мову іменниками, прийменниками, займенниками, дієприкметниками та інфінітивами. Тим самим заперечується думка, яку висловлюють деякі лінгвісти, про «іменний характер англійської мови», тобто про перевагу іменних частин мови в англійській мові порівняно з російською.

Проаналізовані приклади, навпаки, свідчать про значну перевагу іменних зворотів у російському перекладі, яким відповідають підрядні частини англійського тексту.

Наприклад:

I hope you won't make us go before she comes. (Dreiser, p. 91).

Надеюсь, нас не выгонят до ее прихода (переклад З. Вершиніної і Н. Галь, стор. 77).

Це типовий випадок заміни підрядного речення іменною частиною мови в російському перекладі.

Наведемо інші приклади.

Заміна прийменником:

He was now daily in contact with a type of youth who... had already been inducted into certain forms of libertinism and vice even which up to this time were entirely foreign to Clyde's knowledge (Dreiser, p. 68).

Клайд постоянно находился теперь в обществе юнцов, которые... были уже посвящены в некоторые формы разврата, до сего времени совершенно неизвестные Клайду (переклад З. Вершиніної і Н. Галь, стор. 57).

Заміна дієприкметником:

...she commented, a little indifferently and superiorly now that she realized that she was his preference (Dreiser, p. 95).

...теперь, уверенная, что Клайд предпочитает ее остальным, она говорила с ним равнодушно и несколько свысока (переклад З. Вершиніної і Н. Галь).

It has often been remarked that the breakfast-tables of people who avow themselves indifferent to what the Press may say of them are garnished by all the newspapers on the morning when there is anything to say (Galsworthy, p. 110).

Не раз отмечалось, что люди, подчеркивающие свое презрение к отзывам прессы, прочитывают за завтраком все газеты в те дни, когда отзыв должен появиться (переклад А. В. Кривцової, стор. 390).

Не раз отмечалось, что у людей, якобы равнодушных к тому, что говорится о них в прессе, в те дни, когда можно ожидать какого-нибудь упоминания, за завтраком стол бывает завален газетами. (переклад А. М. Карнаухової і В. І. Сметанича, стор. 66).

У другому прикладі збережено підрядне речення другого ступеня «что говорится о них в прессе» замість «к отзывам прессы», але, як уже сказано, стилістично цей переклад поступається перед перекладом А. В. Кривцової.

I'll bet you a box of cigars, Uncle Soames that you don't do that before we leave on Monday (Galsworthy, p. 21).

Дядя Сомс, держу пари на ящик сигар, що до нашого отъезда вы этого сделать не сумеете, а уезжаем мы в понедельник (переклад А. В. Кривцової, стор. 307).

Цей приклад дуже цікавий: підрядну частину замінено іменником, але через те, що для нього була потрібна обставина часу, було введено нове речення, приєднане способом сурядності.

4. ЗНАЧНЕ СКОРОЧЕННЯ РЕЧЕННЯ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ

У цих випадках часто відкидаються послідовно підрядні частини. Наприклад:

And forthwith she began to primp and admire herself before a mirror which surmounted on ocher-colored mantel-piece that graced a fireless grate in the dining-room. (Dreiser, p. 90).

Она подошла к зеркалу, любуясь собой, и стала перед ним охорашиваться (переклад З. Вершиніної і Н. Галь, стор. 77).

He went about with an indescribable air which seemed to ingratiate him instantly with all with whom he came in contact. (Dreiser, p. 62)

Необычайно обаятельный, он мгновенно пленял всякого, с кем сталкивался (переклад З. Вершиніної і Н. Галь, стор. 52).

I know that Amabel Nazing came here and said that she didn't mind Walter flying to Paris with Marjorie Ferrar, but that she did object to not having been told beforehand, so that she herself could have flown to Paris. (Galsworthy, p. 97).

Я знаю, что Эмбел Нэйзинг была здесь и сказала, что ей все равно, пусть Уолтер летит в Париж с Марджори Феррар, но почему ее заранее не предупредили? Тогда она бы тоже могла с кем-нибудь удрать в Париж (переклад А. В. Кривцової, стор. 378).

Результатом цього у російській мові є різке скорочення числа підрядних речень з послідовною підрядністю порівняно з англійською мовою.

Б. Й. РОГОВСЬКА

ІМЕННИКОВІ ГРАМЕМИ В МОВІ І МОВЛЕННІ

(спроба кількісного аналізу)

Вивчення граматичних явищ у розрізі дихотомії «мова-мовлення» має не тільки значний теоретичний інтерес, але й неабияке практичне значення для викладання рідної та іноземної мов, у першу чергу, для відбору граматичного матеріалу, послідовності його вивчення, дозування і активізації.

Дане дослідження є спробою вивчити особливості використання у мовленні морфологічних одиниць, які звичайно називають граматичними формами слова. Цей традиційний термін здається нам невдалим, бо форма тут затушовує граматичне значення, тоді як кожна така одиниця як *стол, стола, boy, boys*, з граматичного погляду — це єдність граматичного значення і форми.

Ми виходимо з того, що як лексичне, так і граматичне значення слова, інакше кажучи, ідеальне у слові, становлять його значення, а звукове або графічне втілення його, тобто матеріальне в слові, — його форму.

Граматична категорія — це чисто мовна парадигматична одиниця, що становить систему опозицій, наприклад; *book — books, write — wrote — I'll write*. Ці опозиції передають певне абстрактне значення (наприклад, відношення до числа предметів, до часу тощо), що генералізує низку часткових значень (однина та множина в категорії числа, теперішній, минулий та майбутній час у категорії часу). Кожен з членів опозиції (опозит) є носієм лише **одного граматичного значення**, так в опозиції *boy — boys* **boy** — показує однину, в опозиції *write — wrote — I'll write* **wrote** — виділяє значення минулого часу. За межами опозиції, тобто в ізоляції від парадигматичних зв'язків, *wrote* — носій цілого пучка граматичних значень, які на відміну від лексичних значень, що, як правило, реалізуються не одночасно, виступають у сукупності. *Wrote* одночасно показує минулий час, нетривалий (*non-continuous*), вид, дійсний стан. Незамкнутий ряд слів, що мають однакові граматичні значення, ми, слідом за Б. С. Хаймовичем¹, називаємо **грамемою**. *Boy's* репрезентує граему, в якій синтезовано значення однини та присвійного відмінка, *tells* — репрезентує граему, в якій об'єднано значення дійсного способу, теперішнього часу, третьої особи, однини, нетривалого виду, тобто *tells* є член граеми *reads, writes, invites, prepares, buys* і т. ін. Таким чином, у граемі інваріантним є ряд граматичних значень, тоді як лексичні значення членів граеми різні.

Природно, що можливі випадки, коли граема характеризується тільки одним граматичним значенням (наприклад, *shorter, longer, wiser* і т. ін.).

¹ О грамматических единицах см. в сб. «Тезисы конференции по синхронному изучению грамматики», М., 1965.

Аналіз грамеми у мові і мовленні має свою кількісну та якісну сторони.

Ми проаналізували природу іменникових граем англійської мови в мовленні з метою встановити специфіку їх функціонування в кількісному відношенні.

Лексема англійського іменника може включати щонайбільше чотири члени — boy, boy's, boys, boys', кожний з яких репрезентує певну граему, наприклад, boys входить до ряду girls, students, days. Books не входить до цієї граеми, бо має тільки непряме (oblique) значення загального відмінка, що базується не на опозиції (див. незвичайність *books'), а на аналогії та зв'язку з іншими словами (див. cooks—cooks', rooks—rooks'). England не належить до граеми boy, girl, day, тому що має непряме значення однини (Englands як норма не зустрічається).

Коли вважати, що кожне граматичне значення може бути дійсним (або прямим) та посереднім (або непрямим), то іменник в англійській мові має чотири значення числа: два однини — пряме і непряме, два множини — пряме і непряме, і чотири відмінкових значення: два загального відмінка і два присвійного. Теоретично можна припустити, що система англійського іменника має 16 граем. Насправді їх дещо менше, бо немає, наприклад, граеми з прямим значенням множини та непрямим значенням присвійного відмінка.

На нашу думку, число граем кожної частини мови залежить від ряду факторів: 1) складу граматичних категорій певної частини мови (так, кількість граем російського або українського прикметника, що має, крім ступенів порівняння, також рід, число і відмінок, природно, відрізняється від числа граем англійського прикметника, парадигма якого включає лише категорію порівняння); 2) числа членів (опозитів) у опозиціях (так, у російській або українській мовах категорія відмінка об'єднує шість відмінків, а в англійській мові — лише два); 3) взаємодії лексичних і граматичних значень слів (див. незвичайність або неможливість *book's, *am understanding, *woodener, що пов'язано з лексичними значеннями book, understand, wooden).

У табл. 1 наведено всі граеми іменника сучасної англійської мови. Кожна з них представлена одним прикладом.

Таблиця 1

Число Відмінок		Однина		Множина	
		Пряме значення	Непряме значення	Пряме значення	Непряме значення
Загальний	Пряме значення	boy	England	boys	cattle
	Непряме значення	book	milk	books	tongs
Присвійний	Пряме значення	boy's	England's	boys'	cattle's
	Непряме значення	st. Paul's	—	—	—

У системі мови, виступаючи як члени граматичної опозиції, тобто в своїх парадигматичних відношеннях boy—boys, book—books, рівноправні. Але від цієї рівноправності не залишається й сліду, коли ми прослідкуємо їх у мовленні.

Ми проаналізували 10 000 іменників з оригінальних англійських текстів ХХ сторіччя. Статистична обробка матеріалу дала змогу скласти

уявлення про частотність вживання різних граем. Результати спостережень подані в табл. 2. (Кожна граема репрезентована двома словами).

Таблиця 2¹

Граема	Частота вживання в мовленні (%)
book, fact	38,4
boy, day	29
milk, information	12
books, facts	10
boys, days	6,1
England, earth	1,7
boy's, day's	1,4
cattle, police	0,5
England's, earth's	0,3
tongs, dregs	0,2
boys', days'	0,2
cattle's, police's	0,1
st. Paul's, baker's	0,1

За нашими даними, в мовленні різко переважають немаркіровані елементи опозицій, що, певно, пояснюється їх меншою специфічністю і більш широким вживанням, ніж маркірованих одиниць.

Вивчення кількісної характеристики іменникових граем дає підставу стверджувати, що кількісний аналіз граем усіх частин мови має не тільки теоретичний, але й практичний інтерес для викладання іноземної мови, бо дає змогу спиратися на об'єктивні наукові дані при відборі граматичного матеріалу, його дозуванні, складанні вправ, встановленні послідовності у вивченні граматичної системи.

¹ Порівняйте: Г. А. Лескис. О зависимости между размером предложения и его структурой. Ж. «Вопросы языкознания», 1964, № 3, стор. 115.

Ю. М. ТКАЧЕНКО

ПРО ДЕЯКІ КРИТЕРІЇ АНАЛІЗУ ДІЕСЛІВНИХ
СЛОВОСПОЛУЧЕНЬ

Відомо, що так звані традиційні критерії часто не дозволяють од-
нозначно встановити синтаксичну функцію слова або сполучення слів.
Наприклад, у реченні

He sat behind Jane

важко визначити функцію іменника, користуючись постановкою відпо-
відного питання. Це речення може бути відповіддю на питання

Whom did he sit behind? і Where did he sit?,

тому в традиційній граматиці допускається, що сполучення behind Jane
можна розглядати і як додаток, і як обставину місця.

Звідси необхідно вжити ряд критеріїв, які б дозволили уникнути
суб'єктивності в тлумаченні досліджуваних явищ. Об'єктивними фак-
тами в реченні є дистрибуція слів та спосіб зв'язку між ними. Можли-
вість тієї чи іншої трансформації також треба враховувати, вивчаючи
властивості компонентів речення. Наприклад, у реченнях

She broke her cup,

She smiled her thanks

дієслова мають однакову дистрибуцію і зв'язок з іменником. Але перше
речення може підлягати трансформації в пасивну конструкцію (Her cup
was broken by her), друге ж — ні. Це свідчить про різний характер дієслів-
них словосполучень даних речень.

Відомо, що слова, які сполучаються з дієсловом, можуть означати
суб'єкт та об'єкт дії, знаряддя, за допомогою якого відбувається дія,
тощо. Вони можуть мати активні і пасивні зв'язки з дієсловом і знахо-
дитись у позиціях класу *N*, класу *V*, класів *A* та *N*, чи класу *D*¹. Одні
дієслова мають дві форми стану, інші ж одну станову форму. Одні сло-
ва беруть безпосередню участь у перетворенні активної форми на па-
сивну і навпаки², другі — індиферентні до станової трансформації (на-
приклад, обставини всіх типів), а треті перешкоджають здійсненню ста-
нової трансформації (наприклад, у реченні He cut himself не можна
здійснити станову трансформацію через наявність зворотного займен-
ника). Одні дієслова можуть виконувати самостійно функцію члена
речення, інші ж є частиною члена речення.

Щоб перевірити можливість використання деяких об'єктивних кри-
теріїв для визначення синтаксичної функції слів, ми здійснили компо-

¹ Як відомо, в структуральній лінгвістиці знаменні слова діляться на чотири функ-
ціональні класи: 1) клас *N*, представником якого є іменник, 2) клас *V* (дієслова),
3) клас *A* (представник — прикметник), 4) клас *D* (представник — прислівник). Бути в
позиції даного класу — значить мати таку дистрибуцію і виконувати таку функцію,
яку звичайно мають слова цього класу за даних умов.

² Такі перетворення можна назвати становими трансформаціями.

нентний аналіз дієслівних словосполучень, який повинен був відповісти на такі питання.

1. Чи означає компонент дієслівного словосполучення, що підлягає аналізу, суб'єкт (об'єкт, знаряддя) дії? 2. Чи має він активний (пасивний) граматичний зв'язок з дієсловом? 3. Чи знаходиться дане слово в позиції класу *N* (класу *V*, класів *A* та *N*, класу *D*)? 4. Чи може дієслово, яке сполучається з аналізованим словом, самостійно виконувати функцію якого-небудь члена речення? 5. Чи допускає дієслово можливість станової трансформації, тобто чи має воно форму пасивного стану? 6. Чи змінюється направленість і характер зв'язку аналізованого слова з дієсловом після здійснення станової трансформації? 7. Чи перешкоджає аналізоване слово здійсненню станової трансформації?

№ класу синтаксем	№ групи синтаксем	Дієслово		Слово, яке сполучається з дієсловом										Відношення до станової трансформації	
		Наявність пасивної форми	Самостійний член речення	Значення			Позиція				Зв'язок з дієсловом				
				Суб'єкт дії	Об'єкт дії	Знаряддя дії	Клас <i>N</i>	Клас <i>V</i>	Класи <i>A, N</i> ,	Клас <i>D</i>	Активний	Пасивний			
1	1	±	+	+	—	—	+	—	—	—	—	+	—	+	—
	2	+	+	—	+	—	+	—	—	—	—	+	—	+	—
	3	—	—	—	—	—	+	—	—	—	—	+	—	—	—
2	4	+	+	—	+	—	+	—	—	—	—	+	—	+	—
	5	+	+	—	+	—	+	—	—	—	—	+	—	+	—
	6	+	+	—	+	—	+	—	—	—	—	+	—	—	+
	7	+	+	—	—	+	+	—	—	—	—	+	—	—	—
	8	+	+	+	—	—	+	—	—	—	—	+	—	+	—
	9	+	+	—	+	—	+	—	—	—	—	—	+	—	+
3	10	—	—	—	—	—	+	—	—	—	—	—	+	—	—
	11	—	—	—	—	—	+	—	—	—	—	—	+	—	—
4	12	±	+	—	—	—	—	—	—	—	+	—	+	—	—
	13	±	+	—	—	—	—	—	—	—	+	—	+	—	—
	14	±	+	—	—	—	—	—	—	—	+	—	+	—	—
	15	±	+	—	—	—	—	—	—	—	+	—	+	—	—
5	16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	+	+	—	—
	17	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	+	+	—	—
6	18	—	—	—	—	—	—	+	—	—	—	—	+	—	—
	19	—	—	—	—	—	—	+	—	—	—	—	+	—	—
7	20	—	—	—	—	—	—	—	—	+	—	—	+	—	—
8	21	±	+	—	—	—	+	—	—	—	—	—	+	—	—
	22	—	+	—	—	—	+	—	—	—	—	—	+	—	—

Позитивні відповіді на ці питання відзначені знаком +, негативні — знаком —.

Зважаючи на результати компонентного аналізу, ми можемо розділити сполучення дієслів з іншими словами, словосполученнями і підрядними реченнями на декілька груп, властивості яких характеризує таблиця, де зафіксовані відповіді на поставлені вище питання.

За рядом ознак групи слів, які сполучаються з дієсловом, можна об'єднати в декілька класів синтаксем, тобто класів слів або сполучень слів, тотожних за синтаксичною функцією. Ці класи в основному збігаються з членами речення традиційної граматики. Але компонентний аналіз показав, що в ряді випадків визначення членів речення традиційними методами є неточним.

Розглянемо деякі особливості класів синтаксем, виділених за допомогою компонентного аналізу.

Клас 1 (групи 1—3). До першого класу належать синтаксеми-підмети. Компонентний аналіз підтверджує правильність традиційного виділення підмета і показує, що основними ознаками, властивими всім підметам, є а) активність граматичного зв'язку з присудком, б) позиція класу *N*.

Клас 2 (групи 6—9). Синтаксеми другого класу означають об'єкт, суб'єкт чи знаряддя дії і являють собою додатки. Вони характеризуються пасивністю зв'язку з дієсловом, позицією класу *N* і сполученням з дієсловами, які можуть підлягати становій трансформації. Більшість додатків можуть брати безпосередню участь у становій трансформації, тобто перетворюватися в підмет при заміні активної конструкції на пасивну.

Клас 3 (групи 10—11). Синтаксеми 10—11-ої груп також повинні розглядатися як окремий клас синтаксем. У традиційній граматиці ці синтаксеми відносять до додатків, хоч між властивостями синтаксем другого класу і даного класу є істотна різниця. Вперше на своєрідність змісту присудка в реченнях типу

He has many friends

звернув увагу професор О. І. Смирницький. Він вважав, що в таких реченнях іменник є частиною об'єктного присудка¹. Правильність виділення такого присудка підтверджується не тільки аналізом його змісту, який був проведений О. І. Смирницьким, а й рядом інших ознак.

В англійській мові є синтаксеми з такими ознаками:

- 1) синтаксеми, що не визначають ні об'єкта, ні суб'єкта, ні знаряддя дії, вираженої дієсловом, з яким вони сполучаються;
- 2) синтаксеми, зв'язок яких з дієсловом пасивний;
- 3) синтаксеми, що займають позицію класу *N*;
- 4) дієслова, з якими синтаксеми сполучаються, як правило, не вживаються у формі пасивного стану.

Прикладом таких синтаксем можуть бути іменники *gallons* та *father* у реченнях:

The barrel contained 5 gallons. The estate belonged to her father.

Як видно з наведених вище ознак, ці синтаксеми до деякої міри нагадують додатки (друга та третя ознаки), але в той же час мають такі своєрідні риси (перша та четверта ознаки), що їх треба виділити в окремий клас синтаксем. Порівняймо, наприклад, речення:

The boy loved him. The boy resembled him.

¹ А. І. Смирницький. Синтаксис английского языка. Изд-во лит. на иностр. яз., М., 1957, стор. 113.

На перший погляд структура обох речень здається ідентичною: ці речення відрізняються тільки дієсловами, які знаходяться в однаковому оточенні тих же лексем. Але в першому реченні активну конструкцію ми можемо перетворити на пасивну, а в другому реченні можлива тільки активна конструкція. Це свідчить про те, що властивості даних дієслів, а також їх відношення до займенника різні. Словосполучення *gesembled him* функціонує, з нашої точки зору, як один член речення — присудок. Отже, синтаксема третього класу є частиною присудка. Ми можемо назвати її об'єктним членом присудка.

Клас 4 (групи 12—15). Синтаксема 12-ї групи — це, як правило, сполучення іменника з прикметником та артиклем:

He died a terrible death.

Синтаксеми 12-ї групи звичайно вважаються додатками. Але основні ознаки даної групи такі самі, що і у синтаксем 14 та 15 груп, які відносяться до обставин. Синтаксеми цих груп стоять у позиції класу *D*, не означають ні об'єкта, ні суб'єкта, ні знаряддя дії, вираженої дієсловом, яке сполучається з ними. Все це доводить, що синтаксеми 12 групи повинні бути об'єднані в один клас з обставинами.

Клас 5 (групи 16—17). Синтаксеми п'ятого класу мають пасивний граматичний зв'язок з дієсловом і стоять у позиції класу *D*, як і синтаксеми четвертого класу. Але їх треба розглядати як окремий клас синтаксем, бо вони сполучаються з дієсловами, які не є самостійними членами речення. Тут ми підтримуємо точку зору О. І. Смирницького, який вважав, що в реченнях типу *He is here* до складу присудка входить дієслово і ще один компонент, який означає місце¹.

Клас 6 (групи 18—19). Синтаксеми 18 та 19 групи характеризуються позицією класу *V* та сполученням з дієсловами, які не вживаються в пасивному стані. Синтаксема даних груп є частиною дієслівного присудка.

Клас 7 (група 20). Характерними ознаками сьомого класу є: а) позиція класів *A* та *N*, б) сполучення з дієсловами, які вживаються тільки в дійсному стані. Синтаксеми цього класу виконують у реченні функцію предикатива.

Клас 8 (групи 21—22). Синтаксеми 21 та 22 груп мають ряд особливостей, що примушують нас розглядати їх як окремий клас. Ці синтаксеми є сполученнями прийменника *with* або *without* з іменником чи займенником.

Синтаксеми 21 групи означають особу, яка виконує дію, виражену присудком, разом з собою, вираженою підметом, або особу, неучасть якої в даній дії спеціально підкреслюється:

I'll go there with you (without you).

Синтаксеми 21 групи означають предмет, який має (або якого не має) при собі особа, що виконує дію, але цей предмет ні об'єктом, ні знаряддям дії не виступає:

He always walked with a stick.

Синтаксеми 22 групи сполучаються з дієсловами, які звичайно вживаються тільки в формі дійсного стану. Синтаксеми 21 групи сполучаються як з дієсловами, що мають тільки одну станову форму (активну), так і з дієсловами, які мають обидві форми стану, але в становій трансформації не беруть участі, бо означають другорядний суб'єкт дії, який не може бути виражений підметом. У реченні за синтаксемами 21 та 22

¹ А. И. Смирницкий. Синтаксис английского языка. Изд-во лит. на иностр. яз., М., 1957, стор. 114.

груп не закріплене яке-небудь одне постійне місце, вони можуть мати як контактний, так і дистантний зв'язок з дієсловом:

He sat with Jane at the lesson. He came here with Tom.

Отже ми бачимо, що ці синтаксеми помітно відрізняються від синтаксем другого класу (додатків). За своїми властивостями вони значно ближчі до обставин (синтаксем четвертого класу). На підставі цього деякі вчені зараховують їх до обставин¹. Але семантика даних синтаксем і деякі формальні ознаки (наприклад, позиція першого функціонального класу) показують, що ці синтаксеми, очевидно, треба розглядати як окремий клас.

З усього сказаного можна зробити висновок: слід і далі шукати та розробляти об'єктивні критерії, що дозволили б здобути більш правильні результати, ніж ті, які дають традиційні критерії.

¹ Л. С. Бархударов, Д. А. Штелинг. Грамматика английского языка. Изд-во лит. на иностр. яз., М., 1960, стор. 350.

Б. С. ХАЙМОВИЧ

СЛОВА-МОРФЕМИ ЯК ОСНОВА АНАЛІТИЧНОСТІ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасній англійській мові є ряд специфічних утворень, що відіграють важливу роль в її будові, але ще досі задовільно не досліджені щодо їх місця в системі одиниць мови і часто розглядаються як окремі, не зв'язані між собою курйози.

1. Візьмемо, наприклад, широко розповсюджену конструкцію *there is*. Англісти відмічають специфіку цього *there*, яке втратило лексичне значення «там» і, як пише Б. А. Ільш, «принаймні у відношенні порядку слів *there* відіграє в реченнях цього типу таку ж роль, яку звичайно виконує підмет»¹. Але чому *there* може виконувати цю роль? Навіщо потрібне англійській мові це лексично пусте *there*? Чи є інші аналогічні одиниці в сучасній англійській мові? І яка природа цього *there*? Якщо це слово, то до якої частини мови воно належить? Іноді *there* називають часткою², але частки не позбавлені лексичного значення. Крім того, частки сполучаються з різними частинами мови у різних функціях, а це *there* виконує тільки одну функцію і поєднується з вузьким колом дієслів, переважно з дієсловом *to be*. Взагалі постає питання, чи можна називати словом одиницю без лексичного значення. Адже слово співвідноситься з поняттям. Всі ці питання залишаються поки що без відповіді, а речення з десемантизованим *there* — поза системою, як пише О. М. Барсова³.

2. Трохи краще описано *it* у реченнях типу

It rains, It is necessary to do something.

Перше *it* називають безособовим, друге — ввідним (*introductory, anticipatory*). Вони мають форму особового займенника *it*, але позбавлені його лексичного значення. На відміну від свого омоніма, *it* в *it rains* не заміщає іменника і має більш обмежену дистрибуцію. І знов постають ті самі питання. Навіщо треба було англійській мові десемантизувати *it* і в такому вигляді використовувати його як підмет⁴, ускладнюючи тим самим модель речення? Чи можна позбавлене лексичного значення *it* вважати словом? Що зв'язує *there* та *it*? Яке місце вони посідають у системі англійської мови?

3. Своєрідність питальних речень типу

Does she speak English?

та заперечних речень типу

¹ Б. А. Ильш. Современный английский язык. Изд-во лит. на иностр. яз., М., 1948, стор. 36.

² Див. М. Ganshina, N. Vasilevskaya. English Grammar, 1964, p. 341.

³ О. М. Барсова. Основные модели простого предложения. (Сб. «Вопросы английского и немецкого языкознания и методики преподавания иностранных языков», М., 1964).

⁴ О. І. Смирницький пише: «Безособові речення з підметом в англійській мові виникли порівнюючи недавно. В усякому разі в старих текстах зустрічаються безособові речення без підмета, типу «*snows*». (Синтаксис английского языка, 1957, стор. 157).

She does not speak English
порівняно з такими реченнями, як

She speaks English,

відзначається в кожному підручнику англійської мови, але яка природа цієї своєрідності? Що являє собою це *do*? Більшість англівців обходить це питання. Деякі вважають такі утворення з *do* аналітичними формами дієслова¹, але вони досить різко відрізняються від аналітичних форм.

Цікаво з цієї точки зору порівняти *do* з *have*. Усі форми дієслова *have* (як особові, так і неособові) використовуються для утворення аналітичних форм інших дієслів: *has written, had written, to have written, having written* і т. д. У дієслова *do* використовуються тільки особові форми: *do not speak, does not speak*. Не можна сказати **to do not speak* (замість *not to speak*) або **doing not speak* (замість *not speaking*). Отже, *do, does, did* використовуються для утворення особливих форм дієслова-присудка, а не дієслова як частини мови. Мало того, форми з *do* виступають тільки в тих присудках, які не містять аналітичних форм дієслова, бо на відміну від останніх форми з *do* не сполучаються з аналітичними формами, наприклад, *shall have been writing*, але не **do have been writing, *do been writing, *do have written* тощо). Форми з *do* на відміну від аналітичних форм залежать, крім того, від типу речення.

Порівняймо:

Whom **has** he seen?

Who **has** seen him?

Whom **did** he see?

Who **saw** him?

Є й інші ознаки того, що форми з *do* — синтаксичні утворення, на відміну від аналітичних форм дієслова.

4. Ми звикли говорити про інфінітивну частку *to*. Але ж яка вона частка? При всій невпорядкованості наших знань про частки і при всій неоднорідності цього розряду слів, лінгвісти погоджуються на тому, що частки «надають словам або реченням той чи інший відтінок значення»². Який же відтінок значення надає «частка» *to* інфінітиву? Яким відтінком значення відрізняється інфінітив з *to* від інфінітива без *to*? (Порівняймо *I have to go, I must go*). На відміну від усіх часток англійської мови *to* при інфінітиві позбавлене лексичного значення.

Приінфінітивне *to* відрізняється від часток і своєю сполучуваністю, бо, як вже говорилося, однією з характерних рис часток є їх широка сполучуваність із словами різних частин мови. Наприклад,

Even yesterday, even he, even smiled, even beautiful, even fifteen і т. ін.

Віднесенням до часток не можна пояснити і здатності *to* репрезентувати весь інфінітив у таких випадках, як *You may come if you want to*.

І знову ми зустрічаємося в граматиках англійської мови з трактуванням інфінітивного *to* як унікального явища. В. Н. Жигadlo, І. П. Іванова та Л. Л. Іофик пишуть, наприклад: «Розряд формоутворюючих часток представлений в англійській мові тільки одним словом *to*»³. Але чи є *to* словом? Або може це якась інша одиниця мови?

5. Як відомо, в англійській мові дуже широко вживаються утворення типу *stand up, break down, turn off, give in, speak out* і т. ін. Мовознавці сперечаються відносно природи других компонентів цих утворень. Б. А. Ільш називає їх післялогами, О. І. Смирницький — прислівниками, Ю. О. Жлуктенко — постпозитивними приставками. Справа тут, звичайно, не в назвах, а в тому, що в природі цих *up, off, in* дійсно є риси

¹ Див. А. И. Смирницкий. Морфология английского языка. Изд-во лит. на иностр. яз., 1959, стор. 88—91.

² Грамматика русского языка. Изд-во АН СССР, М., т. I, стор. 40.

³ Современный английский язык, 1956, стор. 214.

і окремих слів і словотворчих приставок. Чи пов'язані ці утворення з іншими явищами мови, чи може вони становлять цілком окреме явище?

6. Однією з найбільш вивчених особливостей морфологічної будови англійської мови є аналітичні форми, особливо дієслова. Проте і тут є багато спірного, що потребує розв'язання на ширшій основі, ніж одні ці форми. Сама природа аналітичних форм залишається незрозумілою, якщо вважати їх сполученнями слів, чи то часткового й повного (М. М. Гухман), чи то службового й основного (О. І. Смирницький). Адже тоді треба або припускати можливість існування слів без лексичного значення (що заважає створенню єдиної теорії слова як номінативної одиниці), або визнати наявність лексичного значення у обох компонентів аналітичної форми (як це робить О. І. Смирницький¹). В останньому випадку навряд чи можна було б віднести *wrote* і *has written* до однієї лексеми, або, користуючись традиційною термінологією, вважати їх формами одного слова, оскільки їх лексичні значення не збігалися б.

Усі названі і ряд неназваних проблем можна задовільно розв'язати, якщо виходити з того, що однією з основних рис аналітичної будови англійської мови є широке використання одиниць, проміжних між словом і морфемою, які ми умовно називатимемо **словами-морфемами**.

В індо-європейських мовах, взагалі кажучи, морфема і слово відрізняються досить чітко. Морфема як одиниця більш низького рівня структури мови входить складовою частиною до слова, що є одиницею більш високого рівня. Відповідно слово містить одну або декілька морфем і в свою чергу є складовою частиною одиниці вищого рівня, речення.

Слово і морфема відрізняються за змістом. На відміну від морфеми слово номінативне, тобто є назвою речі, події, відношення тощо. Тому слово завжди має лексичне значення або, що те ж саме, завжди містить лексичну морфему. Морфеми за змістом класифікуються на лексичні (корні), граматичні (переважно флексії) та лексико-граматичні (основотворчі афікси). Слова можуть містити, крім обов'язкових лексичних морфем, також граматичні та лексико-граматичні морфеми, але не можуть складатися з одних тільки граматичних або лексико-граматичних морфем.

Слово відрізняється від морфеми також формально, відносно легким виділенням аж до ізоляції, відносно свободою переміщення, об'єднуючим наголосом та іншими рисами.

Проте, в індоєвропейських мовах зустрічається проміжна одиниця, яка має одночасно властивості слова і морфеми. У плані виразу це слово, а в плані змісту — морфема. Ступінь розповсюдження цієї одиниці в різних індоєвропейських мовах різний. Особливо широкого розвитку набули слова-морфеми в англійській мові, чим і пояснюються численні специфічні особливості її будови.

Як приклад візьмемо утворення *has lost*. Зовнішньо, у плані виразу, це сполучення слів. Але в плані змісту це одне слово того самого лексичного значення, що й *lose, loses, losing* і т. д. Така двоїстість обумовлена природою компоненту *has*, який відрізняється від слова *has* (He has a brother) відсутністю лексичного значення (інакше сполучення з *lost* було б нісенітницею), що властиво не слову, а граматичній морфемі. Компонент *has* має й інші риси граматичної морфеми. Подібно до того, як, скажімо, граматична морфема **-(e)s** приєднується до безлічі дієслівних основ, утворюючи слова з однаковими граматичними значеннями третьої особи однини, теперішнього часу, дійсного способу, загального виду, неперфекта, компонент *has* приєднується до безлічі дієприк-

¹ Морфология английского языка, 1959, стор. 66.

метників, утворюючи слова з граматичними значеннями третьої особи однини, теперішнього часу, дійсного способу, загального виду, перфекта. Так само, як граматична морфема, -s може приєднуватися тільки до write-, а не до wrote, writing або written, компонент **has** може приєднуватися лише до written, а не до write, wrote чи writing. Слово ж або лексична морфема можуть приєднуватися до різних форм, наприклад write well, wrote well, written well; wash—whitewash, washes—whitewashes, washed—whitewashed, washing—whitewashing.

Обмежений обсяг статті не дозволяє описати інші ознаки граматичної морфemi у слова-морфemi **has**.

Із властивостей слова відзначимо такі. На відміну від граматичних морфем **-(e)s, -ing**, які не можуть відриватися від лексичних морфем в loses, losing, слово-морфема **has** легко відривається від решти слова в has lost. Порівняймо:

Has he lost the key?

He has never lost anything before.

Коли у відповідь на **Has he lost anything?** кажуть **He has**, присудком цього речення-відповіді є слово-морфема **has**, що відокремлюється від **lost** і заміщає все утворення **has lost**. При цьому **has** набуває ще однієї риси слова — наголосу.

Таким чином, існування аналітичних утворень типу **has lost**, цих суперечливих одиниць, що є словосполученнями за формою і словами за змістом, пояснюється наявністю одиниць типу **has**, які є словами за формою і граматичними морфемами за змістом і які ми тому називаємо **граматичними словами-морфемами** або **вільними морфемами**.

Словом-морфемою є і інфінітивне **to**, яке відповідає морфемі **-ing** інших неособових форм дієслова. Саме властивостями вільної граматичної морфemi пояснюються всі особливості цього **to**: відсутність лексичного значення, можливість відривання від решти інфінітива (так званий split infinitive типу **to completely destroy**), здатність замішувати весь інфінітив:

— **Will you come with me?**

— **I'd like to.**

Ще важливішу роль, ніж у морфології, граматичні слова-морфemi відіграють у синтаксисі англійської мови, в будові речення.

Відомо, що найбільш загальними ознаками речення є інтонація у плані виразу і предикативність у плані змісту. Останню можна визначити як відношення висловлювання до ситуації мовлення. Це відношення розкладається на відношення до особи, що говорить, відношення до моменту мовлення і відношення до дійсності і відбивається в англійській мові категоріями особи, часу і способу. У підметі звичайно відбите відношення до особи (часто повторюване присудком), а присудок передає відношення до дійсності та до моменту мовлення. Тому підмет і присудок, носії предикативності, є головними членами речення.

Звичайно підмет і присудок є не тільки носіями значень предикативності. Як слова вони містять також певні лексичні значення, частину того висловлення, відношення якого до ситуації мовлення і є предикативністю. Наприклад, у реченні **The youth stopped** підмет не тільки містить вказівку на те, що йдеться не про ту особу, яка говорить, і не про її співрозмовника, а про третю особу, але ще й передає певну інформацію про цю третю особу. Аналогічно **stopped** не тільки показує відношення до дійсності і моменту мовлення, але також називає конкретну дію. Тому умовимося розрізняти **предикативні** та **комунікативні** аспекти підмета і присудка. З точки зору предикативності нема різниці між реченнями **It rains** і **The auto waits**. Вони розрізняються тільки комунікативно. При

цьому підмет першого речення має тільки предикативне значення, бо позбавлений лексичного.

Однією з найважливіших особливостей англійського синтаксису, проявом його аналітичності, є тенденція систематично розщеплювати ці два аспекти підмета і присудка і виражати їх роздільно. Це досягається за допомогою слів-морфем.

Досить чітко ця роздільність спостерігається в типових англійських присудках з аналітичною формою дієслова. Наприклад, у реченні *He was sleeping* присудок розщеплений на предикативну (*was*) та комунікативну (*sleeping*) частини. Коли речення трансформується в питальну або заперечну модель, предикативна частина присудка, слово-морфема *was*, відривається від комунікативної частини і ставиться перед підметом або запереченням:

Was he sleeping?

He was not sleeping.

Але особливо показовим є розщеплення **синтетичного** дієслова-присудка на предикативну та комунікативну частини при питальній та заперечній трансформаціях стверджувального розповідного речення. Для цього спеціально вводяться слова-морфем *do*, *does*, *did*, яких не було у вихідній моделі.

He often wanted it.

Did he often want it?

He did not often want it.

Повна ізоляція предикативної частини присудка від комунікативної характерна для специфічно англійських коротких відповідей типу *We shall*, *It does*, *He is*, які повторюють предикацію попереднього питання без повторення комунікативної частини речення.

— **Does he love her?** — **He does.**

Предикативна частина присудка за допомогою слів-морфем відокремлюється і в так званих *disjunctive questions*, ще одному специфічному явищі англійської мови:

It doesn't matter, does it?

They are coming, aren't they?

Розщеплення **підмета** і роздільне вираження його предикативної та комунікативної частин відбувається рідше і досягається звичайно за допомогою слів-морфем *it* і *there*. Порівняймо:

It is necessary to warn her, isn't it? It is.

There is money in it, isn't there? There is.

Трактування *it* і *there* як граматичних слів-морфем пояснює всі їх особливості: і відсутність лексичного значення, і здатність виконувати роль структурного підмета, і різне місцеположення в стверджувальних, заперечних і питальних реченнях, і відокремлення предикативної частини від комунікативної (***It is important to win***), і випущення комунікативної частини в коротких відповідях, розчленованих питаннях тощо.

Аналогічно трактування *do*, *does*, *did* в описаних вище реченнях як синтаксичних слів-морфем пояснює всі їх особливості: наявність лише граматичних значень, що дозволяє відокремлювати предикативну частину присудка від комунікативної, як того вимагає аналітична будова мови; несполучуваність до з аналітичними формами, оскільки останні мають свої слова-морфем, потрібні для розщеплення присудка; залежність від типу речення, характерна для синтаксичних утворень; вживання тільки особових форм, бо мова йде про розщеплення **присудка**.

Досі ми говорили про граматичні слова-морфеми, морфологічні або синтаксичні. Але в англійській мові є також лексико-граматичні слова-морфеми. Саме на них ми натрапляємо в утвореннях типу *bring up*, *look out* тощо. Близькі до них відокремлювані приставки німецької мови (*aufstehen*, *steh auf*) чітко вказують на походження і функції споріднених англійських *up*, *out* та ін. Те, що в *aufstehen* є зв'язаною словотворчою морфемою, в *steh auf* стає вільною словотворчою морфемою, або словом-морфемою. Тут наочно виступає співвідносність морфеми і слова-морфеми. В англійській мові подібна співвідносність спостерігається значно рідше і звичайно в різних частинах мови. Наприклад, дієслово *look out* і іменник *outlook*, *bring up* і *upbringing*. Співвідносність слів-морфем з словами виявляється в їх омонімічності прислівникам і прийменникам, у порівняно вільній дистрибуції:

Take off your coat і **Take it off**.

Таким чином, аналітичність англійської мови на різних рівнях її структури значною мірою пов'язана з розвитком особливого типу одиниць — слів-морфем: слів за формою, морфем за змістом і функцією. Вважаємо, що при переліку характерних ознак аналітичної будови (мабуть, не тільки англійської мови) словам-морфемам треба відвести належне місце.

М. Б. ШВАРЦ

ІНФІНІТИВНА КОНСТРУКЦІЯ З *um...zu* У ФУНКЦІЇ ОБСТАВИНИ НАСЛІДКУ ТА ЇЇ СИНОНІМИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

За ступенем уживаності в сучасній німецькій мові інфінітивна конструкція з *um...zu* у функції обставини наслідку стоїть після інфінітивного звороту мети. Т. Маттіас¹, а услід за ним К. Герансон² відмічають, що значення наслідку могло розвинутись із значення мети як близьке до нього, бо мета — це бажаний наслідок, а наслідок — і бажаний і небажаний результат. Як відзначають сучасні граматики³, у функції обставини наслідку виступають інфінітивні звороти, вживані після прислівників та прислівників з передуючими прислівниками *zu* і *genug*. Деякі лінгвісти відносять інфінітивні конструкції з *um...zu* у такому вживанні до обставини міри якості. Таку думку висловлює, наприклад, Н. А. Фрязінова⁴, відмічаючи при цьому можливість заміни даного інфінітивного звороту підрядним реченням наслідку. Однак автор не враховує при цьому того, що заміна одних форм чи структур на інші можлива лише при умові синонімічності даних форм чи структур. Насправді ж інфінітивна конструкція з *um...zu* уточнює значення достатності або надмірності якості, що виражається прислівниками *zu* і *genug* тільки через означення інфінітивним зворотом того наслідку, який обумовлюється даною мірою якості.

Через це нам здається більш правомірним визначати інфінітивний зворот у такому вживанні як зворот обставини наслідку, а підрядне речення наслідку вважати синтаксичним синонімом звороту. У функції обставини наслідку може виступати також інфінітивний зворот без *um*, який за своєю структурою не створює нової моделі по відношенню до інфінітивної конструкції з *um...zu*, не збігається з нею повністю у вживанні і може через це називатись її безсполучниковим значущим варіантом⁵.

Як і при аналізі цільової конструкції⁶, розгляд синонімічних моделей, що виступають у функції обставини наслідку, ми здійснюємо по лінії їх дистрибуції, модального значення та співвідношення з суб'єктом дії головної та наслідкової частини.

¹ Th. Matthias. Die Nennform mit *um zu*. „Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins“, 9. Jahrgang, 1894, Nr. 7/8.

² C. E. Göransson. Die doppelpräpositionalen Infinitive im Deutschen. „Göteborgs Högskolas Årsskrift“, Band XVII, Göteborg, 1911, S. 105.

³ Е. И. Шендельс. Грамматика немецкого языка. М., 1952, стор. 173, 339.

⁴ Н. А. Фрязинова. Рамочные инфинитивные обороты с *um-zu* в современном немецком языке. Уч. зап. Казахского гос. педин-та им. Абая, ф-т иностр. яз. Т. II, вып. 5, 1958.

⁵ Детальніше про значимі та незначимі варіанти див. Е. И. Шендельс. Синтаксические варианты. НДВШ. «Филологические науки», 1962, № 1.

⁶ Див.: М. Б. Шварц. Инфинитивная конструкция с *um...zu* в функции обстоятельства цели и ее синонимы. «Вопросы теории и методики преподавания германских языков». Изд-во Харьковск. ун-та, 1965.

ДИСТРИБУЦІЯ НАСЛІДКОВОГО ІНФІНІТИВНОГО ЗВОРОТУ З UM... ZU ТА ЙОГО СИНОНІМІВ

Як відмічається у граматиках та в роботах, присвячених аналізу німецького інфінітиву та інфінітивних конструкцій, інфінітивний зворот з *um...zu* у функції обставини наслідку вживається після прийменників та прислівників з передуючими прислівниками *zu* і *genug*¹, після дієслова, іменника та дієприкметника з передуючими прислівниками *zu* і *genug*², а також після дієслів *genügen*, *ausreichen*, *hinreichen*, *mangeln* тощо³.

Але такий аналіз не допомагає уточнити фактори, які визначають вибір тієї чи іншої з синонімічних конструкцій, бо у названих вище умовах ми зустрічаємо всі три моделі: інфінітивну конструкцію з *um...zu*, підрядне речення наслідку та безсполучниковий інфінітивний зворот.

Як свідчить аналіз, дослідження доцільніше проводити в іншому напрямку, а саме: з'ясувати, з якими членами речення може співвідноситися та чи інша конструкція, що виражає наслідок.

Факти мови переконують, що як інфінітивна конструкція з *um...zu*, так і підрядне речення наслідку можуть співвідноситися з присудком, додатком та однією з обставин головної частини речення. Наприклад:

1. З присудком:

Sie war aber viel zu müde, um zu staunen. (Die T. 68).

Zum erstenmal in ihrem Leben begannen sie zu beobachten... beide schon mit einem heimlichen Haß gegeneinander, der nur noch zu neu war, als daß sie sich ihn einzugestehen wagten. (Zw. Nov. 72).

2. З обставиною місця:

Von Studmann war nur lange genug Empfangschef in einer Großstadt-Karawanserei, um sich noch allzusehr über Wünsche von Gästen zu wundern (WW, I, 199).

Jetzt lag das Vergangene zu weit zurück, als daß es noch weh tat... (Die T. 143).

3. З обставиною способу дії:

Er hatte schon etliche Bräuche der fremden Rasse gelernt, aber die Sprache noch immer nicht gründlich genug, um selbst in Kriegsgefahr nützlich zu sein (Die T. 375).

Ich höre viel zu gut, als daß Sie so zu schreien brauchen (Holt, II, 40).

4. З обставиною міцця:

Sosehr sich Timms Gehör auch im Zuchthaus geschärft hatte, er lag zu weit von der Stube der Wachtmeister ab, um aus dem Wörtgewirr etwas verstehen zu können. (Enk. 497).

Sie war zu weit entfernt, als daß sie ihn sehen konnte. (Titz. 95).

5. З додатком:

Es stellte sich jetzt heraus, daß sie nicht mehr genug Mitglieder hatten, um immer Ersatz zu finden. (Die T. 324).

¹ Н. Paul. Deutsche Grammatik. B. IV, Halle, 1958, S. 122.

Е. И. Шендельс. Грамматика немецкого языка. М., 1952, стор. 173, 339.

М. Г. Арсеняева. У. А. Грамматик der deutschen Sprache. М., 1960, S. 288.

² С. Е. Göransson. Вказ. твір, стор. 96.

³ G. Bech. Studien über das deutsche Verbum Infinitum. Band 2. Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab Historik-filologiske Meddeleiser bind 36, no 6, København, 1957, S. 109—110.

Es stellte sich jetzt heraus, daß sie nicht mehr genug Mitglieder hatten, als daß sie hätten Ersatz finden können¹.

Дистрибутивні можливості безсполучникового інфінітивного звороту більш обмежені. Як структура, що тісно прилягає до головної частини, зворот, як правило, співвідноситься безпосередньо з присудком:

1. Und Diederich war schwach genug zuzusagen. (Unt. 26).

2. Ich bin jetzt zu müde, es herauszufinden. (Abel. 44).

Тільки зрідка безсполучниковий інфінітивний зворот співвідноситься з додатком головної частини, та й то у всіх зареєстрованих нами випадках — це зв'язані додатки, без яких дієслова-присудки в їх даному значенні не можуть існувати. Наприклад:

Er hatte Phantasie genug, sich auszumachen, daß es dann noch ungleich schlimmer sein würde. (Enk. 161).

Якщо ж додаток не є зв'язаним, наслідок виражається інфінітивною конструкцією з *um...zu*:

...er trank Bier, um fast zu platzen. (Obel. 118).

Після різного виду обставин безсполучниковий зворот у функції обставини наслідку, як правило, не зустрічається.

МОДАЛЬНЕ ЗНАЧЕННЯ НАСЛІДКОВОЇ ІНФІНІТИВНОЇ КОНСТРУКЦІЇ З *UM... ZU* ТА ЇЇ СИНОНІМІВ

Модальність розглядуваної інфінітивної конструкції пов'язана, з одного боку, з природою інфінітиву, з другого боку, залежить від дистрибуції даної конструкції. Завдяки своїй природі, інфінітив сам по собі не може виражати достовірності. Інфінітивні конструкції, що виражають наслідок, обумовлений достатньою мірою якості, характеризуються потенційною модальністю. Наслідок, який міститься в них, може чи м і г мати місце. Наприклад:

1. Das Geld reichte, um die Werkstadt eine Weile weiterzuführen. (3 Kam. 369).

2. ...auch Elias war lange genug Diener, um zu verstehen, mitzuwitern. (WW, II, 130).

Часто, щоб інтенсивніше виразити значення потенційності, у складі інфінітивного звороту вживається модальне дієслово *können*. У наведених вище прикладах це дієслово може бути включеним до складу інфінітивних конструкцій:

1. ...,um die Werkstadt eine Weile weiterführen zu können.

2. ..., um verstehen, mitwitern zu können.

Порівняйте з реченням:

Herr Gleichen hat uns berichtet, sagte Frau Beate, daß Sie wieder gekräftigt genug sind, um ihre Arbeit aufnehmen zu können, Professor. (Ttz. 358).

У реченнях, де наслідок обумовлено недостатньою або зайвою мірою якості, інфінітивна конструкція виражає дію, яка не може мати місця. Модальність таких зворотів потенційно-ірреальна:

1. Er dankte Gott, daß seine Frau nicht Verstand genug hatte, um das ganze Verhängnis zu begreifen... (7. Kr. 164).

2. Rosa war vielzu zart, um das Kind selbst zu nähren. (K. An. 359).

Ірреальність значення наслідкового звороту знімається, якщо в його складі є заперечення, а значення потенційності зберігається:

¹ У зв'язку з порівняно рідким вживанням підрядних речень наслідку, ми обмежуємося трансформацією інфінітивного звороту в тих випадках, коли правильність вживання даних структур очевидна з точки зору граматичних норм сучасної німецької мови.

Alfonso war zu klug, um nicht einzusehen, daß dieser Weg der einzig wirksame war... (F. Die Jü. 45).

Зіставлення інфінітивного звороту з *um...zu* і його безсполучниково-го варіанту показує, що модальне значення обох зворотів збігається у всіх випадках. Порівняйте ці речення з наведеними вище:

1. Ihr aber fehlte das Wort, das kräftig genug war, **ihn zu treffen und zu beschämen**. (Enk. 315).

2. ...das ist jemand, der der Kirche aus Neigung dient, aber nicht Schneid genug hat, **sich durch ein Gelübde zu binden**. (F. Ex. 807).

3. Er hatte Angst, daß er zu schwach war, **den Sinn zu verstehen**. (7. Kr. 117).

Відносно підрядних речень з сполучником (so) daß відзначимо, що їх модальне значення може збігатися з модальним значенням інфінітивних зворотів, але може й відрізнятися від нього. Це пояснюється більшою повною предикативністю підрядного речення, в якому дія наслідку виражена відмінюваною формою дієслова, здатною виражати достовірність. Через це в реченнях, де наслідок викликано достатньою мірою якості, при заміні інфінітивного звороту підрядним реченням можливі два варіанти:

Christian war gescheit genug, **um zu verstehen, was dem Bruder widerfahren war**. (Die T. 109).

Christian war gescheit genug, (so) daß er verstand, was dem Bruder widerfahren war.

Christian war gescheit genug, (so) daß er verstehen konnte, was dem Bruder widerfahren war.

Вибір правильного варіанту визначає контекст. Порівняйте речення:

1. Und erst als es dunkel genug war, daß sie ihre Gesichter nicht mehr deutlich erkannten, sprachen sie. (Nnt. 76).

2. Zaghaft wurde das Tor geöffnet, einen Spalt nur, gerade breit genug, **daß die Frau hindurchschlüpfen konnte**. (Br. R. Die Frau. 19).

У реченнях, де наслідок викликаний недостатньою або зайвою мірою якості, вживаються підрядні речення з сполучником *als daß*, в яких зберігається значення потенційно-ірреальної модальності¹. Ірреальність виражена в цих реченнях сполучником *als daß*, а потенційність — формами кон'юнктиву або модальним дієсловом *können*:

1. ...doch er bewunderte den starken männlichen Bassos zu sehr, **als daß er ihm eine Strafe gewünscht hätte**. (Byz. 70).

2. Aber er hatte Schneiderei viel zu hochmütig abgewiesen, **als das er jetzt klein begeben und ohne weiteres bei der Gruppe erscheinen konnte**. (Holt. II, 295).

ВІДНОШЕННЯ ДІЇ НАСЛІДКУ ДО ЙІ СУБ'ЄКТУ

Речення з наслідковими інфінітивними зворотами можуть бути як односуб'єктними, так і різносуб'єктними. При цьому переважну більшість складають односуб'єктні речення, різносуб'єктні — становлять приблизно 20% усіх речень з наслідковими інфінітивними конструкціями з *um...zu*. В односуб'єктних реченнях, як правило, дієслово-присудок та інфінітив виражені формами активного стану, суб'єкт обох дій оформлений як підмет речення:

¹ Про вживання форм кон'юнктиву в підрядних реченнях наслідку див. Е. В. Гулыга. Временное и модальное значение наклонений в сложноподчиненном предложении. Ж. «Иностранные языки в школе», 1959, № 1.

1. Natürlich ist **Heilbutt** viel zu höflich, um den Gekränkten zu spielen. (Kl. M. 255).

2. Zu viel schon hatte **er** erlebt, um darüber noch im Zweifel zu sein. (Enk. 401).

У різносуб'єктних реченнях суб'єкт дії інфінітиву неозначено-особовий і не названий у реченні, суб'єкт дії головної частини цілком визначений і виражений займенником або іменником. Він може бути безособовий, виражений безособовим займенником. Наприклад:

1. **Das Leben** war zu interessant, um zu schlafen. (K. An. 13).

2. ...**sie** ist bereits zu weit weg, um ihr etwas auf den Kopf zu werfen... (Obel. 37).

3. Nun, heute war es ja zu spät, um noch zu plaudern. (K. An. 13)

4. Es ist zu weit, um etwas zu tun (Obel. 330).

У кожному з цих різносуб'єктних речень можна замість інфінітивної конструкції з *um...zu* вжити підрядне речення, в якому підмет буде виражено неозначено-особовим займенником *man*:

1. ...,als daß **man** hätte schlafen können.

2. ...,als daß **man** ihr etwas auf den Kopf werfen könnte.

3. ...,als daß **man** hätte plaudern können.

4. ...,als daß **man** etwas tun könnte.

У різносуб'єктних реченнях з означеним (а не з неозначено-особовим) суб'єктом наслідкової дії може бути вжите тільки підрядне речення. Наприклад:

1. **Ich** höre viel zu gut, als daß **Sie** so zu schreien brauchten. (Holt. II, 40).

2. Des Parteigenossen Heidebreggs **Stimme** war laut genug, daß auch **Maria** sie deutlich hätte verstehen können. (F. Ex. 258).

Підрядні речення наслідку ми зустрічаємо і в односуб'єктних реченнях, де в ролі підмета підрядного речення виступає той же підмет, що й у головному, або займенник, який його заміняє:

1. **Sie** war zu weit entfernt, als daß **sie** ihn erkennen konnte. (Ttz. 95).

2. Doch **der Protest** war viel zu schwach, als daß **er** Pippig hätte überzeugen können. (Br. Ap. 68).

У таких випадках можлива заміна підрядного речення інфінітивною конструкцією:

1. ...,um ihn zu erkennen.

2. ...,um Pippig zu überzeugen.

При вживанні підрядного речення в односуб'єктних реченнях суб'єкт наслідкової дії несе більше комунікативне навантаження, ніж при інфінітивному звороті.

Щодо безсполучникового звороту наслідку, то він спостерігається головним чином в односуб'єктних реченнях. У різносуб'єктних реченнях його майже немає. Це пояснюється тим, що даний зворот, як і безсполучниковий цільовий зворот, тісніше прилягає до головної частини речення, ніж інфінітивна конструкція з *um...zu* або підрядне речення. Таким чином, як і в цільових зворотах, можливості вживання безсполучникової структури обмеженіші, ніж у її сполучникового варіанту.

Наші спостереження показують, що підрядне речення як складніша структура найменш вживане для означення наслідку. З інфінітивних конструкцій найчастіше значення наслідку виражається інфінітивною конструкцією з *um...zu*. Ступінь застосування розглянутих структур можна виразити таким співвідношенням: інфінітивна конструкція з *um...zu* відноситься до інфінітиву без *um* і до підрядного речення, як 6 : 2 : 1.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

1. Zw. Nov.—St. Zweig. Novellen. Moskau, 1959.
 2. WW I—H. Fallada. Wolf unter Wölfen. I. Teil, Berlin, 1955.
 3. WW II—H. Fallada. Wolf unter Wölfen. II. Teil, Berlin, 1955.
 4. Die T.—A. Seghers. Die Toten bleiben jung. Moskau, 1959.
 5. Holt II—D. Noll. Die Abenteuer des Werner Holt. II. Teil, Berlin, 1962.
 6. Enk.—W. Bredel. Die Enkel. Berlin, 1956.
 7. Ttz.—B. Kellermann. Totentanz. Berlin, 1954.
 8. Unt.—H. Mann. Der Untertan. Moskau, 1950.
 9. Obel.—E. M. Remarque. Der schwarze Obelisk.
 10. 3 Kam.—E. M. Remarque. Drei Kameraden. Amsterdam, 1938.
 11. 7 Kr.—A. Seghers. Das siebte Kreuz. Berlin, 1957.
 12. K. An.—B. Kellermann. Die Stadt Anatol. Berlin, 1955.
 13. F. Die Jü.—L. Feuchtwanger. Die Jüdin von Toledo. Berlin, 1956.
 14. Absch.—J. Becher. Abschied. Moskau, 1950.
 15. Byz.—H. Klaus. Der Brand von Byzanz. Weimar, 1958.
 16. Br. R. Die Frau.—Br. Reimann. Die Frau am Pranger. Berlin, 1956.
 17. Kl. M.—H. Fallada. Kleiner Mann, was nun? Berlin, 1962.
 18. Zeit.—E. M. Remarque. Zeit zu leben und Zeit zu sterben. Berlin, 1957.
 19. F. Ex.—L. Feuchtwanger. Exil. Berlin, 1956.
 20. Br. Ap.—Bruno Apitz. Nackt unter Wölfen. Leipzig.
-

Й. Я. ВОЛІСОН

БАЛАДИ ГЮГО І «СИМВОЛІЧНИЙ» СТИЛЬ

Серед численних недостатньо вивчених поетичних творів Гюго на особливу увагу заслуговують «Оди та балади». Протягом тривалого часу збірка, що вміщує більшість творів Гюго, написаних у двадцяті роки, розглядалась як монархічна та класицистська.

Останнім часом у роботах Л. Арагона, Б. Реїзова та інших показано, що немає підстав дарувати реакції майже все написане поетом у двадцяті роки. Його творчість цього періоду починають розглядати у розвиткові, у ньому прогресивне літературознавство виявляє тенденції, характерні для майбутнього Гюго.

Таке ставлення до «Од та балад» дуже плідотворне, воно, зокрема, дозволяє відкинути одну з улюблених тез реакційних ворогів поета, що заперечують логіку і послідовність його еволюції: «Щоб Гюго не одержав схвалення, на яке заслуговують вергілії та шекспіри, але не він... критика повинна розбити уявану єдність його творчості на тисячі кусків»¹.

Радянське літературознавство не погоджується з цим твердженням, але не все ще зроблено для його критики. Менше це стосується проблеми ставлення Гюго до класицизму. У нас, хоч і в загальній формі, показано, як поступово визріває у ці роки Гюго-романтик, але ще не з'ясовано співвідношення його поезії цього періоду з творчістю реакційних романтиків.

Цим і пояснюється те принципове значення, якого набуває, здавалось би, не дуже значне питання про балади Гюго. Коли їх оцінка як свідчення відриву поета від класицизму не викликає сумнівів, то сама характеристика романтизму його балад не дуже чітка.

Труднощі полягають у тому, що в середині двадцятих років, коли поет звертається до балади, ще не відбулася диференціація в самому романтичному рухові. Центром його була в той час «Французька муза» — журнал досить виразного монархічного і католицького спрямування, де провідне місце належало А. Суме та А. Гіре, теорія і практика яких свідчить про негативне ставлення не лише до класицизму, але й до реалізму.

Теоретики «Французької музи» намагалися спрямувати поезію на «пошуки за межами реальної дійсності». Суме твердить, що поезія мусять шукати «таємниці невидимого світу». Поет не може забувати, що «за різноманітними речами, які його оточують, існує дещо інше, ніж самі речі»². Ось чого, на думку Суме, суть поезії в тому, що вона «шукає символи в явищах природи, в подіях життя шукає всемогутню причину їх виникнення»³.

¹ P. Lasserre. Le romantisme français. Paris, 1907, p. 276.

² La Muse française. J. Marsan. Paris, 1908, p. 297.

³ Там же, стор. 297.

Так розвивається теорія «символічного» стилю, покликаного шукати за реальним світом його «божественну сутність». Відомо, що найповніше ця теорія реалізується у творчості Ламартіна з його запереченням усього земного, дематеріалізацією матеріального.

Гюго не стояв осторонь цих тенденцій. У його тогочасних теоретичних висловлюваннях можна знайти думки, близькі ідеям Гіро та Суме. Посилюються у нього в даний період релігійні мотиви, збільшується кількість фантастичних творів.

Чи дозволяє це ставити знак рівності між Гюго та Ламартіном?

Для ґрунтовної відповіді на це питання треба залучити інші матеріали, але й балади де в чому переконують. Їх характеристика потрібна ще й тому, що саме з ними пов'язана спроба знайти у Гюго символічний стиль.

В єдиному у нас більш-менш детальному дослідженні ранньої творчості Гюго, кандидатській дисертації Л. Мешкової, сказано, що в баладах Гюго «символізм досягає величезних розмірів»¹, що в них «одним з центральних завдань є намагання побачити, відчувати нереальні, алогічні речі та вчинки»².

Однак ці висновки торкаються проблем значно ширших, ніж характеристика балад Гюго. Якщо теза Л. Мешкової вірна, то Гюго цього періоду — реакційний романтик, бо для прогресивного романтизму не є характерною спроба втечі від життя, йому не властиві пошуки поза реальністю, прагнення повести читача у світ алогічних речей та вчинків. Висновки Л. Мешкової суперечать поширеній у нашому радянському і прогресивному французькому літературознавстві тезі про «земний» характер творчості поета, про його наближеність до реалізму, відсутність у нього несподіваних «стрибків», «змін переконань».

Всі ці суперечності зникають при більш-менш уважному ознайомленні з баладами Гюго, які не заперечують, а стверджують внутрішню логіку еволюції поета, його «тяжіння до землі». Характеризуючи загальне місце балад у творчості Гюго, Б. Реїзов писав: «Це був «народний» жанр, зв'язаний з фольклорною традицією, і в той же самий час жанр історичний: його завдання полягало в тому, щоб відтворити традиції, вірування і художні форми старого фольклору. У творчому розвитку Гюго балада мала відіграти свою роль, оскільки тепер увага була зосереджена на народі як носієві історії та його світосприйманні як факторі історичного процесу»³.

Історизм балад, що свідчить про увагу поета до історії, його зближення в цьому з ліберальною історіографією, яка активно виступала проти історичних концепцій ультра, народність жанру аж ніяк не пов'язуються з відмовою від реальності, намаганням «шукати за її межами».

Ці загальні міркування підтверджуються конкретним аналізом. Розглядаючи зміст та форму балад, треба, перш за все, відмовитися від їх глобальної характеристики. У передмові до «Од та балад» (1826) поет так характеризує різницю між новим для нього жанром та одою: «Під словом ода він, як і раніше, розуміє всякий вірш, натхненний релі-

¹ Л. Мешкова. Ранний период творчества Гюго. Канд. диссерт. Л., 1949, стор. 327.

² Там же, стор. 327.

³ Б. Г. Реизов. Французский исторический роман в эпоху романтизма. Гослитиздат, 1958, стор. 467.

гійною думкою або глибоким вивченням античних зразків, всякий переклад на мову поезії якої-небудь сучасної події або враження від життя. Вірші, названі баладами, мають інший характер. Це... мальовничі сцени, розповіді з життя, мрії, легенди, породжені забобонами... Коли б це не було занадто пишномовно, автор на закінчення сказав би, що в оди він вклав більше душі, а в балади більше уяви»¹.

Не можна не визнати певної нечіткості цих визначень, але вони стверджують зв'язок балад з народною творчістю, народною думкою, визнають права і можливості уяви і, нарешті, вказують на те, що балади є не лише зображенням легенд та мрій, але й щоденного життя (розповіді з життя). Так складаються три типи балад: середньовічні (історичні), побутові та фантастичні.

Щодо балад середньовічних і побутових, то вони повністю випадають з характеристики Л. Мешкової. У них при всьому бажанні не можна знайти «намагання відтворити ідеальний світ».

Більшість «середньовічних» балад є творами з чіткою народною основою. «Наречена барабанщика» (1825) — історія дівчини, яка не дочекалася нареченого, що загинув у поході (сюжет дуже частий у народній творчості). За своєю композицією ця балада є сюжетним твором з зав'язкою, кульмінацією та розв'язкою. Тут переважає «матеріальна» лексика, детальні та чіткі описи людини і її оточення, які, цілком очевидно, далекі від «символічного» стилю.

Идут впереди эскадроны,
За ними копейщиков полк,
Затем выступают бароны:
На мантиях львы и короны
И бархат алеет и шелк. (I; 54) ².

Нема ніяких пошуків потойбічного світу і в таких відомих творах, як «Полювання бургграфа» (1828), «Турнір короля Іоанна» (1828), написаних в період прямого розриву поета з ультра. Тут Гюго іронічно характеризує середньовічне дворянство. В епіграфі до «Турніру короля Іоанна», взятому з історичної хроніки, читаємо: «Ті, що нападали, і ті, що захищалися, не зробили нічого, що не відповідало б високій повазі, на яку вони заслуговують. Це надало турніру подвійного блиску. Нарешті один з дворян... був поранений на смерть... другого вбили...»

Було б помилкою вважати Гюго цих років здатним на солідарність з простодушністю хроніки та захоплення турніром, де вбивають. Справді, невелика перестановка фактів, поданих у хроніці, і іронія поета стає цілком очевидною, «бо мадам Ізабо іде слідом за його душею у могилу. Скільки тривоги, скільки сліз, турнір — це прекрасно»³.

¹ В. Гюго. Собр. соч. в 15-ти томах, т. XIV. Гослитиздат, М., стор. 38.

² Російські тексти наводяться з п'ятнадцяти томника, в дужках указані том і сторінка.

³ Gar madame
Isabeau
Suit son âme
Au tombeau
que d'alarmes
que de larmes
Un pas d'armes
C'est très beau. (85). Французькі тексти подаються за виданням V. Hugo, Poésies complètes. P., 1961 із зазначенням в дужках сторінки.

Іронічні тут і інші характеристики: «Справжній дворянин, коли ставить свій підпис, дряпає папір, він залишає писання мужикові»¹.

«Полювання бургграфа» закінчується повідомленням про те, що мисливець, який вбив оленя, сам став рогатим. Це, звичайно, жарт, але він вписується в загальний іронічний тон балад.

Ще далі від символічного стилю стоять побутові балади. Ось одна з них. Сюжет «Бабусі» (1923) незвичайний, але події, які відбуваються, не виходять за межі можливого. Бабуся розповідає дітям казку, засипає і вмирає. Природно, що в цій «розповіді з життя» багато зарисовок. Цілком слухна тут і розмовна лексика та інтонація. «Або покажи нам свою біблію з красивими малюнками. Небо там золоте. Благитні святі стоять на колінах»².

Не випадково, що саме у побутовій баладі, підтверджуючи її земний, посейбічний характер, у найбільш прямій формі відбито мотив «тіла», який протистоїть теоріям ультра, що заперечували право поезії на зображення земного кохання, та символічному стилю з його спіритуалізацією почуття. Власне, Гюго і раніш (як і Вінї) вводив у поезію окремі деталі фізичної характеристики, але в «Слухай мене, Мадлена» (1925) він іде значно далі: «Коли твої груди, Мадлена, звільнені від чорного оксамиту, виходять з китового корсету»³.

Отже, немає підстав вбачати в побутових та історичних баладах зразки символічного стилю.

Але при уважнішому читанні виявляється, що цей стиль ми не зустрінемо і у фантастичних баладах. Звичайно, це не означає, що в них немає потойбічних істот, алогічних речей та вчинків. У «Шабаші» (1826), «Прохожому» (1825) їх дуже багато. Але тут йдеться не про намагання примусити читача вірити у реальність нереального, а про ті легенди, «породжені забобонами», про які говорив поет у наведеній вище передмові.

У більшості фантастичних балад Гюго сміється, іронізує, іноді сумує, але в усякому разі не намагається повести читача за межі реального. Оскільки як зразок торжества символізму у Гюго часто, зокрема в Мешкової, називають «Трільбі» і «Легенду про монашку», варто зупинитися на цих творах.

У «Трільбі» (1825), «Двох лучниках» (1825) домінує сум за мрією, протест проти прози сучасного життя. Трільбі, фантастична істота з народної пісні, виступає як символ минулої віри, а не як реально існуюча істота потойбічного світу. Поет з невеселою іронією пише про те, що часи Трільбі давно минули:

Но, увы. Твоих собратий,
Дорогих моих гостей,
Нет здесь. Предана проклятью
Вся семья твоих теней.

¹ Un vrai Sire
Châtelaine
Laisse écrire
Le vilain
Sa main digne
Quand il signe
Egratigne
Le vélin. (91)

² Ou montre nous ta bible et les belles images
Le ciel d'or, les saints bleus, les saints à genoux (76).

³ Quand ton sein, o. Madleine,
Sort du corset de baleine
Libre enfin du velour noir. (31)

Задушив ундин, злодеи
 Привоздили к стенке фею
 И, чтоб было два трофея,
 Мышь летучую над ней. (I, 349)

Іншу функцію виконує іронія в «Сільфі» (1823). Тут посмішка поета близька до добродушної посмішки побутової народної пісні, і балада, незважаючи на її перевантаженість потойбічними істотами, може бути віднесена до побутових.

Сільф запізнився. Він боїться залишитись на ніч на вулиці і просить у дами дозволу переночувати. Дама байдужа до його прохання. Він плаче. І тут «перед старовинними дверима лунає голос, що щепоче якийсь містичний заклик... Це, безперечно, міг бути тільки дух. Незабаром на готичному балконі з'явилася дама. Невідомо, чи це Сільфу вона відчинила двері?»¹.

Нічний гість, який знає слово, що відкриває вночі двері до жінки, надає всьому творові іронічного, пародійного характеру і значною мірою знімає його фантастичність. Адже все потойбічне населення балади: карлики, вампіри та інші — подані у сприйманні Сільфа, який і більш удачливого, ніж він, нічного гостя приймає за духа. І сам Сільф, безсилий невдаха, сприймається як пародія.

Чимало фантастичного в «Легенді про монашку» (1828). Послушниця покохала розбійника, призначила йому побачення у церкві. Бог покарав закоханих, зруйнував церкву, і відтоді по ночах поміж руїн ходять два привиди, вони чують один одного, намагаються зустрітись, але ніяк не можуть цього зробити.

У баладі, здавалося б, присутні всі ознаки типово романтичного твору, що відводить читача з реального світу в світ чудесного. Але, не кажучи вже про народну основу сюжету, варто придивитись до тексту, щоб переконатися в тому, що поет не збирається нікого примушувати повірити в реальність легенди.

У фіналі твору повідомляється: «Оберігаючи юних послушниць, святий Ільдефонс, абат, зажадав, щоб цю історію розповідали по всіх монастирях»². Так легенда виявляється казкою, створеною для послушниць.

Було б неправильно розглядати стилізацію в баладах Гюго, як це роблять численні французькі дослідники (А. Ле Бретон, Б. Гюйон та інші), тільки як чисто технічні вправи.

Стилізація в даному випадку дозволяє уточнити авторську позицію. Він начебто знімає з себе відповідальність за розказане, передає її розповідачу, а той в свою чергу, перекладає її на абата, що дуже зацікавлений у поширенні легенди.

Так виникає у творі другий план, але це не символічний план у дусі теорій Гіро та Суме, а скоріш розумна іронічна посмішка, яка не тільки не стверджує віру в потойбічне, а руйнує її.

¹ ...Devant la porte antique
 S'élève, murmurant comme un appel mystique
 Une voix ...ce n'était sans doute qu'un esprit
 Bientôt parut la dame à son balcon gothique
 On ne sait si ce fut au sylphe qu'elle ouvrit. (76)

² Cette histoire de la novice
 Saint Ildefonse, abbé, voulut
 Qu'ain de présever de vice
 Les vierges qui font leur salut
 Les prieurs la racontassent
 Dans tous les couvents... (87).

Таким чином, думка про яскраво виражений у баладах символічний стиль заперечується близькими до народної творчості настановами автора і перевагою в баладах конкретної образності.

Якщо додати до цього, що поет не «лякає» в більшості своїх творів так званого френетичного жанру, а в тих випадках, коли змальовує фантастичне, часто звертається до тієї самої конкретної образності, стає зрозумілим, що вплив теорій Гіро та Суме і практики Ламартіна на Гюго двадцятих років був скоріш зовнішнім, не зачепив основ його поезії з її навіть в цей час досить яскравим тяготінням до землі, земного, реальності.

А. С. ВОЛЬФ

АНТИТЕЗИ ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ПРИЙОМ РОЗКРИТТЯ
ДІАЛЕКТИКИ ЛЮДСЬКОГО ХАРАКТЕРУ В РОМАНІ ЛІОНА
ФЕЙХТВАНГЕРА «ВИГНАННЯ»

Людський образ у складній єдності свого чуттєво-конкретного обрису і соціально-естетичного смислу, інакше кажучи, характер — це безсумнівно центральна категорія гуманістичного мистецтва¹. Тому побудова людського характеру, спосіб розуміння і художнього розкриття суті людського образу в його сприйнятті навколишньої дійсності, у його складних взаємовідносинах з іншими характерами, в його соціально зумовлених діях відіграє таку важливу роль у будь-якому творчому методі, в будь-якому індивідуальному стилі письменника (стиль розуміється як естетична категорія).

Однак побудова образу — це, природно, акт не тільки естетичної, а й словесної творчості². Концептуально-естетичний зміст літературного образу матеріалізується у доцільно вибраному слові, тобто за допомогою певних стилістичних прийомів.

У даній статті ми на матеріалі роману Ліона Фейхтвангера «Вигнання» простежуємо використання одного тільки стилістичного прийому, а саме **антитези**³ як характерологічного засобу, причому йдеться про використання, умотивоване задумом автора, тобто визначене його світоглядом і світосприйманням (відрізняючи ці терміни, маємо на увазі те, що перший означає певну більш чи менш струнку систему логічно обґрунтованих і усвідомлених поглядів, тоді як другий припускає деяку інтуїтивну «картину світу», Weltbild, як це прийнято у німецькому літературознавстві).

Вибір твору для аналізу не є випадковим і довільним: використання антитез у цьому романі становить типову для творчості Фейхтвангера картину (якщо брати його романи кінця 30-х — 50-х років).

Ліона Фейхтвангера прийнято вважати просвітителем — раціоналістом і зближувати його за складом його розуму і за філософським кредо з просвітителями XVIII століття.

Але уявлення про людину, про людську природу не могло у Фейхтвангера бути настільки розумово-спрощеним, як у раціоналістів XVII—XVIII століть. Він не зводить людину до єдиної основної риси. Навпаки, людський характер постає у творчості Фейхтвангера не тільки безкінечно багатограним і складним, але й принципово суперечливим, бо в ньо-

¹ Див. Л. И. Тимофеев. Основы теории литературы. М., 1959, стор. 56. Цю думку доводиться підкреслювати у зв'язку з тим, що теоретики «нового» мистецтва дозволяють собі говорити про «дегуманізацію» мистецтва. порівн. Joanna Guze. Impresjonści. Warszawa, str. 5—7.

² Див. Л. И. Тимофеев. Цит. праця, стор. 140.

³ Про використання антитез в індивідуальному стилі Фейхтвангера (стиль у даному випадку розуміється як категорія лінгвістична) див. Б. В. Николов. Език и стил на Лион Фейхтвангер. Годишник на Софийския университет. Филологически факультет. София, 1959, стор. 279—287.

му співіснують — цілком очевидно в різноманітних пропорціях — проти-лежні, з точки зору формальної логіки, засади, що виключають одна одну: розум і глупота, розсудливість і пристрасть, добро і зло, любов і ненависть, егоїзм і альтруїзм тощо. Причому співіснування цих засад уявляється авторові «Вигнання» не стабільною, статичною єдністю (це було б абсурдом), а лабільною, мінливою, минущою єдністю елементів, що протиборствують, тобто діалектичною єдністю суперечностей, в якій єдність є тимчасовою, а боротьба — перманентною.

*

* *

Звернімося тепер до образів роману «Вигнання». Ось одна з героїнь переднього плану, мадам де Шасеф'єр, жінка з кіл багатой, витончено культурної французької аристократії. Глибоко гуманна у своїй свідомості, вихована на найтоншому, іронічному інтелектуалізмі французької культури, до того ж з деяким домішком єврейської крові, мадам де Шасеф'є перебуває в дуже дратувальних, з етичної точки зору, любовних стосунках з німецьким журналістом Еріхом Візенером, безпринципним кар'єристом, який колись подвизався у ліберально-буржуазній німецькій пресі, а після приходу Гітлера до влади охоче і без усякого сорому став служити фашизму.

Нині (роман малює похмурий час другої половини тридцятих років, переддень другої світової війни) він як людина, яка довго прожила у Франції, не позбавлена зовнішнього лоску, пов'язана з паризькими салонами «вищого товариства», виконує у Парижі місію свого роду журналіста-дипломата, покликаною рятувати «європейське» обличчя Третього райху в очах французької громадської думки, камуфлювати «європейську благопристойність» гітлерівського варварства, протидіяти «пропаганді жахів» з боку німецької емігрантської преси.

Зв'язок між цими людьми, оснований на взаємному пристрастному потязі і прихильності, виник ще під час першої світової війни, у нейтральній Швейцарії, тобто задовго до приходу Гітлера до влади і фашистського переродження Візенера. Однак мадам де Шасеф'єр, довідавшись про перехід Візенера на бік нацистів, мириться з ренегатством коханої людини, всіляко обдурюючи свою совість, щоб уникнути розриву з Еріхом. З тонким психологічним проникненням автор зображує болісну колізію цієї жінки, показує, як вона безпомічно борсається між велінням розуму і совісті, з одного боку, і чуттєвим потягом, з другого, зазнаючи великого сорому від своєї слабості. Вона перебуває в полоні суперечливих думок і почуттів: порвати чи не порвати з Еріхом? ¹ Голос розуму й совісті, ненависть до фашизму, пристрасне прагнення до моральної чистоти наводять її на думку, що зв'язок її з Еріхом — ганьба. Однак чуттєва прив'язаність до коханого чоловіка заглушає голос розсудливості й честі: за допомогою нікчемних софізмів вона виправдовує Еріха, його мерзенні інтриги проти антифашистської емігрантської преси в Парижі.

Розгортання внутрішньої боротьби змальовується в абзацах, характерні виписки з яких наводимо нижче:

...Eigentlich ist es rührend, wie sehr er sich bemüht, sich bei mir wieder in Geltung zu bringen.

Sie will sich nicht rühren lassen. Sie muß Schluß mit ihm machem...

Sie wird natürlich nicht Schluß machen. Sie liebt ihn. Es ist eine Schande, aber es ist schön. Es ist schön, einen Menschen zu lieben...)².
(Підкреслення наше. — А. В.)

¹ Exil, Aufbau-Verlag, Berlin, 195 6, S. 335.

² Exil, стор. 335.

Зміна суперечливих настроїв і рішень стилістично виражена, як того і слід чекати, антитезами. Близьке сусідство фраз, що становлять антитетичну пару, робить відчутнішою психологічну близькість, одночасне існування в одній людській душі двох полярно протилежних імпульсів, просто, економно і переконливо розкриває діалектику свідомості, яку роздирають суперечливі спонукання. До того ж члени антитетичної пари (виключаючи одну: *Es ist eine Schande, aber es ist schön..*) розміщені у різних, хоч безпосередньо і примикаючих один до одного абзацах. Це не випадково. Кожен з членів антитези — це домінанта і синтез певної життєвої психічної ситуації. Так, фраза «*Eigentlich ist es führend*» завершує відрізок, емоційний підтекст якого — замилювання, викликане спогадами про Еріха (до речі, цьому абзацові передує другий з абсолютною протилежною тональністю:

...Das ändert nichts an ihrer Erkenntnis, daß ihre Beziehungen zu ihm **schief** sind, eine Schande. (Підкреслення наше—А. В.)¹ і тут одразу ж різко без переходу, полярно протилежний настрій: «*Sie will sich nicht rühren lassen*», де домінує гидливість, презирство до Еріха, і це концентровано виявляється у цьому розсудливому і вольовому:

«*Sie will sich nicht rühren lassen*»,

за яким логічно з'являється рішення порвати з Еріхом. Дві протилежні психологічні ситуації, дві протилежні тональності. Внутрішньому смисловому розчленуванню формально («архітектонічно» за термінологією Е. Різель²) відповідає розчленування на абзаци. Антитетичний двочлен виконує, таким чином, архітектонічну функцію. Розміщення контрастуючих фраз у різних архітектонічних одиницях робить наочнішим драматичне зіткнення двох суперечливих сил у душі героїні.

Автор неодноразово вдається до цього прийому «архітектонічних антитез», щоб розкрити внутрішню драму мадам де Шасеф'єр³.

Та обставина, що зміна суперечливих думок, настроїв, поривань подана у внутрішньому монологі або невластивій мові, підкреслює саме внутрішній характер суперечності, її **діалектичну** природу. Діалектичність цієї внутрішньої суперечності виявляється і в тому, що вона справді є двигуном руху, розвитку, як і будь-яка діалектична суперечність. У ході цього руху співвідношення начал, що борються, може під впливом часових, привідних умов мінятися, акценти можуть перемішуватися, коливання можуть відбуватися то в один, то в другий бік, але в кінці роману ми бачимо мадам де Шасеф'єр іншою, ніж вона була на початку, іншою і кращою, бо вона, нарешті, знаходить сили порвати з Еріхом, коли міра його мерзот перевищила міру її терпіння, і вона демонстративно подає матеріальну і моральну підтримку Еріховим ворогам, емігрантам-антифашистам.

Буває і так, що боротьба суперечностей не розбивається ніби на окремі «репліки», не розчленована на абзаци, що змінюють один одного, з протилежним логічним і афективним змістом, а, навпаки, сконцентрована в одному абзаці. Блискавично проносяться в мозку іскри з протилежним зарядом, і це надає внутрішній боротьбі ще більшого напруження, драматизму. Наприклад:

Lea hörte zu, mit höflicher Miene, bemüht, nicht allzu interessiert zu erscheinen; dennoch, ganz leise, unter Schminke und Puder, rötete sich ihr mattfarbenedes Gesicht. „Nichts Neues aus Afrika“, dachte sie,

¹ Exil, стор. 334.

² Порівн. Э. Г. Ризель. О так называемой архитектурной функции языковостилистических средств. «Уч. зап. 1-го МГНИИЯ», т. X, 1956.

³ Порівн., наприклад: Exil, стор. 422—425, 649—650.

„große Jagd, das Lamm des Armen“, und: „Es ist eine fixe Idee, er hat natürlich nichts davon gewußt“, und: „Natürlich hat er alles gewußt, der gemeine Lügner, der Lump, der Nazi, jeder Zoll ein Nazi“, und: „Aber ich liebe ihn doch und was geht mich das ganze an“, und: „Jetzt ist es aus, jetzt mache ich Schluß, ein für allemal, jetzt breche ich die Brücken ab“. (Підкреслення наше.— А. В.) ¹.

Як і мадам де Шасеф'єр, Еріх Візенер також розкривається у діалектичній боротьбі суперечностей.

Виходець з бідної офіцерської сім'ї, що завоював становище впливового журналіста, він пройнятий жагою кар'єри, влади, багатства і насолод. Прагнучи здійснити свою гонористу і егоїстичну мету. Візенер не дуже делікатний у доборі засобів, він, по суті, безпринципний, політика для нього — просто ремесло, мистецтво, маккіавелістський спорт — безвідносно до свого конкретного соціально-політичного змісту, зброя у боротьбі за вплив і владу. Однак поряд з егоїстичними спрямуваннями, які він усвідомлює і яких не соромиться ², у ньому живий потяг до витонченої раціоналістської культури Франції. Що цей потяг перебуває у кричущій суперечності з примітивною демагогією і фанатизмом націонал-соціалізму, Візенер також добре усвідомлює. Його ідеалом є Бомарше, про якого він пише книгу. Бомарше в його інтерпретації — це спритник, який безпомилково вгадує, куди вітер віє, на чиему боці перспективи влади і успіху і діє у відповідності з цим, не утруднюючи себе ніякою ідеологією. Книга про Бомарше — це для Візенера свого роду кредо і апологія. Його дволичність знаходить вияв також у щоденникових записях «Historia Argana» («Таємниці історії»), яким він довіряє свої найпотаємніші думки про людей і події, думки, які він приховує від сучасників. І ось ця духовно роздвоєна людина любить мадам де Шасеф'єр найбезкорисливішим і «найнерозумнішим», з точки зору його кар'єристських інтересів, коханням — адже мадам де Шасеф'єр не зовсім бездоганна у расовому відношенні! І до того ж — вона старіюча жінка, її врода в'яне! Це почуття перебуває у відвертій суперечності з усім егоїстичним душевним складом Візенера. Його, як і мадам де Шасеф'єр, щоденно, щомиті розриває внутрішня боротьба: в ньому борються холодний, тверезий, маккіавелістський розрахунок і безрозсудне, навіть небезпечне почуття. Коли його взаємовідносини з мадам де Шасеф'єр вступають до критичної фази, Візенер має звичку зупинятися перед портретом коханки і вдивлятися у нього, причому його почуття виливаються у внутрішньому монолозі (або невластивій прямій мові, де межа між авторовою мовою і мовою персонажа невловима). Ось один такий момент:

„Immer mehr wuchs Wieseners Nervosität. Er stand vor Leas Porträt. Wozu eigentlich quälte er sich selber und ließ dieses Bild hängen? Böseartig beschaute er Leas Gesicht. Die Stirn ist glatt wie eine Eierschale und viel zu hoch; es steckt erheblich weniger hinter dieser Stirn, als sie vorgibt. Und Leas Mund? Leas berühmtes Lächeln? Es ist gar nicht so weit her damit. Es ist ein Lächeln, das über eine Leere forttäuschen soll, das berufsmässige Lächeln einer Dame der Gesellschaft, es ist ein dummes... ein äginetisches ³ Lächeln. Er hat in diese Lea zuviel hineingesehen: was ihn an ihr reizte, das ist aus ihm gekommen, nicht aus ihr. Er wird das Porträt weghängen...⁴.

¹ Exil, стор. 648.

² Exil, стор. 207.

³ äginetisch — від назви острова Егіна, де був храм, прикрашений скульптурами богів і богинь, з позбавленою виразу посмішкою.

⁴ Exil, стор. 637.

Через кілька днів Візенер знову стоїть перед портретом мадам де Шасеф'єр, але у полоні вже зовсім протилежних почуттів:

Wieder stand er von dem Porträt. **Hat er jemals daran gedacht es weghängen zu lassen? Was für eine klare, gescheite Stirn. Und dieses Lächeln, wie hat es ihn erinnern können an das töricht ausdruckslose Lächeln jener frühen griechischen Bildwerke? Es war ein großartiges Lächeln, ein höchst verlockendes Lächeln**¹. (Підкреслення наше — А. В.)

Таке суперечливе «двоголосся» повторюється після розриву відносин з мадам де Шасеф'єр, причому друге «двоголосся» перегукується окремими елементами з першим, хоч взагалі як потяг, так і образи виражені в ньому емпатичніше, драматичніше².

Знову тут антитези з архітектонічною функцією.

У гострій боротьбі суперечностей розкриті і інші образи роману. Наприклад, образ Луї Гінгольда, власника і видавця газети «Pariser Nachrichten», набожного єврея і чадолюбного батька, з одного боку, безсоромного ділка — з другого, який вступає в зрадницьку угоду з антисемітами і фашистами заради врятування своїх капіталів і своєї дочки (одна з відведених йому глав так і названа: «Herr Louis Gingold im Konflikt der Pflichten») ³. Або образ переконаного буржуазного демократа, редактора Гейльбрунна, який іде — також заради дочки — на угоду з сумлінням, і йому присвячена глава з аналогічним заголовком «Franz Heibrunn im Konflikt der Pflichten», яка закінчується виразною антитезою:

„Er, vor wenigen Stunden noch zu drei Vierteln ein Held, ist jetzt ein ganzer Lump“⁴. (Підкреслення наше.— А. В.).

З іронічним глузуванням розкриває автор також боротьбу суперечностей у душі нацистського бонзи, Гейдебрега, причому використовуються, як правило, антитези (звичайні і «архітектонічні») ⁵.

Окрім розгорнутих антитез, автор вдається, розкриваючи діалектику душі, також до прийому зіткнення антонімів у перелікові. Наприклад:

Er (Wiesener — А. В.) mußte sie haben, er mußte sie jetzt haben, ihr Gesicht, ihren Leib, ihre Stimme, **ihren Hohn, ihre Bewunderung, ihren Haß, ihre Liebe** ⁶... (Підкреслення наше.— А. В.).

Чи є антитеза єдиним стилістичним прийомом, використовуваним автором для розкриття діалектики людського характеру? Аж ніяк ні. Суперечливість і складність людського характеру здатні передавати, якщо мова йде про стилістичні прийоми, всілякі так звані нелогічні сполучення (unlogische Verbindungen) ⁷, особливо оксюмори і несподівані кінцівки (Schlagsätze), які економно і яскраво розкривають внутрішню парадоксальність явищ і ситуацій. Але про це — іншим разом.

¹ Exil, стор. 638.

² Там же, стор. 699, 701.

³ Там же, стор. 346—360.

⁴ Exil, стор. 533.

⁵ Там же, стор. 351—352, 356—358, 520—522, 528—533. Порівн. також стор. 342, 428.

⁶ Там же, стор. 512.

⁷ Див. E. Riesel. Stilistik der deutschen Sprache, Staatsverlag „Hochschule“, М., 1963, стор. 88, 104—107.

О. С. ДРАЧУК

**ДО ПИТАННЯ ПРО ПОБУДОВУ І ОРГАНІЗАЦІЮ
ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ, КУЛЬТУРА
І ГЕОГРАФІЯ КРАЇНИ, МОВА ЯКОЇ ВИВЧАЄТЬСЯ»
НА ФАКУЛЬТЕТАХ РОМАНО-ГЕРМАНСЬКИХ МОВ
УНІВЕРСИТЕТІВ**

За новим університетським навчальним планом з спеціальності «романо-германські мови та література» передбачено значне збільшення кількості годин на курс «Історія, культура і географія країни, мова якої вивчається» і переведення цього курсу на іноземну мову викладання. Ці зміни в навчальному плані викликані прагненням поліпшити якість підготовки фахівців з іноземної мови. Вирішальне значення при цьому має той факт, що встановлений програмою обсяг знань з історії, культури і географії необхідний для фахівців іноземної мови для успішної професійної діяльності, пов'язаної з практичним використанням іноземної мови як засобу спілкування і з практикою її викладання в учбових закладах. Без знання історії, культури і географії країни, мова якої вивчається, не може бути ні кваліфікованого викладача, ні перекладача, ні науковця-філолога.

Відомо, що між історією і культурою народу і мовою існує залежність і зв'язок. Певні історичні події, явища політичного життя і культури накладають на мову свій відбиток і знаходять у ній своє відображення. Не маючи уявлення про такі історичні події, явища культури тощо, не можна розуміти відповідних слів, виразів, навіть цілих речень. Цю залежність знання мови від знання історії і культури можна добре проілюструвати на прикладах перекладу іноземних слів, що позначають так звані реалії, тобто специфічні для тієї чи іншої країни явища культури і матеріального побуту. Так, коли не знати, що в німецькій мові одиниця є найвищим балом при оцінці знань учнів, то буквальный переклад виразу

Eine Prüfung mit der Note Eins bestehen

приведе до спотворення його змісту. Прикладів, які свідчать про те, що своєрідність явищ культури будь-якої країни знаходить свої відображення в мові, можна навести чимало.

Залежність знання мови від знання історії і культури виступає і в іншому плані. У художній і публіцистичній літературі нерідко використовуються посилання на окремі історичні події і явища культури з метою створення певного ідейно-художнього ефекту, змалювання, характеристики персонажів, ситуацій тощо. Зрозуміло, що, не маючи уявлення про описувані факти історії і культури, читач не може чітко сприйняти ідейно-художній задум відповідного місця твору і, отже, глибоко проникнути в його зміст. Так, щоб повністю зрозуміти думку отруєного фашистською пропагандою героя роману Дітера Ноля «Пригоди Вернера Хольта»

Die Zeit ist groß und erhaben und beschwört die Erinnerung an die besten Jahre des friederizianischen Zeitalters herauf,

необхідно мати хоча б загальне уявлення про мілітаристську політику пруського короля Фрідріха II.

Значення курсу «Історія, культура і географія країни, мова якої вивчається» у підготовці кваліфікованого фахівця іноземної філології ще більше зростає в умовах його викладання іноземною мовою. Студент вивчає в цьому випадку не тільки фактичний матеріал з історії, культури і географії, але й відповідну термінологію, історичні та географічні назви, які, до речі, за своїм фонетичним звучанням нерідко значно відрізняються від відповідних назв рідної мови, або мають у ній іншу етимологічну основу (напр., нім. *der Ärmelkanal, die Ostsee*). Переведення курсу на іноземну мову викладання збільшує, крім того, загальний бюджет учбового часу для вдосконалення навичок володіння іноземною мовою, особливо з таких аспектів, як сприймання мови на слух і розмовна практика. Важливе значення має також те, що розмовні навички вдосконалюються на матеріалі тематики, яка включає в основному всю суспільно-політичну лексику і фразеологію, передбачену програмою з практичного курсу іноземної мови. Викладання іноземною мовою курсу історії, культури і географії є, таким чином, значною підмогою в справі навчання студентів цієї лексики і фразеології.

Цінність курсу історії, культури і географії не обмежується, зрозуміло, тільки тим, що набуті знання сприяють глибшому оволодінню мовою. У процесі вивчення студентами фактичного матеріалу з історії і культури розширюється їх загальноосвітній кругозір і вирішуються важливі ідейно-виховні завдання. Особливо велике значення має в цьому відношенні вивчення історії боротьби народних мас за прогрес і революційні перетворення, ознайомлення з революційною діяльністю видатних представників прогресивних суспільних течій і з прогресивною діяльністю митців і вчених. Такий навчальний матеріал повинен посідати одне з найважливіших місць у програмі курсу історії і культури, бо вивчення його відіграє величезну роль в ідеологічному вихованні молоді.

Окремі розділи історії країни, мова якої вивчається, досить повно розглядаються в шкільному курсі загальної історії. Це дозволяє обмежитися в університетському курсі лише оглядовим викладенням деяких тем і зосередити увагу на тому матеріалі, який у середній школі або зовсім не вивчається, або вивчається тільки побіжно. До такого матеріалу відносяться, зокрема, питання історії культури та сучасного культурного і громадсько-політичного життя країни, мова якої вивчається студентами.

Коли йдеться про вивчення культури якоїсь країни на факультетах романо-германських мов, то мається на увазі ознайомлення студентів головним чином з тими досягненнями в різних галузях життя суспільства, сукупність яких прийнято називати духовною культурою (наука, освіта, література, музика, архітектура, різні види образотворчого, прикладного і театрального мистецтва тощо). Зрозуміло, що при невеликій кількості годин, відведених на курс історії, культури і географії, не можна говорити про докладне вивчення усіх цих галузей культури. Виятком є хіба література, яка вивчається на факультетах іноземних мов як самостійна профільююча дисципліна в обсязі 60—70 учбових годин. На відміну від літератури всі інші галузі культури можуть бути розглянуті у процесі викладання курсу лише в самих загальних рисах. Вивчення творчості окремих діячів культури не входить у завдання курсу; студенти повинні одержати лише короткі відомості про головні заслуги та роль у розвитку культури видатних митців і вчених, якими пишається країна виучуваної мови.

Програма вивчення сучасного культурного і громадсько-політичного життя країни повинна включати, на нашу думку, такі питання, як: державний устрій країни, політичні партії і громадські організації, найбільш відомі газети й журнали та їх політичне спрямування, організація народної і професійної освіти, найголовніші центри науки й культури, музеї, бібліотеки, історичні пам'ятники, театри, кіностудії, основні релігійні об'єднання; національні й релігійні свята; грошові знаки і системи мір та ваги; найбільш розповсюджені ігри та види спорту. Слід підкреслити також важливість ознайомлення з традиціями, звичаями і явищами побуту, специфічними для країни, мова якої вивчається. Можна навести чимало прикладів, коли через відсутність відповідних знань ті особи, що приїждять до країни, мова якої для них є нерідною, іноді потрапляють в скрутне становище.

Безумовно, що певні елементи культури країни, звичаї, явища побуту тощо епізодично засвоюються студентами в самому процесі вивчення мовного матеріалу, на якому будується навчання іноземної мови. Однак безсумнівно, що вивчення цього матеріалу мусить мати не епізодичний, а цілеспрямований, планомірний характер, і бути невід'ємною частиною обов'язкової програми підготовки фахівця іноземної мови. На жаль, треба констатувати, що через відсутність належної уваги до цього питання, випускники факультетів іноземних мов нерідко мають дуже слабе уявлення про окремі аспекти культурного і громадсько-політичного життя країни, мова якої вивчається.

Оскільки курс історії, культури і географії є комплексним і складається з трьох самостійних розділів, постає також питання про доцільну послідовність їх викладання. Практика свідчить, що найбільш доцільною є послідовність, при якій розділам з історії, культури і економічної географії передують огляд географічного положення країни, її сучасного адміністративно-політичного поділу, природних умов, державних кордонів і деяких інших питань країнознавчого характеру. Ці попередні знання необхідні студентам для того, щоб вміти орієнтуватись на географічній карті країни в процесі сприймання навчального матеріалу з історії, культури, економіки тощо.

Щодо інших розділів курсу, то ми вважаємо найкращим додержуватись такої послідовності їх викладання: історія з елементами історії культури в окремі історичні періоди; економіка промисловості і сільськогосподарства на сучасному етапі розвитку; загальна характеристика окремих аспектів сучасного культурного і громадсько-політичного життя; специфічні для країни явища побуту і звичаї. Закінчуючи курс, викладач повинен зробити загальний огляд міжнародних стосунків країни і зовнішньої політики її уряду.

У практиці роботи ми прийшли до висновку, що найбільш доцільною формою організації навчального процесу з курсу історії, культури і географії в умовах його викладання іноземною мовою є переважно самостійне опрацювання студентами окремих тем за планом, визначеним викладачем, і проведення з кожної теми семінарських занять або колоквиумів. Ми не стверджуємо, що з цього курсу зовсім не потрібні лекції. По деяких темах, особливо тих, що стосуються сучасного культурного, громадсько-політичного і економічного життя країни без читання лекцій дійсно не можна обійтись. Але щодо курсу в цілому, то, на нашу думку, при наявності учбової літератури, центр ваги в його викладанні краще перенести на самостійне опрацювання студентами навчального матеріалу. Найефективнішою самостійною роботою студентів буде в тому разі, коли в їх розпорядженні є відповідний підручник або конспект лекцій іноземною мовою. Слід, однак, зауважити, що студенти курсів,

на яких вивчається історія, культура і географія країни, як правило, володіють іноземною мовою вже настільки, що при попередній підготовці можуть викласти нею зміст навчального матеріалу, проробленого за підручником рідною мовою. Щоб полегшити самостійну роботу студентів, викладач повинен давати їм у разі потреби разом з планом семінару або колоквіуму списки термінів, географічних назв, специфічних слів і виразів іноземною мовою, яких вони не зможуть знайти в словниках чи довідниках.

Така організація навчального процесу забезпечує найтісніший зв'язок курсу з навчальною роботою студентів над іноземною мовою і водночас високий ступінь ефективності вивчення самого курсу. Це ствердження засноване на таких міркуваннях. По-перше, студент ставиться в такі умови, які спонукають його систематично і ґрунтовно опрацьовувати кожну окрему тему. В разі викладання курсу іноземною мовою значення цього факту ще більш зростає, оскільки поряд з вивченням матеріалу курсу студенти оволодівають певною лексикою і фразеологією іноземної мови. Зрозуміло, що під час семінарського заняття або колоквіуму викладач повинен підсумовувати і корегувати відповіді студентів, доповнювати їх, коли є потреба, додатковим матеріалом, ілюструвати окремі місця прикладами за допомогою картин та інших засобів наочності.

По-друге, колоквіуми та семінари в умовах їх проведення іноземною мовою і процес підготовки до них студентів є разом з тим ефективними видами занять з практичного курсу іноземної мови. Відводячи на ці види занять з історії, культури і географії переважну більшість учбових годин, ми цим самим значно збільшуємо загальний бюджет навчального часу на іноземну мову і створюємо можливість максимального використання цього курсу як дисципліни, вивчення якої сприяє формуванню і вдосконаленню мовних навичок студентів.

Ю. І. БЕЙДЕР

ОРГАНІЗАЦІЯ МАТЕРІАЛУ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ УСНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАЛЕЖНО ВІД ФАХУ СТУДЕНТІВ

Результатом вивчення іноземної мови у немовному вузі має бути володіння нею у сфері основної діяльності майбутнього спеціаліста. Тому широке використання матеріалу по спеціальності для розвитку навиків усної і писемної мови цілком природне і доцільне. Однак воно диктується не тільки кінцевою метою навчання, але й загальнометодичними міркуваннями: при такій орієнтації процес навчання стане цілеспрямованішим, а набуті знання, уміння і навички — перспективними. З лінгвістичного погляду така цілеспрямованість системи навчання мови виявиться у точному обмеженні мовних стилів, що підлягають вивченню. На корисність такого роду обмежень вказує Є. П. Шубін¹. Під перспективністю набутих знань, умінь і навичок розуміємо високий ступінь імовірності застосування їх у подальшій практичній діяльності (читання і переклад спеціальної літератури, викладення своїх праць іноземною мовою, участь у міжнародних конференціях тощо).

У практиці викладання іноземних мов у немовних вузах навчання читання і перекладу спеціальної літератури розповсюджене досить широко. Воно певною мірою забезпечується наявністю збірників текстів іноземними мовами з різних галузей науки і техніки, а також спеціальних підручників і посібників. Однак у всій учбовій літературі такого типу навчання навичкам усної мови не має систематичного характеру, а зводиться лише до окремих вправ з перекладу рідної мови на іноземну і до відповідей на запитання до тексту. У науково-методичній літературі, як правило, висвітлюються тільки окремі приклади використання спеціального матеріалу на заняттях з розмовної практики, а цілісна психологічно і лінгвістично обгрунтована система навчання розмовним навичкам на точно обмеженому спеціальному матеріалі до цього часу відсутня. У практиці навчання навичкам усної мови найчастіше користуються розмовними темами, більшість яких вивчалася у середній школі («Моя сім'я», «Мое місто» тощо).

Навчання навичкам усної мови на спеціальному матеріалі привертає до себе увагу багатьох викладачів уже тим немаловажним психологічним фактором, що в цьому випадкові процес навчання будується на цікавому і важливому для студентів матеріалі. Однак вибір тематики при цьому часто має випадковий характер, що пояснюється недостатньою обізнаністю викладача мови у даній галузі науки чи техніки. Проблема ж підбору спеціального матеріалу значною мірою полегшується тією обставиною, що цей матеріал має бути добре знайомий студентам.

¹ Див. Э. П. Шубин. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М., 1963, стор. 64.

Інакше їх увага буде зосереджена не на мовних труднощах, а на внутрішньому змістові матеріалу.

Таким чином, виявляється можливість використовувати для навчання розмовним навичкам **елементарні розділи відповідних галузей науки**, що цілком під силу викладачеві мови і дозволяє йому вільно оперувати спеціальним матеріалом при здійсненні учбового процесу.

Виходячи з досвіду роботи у групах математиків, будівельників і металургів, можна стверджувати, що такими частинами спеціального матеріалу є елементарна алгебра, елементарна геометрія і початки аналітичної геометрії — для математиків, загальне описання металургійного процесу від рудного подвір'я до стелажів прокатного цеху — для металургів і основні елементи будинків і споруд — для будівельників. У дальшому викладенні ми спираємося на досвід роботи у групах математиків.

Використання елементарних розділів спеціального матеріалу приваблює не тільки своєю відносною доступністю, але й значною лінгвістичною доцільністю. Як показав проведений нами порівняльний аналіз текстів елементарних розділів математики і текстів з вищих галузей цієї науки, лексичні одиниці елементарного матеріалу мають високий ступінь частотності у матеріалі вищих галузей математики (до 85%). Що ж до граматичних структур, то тут ми не виявляємо будь-якої істотної різниці між текстами елементарної і вищої математики.

Таким чином, вибір елементарного спеціального матеріалу для навчання навичкам живої мови створює дві взаємно зв'язані переваги у загальній системі навчання іноземній мові: 1) розмовні навички, розвинуті на елементарному спеціальному матеріалі, матимуть більшу (порівняно з традиційними розмовними темами) стабільність, оскільки лексичні одиниці і граматичні структури, закріплені на ранньому етапі навчання у вузі чи спеціалізованій середній школі, далі часто зустрічатимуться у спеціальній літературі, що використовується на старших курсах і в майбутній практичній діяльності; 2) звичайна річ, напрошується висновок, що самі по собі активно закріплені лексичні одиниці і граматичні структури елементарних розділів, які становлять такий значний процент у текстах вищих галузей науки, сприяють умінню вільно читати і перекладати іноземну наукову літературу.

Слід відзначити ще й таку обставину. Елементарний матеріал точних наук містить у собі властивості, характерні мові точних наук у цілому. Мова йде про дедуктивну побудову цього матеріалу, наявність у ньому логічних зв'язків і внутрішньої точності. Ці властивості матеріалу дозволять позбутися найістотніших вад структурального підходу до методики викладання іноземних мов (або за іншою термінологією — усного безперекладного методу), оскільки об'єднання підданих автоматизації структур відбудеться на логічній основі матеріалу точних наук. Тут важливо зауважити, що матеріал точних наук ніби передає свої цінні дедуктивні якості усному методові навчання іноземним мовам.

Розгляд і оцінка структурального підходу до методики викладання іноземної мови у відриві від учбового матеріалу, на наш погляд, є неправомірними. Сам по собі **метод навчання мови без урахування відповідним чином відібраного і організованого матеріалу, на якому він будується, не може розглядатися як методична система.**

При відборі і організації учбового матеріалу, що базується на структурних групах¹, слід зважати на певні психологічні вимоги, які ставляться до введення і закріплення матеріалу.

¹ Термін узятий із кн.: А. П. Старков. Грамматические структуры английского языка. Воронеж, 1962.

Спробуємо сформулювати ці вимоги до матеріалу з точки зору поєднання його з усним безперекладним методом навчання іноземним мовою. Паралельно проілюструємо, наскільки математичний матеріал відповідає цим вимогам. Для більшої наочності наведемо приклади, взяті з початкового етапу навчання.

Перша вимога. Матеріал має бути цілісним. Цілісність забезпечується дедуктивно-логічними зв'язками на всьому протязі використання матеріалу. Ця властивість учбового матеріалу дає можливість іти від простого до складного, що забезпечує розбиття матеріалу на взаємопов'язані кроки, а також повторюваність структур і назв понять при природному наростанні обсягу матеріалу. Внутрішні логічні зв'язки в цьому випадкові виявляють себе настільки, що мовна ситуативність повністю забезпечується, завдяки чому стають очевидними функції структур у мові і можлива безперекладна семантизація введених слів. Наприклад:

1-й крок. Уводиться назва поняття, відповідного зображенню:

This is a line. Is this a line? Yes, it is.

What is this? It is a line.

2-й крок. Дається власне позначання вставленому поняттю (графічно: a).

This is a line. It is the line a. Is this a line? Yes, it is. What is this? It is a line. Is this the line a? Yes, it is. What line is this? It is the line a.

3-й крок. Уводиться друге позначення того ж об'єкта (графічно: b)

Тут можливі усі питання і відповіді двох попередніх кроків і, крім того:

Is this the line a? No, it isn't. Is this the line a or b?

It is the line b.

4-й крок. Уводиться частина того ж поняття: відрізок *mn* на прямій *a* (графічно: $\frac{m}{a} \quad n$). Тут можливі питання і відповідні трьох попередніх кроків і такі:

mn is the segment of the line a. Is it the segment of the line a? Yes, it is. Is it the segment of the line b? No, it isn't. What is *mn*? It is the segment of the line a.

5-й крок. Уводиться те ж поняття, але другого типу (графічно: c).

Тут можливі питання і відповіді попередніх чотирьох кроків і ще:

The line a is a straight line. The line b is also a straight line. Is the line c a straight line? No, it isn't. It is a curved line. What kind of line is a? It is a straight line. What kind of line is c? It is a curved line.

6-й крок. Уводиться те ж поняття, але відмінне за типом від двох попередніх (графічно: $\begin{matrix} p & & r \\ & \backslash & / \\ & q \end{matrix}$). Тут можливі питання і відповіді п'яти попередніх кроків і, крім того:

Is this a straight or a curved line? It is neither a straight nor a curved line. It is a broken line etc.

7-й крок. Уводяться одночасно два однакових поняття того самого типу: двох паралельних прямих *a* і *b* (графічно: $\frac{a}{b}$). Тут можливі питання і відповіді шести попередніх кроків у множині і такі:

The line a is parallel to the line b. They are parallel lines etc.

Аналогічним чином уводиться поняття непаралельності. Перетин ліній у наступних кроках дає можливість ввести назву перпендикуляра

і прямого кута. Визначення прямого кута за кількістю градусів вводить структурні групи із зворотом *there is, there are* і з дієсловом *to have*, а порівняння кутів різних типів — структурні групи із ступенями порівняння. Прийшовши таким чином до введення назв замкнутих геометричних фігур, ми досягаємо можливості переходу до викладу умов задач на побудову і доказ теорем.

Друга вимога. Матеріал повинен мати внутрішню точність, яка забезпечує тлумачення значень введених термінів і дає можливість викладачеві припускати єдино вірну відповідь на поставлене питання. Ця якість дозволяє оперувати учбовим матеріалом як засобом інформації в реальних ситуаціях.

Математичний матеріал має цю властивість у достатній мірі. У наведених вище прикладах немає жодного випадку, де б не припускалася однозначна відповідь на поставлене питання. Це створює можливість точно контролювати ступінь освоєння студентами введених граматичних структур і лексичних одиниць.

Третя вимога. Наочність при аудиторній роботі над матеріалом має здійснюватися без відчутних витрат часу, і це здійснення не повинно припускати наявності спеціальних умінь викладача і студентів (у наших прикладах досить зображення найпростіших геометричних фігур). При цьому наочність повинна бути «економічною», тобто давати можливість постановки якнайбільшої кількості питань по одержаному зображенню (наприклад, зображення двох прямих, що перетинаються, дозволяє поставити понад 50 питань). При роботі над структурними групами наказового способу тощо така миттєво здійснювана наочність є особливо цінною. Ця якість матеріалу створює можливість «вирішення» завдань на побудову і доведення теорем у процесі аудиторної роботи.

Додержання вищенаведених принципів відбору та організації учбового матеріалу дозволило ввести арифметичну, алгебраїчну, та геометричну задачі як засіб навчання іноземної мови. Задачі будувались з метою закріплення і контролю засвоєння структур кожного кроку. Таким чином було складено збірник мовних задач. Задачі цього типу можна називати чисто мовними, оскільки ми прагнули звести їх математичну трудність до мінімуму.

Викладені принципи відбору і організації учбового матеріалу могли б, на наш погляд, виявитися корисними для створення відповідної системи навчання навичкам усної мови на матеріалі фаху. У такій системі мова йтиме не про окремі випадки застосування спеціального матеріалу, а про його закономірне і раціональне поєднання з усним методом навчання іноземної мови.

О. І. ОСТАПЕНКО, Л. Л. ГУРАЛЬ, А. Б. КАНЄВСЬКА

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПО ТЕЛЕБАЧЕННЮ

Телебачення відкриває великі перспективи для вивчення іноземних мов. Телекамера може залучити колектив кваліфікованих педагогів, поєднати процес викладу з масою наочного матеріалу і технічних допоміжних засобів, провести заняття з максимальною користю. Уже зроблено перші кроки в цьому напрямку. У Харкові, як і в багатьох інших містах Радянського Союзу, Міністерство вищої та середньої спеціальної освіти розробило спеціальну учбову телевізійну програму, яка провадиться регулярно, раз на тиждень. Мета цієї програми — допомогти студентам-заочникам технічних вузів підготуватися до здачі екзаменів. Відповідальність за програму покладено на Український заочний політехнічний інститут. Всього протягом учбового року повинно бути проведено 19 занять.

На викладання англійської мови по телебаченню відводиться півгодини на тиждень. Мало це чи багато? Що можна зробити за ці півгодини? На які знання та на яку аудиторію спиратися? Як налагодити зворотний зв'язок? Які посібники та підручники рекомендувати? Якою методикою користуватися? Це тільки невелика частина тих питань, що постають перед викладачем, викликаючи значні ускладнення в організації навчання по телебаченню.

Як відомо кожному, хто вивчає або викладає англійську (і не тільки англійську) мову, півгодини на тиждень — це дуже мало. По-перше, це не дає змоги послідовно викласти, розтлумачити, закріпити весь необхідний матеріал. По-друге, це ставить жорсткі вимоги щодо відбору, систематизації і порядку викладу учбового матеріалу. Викладати доводиться тільки частину матеріалу з розрахунку на те, що решта матеріалу буде засвоєна за допомогою підручника. Але на жаль, підручника, який дозволив би максимально поєднати живу наочність, технічні можливості теленавчання з самостійною роботою, ще немає. Є багато підручників для вузів очного і заочного навчання. Але немає єдиного підручника. Важко розраховувати, щоб, скажімо, підручник англійської мови авторів В. Р. Гундрізер і А. С. Ланда можна було знайти в необхідній кількості у всіх чотирьох областях (Харківській, Сумській, Полтавській та Белгородській), для яких провадиться передача. Саме цей підручник завдяки простоті і послідовності подачі в ньому матеріалу було взято за основу. Водночас слід зауважити, що граматичний матеріал у ньому розподілено не зовсім вдало. Наприклад, всі часи групи Indefinite вводяться на матеріалі одного і того ж тексту уроку 6. У деяких текстах не зовсім вдало підібрано лексичний матеріал (так, Each man of the Soviet Union serves its people, урок 5).

Телебачення надає змоги поєднати звучання з зображенням, наочністю. Навряд чи хто буде заперечувати доцільність вивчення мови в тісному поєднанні з усім матеріалом, з усною мовою. А втім наявні

підручники цураються цього методу, викладаючи матеріал сухо і нецікаво, зводять до мінімуму можливості провести розповідь, бесіду, наочний показ руху, розвитку взаємозв'язку. Відсутність відповідних підручників і детально розроблених принципів методики викладання ставить навчання англійської мови через систему телебачення в несприятливі умови. Проте перші кроки, зроблені в цьому напрямі, дають підстави сподіватися на успішне рішення цих проблем у недалекому майбутньому.

Наведемо деякі методичні принципи, прийняті нами при підготовці та проведенні телеуроку.

Кожне заняття потребує всебічної, старанної підготовки і великої кількості часу. Сюди входить планування уроку, підготовка його повного тексту, неодноразові репетиції перед уроком, продумування доцільності кожного слова і навіть жести, забезпечення повної погодженості дій викладачів, операторів, режисера, економність і доцільність кожної хвилини, — і все це з метою створити атмосферу максимальної невимуженості і забезпечити повний контакт з невидимою аудиторією.

Більшість вправ телезаняття подається усно, що дозволяє економніше і доцільніше використовувати час.

На початковому ступені навчання усна мова має дещо умовний характер. На перших заняттях все, що вимовляється англійською мовою вперше, одразу супроводиться перекладом, і тільки після неодноразового повторення лексичні одиниці і граматичні структури, включаючи фрази учбового вжитку, вводяться вже без перекладу. Доводиться поступатися і деякими тонкощами фонетики. Так, слова і речення подаються уповільненим темпом, правила асиміляції (give me ['gimmi], at the) часом не додержуються. Цю погрішність, гадаємо, можна виправдати, особливо якщо мати на увазі, що метою навчання ставиться зрозумілість мови для студентів. Вона є найбільш доцільною і здійсненою.

Послідовно вводяться слова класного вжитку. Наприклад:

Open your books.
Listen attentively.
Repeat after the teacher.
Say it again.
Stop reading, please.
Close your books.
Answer these questions.

На ситуативному матеріалі подаються формули повсякденного вжитку. Наприклад:

- I. May I have...?
Of course. Here you are.
Thank you.
Not at all.
- II. How are you?
I'm well, thank you.
So-so.
- III. I'm sorry.
That's all right.

Ситуації, в яких ці вирази вживаються, багаторазово повторюються. З цією метою вони ілюструються малюнками, короткими інсценіровками, розмовою викладачів між собою, супроводяться титрами.

При викладанні англійської мови використовуються деякі позитивні якості моделювання і програмованого навчання. Так, схильність до максимальної різноманітності граматичних і лексичних вправ протягом

одного уроку ми вважаємо хибною. З цих вправ вибираються найбільш ефективні, хоч не завжди ефектні. За основу кожної вправи ми беремо одну конструкцію. Так, пояснюючи порядок слів стверджувального речення, даємо зразок *S-P-O* (підмет-присудок-додаток), пояснюємо його рядом прикладів, закріплюємо його за допомогою різноманітних вправ і тільки після цього даємо конструкцію *S-P-AM* (підмет-присудок-обставини).

Для сприяння автоматизації мовних навичок вживаються також підставні таблиці з граматичними моделями та мовними зразками.

Наочність у телебаченні є добрим помічником програмованого навчання. З цією метою, наприклад, на екрані проектується титр з реченням рідною мовою, дається пауза для перекладу, потім для самоперевірки з'являється ключ, тобто переклад на англійську мову.

Всі ці вправи побудовані на матеріалі текстів підручника без порушення їх послідовності. Але ряд вправ, а іноді й самі тексти зазнавали деяких змін залежно від поставленої на даному занятті мети. Так, фонетичні вправи добиралися з таким розрахунком, щоб вони не тільки допомагали поставити вимову звуків і звукосполучень, але й сприяли б закріпленню в пам'яті мовних зразків та граматичних конструкцій. Зрозуміло, що ці вправи пропонуються після того, як студенти познайомилися вже з їх складовими фонетичними, граматичними та лексичними елементами.

Для виконання під час заняття по телевізору підбираються вправи на ті правила, які важче засвоюються без допомоги вчителя, причому так, щоб вони були не тільки розказані та проілюстровані під час заняття, але в деякій мірі закріплені. Час, відведений на телепередачу, ставить жорсткі вимоги що до вибору матеріалу, забезпечення взаємозв'язку і послідовності між окремими заняттями. Порівняно невеликий за обсягом, не складний у мовному відношенні матеріал, який, крім того, легко членується на складові частини, більше сприяє успіхові заняття, ніж довге й детальне накопичення правил і схем, прагнення викласти якомога більше матеріалу, як би блискуче і ефектно він не подавався.

Телебачення дозволяє мобілізувати велику кількість технічних засобів: кінофільми, мультфільми, діафільми, картини, схеми, титри, класну дошку, скетчі і т. п., моментально змінювати розмір зображення того предмета чи явища, яке нас цікавить. Але використовувати всі ці технічні можливості треба обережено, щоб вони не відволікали від головного — учбового процесу, і максимально цьому процесові сприяли. Надмірне захоплення ними призвело б до розсіяння уваги, зменшення діяльності заняття.

Практика підказує такі найбільш доцільні засоби використання можливостей телекамери. Основою залишається розповідь і пояснення вчителя. Всі нові слова й вирази вводяться у вигляді титрів і супроводяться озвученням. Для ілюстрації виразів і зворотів використовуються картинки й малюнки, здебільшого гумористичного характеру. Класна дошка корисна тоді, коли не забирає багато часу для написання прикладів. Нові тексти, складені на базі підручника, супроводяться показом тексту на екрані, бо ми не впевнені, що у всіх, хто вивчає мову, є необхідні підручники. Скетчі та невеличкі сценки добре поживляють матеріал, але проводити їх треба в уповільненому темпі, доповнюючи поясненнями, з повторним показом. Показ титрів, малюнків та іншого ілюстративного матеріалу не повинен займати більше половини всього учбового часу, щоб не заступити собою викладача, який і тут є центральною фігурою учбового процесу. Протягом уроку камера залишається спокійною. Урок веде один викладач, даючи пояснення рідною мовою. Коли ж

його пояснення супроводяться прикладами англійською мовою, то краще ці приклади читати другому викладачеві, бо це дозволяє уникати помилок і неточностей в артикуляції, які можуть трапитися при швидкому переході з однієї мови на іншу через різний уклад артикуляційних органів для цих мов. Наявність ще одного викладача також дає змогу демонструвати короткі діалоги англійською мовою, швидше справлятися з допоміжним матеріалом.

Від мобілізації перелічених засобів і зусиль самих викладачів залежить безпосередній контакт, прямий зв'язок з аудиторією, вплив на глядачів, мобілізація їх уваги на учбовому процесі. Водночас встановлення зворотного зв'язку на даному ступені учбового телебачення непомірно утруднене. Було б значно краще, якби учбове телебачення справді стало складовою частиною заочного (а також інших форм) навчання, увійшло до програми, контрольних робіт і системи заліків в учбових закладах. Немало зволікає справу і те, що методична робота, штати, керівництво, виконання допоміжних робіт та багато іншого, що має безпосереднє відношення до цієї справи, знаходиться ще, так би мовити, в стадії становлення. Але, безумовно, як і всяке нове перспективне починання учбове телебачення набере сил, подолає тимчасові перешкоди і увійде важливою складовою частиною до загальнонародної освіти.

С. Ю. КАГАН

РОЗВИТОК РОЗМОВНИХ НАВИЧОК
З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ

Питання про розвиток навичок усної мови набирає все більшого значення і потребує пильної уваги. У спеціальних статтях та дослідженнях відзначається складність процесу оволодіння навіть елементарним усним мовленням, умінням вести найпростішу непередбачену бесіду іноземною мовою. Викладачі шкіл та спеціальних учбових закладів, керуючись своїм досвідом, підкреслюють, що навіть тоді, коли учні вже певною мірою розуміють структуру речення, можуть відповісти на запитання, переказати зміст прочитаного або вести розповідь за картиною, вони зазнають великих труднощів, коли їм доводиться абстрагуватись від викладення чогось готового, сформульованого (тобто відійти від зорової чи слухової опори) та переключитися на викладення власних думок. І це цілком зрозуміло, бо спонтанна мова — дуже складний процес, безпосередньо пов'язаний з мисленням. Уявлення про структуру іноземної мови і володіння механізмом побудови речення ще недостатньо, щоб висловити власні думки в залежності від ситуації.

У зв'язку з цим особливого значення набуває правильна організація початкового етапу навчання мови та визначення системи засобів, які б з перших кроків стимулювали здібність учнів мислити іноземною мовою та сприяли виробленню у них розмовних навичок.

У багатьох статтях та висловлюваннях, опублікованих у спеціальній літературі, питанню про усну мову приділяється багато уваги. У них розглядаються роль та значення розмовної практики на заняттях з іноземної мови взагалі та конкретні форми роботи, які можуть бути використані на різних ступенях навчання¹. Але для розв'язання такого складного завдання, як розвиток навички мислити іноземною мовою та вести непередбачену бесіду, необхідна продумана послідовна методична система. Питання це дуже складне та серйозне і його можна розв'язати тільки спільними зусиллями спеціалістів з мови, методики її викладання, психології та інших наук².

Досвід викладання англійської мови дітям дошкільного та молодшого шкільного віку в м. Харкові показує, що запроваджувати розмовні вправи, спрямовані на розвиток у дітей здібності мислити іноземною мовою, слід починати з перших занять. Привчати дітей до елементарного мислення мовою, яку вони вивчають, не тільки можливо, але й треба³. Це неодмінна умова занять з дітьми молодшого віку. Річ тільки в тому, як цього досягти і які методичні засоби доцільніше використати.

¹ Див. збірку «Іноземні мови в школі», вип. 6, Київ, 1963, а також зб. «Из опыта повышения эффективности процесса обучения иностранному языку», М., 1964 тощо.

² Актуальною в цьому відношенні є опублікована нещодавно робота Г. М. Уайзера та А. Д. Климентенко, в якій на основі узагальнення певного досвіду авторів аналізують різні форми роботи з розвитку в учнів усних навичок і пропонують систему розмовних вправ. (Развитие устной речи на английском языке, М., 1965).

³ Див. Б. В. Беляев. Об основном методе и методиках обучения иностранному языку. розділ 8. «Иностр. язык в школе», 1965, № 3.

Цілком очевидно, що закласти основу оволодіння говірною мовою можна лише через розмовну практику, тобто через таку форму занять, яка б забезпечила систематичне тренування в говорінні та сприйманні мови на слух. Паралельний розвиток цих навичок — важлива умова для вироблення у дітей навіть найпростіших умінь. Говоріння та слухання являють дві сторони одного процесу і їх єдність забезпечить оволодіння мовою. Досвід показує, що найбільш ефективною є така організація занять, при якій вправи на говоріння систематично поєднуються з спеціальними вправами на сприймання мови на слух¹.

Слухати мову треба з першого заняття. Спочатку це будуть найпростіші речення, які вчитель вживає на уроці, звертання та розпорядження. Діти швидко звикають до їх звучання і змісту й розуміють їх без перекладу. Рими, пісеньки та гімнастичні вправи, які на початковому етапі мають здебільшого фонетичне значення, теж привчають дітей до сприймання мови на слух. Крім того, мова вчителя завжди включає вирази та словосполучення, які на даному етапі засвоюються дітьми рецептивно і лише пізніше, в міру повторення їх протягом певного часу, входять до активного запасу учнів. Якщо на початковому етапі роботу по розвитку навички сприймання мови на слух провадити систематично, дітей неважко привчити розуміти прості розповіді за сюжетними малюнками, казки, коментування діафільмів, дитячі фонозаписи і т. ін. Зазначені форми роботи, які переважно будуються на знайомій дітям лексиці, поживляють заняття і посилюють інтерес до вивчення мови.

Значне місце посідають також і спеціально підібрані ігри, які сприяють навичкам слухання. Такі ігри-бесіди корисні не тільки для першого пояснення теми, але і як засіб повторення та узагальнення. Наприклад, після вивчення теми «Одяг» і проведення відповідних вправ з одяганням та роздяганням ляльок, вчитель пропонує дітям уважно прослухати його оповідання та «відгадати», про яку ляльку йде мова. Він докладно описує її одяг, обличчя, колір волосся, очей, прагнучи вжити у своїй мові якнайбільше вже засвоєних дітьми мовних зразків та слів. Діти уважно прислухаються, стежать за розвитком думки і з задоволенням відчують, що їм все зрозуміло (майже всі діти першого класу, де цю гру було запроваджено, підвели руку, щоб назвати ім'я ляльки).

Можна навести багато прикладів різноманітних вправ, розрахованих на слухання². Навіть зовсім прості бесіди на основі вивченого мають велике значення, бо вони поступово привчають дітей до сприймання мовного потоку в цілому, а не окремих фрагментів мови, і, таким чином, готують основу для подальшої роботи на більш складному матеріалі.

Розгляньмо тепер деякі особливості розмовних вправ. Перш за все слід відзначити, що специфіка роботи з дітьми молодшого віку надає майже всім вправам з іноземної мови розмовного характеру. Навіть елементарні тренування проходять у формі мовної діяльності, яка наближається до умов природного спілкування. Діти не можуть абстрагуватись від конкретного змісту речення і промовляти його з метою за-

¹ Див.: Л. Н. Виниченко. Некоторые приемы развития речи и мышления на иностранном языке. Ж. «Иностр. язык в школе», 1964, № 6.

² Див., напр., С. М. Никонova. Английский язык в начальных классах, М., 1964.

Г. Ф. Демиденко. Навчання французької мови з використанням звукозапису. Зб. «Іноземні мови в школі», Київ, 1963.

З. Я. Футерман. Відкритий урок-звіт по навчанню дітей розмовної англійської мови. Зб. «З досвіду навчання дітей з іноземної мови в дитячих садках», Київ, 1963.

своєння певної структури, вони навряд чи зрозуміють необхідність промовляти мовні зразки, якщо зміст останніх не відповідає їх уявленням. Речення на заняттях з дітьми повинні бути правильними не тільки за мовною структурою, але й за логічними зв'язками, тобто мати для дітей реальний зміст. Конкретність та емоційність дитячого мислення вимагає таких вправ, які б сприймалися учнями як діяльність, цілком можлива за певних умов. Наприклад, хлопчики не скажуть:

„I have a nice doll, I like it”,

а дівчатка:

„I like to play football”.

Речення ці правильні у відношенні мови, але не логічні і суперечать дійсності. Таким чином, на заняттях з дітьми використовується такий мовний матеріал, який цілком відповідає їх реальним уявленням і безпосередньо пов'язаний з особливостями їх мислення.

У зв'язку з цим запровадження розмовних вправ у штучно створених ситуаціях набирає особливого значення. Створення ситуації, яка б сприяла бесіді на ту чи іншу тему, повністю відповідає конкретності дитячого мислення. Слід зауважити, що психологічні та фізіологічні особливості дітей молодшого віку значно полегшують це завдання. Схильність дітей до фантазії та вигадки, захопленість грою і здатність сприймати надуману ситуацію за реальну значною мірою сприяють організації занять з мови. Саме тому гра в роботі з дітьми молодшого віку виступає важливим засобом мовної діяльності. У грі залежно від теми легко створюються потрібні ситуації і використовуються відповідні мовні зразки. Гра забезпечує багаторазовість повторення мовного матеріалу в цікавій для дітей формі. Завдяки грі найелементарніші вправи набирають розмовного характеру і стимулюють мислення іноземною мовою. Так, діти не просто десять раз механічно повторюють речення з дієсловами Give та Take. Вони дійсно, за власним міркуванням, беруть чи дають десять різних предметів, і тому кожне речення, яке вони промовляють, становить для них новий зміст і сприймається не як мовна вправа, а як елемент розмови. На заняттях з дітьми молодшого віку будь-якому мовному матеріалові легко надати ігрового характеру для того, щоб мати змогу створити відповідну ситуацію для розмови або для того, щоб елементом змагання зацікавити дітей. Дуже важливо, щоб такі розмовні вправи мали природний характер, тобто щоб вживання тих чи інших слів та виразів обумовлювалося обставинами, щоб діти, звертаючись один до одного, відчували, що вони не механічно промовляють якісь речення, а що від змісту слів цілком залежить результат їх діяльності. Таким чином, вже на початковому етапі значне місце посідають методичні засоби, які стимулюють мислення іноземною мовою і сприяють розвиткові мовної творчості.

Зупинимось на деяких характерних у цьому відношенні формах роботи, які застосовуються в початкових класах. Так, у вправі Funny Questions діти ставлять завідомо смішні питання, а той, хто відповідає, повинен по можливості обґрунтувати свою відповідь, аргументувати її. Наприклад:

— Have you a dog in your pocket (a monkey in your bag)? Do you put on a winter coat in summer? Does the sun shine at night?

— No, I have not. I have no dog (monkey) in my bag. There are books in my bag, and monkeys live in the Zoo (jungle). It is not in summer and I cannot put on my winter coat.

Діти, як правило, жваво реагують на такі питання і прагнуть придумати щось смішне. Однотиповість питань та відповідей є хорошим ма-

теріалом для тренування, яке непомітно для дітей забезпечує багаторазовість повторення мовних зразків.

Приблизно таку ж спрямованість має вправа Wrong Statements, коли, слухаючи висловлювання, діти мають помітити невірне і сказати, що саме і чому не відповідає дійсності.

Розвиткові мовної творчості значною мірою сприяють і вправи такого типу, в яких встановлюється логічний зв'язок між окремими висловлюваннями (вживання мовних зразків та слів звичайно залежить від етапу навчання та конкретних умов). Так, учні повинні дати логічні «поради», тобто висловити свої думки в залежності від змісту речення, з яким до них звертаються. Наприклад:

— I feel like eating.— Take some bread and butter.

— I feel like sleeping.— Take off your things and go to bed.

— I shall do my lessons.— Take your books then and go to your desk.

— I am cold.— Put on a warm dress, etc.

Можна ускладнити умови відповіді:

If you feel like eating, take some bread and butter. If you must do your lessons, go to your desk, etc. If you are cold, put on the warm dress then.

Виробленню швидкої реакції на запитання та вмінню моментально дати репліку-відповідь сприяють такі розмовні вправи, як

I Can — I Can't; I Shall — I Shan't; I Do — I Don't, etc.

У швидкому темпі задають питання типу:

Can you sing? Can you jump? Can you drink water (bread)? Will you sing now? Will you miss school tomorrow? Do you go to school on Sunday? Do you like to read books? Does your sister read English books? Are you a boy? etc.

Учні дають коротеньку відповідь типу

I can (can't), I do (don't), etc.

Вправи ці можна провадити парами або всім класом (по черзі питаючи учня) на будь-якому мовному матеріалі. Вони дуже ефективні, бо викликають швидку реакцію і саме цим активізують розумову діяльність дітей.

Вносити елемент мислення можливо і навіть необхідно також у роботу за поданим зразком. Цікаві в цьому відношенні імітативні вправи «ехо» рекомендує А. В. Грейсер¹. Автор показує, як за певних умов навіть найпростіші вправи набувають розмовного характеру та виключають можливість механічного повторення.

Звичайно існує багато інших методичних засобів, спрямованих на стимулювання мислення іноземною мовою та розвиток практичних мовних навичок, і перш за все таких, як бесіда, розповідь, відповідь на запитання тощо. Можливі й різні форми організації самих занять з мови в молодших класах. Ми навели лише декілька прикладів для того, щоб підкреслити важливість основного принципу занять з розвитку розмовних навичок — **максимальну активізацію розумової діяльності учнів.**

¹ А. В. Грейсер. Обучение устной речи на уроках английского языка в V — VI классах. Згадана збірка «Из опыта повышения эффективности обучения...».

О. С. КАЛИНИЧЕНКО

**НАВЧАННЯ АРТИКУЛЯЦІЇ НІМЕЦЬКИХ ЗВУКІВ НА ОСНОВІ
АНАЛОГІЇ ТА ЗІСТАВЛЕННЯ З УКРАЇНСЬКИМИ**

Основною проблемою дискусій з методики викладання іноземних мов останнього часу є питання про співвідношення логічних та механічних прийомів у навчанні¹. Існують суперечливі погляди на те, які з цих прийомів слід використовувати, а від яких треба рішуче відмовитись. Одні методисти вважають, що механічне заучування та тренування без попереднього свідомого вивчення мовних явищ мають бути основними прийомами практичного вивчення мови². Другі дотримуються думки, що мову треба вивчати за принципом свідомого засвоєння її будови.

Незважаючи на розходження і суперечності у методичних поглядах на проблему співвідношення логічного та механічного (свідомого та несвідомого) у вивченні іноземної мови, незаперечним є те, що роботу над мовою не можна зводити до чисто механічного заучування або виключно свідомого вивчення мовної будови і що належного успіху можна досягти тільки тоді, коли правильно будуть використані як логічні, так і механічні прийоми. Для цього слід визначити шляхом зіставлення мов (рідної та іноземної), які явища іноземної мови вивчаються свідомо і що саме успішно засвоюється учнями без попереднього студіювання логічних правил.

Диференційований підхід до вивчення структурних одиниць мови забезпечується, з одного боку, можливістю практичного оволодіння за аналогією тими з них, що співпадають з одиницями рідної мови учня, і тому не потребують ані пояснень, ані великої кількості вправ для заучування (тренування), і, з другого боку — викликається необхідністю більш глибокого вивчення та розуміння особливостей тих одиниць іноземної мови, які не мають аналогій у рідній мові. При такому диференційованому підході до вивчення окремих іншомовних одиниць цілком ураховується і використовується вплив рідної мови учня на процес засвоєння ним нової для нього мови, вплив, якого часто, на жаль, не враховують (тим більш у вузі) і який повністю ігнорують прихильники прямого методу, що пропагують механічні прийоми у навчанні.

Поняття аналогії (гр. *analogia* — відповідність) трактується представниками різних галузей науки по-різному³. У мовознавстві «анало-

¹ Див. Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах. Воронеж, 1963; Научно-методическая конференция по вопросам методики преподавания иностранных языков в вузах и школах. (Тезисы докладов и сообщений). Бельцы, 1965; Обучение устной речи и чтению на иностранных языках, АПН РСФСР, М., 1962; Тезисы докладов межвузовской конференции по методике преподавания иностранных языков в вузе, І МГПИИЯ, М., 1963 и др.

² Про практичну мету вивчення іноземних мов див.: Є. П. Шубин. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. Учпедгиз, М., 1961, стор. 85—86, 102—103.

³ Див. Словник іншомовних слів, К., 1955, стор. 51; Краткий философский словарь, М., 1954, стор. 13; Є. В. Кротевич, Н. С. Родзевич. Словник лінгвістичних термінів. АН УРСР, Київ, 1957, стор. 13; Ж. Марузо. Словарь лингвистических терминов. М., 1960, стор. 27.

гія — вплив одних елементів мови на інші однорідні чи споріднені з ними елементи, в результаті якого рідше вживані, менш численні і через це менш впливові елементи змінюються за зразком більш впливових»¹. Ж. Марузо вважає, що «...етим термином обозначают обыкновенно ассимилятивное влияние, которое оказывают друг на друга формы, привычно ассоциируемые или сближаемые»².

Лінгвістичну аналогію для порівняння структурних елементів у мові можна з успіхом використовувати у методиці викладання іноземних мов³. Існує велика група специфічних завдань методики навчання іноземних мов, які витікають з тієї обставини, що при вивченні іноземної мови процес зіставлення її структури — на рівні граматичному, лексичному і фонологічному — із структурою рідної мови неминучий.

Основні труднощі оволодіння іноземною вимовою полягають у нетотожності і невідповідності фонематичних систем іноземної та рідної мов. При вивченні іноземної мови має місце накладання нової (іноземної) фонематичної системи на вже засвоєну фонематичну систему рідної мови, завдяки чому може виявитись різне їх співвідношення: склад фонем іноземної мови може бути настільки бідним, що не покриє фонемного складу рідної мови або навпаки⁴.

Порівняння фонемного складу німецької мови із складом фонем української мови дає можливість виявити особливості звукових систем цих мов та поставити ряд специфічних методичних завдань, що логічно витікають з цього зіставлення.

Оскільки в українській мові немає якісного розрізнення однотипових голосних на довгі (закриті) та короткі⁵ (відкриті) і відсутні голосні звуки, що характеризуються складною артикуляцією, склад українських голосних фонем менш численний. Консонантизм української мови, навпаки, значно багатший за німецький, бо в німецькій мові немає м'яких приголосних фонем, відсутні дзвінки африкати [дж], [дз] та ін.

Звичайно, нетотожність фонемних систем виявляється не тільки в кількісній невідповідності звукового складу порівнюваних мов, яку при зіставленні звуків у якісному відношенні легко виявити. Крім того, вона для практики навчання вимови в плані аналогії та зіставлення не має важливого значення. Більш вагомим для методики викладання мов є якісне порівняння фонем⁶, і на цій основі визначення аналогічних характеристик цих фонем як лінгвістичних явищ, елементів звукової системи мови.

На основі зіставлення звуків мови як лінгвістичних явищ і аналізу анатоμο-фізіологічних умов їх творення можна виявити, в свою чергу, аналогічні елементи артикуляцій звуків як рідної, так і іноземної мови. Виявлення аналогічних артикуляційних елементів дає методистові можливість створити раціональну систему використання їх у процесі навчання, можливість «конструювати» артикуляції і визначи-

¹ Є. В. Кротевич, Н. С. Родзевич. Словник лінгвістичних термінів. АН УРСР, Київ, 1957, стор. 13.

² Ж. Марузо. Словарь лингвистических терминов. М., 1960, стор. 27.

³ Див.: І. П. Павлова. Robert Lado. Language Teaching. A scientific Approach. New York, 1964; ж. «Иностранные языки в школе», 1965, № 6, стор. 108—114.

⁴ Див. К. Д. Донгидон. Основные трудности в овладении немецким произношением бурятскими учащимися. У кн. «Некоторые вопросы фонологии и методики преподавания иностранных языков». М., 1964, стор. 66.

⁵ Довготу (кількість) голосного ми розглядаємо також як якісну характеристику, оскільки вона є фонологічною ознакою німецького голосного і визначає звук, як структурну одиницю мови.

⁶ Якісне порівняння фонем має передбачити, на нашу думку, зіставлення їх як на рівні фонології, так і на рівні фонетики.

ти послідовність засвоєння вимови окремих звуків¹. Порівняння з метою встановлення аналогій може провадитись як між окремими звуками рідної та іноземної мови, так і в рамках звукової системи виучуваної мови. Аналогія необхідна для проведення раціонального відбору та розподілу мовного матеріалу і побудови системи вправ для його активізації².

Студенти, рідною мовою яких є українська, зустрічаються у першу чергу з труднощами при навчанні артикуляції фонем, що відсутні в рідній мові. Для фонологічної системи української мови невластиві, наприклад, голосні $\emptyset$, [oe], [y:], [y], приголосні [ç], η та ін. Незважаючи на це, вони також замінюються найбільш близькими за місцем та способом творення звуками рідної мови, і студентові часом буває дуже важко подолати труднощі створення незвичних артикуляцій. Тут нам у нагоді стає аналіз цих незвичних артикуляцій та порівняння їх з уже відомими студенту артикуляціями звуків рідної та іноземної мов.

Зіставляючи, наприклад, умови творення довгих звуків $\emptyset$, [y:] [u:], [i:], [o:], [e:] та відповідних коротких німецької мови і українських звуків [y], [o], [e], [i], ми приходимо до висновку, що артикуляції німецьких комплексних звуків складаються з уже добре відомих положень органів мовлення, які вони займають при творенні українських зазначених голосних. Артикуляцію німецького звуку $[\emptyset]$ студенти легко засвоюють після аналітичного сприймання окремих її елементів, артикуляцій [e] та [o], які мають аналогії у рідній мові студента. Ще легше точніше відтворюють цей звук учні після того, як вони вже засвоїли артикуляції німецьких [e:] та [o:]. Також цілком виправдує себе аналогічний процес творення звуків [y:] та [u:].

При вимові комплексних голосних язык займає таке положення, як при [e:] (для $[\emptyset:]$) або при [i:] (для [y:]), а губи — як при вимові [o:] (для $[\emptyset:]$) та [u:] (для [y:]). Артикуляція комплексного голосного німецької мови є своєрідною сумою артикуляцій, що мають аналогії у рідній мові і уже добре засвоєні студентами:

$$[e] + [o] = [oe] \text{ або } [e:] + [o:] = [\emptyset:];$$

$$[i] + [v] = [y] \text{ або } [i:] + [u:] = [y:];$$

Звук [ç], що також дуже важко засвоюється нашими учнями, є аналогічним за місцем артикуляції до звука [j]. Ці звуки різняться один від одного за участю голосу: [j] — дзвінкий середньоязичний приголосний, [ç] — глухий. Усвідомивши артикуляцію дзвінкого [j], студенти легко оволодівають і артикуляцією глухого [ç].

На цих прикладах ми переконались у тому, що для точного сприймання та відтворення звуків іноземної мови треба залучити розумові процеси студента, які виявляються у зіставленні звуків обох мов як у плані їх артикуляції, так і в плані звучання. Таке зіставлення звуків рідної та іноземної мови порівняно скоро приводить до чіткого усвідомленого сприйняття та творення іншомовних звуків. Особливо це дає позитивні наслідки при навчанні дорослих, для яких шлях свідомого вивчення звукового складу слів та звукової будови німецької мови є єдино правильним. На базі зіставлення артикуляцій окремих звуків німецької та української мов можна добитися свідомих рухів органів мовлення при вимові звуків як рідної (і в першу чергу рідної), так і іноземної мови.

¹ О. С. Калиниченко. Принципи встановлення послідовності вивчення фонологічних одиниць німецької мови. У кн. «Питання літературознавства та мовознавства». Вид-во Харківськ. ун-ту, Харків, 1965, стор. 88—90.

² Е. М. Розенбаум. Аналогия и обучение иностранным языкам. У кн.: «Система языка и обучение речи». Минск, 1964, стор. 265.

Спостереження (аналіз) на основі зіставлення фонетичних явищ (звуків у даному разі) обох мов, свідоме сприйняття явища чи закономірності, потім спеціальні вправи для вироблення навичок вимови того чи іншого звуку мови, перехід навичок вимови в уміння, а потім у звичку,— такий шлях навчання вимови дорослих¹. Навчаючи вимови, треба виходити з положення психології, за яким процес сприймання фонетичного явища починається з аналітичного пізнання окремих почуттів, що утворюють сприймання цього явища, і закінчується синтезом його. Процес пізнання фонетичного явища проходить на основі зіставлення норм рідної та іноземної мови.

Успішне оволодіння іноземною мовою (а значить і вимовою) передбачає не тільки подолання труднощів, що викликаються інтерференцією рідної мови, як пише Р. Ладо², а й те, наскільки розумно використовувється у навчальному процесі досвід студента користуватись своєю рідною мовою. А тому кожна методика має бути порівняльною, тобто спиратись на аналогії між рідною та іноземною мовами.

¹ Див., наприклад, В. А. Артемов. Психология обучения иностранным языкам за 30 лет. Ж. «Иностранные языки в школе», 1948, № 1; И. Д. Салистра, Б. Ф. Корндорф. За высокое качество обучения иностранным языкам в школе. Ж. «Иностранные языки в школе», 1954, № 5, стор. 39.

² Див. згадану статтю І. П. Павлової, ж. «Иностранные языки в школе», 1965, № 6, стор. 113.

І. О. КІТЕНКО

МОВНА НАОЧНІСТЬ У НАВЧАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема наочності в навчанні — одна з найважливіших у дидактиці. Значення наочності визначив В. І. Ленін, показавши, що діалектичний шлях пізнання істини, пізнання об'єктивної реальності йде від живого споглядання, тобто наочного сприймання зовнішніх об'єктів, до абстрактного мислення, а від нього до практики¹.

Особливе значення має наочність у навчанні дітей дошкільного віку. Наочність тут пов'язана з розвитком у дитини всіх елементів її психіки, вона диктується особливостями мислення дошкільника, яке зароджується і розвивається в процесі сприймання тієї об'єктивної реальності, що оточує дитину.

У дитячому садку діти здобувають елементарні відомості про життя. Суть наочного навчання тут полягає в ознайомленні з різними формами й проявами цього життя, а основними формами наочності є показ і пояснення. Пізнаючи життя, дитина завжди спирається на наочне сприймання зовнішніх об'єктів та явищ. Ось чому наочність виступає як один з найважливіших принципів дошкільної педагогіки². Наочність важлива як при навчанні дошкільників рідної мови, так і на заняттях з іноземної мови.

З'ясуємо тепер, що треба розуміти під терміном наочність у навчанні іноземної мови, та в яких формах вона тут виступає. Оскільки методика навчання дошкільників іноземної мови тільки створюється, доведеться розглянути ці питання з позицій шкільної методики й психології та внести певні корективи, з урахуванням специфіки виховання дітей дошкільного віку.

Як відомо, шкільна методика навчання іноземної мови розрізняє чотири основні типи наочності: 1) природну наочність, тобто демонстрацію реальних предметів, 2) малюнкову наочність, 3) графічну наочність, 4) мовну наочність. У деяких випадках називають ще такий тип наочності, як ситуативна, або дійова.

Не торкаючись характеристики перших трьох традиційних типів наочності, розглянемо докладніше мовну наочність, суть якої в педагогічній літературі трактується по-різному.

Під мовною наочністю розуміють такі засоби наочності, які має в своєму розпорядженні сама мова для демонстрації та пояснення своєї суті, своїх законів. До таких засобів, як правило, відносять порівняння, зіставлення мовних явищ як у рамках іноземної мови, що вивчається, так і в плані порівняння цих фактів і явищ з відповід-

¹ Див. В. І. Ленін. Філософские тетради. М., 1936, стор. 166.

² А. П. Усова. Вопросы обучения в детском саду. М., 1950, стор. 34; також — Дошкольная педагогика под ред. Е. А. Флериной. Учпедгиз, М., 1946, стор. 49.

ними явищами рідної мови учнів¹. Значно глибше трактує наочність взагалі, а разом з тим і мовну наочність Б. В. Беляєв, що висуває на перше місце мовну (або словесно-мовну) наочність, яку він вважає основною (хоч і не єдиною) формою наочного навчання іноземної мови². При цьому він виходить з таких положень:

1. Мова має наочний чуттєвий характер, бо завжди сприймається і відтворюється в конкретній мовній оболонці. Слова, що утворюють мову, так само образні, як і будь-який предмет. Кожне слово має чотири образи: слуховий, зоровий, графічний та артикуляційний. Ці образи й треба демонструвати на заняттях з іноземної мови так, як демонструють, скажімо, фізичні або хімічні явища на заняттях з фізики чи хімії.

2. Мета навчання іноземної мови має чисто практичний характер. Учням треба прищепити елементарні практичні навички володіння мовою, тобто їх необхідно навчити слухати іноземну мову, розмовляти нею, читати й писати іншомовні тексти. Ці процеси слухання, говоріння, читання і писання є найкращою наочною демонстрацією самої мови, це саме і є мовна наочність.

Отже, специфіка іноземної мови як учбового предмета і практична мета навчання роблять мовну наочність одним з важливих дидактичних принципів. Таке розуміння мовної наочності значно ширше розкриває її суть і дає ключ до раціональної організації навчання іноземної мови.

Зупинімося тепер на оцінці ролі наочності в специфічному процесі навчання іноземної мови в дитячому садку. У методичній літературі з питань викладання іноземної мови для дошкільників здебільшого до засобів наочності відносять демонстрацію предметів, іграшок, малюнків або дій, тобто під наочністю розуміється перш за все наочність предметно-образна (природна та малюнкова), а часом — дійова.

Такої точки зору, наприклад, дотримуються автори підручника з англійської мови для навчання дітей усім методом Г. Х. Короглуєв, Р. М. Магдесян, В. П. Немков³.

Ми принципово не заперечуємо ні проти оцінки наочності, що її дають згадані автори, ані проти широкого застосування предметно-образної наочності у навчанні дошкільників іноземної мови в цілому.

Особливості пізнавальних процесів у дошкільників, і передусім конкретно-образний характер їх мислення, потребують максимального застосування різних засобів предметної та образної наочності. Роль іграшки, малюнка, предметів з навколишнього оточення у педагогічному процесі взагалі і, зокрема, для розвитку мови, уваги, пам'яті в дітей загальновідома. Нагадаємо слова К. Д. Ушинського щодо ролі малюнка у навчанні мови. «Дитяча природа вимагає наочності. Вчить дитину яким-небудь п'яти невідомим йому словам, і вона довго буде даремно мучитися над ними, але зв'яжіть з картинками двадцять таких слів і дитина засвоєє їх на льоту»⁴.

Досвід навчання дітей-дошкільників іноземної мови, описаний у методичній літературі, і наші власні спостереження свідчать про те, що в дитячому садку різноманітні засоби предметно-образної наочності на заняттях з іноземної мови мають першорядне значення. Проте не мож-

¹ Б. Ф. Корндорф. Методика преподавания английского языка. Учпедгиз, 1958, стор. 324.

² Б. В. Беляев. Очерки по психологии иностранных языков. М., 1959, стор. 89—90.

³ Г. Х. Короглуєв и др. Английский язык на начальном этапе. М., 1953 г. Дивись також: Е. С. Царапкина. Немецкий язык в детском саду. Учпедгиз, М., 1961; Л. С. Щеляпина. Обучение немецкой устной речи в школе-интернате. М., 1961 г.

⁴ К. Д. Ушинский. О роли картинки. Собр. соч., т. 6, изд. АПН РСФСР, 1949, стор. 267—268.

на цей спосіб унаочнення учбового процесу вважати єдиним і універсальним. Предметно-образна наочність в усій її різноманітності не є провідною формою наочності у навчанні дітей іноземної мови.

Головна увага повинна бути спрямована на показ та пояснення мовних явищ, на демонстрацію різних образів слова, мовних зразків, речень. Разом з тим при навчанні дошкільників мови ми не можемо обійтись без прямої демонстрації конкретних предметів або дій, бо живий конкретний образ, що створюється у свідомості дитини, коли вона розглядає іграшку, допомагає їй органічно зв'язати її з словом. За словами К. Д. Ушинського, «при наочному навчанні вчитель, так би мовити, присутній при самому формуванні мови в дітях і може направити цей процес»¹.

На нашу думку, ще більшою мірою, ніж при використанні малюнка, ми маємо змогу спостерігати й спрямовувати процеси формування мови, застосовуючи різні засоби мовної наочності. Тому ми вважаємо, що основною формою наочності у навчанні іноземної мови учнів усіх вікових груп, включаючи й дошкільників, повинна бути мовна наочність. Як провідна форма унаочнювання навчального процесу, мовна наочність у дитячому садку і в молодших класах школи, особливо там, де мова вивчається в усній формі, **обов'язково** повинна пов'язуватись з іншими формами наочності, але ці останні слід розглядати як допоміжні засоби, тоді як мовна наочність обов'язково супроводить весь учбовий процес. Таке розуміння наочності потребує розроблення методичних прийомів навчання іноземної мови, для яких основним є демонстрація мови в її різних формах, підкріплена іграшкою.

Проаналізуємо конкретні шляхи реалізації цього принципу в навчальному процесі. Навчання мови шляхом демонстрації чотирьох образів слова передбачає таку організацію педагогічного процесу, яка дала б змогу показати учням, як звучить те чи інше слово (речення, мовний зразок), створити в учнів стійкі асоціації (зорові, моторні тощо) мовних елементів з конкретними предметами, явищами, ситуаціями спілкування, діями, показати графічний і створити артикуляційний образ того мовного явища, що вивчається.

Працюючи з дошкільниками й молодшими школярами, учитель може спиратись лише на зорові, слухові і моторні відчуття дітей, широко застосовуючи показ, використовуючи здатність дітей до відтворення мовних явищ, поданих в усній формі, та здібність до імітації й утворення мовних зразків за аналогією². У зв'язку з цим виникає потреба в спеціальних формах навчання, в особливих формах унаочнювання викладання, які відповідали б особливостям дітей даного віку.

Як переконує досвід, серед різноманітних засобів мовної наочності на заняттях з іноземної мови в дитячому садку (мова вихователя, казка, інсценізація та ін.), найбільш ефективною формою наочного навчання є гри та ігрові ситуації, насичені певним мовним змістом. Між тим, у зв'язку з різними поглядами на наочність взагалі спостерігається недооцінка гри, а в літературі не знаходимо єдиного погляду на значення гри як методичного прийому на заняттях з іноземної мови в дитячому садку.

Звернімось до цитованих нами авторів і побачимо, як відбиваються їх погляди в питанні наочності на оцінці гри.

¹ К. Д. Ушинский. Избранные педагогические сочинения, т. 2, М., 1939, стор. 167.

² Останнє спеціально підкреслюється в роботі А. Н. Гвоздьова, «Вопросы изучения детской речи», М., 1951, стор. 460.

Так, Г. Х. Короглуєв та його співавтори справедливо розглядають гру як один із засобів спілкування повторювання навчального матеріалу, зазначають, що при правильній організації гра не втомлює дітей, що вона захоплює своєю надзвичайністю¹. Автори посібника розглядають гру як своєрідну розрядку на уроці. Ігри, на їх погляд, сприяють засвоєнню та придбанню нових знань. При цьому підкреслюється роль елементу змагання, бажання виграти, бути першим. Правильно відзначається, що гра сприяє розвиткові у дітей мислення, уваги, творчих здібностей.

Проте слід підкреслити, що гра має ще ряд важливих якостей, які названі авторами не відзначають саме через те, що дивляться на наочність тільки як на показ конкретних предметів, малюнків, дій і не розглядають гру як один з найважливіших засобів унаочнювання занять з мови. Недооцінку ролі гри знаходимо навіть у проекті програми для дитячих садків з іноземних мов Міністерства освіти УРСР (Київ, 1961 р.). Програма рекомендує проведення гри на кожному занятті, у відповідності з психологічними особливостями дітей, але практично відводить гри на заняттях дуже незначне місце в системі засобів розвитку навички слухання, зовсім не рекомендує гру як засіб роботи над лексикою; у закріпленні та активізації учбового матеріалу гри надається менше значення, ніж пісням та римам. Гра у проекті програми не виступає як провідний прийом в організації мовної діяльності дітей. Ми пояснюємо це невірним розумінням природи учбової гри, яке випливає з погляду на наочність тільки як на демонстрацію предметів.

Найближче підходить до нашого розуміння гри Т. А. Чистякова, яка визнає велику позитивну роль гри в організації діалогу, в розвитку навичок усної мови в цілому, тобто у навчанні слухати і говорити, що в дитячому саду і визначає суть мовної наочності².

Підсумовуючи сказане, ми ще раз підкреслюємо нашу думку про те, що тільки визнання провідної ролі мовної наочності у навчанні дошкільників іноземної мови робить гру основним прийомом навчання і відводить їй значне місце у навчанні молодших школярів.

У своїй праці з питань психології та методики навчання іноземних мов А. П. Рудик зазначає, що для того, щоб визначити роль наочності треба «...піддати аналізу продукцію, котру вчитель чекає одержати в результаті своєї роботи, розглянути, який характер повинні носити наочні моменти в цій продукції, і тоді стане ясним, які і як повинні бути використані наочні методи в самому процесі навчання»³.

Саме таким шляхом можна довести, що є основним засобом наочного навчання іноземної мови в дитячому садку. Як відомо, навчання іноземної мови має на меті прищепити дітям елементарні навички усної мови. Це і є та продукція, яку ми маємо одержати, і завдання наше полягає в розвитку цих мовних навичок, у розвитку умінь слухати і говорити іноземною мовою.

Як же дидактична гра на заняттях з мови сприяє розв'язанню цього завдання? Як свідчить досвід, навчання у грі повністю відповідає віковим особливостям дошкільників. Широке запровадження ігор та ігрових прийомів повною мірою базується на врахуванні характерного для

¹ Див. Г. Х. Короглуєв. Указ. роб., стор. 108.

² Т. А. Чистякова. Опыт 4-летней работы по преподаванию иностранного языка в группах дошкольного и младшего школьного возраста. Ж. «Иностранные языки в школе», 1962, № 3, стор. 61.

³ П. А. Рудик. Педагогические и психологические основы наглядности в обучении иностранным языкам. Сб. «Вопросы психологии и методики обучения ин. яз. под ред. В. А. Артемова», М., 1947, стор. 113.

дітей потягу до рухів, до діяльності. У грі виявляється дитяча активність, самостійність, розвиваються всі психічні процеси. Велике значення має цікава для дітей форма занять, побудованих на грі, а також і інтерес до мови, що його викликає гра. Але найголовніше полягає в тому, що у грі діти дістають наочне уявлення про мову, про її механізм, розширюють коло цих уявлень, вчать користуватись мовою для практичних цілей, у грі створюються умови для спілкування дітей засобами іноземної мови. Саме через це гра на заняттях з іноземної мови виступає як специфічна форма організації навчального процесу в цілому, як засіб організації мовної діяльності дітей. Кожна гра може насичуватись певним мовним змістом, здебільшого у вигляді найпростіших діалогів, у які вводяться потрібні слова, словосполучення, речення. У таких діалогах діти в певних конкретних ситуаціях запам'ятовують мовні зразки і вживають їх, за аналогією з ними навчаються будувати нові, висловлювати свої думки. Ігри здебільшого мають сюжетний характер, і, таким чином, у них вивчається говірна мова. Можливість розвинення діалога, наповнення однієї гри різними варіантами діалога за темою, різноманітні комбінації в діалозі мовних зразків та їх багаторазове повторювання в іграх роблять гру дуже важливим методичним прийомом для запам'ятовування навчального матеріалу.

Іноземна мова вивчається виключно в усній формі, тим-то дуже важливо зберігати в пам'яті дітей набуті ними знання. У зв'язку з цим слід спеціально підкреслити роль гри як вправи на закріплення й автоматизацію мовних навичок. Гра, якщо правильно спрямувати діяльність дитячої пам'яті, може забезпечити потрібну повторюваність мовного матеріалу в різних ситуаціях і в різному мовному оточенні, що дуже важливо для розвитку мовних навичок.

Таким чином, кожна навчальна гра на заняттях з іноземної мови спрямована на розвиток мовних навичок, у кожній грі здійснюються ті процеси слухання й говоріння, які, як ми вже зазначали, становлять суть мовної наочності (в дитячому садку). Ось чому в грі найповніше поєднуються умови для реалізації принципу наочності, і мовна гра є найкращою формою мовної наочності у навчанні дошкільників іноземної мови. У дитячому садку, де навчання здійснюється в усній формі, набуває великої ваги багаторазове і різноманітне формою поновлення відчуттів дитини. Дитина повинна діяти, бачити, слухати, повторювати, грати¹. У такій організації роботи ми бачимо шляхи реалізації принципу наочності і гадаємо, що на заняттях з іноземної мови дитина повинна чути іноземну мову, повторювати те, що вона чує, супроводити свою мову діями, і все це має здійснюватись у найприроднішій та найпривабливішій для дитини формі, тобто у грі.

¹ А. П. Усова. Особенности обучения в детском саду. Ж. «Советская педагогика», 1958, № 4.

ЗМІСТ

	Стор.
Ф. Ф. Бусел. Вживання дієслівної репрезентації у різних мовних стилях	3
А. М. Водяха. Про іменне словоскладання з дієслівною морфемою в другій частині у російській та англійській мовах	7
Л. О. Вороніна. До становлення to do як дієслова-замісника	10
Л. С. Грінберг. Переклад і час	13
Г. В. Ейгер. Порівняння складних речень із суміщенням присудків у сучасній німецькій мові	17
К. І. Ланецька. До питання про структуру та семантику неповних речень у німецькій мові	22
Г. Н. Макарова. Про форму предикативного заперечення в сучасній англійській мові	27
О. П. Мартянова. Щодо відображення російсько-французьких культурних відносин у лексичному складі в словниках французької мови	30
Р. Г. Муха. Про відносне розташування авторського вводу і висловлювання	34
Л. М. Прудніков. До порівняння речень з послідовною підрядністю в англійській та російській мовах	39
Б. Й. Роговська. Іменникові грами в мові та мовленні (спроба кількісного аналізу)	43
Ю. М. Ткаченко. Про деякі критерії аналізу дієслівних словосполучень	46
Б. С. Хаймович. Слова-морфеми як основа аналітичності англійської мови	51
М. Б. Шварц. Інфінітивна конструкція з ит...zu у функції обставини наслідку та її синоніми в сучасній німецькій мові	57
Й. Я. Волісон. Балади Гюго і «символічний стиль»	63
А. С. Вольф. Антитези як стилістичний прийом розкриття діалектики людського характеру в романі Ліона Фейхтвангера «Вигнання»	69
О. С. Драчук. До питання про побудову і організацію викладання курсу «Історія, культура і географія країни, мова якої вивчається» на факультетах романо-германських мов університетів	74
Ю. І. Бейдер. Організація матеріалу при застосуванні усного методу на вчання іноземної мови залежно від фаху студентів	78
О. І. Остапенко, Л. Л. Гураль, А. Б. Каневська. Викладання англійської мови по телебаченню	82
С. Ю. Каган. Розвиток розмовних навичок з англійської мови у дітей молодшого віку	86
О. С. Калиниченко. Навчання артикуляції німецьких звуків на основі аналогії та зіставлення з українськими	90
І. О. Кітенко. Мовна наочність у навчанні дошкільників іноземної мови	94

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия иностранных языков

(на украинском языке)

Редактор *С. Д. Суло*
Техредактор *Г. П. Александрова*
Коректор *З. І. Іванова*

Здано до набору 29/IV 1966 р. Підписано до друку 25/X 1966 р. БЦ 21246.
Формат 70×108¹/₁₆. Обсяг 6,25 фіз. друк. арк., 8,8 умовн. друк. арк., 7,8 обл.вид. арк.
Зам. 2220. Тираж 500. Ціна 47 коп.

Харківська друкарня № 16 Обласного управління по пресі.
Харків, Університетська, 16.