

АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

О.М.Махмудова, М.М.Абдуллаева, Х.А.Отакулова – Кокандский ГПИ

В современном языкознании нет единого мнения по вопросу о сущности и определении фразеологического оборота как языковой единицы. Существуют теоретические разногласия по поводу объема фразеологии и характере языковых фактов, трактуемых как фразеологизмы.

У исследователей фразеологического состава сопоставляемых языков имеется множество мнений о том, что такое фразеологизм, причем наблюдается разница во взглядах на то, каков состав таких единиц в каждом из языков. Наиболее известны классификации фразеологизмов Е.Агриколы, И.И.Чернышевой, Н.М. Шанского и др. Авторы по-разному определяют отнесенность к фразеологизмам различных групп словосочетаний и степень устойчивости словосочетаний. Так, например, Н.М.Шанский в состав фразеологизмов включает пословицы, поговорки, присловья, крылатые слова, афоризмы¹; ФСРЯ² в состав фразеологизмов языка включает различные описательные и аналитические обороты речи, сложные союзы, сложные предлоги, составные термины и т.д. В целом фразеологизм характеризуется как «сочетание слов с переносным значением», как «устойчивое словосочетание с идиоматическим значением», как «устойчивая фраза». Фразеологизмам присущи метафоричность, образность, экспрессивно-эмоциональная окраска.

Далее, по сравнению с прямым значением слов в семантике фразеологизмов заметно усиление оценочности выражаемых наименований, признаков, действий и т.д. Например: *убить – сломать хребет, перегрызть горло, blow out somebody's brains, j-m den Hals / das Genick brechen*.

Следует отметить слабую разработку теории фразеологии в зарубежной лингвистике. До сих пор идет дискуссия о том, что же именно входит в понятие фразеологической единицы на немецком языке.

Таким образом, под фразеологическими единицами понимают обороты речи, состоящие из двух или более слов, обладающие воспроизводимостью, устойчивостью состава и структуры, а также целостным значением.

Необходимо отметить, что в английской и американской лингвистике более употребимым является не термин «фразеологическая единица» (phraseological unit), а так называемое «set-expression», что означает в сущности одно и то же, наравне с последним также используется понятие «идиомы» (idioms). В английском языкознании оно не имеет узкого значения фразеологического сращения, а обозначает все устойчивые выражения в целом.

Наиболее распространенной классификацией английских фразеологических единиц является тематическая. В ее рамках разными учеными выделяются группы фразеологизмов по семному составу значений. Классификация имеет основные типы, сформированные по наличию

основной архисемы (например, испытывать эмоции), которые далее делятся на более частные группы (такие как, волнение, страх, безразличие и т.д.).

Применяется также и классификация по соотношенности фразеологизмов с определенными частями речи (так называемая смысловая классификация). Выделяют следующие разделы³:

1. Глагольные устойчивые сочетания: *to come to a head, to pull somebody's leg, to put one's foot down* и др.
2. Устойчивые сочетания с прилагательными: *a good heart, a naked eye, a green eye, a cool head* и др.
3. Устойчивые сочетания с существительными: *in the neck of time, at the heart of something, to lose one's legs, all legs* и др.
4. Устойчивые выражения с предлогами: *at first hand, to be sick at heart, to look over one's shoulder at* и др.

Недостаток данной систематизации заключается в том, что критерий выделения стержневого слова остается неясным.

А.И.Смирницкий делит английские устойчивые выражения на: 1) те, которые обладают яркой экспрессией и эмоциональной маркированностью (*imaginative, expressive & emotional*); 2) те, которые лишены этого, стилистически нейтральные⁴. Например: 1) *soft in the head, a long head*; 2) *an apple of one's eye, give a free hand, on the other hand*.

А.И.Алехина выделяет семантические фразеологические серии и модели по признаку смысловой близости (но не синонимии), например, по признаку отношения общего понятия к частному. При этом языковед учитывает и структурные особенности устойчивых выражений. Так Алехина выделяет особые глагольные структурно-семантические модели с глаголами *to be, to feel, to have* и т.д., группируя их в определенные семантические серии, например, чувствования, состояния, бытия и т.п.⁵

И.В.Арнольд делит английские фразеологизмы на так называемые *set-expressions, semi-fixed combinations & free phrases*, что в целом соответствует классификации Виноградова В.В. на фразеологические сращения (*to be neck and neck*), единства (*in the twinkling of an eye, get the upper hand*) и сочетания (*one's own flesh and blood*), соответственно⁶. Большинство в английском языке составляют фразеологические единства.

Таким образом, каждый автор определяет свои критерии соотношения того или иного многокомпонентного фразеологизма с той или иной частью речи.

Исследование фразеологических оборотов, их классификация позволяют решить целый ряд вопросов, касающихся значимых единиц языка в целом, характера лексического значения слов, соотношения синтаксической сочетаемости слов и их значения, различных вопросов словообразования и этимологии, стилистики художественной речи. Всесторонне изучение фразеологической системы русского и английского языка позволяет нам получить представление об их основных структурно-семантических и стилистических типах, узнать их происхождение. Особенности функционирования помогают овладеть литературными нормами

словоупотребления. Важно изучение фразеологизмов с точки зрения их специфических свойств в ряду других значимых единиц языка.

¹ Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа. 1969. 232 с.

² Фразеологический словарь русского языка. /Под ред. А.И.Молоткова. М., 1967. 335 с.

³ Литвинов П.П. Фразеология. Повышаем речевую готовность. М.: Примстрой-М, 2001. 176 с.

⁴ Смирницкий А.И. К вопросу о слове. 1978. 210 с.

⁵ Алехина А.И. Идиоматика современного английского языка (Idiomatic English). Минск:

Высшая школа, 1982. 279 с.

⁶ Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка (на английском языке). The English Word. Ленинград: издательство «Просвещение». 1966. 346 с.

A SHORT GLIMPSE ON THE HISTORY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

G.V.Danelyan, H.O.Otakulova, G.O.Otakulova – Kokand SPI

The English language teaching tradition has been subjected to a tremendous change, especially throughout the twentieth century, perhaps, more than any other discipline. There are some milestones in the development of this tradition, which we will briefly touch upon, in an attempt to reveal the importance of research in the selection and implementation of the optimal methods and techniques for language teaching and learning.

In the Western world back in the 17th, 18th and 19th centuries, foreign language learning was associated with the learning of Latin and Greek, both supposed to promote their speakers' intellectuality. At the time, it was of vital importance to focus on grammatical rules, syntactic structures, along with rote memorization of vocabulary and translation of literary texts. Both Latin and Greek were not being taught for oral communication. Late in the nineteenth century, the Classical Method came to be known as the Grammar Translation Method, which offered very little beyond an insight into the grammatical rules attending the process of translating from the second to the native language. It is widely recognized that the Grammar Translation Method is still one of the most popular and favourite models of language teaching. With hindsight, we could say that its contribution to language learning has been lamentably limited, since it has shifted the focus from the real language to a "dissected body" of nouns, adjectives, and prepositions, doing nothing to enhance a student's communicative ability in the foreign language.

The last two decades of the nineteenth century ushered in a new age. In his "The Art of Learning and Studying Foreign Languages" (1880), Francois Gouin described his "harrowing" experiences of learning German, which helped him gain insights into the intricacies of language teaching and learning. Against this background the Series Method was created, which taught learners directly a "series" of connected sentences that are easy to understand. For instance,

I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door.

Nevertheless, this approach to language learning was short-lived and, only a generation later, gave place to the Direct Method, posited by Charles Berlitz. The basic tenet of Berlitz's method was that second language learning is similar to first language learning. In this light, there should be lots of oral interaction, spontaneous use of the language, no translation, and little if any analysis of grammatical rules and syntactic structures. In short, the principles of the Direct Method were as follows:

- Classroom instruction was conducted in the target language.
- There was an inductive approach to grammar.
- Only everyday vocabulary was taught.
- Concrete vocabulary was taught through pictures and objects, while abstract vocabulary was taught by association of ideas.

The Direct Method enjoyed great popularity at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth but it was difficult to use, mainly because of the constraints of budget, time, and classroom size. Yet, after a period of decline, this method has been revived, leading to the emergence of the Audiolingual Method in the 1950s.

The Audiolingual Method was based on linguistic and psychological theory and one of its main premises was the scientific descriptive analysis of a wide assortment of languages. On the other hand, conditioning and habit-formation models of learning put forward by behaviouristic psychologists were married with the pattern practices of the Audiolingual Method. The following points sum up the characteristics of the method:

- Dependence on mimicry and memorization of set phrases.
- Teaching structural patterns by means of repetitive drills.
- No grammatical explanation.
- Learning vocabulary in context.
- Use of tapes and visual aids.
- Focus on pronunciation.
- Immediate reinforcement of correct responses.

But its popularity waned after 1964, partly because of Wilga Rivers's exposure of its shortcomings. It fell short of promoting communicative ability as it paid undue attention to memorization and drilling, while downgrading the role of context and world knowledge in language learning. After all, it was discovered that language was not acquired through a process of habit formation and errors were not necessarily bad or pernicious.

In the 1970s, new methods were proposed, which attempted to capitalise on the importance of psychological factors in language learning. One of them was suggestopedia. Suggestopedia promised great results if we use our brain power and inner capacities. Lozanov (1979) believed that we are capable of learning much more than we think. In his method he used relaxation as a means of retaining new knowledge and material. Lozanov and his followers tried to present vocabulary, readings, role-plays and drama with classical music in the background and students sitting in comfortable seats. In this way, students became "suggestible."

Of course, suggestopedia offered valuable insights into the "superlearning" powers of our brain but it was demolished on several fronts. For instance, what happens if our classrooms are bereft of such amenities as comfortable seats and Compact Disk players? Certainly, this method is insightful and constructive and can be practised from time to time. A relaxed mind is an open mind and it can help a student to feel more confident and, in a sense, pliable.

Another method called the "Silent Way" rested on cognitive rather than affective arguments, and was characterised by a problem-solving approach to learning. Gattegno (1972) held that it is in learners' best interests to develop independence and autonomy and cooperate with each other in solving language problems. The teacher is supposed to be silent and must disabuse himself of the tendency to explain everything to them. The "Silent Way" came in for an onslaught of criticism. More specifically, it was considered very harsh, as the teacher was distant and, in general lines, the classroom environment was not conducive to learning.

The need for communication has been relentless, leading to the emergence of the Communicative Language Teaching. Having defined and redefined the construct of communicative competence; having explored the vast array of functions of language that learners are supposed to be able to accomplish; and having probed the nature of styles and nonverbal communication, teachers and researchers are now better equipped to teach (about) communication through actual communication, not merely theorising about it. Let us see the basic premises of this approach:

- Focus on all of the components of communicative competence, not only grammatical or linguistic competence. Engaging learners in the pragmatic, functional use of language for meaningful purposes.
- Viewing fluency and accuracy as complementary principles underpinning communicative techniques.
- Using the language in unrehearsed contexts.

From all the above we can see that the research of just a few decades ago has given place to a systematic storehouse of information. Researchers are meeting, talking, comparing notes, and arriving at new explanations in language teaching.