



LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS  
HUMANITARINIO UGDYMO FAKULTETAS

# KALBA IR KONTEKSTAI

Mokslo darbai  
2018 m. VIII (1) tomas



Vilnius, 2018

Mokslo darbų „Kalba ir kontekstai“ VIII (1) tomas apsvarstytas Lietuvos edukologijos universiteto Humanitarinio ugdymo fakulteto Tarybos posėdyje 2018 m. birželio 20 d. (protokolo Nr. 92) ir rekomenduotas spausdinti.

## **Redaktorių kolegija / *Editorial Board***

### **Atsakingasis redaktorius / *Editor-in-Chief***

Prof. dr. Linas Selmistraitis	Lietuvos edukologijos universitetas Lithuanian University of Educational Sciences	(Filologija, 04H) (Philology, 04H)
-------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

### **Atsakingojo redaktoriaus pavaduotoja / *Vice-Editor-in-Chief***

Doc. dr. Daiva Verikaitė- Gaigalienė	Lietuvos edukologijos universitetas Lithuanian University of Educational Sciences	(Filologija, 04H) (Philology, 04H)
-----------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

### **Nariai / *Members***

Doc. dr. Natalja Avina	Lietuvos edukologijos universitetas Lithuanian University of Educational Sciences	(Filologija, 04H) (Philology, 04H)
------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

Prof. dr. Martin Dalmas	Paryžiaus Sorbonos IV universitetas, Prancūzija The University of Paris-Sorbonne Paris IV, France	(Filologija, 04H) (Philology, 04H)
-------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

Dr. Klaus Geyer	Pietų Danijos universitetas, Danija The University of Southern Denmark, Denmark	(Filologija, 04H) (Philology, 04H)
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

Doc. dr. Rasa Matonienė	Lietuvos edukologijos universitetas Lithuanian University of Educational Sciences	(Filologija, 04H) (Philology, 04H)
-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

Prof. dr. Irena Aldona Praitis	Kalifornijos valstybinis universitetas, JAV California State University, USA	(Filologija, 04H) (Philology, 04H)
-----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

Dr. Henrika Sokolovska	Lietuvos edukologijos universitetas Lithuanian University of Educational Sciences	(Filologija, 04H) (Philology, 04H)
------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB).

© Lietuvos edukologijos universitetas, 2018

© Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2018



LITHUANIAN UNIVERSITY OF EDUCATIONAL SCIENCES  
FACULTY OF EDUCATION IN HUMANITIES

# LANGUAGE IN DIFFERENT CONTEXTS

Research papers  
2018 Volume VIII (1)



Vilnius, 2018



# TURINYS / CONTENTS

## *I. Žodis ir kontekstas / The Word in the Context*

### ***Diana Babušytė*** (*Litauen / Lietuva*)

Transferbrücken im Fremdsprachenunterricht . . . . . 11

Kalbinės bendrybės užsienio kalbų mokyme . . . . . 19

### ***Laimutė Bučienė*** (*Lietuva*)

Vientisinio sakinio skiriamųjų ženklų vartojimas XIX a. vidurio  
lietuviškuose raštuose: pažyminiai ir išplėstinės aplinkybės . . . . . 20

Vientisinio sakinio skiriamųjų ženklų vartojimas XIX a. vidurio  
lietuviškuose raštuose: pažyminiai ir išplėstinės aplinkybės . . . . . 28

### ***Мария Бирней*** (*Литва / Lietuva*)

О субконцепте как инструменте когнитивных исследований:  
анализ пространственной семантики воды в прозе Ивана Бунина . . . . . 30

Apie subkonceptą kaip kognityvinių tyrimų instrumentą: vandens erdvės  
semantikos analizė Ivano Bunino prozoje . . . . . 37

### ***Nataliya Lemish*** (*Ukraine / Ukraina*)

Saturation of English and Ukrainian Corpora with Cognitive Verbs . . . . . 38

Kognityviniai veiksmazodžiai anglų ir ukrainiečių kalbų tekstuose . . . . . 49

### ***Наталья Муравьева*** (*Россия / Rusija*)

Перцептивность как текстовая категория: лексические  
средства и роль синтагматики в трансформации значений . . . . . 50

Percepcija kaip teksto kategorija: leksinės priemonės ir  
sintagmatikos vaidmuo reikšmių transformacijoje . . . . . 58

### ***Daiva Murmulaitytė*** (*Lietuva*)

Kontaminacija ir lietuvių kalbos naujadara . . . . . 60

Kontaminacija ir lietuvių kalbos naujadara . . . . . 69

### ***Linas Selmistraitis*** (*Lithuania / Lietuva*)

Positive and Neutral Connotations in Free Word Combinations and  
Collocations with the Headwords *bachelor* and *viengungis* . . . . . 71

Teigiamos ir neutralios konotacijos laisvuosiuose žodžių junginiuose ir  
kolokacijose su žodžiais *bachelor* ir *viengungis* . . . . . 77

**Oksana Smirnova** (*Lithuania / Lietuva*)

Semantic Analysis of the EU English Financial Terms Including  
the Word *Risk* and Their Equivalents in French and Lithuanian. . . . . 78  
Europos Sąjungos anglų kalbos finansinių terminų su pagrindiniu dėmeniu  
*rizika* ir jų ekvivalentų prancūzų ir lietuvių kalbomis semantinė analizė . . . 92

**Iryna Vainoriene** (*Ukraine / Ukraina*)

Collocations with Causal Dominant “*Effect*” in the English and  
Ukrainian Languages. . . . . 94  
Žodžių junginiai su priežastine dominante „efektas“ anglų ir  
ukrainiečių kalbose . . . . . 101

## II. *Tekstas ir pragmatika / Text and Pragmatics*

**Olga Aleksieieva** (*Ukraine / Ukraina*)

Key Characteristics of Pre-Election Political Discourse of  
Donald Trump’s Speeches . . . . . 105  
Donaldo Trampo kalbų priešrinkiminio politinio diskurso  
pagrindiniai bruožai . . . . . 112

**Ирина Кошман** (*Украина / Ukraina*)

Коммуникативно-прагматические особенности жанра «портрет»  
(на материале русских публицистических текстов Украины) . . . . . 113  
Komunikaciniai ir pragmatiniai *portreto* žanro ypatumai  
(remiantis Ukrainos rusiškais publicistikos tekstais) . . . . . 120

**Irina Liokumoviča** (*Latvia / Latvija*)

Magnetism of Referring in the Text: Cognitive and Pragmatic Aspects. . . 121  
Referencijos patrauklumas tekste: kognityvinis ir pragmatinis aspektai . . . 128

**Виктория Макарова** (*Литва / Lietuva*)

Инаугурационные речи президентов Грузии, Литвы и Сербии:  
когнитивно-риторический анализ . . . . . 129  
Gruzijos, Lietuvos ir Serbijos prezidentų inauguracinės kalbos:  
kognityvinė-retorinė analizė. . . . . 137

**Jurgita Sriubaitė** (*Lithuania / Lietuva*)

The Ideology of Language in Art Reviews . . . . . 138  
Kalbos ideologija meninių kūrinių recenzijose . . . . . 146

**Мария Захарова** (*Russia / Rusija*)

Pragmatic Aspects of Verbal Irony. . . . . 147  
Žodinė ironija pragmatiniu aspektu . . . . . 154

*III. Tarpdiscipliniai ryšiai: kalba, literatūra ir kultūra /  
Interdisciplinary Relations: Language, Literature and Culture*

<b>Jovita Bagdonavičiūtė, Jolanta Lasauskienė</b> (Lithuania / Lietuva) A Narrative Inquiry into International Students' Socio-Cultural Experiences in Lithuania. . . . .	157
Užsienio studentų sociokultūrinės patirtys Lietuvoje: naratyvinis tyrimas. . . . .	168
<b>Olena Balaban</b> (Ukraine / Ukraina) Realization of Cognitive-Semantic Universals in Mental Models. . . . .	169
Kognityvinis modeliavimas kaip metodas pažinti kognityvines semantines universalijas . . . . .	179
<b>Надежда Девятова</b> (Россия / Rusija) Счастье и блаженство в русской языковой картине мира. . . . .	181
Laimė ir palaima rusų kalbiniame pasaulėvaizdyje . . . . .	187
<b>Elena Kartushina</b> (Russia / Rusija) Language Policy and Multilingualism: The Example of Finland. . . . .	188
Kalbos politika ir daugiakalbiškumas: Suomijos pavyzdys . . . . .	195
<b>Татьяна Комаровская</b> (Беларусь / Baltarusija) Повествовательные стратегии в романе М. Этвуд «Слепой убийца»..	196
Pasakojimo strategijos M. Atwood romane „Aklas žudikas“ . . . . .	202
<b>Liudmyla Pradivlianna</b> (Ukraine / Ukraina) Visual Nature of Surrealist Poetry and Its Verbal Expression . . . . .	203
Siurrealistinės poezijos vizualinis pobūdis ir jo žodinė raiška . . . . .	209
<b>Ирина Райкова</b> (Россия / Lietuva) Народные метафорические загадки о дороге, пути и средствах передвижения: межкультурные параллели. . . . .	210
Tautų metaforiškos mįslės apie kelią ir keliavimo priemonės: tarpkultūrinės paralelės. . . . .	219
<b>Раиса Стеванович</b> (Украина / Ukraina) Метафора в языке эвристического научного изложения (межъязыковой аспект) . . . . .	220
Metaforos funkcionavimas euristiniame moksliniame tekste (tarpkalbinis aspektas). . . . .	231
<b>Tatiana Vinokurova</b> (Russia / Rusija) Implicitness in the Society Representation in the Novel <i>The Handmaid's Tale</i> by Margaret Atwood. . . . .	232
Implicitiškumas visuomenės vaizdavime M. Atwood romane „Tarnaitės pasakojimas“ . . . . .	238

**Anton Zhigunov** (*Russia / Rusija*)

Northern Frontiers: Militaristic Component in the 'Arctic' Media-Concept Structure .....	239
Šiaurinis pasienis: militaristinis komponentas žiniasklaidos koncepto „Arktika” struktūroje .....	245

*IV. Svetimų kalbų mokymas /  
Foreign Language Teaching*

**Kati Bakradze, Gerda Mazlaveckienė, Dalia Gulbinskienė** (*Estonia, Lithuania /  
Estija, Lietuva*)

Reflective Practice of In-Service EFL Teachers in Estonia and Lithuania ..	249
Anglų kalbos mokytojų požiūris į reflektvųjų ugdymą Estijoje ir Lietuvoje .....	257

**Bozena Billerey, Barbara Borowska** (*France, Pologne / Prancūzija, Lenkija*)

Comparaison des systemes phonologiques vocaliques du français et du polonais: utilisation en classe de langue étrangère. ....	259
Prancūzų ir lenkų kalbų vokaliųjų fonologinių sistemų palyginimas: naudojimas užsienio kalbos klasėje .....	268

**Jonathan Durandin** (*Lettonie / Latvija*)

La créativité pour renouveler l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères .....	269
Kūrybiškumas kaip būdas atnaujinti užsienio kalbų ir kultūrų mokymą(-si) .....	277

**Silvija Rakutienė, Vida Janušaitienė, Sandra Adomaitienė** (*Lietuva*)

Dėstytojo vaidmens kaita šiuolaikiniame universitete .....	278
Dėstytojo vaidmens kaita šiuolaikiniame universitete .....	296

**Miroslav Stasilo, Dileta Jatautaitė, Jelena Kazimianec** (*Lituanie / Lietuva*)

Motivation et apprentissage des langues etrangeres en Lituanie .....	297
Motyvacija ir užsienio kalbos mokymasis lietuvoje .....	309

**Анна Журавлёва** (*Франция / Prancūzija*)

Применение критерия частотности в изучении русского языка как иностранного. ....	310
Dažnumo kriterijaus taikymas mokantis rusų kaip užsienio kalbos .....	317



*I. ŽODIS IR KONTEKSTAS /  
THE WORD IN THE CONTEXT*



# TRANSFERBRÜCKEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Diana Babušytė

Mykolas Romeris Universität, Ateities Str. 20, LT-08303, Vilnius, Litauen,  
diana.babusyte@mruni.eu

## ABSTRACT

*The article deals with the “bridges between languages” in teaching tertiary language by drawing on the example of „Deutsch nach Englisch” (German after English). It aims at showing how these bridges can be utilized in foreign language courses. One of the similarities they bear is that international words are not only enormous help in everyday communication but also a great aid in language acquisition. The lexemes being recognised especially at the initial stage of language acquisition reduce the feeling of difficulty in the process of learning and stimulate motivation. Together with the examples of international words, particular spelling and morphological subtleties can be presented, as well as the differences of new language semantics can be elucidated. Working with international words and systematically comparing them with another foreign language may encourage one to form the rules of a new language being effective for language learners.*

**Keywords:** foreign language didactics, tertiary language teaching, international words

## EINLEITUNG

Durch den weltweiten Globalisierungsprozess ist ein intensiver Austausch zwischen Ländern und ihren Kulturen zu beobachten. In Europa wird diese Entwicklung im Prozess der Europäisierung abgezeichnet, die auf politischer, wirtschaftlicher und sprachlicher Ebene europäische Staaten näherbringt. Europa ist wie ein Mosaik mit einer Vielzahl an Hochkulturen, mit vielen Ressourcen und vielfältigen Sprachen gesegnet (Hinrichs, 2009, 2). Für sein Zusammenwachsen ist die gegenseitige Verständigung sehr wichtig, dementsprechend weist die Empfehlung der Europäischen Union darauf hin, dass jeder Bürger Europas neben seiner Muttersprache zwei weitere europäische Sprache beherrschen sollte.

Die deutsche Sprache gehört ohne Zweifel zu den wichtigsten (Fremd-)Sprachen der Welt. Obwohl sie nur in Europa, in sieben europäischen Ländern (Deutschland, Österreich, die Schweiz, Lichtenstein, Luxemburg, Ostbelgien, Südtirol) als Muttersprache gesprochen wird, wird sie heutzutage in über 120 Länder als Zweit- bzw.

Fremdsprache unterrichtet (vgl. Łyp-Bielecka, 2016, 177f.). Die aktuelle Datenerhebung des Auswärtigen Amtes (2015) zeigt, dass es weltweit über 15,4 Millionen DaF-Lernende gibt. Die deutsche Sprache wird jedoch immer als die zweite oder dritte Fremdsprache gelernt. Der Grund liegt darin, dass sich das Englische als Weltverkehrssprache rund um die Welt durchgesetzt hat (vgl. Kursiša, Neuner, 2006, 4). Laut der Veröffentlichung von Eurydice (2012, 11) ist Englisch in fast allen europäischen Ländern auf allen Bildungsstufen die am häufigsten unterrichtete Fremdsprache (L2). Man könnte deswegen behaupten, dass praktisch alle Schüler, die Deutsch als weitere Fremdsprache (L3, Tertiärsprache) lernen, zumindest über die Grundkenntnisse des Englischen verfügen, die ihrerseits einen effizienten Zugang zum Erlernen des Deutschen ermöglichen (vgl. Kursiša, Neuner, 2006, 4). Dies hatte in den letzten Jahren zur Folge, dass man sich verstärkt der Erforschung der sog. Tertiärsprachendidaktik zuwandte.

Beim Erlernen der zweiten Fremdsprache (L3) greifen wir auf die Erfahrungen der davor erlernten Fremdsprache zurück, wobei die Muttersprache die Grundlage bildet. Jeder Lerner sucht nach den sogenannten „Transferbrücken“: *„Welche Elemente, Einheiten, Strukturen der Muttersprache (L1) und der ersten Fremdsprache (L2) können mit den vergleichbaren Elementen, Einheiten und Strukturen der Tertiärsprache (L3) in Beziehung gesetzt und verbunden werden?“* (Neuner, 2009, 39). Beim Bau dieser Transferbrücken können u.a. Internationalismen, Lehnwörter und ähnliche grammatische Strukturen eine wichtige Rolle spielen.

Das Ziel der Arbeit liegt darin, die wichtigsten Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik zu betrachten sowie sich mit den „Transferbrücken“ in der Fremdsprachenkonstellation „Deutsch nach Englisch“ auseinanderzusetzen. Es werden Beispiele von Lehrmitteln bzw. Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht angeführt und Anregungen für mehrsprachige Lehrkonzepte gegeben.

## ZU DEN WICHTIGSTEN PRINZIPIEN DER TERTIÄRSPRACHENDIDAKTIK

In der Tertiärsprachendidaktik finden folgende Aspekte besondere Berücksichtigung und konzeptionelle Erweiterung:

1. kognitives Lernen, das sich durch den Sprachvergleich auf die Entfaltung der Sprachbewusstheit konzentriert. Dabei wird der Muttersprache und der Sekundärsprache die Rolle des „Türöffners“ zum Sprachbewusstsein zugeschrieben (vgl. Neuner, 2009, 4).
2. die Entwicklung der Sprachlernbewusstheit, die sich vor allem durch die Einübung und Erweiterung von Lerntechniken und Lernstrategien auszeichnet.
3. die Inhaltsorientierung, die hauptsächlich altersgemäße Inhalte und die eigene Welt der Lernenden einbezieht.
4. die Textorientierung, die z. B. auf der Entwicklung von Verstehens- und Lesestrategien sowie auf dem Einbezug von zeitgemäßen Textsorten basiert.

Die Berücksichtigung dieser Aspekte bei der Entwicklung von Lehrmaterialien führt nicht nur zur Ökonomisierung des Lernprozesses, sondern auch zur Motivierung der Lernenden (vgl. Łyp-Bielecka, 2016, 181).

### **Die Entfaltung der Sprachbewusstheit**

Die Entfaltung der Sprachbewusstheit ist einer der wichtigsten Grundsätze der Tertiärsprachendidaktik. Er wird auf das Anknüpfen an die bereits vorhandenen Mutter- und Fremdsprachenkenntnisse und auf den intersprachlichen Vergleich gerichtet. Dabei werden in erster Linie sprachliche Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen (L1, L2 und L3) bewusst gemacht bzw. hervorgehoben (vgl. Vicente, Pilypaitytė, 2015, 54).

In den DaF-Lehrwerken kann man eine Menge Beispiele im Bereich der Lexik finden, innerhalb derer die Parallelen bzw. Ähnlichkeiten vorwiegend auf folgende Phänomene basieren:

- 1) die internationale Lexik bzw. Internationalismen (z. B. *Organisation, Meter, Taxi, Musik, Struktur* usw.), „[...] *die zwar in Schreibung und Lautung dem Sprachsystem der jeweiligen Sprache angepasst wurden, deren Bedeutung aber „über die Sprachen hinweg“ gleich geblieben ist.*“ (Kursiša, Neuner, 2006, 4).
- 2) der gemeinsame germanische Ursprung (z. B. Wörter aus solchen Themenbereichen wie Speisen und Getränke, Wetter und Natur, Tiere und Pflanzen, Freizeit und Sport, Mode und Kleidung, Verwandtschaftsbezeichnungen, Körperteile, Wochentage etc.).
- 3) Übernahmen aus dem Englischen (Anglizismen als Fremd- und Lehnwörter, z. B. *Jeans, PC, Internet, Party, Interview* etc.), die ihre Verbreitung vor allem in solchen Bereichen wie Jugendkultur, Sport, Technik, Mode, Medien oder Gastronomie fanden.

Die Entwicklung von Sprachbewusstsein soll von Anfang an gefördert werden, deswegen erfolgt der Einsatz solcher lexikalischen Parallelen meistens in den ersten Unterrichtseinheiten, um die Lernenden zu ermutigen und ihnen bewusstzumachen, dass sie schon am Anfang des Deutschlernens im Stande sind, viele Wörter zu erkennen und einfache Sätze sowie kurze Texte zu verstehen. Das breite gemeinsame Sprachpotenzial, vor allem im Wortschatzbereich, wird aktiviert, was einen schnellen Zugang zum Deutschen eröffnet. Mit seiner Hilfe kann im Anfangsunterricht im Verstehensbereich schnell und effizient ein relativ großer Grundwortschatz des Deutschen aufgebaut werden. Dabei hilft die Aktivierung der Vorkenntnisse aus ihrer Muttersprache und einer anderen bereits gelernten Fremdsprache. Dies führt zu ersten Erfolgsergebnissen beim Deutschlernen und stärkt die Motivation der Lernenden (vgl. Łyp-Bielecka, 2016, 183).

Hier sind ein paar Beispiele, wie sich die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, vor allem im Bereich der Entwicklung von Sprachbewusstheit (die Ebene der Lexik) und der Sprachlernbewusstheit in den heutigen Lehrwerken für den DaF-Unterricht widerspiegeln bzw. eingesetzt werden. Meistens geht es dabei um Aufgaben, bei

denen der Wortschatz aus dem thematisierten Wortfeld gegenübergestellt und verglichen wird (Abb. 1 aus dem Wortfelder „Wochentage“). Es führt dazu, dass Lernende die Ähnlichkeiten in den Wortschätzen der beiden Sprachen erkennen und sich die deutschen Vokabeln schneller merken. Bei solchen Aufgaben kann auch auf die Unterschiede in der Schreibung und Aussprache hingewiesen werden. Solche Bewusstmachung hilft, Fehler zu vermeiden. (vgl. Vicente, Pilypaitytė, 2015, 54).

KB 7 **6 Ergänzen Sie die Wochentage und vergleichen Sie.**



Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
Montag	monday	
	tuesday	
Mittwoch	wednesday	
	thursday	
	friday	
	saturday	
	sunday	

**Abb. 1.** Beispielübung aus dem Lehrwerk *Menschen, Arbeitsbuch A1/1*, S. 61

An dieser Stelle soll betont werden, dass die Lernenden durch den zwischen-sprachlichen Vergleich auf das Phänomen der sog. „falschen Freunde des Überset-zers“ sensibilisiert werden können. Darunter versteht man Wörter, die in beiden Sprachen ähnlich geschrieben oder ausgesprochen werden, jedoch eine andere Bedeutung aufweisen. Laut Łyp-Bielecka (2016, 184) sind jedoch Übungen solcher Art nicht oft zu finden. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, Lernende auf partielle „falsche Freunde“ aufmerksam zu machen. Dabei handelt es sich um Wörter, deren Bedeutung in einer Sprache nur teilweise mit der Bedeutung in einer anderen Sprache übereinstimmt. Beispielsweise ist der Bedeutungsumfang des englischen Wortes *bank* (Geldinstitut) kleiner als der des deutschen Wortes *Bank* (Geldinstitut, Sitz).

Die kontrastive Arbeit im Bereich des Wortschatzes sollte nicht nur die Ebene der Einzelwörter einbeziehen, sondern auch die Kombinationsmöglichkeiten der Wörter in den Blick nehmen und die Kollokationen in den verschiedenen Sprachen vergleichen, z. B. engl. *to make a decision*, aber dt. *eine Entscheidung treffen*; engl. *to smoke a cigarette*, dt. *eine Zigarette rauchen*, aber tr. *sigara içmek* – *eine Zigarette trinken* (vgl. Vicente, Pilypaitytė, 2015, 54).

Für einen zwischensprachlichen Vergleich wären auch die sog. idiomatischen Wendungen, vor allem Inter-Phraseologismen interessant. Einerseits werden dabei Konvergenzphänomene dargestellt, die ähnliche Strukturen in beiden bekannten Sprachen und in der neuen Fremdsprache widerspiegeln, z. B. engl. *not my cup of tea*, dt. *nicht mein Ding / Fall*; engl. *to lose one's head*, dt. *den Kopf verlieren*. Anderer-seits wird durch solchen zwischensprachlichen Vergleich das bessere Verstehen der verschiedenen Kulturen erreicht. Erwähnenswert sind Phraseologismen, bei denen Universelles und Kulturspezifisches zusammenkommen, z. B. engl. *to carry coals*

Newcastle vs. dt. *Eulen nach Athen tragen*, russ. „*ехать в Тулу со своим самоваром*“ [„mit seinem Samowar nach Tula fahren“], ungar. *a Dunába vizet hord* [„Wasser in die Donau tragen“], poln. *wozić drwa do lasu* [„Holz in den Wald fahren“], span. *vender miel al colmenero* [„dem Imker Honig verkaufen“] etc.

Selten sind Übungen zu den Transfermöglichkeiten im morphologischen und syntaktischen Bereich vertreten. Das Lehrwerk *Menschen* weist z. B. darauf hin, dass das Deutsche genauso wie das Englische zwischen dem bestimmten und unbestimmten Artikel unterscheidet. Das kann besonders vorteilhaft für diejenigen Lernenden sein, deren Muttersprache diese Unterscheidung nicht kennt und die sie erst beim Erlernen des Englischen kennengelernt haben.

KB 6 **2 Ergänzen und vergleichen Sie.**

Deutsch	Englisch	Meine Sprache oder andere Sprachen
Das ist <u>ein</u> Stift.	This is a pen.	
<u>Der</u> Stift ist rot.	<b>The</b> pen is red.	
Das ist _____ Maus.	This is a mouse.	
_____ Maus ist klein.	<b>The</b> mouse is small.	
Das ist _____ Feuerzeug.	This is a lighter.	
_____ Feuerzeug kostet zwei Euro.	<b>The</b> lighter costs two euro.	
Das sind _____ Briefmarken.	These are stamps.	
_____ Briefmarken sind schön.	<b>The</b> stamps are nice.	

**Abb. 2.** Beispielübung aus dem Lehrwerk *Menschen*, Arbeitsbuch A1/1, S. 42.

Auf der Ebene der Rechtschreibung sind zwar viele Parallelen zwischen Englisch und Deutsch zu verzeichnen, es gibt jedoch kaum Übungen in Lehrwerken, die Konvergenz- bzw. Divergenzphänomene zwischen beiden Sprachen bewusst machen.

### Die Entfaltung der Sprachlernbewusstheit

...Beim Erlernen der ersten Fremdsprache werden oft unbewusst Lerntechniken und Lernstrategien entwickelt. Dies betrifft sowohl das Wortschatz- und Grammatiklernen, als auch den Umgang mit Hör- und Lesetexten. Für das Erlernen von weiteren Fremdsprachen ist die Besprechung im Unterricht, wie man die schon vorhandenen Sprachlernerfahrungen bewusst einsetzen kann, sehr hilfreich. Dadurch kann der eigene Lernprozess wirkungsvoller gestaltet werden (vgl. Kursiša, Neuner, 2006, 4). Die Förderung der Reflexion über den eigenen Lernprozess findet in den gegenwärtigen DaF-Lehrwerken Achtung. Durch mannigfaltige Hinweise werden Lernstrategien bewusstgemacht und erweitert, z. B. Bildung von thematisch zusammenhängenden Wortgruppen (Wortfelder, Synonyme, Antonyme), Strategien des Lernens im Wortschatzbereich (Lernkarten, Memory-Kärtchen), Darstellung von Wortbedeutungen (Pantomime) etc., (vgl. Łyp-Bielecka, 2016, 187):

*Lernen Sie Wörter – wenn möglich – als Reihe. Montag-Dienstag-Mittwoch ... (Menschen, Arbeitsbuch A1/1, S. 65).*

Häng Zettel mit deutschen Wörtern in deinem Zimmer auf! So lernst du die Wörter schneller (deutsch.com, Kursbuch, S. 78).

Zeichne die Wortbedeutung! So kannst du dir die Wörter besser merken! (deutsch.com, Kursbuch, S. 79).

**Inhalts- und Textorientierung**

Im Tertiärsprachenunterricht sind die Lernenden oft älter als im Unterricht der ersten Fremdsprache. Aus diesem Grund kann man mit ihnen von Anfang nicht nur „Alltagssituationen“ durchspielen, sondern auch auf andere Themen bzw. Textsorten eingehen, die den Interessen der Lernenden entsprechen (z. B. E-Mail, Blogbeitrag).

Das Prinzip der Textorientierung entsteht aus der Verstehens- und Inhaltsorientierung. Die sog. „fremde Welt“ soll im Fremdsprachenunterricht vor allem mediengebunden präsentiert werden, z. B. in Lese- und Hörtexten, Bildern, Videos, Filmen etc. (vgl. Kursiša, Neuner, 2006, 6). Deswegen nimmt die Arbeit mit Lesetexten von Anfang an einen wichtigen Platz im Tertiärsprachenunterricht ein. Die sog. L3-Textdidaktik bezieht sich auf Folgendes:

**Arbeit mit synthetischen Texten**

a) Text zu einem Wortfeld erarbeiten: Die Aufgaben sollen die Lernenden zum selbständigen Arbeiten anleiten, z. B. sollen sie einen deutschen Text mit vielen Internationalismen (Fremd- Lehnwörtern) global verstehen und erkennen können, dass nicht jedes einzelne Wort eines Textes übersetzt werden muss, um seinen Sinn zu erfassen. Hier ist ein Beispieltext aus dem Lehrwerk *studio d*, der darauf hinzielt, dass die Lernenden ein Text zu Wortfeldern („Kaffee, Geografie, andere“) erarbeiten sollen:

**13 Café International. Welche Wörter verstehen Sie? Notieren Sie.**

Das Kaffeetrinken ist eine arabische Tradition. Die Türken haben Mokka international populär gemacht. In Europa hat Österreich eine lange Kaffeehausstradition und viele Kaffeevariationen.

Heute ist Kaffeetrinken „in“. Caffè Latte, Espresso und Cappuccino heißen die Top-Favoriten in Hongkong, New York, Berlin und St. Petersburg. Café-Ketten wie Starbucks, Segafredo und Coffee Bean sind so international wie McDonalds. Cafés sind ideal für die Kommunikation und für Kontakte.



Kaffee	Geografie	andere
.....	.....	<i>ideal</i> .....

**Abb. 3.** Beispieltext aus dem Lehrwerk *studio d*, Kurs- und Übungsbuch, S. 28



b) (Englisch-deutsche) Paralleltex-te: Mit Hilfe der sog. „Paralleltex-te“, die vor allem viele Internationalismen erhalten, kann der deutsche Text selbständig durch paralleles Lesen in seiner globalen Bedeutung erfasst werden. Durch die vergleichende Analyse von derartigen synthetischen „Paralleltex-ten“ können die Lernenden dazu angeregt werden, sich die Sprachsysteme im Bereich von Wortschatz und Grammatik selbständig zu erschließen (vgl. Kursiša, Neuner, 2006, 7). Hier ist ein Beispiel für einen Paralleltex-t (Marx, 2008):

*Die Geschichte des Bieres beginnt vor 6000 Jahren, als die Sumerer den Gärungsprozess entdeckten. Die Kunst des Bierbrauens stammt von den Babyloniern und den Ägyptern und durch sie erreichte das Bier auch die Römer. Die nannten es ein barbarisches Getränk.*

*The history of beer begins 6000 years ago, when the Sumerians discovered the fermentation process. The Babylonians and Egyptians developed the art of beer brewing and through them, beer reached the Romans. They called it a barbaric drink.*

### **Arbeit mit authentischen Texten**

Das wichtigste Ziel der Entwicklung des Leseverstehens ist der kompetente Umgang mit authentischen fremdsprachlichen Texten. Die Autoren von gegenwärtigen DaF-Lehrwerken finden solche authentischen Texte vor allem im Internet. Für den erfolgreichen Lernprozess erhalten sie einen hohen Anteil an Wörtern aus dem gemeinsamen germanischen Wortschatz, an Internationalismen und an Lehnwörtern aus dem Englischen. So können sie in ihrer globalen Bedeutung relativ leicht erschlossen werden. Die Arbeit mit authentischen Texten zielt auf das globale Leseverstehen hin. Hier sind Beispiele für authentische Texte (Neuner, 1999, 16; Kaewwipat, 2012):

1) *Olympiade eröffnet: Fast 100000 Zuschauer im neuen Olympiastadion erleben am Sonntag zu Beginn der 35. Olympiade eine farbenprächtige und dynamische Eröffnungszeremonie. Die perfekt organisierte Parade der über 3000 Athletinnen und Athleten aus mehr als 70 Nationen wurde von zahlreichen Showelementen und folklorischen Darstellungen begleitet. Am Ende der 3-stündigen Zeremonie erklärte der Präsident des IOC die 35. Olympischen Spiele für eröffnet.*

2) *London. Superstar Madonna steht in Verhandlungen für eine große Welt-Tournee in diesem Sommer. Wie die 2Sun erfahren hat, will die US-Sängerin ihre Tour im Juni in San Francisco starten. Nach mehreren Konzerten in den USA sollen Auftritte in Europa folgen. Selbst Israel stehe auf dem Tourplan. Madonna hatte ihr letztes Live-Konzert vor drei Jahren auf der „Drowned World Tour“ gegeben. Danach beschränkte sich die zweifache Mutter auf TV-Auftritte wie bei den „MTV Video Music Awards“ im August des vergangenen Jahres mit Britney Spears und Christina Aguilera.*

### **FAZIT**

Die Europäische Union, deren sprachpolitisches Ziel es ist, die Mehrsprachigkeit Europas zu erhalten, fördert das Erlernen von Fremdsprachen. Die Furcht vor

der Lernanstrengung schreckt die Lernenden oft davon ab, eine Fremdsprache zu lernen. Es ist deshalb besonders wichtig, ihnen zu zeigen, dass sie Einiges von der Fremdsprache verstehen. Im Bereich der Interkomprehensionsforschung gibt es neue Ansätze im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene, die auf der Grundlage des Kontrastierens von Sprachen erprobt werden. Dadurch wird ein einfacher Einstieg in die Fremdsprache anhand des Lesens ermöglicht. Im Bezug auf diese Ansätze wurden in diesem Artikel „Transferbrücken“ in der Fremdsprachenkonstellation Deutsch-Englisch präsentiert.

Unterschiedliche mehrsprachigkeitsfördernde Aufgaben- und Übungsformen, die auf den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik basieren, finden immer öfter Eingang in die Lehrbücher. Dieses Potenzial kann im Lehrprozess genutzt und angemessen eingesetzt werden, denn alle Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, die dem Lerner den Erwerb einer weiteren Fremdsprache erleichtern, sind willkommene Hilfen im Fremdsprachenunterricht. Der positive Einstieg in die Fremdsprache bietet sich u. a. mithilfe von internationalen Wörtern an. Sie ermöglichen nicht nur die Orientierung in einer fremdsprachigen Umgebung, sondern sind beim Erlernen einer Fremdsprache als Gedächtnishelfer sehr hilfreich.

Im Fremdsprachenunterricht können am Beispiel der Internationalismen einzel-sprachliche orthographische und morphologische Besonderheiten der erwerbenden Sprache gezeigt und semantische Unterschiede erläutert werden. Für Anfänger und Fortgeschrittene kann die Lektüre von einfachen authentischen oder synthetischen Texten verwendet werden, um Internationalismen zu erkennen oder aktuelle Interlexeme, z. B. nach Wortarten oder semantischen Wortfeldern zusammenzutragen. Das Erschließen von Regeln durch den systematischen Vergleich wirkt sehr effektiv auf den Fremdspracherwerb der Lernenden.

## LITERATURVERZEICHNIS

1. Auswärtiges Amt. (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin. Online: <http://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf>
2. EACEA. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (2012). *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012*. Brüssel. Online: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143DE.pdf)
3. Funk, H. et.al. (2006). *studio d*. Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen.
4. Glas-Peters, S., Pude, A., Reimann, M. (2012). *Menschen A1.1*. Lehr- und Arbeitsbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.
5. Hinrichs, U. (2009). Geschichte, Stand und Perspektiven der Eurolinguistik. In: Hinrichs, U., Reiter, N., Tornow, S. (Hrsg.). *Eurolinguistik. Entwicklungen und Perspektiven*. Eurolinguistische Arbeiten. Akten der Internationalen Tagung vom 30.9.-2.10.2007 in Leipzig. Wiesbaden: Harrassowitz, 1–49.

6. Kaewwipat, T. (2012). *Vortrag zum Thema Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Online: [http://www.nkaewwipat.com/docs/ThK\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.nkaewwipat.com/docs/ThK_Mehrsprachigkeit.pdf)
7. Kursiša, A., Neuner G. (2006). *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
8. Łyp-Bielecka, A. (2016). Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten Daf-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. In: *Glottodidactica* XL III/2, 177–192. Online: <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/viewFile/6888/6898>
9. Neuner, G. et.al. (2010). *deutsch.com*. Lehr- und Arbeitsbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.
10. Neuner, G. (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen - Dimensionen – Merkmale*. Online: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf>
11. Neuner, G. (1999). Deutsch nach Englisch – Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 20, 15-22.
12. Marx, N. (2008). *Deutsch nach Englisch, Deutsch mit Englisch*. Online: [http://www.goethe.de/ins/fr/pro/classesbilangues/Marx\\_Nicole.pdf](http://www.goethe.de/ins/fr/pro/classesbilangues/Marx_Nicole.pdf) [abgerufen am 25.02.2018]
13. Vicente, S., Pilypaitytė L. (2015). Lehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. In: *Fremdsprache Deutsch* 50. 52–58. Online: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2424130/mod\\_resource/content/5/Vicente%20Pilypaityte%202013.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2424130/mod_resource/content/5/Vicente%20Pilypaityte%202013.pdf)

## SANTRAUKA

### KALBINĖS BENDRYBĖS UŽSIENIO KALBŲ MOKYME

Diana Babušytė

Straipsnyje pristatomi pagrindiniai antrosios užsienio kalbos mokymo didaktiniai principai bei nagrinėjamos įvairios kalbinių bendrybių panaudojimo galimybės vokiečių kalbos mokymo procese, kuomet besimokantieji jau moka anglų kalbą. Viena iš jų yra tarptautinė leksika, kuriai vis daugiau dėmesio skiriama tiek kalbotyroje, tiek didaktikoje. Juk tarptautiniai žodžiai ne tik palengvina skirtingų kultūrų sambūvį, bet ir efektyviai padeda užsienio kalbų mokyme. Ypač pradiniam etape atpažįstamos leksemos palengvina ankstyvąją užsienio kalbos mokymosi procesą bei skatina motyvaciją. Užsienio kalbų pratybose tarptautinių žodžių pavyzdžiais gali būti paaiškinamos rašybos ir morfologinės subtilybės bei semantiniai skirtumai. Dirbant su internacionalizmais tekstuose ir sistemškai lyginant juos su kita užsienio kalba, skatinamas savarankiškas naujos kalbos taisyklių plėtojimas, kuris yra veiksmingas besimokančių kalbos mokymuisi.

# VIENTISINIO SAKINIO SKIRIAMŲJŲ ŽENKLŲ VARTOJIMAS XIX A. VIDURIO LIETUVIŠKUOSE RAŠTUOSE: PAŽYMINIAI IR IŠPLĖSTINĖS APLINKYBĖS

Laimutė Bučienė

Lietuvos edukologijos universitetas, T. Ševčenkos g. 31, Vilnius, Lietuva,  
laimute.buciene@leu.lt

## ABSTRACT

*The article analyses the peculiarities of punctuation of syntactic units – attributes and extended adverbial modifiers – in the simple sentence of the Lithuanian texts of the mid-19<sup>th</sup> century. To determine the tendencies of punctuation of these parts of the sentence in the written language of the period in question, the original and translated works of prose by Mikalojus Akelaitis, Juozas Silvestras Dovydaitis, Motiejus Valančius, Henrikas Balevičius and Kazimieras Michnevičius-Mikėnas were selected for the study.*

*The study revealed that the punctuation of extended attributes, which go after the modified word, is not settled: they are separated, not separated or separated by commas on one side only. The punctuation of the extended attributes in agreement, which go before the modified word, is strictly defined in the material under analysis – they are not separated by commas. The punctuation of two or several non-extended and/or extended postpositive attributes in agreement is not consistent: they are either not separated at all or separated by a comma on one side (or by a colon in Valančius' text). Attributes before the modified word expressing the properties of different kinds are separated by commas in order to underline the equal importance of those properties or they are not separated and considered homogeneous. The punctuation of appositions in the given texts is not random and has a rather regular pattern: postpositive extended appositions are usually separated (by commas only); it is not common at all to separate postpositive non-extended appositions. The punctuation of extended adverbial modifiers varies considerably: some prefer to punctuate them (texts by Balevičius, Michnevičius-Mikėnas), yet others tend to avoid punctuation (texts by Valančius, J. S. Dovydaitis and Akelaitis). It is a rather wide-spread phenomenon to use a comma at the end of the extended adverbial modifier.*

**Keywords:** mid-19th century Lithuanian texts, punctuation, attribute, apposition, extended adverbial modifier.

## ĮVADAS

Lietuvių kalbos skyryba yra per ištikus šimtmečius formavęsis rašomosios kalbos elementas. Dabartinė mūsų skyryba savo šaknimis yra susijusi su pirmaisiais lietuviškais raštais ir turinti jau beveik penkių amžių tradiciją. Lietuvių kalbos skyryba formavosi veikiami kitų kalbų (lenkų, vokiečių, lotynų, rusų, prancūzų) skyrybų pavyzdžio, jai turėjo įtakos ir skiriamųjų ženklų vartojimo įgūdžiai, kuriuos buvo išsiugdę žymesnieji lietuvių rašytojai, kultūros veikėjai, vertėjai.

Skyrybos istorijos klausimas yra aktualus dėl to, kad iki šiol neturime sisteminių lietuvių kalbos raidos tyrimų, kurie atskleistų, kaip klostėsi skyrybos ženklų vartojimo sistema, kaip buvo dedami dabartinės skyrybos pamatai. Lietuvių kalbos istorijos darbuose randame tik pavienių duomenų apie XVI–XVIII a. lietuvių rašomosios kalbos skyrybą (Palionis, 1995, 35; Vasiliauskienė, 2008, 62, 65). Vis nauji senosios raštijos skyrybos tyrinėjimai padeda kurti išsamesnį tam tikro laikotarpio skiriamųjų ženklų vartojimo vaizdą. Šiame straipsnyje tęsiama XIX a. vidurio lietuviškų raštų vientisinio sakinio skyrybos analizė<sup>1</sup>. Tyrimo objektas – pažymiųjų ir išplėstinių aplinkybių skyryba. Nagrinėjama keletu žymiųjų raštijos atstovų – Henriko Balevičiaus (*Kielawiedis*, 1857), Kazimiero Michnevičiaus-Mikėno (*Szwentas Izydorius artojas*, 1859), Mikalojaus Akelaičio (*Kwestorius po Lietuwa wazinedamas žmonis bemokinęsis*, 1860), Juozo Silvestro Dovydaičio (*Sziauleniszkis senelis*, pirma dalis, 1863), Motiejaus Valančiaus (*Wajku kningiele su abrozdelejs: su abrozdelejs*, 1868) – originaliųjų ir verstinių prozos veikalų skyryba. Iš tiriamųjų šaltinių buvo išrinkti 329 pažymiųjų ir 633 išplėstinių aplinkybių skyrybos atvejai. Straipsnyje keliamas tikslas – išnagrinėti ir apibendrinti pažymiųjų ir išplėstinių aplinkybių skyrybos ypatumus XIX a. vidurio lietuviškuose raštuose. Šių vientisinio sakinio sintaksinių vienetų skyryba nagrinėjama sintaksinių reiškinių pagrindu, taip pat atsižvelgiama ir į skyrybos ženklus, skyrimo jais tendencijas. Analizuojant pažymiųjų ir išplėstinių aplinkybių skyrybą panaudotas aprašomasis analitinis metodas. Skyrybos dėsningumams ir polinkiams išryškinti pasitelktas kiekybinis metodas.

### 1. PAŽYMINIAI

Pažymiųjų skyryba analizuojamuose šaltiniuose tvarkoma atsižvelgiant į jų rūšį, morfologinę raišką, struktūrą (t. y. ar pažyminy yra išplėstas ar ne) ir poziciją pažymimojo žodžio atžvilgiu. Nustatyta, kad išplėstinių dalyvinių arba būdvardinių pažymiųjų, einančių po pažymimojo žodžio, skyryba nėra nusistovėjusi: jie išskiriami (a), neskiriami (b) arba atskiriami iš vienos pusės kableliais (c), pvz.:

a) *Ponas Dievas nor, kad mes butumem gerajs wajkajs, **pildanczejs jo szwenta wala**, o ne newalnikajs, kurie tumet tik bijos blogaj paritie <...>* (Dovyd 52). *Perže-*

1 Apie vienaarūšių ir aiškinamųjų sakinio dalių skyrybą XIX a. vidurio lietuvių rašomojoje kalboje autorės rašyta kitame straipsnyje (žr. Bučienė, 2012, 198–205).

gnojęs walgi, garsiaj sukalbejo maldele, mumis jau žinomą (Akel 58). Ta sawa ļajki pagimde wieną tikt sunu, pri krikszta pramintą Augustinu (Val 9). Szwiesibie tikra, abszwiestsuincia wisaki zmoğu, Ponie Jezou Chrystou, kursey tumsiam kalinien buway intmiestes (Balev 26–27). Jzydorius ne toli didela miesta, Madrytas wadinama, wargiami giwenimi ie isz wargiu tewu užgime (Michnev 10).

b) Tu tarpu Pona Jezusa muką kibanti ant sienos ant žemes nukrita (Dovyd 14). Girdote žmonę neseniaj pagimdžiusią wajkelę (Akel 35). Turieje du sunu: wieną Jokubą asztąntą deszimti metu ejnanti žila ir wobeli o qntrą Tamosziū sekumą deszimti bęgantį (Val 52). Statik sau priesz akis, niemilaszirdingu ant Križiaus Pona mussu iżtimpimu, keyp runkes ir kojės iki skilem pirma ant Križious padaritam iżtimpinieja <...> (Balev 58). <...> kugi ape juo łaukus geraj iszdirtbus, ape arklius ir jauczius <...> (Michnev 33).

c) Tegul Žemajczej ir Lietuwej karta iszliosuoti isz newales girtybes, nebekisza gałwos ir spranda sawa po kietu jungu szetona <...> (Dovyd 50). Jezus kruwinu prakaytu apletes, giede tawa szaltumuy (Balev 17). Pasigajlidawa wisadu unt wargesnia, a turtingesniu nekemet ne pawideja; – linksmaj walge kusni duonas kruwinaj azudirtbu, ir da tuo kusniu dalijas <...> (Michnev 20).

Aptariamų pažyminių skyrybos kiekybiniai duomenys pateikiami 1 lentelėje.

**1 lentelė.** Postpozicinių išplėstinių derinamųjų pažyminių skyryba  
XIX a. vidurio prozoje

Šaltinis	Skiriama	Neskiriama	Atskiriama tik iš vienos pusės
J. S. Dovydaičio tekstas	22%	60%	18%
M. Akelaičio tekstas	33%	67%	—
H. Balevičiaus tekstas	60%	5%	35%
K. Michnevičiaus-Mikėno tekstas	31%	31%	38%
M. Valančiaus tekstas	18%	87%	5%

Taigi matome, kad trijuose šaltiniuose (J. S. Dovydaičio, M. Akelaičio ir M. Valančiaus) vyrauja atvejai, kai postpoziciniai išplėstiniai pažyminiai neskiriami. H. Balevičiaus tekste daugiau kaip pusę tokių pažyminių yra išskiriami, o K. Michnevičiaus-Mikėno kūrinyje dominuoja tik iš vienos pusės atskiriami postpoziciniai išplėstiniai pažyminiai.

Išplėstinių derinamųjų pažyminių, einančių prieš pažymimąjį žodį, skyryba nagrinėjamoje medžiagoje griežtai apibrėžta – jie neskiriami, pvz.:

*Nu daug metu imirkusius arielkoj pijokus isztrauke isz biaurus papratima, wisiems ikwepe razuma ir supratima <...>* (Dovyd 16). *Auksakalej miesta Madryta isz sawa walas, sudeja dideli skajtlu piningu, iszleja isz sidabra, brungejs akmenim iszwadinuotu grabu, katram dabar ilsia kunas szw. Izydoriaus* (Michnev 75). <...>

idant iz kruwinu piedu tawa, passimakicziu siauru **erskieczieys iszklatu kielu** eyt dungun paplatinimi szirdies mana <...> (Balev 11).

Tokią skyrybą reglamentuoja ir dabartinės skyrybos normos (PPST, 2006, 26).

Rasta šiek tiek pavyzdžių, kai du ar keli neišplėsti ir (ar) išplėsti derinamieji pažyminiai eina po pažymimojo žodžio:

Netoli Kauno gyweno wienas gaspadorius **nebagotas, ala ir nepawargęs** (Akel 5). Tejsibe jog žmogus **blogas ir palajstuwis** ira biauriu ir suteptu abrozu <...> (Dovyd 40). Mosiedi parakwijoj Szakalu sodoj iszsigime wajkielis wardu Mikie labaj guwus, szarpus, paszankus ir linksmus (Val 17) Susiedusi buwa wajkina: jaunas, gražus, turtingas, giwenuis wienkijmiej (Val 60) <...> bus grabu nauju ir izlobtu, niewiena numirela iz grieku nieturunczis, kuriem Jezus par łosku, a łabiausi szwińciausem Sakramenti essuntis, silsetu (Balev 63). <...> wisi kajminaj, seni ir jauni ij mileja <...> (Michnev 18–19). <...> regeja unt kela daug pauksztelu czerszkiuncziu ir dikaj jeszkcancziu genibes unu apsnigtas žiames (Michnev 62).

Pavyzdžiai rodo, kad kalbamųjų postpozicinių pažyminių skyryba nėra nuosekli: jie neskiriami arba atskiriami iš vienos pusės kableliu (tik M. Valančiaus tekste dvitaškiu).

Pažyminiai prieš pažymimąjį žodį, nurodantys ne vieno pagrindo požymius, atskiriami kableliais, pabrėžiant vienodą požymių svarbumą (a), arba neskiriami kaip nevienarūšiai (b), pvz.:

a) O kitose dajktose **gera, diewobajminga dukte** ne tiktaj žodzia klausa, bet ir misle sawa motinos storojas ispetie <...> (Dovyd 46). Ragiak **akmienini Tawa, pałeydota Jezusa** (Balev 62). Turi widuri dirwas tawa, **senu, kietu, užalini kełmu**, wisadu ape ij ažuکلudaj arklu <...> (Michnev 8).

b) Pawasariuj atėjus susitari gaspadorej kas meta sąmda wieną iszminatingą nebjauną žmogū <...> (Val 3). <...> idant iz kruwinu piedu tawa, passimakicziu siauru **erskieczieys iszklatu kielu** eyt dungun paplatinimi szirdies mana <...> (Balev 11). Kiek-gi atrasma namu, ir kiemu, katruos ne ne pamatisi pakabinta ar **prisegta szwenta abrazela** <...> (Michnev 22).

Ištyrus **priedėlių** skyrybą analizuojamuose raštuose, pastebėta, kad jų skyryba nėra atsitiktinė, o gana dėsninga. Kiekybiniai duomenys rodo, kad postpoziciniai išplėstiniai priedėliai dažniausiai išskiriami (a) (žr. 2 lentelę), pvz.:

a) 1. *Taj ar ne wienos tik arielkos ne walna gertie? užklause **Taduks, ne didelis wajkinas***, (Dovyd 60). 2. *Ringwaldis, **sunus Algimunto**, tiesą sakant, pirmutiniu buwo kunigajkszcziu Lietuwos* (Akel 19). 3. *Netolie nu Lėnkimu giwen iszminatingas **žmogus, pawardi Małone*** (Val 34). 4. *Tos parakwijes Dumblunu sodoj, iszsigime kažikumet łabaj gieras **wajkielis, wardu Sime*** (Val 66). 5. *Praszau ir tawies Sapulingiausia **Motine, kruwinu kielu Sunous tawa draugie**, priimk, ir pridurk mani draugisten tawa* <...> (Balev 11). 6. ***Nabagas, darbingas bernelis**, pergiwena daug metu unt szia swieta, unt katra ir mes giwenam* <...> (Michnev 5).

**2 lentelė. Postpozicinių išplėstinių priedėlių skyryba XIX a. vidurio prozoje**

Šaltinis	Skiriama	Neskiriama	Atskiriama tik iš vienos pusės
J. S. Dovydaičio tekstas	85%	15%	—
M. Akelaičio tekstas	70%	—	30%
H. Balevičiaus tekstas	67%	33%	—
K. Michnevičiaus-Mikėno tekstas	90%	10%	—
M. Valančiaus tekstas	46%	54%	—

Retai pasitaiko atvejų, kai tokie priedeliai neskiriami (b) arba atskiriami iš vienos pusės kableliu (c) (žr. 2 lentelę), pvz.:

(b) 1. *O isz kokios tamta parapijos? paklause Marike wioresnioi dukte namu (Dovyd 9). 2. *Kas ji teip sumusze! Paklause priemenelis wardu Joniuks, kuris pasku iejes griezion, ne girdeje pradžios apsakoma Seniuka (Dovyd 8). 3. *Mosiedi parakwi-joj Szakalu sodoj iszsigime wajkielis wardu Mikie labaj guwus, szarpus, paszqnkus ir linksmus (Val 17). 4. *Muke Jezusa Pona Ižganitojaus musu, idant užmirszimen nienuwiewytu, Bažniczie Szwinte, Rimsko-Katolicke, iz padawima ir maksła Apaształu <...> (Balev 5). 5. *Gali aszuonioliktje qmžiaus regas Łuokies parakwiwoj giwena ne-turtingas bajorelis Bielskis pawardi (Val 89). 6. *Cyle Mikies sesuo gieraj mokindama raszta, parode kažikumet jam literas (Val 20). 7. *Tegul bus paszłowintas saldziauis wardas Wienpates musu Jesusa Chrystusa ir garbingiausias Pannos Maryjas Motinas Ja, Szwenta Izydorius ir wisu szwentu dabar ir unt amžiu (Michnev 81).*******

c) 1. *Ringwaldžiuj numirus, Mendogas, jo sunus apeme waldzią (Akel 19). 2. *Kaip ten Lietuwiaj kariawo su Wokycziajs Križiokajs, kaip Jagalus, musu didisis kunigajksz-tis issizadejės sawo diewajcziu, prijeme kataliku wierą <...> (Akel 16).**

Atlikus tyrimą paaiškėjo, kad postpoziciniai išplėstiniai priedeliai skiriami tik kableliais. Šiuo skyrybos atveju dar nevertojamas brūkšnys. Dabartinėje lietuvių kalboje išplėstas (ar neišplėstas) priedelis, einantis po pažymimojo žodžio, gali būti išskiriamas ir brūkšniais, siekiant pabrėžti aiškinimą, arba atskiriamas brūkšniais nuo pažymimojo žodžio, norint parodyti tapatumą (PPST, 2006, 27).

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad priedėlių, prasidedančių jungiamaisiais žodžiais *wardu, pavarde*, skyryba nereguliari: vienur jie išskiriami (žr. (a) 3, 4 pvz.), kitur skyrybos ženklas nededamas (žr. (b) 2, 3, 5 pvz.). Reikia konstatuoti, kad naujosios Valstybinės lietuvių kalbos komisijos taisyklės įteisino pasirenkamąją šių sintaksi- nių konstrukcijų skyrybą (PPST, 2006, 17), nors ankstesniuose skyrybos aprašuose pateikiama privaloma jų skyryba (LKR, 1943, 27; LKRŽ, 1948, 16; Vasiliauskienė, 2002, 65; Statkevičienė, 2003, 31). Tiesa, pasikeitė ir šių žodžių grupių supratimas (plg. LKG 3 1976, 434) – jos dedamos prie nederinamųjų pažyminių (PPST, 2006, 17).

Turima medžiaga rodo, kad prepoziciniai išplėstiniai priedeliai dažniausiai neski- riami (a), pasitaiko tik pavieniai atvejai, kai toks priedelis atskiriamas nuo kreipinio (b), pvz.:



a) **Gieribie nieiszlawinte** *Jezou Chrystou*, tau szirdziu ir lupam atadodem garbi, jog križiu sunki, slobnoincio budamas, ant piecziu sawa, azu griekus mussu, kilat tieykies (Balev 43). <...> a widuri atszlaima, unt szaku szimtmetinia uzala, **senas prietelus namu Starkus**, kiekwienam pawasari gusztu sau <...> (Michnev 49).

b) **Numiletajou giminies žmaniszkas**, *Jezou Chrystou*, kursey budamas slabnoinciu priwargintu, giedydiey turet draugi arbo pamacniku, diel nieszima križious <...> (Balev 48). O **skajszcziausias giwentojau Dungaus**, *Szwentas Izydoriau!* maldaujam Tawi nusizemini <...> (Michnev 81).

Tiriamajo laikotarpio rašomajai kalbai visai nebūdinga išskirti postpozicinius neišplėstus priedėlius, t. y. jiems nesuteikiama aiškinamoji paskirtis ir intonacinis savarankiškumas. Pateikti pavyzdžiai rodo, kad čia galima būtų išžiūrėti aiškinamuosius pažymimojo žodžio ir priedėlio santykius, pvz.:

*Ir susejuses kamaron verkia, o tiewas susiwadines susiedus ulawoje, gere ir sunus palejstuwėj padeje tiewuj gertie* (Dovyd 14). <...> kam **is pusgalvis** prisipažina da tebegegers arielka, taj Ponas butu ant sawes pajemes iszkada (Dovyd 58). Pałagos parakwioj Kunegiszkiu sodoj giwena **Jonas pipkinikas** (Val 35). *Izydorius wargulis*, katra kuo ne wisas turtas tas jungas jaučiu buwa, tilej atsakia <...> (Michnev 31). <...> kajp **mes Lietuninkaj** turim szw. Kazimieriu, szw. Jacku, szw. Ignacyuszu ir kitus (Michnev 74). Tawi garsingas pranaszu skayczius, **Tawi muczielniku** graži garbine minie <...> (Balev 66).

Pasirenkamoji šių sakinio dalių skyryba nurodoma ir dabar patvirtintose taisyklėse (PPST, 2006, 28), nors seniau jas skirti buvo privaloma (Balkevičius, 1963, 437; LKRS, 1992, 156).

## 2. IŠPLĖSTINĖS APLINKYBĖS

Nesileidžiant į detalesnę dalyvinių, pusdalyvinių ir padalyvių aplinkybių skyrybos analizę lietuvių kalbos taisyklių sąvaduose, pasakytina, kad šių sakinio dalių skyrybos normos ne kartą keitėsi (plg. Jablonskis, 1957, 542; LKRŽ, 1948, 32; Balkevičius, 1963, 439; LKKN, 1998, 63; PPST, 2006, 26).

Aptariamuose šaltiniuose išplėstinių aplinkybių skyryba trejopa: skiriama kableliais, neskiriama ir atskiriama tik iš vienos pusės.

A. Išplėstinė aplinkybė skiriama kableliais, pvz.: 1. **Parwaziawes namol**, noreje pasigirtie sawa paczej geraj linus pardawes <...> (Dovyd 7). 2. **Pabajgius Jonuj sznekte**, gspadorius prasze sweczius in seklyczia ant wakarienes (Akel 51). 3. Taj pasakiusi jeme križiu nu ponios gautą ir iszeje piesti, **poterus kalbindama** (Val 87). 4. **Eynunt ant Kalna Aliwu**, wieyzdek pirmiausi russumu Apaształu <...> (Balev 15). 5. Dreba kajp Epuszes łapas wargstunczia pati, **matidama grisztunt girtu wiru isz karcziamas nama** (Michnev 44).

Išnagrinėjus skiriamų aplinkybių atvejus, pastebėta, kad dažniausiai jos eina prieš tarinį. Tokios aplinkybės įgauna intonacinį ir (ar) prasminį savarankiškumą, kuris parodomas skyrybos ženklais (1, 2, 4 pvz.). Rečiau skiriama išplėstinė aplinkybė,

kuri eina po tarinio sakinio (predikatinio dėmens) pabaigoje. Skyryba čia yra tik gramatinio pobūdžio, nes pauzė nereikalinga (3, 5, pvz.).

B. Išplėstinė aplinkybė neskiriama, pvz.:

**Sustojęs pri karczemos** liepe sau paduotie arielkos puskworte (Dovyd, 35). *Isz-tikro!* – szukterejo senis žiuredamas Jonuj in akis (Akel 33). *Ta pri klebona skubiedama* atsinesze boteri žiupsni židąntiu žolelu (Val 7). **Tinay piereydamas** mislik apej gajlingu nuludimu Pona Jezusa ir szwińcziausias Motinas (Balev 46). <...> *atejna isz neżiniu isz tola liggota senela maļdaudama susimilejma* (Michnev 61).

Išskyrus M. Valančiaus tekstą, kituose nagrinėtuose šaltiniuose nenustatyta, kad tokią skyrybą lemtų išplėstinės aplinkybės pozicija tarinio atžvilgiu. Svarbu pažymėti, kad M. Valančiaus raštų išplėstinės aplinkybės dažnai iškeliamos į sakinio pradžią ir tada neskiriamos. Tai galima būtų vertinti kaip individualiojo stiliaus bruožą, pvz.:

**Parbejdusi kiletą dienu** Tadeusziene ważiawa i Telszius apsimokieti ir dajktus sunaus atimti (Val 13). **Waląndelę patrukies** sunus iszspudina ļaukon, bet neużilga wiel sugriżes poterus kalbieje (Val 10).

C. Išplėstinė aplinkybė sakinio viduryje skiriama kableliu (itin retai kabliataškiu) tik iš vienos pusės, pvz.: 1. *Apsiwekiau matidams tokien mejle wajku pri sawa tiewa ir pateszijas maļoneis žodzejs, pagriżau bażniczion pasimelstie* (Dovyd 12). 2. *Atważioj wienu ir antra karta kunegas, bet negal susikalbetie, tiktaj tartum jau matidams atwerta pragara, meczioj akis I wisas szalis ir bajsej wajtoj* (Dovyd 8). 3. *Cyle Mikies sesuo gieraj mokindama rasztą, parode każikumet jam literas* (Val 20). 4. *Ta wisako gieraj iszmokiusi; nuwede* (Val 67). 5. *Tu sutrinis galibi śmieries, atadariey tikiuńcziems dungaus Karalisty <...>* (Balev 67). 6. *Diawas regedamas ażusleptu nusideimu saużinioj tawa, ne patwirtina tuo iszriszima!* (Michnev 69). 7. <...> *ir tas dumas perpildidawa aszaramis akis ja, ir perjuntas gajly unt takia ażumirszima žmoniu, puļdawa unt kieliu <...>* (Michnev 17). 8. *Buwa terpu draugu Izydoriaus ne maża bernu, katre atsiduodami paļstuwistej, girtybej, wogistej ir kejksmam; wisejþ silojas atabraukti Izydorius nuo tarnawima Dienu <...>* (Michnev 29). 9. *Żeme besisukdama aplink saulę, gauna ketris dalis meto: pawasari, wasarą, rudeni ir žiemą <...>* (Akel 53–54). 10. *Tas turiedamas kiletą dukteru o wieną tikt sunu; ipatingaj aną milieje* (Val 48).

Šaltiniuose rasti pavyzdžiai (1, 2, 7) rodo, kad, kai išplėstinė aplinkybė pasakoma po jungtuko, skyrybos ženklas dedamas tik ten, kur aplinkybė baigiasi – vadovaujama intonacijos principu (jungtukas glaudžiai susijęs su nagrinėjama konstrukcija).

Atliktas tyrimas atskleidė, kad aptariamuose šaltiniuose išplėstinių aplinkybių skyryba gerokai įvairuoja (žr. 3 lentelę).

**3 lentelė. Išplėstinių dalyvinių, pusdalyvinių ir padalyvinių aplinkybių skyryba XIX a. vidurio prozoje**

Šaltinis	Skiriama	Neskiriama	Atskiriama tik iš vienos pusės
J. S. Dovydaičio tekstas	12%	61%	27%
M. Akelaičio tekstas	29%	41%	30%

H. Balevičiaus tekstas	60%	5%	35%
K. Michnevičiaus-Mikėno tekstas	53%	26%	28%
M. Valančiaus tekstas	10%	62%	28%

Iš 3-ioje lentelėje pateiktų skyrybos polinkių matyti, kad vienur dažniausiai pasirenkamas išplėstinių aplinkybių skyrimo (H. Balevičiaus, K. Michnevičiaus-Mikėno tekstai), kitur – neskyrimo variantas (M. Valančiaus, J. S. Dovydaičio ir M. Akelaičio tekstai). Gana prigijęs ir reiškinys kableliu žymėti išplėstinės aplinkybės pabaigą (šio skyrybos būdo kiekybinis vidurkis – apie trečdalis visų kalbamųjų sakinio dalių skyrybos atvejų).

## IŠVADOS

Apibendrinant pažyminių ir išplėstinių aplinkybių skyrybos duomenis XIX a. vidurio lietuvių rašomojoje kalboje galima padaryti šias išvadas:

1. Aptariamuojau laikotarpiu dar nėra susiformavusi tradicija išskirti išplėstinius derinamuosius pažyminius ir kelis neišplėstus ir (ar) išplėstus pažyminius, einančius po pažymimojo žodžio, nors jie ir nėra savo įprastoje vietoje.

2. Pažymėtina, kad jau egzistavo tam tikra priedėlių skyrybos sistema: vis labiau linkstama išskirti postpozicinius išplėstinius priedėlius, o postpoziciniai neišplėsti priedėliai dėsningai neskiriami.

3. Formuojasi išplėstinių aplinkybių laisvos skyrybos tradicija, kuri palaikoma ir dabartinės skyrybos normintojų, tik šiandien netoleruojamas šių sintaksinių konstrukcijų atskyrimas iš vienos pusės.

## LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Balkevičius, J. (1963). *Dabartinės lietuvių kalbos sintaksė*. Vilnius: Valstybinė politinės mokslinės literatūros leidykla.
2. Bučienė, L. (2012). Vientisinio sakinio skiriamųjų ženklų vartojimas XIX a. vidurio lietuviškuose raštuose: vienuarūšės ir aiškinamosios sakinio dalys. *Lituanistica*, 58 (2), 198–205.
3. Jablonskis, J. (1957). *Rinktiniai raštai 1*. Vilnius: Valstybinė politinės mokslinės literatūros leidykla.
4. LKG 1976 – *Lietuvių kalbos gramatika 3* (ats. red. K. Ulvydas). Vilnius: Mintis.
5. LKKN 1998 – *Lietuvių kalbos komisijos nutarimai 1977–1998* (sud. R. Dobelienė). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
6. LKKP 1943 – *Lietuvių kalbos rašybos pagrindai* (sud. A. Salys, per. Skardžius). Kaunas: Švietimo ministerijos Knygų leidimo komisija.
7. LKRS 1992 – *Lietuvių kalbos rašyba ir skyryba* (ats. red. A. Valeckienė). Vilnius: Mokslo.

8. LKRŽ 1948 – *Lietuvių kalbos rašybos žodynas* (red. K. Gasparavičius, N. Grigas ir kt.). Kaunas: Valstybinė enciklopedijų, žodynų ir mokslo literatūros leidykla.
9. Palionis, J. (1995). *Lietuvių rašomosios kalbos istorija*. 2-asis pataisytas ir papildytas leidimas. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
10. PPST 2006 – *Privalomosios ir pasirenkamosios skyrybos taisyklės*. Valstybinės lietuvių kalbos komisijos 2006 m. rugsėjo 28 d. nutarimai Nr. N-2 (103) ir Nr. N-3 (104). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
11. Statkevičienė, J. (2003). *Praktinė skyryba*. Vilnius: Gimtasis žodis.
12. Vasiliauskienė, V. (2002). *Probleminiai lietuvių kalbos rašybos ir skyrybos aspektai*. Vilnius: Homo liber.
13. Vasiliauskienė, V. (2008). *Lietuvių kalbos žodžių tvarka XVI–XIX a. Atributinės frazės*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.

## ŠALTINIAI IR SANTRUMPOS

- Akel – Akelaitis, M. (1860). *Kwestorius po Lietuwa važinedamas žmonis bemokinąsis*. Wilniuja: spaustuweja A. H. Kirkora.
- Balev – Balevičius, H. (1857). *Kielawiedis*. Wilniuy: spaustuwiey J. Zawadzka.
- Dovyd – Dovydaitis, J. S. (1863). *Sziauleniszkis senelis*. Pirma dalis. Wilniuja: spaustuweja J. Zawadzka.
- Michnev – Michnevičius-Mikėnas, K. (1859). *Szwentas Izydorius artojas*. Wilno: drukarnia A. Marcinowskia.
- Val – Valančius, M. (1868). *Wajku kningiele su abrozdelejs: su abrozdelejs*. Tilžej.

## SANTRAUKA

### VIENTISINIO SAKINIO SKIRIAMŲJŲ ŽENKLŲ VARTOJIMAS XIX A. VIDURIO LIETUVIŠKuose RAŠTUOSE: PAŽYMINIAI IR IŠPLĖSTINĖS APLINKYBĖS

Laimutė Bučienė

Straipsnyje nagrinėjami vientisinio sakinio sintaksinių vienetų – pažyminių ir išplėstinių aplinkybių – skyrybos ypatumai XIX a. vidurio lietuviškuose raštuose. Šių sakinio dalių skyrybos dėsningumams aptariamojo laikotarpio rašomojoje kalboje nustatyti buvo pasirinkti Mikalojaus Akelaičio, Juozo Silvestro Dovydaičio, Motiejaus Valančiaus, Henriko Balevičiaus ir Kazimiero Michnevičiaus-Mikėno originalūs ir verstiniai prozos veikalai.

Atliktas tyrimas atskleidė, kad išplėstinių derinamųjų pažyminių, einančių po pažymimojo žodžio, skyryba nėra nusistovėjusi: jie skiriami, neskiriami arba atskiriami iš vienos pusės kableliais. Išplėstinių derinamųjų pažyminių, einančių prieš pažymimąjį žodį, skyryba nagrinėjamoje medžiagoje griežtai apibrėžta – jie neski-

riami. Dviejų ar kelių neišplėstų ir (ar) išplėstų postpozicinių derinamųjų pažyminių skyryba nėra nuosekli: jie neskiriami arba atskiriami iš vienos pusės kableliu (M. Valančiaus tekste dvitaškiu). Pažyminiai prieš pažymimąjį žodį, nurodantys ne vieno pagrindo požymius, atskiriami kableliais, pabrėžiant vienodą požymių svarbumą, arba neskiriami kaip nevienarūšiai. Priedėlių skyryba analizuojamuose raštuose nėra atsitiktinė, o gana dėsninga: postpoziciniai išplėstiniai priedėliai dažniausiai skiriami (tik kableliais); visai nebūdinga skirti postpozicinius neišplėstus priedėlius. Išplėstinių aplinkybių skyryba gerokai įvairuoja: vienur dažniausiai pasirenkamas skyrimo (H. Balevičiaus, K. Michnevičius-Mikėno tekstai), kitur – neskyrimo variantas (M. Valančiaus, J. S. Dovydaičio ir M. Akelaičio tekstai). Gana prigijęs reiškinys kableliu žymėti išplėstinės aplinkybės pabaigą.

# О СУБКОНЦЕПТЕ КАК ИНСТРУМЕНТЕ КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: АНАЛИЗ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СЕМАНТИКИ *ВОДЫ* В ПРОЗЕ ИВАНА БУНИНА

Мария Бирней

Литовский эдукологический университет, ул. Студенту 39, LT-08106,  
Вильнюс, Литва, solnce\_2002@yahoo.com

## ABSTRACT

*In this article, the notion of subconcept is used as a tool for reconstructing the cognitive framework derived from the substantive water. The path of searching for subconcepts as structures of knowledge integrated within the substantive water is directly related to the analysis of the semantic structure of the lexeme itself. Defining subconcepts that correlate with the separate meanings of lexeme water allows one to determine ideas that stipulate the existence of the substantive water as a known conceptual structure developing in the author's texts. This study highlights the existence of a deep conceptual structure layer, represented in the article in terms of "case grammar," which contributes to the development of both the meanings and sub-meanings, the pragmatic increments of the lexeme, and the conceptual structure as a whole. Applying the role-based functions of the substantive water, seen as a spatial value, in the formalization of the pre-lingual knowledge of the phenomenon clearly demonstrates the cognitive mechanism of the substantive water development of spacial semantics and its systemic relations formed in the discourse of I. Bunin's prose.*

**Keywords:** *conceptual structure, subconcept, deep-semantic roles, categorical values, sub-values.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

В современной лингвистике концепт, несмотря на отсутствие единства толкования этого термина, прежде всего понимается в качестве оперативной единицы мыслительного процесса, целостной и отдельной (холистичной) сущности, которая соотносится со знанием о мире и референционально выводится из него. Выступая в качестве «целостной и гештальтной единицы» (Кубрякова, 2012, 107), концепт существует в готовом и неразложимом виде.

Однако при определенных условиях концепт как гештальтная единица может быть подвергнут деконструкции. В качестве условия разложения целостного концепта на составные части выступают рефлексия сознания над явлением и возможность его вербализации с помощью различных словесных форм. Форма представления структурированного знания может быть разной и зависит от исследовательской позиции. Мы исходим из предложенного Д. С. Лихачевым представления о том, что «концепт как своего рода «алгебраическое» выражение значения существует не для самого слова, а для каждого основного (словарного) значения слова отдельно» (Лихачев, 1997, 150). При этом, какое словарное значение замещает собою концепт, выясняется обычно из контекста. Следуя этой мысли, в качестве формы представления структурированного знания о явлении, стоящей в прозе И. Бунина за языковой формой *вода* и ее аналогами, мы предлагаем использовать понятие **субконцепта** (Birney, 2016). Субконцепты как отдельные ментальные единицы соотносятся с отдельными значениями лексемы *вода*. Совокупность субконцептов и определяет существующую в сознании целостную смысловую структуру, стоящую за именем явления. Путь поиска субконцептов как когнитивных структур знания, интегрированных словом *вода* и его аналогами, непосредственно связан с анализом семной структуры языкового знака и его семантических связей. Для определения когнитивных структур как неких смыслов, стоящих за словесной формой и выводимых из нее, мы обращаемся к понятию категории. В нашем случае определение категориальной принадлежности денотата *воды* в контексте становится не только инструментом представления семантической структуры данной лексемы, но также и средством вскрытия когнитивных структур – субконцептов как неких смыслов в составе целостной смысловой сущности, объективированной в имени *вода* и его аналогах. Основание такого подхода исходит из понимания того, что категория – это тоже когнитивная структура. Имя категории выступает в качестве классификатора явления (говоря о воде, мы должны знать, что перед нами *жидкость*), следовательно обращение к понятию категоризации способствует выявлению когнитивных знаний о явлении, отраженных в значениях словесной формы в контексте. Вместе с тем обращение к понятию категории как инструменту демонстрации того, как из категориального содержания, отраженного в значениях семной структуры *воды*, выводятся отдельные составляющие концепта, не решает вопроса о том, какие идеи как некие глубинные смыслы способствуют порождению и этих знаний, и их реализации в языке. Для выявления и выведения на поверхность того, что «знает интуиция, что существует в коллективном бессознательном и выражается языком в действии (речью)» (Чернейко, 2010, 237), мы предлагаем использовать возникшую в рамках «падежной грамматики» Ч. Филлмора (Fillmore, 1968) идею **семантических ролей**, выполняемых лексемой *вода* в высказывании. Семантические роли или актанты *воды* мыслятся нами в качестве глубинных структур знания о явлении, представленных в самой системе языка. Роли, приписываемые *воде* контекстом,

выступают в качестве структур знаний более высокой степени абстракции, то есть без прагматических наслоений. Именно ролевые функции *воды* определяют как семантику языкового знака, так и его концептуальную структуру. Таким образом, цель данного исследования сводится к поиску интегрированных в имени *вода* общих представлений и структур знаний о явлении как смыслов, способствующих структуризации целостной ментальной единицы на составляющие ее сегменты. Задача исследования видится (а) в выведении структур знаний, стоящих за языковым знаком *вода* у И. Бунина, в качестве отдельных ментальных единиц – субконцептов, соотносимых с отдельными значениями этой лексемы; (б) в раскрытии когнитивного механизма порождения пространственной семантики *воды*, системных и прагматических связей этой лексемы, непосредственно рождающихся в ее употреблении. В процессе исследования была использована комплексная методика «погружения в концепт», включающая в себя как методы лингвистического анализа, направленные на определение грамматических и дистрибутивных характеристик лексемы, так и методы когнитивной лингвистики, позволяющие вскрыть ментальные представления, стоящие за языковой формой и порождающие ее семантику.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Сохраняющееся в течение веков устойчивое употребление *воды* свидетельствует о том, что языковая семантика этой лексемы непосредственно связана с комплексом представлений, в соответствии с которыми обозначаемое данным словом явление видимого мира категоризуется как «жидкость», «пространство» и «стихия». Названные категориальные признаки денотата *воды* становятся стимулом выделения реализующихся в прозе И. Бунина трех основных или категориальных значений: **жидкость**, **пространство** и **стихия** соответственно. Каждое из выделенных категориальных значений в условиях дискурса развивает целую сеть лексических подзначений, включаемых в семантическую структуру этого слова на основе грамматики *воды* и конструкций с этой лексемой. Выделенные категориальные значения и подзначения *воды* на ментальном уровне коррелируют с набором соответствующих им структур знания – субконцептами «жидкость», «пространство» и «стихия» соответственно, из которых в авторской картине мира складывается связываемая с именем явления и его аналогами целостная ментальная единица. Три категориальных признака «жидкость», «пространство» и «стихия» определяют базовый каркас значений *воды* и соответственно концептуальной структуры данного имени сугубо логического характера. При этом в ряду названных категориальных значений «стихия» выступает в качестве структуры знаний, в которой сугубо логический (или понятийный) слой значения *воды* обрывается смысловыми приращениями символического характера, приписываемыми этой лексеме и ее аналогам контекстом. Смысловые приращения *воды*, соотносясь с культурной



составляющей языкового знака, определяют основу выделения четвертого (дополнительного) значения лексемы, которое в авторских текстах выступает в качестве **символа амбивалентных начал** и характеризуется многообразием обликов. Символические смысловые приращения лексемы (*мифологический хаос, божественная сущность, путь жизни, память, смерть* и др.), а также ее коннотации (*полезности, витальности, величия, красоты, опасности* и др.), которыми «обрастают» категориальные значения *воды* в контексте, составляют перцептивно-оценочный слой концептуальной структуры имени явления.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что в прозе И. Бунина широко представлено пространственное значение *воды*. Осмысление *воды* в значении 'пространства' отражает базовый уровень категоризации ее денотата. Как показал анализ семной структуры «бунинской *воды*», в рамках этого категориального значения получает развитие целая сеть частных лексических подзначений лексемы: 'континуума', 'поверхности', 'курорта', 'среды', 'территории', 'уровня', 'пути движения'. Их выделение с когнитивной точки зрения совершенно логично можно соотнести с более низким субординантным уровнем категоризации денотата *воды* как пространства. Названные частные подзначения *воды-пространства* соотносятся с разными денотатами, имеющими общее свойство, благодаря которому они и могут быть подведены под одну категориальную сферу. *Воды* в пространственном значении, которая на ментальном уровне коррелирует с субконцептом «пространство» (отдельной ментальной единицей в составе целостного гештальта), приписываются следующие роли, включая и их гибридные образования: МЕСТА, МАРШРУТА (ТРАССЫ), КОЛИЧЕСТВА, ОБЪЕКТА-МЕСТА, ЦЕЛИ или МОТИВИРОВКИ. Эти актантные роли *воды* находят в текстах И. Бунина свое лексическое выражение. Их исполнение, то есть заполнение актантных позиций, формируя представление о воде-пространстве, мотивирует образование как категориального значения 'пространство', так и в рамках этой категории системы подзначений. Названные актантные роли интерпретируются нами как знание о функции денотата *воды*, формах существования и возможностях в ситуациях реальной действительности. Именно набор актантов *воды* как когнитивное знание о явлении, существующее на довербальном уровне, определяет те смыслы, которые нашли свою объективацию в этой лексеме и ее аналогах у И. Бунина. Более того, определение ролей, в которых выступает лексема *вода* как пространство (объемное тело, емкость-вместилище, плоскость), позволяет объяснить образование как системы частных лексических подзначений *воды*, получивших развитие в авторских текстах, так и описать складывающиеся в рамках этих подзначений семантические связи лексемы. Когнитивную структуру семантических переходов и сдвигов от одного подзначения к другому, связывающих категориальную семантику имени *вода* с его глубинно-ролевой экспликацией, мы попытались отобразить ниже (схема 1).



*Схема 1. Модель глубинно-ролевой экспликации пространственной семантики имени вода в прозе И. Бунина.*

Проведенное исследование ролевых функций *воды*, выступающей у И. Бунина в категориальном значении 'пространство', свидетельствует о том, что для целого ряда конструкций с этой лексемой оказалось затруднительным приписать ровно одну актантную роль, поскольку имело место сочетание семантики нескольких ролей одновременно. Так, локативные актанты МЕСТА и ОБЪЕКТА (обозначим как  $LOC_1$ ) выступают в качестве основы образования подзначения 'поверхность':

*<...> кое-где с зеркальной воды снимались и таяли полосы серебрянного пара («На даче»); <...> бесконечно разлит по зыби розоватый блеск луны, золотой лодочкой которой почти лежит на воде («Воды многие»); <...> на зеркальной воде его мирно дремали <...> косые паруса барок («Дельта»); Луна меняет место, надвигается скутарийский берег – далеко по зеркальной воде легла тень его («Крик»).*

Подзначение 'водоемы' также порождается гибридной ролью МЕСТА-ОБЪЕКТА ( $LOC_2$ ), поскольку, как это видно из примеров, *вода*, будучи объектом любования, характеризуется и наличием определенных локативных свойств, присущих объемному телу:

*Ветер усиливался, – и вдруг <...> вся глыба парохода зыбко приподнялась с носа и еще более зыбко и плавно опустилась среди закипевшей до самых бортов голубовато-дымной воды («Дельта»); <...> глядя на черепах в жидкую, теплую воду («Братья»); Мы шли мимо пруда. Лева уже несколько раз сбегал к воде и из*

*всех сил бил палкою лягушек («Первая любовь»); Я иду по песку и сажусь у самого края воды и с упоением погружаю в нее руки <...> («Ночь»); <...> желтоватая, жидкая вода кишела вшами <...> («Князь во князьях»).*

Следует отметить, что актанты локатива  $LOC_1$  и  $LOC_2$  определяют топологию денотата *воды* в терминах плоскости и емкости (вместимости) соответственно. Совмещение локативных валентностей МЕСТА и ДИМЕНСИВА ( $LOC_3$ ) выступает в качестве семантической развертки подзначения **‘уровня’**:

*<...> коровы залезли в охвостье пруда, стоят в воде по брюхо («Полдень»).*

Синкретическое объединение актантов МЕСТА и ОБЪЕКТА ( $LOC_4$ ) становится основой порождения подзначения **‘территория’**, то есть части пространства ограниченного неким пределом, которое мыслится и как место, и как объект одновременно:

*И видел оттуда целые страны – кряжи, долины, воды, леса («Храм Солнца»).*

Подзначению ‘территория’ как ограниченной части пространства семантически противостоит подзначение неограниченного видимым пределом ‘континуума’, мыслимого в терминах бесконечно большой, неограниченной протяженности. Подзначение **‘континуума’** генерируется актантом КОЛИЧЕСТВА:

*<...> плоские прибрежья расходились, и все больше, больше воды становилось вокруг («Сны Чанга»); Целый день плыла Велга и вступила в те безграничные воды, что уходят на край света и там сливаются с небом («Велга»); <...> глядел в пустой простор этих «вод многих» («Воды многие»).*

Валентность МАРШРУТА (ТРАССЫ) как частное проявление актанта МЕСТА выступает в качестве основы образования подзначения **‘пути движения’**, совершаемого неким средством для достижения конечной цели по поверхности воды:

*Я нанял лодку, и молоденькая хохлушка <...> погнала ее против течения по прозрачной воде Донца <...> («Святые горы»).*

Наконец, семантических актант МОТИВИРОВКИ, выступающий в качестве цели, становится стимулом развития подзначения **‘курорт’**:

*<...> вот едет генерал на воды («Иоанн Рыдалец»).*

Это подзначение можно мотивировать и актантом КОНЕЧНОЙ ТОЧКИ, если рассматривать как путь, который предпринимает посетитель Минеральных Вод: <...> и на другой день мы уехали с ней на Минеральные воды («Три рубля»).

Названные семантические роли определяют глубинный слой содержания концептуальной структуры *воды*, стоящей за именем явления и определяющей пространственную семантику лексемы. Эти роли в рамках категориального значения ‘пространство’, если идти «вправо» и «влево», служат основой образования подзначений *воды*, тем самым актанты «буинской *воды*» определяют пространственную семантику этого слова, рождающуюся в контексте его употреблений. При этом гибридная роль МЕСТА-ОБЪЕКТА мотивирует развитие нескольких подзначений ‘воды-пространства’. Очевидно, такое количество семантических разверток, соотносимых с этой гибридной ролью, связано с тем, что именно идеи Места и Объекта, наряду с признаком Протяженности,

выступают в качестве базовых понятий, определяющих сферу категории пространство. Функциональные роли, если идти по схеме «вверх» и «вниз» также формируют и складывающуюся в авторских текстах синонимию *воды* в пространственном значении. В частности, заложенное в категориальную сферу ‘пространство’ исходное представление о нем как о «топологически замкнутой части пространства в виде особого тела» (Кубрякова, 2004, 467) приписывает *воде* в пространственном значении гибридную роль ОБЪЕКТА-МЕСТА. Эта роль на языковом уровне коррелирует с подзначением ‘водоема’ лексемы *вода*. Тем самым экспликация этой роли в контексте мотивирует включение таких лексем, как *океан, море, река, пруд, озеро, залив* и многих других со значением водоема и его частей в ряд слов, определяющих складывающиеся в рамках подзначения ‘водоемы’ синонимические связи *воды* в авторских текстах. Корреляция пространственной семантики *воды*, мыслимой как «тело воды», с гибридной ролью ОБЪЕКТА-МЕСТА становится ярким примером формирования в авторских текстах семантических связей лексемы. Актант КОЛИЧЕСТВА определяет синонимический ряд *воды* в подзначении ‘континуум’, в который включаются лексемы *бузры, горы, валы, громады, бездна, хлябь* часто в сочетании с водным атрибутом.

## ВЫВОДЫ

Обобщая отметим, что деконструкция некоей смысловой сущности, существующей в сознании в качестве целостной гештальтной единицы, на атомарные составляющие – субконцепты – предстает как поиск общих представлений и структур знаний, непосредственно стоящих за именем *вода* в авторских текстах и выводимых на основе анализа языкового контекста употреблений всех словоформ этой лексемы. С методологической точки зрения процесс расщепления ментальных феноменов на составляющие его сегменты, соотносимые не со всем звуковым комплексом – словом, – а с отдельными его значениями, способствует реконструкции концептуальной структуры имени и исследованию компонентов содержания этой структуры отдельно.

Как показало исследование, в прозе И. Бунина широко представлена пространственная концептуализация *воды*. Когнитивная структура «воды-пространства» строится на том, что этот категориальный признак определяет пространственное значение лексемы *вода* и в рамках этого значения способствует выделению целого ряда подзначений: ‘пространства-континуума’, ‘поверхности’, ‘курорта’, ‘среды’, ‘территории’, ‘уровня’, ‘пути движения’. Инструментом экспликации рождающейся в употреблении пространственной семантики лексемы становится актантное представление денотата *воды* в мире. Обращение к валентностям *воды* способствует формализации глубинного знания о явлении, в котором оказывается отраженным и доязыковой опыт человека. Семантические актанты МЕСТА, МАРШРУТА (ТРАССЫ), КОЛИЧЕСТВА,

ОБЪЕКТА-МЕСТА, ЦЕЛИ (МОТИВИРОВКИ) определяют глубинный слой существования субконцепта «пространство» как скрытой в имени *вода* структуры знаний о явлении. Глубинный уровень бытия концептуальной структуры, связывающийся с представлением сознания о ролевых функциях *воды*, влияет на развитие пространственной семантики имени и его системных связей, складывающихся в авторских текстах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Birney, M. (2016). *Vandens pasaulis I. Bunino prozoje (lingvistinė ir kognityvinė analizė)*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
2. Fillmore, Ch. J. (1968). The Case for Case. In Bach E., Harms R. (Eds.) *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston. P. 1–88.
3. Бунин, И. А. (1987–1988). *Собрание сочинений в 6-ти тт.* Т. 2–5. Москва: Художественная литература.
4. Кубрякова, Е. С. (2004). *Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. Москва: Языки славянской культуры.
5. Кубрякова, Е. С. (2012). *В поисках сущности языка: Когнитивные исследования*. Ин-т. языкознания РАН. Москва: Знак.
6. Лихачев, Д. С. (1997). Концептосфера русского языка. In Нерознак В. П. (отв. ред.). *Русская словестность: от теории словестности к структуре текста. Антология*. Москва: Академия. С. 147–165.
7. Чернейко, Л. О. (2010). *Лингвофилософский анализ абстрактного имени*. Москва: Книжный дом «Либроком».

## SANTRAUKA

### APIE SUBKONCEPTĄ KAIP KOGNITYVINIŲ TYRIMŲ INSTRUMENTĄ: VANDENS ERDVĖS SEMANTIKOS ANALIZĖ IVANO BUNINO PROZOJE

Marija Birney

Subkoncepto sąvoka straipsnyje nagrinėjama kaip kognityvinių struktūrų, slypinčių *vandens* vardažodyje ir išvedamų iš jo, tyrimo instrumentas. Subkonceptų kaip integruotų į žodį *vanduo* reiškinių žinojimo struktūrų paieška tiesiogiai susijusi su kalbos ženkle seminės struktūros analize. Susiejus subkonceptus su atskiromis leksemos reikšmėmis, galima būtų išspręsti klausimą, kokios idėjos lemia *vandens* vardažodžio kaip tam tikros konceptualios struktūros, susidarančios autoriaus tekstuose, būvį. Akcentuojama, kad būtent gilusis šios struktūros sluoksnis, straipsnyje pateiktas „linksnų gramatikos“ kalba, lemia reikšmių, poreikšmių, prasmių prieaugio ir apskritai konceptualios struktūros plėtotę.

# SATURATION OF ENGLISH AND UKRAINIAN CORPORA WITH COGNITIVE VERBS

Nataliya Lemish

National Pedagogical Dragomanov University, 9 Pirogova St., Kyiv, Ukraine,  
lemish1972@gmail.com

## ABSTRACT

*This paper outlines the results of the pilot project being an attempt to define common and specific features of the cognitive verbs in different languages with the final aim to prove, on the one hand, the universal human nature of cognition, and on the other hand, variability in saturation with cognitive verbs of various languages corpora. The corpus-based approach has been chosen because it is corpus that is considered to be the biggest container and most reliable source of any language data. The objectives of the present work are as follows: 1) to give the definition for “cognitive verbs” and consider their classification, 2) to study the etymology of “to know”, “to understand”, and “to remember” in English, and of their equivalents in Ukrainian, 3) to calculate the saturation and variability factors for both languages. The pilot research was done with the help of general scientific (deduction, induction, analysis, synthesis, comparison, and description), and specific linguistic (analysis of dictionary definitions, componential analysis, the elements of etymological analysis, the contrastive analysis) methods. The elements of the statistic method were employed in order to calculate the saturation and variability factors of the English and Ukrainian corpora with three basic cognitive verbs.*

**Keywords:** cognitive verbs, saturation factor, variability factor, corpus-based approach.

## INTRODUCTION

In contemporary Linguistics the anthropocentric paradigm is being replaced by anthropocosmic (Леміш, 2017, 2018), when the text is considered to be “the form of progression for the systemic evolution of social experience (the vertical of ascending evolution)” (Беляцкая, 2013, 99). The most important thing under such circumstances is the objective studying and contrasting of language units “through abstraction from the researcher’s subjectivity” (Леміш, 2017, 140; Лук’янець, 2012, 127). The latter can be realized only by applying the corpus-based approach (Бук, 2007; Дарчук, 2017; Корольова, 2017; Леміш, 2017). Nowadays it is corpora that can be used in lexicography (to improve monolingual / multilingual dictionaries), comparative lexical and grammatical investigations, the study of the Theory and Practice of Translation (to examine the selection of equivalents based on the authentic linguistic

data, to identify and analyse translation transformations and techniques), language teaching and the development of machine translation systems. The bigger the volume of the corpus, the higher the reliability of the non-randomness of certain collocations patterns, models of translation, or just frequency of a separate lexeme. The highest degree of frequency of any language unit reveals the tendency in the language and represents a kind of phenomenon typical of a certain language. Different tendencies demonstrate divergence in different peoples' perception and reflection of the world in the human consciousness.

Every person starts cognizing the world since birth and he/she tries to do it with all available means. That is why the studying of cognitive verbs use in various languages, English and Ukrainian inclusive, can give us information as for similarities and differences in cognition process of different ethnoses.

At present cognitive verbs are mostly studied as part of a lexico-semantic group (Исхакова, 2009; Ділай, 2014), where the researchers try to model the cognitive field and identify the inventory of the corresponding group, though their semantics (Evens, 1988; Croft, 1993; Ильчук, 2006; Китова, 2006), pragmatics (Бацевич, 2002; Аймер, 1997; Alm-Arvius, 2004), and functions (Jorgensen, 1990) are also in the focus of the scholars' attention. No attempts to compare the cognitive fields in different languages with identifying their specific features have been made so far.

The aim of this paper is to define the saturation and variability factors of the English and Ukrainian corpora with three basic cognitive verbs with further determination of the relevance to continue the research for the other cognitive verbs and the other languages. The aim is achieved through solving the following tasks: 1) giving the definition for "the cognitive verbs" and considering their classification, 2) studying the etymology of "to know", "to understand", and "to remember" in English, and of "знати", "розуміти", and "пам'ятати" in Ukrainian, 3) calculating the saturation and variability factors for both languages.

For observation and analysis there were employed general scientific (deduction, induction, analysis, synthesis, comparison, and description), and specific linguistic methods (analysis of dictionary definitions, componential analysis, the elements of etymological analysis, the contrastive analysis). Besides there was applied the corpus-based approach (to make the results as reliable as possible), as well as there were used elements of the statistic method in order to calculate the saturation and variability factors of the English and Ukrainian corpora with cognitive verbs (to prove the tendency with figures).

*British National Corpus* (BNC) was chosen for conducting the pilot research in English and *Корпус української мови* (КУМ) – in Ukrainian as the most representative for the languages under studying. It should be mentioned that in fact these corpora differ significantly in number of the texts compiled (BNC – 100 million words, and КУМ – only 1 million at the moment). Nevertheless, we claim the results to be objective as they were obtained with the help of the formulas, where the percentage was calculated from the general number of the words used.

## 1. DEFINITION FOR “COGNITIVE VERBS” AND THEIR CLASSIFICATION

It is common knowledge that cognition itself is connected with different kinds of activities. Thus *Longman Dictionary of Contemporary English* (2012) defines “cognition” as “the process of knowing, understanding, and learning something”, then “cognitive” means “related to the process of knowing, understanding, and learning something” (LDCE, 2012, 314). Therefore, “cognitive verbs” are interpreted by us as all the verbs denoting actions, processes and states dealing with knowing, understanding, and learning something. Thus, the pilot research was focused on three most important constituents, such as “to know”, “to understand”, and “to remember”; the choice of such cognitive verbs for the preliminary analysis is grounded thereafter.

Cognitive verbs classification was originally proposed by Benjamin Samuel Bloom (an American educational psychologist) within educational taxonomy in the 1950’s (Bloom, & Krathwohl, 1956). In fact, it was a result of developing a classification system for three domains: *cognitive*, *affective*, and *psychomotor*.

Describing each domain with immediate subdomains there are not only the sample activities covered by every subdomain given, but also provided the lists of question/statement verbs showing cognition involvement at a certain stage.

In Bloom’s taxonomy cognitive domain has 6 subdomains: *knowledge*, *comprehension*, *application*, *analysis*, *synthesis*, *evaluation*.

The first subdomain **KNOWLEDGE** represents the lowest level of learning outcomes in the cognitive domain (*to know to recall*), including the following: a) remembering previously learned material; b) listing learned information; c) remembering terms, methods, facts, concepts, specific items of information.

**The list of question/statement verbs** showing cognition involvement at this stage is as follows: *choose, copy, define, describe, find, group, identify, indicate, label, list, locate, match, name, pick, point to, quote, recall, recite, select, sort, state, tell, underline, write, what, when, who, etc.*

The second subdomain **COMPREHENSION** with learning outcomes going one step beyond the simple remembering of material, represents the lowest level of understanding in the cognitive domain (*explaining and understanding*), and includes such activities as: a) grasping the meaning of material; b) communicating an idea; c) explaining ideas; d) summarizing material; e) understanding facts and principles.

**The list of key words** in this subdomain consists of the following verbs: *compare, comprehend, conclude, contrast, demonstrate, explain, expound, illustrate, outline, predict, rephrase.*

The third subdomain **APPLICATION** with learning outcomes requiring a higher level of understanding than those under comprehension (*using ideas*), includes the following: a) applying concepts and principles to new situations; b) applying laws and theories to practical situations; c) solving mathematical problems; d) constructing charts and graphs; e) demonstrating correct usage of a method or procedure;



f) applying rules, methods, concepts, principles, laws, theories.

**The list of verbs** showing cognition involvement at this stage contains such lexemes: *apply, construct, classify, develop, organize, solve, test, use, utilize, wield*.

The fourth subdomain **ANALYSIS** represents a higher intellectual level than comprehension and application, covering the following activities: a) breaking material down into component parts; b) understanding the organizational structure; c) analysing relationships between parts and elements; d) recognizing the organizational principles involved; e) understanding both the content and structural form.

**The list of verbs** at this stage is as follows: *analyse, assume, breakdown, classify, compare, contrast, discriminate, dissect, distinguish, divide, deduce, diagram, examine, inspect, infer, reason, recognize, separate, simplify, section, scrutinize, survey, search, study, screen, sift, subdivide, take apart*.

The fifth subdomain **SYNTHESIS** stresses on creative behaviours, with major emphasis on the formulation of new patterns or structures (forming new whole), including the following: a) putting parts together in a new whole; b) formulating new patterns or structures; c) communicating an idea in a unique way; d) proposing a new set of operations; e) creating new or original things;

**The list of verbs** showing cognition involvement at this stage covers such verbs as: *build, create, combine, compile, compose, construct, develop, design, derive, form, formulate, generate, make, make up, modify, produce, plan, propose, reorder, reorganize, rearrange, reconstruct, revise, suggest, synthesize, write*.

The sixth subdomain **EVALUATION** with learning outcomes in this area is the highest in the cognitive hierarchy because its results contain elements of all the other categories, plus value judgments based on clearly defined criteria (judging), thus including the following activities: a) judging the value of material; b) using definite criteria for judgments; c) valuing judgments based on clearly defined criteria; d) using cognitive and affective thinking together.

**The list of verbs** at this stage consists of the following language units: *appraise, accept/reject, assess, check, choose, conclude, criticize, decide, defend, determine, discriminate, evaluate, interpret, justify, judge, prioritize, rate, rank, reject/accept, referee, select, settle, support, umpire, weigh*.

The overview of Bloom's classification of cognitive verbs from 1956 shows that the list of them is rather long, and nowadays with the development of high technologies it will be much more longer. What is interesting is that none of the subdomains include the cognitive verbs of our research, namely "to understand", "to remember", and "to know". In our opinion, it can be easily explained by the fact that Bloom suggested the lists for the sets of certain actions leading to the expected results. And those expected results are represented by the three verbs (i.e. "to understand", "to remember", and "to know"), we proposed for the pilot research, anticipating more similarities for the resultative verbs than for verbs denoting different kinds of activities.

Our choice is supported with the data from the dictionaries of synonyms in both languages (English and Ukrainian): while the number of verbs in the synonymous

rows and their composition are different, “to understand”, “to remember”, and “to know” are always present. For example, *New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English Language* (1993) gives such synonyms to the verb “know”: “**know**, appreciate, apprehend, ascertain, cognize, comprehend, conceive, discern, distinguish, fathom, hold, interpret, perceive, recognize, **remember**, think, **understand**” (NWDTEL, 1993, T-33), whereas *Словник синонімів української мови* (2007) describes the synonyms set for “знати” as follows: “**знати**, цінувати, затримувати, з’ясувати, пізнати, **розуміти**, зачати, розрізнити, розрізняти, **зрозуміти**, тримати, інтерпретувати, сприймати, визнати, **пам’ятати**, думати” (ССУМ, 2007). The Ukrainian synonymous row has 4 cognitive verbs in bold because of the synthetic nature of this language, and as a result expressing of different verb aspects with the help of prefixes: *розуміти* :: *зрозуміти* (meaning *to understand* :: *to have understood*).

## 2. ETYMOLOGY OF “TO KNOW”, “TO UNDERSTAND”, AND “TO REMEMBER” IN ENGLISH, AND OF “ЗНАТИ”, “РОЗУМІТИ”, AND “ПАМ’ЯТАТИ” IN UKRAINIAN

This part of the pilot research was intended to find the evidence for similarities in the meaning development of the verbs under analysis, and if possible, to identify the common protoform, or archetype.

The appearance of cognitive verb *understand* (v.) was first registered before 900, with the meaning „keep in mind, retain in the memory“ (OED; WO).

It originates from Middle Eng. *understanden* / *understonden* < Old English *understondan* („comprehend, grasp the idea of“, probably literally „stand in the midst of“) < from Old Eng. *under* + *standan* („to stand“).

The *under* is not the usual word meaning „beneath“, it is derived from PIE \**nter-* („between, among“). It is considered to be also used in Sanskrit *antar* – „among, between“; Latin *inter* – „between, among“; Greek *entera* – „intestines“. „Among“ seems to be the sense in many Old English compounds that resemble *understand*, such as *underniman* „to receive“, *undersecan* „examine, investigate, scrutinize“ (literally „underseek“), *underðencan* „consider, change one’s mind“, *underginnan* „to begin.“ Perhaps the ultimate sense is „be close to“.

*Under*, as a preposition, comes from Old English *under* „beneath, among, before, in the presence of, in subjection to, under the rule of, by means of“. Also it was used as an adverb meaning „beneath, below, underneath“, and expressing position with reference to that which is above. It is derived from Proto-Germanic \**under-* (source also of Old Frisian *under*, Dutch *onder*, Old High German *untar*, German *unter*, Old Norse *undir*, Gothic *undar*) < PIE \**ndher-* („under“).

Modern English *stand*, v. originates from Old English *standan* („occupy a place; stand firm; congeal; stay, continue, abide; be valid, be, exist, take place; oppose, resist attack; stand up, be on one’s feet; consist, amount to“ – class VI strong verb; past

tense *stod*, past participle *standen*) < Proto-Germanic \***sta-n-d-** (source also of Old Norse *standa*, Old Saxon and Gothic *standan*, Old High German *stantan*, parallel with simpler forms, such as Swedish *stå*, Dutch *staan*, German *stehen* (OED) < PIE root \***sta-** („to stand, make or be firm“) (OED).

The Proto-Indo-European root \***stā-** means „to stand, set down, make or be firm“ with derivatives meaning „place or thing that is standing“.

The hypothetical source of/evidence for its existence is provided by different languages, among which Latin *sistere* – „stand still, stop, make stand, place, produce in court“, *status* „manner, position, condition, attitude“, *stare* „to stand“, *statio* „station, post“; Lithuanian *stojuos* – „I place myself“, *statau* „I place“.

The Ukrainian language has much less etymological resources but still we managed to find out at least some data relevant to our research.

As for the Ukrainian cognitive verb *розуміти* („understand“) it was possible to follow its origin to the noun *розум* („reason“) and then further to *ум* („brains“), as in: „стсл. *оумь*; – псл. *штъ*, у якому виділяється корінь *и-* (< іе. \**au-* „сприймати органами чуття; розуміти“) і суфікс *-m-*, що виступає також у псл. *думъ* (укр. *дим*), *сумъ* (укр. *шум*); – споріднене з лит. *aumuo* „розум, інтелект“, сх.-лит. [*aumenis*] „пам'ять“, оменіс, омена „свідомість, почуття“, оме „інстинкт“, ...“ (ЕСУМ, V. 6, 32).

Thus, it is possible to state that the latter (*ум*) originates from IE \***au-** with the meaning „perceive with the help of sensory organs, understand“, i.e. it does not have anything in common with the protoform of the English *understand*, but with Lithuanian *aumuo* („reason, intelligence“), and Eastern Lithuanian [*aumenis*] („memory“), *omenis*, *omena* („consciousness, perception/feeling“), *ome* („instinct“) it does. This proves our hypothesis that there must be something similar between cognitive verbs in all the languages (etymology incl.), at least either in meanings, or in protoforms – both in some languages.

The appearance of cognitive verb *remember* (v.) was first registered early 14<sup>th</sup> century (1300 – 1350), with the meaning „keep in mind, retain in the memory“.

Mod. Eng. *remember* < Middle Eng. *remembren* < Old French *remembrer* („remember, recall, bring to mind“ – 11 c.) < Latin *rememorārī* („recall to mind, remember“) < prefix *re-* („again“) + stem *memorārī* („be mindful of“ < *memor* „mindful“ + an infinitive suffix *ārī*) < PIE root \*(s)mer- (1) („to remember“) (OED).

Since late 14<sup>th</sup> century the verb *remember* has had the meaning „recall to mind“, from 1550s has been used in the sense of „to mention“. Also in Middle English the verb *remember* meant „to remind“ (someone). There is also an opinion that an Anglo-Saxon verb for *remember* was *gemunan*.

Checking the origin of the prefix **re-**, we found that this word-forming element was registered between 12<sup>th</sup> and 13<sup>th</sup> centuries with the meaning „back to the original place; again, anew, once more“, also with a sense of „undoing“. It was borrowed through Old French from Latin *re-* „again, back, anew, against“ (OED; WO). According to one of the versions it came to Latin from Indo-European \***wret-** (a metathetical variant of

\*wert- „to turn“). It must be mentioned that nowadays in many of the older borrowings from French and Latin the precise sense of **re-** is lost in secondary senses or weakened beyond recognition (OED).

As for the Proto-Indo-European root \*(s)**mer-** it is known that it has 2 meanings:

- 1) „to remember“ (forming all or part of: *commemorate; commemoration; mourn; memo; memoir; memorable; memorandum; memorial; memorious; memorize; memory; remember*),
- 2) „to get a share of something“ (forming all or part of: *demerit; emeritus; isomer; isomeric; meretricious; merism; meristem; merit; meritorious; mero-; monomer; Moira; polymer; turmeric*).

For the purpose of our current research only the first meaning is of interest.

It is considered that the root \*(s)**mer-** in its first meaning is used in: Sanskrit *smarati* – „remembers;“ Avestan *mimara* – „mindful;“ Greek *merimna* – „care, thought“; mermeros – „causing anxiety, mischievous, baneful“; Latin *memoria* – „memory, remembrance, faculty of remembering“; *memor* – „mindful, remembering“; Serbo-Croatian *mariti* – „to care for“; Welsh *marth* – „sadness, anxiety“; Old Norse *Mimir* – name of the giant who guards the Well of Wisdom; Old English *gemimor* – „known“; *murnan* – „to mourn, remember sorrowfully“; Dutch *mijmeren* – „to ponder.“

The Ukrainian cognitive verb **пам'ятати** comes from IE \***men-ti-**, \***mn-ti-**, meaning „розум, думка“ (*reason, thought*), proved by the following excerpt: „пам'ять, розум“, ... < \***ram<sup>h</sup>nt<sup>h</sup>** „пам'ять“, повязане чергуванням голосних із *m̥nēti* „думати“; – споріднене з лит. [*mintis*] „загадка“, *atmintis* „пам'ять“, ст. *mintis* „думка, ідея“, лат. *mēns*, род. в. *mentis* „розум, здоровий глузд“, гот. *gamunds* „пам'ять“, днв. *gimunt* «тс.», ав. *maiti-* „думка“, дінд. *matih* (*mátih*) „думка, погляд, намір“; іє. \***men-ti-**, \***mn-ti-** «розум, думка» (ЕСУМ, V. 4, 272). Cognation can be noticed between the Ukrainian [*пам'ять*] (\***ram<sup>h</sup>nt<sup>h</sup>**) and the Lithuanian [*mintis*] „riddle“, *atmintis* „memory“.

It is also possible to trace it to **поминати** < Proto-Slavic *potm̥nēti* („пам'ятати“ – *remember*), **pominati** („згадувати“ – *recollect*) which is derived from *m̥nēti*, *mniti* („думати“ – *think*) (ЕСУМ, V. 4, 508–509), proved by the information from the dictionary article about **мнити** (ЕСУМ, V. 3, 490), where it is traced to IE \***men** – „думати, мислити“ (*think*).

Finally, the appearance of the cognitive verb **know** (v.) was first registered before 900. Modern Eng. *know* < Middle Eng. *knownen, knawen* < Old English *gecnāwan*. It is cognate with Old High German *cnāhan*, Old Norse *knā* (to know how, be able to; akin to), Latin (*g*)*nōvī*, Greek *gignōskein* (WO).

Old English *cnawan* (class VII strong verb; past tense *cneow*, past participle *cnawen*), with the meaning „perceive a thing to be identical with another,“ also „be able to distinguish“ generally; „perceive or understand as a fact or truth“ (opposed to *believe*); „know how (to do something)“ < from Proto-Germanic \***knew-** (source also of Old High German *bi-chnaan, ir-chnaan* „to know“) < from PIE root \***gno-** („to know“) (OED).

Once widespread in Germanic, the verb is now retained there only in English, where it has widespread application, covering meanings that require two or more verbs in other languages (such as German *wissen*, *kennen*, *erkennen* and in part *können*; French *connaître* „perceive, understand, recognize“, *savoir* „have a knowledge of, know how“; Latin *scire* „to understand, perceive“, *cognoscere* „get to know, recognize“; Old Church Slavonic *znaja*, *vemi*). The Anglo-Saxons also used two distinct words for this, the other being *witan*.

The Proto-Indo-European root \***gnō-** means „to know“, and it is this root that makes a part of “*cognition*”. The later was registered between 1375 and 1425 in the form of “*cognicioun*” with the meaning “ability to comprehend, mental act or process of knowing” (originating from Latin “*cognitionem*” / “*cognition*” (“a getting to know, acquaintance, knowledge”) which in its turn was derived from past participle of “*cognoscere*” (“to get to know, recognize”) consisting of “*co-*” / “*com*” (“together”) + “*gni-*” (variant stem of “*gnoscere*” / “*noscere*” – “to know”) + “*-tus*” (suffix of the past participle form) + “*-ion*” (WO).

The Ukrainian cognitive verb *знати* originates from IE \***gen-**, meaning “знати” (*know*), which can be connected with “народжувати” (*give birth*) (ЕСУМ, V. 2, 270). Protoslavlic *знати* cognates with the Lithuanian *žinóti* (*know*), possibly derived from \**knējan* (*come to know*) and upto \***gen**.

Unfortunately, there are no PIE forms / deep etymons reconstructed in Ukrainian dictionaries, but we still can observe some facts in favour of rather close relations between the lexemes meanings under analysis, Lithuanian language inclusive.

### 3. CALCULATION OF SATURATION AND VARIABILITY FACTORS IN ENGLISH AND UKRAINIAN

Globalization of the world has made it very small and connected, the result of which can be seen even in life experience accumulating in the form of databases building! It is Linguistics that deals with verbal databases, or Text Corpora. As it was mentioned in the Introduction section, the calculation of saturation and variability factors of *British National Corpus* and *Корпус української мови* with cognitive verbs was made with the help of the elements of statistic method, i.e. formulas application. The formulas were introduced by Tatarinova (1990), who studied the semantic field of intelligence in English short stories.

As soon as both languages include into the synonyms scope all the three verbs under our close attention, we considered it expedient to calculate saturation and variability factors for those lexical units.

Saturation factor (S) is calculated according to the following formula:  $S = n/N * 100\%$  (Tatarinova, 1990), where **n** means the general number of “understand”, “remember”, and “know” forms usage in the text / corpus, and **N** – the general number of all words in the text / corpus. **Paradigms** of the English cognitive verbs are presented with such rows:

**“to understand”**: *understand, understands, understanding, misunderstand, understood, misunderstanding, misunderstood* (51053 cases);

**“to remember”**: *remember, remembers, remembering, remembered* (25444 total);

**“to know”**: *know, knows, knowing, known, knew, acknowledge, acknowledges, acknowledged* (179277 total).

$$S_1 = 255774 : 100,000,000 * 100\% = 0.26 \%$$

**Paradigms** of the Ukrainian cognitive verbs are as follows:

**“розуміти”**: *розуміти, розумію, розумієш, розуміє, розумієте, зрозумів, зрозуміла, зрозуміли, зрозуміло, зрозумієте, зрозуміле, порозумілися* (1451 total);

**“пам’ятати”**: *запам’ятала, пам’ятаю, пам’ятаєш, запам’ятав* (207 total);

**“знати”**: *знати, знаю, знаєш, знає, знаємо, знаєте, знають, знатиме, знатимеш, знав, знала, знали, знай, знаючи, впізнало, впізнаєш, упізнати, дізналися, дізнатись, дізнаємось, дізналася, дізнаєшся, дізнавшись* (3342 total).

$$S_2 = 5000 : 1,000,000 * 100\% = 0.5 \%$$

Thus, saturation factor *S* for cognitive verbs is higher in Ukrainian (0,5 % vs. 0,26 %) because of the higher number of meanings of those three cognitive verbs under analysis and their wider paradigm typical of Ukrainian as of a synthetic language.

Variability factor (*V*) is calculated according to the following formula:  $V = m/n$  (Tatarinova, 1990), where *m* means the general number of forms usage of only one cognitive verb (either “understand”, or “remember”, or “know”) usage in the text / corpus, and *n* – the general number of “understand”, “remember”, and “know” forms usage in the text / corpus. The results of calculations show such a picture: the variability factor in English for “to understand”  $V_1$  equals = 0.0005, for “remember”  $V_2$  = 0.0003, for “to know”  $V_3$  = 0.0018; the variability factor in Ukrainian for “розуміти”  $V_4$  = 0.0014, for “пам’ятати”  $V_5$  = 0.0002, for “знати”  $V_6$  = 0.0035.

Summing up the data obtained for all the three verbs in different tense forms for both languages, it is obvious that the verb “to know” has the highest variability factor *V*:  $V_6$  for “знати” = 0.0035,  $V_3$  for “to know” = 0.0018; then  $V_4$  for “розуміти” = 0.0014,  $V_1$  for “to understand” = 0.0005; and  $V_2$  for “to remember” = 0.0003),  $V_5$  for “пам’ятати” = 0.0002.

The above mentioned results can be considered relatively objective, taken into account the differences between the corpora under analysis, though the use of formulas makes them reliable enough to understand the tendency and outline the further prospective.

## CONCLUSIONS

The corpus-based approach enabled us to define 255774 cognitive verbs (“understand”, “remember”, “know”, and their forms) usage in *British National Corpus* (BNC), and 5000 cognitive verbs (“розуміти”, “пам’ятати”, “знати”, and their forms) usage in *Корпус української мови* (КУМ). Having applied two formulas for calculation of the saturation and variability factors for the aforementioned corpora, it is possible

to conclude that both languages demonstrate the prevalence of the cognitive verb “to know” in different forms (having the resultative meaning), the second position is occupied by the verb “to understand”, and only then goes “to remember”, which proves the common human cognition nature, i.e. first *to understand* and then *to remember*. Calculation of the saturation and variability factors for English and Ukrainian corpora with cognitive verbs is one of the quantitative analysis procedures enabling processing of different languages data with the aim of demonstrating the usage peculiarities of language units carrying elementary knowledge quanta.

Further research will deal with the other cognitive verbs saturation and variability factors calculation, as well as involvement of data from the other languages. Emphasizing similarities, we can make our world harmonized.

## REFERENCES

1. Бацевич, Ф.С. (2002). Семантика і прагматика ментальних перформативів української мови. *Мовознавчі студії: матеріали конференцій НТШ у м. Львові. Філологічна секція*. 28–46.
2. Беляцкая, А.А. (2013). Лингвокультура и ноосфера: новые перспективы человеческой эволюции (Лингвоантропогенез в XXI веке). *Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология»*. Том 26 (65). № 5. 98–105.
3. Бук, С. (2007). Учнівські корпуси в методиці викладання іноземної мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 2. 19–23.
4. Дарчук, Н.П. (2017). Можливості семантичної розмітки корпусу української мови (КУМ). *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов*. Вип. 15. 18–28.
5. Ділай, І. (2014). Когнітивні дієслова в лексико-семантичній системі англійської мови: історія та перспективи дослідження. *Вісник Львівського університету. Серія іноземні мови*. Вип. 22. 28–37.
6. ЕСУМ *Етимологічний словник української мови: у 7 т.* (1982–2012). Уклад. О. С. Мельничук та ін. К. : Наукова думка, 1982. Т. 1 : А–Г. 634 с.; 1985. Т. 2 : Д–Копці. 573 с.; 1989. Т. 3 : Кора–М. 553 с.; 2003. Т. 4 : Н–П. 657 с.; 2006. Т. 5 : Р–Т. 705 с.; 2012. Т. 6 : У–Я. 569 с.
7. Ильчук, Е.В. (2006). *Представление когнитивных процессов в семантике английских глаголов*. (Автореф. дис. на соиск. уч. степени докт. филол. наук). Московский педагогический государственный университет. Москва.
8. Исхакова, Р.Ф. (2009). *Когнитивно-семантический анализ мнемических глаголов (на материале современного английского языка)*. (Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук). Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург.
9. Китова, Е.Б. (2006). *Иерархия концептов Data, Information, Knowledge в английском языке*. (Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук). Байкальский государственный университет экономики и права. Иркутск.

10. Корольова, А.В. (2017). Принципи розробки бази даних «Лінгвоантропогенез»: концепція, структура і зміст. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов. Вип. 15.* 119–125.
11. КУМ. *Корпус української мови* [онлайн]. MOVA.info лінгвістичний портал, 2003–2018. Дата звернення 25 лютого, 2018, режим доступу: <http://www.MOVA.info>.
12. Леміш, Н.Є. (2017). Корпусна метарозмітка спеціальних текстів з лінгвоантропогенезу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 9. Сучасні тенденції розвитку мов. Вип. 15.* 139–152.
13. Леміш, Н.Є. (2018). Передумови створення паралельного корпусу текстів для студентів спеціальності «Переклад». *Актуальні проблеми сучасної транслятології, лінгвокраїнознавства та теорії міжкультурної комунікації* : зб. матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю. Вінниця : Центр підготовки наукових та навчально-методичних видань ВТЕІ КНТЕУ. 69–72.
14. Лук'янець, Г.Г. (2012). Основні напрямки сучасних корпусних досліджень мови та перспективи їх подальшого розвитку. *Наукові праці НУХТ. № 44.* 127–133.
15. ССУМ. *Словник синонімів української мови* (2007). Полюга, Л.М. К.: Довіра.
16. Татарінова, Э.М. (1990). *Семантическое поле «интеллект» в тексте (на материале современных английских рассказов)*. (Автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук). Львов.
17. Aijmer, K. (1997). *I think – an English Modal Particle. Modality in Germanic Languages*. Ed. by T. Swan, O.J. Westvik. Walter de Gruyter. 1–48.
18. Alm-Arvius, Ch. (2004). We Shall Soon Grow to Know Each Other Better: Know, a Gradable Verb. *An International Master of Syntax and Semantics*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. 21–30.
19. Bloom, B.S., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green.
20. BNC. *British National Corpus* [online]. University of Oxford, 2001 (second edition). Retrieved from <http://corpus.byu.edu/bnc/>
21. Croft, W. (1993). Case Marking and the Semantics of the Mental Verbs. *Semantics and Lexicon*. Ed. by J. Pustejovsky. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 55–72.
22. Evens, M. (1988). *Relational Models of the Lexicon: Representing Knowledge in Semantic Networks*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Jorgensen, E. (1990). Remember and Forget with Gerund & Infinitive as Objects. *English Studies. Vol. 71. № 2.* 147–151.
24. LDCE. *Longman Dictionary of Contemporary English* (2012). 7<sup>th</sup> ed. Edinburgh: Pearson Education Limited.
25. NWDTEL. *New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language* (1993). Doris L. Lechner (Ed.). Danbury, CT: Lexicon Publications, Inc.



26. OED. *Online Etymology Dictionary* [online]. Retrieved from [www.etymonline.com/index.php?term=pause](http://www.etymonline.com/index.php?term=pause)
27. WO. *Word Origin* [online]. Retrieved from <http://dictionary.reference.com>

## SANTRAUKA

### KOGNITYVINIAI VEIKSMAŽODŽIAI ANGLŲ IR UKRAINIEČIŲ KALBŲ TEKSTYNUOSE

Nataliya Lemish

Šiame straipsnyje pateikiami žvalgomojo projekto rezultatai siekiant nustatyti bendruosius ir specifinius kognityvinių veiksmažodžių bruožus skirtingose kalbose. Galutinis tyrimo tikslas yra įrodyti universalų pažinimo pobūdį ir tekstynų skirtumus juose funkcionuojančių kognityvinių veiksmažodžių kiekio požiūriu. Tyrime išskelti šie uždaviniai: 1) pateikti kognityvinių veiksmažodžių apibrėžimus ir jų klasifikaciją; 2) ištirti žodžių *žinoti*, *suprasti*, *atsiminti* etimologiją anglų kalboje ir jų ekvivalentus ukrainiečių kalboje; 3) apskaičiuoti kognityvinių veiksmažodžių variatyvumą ir dažnį anglų ir ukrainiečių kalbose. Žvalgomasis projektas atliktas remiantis bendraisiais (dedukcijos, indukcijos, analizės, sintezės, lyginimo ir aprašymo) ir specifiniais kalbiniais (žodynų definicijų analizė, komponentinė analizė, etimologinė analizė, kontrastyvinė analizė) moksliniais metodais. Taip pat buvo naudojamas statistinis metodas nustatyti kognityvinių veiksmažodžių variatyvumą ir dažnumą anglų ir ukrainiečių tekstyнуose.

# ПЕРЦЕПТИВНОСТЬ КАК ТЕКСТОВАЯ КАТЕГОРИЯ: ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И РОЛЬ СИНТАГМАТИКИ В ТРАНСФОРМАЦИИ ЗНАЧЕНИЙ

Наталия Муравьева

Российский Государственный Гуманитарный Университет,  
Миусская пл., д. 6, Москва, Россия, 125267, natasha1000@mail.ru

## ABSTRACT

*The article deals with the category of perceptivity. Much attention is given to concrete lexis and the specificity of its functioning in fragments of perceptual modus, or reproductive register of speech. The author identified and specified contextual word meanings unfixed in dictionaries. The paper explains how text influences word meaning transformation.*

**Keywords:** *category of perceptivity, reproductive register of speech, concrete lexis, contextual word meanings transformation.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Категория перцептивности – это семантическая категория, образуемая системой лексических и грамматических средств, текстовая функция которых – передать в речи ситуацию непосредственного наблюдения, восприятия.

Категория является текстовой, то есть реализуется в определенных текстовых фрагментах – которые вслед за Г. А. Золотовой в данной работе будут называться контекстами репродуктивного коммуникативного регистра (КГ, 2004, 29 и далее).

Перцептивность восходит к выделенному впервые Н. Д. Арутюновой типу модусной (Балли, 1955, 44) информации – связанной с передачей, отражением в тексте ситуации восприятия, передачей некоторого образа непосредственно воспринимаемого окружающего мира (Арутюнова, 1988, 109 и далее).

Будучи текстовой категорией, перцептивность формулируется разными языковыми средствами: как лексическими, так и грамматическими. Грамматические средства в русском языке не являются самостоятельными с точки зрения перцептивности, как и во всех других языках, не обладающих категорией эвиденциальности. Поэтому русский язык не способен маркировать ситуацию восприятия глагольной формой. Грамматика будет участвовать в создании

модусной семантики контекста, но совместно с лексическими единицами. В данной статье основное внимание будет уделено лексическим средствам, которые признаны более самостоятельными.

Цель – охарактеризовать лексические средства категории перцептивности. Сформулированные задачи: определить роль в создании данной текстовой категории конкретной лексики, систематизировать типы контекстных трансформаций значений конкретной лексики, наметить текстовые условия подобных трансформаций.

Теоретической базой является Коммуникативная грамматика русского языка (КГ, 2004 и др.). Материалом – собранные фрагменты репродуктивного регистра из текстов русской художественной литературы.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

1. Если говорить только о лексических средствах создания перцептивности, то, в первую очередь, нужно сказать о традиции различать среди глаголов восприятия контролируемые, активные, деятельности (*смотреть, слушать*) и неконтролируемые, неактивные, инертного состояния (*видеть, слышат*), а также пассивного состояния (*звучать*), см. интерес к этому вопросу, в частности, в западной лингвистике еще в 70-е гг. XX века (Caplan, 1973; Fillmore, 1971; Leech, 1975; Rogers, 1971; Scovel, 1972; Viberg, 1983 и др.).

В отечественных исследованиях, особенно<sup>2</sup> с начала XXI века, круг внимания лингвистов значительно расширился, и предметом описания стали не только собственно перцептивные предикаты, но и слова, которые не полностью, но в том числе связаны с ситуацией восприятия, сочетая в своей семантике модусную долю информации с диктумной. В частности, В. Е. Чумириной при анализе пейзажных фрагментов была выделена группа «перцептивно-изобразительных» глаголов:

1) отадъективные со значением цвета (*синеть, белеть*), которые в репродуктивном прочтении имеют способность присоединять постфикс *-ся*, приставку *за-*;

2) описывающие «слегка изменяющийся признак, связанный с проявлением света, блеска» (*светить(ся), мерцать, блестеть*);

3) «пространственные», задающие позицию наблюдателя, «через объект ориентирующие читателя в пространстве» (*возвышаться, возвыститься, громоздиться, торчать*);

4) «динамические», передающие характер движения объектов в визуальном поле наблюдателя» (*мельтешить, шнырять, сновать, мелькать*);

5) описывающие форму или траекторию движения (*клубиться, кружиться, стлаться*);

---

2 Ср. и более ранние работы: глаголы типа *реять, уплетать* получили название «изобразительных» предикатов еще в 1980-е гг. (Булыгина 1982, см. Глава 2, § 3).

6) описывающие характер перцепции – «как видит предмет наблюдатель» (*выделяться, вырисовываться*);

7) выражающие опосредованное восприятие (*отражаться, сквозить, просвечивать*). Глаголы 1 и 2 типов характеризуют объекты, находящиеся на большом расстоянии от перцептора (Чумирова, 2005, 16–18).

Е. В. Падучева в книге 2004 года «Динамические модели в семантике лексики» предложила полный список глаголов с «врожденным наблюдателем» – т.е. таким, который ни в одном из употреблений не появляется в структуре предложения – то есть всегда остающимся «За кадром» (Падучева 2004, с. 213–214). В целом, ряд групп близок к уже указанным, однако эта классификация строится на синтаксическом критерии – субъект восприятия находится в пресуппозиции предложения, чтобы употребить эти лексемы, чтобы так сказать, нужно увидеть ситуацию:

1) глаголы со значением прибытия и удаления из поля зрения (*появиться, исчезнуть, пропасть*);

2) глаголы перемещения сквозь преграду (в производных значениях) (*высунуться, проступить, выступить, выглянуть, проглядывать*);

3) глаголы с наблюдателем, мимо которого проходит траектория движущегося предмета (*скользнуть, проскользнуть, мелькать, промелькнуть*);

4) глаголы пространственного расположения, ориентированного на наблюдателя (*развернуться, раскинуться, расстилаться*);

5) глаголы испускания запаха, звука, света (*пахнуть, звучать, светиться*);

6) глаголы, обозначающие наблюдаемый признак предмета: цвет (*белеть, чернеть*), форму (*маячить, торчать*), звучание (*раздаваться*) и др. (Падучева 2004, с. 213–214).

Материал, описанный в этих и других работах был обобщен и представлен в виде шкалы перцептивности в исследовании (Муравьева 2008):

1) первый уровень – это **перцептивно-модусные** лексемы, их толкование или состоит полностью из модусной информации, или в том числе содержит в себе модусную информацию, наряду с диктумной, в зависимости от этого внутри уровня можно выделить еще четыре группы:

- собственно перцептивные (*видеть*),
- каузативно-перцептивные (*смотреть, показать*),
- перцептивно-субъектные (*видно*),
- перцептивно-объектные (*виднеться, белеть*);

2) второй уровень – **изобразительные** лексемы – не только в структуре предложения, но и при лексикографическом описании лишь предполагают наблюдающего субъекта (*вздвигаться, нахохлиться, провиснуть*);

3) третий уровень – **потенциально перцептивные** лексемы – это лексика конкретная, ее употребление не только возможно, но и типично для репродуктивного регистра (*идти, сидеть, стоять, толпа, колесо, вечерний*) (Муравьева 2008).

Однако третий уровень слов обычно не привлекал внимание лингвистов: слова являются нейтральными к контексту, так как могут употребляться во всех регистрах речи, следовательно, они не являются ни прикрепленными ни к одному из модусов, ни тем более маркерами какого-либо из них.

2. При этом в одной из работ уже было отмечено, что, например, в условиях генеритивного (обобщающего) коммуникативного регистра ни одно слово конкретной семантики не употребляется в своем прямом значении (Онипенко, Никитина, 2006). Например: *В Тулу со своим самоваром не ездят, В чужой монастырь со своим уставом не ходят* и т.д. – речь не идет ни о Туле, ни о самоваре, ни о монастыре, ни о езде и проч.

С другой стороны, механизмы контекстной трансформации значений интересуют сегодня и специалистов по когнитивной лингвистике (Кубрякова, 2002; Киклевич, 1014; Харитончик, 2016; Тур 2015 и др.).

Именно поэтому интересно будет попытаться рассмотреть типы и закономерности трансформации значений в примерах репродуктивного регистра. А они бесспорно есть: в предложении *Тройка старого графа, в которую сел Диммлер и другие ряженые, визжа полозьями, как будто примерзая к снегу, и побрякивая густым колокольцом, тронулась вперед (Л. Толстой)* выделенные существительные даны не для указания на сами предметы (катание происходит в темноте, полозья под снегом никто не разглядывает, как и колокольчик никого не интересует сам по себе), а в качестве конкретизации звуковой характеристики. Существительные как бы поясняют, что именно слышит повествователь в данный момент, уточняя типы звуков, лишь приблизительная характеристика которых предлагается подчеркнутыми глаголами. Таким образом, лексикографическое описание значения выделенных существительных предполагает описание предметов, в то время как репродуктивно-текстовое прочтение – семантику звука.

Работа с большим количеством фрагментов репродуктивного регистра дала возможность выделить повторяющиеся типы подобных семантических трансформаций.

В частности, репродуктивно-контекстное значение звука может появиться у слов с восемью типами семантики<sup>3</sup>:

- материал, вещество: ...*Послышался топот лошадей и сухой стук кованых колес по щебню (Короленко), У шаткой пристани он ...откинул брезент, ввинтил уключины, выволок весла из длинного ящика, вдел стержень руля в стальное кольцо (Набоков), Поодаль ровно шумели шлюзы водяной мельницы... (Набоков);*

3 Здесь и далее в примерах полужирным шрифтом выделяются имеющие рассматриваемое контекстное значение лексемы, подчеркиванием – перцептивно-модусные или изобразительные, маркирующие регистр в фрагменте.

- предмет: У шаткой пристани он развернул грохочущую цепь большой, тяжелой, красного дерева шлюпки, откинул брезент, винтил уключины, выволок весла из длинного ящика, вдел стержень руля в стальное кольцо. Поодаль ровно шумели шлюзы водяной мельницы... Уключины скрипели при каждом нажиме весел... (Набоков);
- физическое действие: ...Старческий голос затаянул... К жужжанию колеса присоединился тихий перебор струн под пальцами юноши (Короленко);
- время: ...Старческий голос затаянул... (Короленко);
- живое существо: Слепы вышли на него и повернули вправо, когда сзади послышался топот лошадей ... (Короленко);
- место как источник звука: Жидкий, но мелодичный звон долетел с костельной колокольни (Паустовский);
- тактильные ощущения или предметы с тактильно воспринимаемыми характеристиками: Кругом была степь, и впереди слышался звон разогреваемой солнцем проволоки на шоссе, пересекавшем пыльный шлях. Слепы вышли на него и повернули вправо, когда сзади послышался ... сухой стук кованых колес по щебню (Короленко);
- зрительно-тактильные ощущения: Жидкий, но мелодичный звон долетел с костельной колокольни (Паустовский).

Тактильные ощущения, в качестве репродуктивно-контекстных, возникают значительно реже, исходными значениями для таких слов будут:

- мера длины: Я легко перелез через изгородь и пошел по этой аллее, скользя по еловым иглам, которые тут на вершок покрывали землю (Чехов);
- материал, вещество: У шаткой пристани он развернул грохочущую цепь большой, тяжелой, красного дерева шлюпки... (Набоков), ...И Машенька, держа в одной руке оба конца мокрой рулевой веревки, другую руку опускала в воду, стараясь сорвать глянцевито-желтую головку кувшинки (Набоков);
- предмет (для которого характерно постоянная или временная тактильная характеристика): Потом он повернул на середину реки, виляя между парчевых островов тины, и Машенька, держа в одной руке оба конца мокрой рулевой веревки, другую руку опускала в воду, стараясь сорвать глянцевито-желтую головку кувшинки (Набоков).

Визуальную контекстную семантику можно сгруппировать следующим образом:

1) контекстное значение цвета:

- явление природы, предмет, растение и т.д., связанное с цветом: Было тихо, темно, и только высоко на вершинах кое-где дрожал яркий золотой свет и переливал радугой в сетях паука (Чехов), ...Вдоль белых складок спадающей воды рыжеватым золотом отливали подплывшие стволы сосен (Набоков);

- материал: *Потом он повернул на середину реки, вилля между **парчевых** островов тины... (Набоков);*
  - действие: *...Я прошел мимо белого дома с террасой и с мезонином, и передо мною неожиданно развернулся вид ...с деревней на том берегу, с высокой узкой колокольней, на которой горел крест, отражая в себе **заходившее** солнце (Чехов), Поодаль ровно шумели шлюзы водяной мельницы; вдоль белых складок спадающей воды рыжеватым золотом отливали подплывшие стволы сосен (Набоков).;*
- 2) контекстное значение света, яркости, блеска:
- источник света: *...И когда опять лодка выплыла, **солнце ослепило**, сверкнуло на концах весел, выхватило телегу с сеном... (Набоков), Я заглянул в нее [калитку]. Яблоневый сад, весь в **солнечных** пятнах, спустился по склону холма (Паустовский);*
  - отражающие предметы: *...И когда опять лодка выплыла, солнце ослепило, сверкнуло на **концах весел**, выхватило телегу с сеном... (Набоков), На шляпе была нашита синяя **атласная** лента и за нее заткнуто павлинье перо (Паустовский);*
- 3) контекстное значение большого расстояния до объекта наблюдения:
- движение: *Жидкий, но мелодичный звон долетел с костельной колокольни (Паустовский), Яблоневый сад, весь в солнечных пятнах, **спустился** по склону холма (Паустовский);*
  - пространственный ориентир: *Лес остался синей полосой на **горизонте** (Короленко);*
- 4) контекстное значение конфигурации, рисунка, траектории возникают на основе таких компонентов, как:
- время: *Под **старой** яблоней сидела на траве молоденькая польская крестьянка и кормила грудью ребенка (Паустовский), Солнце уже пряталось, и на цветущей ржи растянулись **вечерние** тени (Чехов);*
  - движение: *Кругом была степь, и впереди слышался звон разогреваемой солнцем проволоки на шоссе, **пересекавшем** пыльный шля. (Короленко), ...Потом, когда мы, «безобразники», с шумом и гиком **пересекали** все комнаты, я не раз видел Софью Андреевну... (Белый);*
  - геометрическая характеристика: *Лес остался синей **полосой** на горизонте. (Короленко), К северу тянулась большая Чечня, открывалась Сунжа и по равнине вьющийся Терек; наконец, слабой **полосой** на горизонте величественную эту картину окаймляло Каспийское море (Чекалин);*
  - множество: *Вот уже слились в одну густую, плотную, черную **толпу** редкие прибрежные сосны, и за этой колышущейся толпой неразличима наша дача (Л. Чуковская).*

3. Приведенные примеры наводят на мысль, что любое предметное слово языка, оказавшись в условиях репродуктивного регистра, получает одно из

перечисленных или подобное образно-чувственное прочтение. Однако это не так: обратное доказывает индивидуальность, авторский характер такого перцептивного прочтения для слова *зебра*: *Забор не тень свою отбрасывал, а зебру что несколько уродовало двор (И. Бродский).*

Кроме того, количество подобных контекстных значений также от слова к слову варьируется. В частности, у слова *толпа* обнаружены лишь две контекстные трансформации (с значением конфигурации, рисунка и звука), а у слова *вечерний* – пять:

- рисунок, длина: *Солнце уже пряталось, и на цветущей ржи растянулись **вечерние** тени (Чехов);*
- направление лучей, низкий свет: ***Вечернее** солнце припадало к окнам и бортам автомобилей (С. Довлатов);*
- цвет: *Но она просто смотрела в стекло и, должно быть, видела лишь дальние крыши, провода, высотки и несколько ключев тёмно-голубого **вечернего** неба в окружении розовых облаков (А. Волос);*
- тактильность: *Его уже сильно трясло – от мокрой одежды, **вечерней** прохлады, нервного возбуждения – от всего вместе (В. Быков);*
- звук (тишина): *И сразу исчезала усталость, Колюня погружался в мир неровных улиц ...прислушиваясь к родному звуку паровоза на земле и гудению самолётов в **вечернем** небе, окунаясь в безмятежность и покой (А. Варламов), Далеко под нами шумел **вечерний** город. Улица сверху казалась безликой (С. Довлатов).*

И наряду с этими примерами есть другие, в которых это же слово, в условиях репродуктивного регистра, не меняет значения, а остается в своем исходном временном: *В ту же минуту на **вечернюю** Москву, на её крыши и мостовые обрушился тёплый праздничный ливень, отлакировав тусклый город и разбрызгав по чёрному зеркальному блеску золотые капли (Ф. Горенштейн).*

Если посмотреть к данным контекстам, то можно обнаружить общие механизмы синтагматики: если прилагательное оказывается в сочетании с существительным световой/теневого семантики, то и само получает наглядно-пространственное прочтение (*вечерние тени, вечернее солнце*). Помимо основного существительного это же значение должны поддерживать и другие средства ближайшего контекста: *тени растянулись* (это тоже длина), *вечернее солнце припадает* (это тоже направление). Аналогичным образом толкуются и остальные примеры: сочетание с тактильно ощущаемой характеристикой *прохлада* дает и слову *вечерний* тактильное прочтение, это же значение поддерживает лексема *мокрый*. Существительное с семантикой места (*небо, город, Москва*) способно активизировать цветочное или звуковое значение прилагательного. Однако понять, какое именно, помогает перцептивно-изобразительная лексика ближайшего окружения: цветочные прилагательные «задают» зрительное прочтение для слова *вечерний*, а звуковые лексемы – семантику тишины. Однако в последнем предложении перцептивно-контекстного значения не рождается



из-за отсутствия определенности канала восприятия: в предложении одновременно говорится и о тактильных характеристиках (*теплый*), и о визуальных (*отлакировать, тусклый, черный, блеск, золотой* и т.д).

## ВЫВОДЫ

Итак, средствами создания категории перцептивности являются не только перцептивно-модусные и изобразительные, но и потенциально-перцептивные (конкретные) лексемы. Не предполагая ограничений на употребление ни в одном из регистров речи и будучи периферийными средствами языковой системы с точки зрения перцептивности, в условиях репродуктивного регистра конкретная лексика часто выполняет функцию усиления и/или конкретизации того или иного чувственного образа.

Усиление/конкретизация возможны при появлении у слова в условиях репродуктивного регистра нового перцептивно-контекстного значения (контекстного, не описанного в словарях).

Однако не любое слово способно трансформировать свое значение в контексте. И при наличии такой способности количество перцептивно-контекстных значений у разных конкретных слов будет различным. Что делает необходимым дальнейшее исследование данной лексики.

Контекст репродуктивного регистра является обязательным условием для перцептивно-контекстной трансформации значения, но не единственным. Другим общим для всех примеров условием может быть названо соседство с перцептивно-изобразительными средствами: их функция, в том числе, и в том, чтобы задавать канал чувственного восприятия и таким образом указывать направление для трансформации исконной семантики конкретной лексемы.

Отсутствие модусной однородности контекста, смешение каналов восприятия в одном фрагменте текста является одним из препятствий перцептивной трансформации слов конкретной семантики.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н.Д. (1988). *Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт*. Москва: Наука.
2. Балли, Ш. (1955). *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва: Издательство иностранной литературы.
3. Булыгина, Т.В. (1982). К построению типологии предикатов в русском языке. In *Семантические типы предикатов*. Москва: Наука. С. 7–85.
4. Золотова, Г.А., Онипенко, Н.К., Сидорова М.Ю. (2004). *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва: Институт русского языка им В. В. Виноградова РАН.
5. Киклевич, А.К. (2014). Амбисемия в словообразовании. In *Slavische Wordbildung im Vergleich: Theoretische und Pragmatische Aspekte*. Berlin. S. 143–162.

6. Кубрякова, Е.С. (2002). Об особенностях композиционной семантики у производных слов In *Slavishe Wortbildung: Semantik und Kombinatorik: Materialien der 5. Intern. Konf. der Kommiss. für slavische Wortbildung beim Intern. Slavistenkomitee, Lutherstadt Wittenberg, 20-25. Sept. 2001.* Hrsg.: S. Mengel. – Münster: Lit. S. 55–71.
7. Муравьева, Н.Ю. (2008). *Категория перцептивности в семантике глагола и в тексте.* Дисс. ...к.ф.н. Москва.
8. Онипенко, Н. К., Никитина, Е. Н. (2006). Грамматика крылатых выражений, *Русская словесность*, № 4. С. 56–63.
9. Падучева, Е.В. (2004). *Динамические модели в семантике лексики.* Москва: Языки славян. культуры.
10. Тур, В.В. (2015). *Актуализация латентных признаков в семантике компонентов сочетаний «существительное + существительное» в современном английском языке:* АКД. Минск.
11. Харитончик, З.А. (2016). Глубинные смыслы языковых единиц In *Русский язык: система и функционирование (к 95-летию БГУ, 50-летию кафедры русского языка, 90-летию проф. П.П. Шубы): сборник материалов VII Международной научной конференции, Минск, 18-19 октября 2016 г.* Минск: БГУ. С. 13–22.
12. Чумирина, В.Е. (2005). *Тактические приемы моделирования пространства в художественном тексте:* диссертация... кандидата филол. наук: 10.02.01. – Москва.
13. Caplan, D. (1973). A note on the abstract readings of verbs of perception. *Cognition*. № 2. P. 269–277.
14. Fillmore, Ch. (1971). Types of lexical information. In *Semantics*. Cambridge. P. 370–392.
15. Leech, G.N. (1975). *Meaning and the English Verb*. London.
16. Rogers, A. (1971). Three kinds of physical perception verbs. In *Papers from the 7<sup>th</sup> Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. P. 206–222.
17. Scovel, T.S. (1972). A look-see at some verbs of perception/ In *Language Learning*. Vol.21. P.75–84.
18. Viberg, A. (1983). The verb of perception: A typological study. In *Explanations for language universals / Eds. B.Buttervorth, B.Comrie, Ö.Dahl.* Berlin. P.123–162.

## SANTRAUKA

### PERCEPCIJA KAIP TEKSTO KATEGORIJA: LEKSINĖS PRIEMONĖS IR SINTAGMATIKOS VAIDMUO REIKŠMIŲ TRANSFORMACIJOJE

Natalija Muravjova

Straipsnio dėmesio centre – percepcijos kategorija. Ypatingas dėmesys skiriamas konkrečiai leksiškai ir jos funkcionavimo specifikai teksto epizoduose, kuriuose svarbi

percepcija, arba reprodukciniame kalbos registre. Straipsnyje taip pat susistemintos kontekstinės žodžių reikšmės, kurios nėra užfiksuotos žodynuose. Nustatomi teksto ypatumai, kurie sąlygoja reikšmių transformacijas.

# KONTAMINACIJA IR LIETUVIŲ KALBOS NAUJADARA

Daiva Murmulaitytė

Lietuvių kalbos institutas, P. Vileišio g. 5, LT-10308 Vilnius, Lietuva,  
daiva.murmulaityte@lki.lt

## ABSTRACT

*Blending is a process where a new word is created by combing non-morphemic parts of two or more existing words. Traditionally, it is believed that blending is not typical of the Lithuanian language. It is not considered to be word formation in the narrow linguistic sense of the term. In English, this phenomenon is much more widespread and regarded as one of the most common and productive ways of word formation. Bearing in mind the abundance of English borrowings and the influence of English on modern Lithuanian, it would be necessary to investigate new blends of modern Lithuanian and perhaps re-evaluate this non-morphemic way of making words in this language.*

*180 neologisms from The Database of Lithuanian Neologisms marked as blends were included in the pilot study. In April 2018, they accounted for 4 % of all neologisms in this database. They were classified by origin (into loanwords, new coinages, loan translations) and by the indigenuity of morphemes (into having indigenous or borrowed morphemes (except for inflection) or mixed morphemes). It has been found that more than half of the investigated nouns are borrowed, i.e., blending has occurred in the donor language, mostly English. Another 38 % are coined in the Lithuanian language and 8% are the product of translation of blends from other languages. About 34 % of new Lithuanian blends are coined from indigenous source words, about 46 % from indigenous and borrowed words. Approximately 1/5 of blends are formed from loans.*

*Blending in the Lithuanian language is no longer rare as previously, the number of such derivatives is increasing, they are recorded more quickly. However, there is a lack of data for the structural analysis and classification of new Lithuanian blends. Obviously, there is a need to differentiate speech-error blends from intentional ones. The latter often have features of morphemic coinages. The important questions are: How to treat words with new international word constituents (e.g. -nomika, -geitas, -holikas, -holizmas, -mobilis)? How to evaluate the non-morphemic coinages that have morphemic morphological features (the change of inflection of source word, e.g. dvirtakis), semantic properties of blends, etc.*

*The studies of blending in the English language, based on its analytical nature, can only be partially relied.*

**Keywords:** *blending, word formation, neologisms, loanwords, new coinages, loan translations.*

## ĮVADAS

Leksinę kontaminaciją labai apibendrintai galima apibrėžti kaip naujo žodžio atsiradimą su(si)maišant (susilieiant, susilydant, susikryžiuojant) dviem ar keliems žodžiams (plg. KTŽ, 1990, 180; LKE, 1999, 328)<sup>4</sup>. Tai netyčinis arba sąmoningas naujų žodžių – kontaminantų – kūrimas, jungiant nemorfemines jau esančių žodžių dalis (plg. Bauer, 1983, 234–235), taigi mišinimas (maišymas) yra ne morfologinis, o fonetinis ar grafinis. Pradiniai žodžiai yra susiję semantiškai, panašūs fonetiškai, gramatiškai. Gali būti maišomi atskiri žodžiai arba sintaksinės konstrukcijos nariai (šitai pripažįsta ne visi tyrėjai). Reiškiny s būdingas ne vienai kalbai, pvz.:

- angl. *brunch* < *breakfast* + *lunch*, *Brangelina* < *Brad* + *Angelina*;
- vok. *Postkarte* < *Postblatt* + *Korrespondenzkarte*; *Erdbirne* < *Erdapfel* + *Grundbirne*;
- rus. *зловасный* < *злой* + *опасный*, *бананас* < *банан* + *ананас*;
- lie. *irba* < *ir* + *arba*, *kregždinga* < *kregždė* + *blezdinga*, *feisbučkis* < *feisbukas* + *bučkis*.

Svarbus kontaminacijos santykis su žodžių daryba, ir šio santykio supratimas skirtingose kalbose yra nevienodas. Lietuvių kalbotyroje tradiciškai manoma, kad tikroji lietuvių kalbos žodžių daryba visada yra tiktai morfologinio pobūdžio, nes tokios visada yra jos priemonės (įvairūs afiksai ar skirtingų žodžių kamienų sandūra). Todėl kontaminacija nepriklausanti žodžių darybos sistemai ir nelaikoma žodžių daryba (Urbutis, 2009, 324, 355; Barauskaitė, 1985, 44). Kitur nemorfeminių dalių jungimas gali būti suprantamas ir kaip morfologinis procesas – „Blending: A morphological process where a new word is created by combining two non-morphemic parts of existing words“. (AAL; <https://sites.google.com/a/sheffield.ac.uk/aal2013/branches/morphology/example-research>); „This paper is concerned with a morphological process in English that is commonly referred to as (lexical) blending.“ (Gries, 2004, 639). Lietuvių kalbotyroje irgi yra manančių, kad žodžių suliejimą bent jau stilistinių naujadarų, okazinių darinių atveju, vis dėlto galima būtų vertinti kaip netipišką žodžių darybos būdą (plg. Girčienė, 2013, 82–83, Mikėlionienė, 2002, 79).

Anglų kalboje šis reiškinys yra gerokai labiau paplitęs, daug tyrinėjamas ir laikomas vienu iš dažnų ir produktyvių žodžių darybos būdų. Turint galvoje anglišku skolinių gausą ir anglų kalbos įtaką dabartinei lietuvių kalbai, reikėtų ištirti naujuosius dabartinės lietuvių kalbos kontaminacinius darinius ir galbūt iš naujo įvertinti patį nemorfeminį žodžių darymosi būdą dabartinėje lietuvių kalboje.

4 Dažniausiai tokiu būdu atsiranda žodžiai (leksinė kontaminacija), rečiau – posakiai (sintaksinės konstrukcijos), frazeologizmai, žodžių formos, morfologinės paradigmos (Jefanova, 2016, 8).

Nors pavieniai kontaminacijos pavyzdžiai aptariami žodžių darybos, neologijos darbuose, išsamiai ir sistemiškai lietuvių kalboje ji mažai tyrinėta. Reikšmingesnių tyrimų tėra keletas. Remdamasi senaisiais kontaminaciniais dariniais kontaminaciją kartu su kitais specifiniais analogijos reiškiniiais (liaudies etimologija, leksine analogija) savo studijoje nagrinėjo B. Kabašinskaitė (1998). R. Miliūnaitė (2014) atkreipė dėmesį į naujuosius kontaminacinius darinius lietuvių kalboje, aptarė jų savoką, glaustai supažindino su anglų k. šios srities tyrimais ir išskyrė tris jų atsiradimo lietuvių kalbos vartosenoje būdus – skolinimąsi, vertimą ir maišybą, t. y. savą kontaminaciją. Jos tyrime į faktus žvelgta per norminimo prizmę, todėl kai kuriais aspektais yra susipynę darybinis ir morfeminis požūriai į naujadarus ir jie klasifikuojami bei kilmės (atsiradimo) aspektu vertinami kitaip, nei tai darytina vertinant griežtai darybiškai. Laikantis pastarojo požūrio, indigeniais kontaminaciniais naujadarais laikytini pačioje lietuvių kalboje iš savų, savų ir skolintų žodžių bei vien iš skolinių sulieti naujadarai, taip pat ir atitinkami vertiniai. Akivaizdūs skoliniai, nesvarbu, ar juose galima atpažinti pradinius žodžius, ar ne, taip pat tipiškai vediniai iš kontaminantų šiame straipsnyje kontaminaciniais dariniais nelaikyti.

**Tyrimo tikslas** – grynai darybinio aspektu apžvelgti kontaminacinius darinius, remiantis atnaujintais ir papildytais jų duomenimis *Lietuvių kalbos naujažodžių duomenyne* (toliau – ND). Tai svarbu, norint atsakyti į klausimus, ar tikrai kontaminacija lietuvių kalboje plinta, ar galima tą plitimą aiškinti anglų k. įtaka, ar kontaminacija lietuvių kalboje ir toliau laikytina ne (morfologinės) žodžių darybos būdu? Straipsnyje atkreiptas dėmesys į problemas, su kuriomis susiduriama klasifikuojant savakilmius kontaminantus, – kaip traktuoti žodžius su naujaisiais tarptautiniais žodžių sandais (pvz., *-nomika*, *-geitas*, *-holikas*, *-holizmas*, *-mobilis*, *-matas*, *-exit* ir kt.); kaip vertinti nemorfeminius darinius, turinčius morfeminės darybos bruožų (pirminio žodžio galūnės kaita, pvz., *dvirtakis* ‘dviračių takas’); kiek nustatant kontaminacinius darinius svarbūs semantiniai ryšiai?

**Tyrimo metodai** – analitinis, aprašomasis, lyginamasis ir kiekybinis, sinchroninė darybinė ir morfeminė žodžių analizės.

## NAUJŪJŪ LIETUVIŪ KALBOS KONTAMINANTŪ ANALIZĖ

2018 m. balandžio pradžioje ND buvo 190 neologizmų, turinčių ypatingą požymį „kontaminacinis darinys“. Jie sudarė maždaug 4 % visų šiame šaltinyje užfiksuotų naujažodžių. Stebint kontaminacinių darinių fiksavimo ND dinamiką (žr. 1 lentelę) matyti, kad nuo 2014 m. tokių darinių padaugėjo apie 2,3 karto, tačiau procentiškai jų dalis šiame šaltinyje paaugo labai nežymiai (nuo 3 iki 4 %).

**1 lentelė. Kontaminacinių darinių fiksavimo Naujažodžių duomenyne dinamika**

Data	Kontaminaciniai dariniai ND (pagal atitinkamą ypatingąjį požymį)	
	abs. sk.	% visų ND naujažodžių
2014 m. spalio	apie 80	> 3 (iš ≈2400)
2017 m. kovas	144	apie 3,63 (iš ≈3960)
2017 m. lapkritis	158	apie 3,76 (iš ≈4200)
2017 m. gruodis	169	apie 3,78 (iš ≈4470)
2018 m. vasaris	177	apie 3,9 (iš ≈4530)
2018 m. balandis	190	apie 4 (iš ≈4700)

Kyla klausimas – ar kuriant indigenius naujažodžius kontaminacijos imamasi dažniau, ar tiesiog kontaminantų daromasi apytikriai tiek, kiek anksčiau, tik šiais, interneto ir socialinių tinklų laikais, jie greičiau pastebimi ir fiksuojami, todėl susidaro regimybė, kad šiuo būdu žodžių randasi vis daugiau? Galbūt kontaminacija, kad ir labai pamažu, ilgainiui gali užimtį dalį tradicinės žodžių darybos pozicijų, nes produktyvių pastarosios tipų mažėja? Trumpiau tariant, ar tikrai kontaminacija lietuvių kalboje plinta kaip reiškiny, naujų žodžių radimosi būdas, ar jos apraiškų daugėja dėl kitų priežasčių (skolinimosi, vertybos, modernesnės paieškos ir operatyvesnio fiksavimo ir kt.)?

Iš 190 naujažodžių, ND pažymėtų kaip kontaminaciniai, toliau nagrinėta 180 žodžių (atmetus skolinatas, žodžių junginį ir kontaminantų vedinius).

**1. Kontaminantų kilmė ir morfemikos indigenumas**

Pagal radimosi lietuvių kalboje būdą naujieji kontaminantai suklasifikuoti į skolinius ir darinius (maišinius), iš pastarųjų dar išskirti vertiniai (žr. 2 lentelę).

**2 lentelė. Kontaminaciniai dariniai pagal radimosi lietuvių kalboje būdą**

Radimosi būdas	2017 11		2018 04 11	
	abs. sk.	%	abs. sk.	%
Skoliniai	85	54,1	97	53,9
Maišiniai	61	38,9	68	37,8
Vertiniai, pusiau vertiniai	11	7	15	8,3
<b>Iš viso</b>	<b>157</b>	<b>100</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Atskirai kilmės atžvilgiu vertinta kontaminacinių naujažodžių morfeminė sudėtis, tuo aspektu jie sugrupuoti į turinčius indigenias, svetimias (išskyrus galūnę) ir mišrias morfemas, jų statistinius duomenis žr. 3 lentelėje.

### 3 lentelė. Kontaminaciniai dariniai morfeminės sandaros indigenumo atžvilgiu

Morfemos pagal kilmę	2017 11		2018 04 11	
	abs. sk.	%	abs. sk.	%
Lietuviškos	24	15,3	25	13,9
Skolintos (išskyrus galūnę)	102	64,9	112	62,2
Mišrios (morfeminiai hibridai)	31	19,8	43	23,9
<b>Iš viso</b>	157	100	180	100

Duomenų, gautų pagal kelis kvalifikacinius požymius lyginamoji analizė gali atskleisti ar išryškinti dėsninumus, kuriuos sunkiau pastebėti tyrinėjant naująją leksiką tik pagal jos kilmę.

Nustatyta, kad kiek daugiau nei pusė tirtų naujažodžių yra skoliniai, t. y. kontaminacija yra įvykusi skolinančioje kalboje. Daugiausia tai yra anglų k. (84 %), pvz.: *restivalis* 'poilsio forma – išvykimas į gamtą, siekiant atsiriboti nuo technologijų ir atsipalaiduoti' (*restival* < *rest* 'poilsis' + *festival*), *infoteinmentas* 'informacijos pateikimas pramoginiu pavidalu (dažniausiai tai žurnalistikos žanras, taip pat muziejų ekspozicijos ir pan.)' (*infotainment* < *information* 'informacija' + *entertainment* 'pramoga') ir kt. Antroji kalba donorė pagal dažnumą – rusų (apie 12 %), pvz.: *bananasas* 'vaisius – banano ir ananaso hibridas' (*бананас* < *банан* + *ананас*), *putinmobilis* 'Rusijos prezidentui Vladimirui Putinui specialiai pagamintas automobilis' (*путинмобиль* < *Путин* + *автомобиль*; *путин-мобиль*), *rašizmas* 'XXI amžiaus pradžios Rusijos režimo ideologija ir praktika' (*рашизм* < *Рашиа* 'angliškas Rusijos pavadinimas pagal tarimą' + *фашизм*) ir kt. Apie 38 % kontaminacinių naujažodžių pasidaryta lietuvių kalboje (iš pastarųjų apie 15 % kelia abejonių), o apie 8 % atsirado verčiant kitų kalbų kontaminacinius darinius.

Apie 34 % kontaminacinių naujadarų remiasi savais pradiniais žodžiais (pvz., *batakovė* 'prie bato tvirtinamas aulak' < *batas* + *rankovė*, *irba* jungtukas 'ir / arba' < *ir* + *arba*, *miaujiena* 'su katėmis ir jų priežiūra susijusi naujiena' < *miau* + *naujiena*), apie 46 % – savais ir skolintais (pvz., *feisbučkis* 'virtualus bučiny socialiniuose tinkluose' < *feisbukas* + *bučkis*, *pliurpalyvas* 'pliurpalų lygio pasakojimas' < *pliurpalas* + *naratyvas*, *tortilainis* 'užkandis – tortilijos ir dešrainio hibridas' < *tortilija* + *dešrainis*). Maždaug 21 % kontaminacinių darinių lietuvių kalboje sukurta iš skolinių (*akvareziija* 'akvarele iliustruota poezija' < *akvarelė* + *poezija*, *kalafobija* 'baimė pirkti žiedinius kopūstus (kalaforus) dėl pakilusių jų kainų' < *kalafioras* + *fobija*, *korumpulas* 'korumpuotas valdininkas' < *korumpuotas* + *karbunkulas*). Naujažodis *fantazariumas* 'virtualios tikrovės pramoga, leidžianti patirti įvairių nekasdienių potyrių (pabuvoti vandenynų, kalnų, kosmoso erdvėse)' atsirado vieną nelietuvišką jo dėmenį verčiant pakeitus kitu nelietuvišku (tarptautiniu), plg. filmo pavadinimus angl. „The Imaginarium of Doctor Parnassus“, lie. „Daktaro Parnaso fantazariumas“; rus. „Воображариум доктора Парнаса“.



## 2. Kontaminantų analizės aspektai

Kelis tyrimo aspektus geriausia aptarti nagrinėjant konkrečius pavyzdžius.

### 2.1. Kalbėjimo ir kalbos kontaminantai

Reikia skirti kalbėjimo ir kalbos kontaminaciją, kai žodis sukuriamas netyčia „suklupus liežuviui“ (Urbutis, 2009, 355) (angl. *speech-error blends*) ir kai tai daroma sąmoningai (angl. *intentional blends*). Galbūt pirmųjų pavyzdys galėtų būti *sriubokėliai* < *burokėlių sriuba*, plg. panašius „suklupimus“ žodžių junginiuose *kavukas puodos* (vietoj *puodukas kavos*), *neskruzdink mindelyčių* (vietoj *nemindyk skruzdėlyčių*). Akivaizdu, kad tikslingai pasidaryti *saugomija* ‘saugoma teritorija’, *tarsąjus* ‘*homo sovieticus*’ (< *Tarybų Sąjunga*). Toli gražu ne visada įmanoma naujažodį vienareikšmiškai priskirti kuriai nors iš šių rūšių, nebent būtų aiškiai nustatytas, patvirtintas kontaminanto kūrėjas, pvz.: „Kas yra rankovės – žino visi, tačiau žodis „**batakovės**“ yra sugalvotas mūsų, o pats gaminis skirtas labiau šaltajam metų sezonui, prailginti batus“, – sako naują lietuvišką prekės ženklą „Kerė“ pristatanti verslo konsultantė jonavietė Reda Zakarauskaitė.“ (<https://www.jonavoszinios.lt/naujiena/nauja-stiliaus-detale-moterims-siulo-ne-tik-rankoves-taciau-ir-batakoves>; žiūrėta 2018 04 15).

Ryškus pavyzdys, kaip greit ir be didelių pastangų gali rasti tiksliniai kontaminantai, būtų reakcija į linksną dailininkės Hertos Matulionytės-Burbienės piešinį, kurį ji 2018 m. balandžio 26 d. paskelbė savo feisbuko paskyroje (žr. 1 pav.)



1 pav. H. Matulionytės-Burbienės piešinys

Dailininkės feisbuko draugai čia pat sukūrė kontaminantus *kateistė* (*katė* + *ateistė*; autorius Edvinas Valikonis) ir *atėjistė* (*ateiti* (*atėjo*) + *ateistė*, nes „ateina ir išeina kada nori“; autorius Martynas Goot). Tai tikrai yra indigenūs kontaminantai, sąlygoti aiškios situacijos, aiškiai motyvuoti, neabejotinai tiksliniai, o ne atsiradę netyčia „suklydus“ liežuviui ar rankai. Nesunkiai nustatčius jų pradinius žodžius, galima juos toliau tyrinėti struktūriškai ir ieškoti dabartinės lietuviškosios maišybos dėsnų.

Būtent šios rūšies kontaminantai svarbūs tiriant kontaminacijos ir (morfologinės) žodžių darybos sąsajas.

## 2.2. Žodžiai su naujaisiais tarptautiniais žodžių sandais

Kontaminacija glaudžiai susijusi su analogija ir paskui vieną netipiškos sandaros žodį gali atsirasti būrys analogiškos sandaros naujų žodžių (plg. Miliūnaitė 2014: 259), formuojančių kažką panašaus į darybos tipą, turintį būdingą darybos formantą ir su juo susijusią darybos reikšmę, jei kalbėtume tradicinės žodžių darybos terminais. Klasifikuojant kontaminacinius darinius, kyla klausimas, kaip traktuoti žodžius su baigmenimis *-nomika*, *-geitas*, *-holikas*, *-ė*, *-holizmas*, *-mobilis*, *-matas*, *-exit* ir kt., kurių lengvai ir greitai daromasi naujų. ND tiriamuoju laikotarpiu fiksuoti: *abenomika*, *dykonomika*, *dovanomika*, *geronomika*, *kalėdonomika*, *laisvanomika*, *putinomika*, *reiganomika*, plg. *atkatonomika*, *parazitonomika*, *sovietonomika* (Girčienė, 2013, 82); *kala-fiorgeitas*, *klimategeitas*, *koldungeitas*, *paksogeitas*, *šungeitas*, *vanageitas*; *alachoholikas*, *-ė*, *darboholikas*, *-ė*, *energiholikas*, *-ė*, *graikoholikas*, *-ė*, *kinoholikas*, *-ė*, *seksoholikas*, *-ė*, *šopaholikas*, *-ė*, *tekstoholikas*, *-ė*, plg. *pirkoholikas* DLKT, *muzikoholikas*, *šokoladoholikas* (Mikelionienė, 2002, 79); *darboholizmas*, *seksoholizmas*; *bibliomobilis*, *kaimobilis*, *putinmobilis*, *reanimobilis*, *sniegomobilis*; *jezomatas*, *mokomatas*, *parkomatas*, *paštomatas*, *plytomatas*, *taromatas*; *Frexit*, *Grexit*, *Lexit*<sup>1</sup>, *Lexit*<sup>2</sup>, *Nexit*. Be jokios abejonės, reikia atskirai tirti kiekvieno žodžio atsiradimo istoriją, semantiką, vartoseną, vieni jų pasirodys skoliniai, kiti vertiniai ar analoginiai dariniai, tretieji – indigenūs kontaminantai, ketvirtieji atsiradimas taip ir liks iki galo nenustatytas, nes jie savarankiškai galėjo būti pasidaryti keliuose kalbose arba iš jų pasiskolinti. Vis dėlto ryškėja polinkis naujus žodžius daryti prie kitų žodžių tiesiogiai segant šiuos baigmenis, o ne maišant su juos jau turinčiais pradiniais žodžiais. Pvz., *plytomatas* ‘menamas plytų atliekų supirkimo automatas (pagal analogiją su žodžiu *taromatas*)’ sprendžiant iš vienintelio okazinės vartosenos pavyzdžio<sup>5</sup>, vis dėlto turbūt nėra kontaminacijos būdų sukurtas iš *plyta* + *automatas*. Nebent galima būtų laikyti jį žodžių *plyta* ir *taromatas* ‘taros supirkimo automatas – įrenginys, kuris užstato sistemos pakuotę atpažįsta automatiškai, ją priima ir grąžina pirkėjams užstatą’ kontaminacijos rezultatu.

## 2.3. Morfeminės ir nemorfeminės darybos požymiai (galūnės kaita)

Galūnių kaita darantis sudurtinius žodžius anglų kalbai, neturinčiai darybinių galūnių (nei kaip pagrindinio, nei kaip šalutinio darybos afikso), yra nebūdinga, todėl nekyla klausimų, ar neologizmas laikytinas sudurtiniu, galbūt netipiškos darybos, žodžiu, ar kontaminacijos (taigi, ne žodžių darybos, jei ji suprantama tik kaip morfeminė) rezultatu. Lietuvių kalbos dūrinių daryba tokia kaita pasižymi (plg. *darbalaukis: darbas* + *laukas*) ir kyla abejonų, ar ją patyrusį naujadarą galima laikyti kontaminaciniu.

5 [...] ar pastebėjote, kaip keli centai, duodami už tarą, akimirksniu padidino švarą miestuose gal šimtą kartų? Aš sugalvojau, kaip akimirksniu sutvarkyti griuvenas miestuose, kad vietoje jų liktų švarios aikštelės. Reikia *plytomatu*, į kuriuos galima būtų mėtyti senas plytas (plytgaliai ir nuolaužos – puse kainos) už dešimt centų. Visus griuvėsius miestuose išnarstyti per savaitę. (delfi.lt, A. Užkalinis).

*Dvirtakis* ‘dviračių takas’ greičiausiai atsirado iš jį apibrėžiančio žodžių junginio *dviračių takas*. Suliejant šiuos žodžius pirmasis nemorfemiškai sutrumpintas, plg. morfeminę jo skaidą *dv-i-rač-iy*. Tačiau esant kontaminacijai neturėtų kisti antrojo žodžio pabaiga, taigi lauktinas naujadaras galėtų būti \**dvirtakas*, o šiuo atveju pakito antrojo žodžio galūnė. Tai yra būdingas morfeminiams dariniams, plg. *dūmtakis*, *ortakis*, *šuntakis*, *žuvitakis* ir kt.

Iš pirmo žvilgsnio regis, kad galūnės kaitą rodo ir giminiškas naujadaras *dvirlentė* ‘riedlentė su dviračio vairu ir priekiniu ratu’. Tačiau šiuo atveju, remiantis semantine sąsaja su žodžiu *riedlentė* (ne su šiaip *lenta*, su kuria, pvz., susiję dūriniai *dailylentė*, *driblentė*, *parketlentė*, *spraustlentė*, *storlentė*, *šonlentė*, *švieslentė*, *vaionlentė*, *vartlentė*, *vėjalentė* (DŽ,e); *kaitlentė*, *grindlentė*, *lyglentė*, *sėdlentė* (DLKT, žiūrėta 2018 04 20)), greičiau išvelgtinas kontaminantas, atsiradęs sumaišius žodžius *dviratis* + *riedlentė*. O žvelgiant plačiau ir vertinant naujažodį tos pačios semantinės grupės – tam tikrų riedančių, skriejančių, slystančių, sklendančių ir pan. sporto ir pramogų priemonių pavadinimų (*banglentė*, *čiuožlentė*, *ilgalentė*, *irklentė*, *orlentė*, *skraidlentė*, *snieglentė* ir kt.) – kontekste, dar atsižvelgtina į galimą leksinę analogiją.

## 2.4. Semantinis darinio pamatavimas

Pasitaiko, kad žiūrint vien formos naujažodį būtų galima laikyti tiek tradicinės (morfeminės) žodžių darybos, tiek kontaminacijos padariniu. Tačiau semantiniai naujadaro ryšiai su pamatiniais (pradiniais) žodžiais parodo, kuris pasirinkimas yra teisingas. Pavyzdžiui, *poilsenybė* ‘karališkai poilsiaujanti jos didenybė’ formos požiūriu primena sukonkretėjusius ypatybių pavadinimus, priesagos *-enybė* vedinius (DLKG 102), plg. *didenybė*, *garsenybė*, *ižymybė*. Netipiškas šiuo atveju būtų tik rėmimasis ne laipsniuojamu būdvardžiu, o laipsniuoti negalimu daiktavardžiu *poilsis* (dėl rėmimosi laipsnių fomas turinčiais nebūdvardžiais plg. LKG, 311). Tačiau turint galvoje, kad šis darinys yra pavienis, tikslinis, sukurtas specialiai reklamai, iš kurios akivaizdu, kad norima poilsį sieti su karališkumu, kurį simbolizuoja karūna (žr. 2 pav.), naujadaro kilmė aiškintina iš *poilsis* + *didenybė*, taigi tai yra ne priesagos vedinys, o kontaminantas.



2 pav. „Spa Vilnius“ reklama

(<https://g3.dcdn.lt/images/pix/spa-vilnius-reklama-76097855.jpg>; žiūrėta 2018 04 14)

Dėl tų pačių priežasčių ne priesaginiais vediniais, o kontaminaciniais dariniais laikytini *tepyba* ‘meniškas lydyto sūrio tepimas ant riekės’, *pupulis* ‘kukulis iš pupų ir daržovių’, *muzikėčia* ‘muzikinė pasakėčia’, *verktinis* ‘kas verkšlėna dėl šauktinių kariuomenės ir nori nuo jos išsisukti arba kas tai parodijuoja; kas nepagrįstai dėl ko nors virkauja’, *tortilainis* ‘užkandis – tortilijos ir dešrainio hibridas’. Vis dėlto pastarieji pavyzdžiai yra išlaikę nepakitusias pradinį žodžių morfemas, taigi neatitinka kontaminacinių darinių apibrėžties, jei ją suprastume kaip griežtai nemorfeminę darybą.

## IŠVADOS

Šiame straipsnyje norėta daugiau iškelti klausimus ir parodyti problemas, su kuriomis susiduriama nagrinėjant naujuosius lietuvių kalbos kontaminantus, nei į tuos klausimus atsakyti. Nuo atsakymų ir problemų sprendinių priklausytų, ar kontaminaciją galima laikyti ir lietuvių kalbos naujadaros reiškiniu, ar vis dėlto tai yra su žodžių daryba nesusijęs ir jos sistemai nepriklausantis, atsitiktinis dalykas. Reikėtų į kontaminantus rimčiau pažvelgti ne vien kaip į atsitiktinius, kalbėjimo reiškinius ir pripažinti, kad jie kuriami ne tik netyčia „suklupus liežuviui“ ar kitaip pačiam kūrėjui netikėtai, bet (turbūt net dažniau) sąmoningai.

Aiškinantis, ar kontaminacija plinta kaip reiškinys, naujų žodžių radimosi lietuvių kalboje būdas, ar jos apraiškų daugėja dėl kitų priežasčių (skolinimosi, vertybos, modernesnės paieškos ir operatyvesnio fiksavimo ir kt.), reikia suklasifikuoti naujuosius indigenius kontaminantus, nustatyti jų struktūrinius modelius ir dabartinės tikslinės maišybos principus. Tam būtina sukaupti gerokai daugiau indigenios maišybos pavyzdžių, nei tiriamuoju laikotarpiu buvo užfiksuota ND.

Akivaizdu, kad analizuojant kontaminacinius darinius tikslinga daugiau remtis struktūriškai panašesnių kalbų (rusų, latvių, lenkų ir kt.) tyrimais. Angliškos kontaminacijos, dėl šios kalbos analitiškumo ir nuo rašybos nutolusio tarimo, tyrimais, nors jie toliausiai pažengę, galima remtis tik iš dalies.

## LITERATŪRA

1. AAL: *All about linguistics. To discover and understand.* (2012). Sheffield: The University of Sheffield. Retrieved from <https://sites.google.com/a/sheffield.ac.uk/aal2013/branches/morphology/example-research> (seen 2018 02 03).
2. Bauer, L. (1983). *English Word-Formation.* Cambridge: Cambridge University Press.
3. Barauskaitė, D. (1985). *Darybinė žodžių analizė: Metodinė priemonė.* Šiauliai: ŠPI.
4. DLKG: Ambrasas, V. (red.). (2006) *Dabartinė lietuvių kalbos gramatika.* Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
5. Girčienė, J. (2013). Stilistiniai naujadarai internete. In *Šiuolaikinės stilistikos kryptys ir problemos.* Vilnius: Edukologija, pp. 78–88.
6. Gries, S. Th. (2004). *Shouldn't it be breakfunch?* A quantitative analysis of blend structure in English. *Linguistics* 42–3, 639–667.

7. Jefanova, L. (2016). Kontaminacija (materialy k slovar' u lingvističeskich terminov). Č. 2. Osnovnyje raznovidnosti kontaminacii. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija*. 1 (39), pp. 5–14.
8. Kabašinskaitė, B. (1998). *Lietuvių kalbos liaudies etimologija ir artimi reiškiniai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
9. KTŽ: Gaivenis, K., Keinys, S. (1990). *Kalbotyros terminų žodynas*. Kaunas: Šviesa.
10. LKE: Ambrazas, V. (red.) (1999). *Lietuvių kalbos enciklopedija*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
11. LKG: Ulvydas, K. (red.) (1965). *Lietuvių kalbos gramatika* 1. Vilnius: Mintis.
12. Mikelionienė, J. (2002). Analogija lietuvių kalbos žodžių daryboje. Potencialiai ir okaziniai dariniai. *Acta Linguistica Lithuanica*, 46, 73–80.
13. Miliūnaitė, R. (2014). Naujieji kontaminaciniai dariniai lietuvių kalboje. *Acta Linguistica Lithuanica*, 71, 246–264.
14. Urbutis, V. (2009). *Žodžių darybos teorija*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.

## ŠALTINIAI

1. DLKT: *Dabartinės lietuvių kalbos tekstynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. Prieiga internete: <http://tekstynas.vdu.lt/tekstynas/>.
2. DŽ<sub>e</sub>: Keinys, S. (red.) (2017). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*, 7 leid., el. variantas. Prieiga internete: <http://lkiis.lki.lt/dabartinis>.
3. <https://g3.dcdn.lt/images/pix/spa-vilnius-reklama-76097855.jpg> (žiūrėta 2018 04 14).
4. <https://www.jonavoszinios.lt/naujiena/nauja-stiliaus-detale-moterims-siulo-netik-rankoves-taciau-ir-batakoves>.
5. ND: Miliūnaitė, R. (sud.). *Lietuvių kalbos naujažodžių duomenynas*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas. Prieiga internete: <http://naujazodziai.lki.lt>.

## SANTRAUKA

### KONTAMINACIJA IR LIETUVIŲ KALBOS NAUJADARA

Daiva Murmulaitytė

Kontaminacija – naujų žodžių kūrimas, jungiant nemorfemines jau egzistuojančių dviejų ar kelių žodžių dalis. Tradiciškai manoma, kad lietuvių kalbai ji nėra būdinga, kontaminacija nelaikoma žodžių daryba (siaurąją, lingvistine šio žodžio prasme). Anglų kalboje šis reiškinys yra gerokai labiau paplitęs ir laikomas vienu iš dažnų ir produktyvių žodžių darybos būdų. Turint galvoje anglišku skolinių gausą ir anglų kalbos įtaką dabartinei lietuvių kalbai, reikėtų ištirti naujuosius dabartinės lietuvių kalbos kontaminacinius darinius ir galbūt iš naujo įvertinti patį nemorfeminį žodžių darymosi būdą dabartinėje lietuvių kalboje.

Tyrimo objektas – *Lietuvių kalbos naujažodžių duomenyne* pateikiami neologizmai, turintys ypatingą požymį „kontaminacinis darinys“. 2018 m. balandžio mėn. jų

buvo 180 (4 % visų šiame šaltinyje užfiksuotų naujažodžių). Jie suklasifikuoti pagal kilmę – į skolinius ir naujadarus, iš pastarųjų dar išskirti vertiniai. Atskirai vertinta šių naujažodžių morfeminė sudėtis, tuo aspektu jie sugrupuoti į turinčius indigenias, svetimas (išskyrus galūnę) ir mišrias morfemas. Nustatyta, kad 54 % naujažodžių yra skoliniai, t. y. kontaminacija įvykusi kalboje donorėje, daugiausia tai yra anglų k. Apie 38 % šių naujažodžių pasidaryta lietuvių kalboje, o apie 8 % atsirado verčiant kitų kalbų kontaminacinius darinius. Apie 34 % naujadarų remiasi savais pradiniais žodžiais, apie 46 % – savais ir skolintais. Maždaug  $\frac{1}{5}$  kontaminacinių darinių lietuvių kalboje sukurta iš skolinių.

Kontaminacija lietuvių kalboje nebėra tokia reta kaip anksčiau, tokių darinių daugėja, jie greičiau fiksuojami. Kol kas trūksta duomenų struktūriniam naujų lietuviškų kontaminantų tyrimams ir klasifikacijai. Akivaizdu, kad reikia skirti kalbos ir kalbėjimo kontaminaciją, kai žodis sukuriamas netyčia „suklupus liežuvii“ ir kai tai daroma sąmoningai. Pastaruoju atveju kontaminacija kartais turi morfeminės žodžių darybos bruožų. Svarbesni iškilę klausimai: kaip traktuoti žodžius su naujaisiais tarp-tautiniais žodžių sandais (pvz., *-nomika*, *-geitas*, *-holikas*, *-holizmas*, *-mobilis*), kaip vertinti nemorfeminius darinius, turinčius morfeminės darybos bruožų (pirminio žodžio galūnės kaita), kontaminantų semantikos ypatybės ir kt.

Anglų kalbos kontaminacinių darinių tyrimais, atsižvelgiant į jos analitiškumą, galima remtis tik iš dalies.

# POSITIVE AND NEUTRAL CONNOTATIONS IN FREE WORD COMBINATIONS AND COLLOCATIONS WITH THE HEADWORDS *BACHELOR* AND *VIENGUNGIS*

Linas Selmistraitis

Mykolas Romeris University, Ateities St. 20, LT-08303 Vilnius, Lithuania,  
selmistraitis@mruni.eu

## ABSTRACT

*The current study is an attempt to identify similarities and differences of collocates with the headwords *bachelor* and *viengungis* in free word combinations and collocations of the English and Lithuanian languages and identify attitudes that the speakers express concerning the referent. The empirical data for the research are taken from the mass media texts from 2012 to 2017. Qualitative approach is applied to investigate the data retrieved following the principles of corpus linguistics. Descriptive method is used to identify semantic nature of collocates with the headword *bachelor/viengungis* predetermined by discourse prosody. English and Lithuanian corpora containing free word combinations and collocations with the headword *bachelor/viengungis* manifest similar positive connotation with the referent in English and Lithuanian mass media texts.*

**Keywords:** *collocate, collocations, bachelor, semantics, discourse prosody, Lithuanian, English.*

## INTRODUCTORY REMARKS

The current study is an attempt to identify similarities and differences of meaning of collocates with the English word *bachelor* and its Lithuanian counterpart word *viengungis* in free word combinations and collocations and to identify attitudes that the speaker expresses concerning the headword *bachelor/viengungis*.

The research hypothesis is as follows: English and Lithuanian media corpora manifests similarities in connotative meaning of collocates in attributive collocations with the headword *bachelor/viengungis* in English and Lithuanian, which is predetermined by discourse prosody.

The aim of the research is to characterise semantics of positive and neutral collocates with *bachelor/viengungis* and compare semantic load of these collocates in

attributive free word combinations and collocations in English and Lithuanian taking into consideration discourse prosody. The following research objectives are set:

1) To collect free attributive word combinations and collocations with the word *bachelor/viengungis* which positively and neutrally describe the bachelor in English and Lithuanian media corpora and to build a collocational range of the word *bachelor/viengungis* in English and Lithuanian;

2) To identify differences and similarities in connotational meaning of the word *bachelor/viengungis* in English and Lithuanian characterising the bachelor in the English and Lithuanian media.

For the research web as corpus will be exploited because it has the value as linguistic resource. The latter idea is supported by Kilgarriff's challenging and controversial statement made at the beginning of the 21<sup>st</sup> century: "The corpus of the new millennium is the web" (Kilgarriff, 2001, 345). This statement from a current perspective seems to be not as controversial as it used to be. In our research we focus on synchronic comparison of English and Lithuanian corpora.

Qualitative approach is applied to investigate the data retrieved from the corpus following the principles of corpus linguistics. Descriptive method is used to identify semantic nature of collocates with the headword *bachelor/viengungis* predetermined by discourse prosody.

For that purpose positive and neutral free word combinations and collocations with the headword *bachelor/viengungis* were selected from web as corpus. Google search engine was used to extract free word combinations and collocation from mass media texts in the period from 2012 to 2017. After searching mass media corpus on Google platform all possible collocates of *bachelor/viengungis* were collected. 35 different positive and neutral collocates of the node *bachelor* and 19 collocates of the node *viengungis* were collected. All free combinations and collocations with the headword *bachelor/viengungis* were juxtaposed to identify differences in semantic load of collocates. All the occurrences were manually examined and observed at the span of at least 10 words to the left and 10 words to the right, and the results were compared.

The usage of corpora is based on the principle of total accountability as it is understood by Leech (Leech, 1992, 112). Total accountability presupposes that the researcher must not select favourable sets of data, i.e. all relevant to the research data is used approaching the hypothesis. When there is too much data using the entire corpus, Leech suggests avoiding conscious selection of data which could distort the results or using unbiased (randomized) examples of the corpora. In other words, we avoid motivated selection of examples that fit the hypothesis. Of course, the corpus is also a relative piece of data about the language as a system, so we have to make a limitation concerning the results applicable to the entirely language itself. However, we should not screen out inconvenient examples or motivate our choices on the base of convenient examples proving our hypothesis. Here we have to admit that 100 percent accountability is impossible inasmuch as corpora is also only a se-



lection from available linguistic repertoire and concordances or collocations found on the internet or in official corpus are not finite. We also have to have in mind that in figurative speech where valency of words and their semantic are often disrupted and it gives infinite number of possible collocations with a particular word that a researcher may focus on. Thus, we only strive for total accountability because corpus is finite, and language is not.

## LITERATURE REVIEW

Corpus linguistics is not a monolith or homogeneous group of methods dealing with a set of machine readable texts or corpus: differences “exist within corpus linguistics which separate out and subcategorise varying approaches to the use of corpus data” (McEnery and Hardie, 2012, 1). What makes corpus linguistics homogeneous? It is the computational way that corpus linguistics processes extremely large corpora (texts consisting of millions of words) which if were analysed by hand and eye would be time-consuming and not always accurate. Thus, within a framework of corpus linguistics corpora is examined using different computational tools allowing us to extract such parameters as frequency of words, peculiarities of usage in contexts, valency of particular words, etc., which are important in quantitative and qualitative analysis of the text.

Web gives access to huge quantities of text that “presents the most provocative questions about the nature of language” (Kilgarriff, 2001, 344). We admit that corpus from the Web contains errors and cannot be compared in this respect to processed data. However, the most recent data from the Web may give new evidence to the questions under research, having in mind that even such standard search engines as Google can help to explore the Web as a corpus. As McEnery and Hardie put it, “there is little doubt that the thousands of examples from Google would allow a more nuanced investigation of” particular issue than only few examples in the BNC. So the Web as corpus is “invaluable in cases where you need a large quantity of data in order to deal with a low frequency of occurrence” (McEnery and Hardie, 2012, 8).

From a descriptive point of view, the Web as corpus presents authentic material and reflects a natural way of language usage predominantly by the native speakers. However, we have to have in mind that “authentic does not necessarily mean reliable. Indeed, authenticity is often related to problems of ‘authoritativeness’ and it is everyday experience that authentic in the web often means inaccurate (misspelt words, grammar mistakes, improper usage by non-native speakers), owing to its nature as an unsupervised unedited collection of texts” (Gatto, 2009, 38-39).

On the one hand, web as corpus is the largest corpus, on the other hand, it is the messiest and anarchic one. Although, the web search engines are excellently efficient pieces of technology giving thousands of samples at one click, they present linguistic data in a rather distorted way, for example, the searched term in headlines and titles go to the top of the list. The web does not allow the user to specify linguistic

unit in terms of its linguistic features, for example, a citation form of a word class. The statistics on frequency of usage of a particular linguistic term is not reliable inasmuch it varies from search engine to search engine.

In a way these constrains can be removed with a help to eye and hand work which is time consuming but always goes hand in hand with time because the web contains the most recent cases of usage which only later appear in the processed corpus.

We have to admit that the Web as corpus has a drawback because it is not permanent: it cannot be downloaded and archived as ready-made texts. However, the Web as corpus has pragmatic advantage over corpora as body: it is free or low cost, has open access, and is big in size. The dichotomy of corpora is evident – corpus as body and corpus as the Web. Corpus as body is characterized by such parameters as permanence, stability of data, finite size, and balance, while corpus as web tends to be flexible, non-finite and non-predictable.

In the recent two decades of the 21<sup>st</sup> century, semantic prosody and semantic preference have become the two linguistic terms, which are in focus of semantists who apply corpus data for the analysis of the word semantics. As Begagić puts it, “There are almost no works on semantic preference and semantic prosody outside the scope of corpus linguistics, as empirical data used from corpora enable the linguist to make statements that are objective and based on natural language” (Begagić, 2013, 403).

Louw (1993), Stubbs (2001), Partington (2004) developed a theory of semantic prosody. Sinclair’s theoretical underpinnings of semantic prosody are related to pragmatics. Sinclair considered “semantic prosody to be the discourse function of a sequence rather than the property of a word” (as cited in Hu, 2015, 118). Stubbs (2001) further developed the idea and claimed that there are semantic relations between the node (headword) and collocates and among collocates themselves, reformulated the concept of semantic prosody and called it as ‘discourse prosody’. Stubbs considered the nearest corpus environment of particular words as discourse prosody and classified discourse prosody into negative, positive or neutral. Semantic preference which is loosely related to semantic prosody deals with semantic categories shared by the frequent collocates of a specific node item (Hunston, 2007; Partington, 2004). As Hu puts (Hu, 2015, 118) it, “despite the fact that there is a fuzzy boundary between the two concepts of semantic preference and semantic prosody, one clear-cut distinction between them is “semantic preference may be in favour of any definable semantic field, but semantic prosody is always either for positive or for negative evaluation (as cited by Hu in McEnery & Hardie, 2012, p. 137). In other words, as Partington puts it, semantic prosody “evaluates the topic and indicates to the hearer how a part of the utterance is to be interpreted functionally” (Partington, 2004, 149).

## DISCUSSION

The analysis of the corpora revealed that in English there are more collocates which go with the word *bachelor* than in Lithuanian with its counterpart word

*viengungis*. Correspondingly, there are 35 English positive and neutral collocates and 19 Lithuanian ones.

With reference to Partington's theory that words have either positive, negative or neutral connotation only positive and neutral English and Lithuanian free word combinations and collocations with the headword *bachelor/viengungis* were collected and analysed. There were cases difficult to ascribe as either having positive, neutral or negative features. The crucial role in this case was assigned to context which defines the exact connotation of the word. Still, some subjectivity in this classification is the limitation of the research.

19 English collocates which added positive connotation to the word *bachelor* were found in the English corpus: *active, affable, attractive, charming, chaste, contented, eligible, entrepreneurial, family-oriented, handsome, optimistic, outgoing, respectable, rich, steadfast, successful, smart, tall, young*.

The part of these collocates give positive features of the bachelor's appearance or character, e.g. (1) <...women who have been vying for the heart of a **charming, handsome** bachelor in England on the ABC TV show *The Bachelor*, London Calling...>.

Some collocates indicate the quality of life or inner state of the bachelor, for example, (2) *Can you give any reasons why a **contented** bachelor should get married?*

Collocates can render either positive or neutral evaluation depending whether the free word combination or collocation is uttered by a woman or a man. For example, *family-oriented* in the following discourse produced by a woman acquires positive connotation because it goes with other adjectives, which indicate positive features by default, e.g. (3) *Our sophisticated, smart and active Bachelorette is seeking a **family-oriented, successful, and handsome** bachelor*.

16 neutral collocates of the node *bachelor* were identified: *black, Caucasian, dark, confirmed, dead, elderly, intense, gay, homosexual, heterosexual, lifelong, light-skinned, life-long, middle-aged, natural, single*.

Neutral collocates identify belonging of the person to a particular ethnic group or characterize its appearance. For example, (4) *Hello, I'm a single down-to-earth, professional **Caucasian** bachelor*. It also can give no evaluation just stating the fact that the man is not married and he is not going to. For example, (5) *Clooney is engaged to human rights lawyer Amal Alamuddin has given hope to women that it is possible to tie down a **confirmed** bachelor*.

The neutral collocates also give factual information about the bachelor without connotations, e.g. *Relatives ransack **dead bachelor's** home for goodies*.

Collocates indicate sexual orientation of the bachelor and usually the context in which this type of free collocation function is neutral. For example, (6) *The world's most in-demand **gay** bachelor has been revealed*. (7) *We could say that a **homosexual** bachelor is more of a bachelor than a priest*. (8) *However, a 36-year-old **heterosexual** bachelor - whom we shall have to call Bill - who works in the media, claimed he had little experience of people assuming he was gay*.

Such words like *confirmed*, *eternal* can have negative or neutral load depending on the gender of the producer of the utterance.

12 collocates which added positive connotation to the bachelor were found in the Lithuanian corpus: *garsus*, *geidžiamas*, *įsimylėjęs*, *karščiausias*, *optimistiškas*, *patrauklus*, *perspektyvus*, *rafinuotas*, *tvarkingas*, *turtingas*, *žavus*, *žymus*.

They give positive features of appearance, character or quality of life like in English corpus, e.g. (9) *Jis pasiturintis, protingas ir patrauklus viengungis*.

Some collocates with positive connotations characterize the bachelor in positive way due to their social status or recognition, e.g. (10) *Žymaus viengungio širdį lietuvė bando užkariauti skaistumu*.

7 neutral collocates of the node *bachelor* were identified: *anoniminis*, *jaunas*, *paskutinis*, *pusamžis*, *statistinis*, *trisdešimtmetis*, *vedęs*.

Similar to English, collocates can give no evaluation just state the fact that a man is not married, e.g. (11) *Per vieno draugo vestuves pabroliai susilažino, kad paskutinis viengungis gaus tam tikrą sumą*.

Neutral collocates give just factual information, for example, belonging of a person to a particular age group, e.g. (12) *Dažnas pusamžis viengungis mano, kad sulaukus penkiasdešimties jam gyvenimas tik prasideda*.

Differently from English corpus, Lithuanian corpus does not contain neutral collocates which describe the bachelor's ethnic background or sexual orientation.

## CONCLUSIONS

35 English collocates and 19 Lithuanian ones of the node *bachelor/viengungis* in the collected corpora were found: in English 19 positive, 16 neutral; in Lithuanian 12 positive, 7 neutral.

In both English and Lithuanian corpus the bachelor with collocates having positive denotation was characterised in terms of appearance, character, quality of life or inner state.

In both English and Lithuanian corpus neutral collocates give factual information about the bachelor without any connotations, for example, belonging of a person to a particular age group. However, only in English corpus neutral collocates accompanied the headword *bachelor* when the context of usage was related to the bachelor's belonging to a particular ethnic group or its appearance. Only in English corpora neutral collocates indicated sexual orientation of the bachelor and usually the context in which this type of free collocation functioned was also neutral.

English and Lithuanian media corpus containing free word combinations and collocations with the headword *bachelor/viengungis* manifests more similarities than differences in terms of semantics and connotation of collocates.

## REFERENCES

1. Begagić, M. (2013). Semantic preference and semantic prosody of the collocation make sense. *Jezikoslovlje*. Vol. 14, No. 2-3, 403-416. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/112198>
2. Gatto, M. (2009). The ‘body’ and the “web”: The web as corpus 10 years on. *ICAME Journal*. No. 35, 35-58. Retrieved from [http://clu.uni.no/icame/ij35/Maristella\\_Gatto.pdf](http://clu.uni.no/icame/ij35/Maristella_Gatto.pdf)
3. Hu, M. (2015). A semantic prosody analysis of three adjective synonymous pairs in COCA. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 11, No. 2, 117-131. Retrieved from <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/418>
4. Hunston, S. (2007). Semantic prosody revisited. *International Journal of Corpus Linguistics*, 12(2), 249-268. DOI: 10.1075/ijcl.12.2.
5. Kilgarrieff, A. (2001). Web as Corpus. In P. Rayson, A. Wilson, T. McEnery, A. Hardie and S. Khoja (eds.). *Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 Conference*, UCREL, Lancaster, pp. 342–344. Retrieved from
6. <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/CL2003/CL2001%20conference/papers/kilgarri.pdf>
7. Louw, W. E. (1993). Irony in the Text or Insincerity in the Writer? In M. Baker (Ed.) *The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies. Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, pp. 157-176. Amsterdam: John Benjamins.
8. McEnery, T. & Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics*. Cambridge University Press.
9. Partington, A. (2004). Utterly content in each other’s company: semantic prosody and semantic preference. *International Journal of Corpus Linguistics*, 9(1), 131-156. retrieved from <http://dx.doi.org/10.1075/ijcl.9.1>.
10. Stubbs, M. (2001). *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell.

## SANTRAUKA

### TEIGIAMOS IR NEUTRALIOS KONOTACIJOS LAISVUOSIUOSE ŽODŽIŲ JUNGINIUOSE IR KOLOKACIJOSE SU ŽODŽIAIS *BACHELOR* IR *VIENGUNGIS*

Linas Selmistraitis

Straipsnyje pateiktas tyrimas atskleidžia anglišių ir lietuvišių kolokatų su anglišių žodžiu *bachelor* ir jo lietuvišku atitikmeniu *viengungis* semantikos panašumus ir skirtumus laisvuose žodžių junginiuose ir kolokacijose. Tyrimo šaltinis – 2012-2017 m. anglišios ir lietuviškos žiniasklaidos straipsniai. Tyrimas atskleidė, kad žodžių junginiai ir kolokacijos sutinkamos anglišioje ir lietuviškoje žiniasklaidoje su žodžiais *bachelor* ir *viengungis* diskurso prozodijos atžvilgiu turi daugiau panašumų nei skirtumų, kai kalbama apie teigiamame ir neutraliame diskurse vartojamus kolokatus su žodžiais *bachelor/viengungis*.

# SEMANTIC ANALYSIS OF THE EU ENGLISH FINANCIAL TERMS INCLUDING THE WORD *RISK* AND THEIR EQUIVALENTS IN FRENCH AND LITHUANIAN

Oksana Smirnova

Mykolas Romeris University, 20 Ateities St., Vilnius, Lithuania,  
osmirnova@mruni.eu

## ABSTRACT

*The article provides a corpus-driven analysis of 70 English multiword terms and their equivalents in French and Lithuanian including the word risk as a head noun from the EU legal acts and discusses the principles of Frame Semantics and FrameNet project. Firstly, the theoretical principles of analysis (concept of a frame and its practical application in FrameNet) were defined. Secondly, the contrastive analysis of financial terms definitions was conducted. Afterwards, the extracted terms were classified in Risk\_scenario according to their meaning. The research proved that the theoretical principles of Frame Semantics, developed by the project FrameNet, may be applied for the semantic analysis of financial terms including the word risk.*

*The frame Risk\_scenario provides a background of beliefs and experiences that are necessary to interpret the lexical meaning of the word risk whose meaning cannot be perceived without the understanding of the concepts related to it – assets, protagonist, harmful event, situation, degree, place, and time.*

**Keywords:** *financial terms of EU legal acts, Frame Semantics, FrameNet, contrastive corpus-driven analysis, ontologies*

## INTRODUCTION

One of the main tasks of modern linguistics is to find an appropriate and economic way to describe the complex phenomena of human language. It is not to deny that modern technologies have infused new vigour into the analysis of language. It goes without saying that corpus-driven analysis of natural language has many applications, including lexicography, language teaching and learning, machine translation, creation of linguistic databases etc. The terminology is not an exception. Terminologists apply new technologies with sophisticated computer programs to work quicker and

to facilitate the linguistic analysis as well as to reveal new data about terms, capture new ones which could not be intuitively felt or predicted (Khurshid, Rogers, 1992, 36).

Corpus-driven terminology analysis contributes to knowledge engineering (development of term ontologies) whose main task is to describe concepts denoted by terms and to classify them to structured, hierarchically related conceptual models. Such conceptual models represent the knowledge of specialized domains. Ontologies are seen as a medium through which the natural language information is transformed into conceptualized model of knowledge which may be used by natural language processing programs (Bielinskienė et al., 2015, 122, 123.).

The ontology principle is applied in various vocabulary descriptions. One of them is FrameNet project which is based on Frame Semantic theory developed by Ch. Fillmore. Frame Semantics seeks to create cognitive conceptual models of lexical units and disclose their relations with other lexical units. So far, Frame Semantics is mostly used to analyse and describe lexical units of general language. However, the application of methodological principles of this theory may also contribute to semantic analysis of terminology and provide new possibilities to describe meaning relations among terms of a certain domain.

The aim and object of the research. The aim of the research is to apply the methodology of Frame Semantics theory to semantic analysis of the research object – financial terms including the word *risk* as a head noun extracted from the EU legal acts of financial field. The empirical part of the study is based on the frame “Risk\_scenario” which the word *risk* evokes. This frame provides a helpful tool for exploring the variety of terms containing the word *risk* as a head noun and developing semantic classifications of these terms.

In order to achieve the aim of the research, the following objectives were set:

- 1) to perform analysis of the statements and principles of Frame Semantics theory and the project FrameNet;
- 2) to choose the most suitable frame for the semantic analysis and classification of the extracted terms and supplement it, if necessary, with additional semantic categories;
- 3) to perform contrastive analysis of the definitions of the terms to determine the degree of their equivalence which is important for classification of the terms;
- 4) to classify the extracted terms of the investigated languages according to the categories in the chosen frame;
- 5) to perform quantitative analyses of the classified terms and determine which semantic categories of terms are predominant in the compiled corpora.

Data and scope of the research. The present study is a corpus-driven research which investigates the semantic relations of 210 financial terms in total, 70 English terms and their equivalents in French and Lithuanian extracted from the EU legal acts of financial field. The legal acts were downloaded from *the Official Journal of the European Union* which is an open online source freely viewed and downloaded. The collected legal acts are published in the period 2014-2017. 110 documents in total in

three languages were transformed into plain text and the corpora were compiled and aligned for extraction of terms including the word *risk* as a head noun.

Three programs were used to compile, align the texts and extract the necessary data from them: AntConc (2014), AntPConc (2017) created and certified by Laurence Anthony and NOVA Text Aligner (2014). The programs AntConc and AntPConc enable the researcher to deal with a big amount of data and carry out a comprehensive linguistic analysis. Four corpora were compiled for the purposes of the given research – three monolingual corpora (English, French and Lithuanian) and one parallel corpus (EN-FR-LT). The size of the corpora are as following: EN 802 933 words, FR 940 655 words, LT 639 279 words. The choice of word *risk* was determined by the corpus data as the most frequently used word together with *credit* and *market*.

## 1. THEORETICAL PRINCIPLES OF THE RESEARCH

### 1.1. The principles of Frame Semantics and FrameNet research project

The research aims to apply the principles of Frame Semantics to semantic terminology research and thus to develop criteria for semantic classification of terminology. Ch. Fillmore, who is considered to be the Father of Frame Semantics as well as the author of Case Grammar theory where the concept *frame* first appeared, started word valence research by classifying verbs according to the types of events or situations they express. He defined situations as assemblies of roles; however, this approach did not give him satisfactory results. Therefore, he turned from role identification to situation identification. The situation types expressed by a lexical unit constituted a *frame* filled up with roles. In so doing, Ch. Fillmore constructed cognitive frames based on linguistic frames. Following his ideas, *cognitive frames* are those background understandings needed for making sense of things that happen around us and *linguistic frames* are those that are specifically coded in lexical units or other features of linguistic form. He explained the difference in the following way: a person can *invoke* a frame in a particular situation from his/her personal 'mental lexicon' to help himself/herself to perceive the situation; meanwhile the words can *envoke* a frame by virtue of their conventional association with it (Andor, 2010, 158).

Thus Fillmore's approach to the description of lexical meaning dwelled on the idea that a word's meaning can be understood only "with reference to a structured background of experience, beliefs, practices etc. and these background frames activate the concept encoded by the lexeme" (Fillmore and Atkins, 1992, 77). Valency being the main concept for the frame semantic description enables researcher to describe the lexical unit or phrase in accordance with the constituents required by it. Certainly, the context is not of the last importance, it contributes to the lexical unit or phrase structures. Moreover, the grammatical and semantic information of lexical unit or phrase interfaces.



The semantic research of Fillmore and his colleagues gave birth to the project FrameNet which now functions as an open database constantly updated by new research findings. FrameNet provides human and machine readable cognitive frames of English lexical units which are based on annotated usage samples of lexical units in actual texts. It is freely viewed and downloaded.

FrameNet research has been carried in various specialized areas ranging from legal domain to soccer and tourism. It is used by students, teachers, lexicographers and researchers all over the world. This project has aroused a great interest among the scholars and has initiated many other research projects in the world. As the frames are basically semantic, they are often similar across languages therefore FrameNet principles are applicable to description of lexical units in various languages. Similar projects already exist in French, Chinese, Japanese, Spanish, German, Swedish and Korean (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/WhatIsFrameNet> ).

Frame Semantics theory asserts that people understand the meaning of words by frames which they evoke. The frames represent story fragments with events, relations, or entities and participants. The frames serve to connect a group of words to their meanings, e.g., the concept of cooking involves a person doing the cooking (Cook), the food that is to be cooked (Food), something to hold the food while cooking (Container) and a source of heat (Heating\_instrument). In the FrameNet project, this is represented as a **frame** called Apply\_heat. The Cook, Food, Heating\_instrument and Container are called **frame elements (FEs)**. Words that **evoke** this frame, such as *fry, bake, boil, and broil*, are called **lexical units (LUs)** of the Apply\_heat frame (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/WhatIsFrameNet> ).

A LU is a frame-evoking word while FEs are role-filling words, they provide information about the semantic structure of a LU and are divided into core and non-core elements. Core FEs are essential to the meaning of the frame while non-core FEs are generally descriptive (such as time, place, manner etc.) (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/glossary>)

Usually a frame-evoking word is a verb and FEs are its syntactic dependants (role-filling words). The researchers recognize that nouns are most often dependants. However, they can have a minimal frame structure of their own, e.g., the names of artefacts often occur together with expressions indicating their sub-type, the material of which they are made, their manner of production and their or purpose/use. Such expressions are defined as FEs in the frames evoked by the names of artefacts (Ruppenhofer et al., 2016, 8).

The perception of the meaning of English sentence is multidimensional, it involves not only the understanding of the meaning of words which evoke the frames, but also the understanding of grammatical constructions which establish syntactic hierarchy of sentence as well as the words order. Grammatical constructions are meaningful themselves, hence, they could be considered as frame-evoking units. The relations between the frame-evoking elements and the role-filling elements are also regulated by grammatical constructions (Ruppenhofer et al., 2016, 7).

The project records “the range of semantic and syntactic combinatory possibilities (valences) of each word in each of its senses, through computer-assisted annotation of examples of sentences and automatic tabulation and display of annotation results”(Trohin, 2009, 2). FrameNet annotations for each frame element are threefold: annotation of a frame element (e.g., Food), of a grammatical function (e.g., Object) and of a phrase type (e.g., NP). To avoid visual clutter, the grammatical function and phrase type layers are not displayed in the web-based report system. The full data is available as part of the data download (Ruppenhofer et al., 2016, 7, 8). Moreover, Atkins asserts that a valence pattern combines both semantic and syntactic information, that’s why the FrameNet analysis of meaning is far more granular than is usually possible in lexicography or terminography (Atkins, Rundell, Sato, 2003, 340).

The main workspace of Frame Semantics research is a corpus which enables to observe the whole variety of co-occurring words of investigated lexical units and the predominant co-occurrence patterns and thus to describe their semantic meanings (Atkins, Rundell, Sato 2003, 340-341).

Therefore, one of the main tasks of corpus-driven semantic research is determination of collocations as collocational data are considered as a privileged source of information on word meaning. The projection of collocates onto meaning components is one of the methods of semantic description. It is based on the observations of statistically significant co-occurrences of a word, or of a complex lexical item (Cabré, Montané, Nazar, 2012, 1).

As for terminological analysis, Cabré, Montané, Nazar claim that the purpose of developing a corpus with documents of the domain in question is threefold: firstly, terminologists get knowledge about a specialised language of the domain, secondly, terminologist can conduct term extraction and various statistical analyses of the extracted terms using corpus tools, and finally, texts are used to obtain complementary information about the terms such as semantic, syntactic or collocational clues, etc.( Cabré, Montané, Nazar, 2012, 1).

### **1.2 The frame *Risk* by Ch. Fillmore and B. Atkins and FrameNet**

The word *risk* played a historical role in the development of Frame Semantics. It was annotated in the texts of general English and analysed using Frame Semantics approach by Fillmore and Atkins in 1992 (Fillmore, Atkins, 1992). By this analysis, Fillmore and Atkins sought to present an innovative description of words meanings in the context of the Frame Semantics theory with aspirations to create in the future online database following the same methodology. They extracted 1700 instances including the word *Risk* as a noun and as a verb from 25 000 000-word corpus of general English. Their analysis focused on words, phrases occurring around the word *risk* and sought to establish the categories of the frame *Risk*.

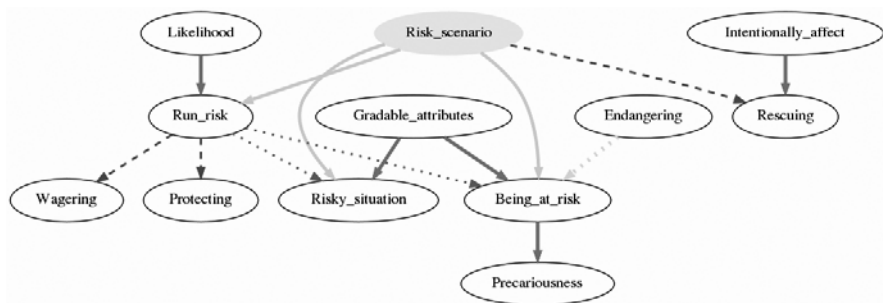
In order to elaborate the frame *Risk*, Fillmore and Atkins distinguished two crucial notions (Chance and Harm) which functioned as the key nodes in construction and

description of the conceptual-cognitive models of the *Risk-running* subframe and the *Risk-taking* subframe.

Fillmore and Atkins established the following categories of the frame *Risk*: Chance, Harm, Victim, Valued object, (Risky) situation, Deed and Actor. In addition, they distinguished four secondary categories related to Actor's intentions: (Intended) Gain, Purpose, Beneficiary and Motivation.

The description of the frame *Risk* served as an example of a dictionary entry which informed a user about the concepts needed for understanding of the word meaning.

FrameNet researchers have developed further the conceptual-cognitive models of the word *risk*. Four different frames have been distinguished: *Risk\_scenario*, *Risky\_situation*, *Run\_risk*, *Being\_at\_risk*. *Risk\_scenario* is the background (basic) frame while other frames are considered as subframes. The background frame and subframes are interrelated by various relations (see Figure 1).



**Figure 1.** *Frames relations*

<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher>

The labels for the categories suggested by Fillmore and Atkins were partly changed by others, e.g.: Valued object→Asset, Victim→Protagonist, Deed→Action; Harm→Harmful\_event; Motivation→Explanation. Gain and Chance are omitted, many new categories are introduced, e.g.: Circumstances, Frequency, Place, Time, Degree, Domain etc.

## 2. ANALYSIS OF THE MULTIWORD TERMS INCLUDING THE WORD *RISK* AS A HEAD NOUN IN ENGLISH, FRENCH AND LITHUANIAN

### 2.1 Risk scenario for financial terms

The most abstract frame **Risk\_scenario** distinguished by FrameNet was chosen for classification of the financial terms including the word *risk* as a head noun. The frame **Risk\_scenario** was chosen from four frames (**Risk\_scenario**, **Risky\_situation**,

**Run\_risk, Being\_at\_risk**) as being more abstract than other frames as well as having the core element *Asset* which is the most important notion in the financial domain. Money is the crucial asset for participants of the exchange which could be lost or affected by harmful event.

The attention is concentrated on an asset and the state of affairs and how it is influenced by the changes coming from outside. Any financial transaction is connected to the risk of loss, the issue is how to deal with occurring risk or how to prevent or protect the institution or user from the loss of the asset, e.g.:

...technical standards specifying the definition and coordinating the supplementary supervision of risk ...[Comission Decision 2017/125, of 24 January 2017]

...investor, sponsor, original lenders and originator institutions relating to exposure to transferred credit risk...[ Comission Decision 2017/123, of 24 January 2017]

...Vestjysk Bank and Aarhus Lokalbanc were about to merge as each faced an increased risk of becoming a distressed bank. [ Comission Decision 2017/1959, of 18 July 2017]

Thus, the word *risk* evokes a frame focusing on an asset in danger and the state of affairs which must be in some way managed or adjusted by introducing technics or standards of risk mitigation.

**Risk\_scenario** was supplemented with the element Protagonist. The frame contains four core elements (Assets, Protagonist, Harmful\_event, Situation) and three non-core elements (Degree, Place, Time).

## 2.2 Contrastive analysis of definitions of the financial terms in the investigated languages

In order to develop semantic classification of the extracted financial terms, their definitions in terminological dictionaries/glossaries in three languages were investigated.

Some examples of the definitions are given below:

<p>EN <i>exchange risk</i> the financial risk of an investment's value changing due to the changes in currency exchange rates. (Investopedia)</p>	
<p>FR <i>risque de change</i> risque propre à un élément d'actif ou de passif libellé en monnaie étrangère; risque tenant à la fluctuation des taux de change(IATE, Terminologie du FMI, dictionnaire multilingue). Le risque de change est le risque lié à la variation du cours d'une devise par rapport à une autre monnaie de référence (Mataf.net). ('exchange risk is the risk specific to an asset or liability denominated in a foreign currency; risk due to exchange rate fluctuation. <i>exchange risk</i> is the risk of a change in the price of a currency relative to another currency of reference.')</p>	<p>LT <i>valiutos kurso rizika</i> rizika, kad finansinio turto ar įsipareigojimo tikroji vertė pasikeis dėl valiutos kurso pasikeitimo.(Lietuvos Respublikos terminų bankas) ('exchange risk is the risk that the value of a financial asset or liability will change due to a change in the exchange rate.')</p>

As one could observe from the terms' definitions and their translations in all three languages the main word is "change", it means that the value of asset (price) becomes different due to the exchange rate instability. In case of currency exchange asset is affected by loss in value.

<b>EN</b> <i>interest rate risk</i> the risk that an investment's value will change due to a change in the absolute level of interest rates, in the spread between two rates (Investopedia).	
<b>FR</b> <i>risque de taux d'intérêt</i> risque lié aux fluctuations du taux d'intérêt. (IATE) Le risque de taux d'intérêt implique fréquemment un risque de moins-value temporaire ou définitif en capital. (Mataf.net) (' <i>interest rate risk</i> is the risk related to interest rate fluctuations. Interest rate risk frequently involves a risk of temporary or permanent capital loss.')	<b>LT</b> <i>palūkanų normos rizika</i> rizika, kai galimi nuostoliai dėl palūkanų normos svyravimo. (Lietuvos Respublikos terminų bankas) (' <i>interest rate risk</i> is the risk of potential losses due to interest rate fluctuations.')

Users of any of three languages understand the term *interest rate risk* as risk which encompasses capital loss due to the interest rate fluctuation.

<b>EN</b> <i>systemic risk</i> the possibility that an event at the company level could trigger severe instability or collapse an entire industry or economy (Investopedia).	
<b>FR</b> <i>risque systémique</i> risque que l'incapacité d'un intervenant à faire face à ses obligations dans un système empêche, à leur tour, les autres intervenants de remplir les leurs lorsqu'elles deviendront exigibles. (IATE) (' <i>systemic risk</i> is the risk that one obligor's inability to meet its obligations in a system will, in turn, prevent other stakeholders from meeting their obligations as they become due.')	<b>LT</b> <i>sisteminė rizika</i> tikimybė, kad vienos finansų maklerio įmonės, kredito įstaigos ar investuotojo nemokumas turės neigiamą įtaką daugelio finansų maklerio įmonių, kredito įstaigų ar investuotojų interesams. (Lietuvos Respublikos terminų bankas) (' <i>systemic risk</i> is the probability that a single financial brokerage firm, credit institution or investor's insolvency will adversely affect the interests of many financial brokerage firms, credit institutions or investors.')

In three definitions of the term *systemic risk* the emphasis is on the idea that the insolvency of one participant of contract causes the instability or even collapse for all counterparties.

As it could be seen from the examples above, the financial terms of the EU legal acts express the same concepts in the investigated languages. In this respect they are different from legal terms which are embedded in legal systems of every state and

whose equivalence across languages is, in many cases, only partial (Rackevičienė, Šliogerienė, 2014; Rackevičienė, Valūnaitė Oleškevičienė, Galkutė, 2016). The analysis proves the similarities of traditions in financial sector inside the EU as well as the same way of the perception of financial events by users of English, French and Lithuanian languages that facilitates the process of standardisation of terms in the EU legal acts.

#### **2.4. Classification of the financial terms according to the categories of Risk\_scenario**

As the extracted terms in the investigated languages denote the same concepts, one semantic classification of the English, French and Lithuanian terms was developed using Frame Semantics (FrameNet) approach.

The extracted terms were classified according to the categories of the **Risk\_scenario**. The main criteria for ascribing the terms to certain categories were their definitions and contexts in which they are used, e.g.:

*currency risk* –

in currency exchange, the possibility that one currency will devalue to the exchanger's detriment(Farlex)

*...the institution can demonstrate to the competent authorities that it has appropriately hedged the ensuing **currency risk**...* [Regulation (EU) Nr 575/2013]

This term is ascribed to the group of the terms with meaning *Asset*, because the institution ensures the protection of losing of an amount of money during the exchange.

*model risk* –

risk of loss arising from valuing financial instruments with a model that is inaccurate (Farlex).

*... institutions shall explicitly assess the need for valuation adjustments to reflect **the model risk** associated with using a possibly incorrect valuation methodology...* [Regulation (EU) Nr 575/2013]

This term is ascribed to the group of the terms with meaning *Harmful\_event* because someone does not apply a suitable model to value the financial instrument that caused the loss in the asset.

*operational risk* –

summarizes the risks a company undertakes when it attempts to operate within a given field or industry.(Investopedia)

*Institutions shall articulate what constitutes **operational risk** for the purposes of those policies and procedures.* [Directive 2013/36/EU of The European Parliament and of The Council of 26June 2013]

This term is ascribed to the group of the terms with meaning *Situation* because such risk occurs when a company starts functioning, making some actions/operations, we need to create a kind of situation to cause the risk.

The classification of the terms is presented below. The frame, categories as well as their definitions are taken from the project FrameNet, one extra element (Protagonist) was added to the frame. **Risk\_scenario**

**Definition:**

An Asset is in a particular Situation, which has a likelihood of leading to or inviting a Harmful\_event which will negatively affect the Asset.

**Semantic Type:** Non-Lexical Frame means that this frame has no lexical units and are present purely to connect two or more frames semantically

Non-perspectivalized\_frame means that the frame has a great diversity of lexical units, all of which share a kind of scene as a background. Such frame does not have a consistent set of frame elements for the targets (Ruppenhofer and al., p.87, 2016).

**FEs:****Core:**

Asset [ass]      Something judged to be desirable or valuable which might be lost or damaged:

*credit and market risk – risque de crédit et de marché – kredito ir rinkos rizika ;  
liquidity risk – risque de liquidité – likvidumo rizika ;  
dilution risk – risque de dilution – gautinų sumų rizika ;  
investment risk – risque d’investissement – investicinė rizika,  
business risk – risque économique – verslo rizika etc.*

Protagonist [Protagonist]      The person (group of people) or object (particular or abstract) which are at risk of some bad outcomes:

*risk of the borrower – risque de l’emprunteur – skolininko rizika;  
risk of the obligor – risque afférent au débiteur – įsipareigojančiojo asmens rizika;  
risk to the performance of transactions – risque pour l’exécution des transactions – sandorių rizika etc.*

Harmful\_event [har]      An event that may occur or a state which may hold which could result in the loss of or damage to the Asset:

*default risk – risque de défaut – įsipareigojimų nevykdymo rizika;  
counterparty credit risk – risque de crédit de conterparties – sandorio šalies kredito rizika ;  
systemic risk – risque systémique – sisteminė rizika,  
specific wrong-way risk – risque de corrélation spécifique – specifinė klaiding sprendimų rizika,  
custody risk – risque de garde – saugojimo rizika etc.*

Situation [sit]      The Situation under which the Asset is safe or unsafe:

*potential risk – risque potentiel – potenciali rizika ;  
operational risk – risque opérationnel – operacinė rizika;  
settlement risk – risque de règlement – atsiskaitymo rizika ;  
linear risk – risque linéaire – linijinė rizika,  
non-linear risk – risque non-linéaire – nelinijinė rizika,  
single risk – seul risque – viena/bendra rizika etc.*

### Non-Core:

Degree [deg] A modifier expressing the deviation of the actual level of security from the expected value given the Asset, the Situation, and state indicated by the target itself:

*0% of risk – 0% de risque – 0% rizikos;*  
*150 % of risk – 150% de risque – 150% rizikos;*  
*high risk – risque élevé – didelė rizika;*  
*low risk – risque faible – maža rizika;*  
*shortfall risk – risque de défaillance – nepakankamumo rizika,*  
*delta risk – risque delta – delta rizika etc.*

Place [pla] The Place at which the degree of safeness or danger holds:

*institution's risk – risque d'un établissement – įstaigos rizika,*  
*internal risk – risque interne – vidinė rizika,*  
*specific risk – risk spécifique – specifinė rizika,*  
*general risk – risque général – bandroji rizika etc.*

Time [tim] The Time during which the degree of safeness or danger holds:

*intraday risk – risque intrajournalier – dienos rizika*  
*overnight liquidity risk – risque de liquidité à vingt-quatre heures – vienos nakties*  
*likvidumo rizika,*  
*daily risk – risque quotidien – kasdieninė rizika etc.*

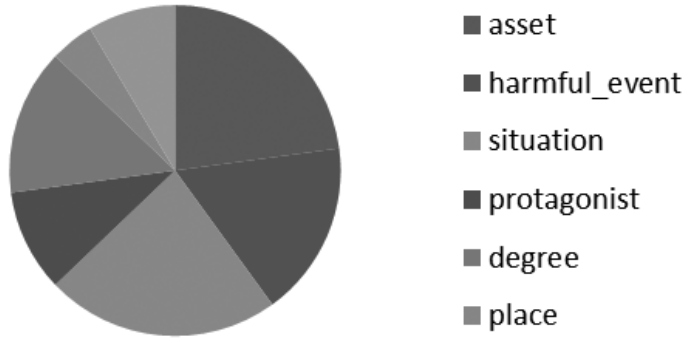
The investigated material points out that the understanding of the meaning of the word *risk* in financial context depends on the understanding of assets and harmful events which occur in a certain situation and last for a certain time. Thus the word *risk* evokes development of the terms denoting *Assets* which are usually affected by *Harmful events* or creates the situation which causes the risk to *Asset*.

### 2.5 Quantitative analyses of financial terms

In order to highlight the main elements of the conceptual-cognitive model of the word *risk* evoking **Risk-scenario** based on the data of financial terms, two quantitative analyses were conducted.

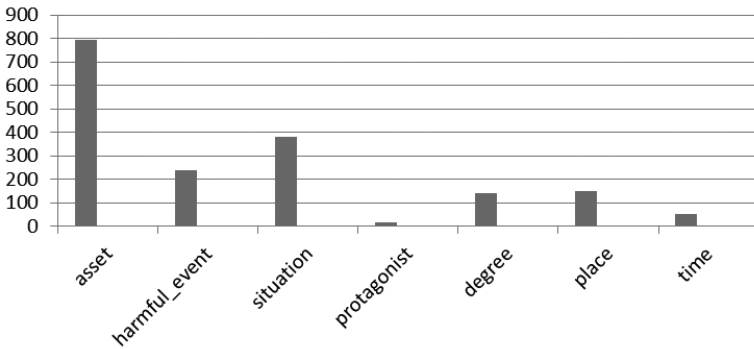
The first diagram (fig. 2) represents the distribution of the terms according to their ascription to each frame element. The terms denoting the concepts ascribed to the core categories are distributed in the following way: *Asset* (22,85%) , *Situation* (22,85%), *Harmful\_event* (17,14%). Other terms are distributed as follows: *Protagonist* (10%), *Degree* (14,28%), *Place* (4,28%), *Time* (8,75%).





**Figure 2.** Frame elements (%)

Another diagram (fig.3) reveals the frequency of the usage of terms in the EU legal acts. The highest column represents the most frequent terms denoting risk related to *Asset* (freq.794). Terms denoting risk related to *Situation* (freq.382) and *Harmful\_event* (freq.240) are on the second frequency levels. The group of terms including the element *Protagonist* (freq.15) are least frequent.



**Figure 3.** Frequency of terms including the word risk

The findings confirm that in the financial domain the focus is directed towards an asset and its position in a situation in which a harmful event can occur, not on the borrowers or lenders who perform the exchange. The most important is to know what happens with the asset if risk occurs; the participants of the situation are of secondary importance.

## CONCLUSIONS

The results of the analysis of the English, French and Lithuanian terms including the word *risk* provided in the corpora of the EU legal acts of financial domain allow drawing the following conclusions:

The research proved that the theoretical principles of Frame Semantics, developed by the project FrameNet, may be applied for the semantic analysis of financial terms including the word *risk*. The principles of this theory enable to reveal the semantic relations among the terms and develop their classification. Frame Semantics methodology is based on analysis of co-occurring words. Therefore, a corpus is a main workspace of research of this approach.

The frame **Risk\_scenario**, distinguished by FrameNet researchers, proved to be a suitable conceptual-cognitive model for semantic classification of terms of financial domain.

The frame **Risk\_scenario** provides a background of beliefs and experiences that are necessary to interpret the lexical meaning of the word *risk* whose meaning cannot be perceived without the understanding of the concepts related to it – assets, protagonist, harmful event, situation, degree, place, time. Thus, the semantic frame **Risk\_scenario** is a coherent structure of related concepts; the knowledge of all of them is indispensable to get the complete knowledge of the word *risk* and classify the terms including this word into semantic categories.

The contrastive analysis of the definitions of the terms in different languages proved that the financial terms of the EU legal acts denote the same concepts and maybe classified according to the same semantic principles.

The semantic classification revealed that the multi-word terms including the word *risk* as a head noun denote the concepts relating the notion of *risk* to a range of other notions. Most of the extracted terms denote *risk* related to Assets, Situation and Harmful event. These terms are also most frequent in the compiled corpora. The findings confirm that in the financial domain the focus is directed towards an asset and its position in a situation in which a harmful event can occur, not on the borrowers or lenders who perform the exchange. The most important is to know what happens with the asset if risk occurs; the participants of the situation are of secondary importance.

The Frame Semantics methodology applied for analysis and classification of the chosen group of financial terms enabled to develop a cognitive-conceptual structure of the investigated financial subdomain which may serve as an ontology of the terms representing the human knowledge of this area.

## REFERENCES

1. Andor, J. (2010). *Discussing frame semantics: The state of the art*. John Benjamins Publishing Company.
2. Atkins, S., Rundell, M., Sato, H. (2003) *The contribution of FrameNet to practical lexicography*. International Journal of Lexicography.
3. Bielinškienė A. ir kt. (2015). *Lietuvių kalbos terminų automatinis atpažinimas ir apibrėžimas*. Kompiuterinės lingvistikos centras. VDU, Kaunas. Retrieved from <https://eltalpykla.vdu.lt/bitstream/handle/123456789/92/ISBN9786094671487.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
4. Cabré M. T., Montané M. A., Nazar R. (2012) *Corpus-based Terminology Processing*. Retrieved from <http://terminus.iula.upf.edu/tke2012/>
5. Cabré, M. T. (2003). *Theories of terminology. Their description, prescription and explanation*. Terminology, 9(2): 163-200.
6. Fillmore, Ch. and Atkins, S. (1992). *Toward a Frame-Based Lexicon: The Semantics of Risk and its Neighbors*. Retrieved from <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/towarda92.pdf>
7. Khurshid , A., Rogers, M. (1992). *Terminology management: a corpus-based approach*. London: Aslib. Retrieved from; [https://www.researchgate.net/publication/255612660\\_TERMINOLOGY\\_MANAGEMENT\\_A\\_CORPUS-BASED\\_APPROACH1](https://www.researchgate.net/publication/255612660_TERMINOLOGY_MANAGEMENT_A_CORPUS-BASED_APPROACH1)
8. Moltmann, F. (2017). *Natural Language Ontology*. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Retrieved from <http://linguistics.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-330>.
9. Rackevičienė, S., Valūnaitė Oleškevičienė, G., Galkutė, G. (2016). Equivalence of lease and tenancy terminology in English and Lithuanian. *Linguaculture*. Iasi: Alexandru Ioan Cuza University of Iasi, vol. 7, no. 2, p. 73-93. Retrieved from
10. [http://journal.linguaculture.ro/images/22016/Linguaculture\\_2\\_2016\\_RACKEVICIENE\\_OLESKEVICIENE\\_GALKUTE.pdf](http://journal.linguaculture.ro/images/22016/Linguaculture_2_2016_RACKEVICIENE_OLESKEVICIENE_GALKUTE.pdf)
11. Rackevičienė, S., Šliogerienė, J. (2014) Dealing with non-equivalence of legal terminology – a comparative case study of Lithuanian and English legal terms. *English for specific purposes world : online journal for teachers / International Association of Technical English Trainers*. [Saint Petersburg : TransEarl], iss. 42, vol. 15, p. 1-16. Retrieved from [http://www.esp-world.info/Articles\\_42/Documents/Rackeviciene.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_42/Documents/Rackeviciene.pdf)
12. Ruppenhofer, J., Ellsworth, M., Petruck, M., Christopher, R., Collin F. B., Scheffczyk, J. (2016) *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Retrieved from [https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/the\\_book](https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/the_book)
13. Trohin, E. (2009). *Computational Lexicography : an overview of Wordnet and FrameNet dictionaries*. (2009) Retrieved from <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/12.P68-70.pdf>

## SOURCES

1. FrameNet glossary. Retrieved from <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/glossary#core>
2. FrameNet project. Retrieved from <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/frameIndex>
3. IATE database. Retrieved from [http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do;jsessionid=-vN96yzR-O\\_RddNKaeMGrjTjsYIKm3TRGbCa7KVcwhihn77PHioB!-193715051?method=load](http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do;jsessionid=-vN96yzR-O_RddNKaeMGrjTjsYIKm3TRGbCa7KVcwhihn77PHioB!-193715051?method=load)
4. Lietuvos Respublikos terminų bankas. Retrieved from <http://terminai.vlkk.lt/pls/tb/tb.search>
5. Online Financial Dictionary Farlex. Retrieved from <https://financial-dictionary.thefreedictionary.com/>
6. Online Financial Dictionary Investopedia. Retrieved from <https://www.investopedia.com/dictionary/>
7. Glossaire Mataf.net. Retrieved from <https://www.mataf.net/fr/edu/glossaire/a>
8. The Official Journal of European Union legislation. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L:2018:123:TOC>

## COMPUTER SOFTWARE

1. Anthony, L.(2014) AntConc(Version 3.4.4w)[Computer Software].Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp>
2. Anthony, L.(2017) AntPConc(Version 1.2.0)[Computer Software].Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp>
3. Nova Text Aligner: <https://nova-text-aligner.soft112.com/>

## SANTRAUKA

### EUROPOS SĄJUNGOS ANGLŲ KALBOS FINANSINIŲ TERMINŲ SU PAGRINDINIŲ DĖMENIŲ *RIZIKA* IR JŲ EKVIVALENTŲ PRANCŪZŲ IR LIETUVIŲ KALBOMIS SEMANTINĖ ANALIZĖ

Oksana Smirnova

Tyrimo tikslas – pritaikyti Fillmore'o semantinių struktūrų teoriją (Frame Semantics) ES finansų srities terminų, kurių pagrindinis dėmuo yra žodis *rizika*, semantinei analizei. Iš viso tyrimui atrinkti 210 terminų trimis kalbomis (anglų, prancūzų ir lietuvių) iš tyrimo tikslams sukurto tekstyno, sudaryto iš ES finansų srities 2014-2017 m. teisės aktų.

Tyrimo rezultatai įrodo, kad Fillmore'o semantinių struktūrų teorija, kuri tapo FrameNet projekto pagrindu, taikytina ES finansų terminams tirti. Semantinių struktūrų metodologija remiasi kolokacijų principu, tad tekstynas tampa pagrindiniu tyrimo duomenų rinkimo šaltiniu. Kompiuterinės tekstynų analizės programos

(tyrime naudota programa AntConc) leidžia nustatyti dažniausius žodžių junginius su pagrindiniu dėmeniu *rizika* ir iš surinktos medžiagos atrinkti tuos junginius, kurie laikytini terminais. Šiuo principu tyrimui buvo surinkta 70 anglų kalbos terminų su pagrindiniu dėmeniu *rizika*. Jų prancūziški ir lietuviški atitikmenys buvo surinkti su paralelinių tekstynų kompiuterine programa (AntPConc).

Atlikus gretinamąjį trijų kalbų sąvokų apibrėžčių analizę, buvo nustatyta, kad sąvokų semantiniai požymiai sutampa, todėl joms taikytini tie patys klasifikavimo principai. Terminams klasifikuoti buvo pasirinktas Rizikos\_scenarijus (Risk\_scenario) iš FrameNet projekto duomenų bazės. Šis scenarijus buvo pasirinktas dėl dviejų priežasčių: pirma, jis yra abstrakčiausias iš visų FramNet projekto siūlomų scenarijų, susijusių su rizikos sąvoka; antra, jo dėmesio centre yra *vertingas daiktas/turtas/pinigai*, kas labiausiai tinka finansų srities terminams.

Tyrimo duomenys rodo, kad Rizikos\_scenarijus yra kompleksinis modelis, kuris atskleidžia ES finansų terminų dėmenų semantinius vaidmenis ir terminų semantinius ryšius. Ši scenarijų sudaro tarpusavyje susiję elementai tokie, kaip *vertingas daiktas, dalyvis, situacija, kenksmingas įvykis, laipsnis, vieta, laikas*. Jie visi kartu formuoja kognityvinę-koncepcinę struktūrą, kuri gali tarnauti kaip terminų ontologijos pagrindas, atspindintis žmonių žinias apie ištirtą finansų sritį.

# COLLOCATIONS WITH CAUSAL DOMINANT “EFFECT” IN THE ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES

Iryna Vainoriene

National Pedagogical University named after M. Dragomanov,  
Foreign Philology Faculty, 8-14 Turhenevs'ka Street, Room 5-13,  
Kyiv, 01601, Ukraine, linguoplus@ukr.net

## ABSTRACT

*Causal links researches are closely connected to prospective studies of the causality and the causal complex categories as a mental-logic construct representing the given category in individual's consciousness. Specifics of the causal dominant “effect” collocating surrounding is highlighted in the present paper. Necessity of collocates (with definite lexical units as their components) studies in the process of a foreign language communicative competence development, optimization of translating, on the one hand, lacunas in the researching of the causal dominant “effect” in far-related languages, on the other hand, determines topicality of the given paper.*

*The obtained data show that the languages under contrasting have common and specific types of collocations, the awareness of which can help to avoid mistakes in the process of foreign language communicative competence formation as well as in the process of translation.*

*Keywords: collocation, causal dominant, effect.*

## INTRODUCTION

With the interpretation of language as a mean of human thoughts formalization and representation (Amatov, Neeleman), mapping and expressing of universal and specific phenomena of reality by native speakers in different languages have become one of the major challenges in modern Linguistics.

Causality has been studied from different points of view: causal prepositions and conjunctions (Lemish, Haag), simple (Jashchenko, Zhdanova) and complex sentences (Korbozerova, Lemish), on text level (Pakhomova, Shkodych), according to a functional approach (Amatov, Bondarko). In studies of the category of causality, the causal complex (interpreted as a mental and logical construct representing the given category in every individual consciousness in particular, as noted by N. Lemish) make possible to identify the causal dominants (*cause, reason, condition, concession, purpose,*

*effect, conclusion, result, consequence, means*), revealing and all-round examining of the mentioned phenomena help to solve some of the above issues.

Among those dominants the least studied is the causal dominant “effect”, usually described as a synonym of “result” and “consequence”. A few investigations of “effect” representation in different languages determine the topicality of this research.

The major objective of the paper is a contrastive analysis of collocations with the causal dominant “effect” in the English and Ukrainian languages. With the aim to achieve the mentioned objective the following tasks have been put forward: specifying the definition of “the collocation”, and both detecting and identifying the types of collocations with the lexeme “effect” in English and the lexeme “ефект” in Ukrainian. The tasks of the research imply functional, complex, comparative, distributional analysis methods.

## RESULTS AND DISCUSSION

According to a definition proposed by O. Akhmanova, ‘a word’ in a dictionary is being presented in its formal meaning, beyond a context, without a definite speech situation. Nevertheless, in reality, a human being operates not with separate words but their combinations and its denotative meaning is defined through connotations on semantic, grammatical, syntactical, lexical levels. Hence, each lexeme has its own set of words for collocation structuring which is a basis for a causal dominant effect collocation studies in English and Ukrainian.

There are many approaches on how the term “collocation” should be defined. Following R. Firth idea, a collocation is a specific combination of words, which are common in a language “their mutual existence provides a regular character of a mutual expectation and formed with not grammar but semantic reasons” (Matsko, 2003, 23). Hence, *the collocation* is a combination containing *the base* (the main component understood due to the contest, theme of the expression etc.) and *the collocator* (a free component). The given component is a semantically crucial (Borisova, 1994, 77). Moreover a lexical meaning of the collocate differs from a basic meaning (or basic meanings) of a given word in a lexical system of a language, in other words – a meaning of a collocation isn’t equal to the sum of meanings of its components.

There are other approaches to the classification of collocations. For example, Bjalek proposes to classify three main groups of collocations: 1) verbal – nominal, 2) attributive, 3) adverbial. Each of the given groups is divided into subgroups (Bjalek, 2004, 230).

M. Benson proposes to classify grammatical and lexical collocations. There are more than 26 grammatical collocations, 19 verbal structures (Benson, 1990, 54-58). Lexical collocations do not contain grammatical elements and can be described with 7 types (ibid., 59-60). In frames of the given research the term collocation is interpreted as a structural unit consisting of two components: basic and free. A free component can form a left-handed or a right-handed collocation of a basic component.

The analysis of collocations with the causal dominant “effect” according to the dictionary data of both languages indicate that both lexemes originated from the Latin language. In English – through the Old French language (fixed in the 13<sup>th</sup> century) with the initial meaning “*execution or completion (of an act)*”(OED). In the Ukrainian language “effect” originated from Latin *effectus* (execute, action, influence, connected with a verb “*efficio*” (make, execute, appoint, finish” (*efficere* –make, cause (ECYM, 147).

The preform for both lexemes (“effect” and “ефект”) is general due to its structure (prefixes *ex, ē, ec-* (“with”, “far”, “in distance”) < PIt. \**ez, \*eks* (“with”), < PIE \**h<sub>1</sub>egh, \*h<sub>1</sub>eghs* (“with”) and a verb *facere* (*faciō* for “to act”), < PIt. \**fak-i, \*fek / \*fak* (“to complete”), < PIE \**d<sup>h</sup>eh<sub>1</sub>-* (“to complete”), *d<sup>h</sup>h<sub>1</sub>-k-* (“to do”), \**d<sup>h</sup>h<sub>1</sub>-k-i* (Lemish, 2013, 133). The etymon itself shows a part of speech potential of a lexical unit.

It is interesting to underline a lexeme “effect” in the English language possesses a double nature (a noun and a verb). On contrary, it is a noun in the Ukrainian language only. We should stress our research intends to study nouns collocations only in both languages; moreover, we do not take into account English articles regarding their absence in Ukrainian.

Due to a distributive analysis both in English and Ukrainian dictionaries it becomes clear a causal dominant “effect” can construct grammatical left- and right handed combinations with definite verbs, prepositions, pronouns, conjunctions, resent subordinate clauses (Bartch, 2014) and lexical ones (Bahns, 1993, 57), which are used for the description of different types of effects in academic discourse (psychological, medical, business etc.) Detailed investigations of these phenomena are beyond our goal in the given research.

Different types of collocation with a lexeme *effect* as a noun (divided into four groups due to their semantic meaning) are illustrated in the *Oxford Collocation Dictionary*: 1) “change that is caused by sth”; 2) “use of an official rule/plan, etc.”; 3) “impression that a speaker/book/film, etc. gives”; 4) “techniques used when making sth” (OCD). A similar definition is presented in *Macmillan Dictionary*: “effect... a change that is produced in one person or thing by another~effect on/upon: ....~have some/little/no effect...~an adverse/beneficial effect (a...bad/good effect):....~reduce/counter the effect(s) of something...” (MD).

In the dictionaries of the Ukrainian language (Lemish, 2015, 20) the following definition is presented: “1. A powerful impression, caused by somebody or something, 2. A result, consequence of any reasons, powers, actions, events. 3. Plural mostly: tools, methods and equipment for creation of an impression, illusion concerning/of something. 4. A physical phenomenon (YTC).

General information in the BBI Combinatory Dictionary is interpreted as “**effect** n. [‘efficacy’] [‘influence’], for example: “1. *to have, to produce an e. on 2. to heighten an e. 3. to take e. (the drug took e.) 4. to feel an e. (I feel the e. of the narcotic) 5. to mar; negate, nullify; sleep off the e. (of smt.) 6. an adverse; beneficial; salutary; calculated; cumulative; deleterious, harmful; desired; dramatic; exhilarating; far-reaching; hypnotic;*



... *marginal; minimal; net; ... profound e. 7. a domino; ...8. an e. wears off 9. to little e. [operation']* (The BBI CDE).

The given data display the causal dominant “effect” as a component of collocations, where a left-handed combination is represented as a chain of words ([V+N effect]). For example, **to have an effect, to produce an effect**. It can be combined with such adjectives ([Adj + Neffect]), as **an adverse effect; beneficial effect; salutary effect; calculated effect; profound effect** etc.

Collocations with prepositions **in, for, into** form a specific group ([Prep +N Neffect])). It should be borne in mind that the verbs **to put, to come** are mostly used before a preposition.

A right-handed collocation is represented with a conjunction “that”, which introduces a subordinate clause [Neffect+that-clause]: “**He said something to the effect that he might be late**” (The BBI CDE).

Collocations with adjectives, verbs, prepositions and separate expressions are presented in the Macmillan Dictionary (MD).

Left-handed: a) with adjectives [Adj+ Neffect]: “**adverse, ... damaging, detrimental, ... significant, ...I~... an appearance or reaction that is deliberately produced, for example by a writer, artist, or musician: The bold colours in this room create a dramatic effect**”;

b) with verbs: [V+Neffect] “**get/produce/achieve an effect**: Students should learn how they can achieve different stylistic effects in their writing”;

c) with prepositions: [Prep+Neffect]: **into**: “The law came **into effect** on New Year’s Day~ **for**: ‘Still...she said and paused for effect **in effect**: *In effect*, this means we’ll all have to work longer hours for the same pay ~effect **from**”; **with** “with effect from: *Trade sanctions have been imposed with effect from April 1*”;

d) with demonstrative pronouns [PronDem+Neffect]: “to **this/that effect** used for showing that you are giving a general idea of what someone said instead of their actual words: Harry murmured something to **the effect** that they would all meet Margaret soon enough. ...”.

A right-handed structure is presented with prepositional collocations [Neffect + Prep]: “effect **of the possible serious side: effects of this drug**”, “effect **from**: *The new timetable*”.

It should be noticed that left-handed and right-handed combinations with prepositions express different case relations, which should be taken into consideration in the process of translation.

Due to the information presented in the Oxford Collocation Dictionary (OCD), left-handed and right-handed combinations with a dominant effect are detected.

The left-handed combinations consist of: attribute combinations [Adj + Neffect]: “**decisive .., important, marked, ... significant, strong | marginal, minimal, modest, negligible | chief, main, ... | full** *The full effects of the new tax have not yet been felt. | apparent, appreciable, detectable... | subtle | disproportionate | residual | adverse, ... disastrous, ..., traumatic, undesirable, unfortunate ... | beneficial, ... | the desired*

.... | *magical*, .... | **immediate** | **direct, indirect** | **short-term** | ... **spin-off** Any delay in delivery of materials will have a knock-on effect throughout the production process. (see also side effect) | **practical** | **aggregate, combined**, ... | **qualitative**, ... | **cohesive** | **divisive** | **deterrent**, ... Heavy taxation has a disincentive effect. | **calming, hypnotic, soothing, soporific** | **curative...** | **placebo** ... greenhouse policies to reduce emissions of gases which cause the greenhouse effect; **dramatic...**, **stunning** |... **optimum** | | **overall** ...;

verbal collocations [V+Neffect]: “**bring about**, ... **produce** The drug exerts a powerful effect on the brain. | **take** The medicine started **to take** effect after a few minutes. | **feel**, ... **esuffer (from)** Women feel the effects of alcohol more quickly than men. | **recover from** | **observe** | **show** | **assess, determine, estimate, examine, measure, study** | ... **soften** ... | **cancel out** | **counter**, ... | **compound**, ... | **avoid** | **be worried about, fear** | **underestimate** | ...; **come into** ... | **achieve**, ... | **enhance**, ... | **mar, spoil**”. A conclusion concerning special groups of verbs due to a produced effect;

prepositional collocations [Prep + Neffect]: “**in** ~ ... Some laws from the eighteenth century are still **in effect**. | **with** ... ~ The plague struck London again with devastating effect. ... | **to** ... ~ She uses animal sounds **to** startling effect in her music”. | **into** bring sth. **into**, put sth **into** The recommendations will soon be put into effect”. We should underline a meaning of a lexeme effect in the given group of collocations as valid, effective (**in effect**).

Pronoun collocations [to Pron<sub>dem</sub> +Neffect]: “**to this/that** ~ They told us to go away, or words **to that effect**”;

[PronNeg+Neffect] in the context of synonyms: “**to little/no effect** The air-conditioning came on, **to little effect**”;

conjunction collocations [Conj+Neffect]: “**cause and effect** key historical concepts such as **cause and effect**”.

In the given dictionary right-handed structure is presented with prepositional collocations [Neffect+Prep]: “**spread** | **last** | **wear off**: How soon will the effects of the drug wear off?”;

with a linking word “which” (can be omitted), which joins a subordinate clause [Neffect+(which-clause) [Pron<sub>pers</sub>]: “**aim at**: That is precisely the effect I was aiming at” → That is precisely the effect (**which**) I was aiming at”.

According to results of a distributive analysis and contrasting data presented in three dictionaries of the English language, common and specific types of a causal dominant effect collocations are detected: five (5) left-handed types and two (2) right-handed ones. There are three common types of left-handed collocations: [V+Neffect], [Adj+Neffect], [Prep+Neffect], presented in all dictionaries under investigation. It should be pointed the fact the twelve (12) common attributive left-handed collocations ([Adj+Neffect]) five (5) verbal ([V+Neffect]) three (3) prepositional ([Prep+Neffect]) which grounds the idea of presenting them as the collocative prototype with the causal dominant “effect” in the English language.

There is no such a diversity of the causal dominant “effect” collocations in the Ukrainian language. According to data under investigation, the following left-handed combinations are detected:

pronoun [PronPers+Нефект], a personal pronoun in a dative case precedes a noun “effect”: “Я так коротко описую останню сцену, що тільки різке, грубе слово викличе потрібний **мені** ефект”(СУМ, 1970, 492); or a universal pronoun (which generalizes) [PronUniv+Нефект]: “В першій і останній парі рядків зібрано тут [у віршії] кілька сильних слухових образів – рев великої ріки, свист і виття вітру, крик сичів, скрип дерева – **все** ефекти чисто музикальні”(ibid., 492).

adjectival [Adj+Нефект]: “Вибух не давав **потрібного** ефекту” (ibid., 492); “економічний ефект” (ibid., 268);

conjunction [Conj<sub>word</sub>+N<sub>ефект</sub>], a linking word precedes a causal dominant, it links a main and a subordinate clauses: “Він став думати про те, **який** ефект викличе його книжка, коли вона вийде з друку” (ibid., 492);

prepositional [Prep+Нефект]: “Вирішено було...взятися за влаштування лялькового театру з декораціями, ефектами та всякою театральністю” (ibid., 492); right-handed:

verbal [Нефект+V]: “Він став думати про те, який ефект **викличе** його книжка, коли вона вийде з друку” (ibid., 492);

with a noun in a genitive case [Нефект+Ngen]: “Ефект **присутності**”; “Ефект **мультиплікатора**” (ВТСУМ, 268);

with a particle [Нефект+Part]: “... ефекти **чисто** музикальні” (ibid., 269);

with a [Нефект+ConjCop]: “з декораціями, ефектами **та** всякою театральністю” (ibid., 270).

Hence, for the causal dominant effect we detect five (5) left-handed types of combinations and four (4) right-handed. There is a single prototype combinations [Нефект+Ngen] due to its presence in three analyzed dictionaries.

## CONCLUSIONS

The obtained data show that the languages under contrasting have common and specific types of collocations. As a result of distributional analysis of collocations with the causal dominant “effect” in English 7 types have been defined as collocations while with the causal dominant “ефект” in Ukrainian – 9 types of collocations. The awareness of the given phenomena can help to avoid mistakes in the process of foreign language communicative competence formation as well as in the process of translation.

## REFERENCES

1. Бобкова, Т. В. (2014). Теоретико-методологічні підходи до вивчення колокацій у сучасному мовознавстві. Вісник КНЛУ. Серія “Філологія” 17, № 2, 14–22.
2. Борисова, Е. Г. (1994). Фразеологическое значение в устойчивых словосочетаниях. Филологические науки, 4, 77–84.

3. Бялек, Э. (2004). Коллокация как единица перевода. *Cuadernos de Rusística Española*, 1, 223–31.
4. Вінокур, Н. А. (1992). Внутрішня форма і мотивованість термінів. In *Історія, стан і перспективи розбудови української термінології*. К.: Наука, pp. 57–65.
5. Ирисханова, О. К (2013). Речевые клише: этикет или нечто большее? Щецин : Изд-во Ун-та слав. филологии “*Język. Człowiek. Dyskurs*”. Щецин.
6. Загнітко, А. П. *Філософські основи сучасного лінгвістичного аналізу*. Retrieved from <http://litmisto.org.ua/?p=679>
7. Кубрякова, Е. С. (2004). *Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира*. М.: “Едиториал УРСС”.
8. Кургут, Л. П. (2002). Функціонально-граматична категорія причини та наслідку/ Л. П. Кургут. *Мовні і концептуальні картини світу* / [відп. за вип. д.ф.н., проф. Белова А. Д.]. К.: К. Національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Інститут філології № 7, 285–290.
9. Леміш, Н. Є. (2015). *Вертеральні типи каузальності у споріднених мовах: монографія*. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
10. Леміш, Н. Є. (2013). Категорія каузальності та специфічність її лінгвістичної реалізації. *Studia Linguistica : [зб. наук. пр.]*. К.: Вид. дім Дмитра Бурого, 7, 87–93.
11. Мацько, Л. І. (2003). *Стилістика і культура української мови*. К.: Видавництво “Вища школа”.
12. Левченко, О. Гендерні особливості української художньої прози (за даними аналізу частотності колокацій у текстах 60-80-х та 2000-х років. Retrieved from <http://levchenko.eu/images.pdf> .
13. Bahns, J. Lexical collocations: a contrastive view. *ELT Journal* 47 (1) (1993): 56-63. Retrieved from <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/47/1/56/618464/Lexical-collocations-a-contrastive-view>
14. Bartsch, S. Structural and Functional Properties of Collocations in English: A *Corpus Study of Lexical and Pragmatic Constraints on Lexical Co-occurrence*. Sabine Bartsch. Gunter Narr Verlag, 2004. Retrieved from <https://benjamins.com/#catalog/journals/ijcl.10.2.08nes/details>

## SOURCES

1. Ахманова, О. С. (2004). *Словарь лингвистических терминов*.
2. Бенсон, М. (1990). *Комбинаторный словарь английского языка*. М.: Рус. яз.
3. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (ВТСУМ): [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел] ( 2001). К.: Ірпінь: Перун.
4. *Етимологічний словник української мови: у 7 т. (т.2)* [уклад. О. С. Мельничук та ін.] (1982). К.: Наукова думка.
5. *Словник української мови* (СУМ): в 11 т. / [ред. кол. : І. К. Білодід (гол. ред.) та ін.] (1970). К.: Наукова думка, 1970, т. 2.

6. *Український тлумачний словник*. Retrieved from <http://eslovnyk.com/>
7. *Macmillan Dictionary*. Retrieved from <https://www.macmillandictionary.com/>
8. *Online Etymology Dictionary*. Retrieved from <http://www.etymonline.com>
9. *Oxford Collocation Dictionary*. Retrieved from <http://oxforddictionary.so8848.com/search1?word=effect>
10. *The BBI Combinatory Dictionary of English*. Retrieved from <https://benjamins.com/#catalog/books/z.bbi/main>

## SANTRAUKA

### ŽODŽIŲ JUNGINIAI SU PRIEŽASTINE DOMINANTE „EFEKTAS“ ANGLŲ IR UKRAINIEČIŲ KALBOSE

Iryna Vainoriene

Priežastinių ryšių tyrimai yra tarpiai susiję su mentalinių-loginių konstruktu, atspindinčių priežastinius ryšius individo sąmonėje, tyrimais. Šiame straipsnyje tiriama žodžių junginių su priežastine dominante „efektas“ specifika. Šių junginių tyrimai svarbūs tobulinant studijuojančių užsienio kalbas komunikacines kompetencijas, optimizuojant vertimus, nustatant lakūnas negiminingose kalbose. Tyrimų rezultatai rodo, kad analizuojamos kalbos turi bendrus ir skirtingus priežastinius ryšius žyminčius junginius, kurių žinojimas gali padėti išvengti klaidų formuojant komunikacines kompetencijas ir verčiant tekstus.



*II. TEKSTAS IR PRAGMATIKA /  
TEXT AND PRAGMATICS*





# KEY CHARACTERISTICS OF PRE-ELECTION POLITICAL DISCOURSE OF DONALD TRUMP'S SPEECHES

Olga Aleksieieva

National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov,  
Pirogova 9 str., Kyiv, 01601, aleksyeyeva@yahoo.com

## ABSTRACT

*The paper under discussion deals with specifics and key characteristics of pre-election political discourse of Donald Trump. The communication strategy of the candidate was indicated. The content of key ideas of his political programs with which he tried to enlist the support of voters during complicated debates in 2016 were indicated. Features of pre-election political discourse coincide with the political discourse characteristics. Some of the features are as follows: language minimalism, imagery, theatricality, impulsion and interconnectedness. Various stylistic devices were not only quantitative indicator but also an important quality indicator of politicians' success in their efforts to convince the voters.*

**Keywords:** *terminology, political discourse, communicative act, social interaction, identification, mass addressee, voter, political communication, ego orientation.*

## INTRODUCTION

Nowadays the importance of political communication is increasing because political controversies are discussed more openly in democratic society and an individual wants to take an active part in solving these problems. The connection between politics and communication is indisputable because most of political actions are speech acts. By exploring those acts scholars have researched in order to understand the political processes, the situation in the country, to analyze the means of psychological and mental control through the content and form of speeches and means that were used.

The relevance of research is determined by orientation of the modern linguistic investigations on searching for universally applicable linguistic means for interpretation of the modern political texts, focusing on the linguistic studies on the comprehensive and systematic study of political communication in English. In addition, it is determined by interest in the studying matters concerning pragmatic and functional characteristics of linguistic phenomena.

The study aims to designate features of the political discourse in speeches of presidential candidate of the USA (D.J.Trump) in 2016. The tasks of this research

are 1).toanalyze the systemic characteristics of political discourse and pre-election political discourse, 2).to determine the main characteristics of pre-election discourse, 3). to indicate communication strategy of the candidate, 4) to analyze the content of key ideas of his political programs with which he tried to enlist the support of voters during complicated debates in 2016.

The study data is 98 679 words (79 speeches) of Donald Trump. The matter for creating this text corpus was the texts of campaign speeches taken from the following websites: <http://www.presidency.ucsb.edu>,<http://www.bbc.com/news/election-us-2016>,<http://www.cbsnews.com/video>.

The study of political discourse in general and its aspects was reflected in the scientific investigations of A. Baranov, F. Batsevych, E.Budaev, T.Vashchuk, M.Gavrilova, V.Demyankov, V.Karasyk, V.Maslova, O.Parshyna, A.Chudinov, in the field of semiotics particularly - R.Bart, U.Eko, T.Sebeok, Y.Lotman, Y.Stepanov, Y.Levin, O.Sheigal, and other scholars.

Political speech is a widespread lever of influence on the people. As D.Matsko noted “The success of a politician is determined by the success of political discourse, the result of which is the establishment of communication links between the addresser (politician) and the addressee (citizen), which allows the politician to pass this or that political information along to people”(Matsko 2010). It is necessary to find out what is the political discourse. There are different interpretations of this concept. For example, according to V.Maslova “Political discourse is a collection of all speech acts used in political discussions, as well as the rules of public affairs conditioned by tradition and reliable experience”(Maslova, 2008,43).Political discourse is “...any speech formations, subject, addressee or content of which belongs to the sphere of politics” according to O.Sheigal(Sheigal, 2000,5).A.Baranov defines political discourse as a set of discursive practices that identify participants of political discourse in itself or form specific topics of political communication. Thus, political discourse is understood as speech acts, formations implemented in the politics, in a certain situational context, as such that have addressee and addresser and create the subject of political communication (Baranov, 2003, 67).

Pre-election political discourse can be characterized as a subtype of political discourse because campaign speeches are only one type of political communication. However, pre-election political discourse has certain peculiarities, since its main goal is to bring in the electorate to its side, to convince the electorate of the fullness of its political programs, to highlight its advantages over the opponent’s political program, to outline the disadvantages of the government of the day. So D.Matsko in her turn provides the following definition to the pre-election political discourse: ...as a type of communicative activity, which is a combination of any speech formations that relate to the economic life, social and political life of the country, that are actualized in situations of carrying on the election campaigning and aimed at engaging supporters among voters”(Matsko, 2010,120).

It is important to find out those characteristics that distinguish pre-election political discourse from common political discourse. For example, O.Sheigal includes the following to the peculiarities of political discourse(Sheigal, 2000, 60):

1. Specific character of institutionalism of political discourse consists in the predominance of the mass addressee.
2. Leading role of the factor of emotivity.
3. The great importance of actual communication that is the message of the statement may be less important than the fact of its delivery.
4. Context uncertainties associated with a variety of denotations.
5. Esotericism of political discourse appears in euphemisation and special omissions.
6. The role of mass media in political communication is quite significant,as they act as a certain “mediator” between the speaker and the recipients moreover the distance between them can be reduced or increased.
7. Theatricality of political discourse.
8. The dynamism of the language is connected with the discussion of the actual problems and the variability of the political situation.

Let us consider now the characteristic features of the pre-election political discourseprecisely given by D.Matsko in the article “Features of pre-election political discourse”(Matsko, 2010, 120).

So, first of all, this is “Ego-orientation”that is underlining the advantages of its own program, criticism of the existing system. Secondly, D.Matsko highlights “impulsion”. Thirdly, this is interconnectedness and in particular the politician uses the strategy of identifying himself with voters; with this aim, it can be used an explicit comparison (giving examples from the past)and the preposition “we”.The fourth feature isimagery, notably the use of various stylistic devices, marked units for underlying the deficiencies of an opponent or existing government.The fifth characteristic is linguistic minimalism (Matsko, 2010,121]: slogans, in this case the main purpose is to underline the most significant features of the political program.

Thus, emotiveness, dynamism and language minimalism, imagery are the common characteristics of political discourse and pre-election political discourse. In addition, all the characteristics of political discourse can be assigned to pre-election political discourse and vice versa.The written political discourse in particular havecertain features, since in this case, non-verbal means of communication are ignored.

Taking into account abovementioned we can distinguish the following characteristic features of pre-electoral political discourse in Donald’s Trump speeches:

#### **1. A reference to mass addressee:**

*Now everything about Obamacare was a lie. It was a filthy lie. And when you think about it, lies, I mean are they prosecuted.*

*But you watch this devaluation of all of it. I mean the Euro, China, Mexico; everybody is devaluing. And when you hear the dollar is getting stronger, it sounds good. You know it’s one of those things, sounds good. Be very careful. Be very careful.*

*You look at all of the things that are bad. I'll give you an example. And this isn't part of what I was going to say, but I ride down the highways and somebody makes those guard rails. You know the guard rails.*

Taking into account that deictic unit of a person in the English language does not have a marked distinction between the form of reference to several persons (“you”) and the form of reference to one person (“you”), which is presented in the Ukrainian language. That’s why the given statements can be interpreted as those that refer to all the voters who are listening to him and to everyone in person.

## **2. Ego-orientation:**

*And that, I can tell you, nobody is close to Trump. I just got the best hotel in North America. I'm building, which is sort of interesting, think of this one. I'm building one of the great hotels of the world on Pennsylvania Avenue, right opposite the White House, between the White House and Congress. Right on Penn. The Old Post Office site, and I got it from Obama. Do you believe that? And everybody wanted it. So, I can't believe it myself. But it's going to be fantastic; and so many other things.*

*I know what needs to be done to make America great again. We can make this country great again. The potential is enormous. And I am serious thinking of running for president because I can do the job.*

*When I watch the deals being made, when I watch what's happening with some horrible things like Obamacare, where you rhealth insurance and health care is going up by numbers that are astronomical, 68 percent, 59 percent, 71 percent, when I look at the Iran deal and how bad a deal it is for us, it's a one-sided transaction where we're giving back \$150 billion to a terrorist state, really, the number one terror state, we've made them a strong country from really a very weak country just three years ago.*

These examples clearly show that Donald Trump is promising from the first-person perspective; therefore he accepts responsibility for his work.

## **3. Interconnectedness:**

*So we have to make our country great again. We have to rebuild our country. And we have a long way to go. We are just in such serious trouble because we owe so much money. Now we owe it to the Chinese, a lot of it. We owe it to other countries.*

*So we have to rebuild quickly our infrastructure of this country. If we don't. The other day in Ohio a bridge collapsed.*

*We have a situation in Afghanistan; we're spending tremendous amounts of money there. We're trying to do the right thing. We have leadership, again--no leadership respects us.*

In the given example using the deictic unit “we” means that Donald Trump does not distance himself from people and does not attribute all achievements only to himself, but also he recognizes the involvement of all of them.

## **4. Impulsion:**

*Go vote. See, my assumption is if you're here, you're going to vote. So you've got you go back to your dorm, grab that guy who's sitting there eating chips, watching Sport Center. Tell him he's got to vote too.*

Such intention as “Go vote” are often used as incitements after promises or as a push to make certain changes considering the fact that the campaign aims to encourage as many people as possible to vote.

#### **5. Emotiveness of speeches:**

*Now, we have to build a fence. And it's got to be a beauty. Who can build better than Trump? I build; it's what I do. I build; I build nice fences, but I build great buildings. Fences are easy, believe me.*

*Saudi Arabia, they make \$1 billion a day. \$1 billion a day. I love the Saudis. Many are in this building. They make a billion dollars a day. Whenever they have problems, we send over the ships. We say “we're gonna protect.” What are we doing? They've got nothing but money.*

Each speech has its own emotive features. Most often they are expressed through non-verbal means of communication.

Also the following characteristics which can be relevant to the features of pre-election political discourse can be traced in the analyzed speeches:

#### **6. Usage of jokes:**

*Somebody said to me the other day, a reporter, a very nice reporter, “But, Mr. Trump, you're not a nice person.” That's true. But actually I am. I think I am a nice person. People that know me, like me. Does my family like me? I think so, right. Look at my family. I'm proud of my family.*

*You look at Obamacare. A total catastrophe and by the way it really kicks in 2016 and it is going to be a disaster. People are closing up shops. Doctors are quitting the business. I have a friend of mine who's a doctor, a very good doctor, a very successful guy. He said, I have more accountants than I have patients.*

*You can't have Bush. The last thing we need is another Bush.*

*China. I mean I've made so much money fighting against the Chinese. One of the best deals I ever did was against the Chinese, and they respect me for it.*

*We have leadership, again no leadership respects us. You know, leadership of other places never respect stupid people, okay, that's one thing you're going to find.*

There may be several reasons for using jokes, one of which is the attempt to defuse the tension between the speaker and recipients, the other may be the presentation of some opponent's ideas in a funny way.

#### **7. Comparisons in the positive-negative categories:**

*Politicians are all talk, no action. They are all talk and no action. And it's constant; it never ends.*

*And I never knew that Afghanistan until a year ago or so, Afghanistan has tremendous wealth in minerals, different, not the oil, but minerals. And we're fighting here, and on the other side of the mountain China is taking out all the minerals. They're taking it out. Trillions of dollars and millions of dollars of minerals. So we're fighting here and they are taking it out, looking at us and saying thank you very much sucker. It's really, really crazy.*

In Donald Trump speeches comparisons are used for highlighting the strengths of his own campaign, as opposed to weaknesses of his opponent's campaign. The

category “positive” is also used for characterizing political activity of his predecessor, as an example of significant achievements.

#### **8. Confirmation of argumentation through his own example:**

*I started off in a small office with my father in Brooklyn and Queens, and my father said — and I love my father. I learned so much. He was a great negotiator. I learned so much just sitting at his feet playing with blocks listening to him negotiate with subcontractors. But I learned a lot.*

*I employ thousands of people and I love doing what I’m doing. And in a certain way, I wish I weren’t doing this, but our country is in such trouble and would be so easy to fix.*

This method is used to demonstrate that the candidate has much resemblance to his voters.

#### **9. Underlining the features of his own political campaign:**

Progressiveness:

*I will find — within our military, I will find the General Patton or I will find General MacArthur, I will find the right guy. I will find the guy that’s going to take that military and make it really work. Nobody, nobody will be pushing us around.*

*We have to make our country rich again so we do that, so we can save Social Security. Cause I’m not a cutter; I’ll probably be the only Republican that does not want to cut Social Security. I’m not a cutter of Social Security; I want to make the country rich so that Social Security can be afforded, and Medicare and Medicaid.*

An important feature of the 2016 campaign was the emphasis on the progressiveness of his ideas. He underlines that he will lead the country to the progress in comparison with an opponent whose ideas lead to a regress.

#### **Commitment to a middle class:**

*But, I said, “This is going to be an election that’s based on competence, because people are tired of these nice people. And they’re tired of being ripped off by everybody in the world. Rebuild the country’s infrastructure. Nobody can do that like me. Believe me. It will be done on time, on budget, way below cost, way below what anyone ever thought. I look at the roads being built all over the country, and I say I can build those things for one-third.*

*So we have to rebuild our infrastructure, our bridges, our roadways, our airports. You come into La Guardia Airport, it’s like we’re in a third world country.*

Donald Trump’s campaign was aimed specifically at the middle class, which is predominant in America. That’s why he often emphasizes who is the addressee of his speeches.

Donald Trump election campaign proved its success because of Trump’s well-built controversy included strategy stylistic devices he used in all his battles and speeches. They are: quoting, authority basis, theatricality supported by different figures of speech, rhetorical colors such as metaphors, euphemisms, metonymy, irony. Such a vivid stylistic pallet brought desired triumph.

Trump’s stylistic pallet consists of:

40% - phraseological units;

22% - metaphors;  
7% - metonymy;  
6% - euphemisms;  
3% - authority;  
3% - quotes.

## CONCLUSIONS

Hence, politics is a fundamental part of the life of a modern democratic society, in which everyone wants not only to understand political processes, but also to influence over the solution of internal and foreign policies' problems, to choose the course of state's development. That is why studying political discourse is very relevant. Pre-election political discourse deserves special attention because it uses various methods of influencing voters and mind control. Thus, the peculiarities of pre-election political discourse coincide with the political discourse characteristics. The main of them include language minimalism, imagery, theatricality, impulsion and interconnectedness.

Thus, the most important function of the political discourse is the function of political propaganda, the function of influence and persuasion. The discourse is an essential component social and cultural interaction, the characteristic features of it are the interests, goals, methods and the formation of such public opinion that is required for the discourse's author.

We consider that the development of research methodology of the political discourse taking into account the diversity of methodological tools of interdisciplinary field is the promising aspect of the research. Also the role of political discourse as an organizer of public opinion needs a further study.

## REFERENCES

1. Baranov, A. (2003). *Introduction to Applied Linguistics*, workbook, [2 ed.]. Moscow: Editorial URSS.
2. Batsevych, F. (2004). *The basis of communicative linguistics*, workbook. Kyiv: publishing center "Academy".
3. Chudinov, A. (2007). *Political linguistics: studyway*. Flint: Science.
4. Hornby, A. (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* [7<sup>th</sup> ed.]: Oxford University Press.
5. Kondratenko, N. (2008). *Joke in political communication from political humor to the language game*. Notes from general linguistics, collection of scientific papers. Odesa, 8/9, 176-182.
6. *Longman Dictionary of Contemporary English* (2012). [5<sup>th</sup> ed.]. Pearson Education Ltd.
7. Maslova, V. (2008). *Political discourse: language games or word-play?* Political Linguistics, 1(24), 43-48.

8. Matsko, D. (2010). *Features of pre-election political discourse as a type of communicative activity* (based on the 2008 US election campaign). Retrieved from [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/vlush/ped/2010\\_2/15.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vlush/ped/2010_2/15.pdf).
9. Little W., Fowler, H., Coulson, J. (1956). *The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles*. C. T. OnionsOxford at the Clarendon Press (eds.): Oxford University Press.
10. Shaigal, E. (2000). *Semiotics of Political Discourse*. Volgograd:Peremena.
11. Vashchuk, T. (2010). *Political discourse as linguistic subject of research*. Retrieved from <http://studentam.net.ua/content/view/7154/97/>.

## SANTRAUKA

### DONALDO TRAMPO KALBŲ PRIEŠRINKIMINIO POLITINIO DISKURSO PAGRINDINIAI BRUOŽAI

Olga Aleksieieva

Straipsnyje analizuojami Donaldo Trampo priešrinkiminio politinio diskurso ypatumai. Tyrimas atskleidžia kandidato į prezidentus komunikacinę strategiją, nurodomas pagrindinių politinių programų turinys, kuriuo remiantis D. Trampas bandė gauti rinkėjų paramą 2016 metais sunkių debatų metu. Priešrinkiminio politinio diskurso ypatumai sutampa su bendruoju politiniu diskursu. Esminiai iš jų yra šie: kalbinis minimalizmas, vaizdingumas, teatrališkumas ir sąryšis. Pagrindine politinio diskurso funkcija tampa politinė propaganda, poveikis ir įtikinimas. Politinis diskursas tampa svarbiu socialinės ir kultūrinės sąveikos komponentu.



# КОММУНИКАТИВНО- ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА «ПОРТРЕТ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ УКРАИНЫ)

Ирина Кошман

Восточноукраинский национальный университет  
им. Владимира Даля, проспект Центральный 59-а, 93400 г. Северодонецк,  
Украина, iryna-koshman@ukr.net

## ABSTRACT

*The article examines the interaction of Russian and Ukrainian units in Russian publicist texts of Ukraine of modern times. On the example of texts of the “portrait” genre about Ukrainian cultural personalities, the text-forming potential of Ukrainian units is shown. Interlingual dialogue is interpreted as the strategy for constructing texts of the “portrait” genre. Groups of text-forming Ukrainisms are distinguished, their semantic, structural and stylistic features, as well as features of the lexicographic description, are described.*

**Keywords:** *Ukrainian units, publicist text, “portrait” genre, bilingualism.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Активное использование украинских элементов разного типа является важной дифференцирующей чертой современных русских публицистических текстов Украины. Функционирование в русском тексте единиц такого рода обуславливается совокупностью причин – когнитивных, семантических, стилистических и лингвокультурных. Э. Косериу подчеркивает: «Реальный исторический язык динамичен, поскольку языковая деятельность состоит не просто в том, чтобы говорить на определенном языке и понимать его, а в том, чтобы говорить и понимать нечто новое с помощью определенного языка. Поэтому язык приспосабливается к потребностям выражения говорящих и продолжает функционировать как язык в той мере, в какой он приспосабливается к этим потребностям» (Косериу, 1963, 214).

Для современного адресата естественно не только переключение языковых кодов в соответствии с требованиями коммуникативной ситуации, но и созда-

ние смысловых и стилистических эффектов на украинско-русских языковых стыках.

В публицистическом дискурсе Украины фиксируются особые разновидности публицистических текстов, важным принципом организации которых является межъязыковой диалог, – рецензии на художественные тексты, фиче об украинских народных традициях или интервью. К такого рода текстам следует отнести и тексты жанра «портрет», посвященные деятелям украинской культуры.

Как журналистский материал тексты об украинских деятелях культуры характеризуются, как правило, календарной актуальностью – публикуются накануне юбилеев, дней рождений или иных памятных дат. Однако немаловажной является их социально-культурная составляющая: они популяризируют украинскую культуру, обращаются к исторической памяти, удовлетворяя запрос украинского общества на информацию о себе самом.

Целью данного доклада является описание межъязыкового взаимодействия в текстах жанра «портрет» о деятелях украинской культуры как стратегии построения текста.

Материалом для анализа служат тексты еженедельной газеты «Зеркало недели» («Зеркало недели. Украина»), создающейся и выходящей в Украине.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Использование украинизмов в русских публицистических текстах фиксировалось ранее неоднократно (Мамалыга, 1976; Ижакевич, 1985; Кононенко, 1985; Крысин, 1991; Хруцкая, 1999). И, следовательно, включение украинских единиц в современные русские тексты не является принципиально новым и не описываемым раньше феноменом. Новизна в ином – в частоте употребления, лексическом и структурном разнообразии единиц и их многофункциональности.

Анализ текстов жанра «портрет» об украинских деятелях культуры позволяет выделить несколько способов включения украинских элементов в публицистические тексты.

Во-первых, для именованых определенных лиц и иных индивидуальных феноменов в тексты включаются украинизмы-онимы.

Среди украинизмов-онимов выделяются следующие подгруппы:

А) подгруппа личных антропонимов (личных имен): А *Павло Глазовый через некоторое время напишет...* (2007, № 49); *Соединение двух столь разных персонажей – трогательная лирическая красавица Таня и колоритный острохарактерный комик **Мыкола** – на первый взгляд казалось диковинным* (2012, № 12); ***Гнат** Юра тогда не знал, как возродить замечательного актера к жизни* (2012, № 12); *Был в то время такой себе театр, которым руководил **Пилип** Хмара* (2012, № 12); *И уже значительно позже о ней прознал **Марко** Кропивницкий, пригласив в свою профессиональную украинскую труппу* (2017, № 40).

Б) подгруппа антропонимов из художественных произведений: *Ну не стирается из памяти совинский рулевой бензоколонки Панас Петрович, балагур и хитрец, «фрукт» с перчинкой* (2007, № 49); *Коперджинская, естественно, Ганна – сварливая свекруха, которая ест поедом невестку Софию* (2008, № 9); *А Сумская открывала в Наталке прежде всего ее природный ум, достоинство, дипломатичную рассудительность* (2011, № 22); *Так как популярность Мыколе Федоровичу Яковченко (1900–1974) принесли его же развеселые персонажи – Довгоносик («В степях Украины»), Оверко («Фараоны») (2012, № 12); ...он играл с ней памятную для многих роль Михайла в «Украденном счастье» (2012, № 12); ...характерные украинские актрисы в своем репертуаре предусматривали определяющее и колоритное «-иха»: Шкандыбиха, Терпелиха, Дзвонариха, Свиридиха, Деркачиха, Тхориха, Худолиха, Пивниха, дьячиха (2017, № 40); Уже первый громкий ее выход на самостоятельную сцену – роль Одарки (2017, № 40).*

Такое употребление собственных имен отражает современную тенденцию – использование аутентичных (украинских) имен для именованя широкого круга лиц – с различным социальным и профессиональным статусом. Ранее украинские антропонимы такого типа употреблялись в исключительных случаях – как номинации весьма узкого круга украинских писателей и художников, а также в переводах художественных произведений с украинского.

В) подгруппа групповых антропонимов (фамилий): *Вчитываясь нынче в произведения Глазового, Олийныка, Сома, Дяченко, Билоуса, Павлычко (их тексты были в репертуаре Андрея Совы), опять-таки задайся тем самым классическим: «Так над чем смея...?» (2007, № 49); Отец – Владимир Цисык – профессиональный скрипач (2008, № 40); Исполняет хрестоматийные «Два кольори» Билаша-Павлычко (2008, № 40) Украинскую тему (Хвильевый и др.) он открыл прежде, чем здесь разрешили выносить на авансцену (2012, № 10); Останавливаюсь возле памятника Яковченко (скульптор Владимир Чепельк) (2012, № 12).*

Очевидно, что во всех группах отчетливо проявляется стремление к транскрипционной передаче антропонимов – к такому способу представления, который максимально отражает оригинальное (украинское) звучание имени и тем самым сохраняет национально-специфическую информацию имени. Преодолевается сформировавшийся в XX веке переводной способ презентации антропонимов, искажающий оригинальное звучание и затемняющий языковую принадлежность имени (см., например, Скрипник 1976, 298–303; Суперанская, 1978, 140).

Наряду с транскрипционными украинизмами фиксируются также единичные примеры онимов-вкраплений: *Впервые в нашей стране, в Украинском доме, состоялся вечер памяти Квітки Цісик – американки украинского происхождения, совершенно волшебной певицы...* (2008, № 40).

Г) подгруппа онимов-наименований художественных текстов: *А когда появлялся изредка – в «Вишневих усмішках» – то, бедный, сидел неподвижно за*

столиком, изображал вымученную улыбку и с места не мог сдвинуться (2007, № 49); Конечно, это она – торговка Секлета Лымериха из лучшей украинской кинокомедии всех времен **«За двома зайцями»** (2008, № 9); У тех, кто слышал ее композиции (а это довольно известные песни, в том числе и классические **«Два кольори»**, **«Черемшина»**, **«Я піду в далекі гори»**, **«Чуєш, брате мій»** и многие другие), и у тех, кто не может оторваться от их энергетического воздействия... (2008, № 40); *Всмотритесь в небольшой ее образ у Олега Биймы в мини-сериале **«Злочин з багатьма невідомими»** (по мотивам И. Франко) (2011, № 22); Едва узнав, что театр в 2007-м решился на **«Кайдашеву сім'ю»** (режиссер П. Ильченко), первое, что пришло в голову: **«А что, разве в труппе есть Кайдашиха?!»** (2011, № 22); Вечером играл, например, Черныша в **«Пороносцях»** (2013, № 6).*

Использование онимов-наименований художественных текстов в оригинальной графической оболочке также отражает современную тенденцию, ранее в тексты включался переводной вариант наименования художественного произведения.

Очевидно, что в структуре портрета онимы выполняют роль опорных единиц: описание внешнего и внутреннего мира личности предполагает не только идентификацию самой личности, но и название ее собственного мира собственных имен – людей, литературных имен, ролей, индивидуальных объектов разного типа и под. Мир собственных имен сам по себе является характеристикой, которая в данном случае опирается на разнообразные имплицитные национально-культурные смыслы, заложенные в каждом ониме (например, 'центр / периферия', 'знаменитый', 'главный', 'ключевой', 'известный', 'первый', 'ведущий' и др.). А. В. Суперанская пишет о том, что «в известных нам именах собственных аккумулируется наш жизненный опыт, наши сведения о многих экстралингвистических данных» (Суперанская, 1973, 136).

Во-вторых, помимо украинизмов-онимов в портретах широко представлены украинизмы-конструкции с чужой речью. В этом случае также можно говорить о нескольких типах единиц:

А) подгруппа информативных конструкций с чужой речью: *И, например, тетя моя покойная, царство ей небесное, у соседки выведав, что в тот или иной вечер по ее телеприемнику **«Неман»** снова **«Сову покажуть!»**, готовилась к этому телемероприятию загоя... (2007, № 49); Когда совсем приболел супруг – режиссер Павел Шкроба, она ему: **«Ну що ж, Павлуша, потрібна машина, аби тебе в Осокорки возити!»** (2008, № 9); Сцена у фонтана. Классическая. **«Вы Копержинская?!»** – **«А звідки знаєш?..»** – **«Вы же моя любимая актриса!»** – **«Деточка... Ой ти, Господи! Я ж думала вже всі померли, хто пам'ятав про мене...»** (2008, № 9); Один пожилой критик как-то сидел рядом со мной: **«Та що ви? Хіба ж це Сумська? Я ж її знаю...»** (2011, № 22); Потом подошел к задремавшему санитару и вежливо спросил: **«Є цигарка?»** (2012, № 12); Всегда подчеркивая: **«Я – український режисер»** (2012, № 10).*

Конструкции с чужой речью этого типа обладают документальностью, что чрезвычайно важно для публицистического дискурса. Языковая маркированность в этом случае – показатель подлинности и достоверности.

Б) подгруппа характеризующих конструкций с чужой речью: *Говорили: провинциализм! А он отвечал: «А я ж не морщився і не кривився на сцені задля дешевого ефекту. А щоразу прагнув зіграти свою маленьку виставу, миттєво перевтілюючись то в один, то в інший образ...»* (2007, № 49); *Якобы теряет сознание, пускает слезу: «Ой, лишенько, заблудилася у чортовому Києві! Ой, діточки, допоможіть, бо знання тріряю...»* (2008, № 9); *А он не унимался! И иногда кричал под балконом: – Юнно, дай мені хоч сорок копійок! – Вони ж розсипляться, коли я буду кидати... – Юнничко, а ти заверни їх в троячку – і кинь!* (2012, № 12); *Молодой актер Александр Быструшкин, решив завязать дружбу с маститым, как бы невзначай спрашивает: «Миколо Федоровичу, а ви багато випили на своєму віку?» Яковченко и обронил тогда свое, ставшее впоследствии крылатым: «Не перепливеши!»* (2012, № 12).

Характеризующие конструкции добавляют в описание обертоны, они позволяют увидеть разные стороны личности – юмор, острый ум, находчивость, актерство, хитринку и т. д. – через высказывания самой личности, являются по сути элементом самохарактеристики.

В) подгруппа цитат: *А с черно-белых экранчиков и радиорепродукторов в унисон им – этим нашим будущим кумирам в сфере комического – доносится неповторимый голос: «В трамваї лисий чоловік до дівчинки моргає, а та матусю штовх під бік та й голосно питає: «Чому у дяді лоб і лоб, а голови немає?»* (2007, № 49); *И ангельский тембр – нежданно-нечаянно – исподволь вырывает из строфы одно слово... «Червоне – то любов, а чорне – то-о-о-о... журба»* (2008, № 40); *Потому что иначе, без любви, человеку жить невозможно – бессмысленно: «А як вітер з полонини полетіти не захоче, все одно знайду дівчину – чорні брови, карі очі...»* (2008, № 40); *И эти мотивы мы слышим и в ее нынешнем репертуаре, написанном Русланом Квинтой. «Чекай! Не всі слова знайшли свої серця, не всі серця почули їх. Чекай! А може, ця дорога – без кінця... Ти ж сам мені віддав її!»* (2017, № 29).

В смысловой структуре жанра «портрет» цитаты чрезвычайно важны – они, как правило, связаны с творческой деятельностью личности, дают повод обсудить ее творчество и обратить внимание на неповторимость таланта и даже «услышать» голос мастера.

В-третьих, в текстах жанра «портрет» важная роль принадлежит украинизмам-номинациям реалий «мира украинцев»: *И все ж была в том – ином (нынче для многих обесценившемся) – смехе особая стихия. В том смехе был ветер наших вишневых садов и дымовой запах сожженного «картоплиння» на осенних огородах* (2007, № 49); *Под этой статьей свои подписи поставили все «березильці!»* (2008, № 33); *И он блуждает полонинами, и просит у ветра*

вернуть ему то, что отнято... (2008, № 40); Съёмки фильма проходили в Пирогово. «Хатынки» радовали глаз аутентичностью (2011, № 22); И ее же несомненной способности предстать еще и ошеломляюще-убедительной «характерницей» – в очіпках, в плахтах, з макітрою (чи макогоном) в руці, з каменюкою за пазухою, з материнською тугою на серці... (2011, № 22); Которую сама судьба еще с младых лет словно силком заставила забыть о цветущей юности, о женском очаровании, а сразу надела ей на голову очіпок (2017, № 40).

Как компоненты описываемых текстов украинизмы-номинации мира украинцев тематически разнородны. Признаком, объединяющим единицы этой группы, является их национально-культурная маркированность. Они именуют обыденные и привычные предметы и явления (в синхронии или диахронии), выполняют роль национально-культурного фона.

Особенности семантики украинизмов-номинаций обуславливает слабую фиксированность толковыми словарями русского языка единиц этой группы. В словники толковых словарей включается только *плахта* (Евгеньева, 1999; Ушаков, 1999; Кузнецов, 2000, 480). При этом толкование сопровождается ограничивающей функционирование пометой *спец.* (Ушаков, 1999) и / или включает указание на принадлежность к миру украинцев – ‘на Украине’ (Евгеньева, 1999; Ушаков, 1999; Кузнецов, 2000, 480). Исключение составляет «Новый словарь русского языка»: в этом словаре фиксируются *макітра*, *макогон*, *плахта* и *очіпок* (Ефремова, 2000). Лексемы *макітра* и *макогон* маркируется пометой *мест.*, в толкование лексемы *макогон* входит компонент ‘в Украине’, в толкования *плахта* и *очіпок* – компонент ‘украинский’ (Ефремова, 2000).

Специфика семантики объясняет и чрезвычайно высокую фиксированность толковым словарем украинского языка украинизмов-номинативов: *картоплиння* (СУМ, т. 4, 122); *макітра* (СУМ, т. 4, 602); *макогон* (СУМ, т. 4, 603); *очіпок* (СУМ, т. 5, 833); *плахта* (СУМ, т. 6, 571); *полонина* (СУМ, т. 7, 94); *хатинка* (СУМ, т. 11, 30). При этом стилистически маркированной является только лексема *хатинка* (*змен.-пест.*), а в толкование единицы *очіпок* входит компонент ‘старовинний’, который указывает на ограничения в функционировании этой лексемы.

В-четвертых, в портретах представлены стилистически маркированные украинизмы: *Убиралась в доме, пекла «коржі з маком», доверенных подруг приглашала...* (2007, № 49); *Однажды на репетиции Павел Маркович изображал советского «діяча» и ему надо было прыгнуть в сценический «котлован» – ради высокой идеи, наверняка* (2008, № 9); *В «Порі жовтого листя» – люди добрые, кто-нибудь помнит? – она играет озорную тетку, экзальтированную «ду-репу», которая охала и вздыхала* (2008, № 9); *Как уже приходилось писать, в своей Кайдашихе она выводит на чистую воду вездесущий сельский тип «жінки-нишпорки»* (2011, № 22); *Разные зрители, которые когда-то смотрели по телевизору «Ключевой момент» <...>, часто «старшую сестру» в ней и видели... Умницу и порадницю, соучастницю и страстотерпницю, «не тусовицицу»*

и «антисериальщицу» (2011, № 22); Подлинные «**зрадники**» царствуют во всех сферах прекрасного и безобразного... (2011, № 33).

Семантически группа стилистически маркированных украинизмов не ограничена. В нее могут входить как лексемы, стилистическое значение которых фиксируется словарями украинского языка: *дурена* – *зневажл.* (СУМ, т. 2, 438); *нишпорка* – *зневажл.* (СУМ, т. 5, 416); так и лексемы, приобретающие стилистическое значение в контексте: *зрадник* (СУМ, т. 3, 698), *порадниця* – (СУМ, т. 7, 245). Толковые словари русского языка лексемы *дурена*, *зрадник*, *нишпорка* и *порадниця* не фиксируют.

Включение в тексты украинизмов в этом случае обусловлено различными причинами – имитацией разговорной речи, особенностями фонетической оболочки слова, стремлением более точно выразить смысл или ироническое отношение к действительности. Такого типа украинизмы благодаря яркой образности и явной оценочности, которые возникают стыке языков, участвуют в создании экспрессивного ореола текста. Как показывают примеры, спектр экспрессивных значений достаточно широк – от маркирования «своего», близости к описываемому, любования своим до насмешки, иронии и сарказма.

## ВЫВОДЫ

Таким образом, публицистические тексты жанра «портрет» новейшего времени свидетельствуют о том, что в ситуации стыка языков создаются новые типы текстов, основным дифференцирующим признаком которых является межъязыковой диалог. Украинские единицы различной структуры в этом случае выступают в качестве текстоформирующих, они семантически и структурно неоднородны, выполняют разные функции, участвуют в создании национально-культурного и экспрессивного фона текста.

Введение украинских элементов в русскую речь Украины является не только неизбежным следствием языковых контактов, но и явным свидетельством приспособления русского языка к отражению картины мира украинцев, своеобразным ответом внеязыковой действительности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Евгеньева, А. П. (гл. ред.). (1999). *Словарь русского языка: в 4-х тт.* Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>
2. Ефремова, Т. Ф. (2000). *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2-х т.* Режим доступа: <http://ru-dict.ru/slovar-efremovoy.html>
3. Ижакевич, Г. П. (1985). Русская речь в украинском языковом окружении (лексика). In Н. Г. Михайловская (отв. ред.). *Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия (Проблемы лексики)*. Москва: Наука. С. 30–42.

4. Кононенко, В. И. (1985). Функционирование русского языка на Украине. *Вопросы языкознания*. № 5. С. 25–34.
5. Косериу, Э. (1963). Синхрония, диахрония и история. In *Новое в лингвистике*: вып. 3. Москва: Издательство иностранной литературы. С. 125–343.
6. Крысин, Л. П. (1991). Социолингвистические проблемы при контактировании близкородственных языков. In Солнцев В. М., Михальченко В. Ю. (отв. ред.). *Функционирование языков в многонациональном обществе*. Москва: Наука. С. 359–369.
7. Кузнецов, С. А. (гл. ред.). (2000). *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт.
8. Мамалыга, А. И. (1976). Язык русских публицистических изданий. In *Культура русской речи на Украине*. Киев: Наукова думка. С. 309–317.
9. Скрипник, Л. Г. (ред.). (1976). *Словник власних імен людей (українсько-російський і російсько-український)*. Київ: Наукова думка.
10. *Словник української мови: в 11-ти тт.* (1970–1980). Київ: Наукова думка.
11. Суперанская, А. В. (1973). *Общая теория имени собственного*. Москва: Наука.
12. Суперанская, А. В. (1978). *Теоретические основы практической транскрипции*. Москва: Наука.
13. Ушаков, Д. Н. (ред.). (1999). *Толковый словарь русского языка: в 4-х тт.* Режим доступа: <http://ushakov-online.ru>
14. Хруцкая, Н. В. (1999). Из областного – в общеупотребительное. Фиксация украинизмов двумя изданиями словаря русского языка. *Русская словесность в школах Украины*. № 4. С. 49.

## SANTRAUKA

### KOMUNIKACINIAI IR PRAGMATINIAI PORTRETO ŽANRO YPATUMAI (REMIANTIS UKRAINOS RUSIŠKAIS PUBLICISTIKOS TEKSTAIS)

Irina Košman

Straipsnyje analizuojama ukrainietišų ir rusišų kalbinių elementų sąveika publicistiniuose tekstuose rusų kalba naujausių laikų Ukrainoje. Remiantis portreto žanro tektais apie Ukrainos kultūros žymius žmones, parodomas ukrainietišų kalbinių elementų potencialas formuojant tekstą. Tarpkalbinis dialogas traktuojamas kaip portreto žanro teksto kūrimo strategija. Išskiriamos ukrainietišų žodžių, kurie formuoja tekstą, grupės, aprašomi jų semantiniai, struktūriniai ir stilistiniai, o taip pat leksikografinio aprašymo ypatumai.



# MAGNETISM OF REFERRING IN THE TEXT: COGNITIVE AND PRAGMATIC ASPECTS

Irina Liokumoviča

Riga Technical University,  
1 Kalku St., Riga, LV-1658, Latvia, Irina.Liokumovica@rtu.lv

## ABSTRACT

The present paper explores the issue of reference in the light of current cognitive and pragmatic research paradigms in linguistics. The concept of reference is examined from a wide variety of approaches. Singular reference versus generic reference as well as coreference are analysed. The paper focuses on main linguistic means of expressing reference within the text, in particular referring expressions. They can be divided into two main classes: (1) nominal groups (e.g., key words-nouns and proper nouns) and (2) personal pronouns. Referring expressions used in a specific context of English scientific and technical text on civil engineering are analysed and illustrated with a selection of examples. They signal what the text is about. The study touches upon the problem of referential indeterminacy. It presents a challenge confronted by modern scholars, readers and/or recipients. Context dependent pragmatic considerations play a significant role in referential choice. The study outcomes are vital for the comprehension of the source text for translators. In the digital age the study results can be applied in technology assisted linguistic research, in development of natural language processing software for logical comprehension of the text. Additionally, theoretical assumptions of the paper, some remarks and examples can be used in delivering a course of lectures and workshops on semantics and pragmatics at higher education institutions.

**Keywords:** *the concept of reference, referring expressions, referential indeterminacy, pragmatic inferences, scientific and technical text, civil engineering*

## INTRODUCTION

The phenomenon of reference has been studied within diverse theoretical paradigms in linguistics, on the basis of different data sets and languages for over years. One or other perspective on linguistic research predominated for a particular scholar or a particular historic period. Nowadays cognitive and pragmatic approaches to linguistic research have become widely applied. In the light of these current trends there is the necessity to revisit the issue of reference and look at what these orientations can offer to the examination of the nature of this phenomenon, linguistic means of

its expression and ultimately decoding the author's probable intended meaning of the sentence within the text.

We will place this study in a broader landscape of textual analysis, in particular English scientific-technical text in the field of civil engineering taking into account its main properties, an interactive nature and a debate about the boundary between semantics and pragmatics.

In this paper, the focus is on referential use of noun phrases (NPs) in the subject position of the sentence (e.g., proper nouns, key-words-nouns) and third person pronouns (e.g., *it*). It should be noted that referential use of civil engineering terms and abstract nouns is beyond the scope of this study.

*Main aims of the research* are:

1. to examine the concept of reference and main types of referring expressions from a theoretical perspective;
2. to interpret referring expressions in the subject position and illustrate them with examples from English scientific and technical text on civil engineering;
3. to consider the role of cognitive, semantic and pragmatic factors in determining reference and interpretation of referring expressions.

*The object of the research* is referential relationship between linguistic expressions in the context of their use at the level of the sentence within scientific and technical text and their intended referents in the world as well as the problems associated with it.

*Methods of the research* are:

1. library research;
2. contextual analysis.

*Research challenge* is referential indeterminacy confronted by readers and/or recipients in message interpretation.

## **1. MAIN APPROACHES TO THE CONCEPT OF REFERENCE**

It is assumed that a text reflects a particular real or mental situation that can be seen from the author's stance. The text consists of paragraphs and sentences which reflect some fragments of the overall situation described in the text. The participants of the situation comprise animate or inanimate objects, their features, types of relationship between them and their complex interaction (Dijk, 1997; Liokumoviča, 2009).

The same situation described in the text can be seen differently by diverse recipients and/or readers. This is clear from the fact that each person perceives the reality and gives a range of its interpretation depending on his/her types and levels of expert knowledge, background, individuality of thinking, membership in a specific cultural community, etc. (Зубов, Зубова 2007, 95 – 96; Liokumoviča, 2009).

It is widely acknowledged that scientific and technical text has a factual and objective character. Nowadays a different perspective has been adopted. For instance, Hyland (2014, 417) states that “written texts embody interaction between writers and readers”. We share this viewpoint and argue that scientific and technical text has

a multifaceted nature. It can be examined from two perspectives: (1) as a particular text type with a certain set of main features and (2) as an interactive process between a writer and a reader and/or recipient. These aspects are closely interconnected.

*Reference* is an extremely complex and multidimensional phenomenon interrelated with the philosophy of language, semantics, pragmatics and cognition. *Reference* is a central issue in the theory of meaning.

There is no consensus in the approaches to the issue of *reference*.

From the perspective of classical philosophy, *reference* is seen as the relationship between words and real-world objects.

From a cognitive point of view, referents are cognitive constructs. Within this framework, as Birner (2018, 136) points out, “referents reside in the minds of speakers and hearers”. Similarly, according to Isac and Reiss (2008, 277), *reference* is viewed as a relation between words and phrases that “are in the heads or minds of individuals and the things in the world outside of individual minds”.

From a semantic stance, Sullivan (2013, 21) claims that semantic reference is “a two – place semantic relation between a designator and what it conventionally or literally designates”. Thus, context – dependent pragmatic considerations are not relevant for decoding meaning (ibid., 302 – 303).

Within a pragmatic approach to language, referring in the text depends upon the context. Therefore, pragmatic inferences are vital to figure out the author’s intended meaning. As argued by Sullivan (2012, 293), *reference* is defined as the relation between the usage of a linguistic expression and the entity designated by it. We share this viewpoint.

At text level, *reference* can be seen as a cohesive device. Halliday and Hasan (1976) in their research suggest a typology of cohesive devices including reference, ellipsis, substitution, conjunction and lexical cohesion.

## 2. MAJOR TYPES OF REFERRING EXPRESSIONS

According to Sullivan (2012, 295), semantic role of referring expressions is “to single out a specific referent as the subject of discourse”.

There are diverse typologies of referring expressions in linguistic literature. Traditionally referring expressions can be divided into 3 main classes: (1) full noun phrases (full NPs) (e.g., a *scientist*, *Newton*); (2) reduced referential devices, such as pronouns (e.g. *s/he*; *this*) and (3) zero forms (Федорова, 2015, 636). Kehler (2015, 625) argues that referring expressions comprise indefinite and definite lexical nouns phrases (NPs), demonstratives (e.g., *this*, *that*) and pronouns. As suggested by Sullivan (2012, 295), referring expressions can be subdivided into 2 major classes: (1) indexical referring expressions (e.g., *this*, *s/he*) and (2) non-indexical referring expressions (e.g., *proper names*). Indexical referring expressions signal a particular referent as the subject of the discourse. They may designate different referents depending upon the context in which they are used. In contrast, non-indexical referring expressions such

as proper nouns are context independent, in other words, the referent which they designate is constant and does not depend upon the use of the referring expression in a particular context (ibid.). As regards indexical referring expressions (e.g., *this*, *s/he*), David Kaplan's typology of character and content is significant in understanding how context affects *reference* (see Kaplan, 1989).

A detailed account on the nature of reference and typology of linguistic means of its expression was given by Yan Huang (see Huang, 2014) and Andrej A. Kibrik (see Kibrik, 2011).

As noted above, we will analyse NPs in the subject position of the sentence: (1) proper nouns; key-words-nouns and (2) personal pronouns (e.g., *it*). Key nouns are singled out on the basis of the quantitative criterion taking into account their frequency of occurrence in the text and the number of paragraphs in which they occur (see Liokumoviča, 2009, 114–115). Key nouns designate the topic of the text and have a referential character (ibid.).

Friederici (2017, 70) holds the view that the interpretation of a linguistic expression “depends on a number of aspects that are not part of the core language system”. These aspects involve not only situational and communicative perspectives but also an individual's knowledge about the world (e.g., technical, cultural knowledge) (ibid.). We share this view. Friederici (ibid.) states that “this knowledge probably has a distributive representation across different regions in the brain and is therefore not easy to capture”. We share this view.

### 3. SINGULAR REFERENCE VERSUS GENERIC REFERENCE

*Reference* can be divided into two main types: (1) *singular reference* (Simchen, 2017, 33) or *specific reference* (Finch, 2005, 167) and (2) *generic reference*. In this paper we will use the term *singular reference*.

Consider the case of *singular reference*. It can be expressed by the proper noun signaling out a particular person or the noun referring to a specific object. For instance:

- (1) ***Sim Van der Ryn*** is considered one of the pioneers in applying the principles of both ecology and social ecology to architecture (Kibert, 2016, 107).

In (1), the proper name *Sim Van der Ryn* designates a particular architect explicitly. As it was mentioned earlier, the referent is context-independent. It is possible that two persons may have the same name. This is the issue of the homonymy of names. But the author refers to a particular *Sim Van der Ryn*.

Consider the example in (2):

- (2) ***The Pertamina Energy Tower*** represents a significant forward step in the design of supertall skyscrapers (Kibert, 2016, 13).

In (2), *The Pertamina Energy Tower* refers to a specific real-world object. The referent is uniquely identifiable. Hence, it is the case of a *singular reference*.

As regards the case of *singular reference*, Simchen (2017, 55) points out the “threat of indeterminacy”. The scholar gives a detailed account of productivist versus interpretationist approaches to *singular reference* (See Simchen, 2017, 33 – 59). The researcher claims that the case of *singular reference* can be characterized by “referential indeterminacy” in interpretationist setting (ibid., 36). Other scholars discuss the possibility of “referential conflict” (Федорова, 2015, 639). The term *referential conflict* can be defined as the discourse situation when several referents may be activated simultaneously high enough in the speaker’s active memory so as to be chosen as the antecedent of a referring expression (ibid.).

Consider the examples of *general reference* in (3) and (4):

(3) **Green buildings** use substantially less energy than conventional buildings and generate some of their power on-site from renewable or alternative energy sources (Kibert, 2016, 535).

In (3), *green buildings* belong to the set of buildings and hence, have a *generic reference*.

(4) *With respect to high-performance buildings, concrete has many positive qualities: high strength, thermal mass, durability and high reflectance <...>* (Kibert, 2016, 387).

In (4), the noun *concrete* refers to a class of building materials. Thus, it is a *generic reference*.

#### 4. COREFERENCE

Further let us examine the concept of coreference. According to Kehler (2015, 627), “coreference signifies a symmetric relationship between two expressions” since they refer to the same entity. In contrast, anaphoric relations are asymmetric. Kehler (ibid.) states that “whereas anaphora is defined as a relationship between pieces of linguistic material, it is mediated in part by referential relations between expression and their referents”.

At the plane of language, lexico-semantic means of expressing the same referent comprise the reiteration of the same noun, word and contextual synonyms, associative and pronoun substitutions, hypernyms (Зубов, Зубова, 2007, 96).

For example:

(5) **Kroon Hall** is designed to consume 50 per cent of the energy of a conventionally designed academic building and to reduce greenhouse gas emissions by 62 per cent. **The building** is conditioned by a displacement ventilation system that introduces air through the floor at low velocity <...> (Kibert, 2016, 119).

In (5), *coreference* is signaled by *Kroon hall* and its contextual synonym - *the building*.

(6) ***The Empire State Building*** is an icon of engineering achievements. Completed in 1932, **it** underwent an extensive green retrofit that focused on energy efficiency (Kibert, 2016, 537).

In (6), *coreference* is expressed by the *Empire State Building* and a pronoun substitution *it*.

We assume that a corereferential identity may indicate the significance of the referent or a corresponding word in the text.

As we noted above, identification of referents may present challenges.

Key words may signal referents in extralinguistic world in more complex way rather than referring to an apparent physical object or a person. For example:

(7) ***An integrated project management team*** was organized early in the design process to help identify the basis of the design, prioritize goals, and create effective policies <...> (Kibert, 2016, 207).

In (7), there is no single constituent that designates the referent as a team.

(8) ***Governments*** across most major economies of the world are starting to care about energy efficiency and sustainability in the building sector (Jadhov, 2016, 11).

In (8), the referent of *governments* is extremely ambiguous since there are a lot of governments in major economies of the world.

*Results of the research* confirm the fact that the process of determining the referent of the linguistic expression used in a particular context and identifying the author's communicative intentions has a probabilistic character.

## CONCLUSIONS

1. In this paper we have made an attempt to consider cognitive, semantic and pragmatic perspectives on the concept of reference in linguistics. Although the approaches outlined are theoretically quite different they interact with each other.

2. Determining the referent can be regarded as an analytical research tool of textual analysis.

3. We argue that reference has a cognitive nature. Defining the referent is a pragmatic process that includes considering a particular context in which the linguistic expression is used and the author's probable intended meaning. In interpreting the meaning of the sentence the reader will have to consider both semantic and pragmatic factors, their interaction as well as cognitive principles.

4. Research outcomes are essential for a deep comprehension of the meaning of the text for translators. In the digital age the study results can be applied in the development of natural language processing software for comprehension of the meaning of the text and its interpretation.

5. Theoretical assumptions of the paper and examples can be applied in delivering lectures and workshops on semantics and pragmatics at higher education institutions.

## REFERENCES

1. Birner, B. J. (2018). *Language and meaning*. New York, NY: Routledge.
2. Dijk, T. A. van (1997). The Study of discourse. In Dijk, T. A. van (Ed.) *Discourse studies: A multidisciplinary introduction. Discourse as structure and process* (Vol. 1). London: Sage, 1–34.
3. Finch, G. (2005). *Key concepts in language and linguistics*. London: Palgrave Macmillan.
4. Friederici, A. D. (2017). *Language in our brain: the origins of a uniquely human capacity*. Forward by Chomsky, N. Cambridge, MA: The MIT Press.
5. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
6. Huang, Y. (2014). *Pragmatics* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
7. Hyland, K. (2014). English for academic purposes and discourse analysis. In Gee, J. P., & Handford, M. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. London and New York: Routledge, 412 – 423.
8. Isac, D. & Reiss, C. (2008). *An Introduction to linguistics as cognitive science*. Oxford: Oxford University Press.
9. Jadhov, N. Y. (2016). *Green and smart buildings: advanced technology options*. Singapore: Springer.
10. Kaplan, D. (1989). Demonstratives. In Almog, J., Perry, J., & Wettstein (Eds.) *Themes for Kaplan*. New York: Oxford University Press, 481 – 563.
11. Kehler, A. (2015). Reference in discourse. In Lappin, S., & Fox, C. (Eds.) *The Handbook of contemporary semantic theory* (2<sup>nd</sup> ed.). Chichester, UK: Wiley Blackwell, 625 – 654.
12. Kibert, C. J. (2016). *Sustainable construction: green building design and delivery* (4<sup>th</sup> ed.). Hoboken, New Jersey, NJ: John Wiley and Sons.
13. Kibrik, A. (2011). *Reference in discourse*. Oxford: Oxford University Press.
14. Liokumoviča, I. (2009). Towards written scientific - technical discourse: statistical and transformational methods. In *Kalba ir kontekstai. Mokslo darbai*, III (1), Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 112 – 119.
15. Simchen, O. (2017). *Semantics, metasemantics, aboutness*. Oxford: Oxford University Press.
16. Sullivan, A. (2012). Referring in discourse. In Keith, A., & Jaszczolt, K. M. (Eds.) *The Cambridge handbook of pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 293 – 303.
17. Sullivan, A. (2013). *Reference and structure in the philosophy of language: a defense of the Russellian orthodoxy*. New York; London: Routledge.
18. Зубов, А. В., Зубова, И. И. (2007). *Основы искусственного интеллекта для лингвистов: учебное пособие для студентов по специальности “Теоретическая и прикладная лингвистика”*. Москва: Логос.
19. Федорова, О. В. (2015). Типология референциальных конфликтов (экспериментальные исследования). В кн. Величковский, Б. М., Виноградов, В. А. (Ред.) *Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика*. Москва: Языки славянской культуры, 635 – 667.

## SANTRAUKA

### REFERENCIJOS PATRAUKLUMAS TEKSTE: KOGNITYVINIS IR PRAGMATINIS ASPEKTAI

Irina Liokumoviča

Straipsnyje nagrinėjamas referencijos reiškiny, remiantis naujausiomis kognityvinių ir pragmatinių mokslinių tyrimų paradigmomis. Autorė sutelkia dėmesį ties kalbinėmis referencijos priemonėmis tekste. Referencinės priemonės suskirstomos į dvi pagrindines grupes: (1) daiktavardinė grupė (pvz., esminiai žodžiai daiktavardžiai ir tikriniai daiktavardžiai), (2) asmeniniai įvardžiai. Straipsnyje, pasitelkiant iliustracinius pavyzdžius, analizuojama referencinė raiška, kuri sutinkama tam tikruose kontekstuose moksliniame ir techniniame tekste apie civilinę inžineriją. Referencija signalizuoja, apie ką konkretus tekstas yra. Tyrime taip pat kalbama apie referencinio neapibrėžtumo problemą. Konteksto sąlygoti pragmatiniai teksto aspektai turi svarbų vaidmenį referencijos tipo pasirinkimui. Tyrimo rezultatai yra svarbūs vertėjams, taip pat technologijomis paremtiems lingvistiniams tyrimams, kuriant teksto suvokimo programinę įrangą, dėstant semantikos ir pragmatikos kursus aukštojoje mokykloje.



# ИНАУГУРАЦИОННЫЕ РЕЧИ ПРЕЗИДЕНТОВ ГРУЗИИ, ЛИТВЫ И СЕРБИИ: КОГНИТИВНО- РИТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ<sup>6</sup>

Виктория Макарова

Вильнюсский университет, Филологический факультет,  
Институт иностранных языков, Universiteto g. 3, 01513 Vilnius,  
Viktorija.Makarova@uki.vu.lt

## ABSTRACT

*The article presents the results of the analysis of the inaugural speeches of the presidents of Georgia (2013), Lithuania (2009 and 2014) and Serbia (2017). The comparison revealed what conceptual metaphors were the basis of the generation of the analyzed texts; what meanings were key for the speakers; what arguments to authority were used; what connotations were spoken about relations with the United States, Russia and NATO; whether the speaker appealed to God and the Church; what is the rhetorical support of the analyzed texts and how the analyzed texts are localized on the official websites of the presidents of the three countries.*

**Keywords:** *Media discourse, discourse analysis, conceptual metaphor, rhetoric, inaugural speech.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

В качестве материала нашего исследования послужили инаугурационные выступления трех президентов: президента Литвы Дали Грибаускайте (от 12 июля 2009 г. и 12 июля 2014 г.), президента Грузии Георгия Маргвелашвили (от 17 ноября 2013 г.), и президента Сербии Александра Вучича (от 31 мая 2017 г.).

Выбор инаугурационных речей был обусловлен мыслью о том, что такого рода выступления затрагивают ценностные ориентиры субъекта дискурса и привлекают самое пристальное внимание общественности.

Свой выбор на речах именно грузинского, литовского и сербского президентов мы остановили потому, что история последнего столетия этих стран – Грузии, Литвы и Сербии – имеет ряд сходств: это построение социалистического общества – в прошлом – и стремление занять стабильное положение в мире

---

<sup>6</sup> Статья написана при финансовой поддержке Международной программы научных стажировок персонала им. Мари Кюри (“7th European Community Framework”).

конкуренции таких больших политических игроков на мировой политической арене, как США и Россия, – сегодня.

Целью исследования являлось установление того, на каких когнитивных установках порождается анализируемый текст и каково его риторическое оформление (Лассан, 1995; Макарова, 2010), какие сходства и различия наблюдаются при сопоставлении этих трех выступлений. При анализе текстов мы руководствовались идеей о том, что все три уровня – инвенция, диспозиция и элокуция – являются не изолированными аспектами риторической характеристики текстов, а взаимосвязанными этапами порождения текста.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Во всех четырех речах субъекты дискурса провозглашают принципом своей работы в должности президента достижение такой цели, как благосостояние, стабильность, укрепление и развитие страны. А в чем же заключаются отличия? И о чем еще можно говорить в инаугурационной речи и о чем конкретно говорилось в интересующих нас текстах?

Проанализированные инаугурационные речи мы сопоставили и пришли к выводам, излагаемым ниже.

### 1. Концептуальные метафоры в основе порождения анализируемых текстов

1.1. В обеих инаугурационных речах президента Литвы обнаружены следствия из метафоры ПУТИ, свидетельствующие о том, что в основе порождения текстов лежала метафора РАЗВИТИЕ ЛИТВЫ – ЭТО ПУТЬ. Например: Pirmąjį tūkstantį metų Lietuvos kelias buvo duobėtas..., Neišklyskime iš europietiškos valstybės kelio..., Lietuva spartesniu žingsniu eis į priekį tik tuomet.... Т.е. о развитии Литвы говорится метафорически и при этом используется лексика пути – дорога в ямах, европейский путь, Литва шагает.

1.2. В речи президента Грузии мы обнаружили следствия из метафоры РАЗВИТИЕ ГРУЗИИ – ЭТО СТРОИТЕЛЬСТВО, примеры: დაბნეო თანამედროვე ტიპის დემოკრატიის მშენებლობა – *началось строительство современного типа демократии*, ასეთ საქართველოს მშენებდნენ ამ ქვეყნის შვილები – *Такая Грузия была построена детьми этой страны*. Т.е. о развитии Грузии говорится в терминологии строительства – *строительство, строить*.

1.3. В речи президента Сербии обнаружены следствия из обеих, упомянутых выше метафор – и метафоры ПУТИ, и метафоры СТРОИТЕЛЬСТВА. Президент Сербии говорит и о планах *строить* демократическое общество (*да градимо демократско друштво*), и о следовании *европейскому пути* (*европски пут*). Но в отличие от дискурсов президентов Литвы и Грузии у Вучича метафорически как ПУТЬ осмысливается не развитие страны, а, скорее, его политическая деятельность: *да водим, напред, у сутрашњост, ову прелепу, дивну*

земљу – *чтобы я вел вперед, в будущее...; да пронађем пут, да идем њиме, и да га покажем другима – чтобы я нашел путь, чтобы шел им и показал другим; народу који је, дајући ми овај мандат, већ одлучио да крене на тај далеки и тежак пут – народ, выдав мне этот мандат, уже решил двинутсья в этот далекий и трудный путь.*

Т.е. метафора ПУТИ в дискурсе президента Сербии, по-видимому, реконструируется в таком виде: ПОЛИТИКА – ЭТО ПУТЬ.

Метафора СТРОИТЕЛЬСТВА тоже несколько иначе, по сравнению с дискурсами Д. Грибаускайте и Г. Маргвелашвили, функционирует в дискурсе президента Сербии А. Вучича. Примеры: *На том темељу (фундаменте), намеравам, заједно са владом Србије, да наставим да градим (строить). Да дижем, заједно са свима у Србији, спрат по спрат (этаж за этажом), степеник по степеник (лестницу за лестницей), плочу по плочу (кирпич за кирпичом), без жеље да ту грађевину (строение) икада завршим, већ да је само подигнем довољно високо, довољно стабилно, да други, после мене, после нас, могу да оду у неслућене висине.*

Т.е. метафора СТРОИТЕЛЬСТВА в дискурсе президента Сербии реализуется как метафора БУДУЩЕЕ – ЭТО ЗДАНИЕ. И этот тезис подкрепляет еще один пример: *То је кључ за врата наше будућности. – Это ключ от дверей в наше будущее.* Т.е. у будущего есть двери, а у дверей – ключ, т.е. о будущем говорится в терминах архитектурного сооружения.

## 2. Ключевые слова

Одной из гипотез исследования являлась мысль о том, что в инаугурационных речах проявится апелляция к ценностным ориентирам субъекта дискурса и ниспровержение противоположных мировоззрению субъекта дискурса ценностей. То, что называют антитезой или бинарными базовыми оппозициями в терминах когнитивной лингвистики (как например, свой – чужой, демократия – антидемократия или Восток – Запад). Оказалось, однако, что ни в одной из анализированных нами инаугурационных речей подобной экспликации ценностных полюсов не было обнаружено, но это не значит, что субъекты дискурса не говорят о ценностях и не повторяют какие-то важные для них смыслы. Повторяющиеся смыслы, облеченные в слова, есть, и вот какие именно:

2.1. В дискурсе президента Литвы звучит мотив **угрозы и защиты** – из-за повтора таких слов и словосочетаний как *gynimas (защита), karinės grėsmės (военные угрозы), grėsminga situacija (угрожающая ситуация), šalies apginkavimui (защищенность страны), gynybai (оборона), ginti (защищать), gintų nuo galimų grėsmių (защищать от возможных угроз)*. В 2009 г. таких слов в инаугурационной речи Д. Грибаускайте не было, все приведенные (и не приведенные) примеры прозвучали в речи 2014 года, года, всем нам запомнившегося украинскими событиями.

Еще одно слово, характеризующееся повышенной частотностью, в инаугурационных речах президента Литвы – это **человек**. В речи 2009 г. словоформы *žmonės/žmogus* (люди/человек) прозвучали 8 раз и *piliečiai* (граждане) – 5 раз. (Для сравнения: такое популярное в постсоветском литовском медиадискурсе слово как *laisvė* (свобода) прозвучало 2 раза, *demokratija* (демократия) – 1 раз, а словоформы или однокоренные слова *nepriklausomybė* (независимость) – не прозвучали ни разу.)

А в 2014 г. президент Литвы ни разу не сказал слово *piliečiai* (граждане), но словоформы *žmonės/žmogus* (люди/человек) употребил 15 раз. (Для сравнения: словоформы или однокоренные слова *nepriklausomybė* (независимость) и *demokratija* (демократия) – ни разу, 1 раз прозвучало прилагательное *laisvi* (свободные)). Что означают эти цифры:  $8+5=13$  и 15, много это или мало? Если перевести абсолютные цифры в проценты, то получится, что слова гражданин и человек составили почти 3% слов в каждой из обеих инаугурационных речей президента Литвы. Пожалуй, это ничтожное количество, хотя возникает искушение заключить, что для президента Литвы ценностью и мерилom вещей является так называемый простой человек, а не симулякры наподобие демократии.

2.2. Президент Грузии в своей инаугурационной речи также употребляет слова **человек** (ხალხი) и **гражданин** (მოქალაქე), 6 и 8 раз соответственно, но не реже звучат и такие важные для политического курса страны слова, почти идеологемы, как *Европа* и *европейский* и *демократия*, обе основы – по 8 раз. Причем современному периоду становления грузинской демократии противопоставляется *постсоветский период* (პოსტსაბჭოთა პერიოდი). Про прошлое также говорится, что *худшие годы остались позади* (ყველაზე უარესი წლები, უკან მოვიტოვეთ), а будущее рисуется как *успешное и замечательное*. Но вместе с тем про прошлое сказано, что там был золотой век, и про будущее тоже говорится, что золотой век ждет Грузию и в будущем. Поэтому нельзя утверждать, что в основе грузинского инаугурационного текста лежит однозначно понятная антитеза старое-новое (где старое – антиценность, а новое – ценность) или прошлое-будущее (прошлое как отжившее, будущее – как светлое будущее).

Еще несколько слов хотелось бы добавить о словах *человек* и *гражданин*. В отличие от президента Литвы (но также как президент Сербии, о чем будет сказано позже), президент Грузии называет национальности граждан, к которым обращается – это не только грузинский народ, но и абхазы, и осетины, а также «соотечественники, живущие в разных уголках мира». В другом месте президент Грузии говорит о гарантиях «сохранения этнической принадлежности» граждан, а кроме того – о гарантии защиты «конституционных прав всех религиозных представителей, проживающих в Грузии».

2.3. Президент Сербии озвучивает ту же мысль: *Хоћемо Србију различитих нација, које живе у миру и слози, хоћемо људе које нећемо препознавати само по њиховој вери, већ по поштену и марљивости.* – Желаем многонациональную

*Сербию, которая живет в мире и согласии, желаем людей воспринимать не согласно их конфессии, а по их чести и трудолюбию.*

По-видимому, из-за военных конфликтов конца XX – нач. XXI века на Балканах и Кавказе вопрос о равенстве граждан разных национальностей и вероисповеданий более актуален для дискурсов президентов Сербии и Грузии, в отличие от Литвы, более-менее благополучно перешедшей из одного исторического периода развития общества в другой.

Какие же слова можно было бы назвать ключевыми для дискурса президента Сербии? На наш взгляд, это **единство** (16 раз), **мир** (10 раз) и **будущее** – *будућност* (8 раз). Субъект дискурса повторяет: *Зато што од наше могућности да препознамо заједнички циљ, и да уложимо у њега заједнички напор, да поднесемо исту такву, заједничку, жртву, зависи, али буквално, и да ли ће нам не само будућност бити заједничка, него и да ли ћемо је уопште и имати. // и ја ћу, свом својом снагом, радити на том заједништву.*

В сербском языке слова *единение, единство, общий, совместный, вместе* – имеют общий корень: *заједништво, заједнички, заједно*. Поэтому в тексте-оригинале повтор этого смысла – совместности, единения – подкрепляется повтором формы. Причем такой повтор на протяжении короткого отрезка текста производит впечатление мантры или заклинания.

Смысл **мир** также важен для сербского текста, президент Сербии говорит о мире и стабильности, о сохранении мира. Пример: *Дакле, мир и стабилност ... јесу и биће срж мог будућег политичког деловања. – Мир и стабилност ест и будут стержем моей будуцей политической деятельности.*

Важность понятия мира для говорящего, как нам представляется, является отражением истории Сербии, в которой периоды состояния не-войны случались гораздо реже, чем в истории Литвы, например.

Про будущее так или иначе говорится в инаугурационных речах всех трех президентов (хотя бы даже из-за использования глаголов в форме будущего времени), но в тексте президента Сербии будущее не только имеется в виду, это слово и повторяется, и стоит в ряду таких ценностей, как страна и граждане, например: *За Србију, за њене грађане, за будућност ... морам да дам буквално све. – За Сербию, за ее граждан, за будущее ... я должен отдать абсолютно все.*

### **3. Аргументы к авторитету**

3.1. В обеих своих инаугурационных речах президент Литвы не цитирует никого из авторитетных и известных людей, но только речь 2009 г. заканчивается цитатой из гимна Литвы (*Vardan tos Lietuvos – Во имя Литвы*)

3.2. Президент Грузии цитирует или просто называет имена исключительно грузинских деятелей культуры – это Илья Чавчавадзе, Важа Пшавела, Руставели, Пиросмани и др.

3.3. Президент Сербии демонстрирует и свою эрудицию, и космополитизм, он апеллирует к авторитету сербского героя Милоша Великого и американ-

ского президента Адамса, цитирует Томаса Эдисона и Альберта Эйнштейна, Оруэлла и Лао-цзы.

#### 4. Об отношениях с США, Россией и НАТО

4.1. Президент Литвы не упоминает в своих инаугурационных речах ни США, ни НАТО, ни Россию.

4.2. Президент Сербии декларирует необходимость выстраивания отношений с США: *joш много труда морамо да уложимо у стратешко поправљање односа са Сједињеним Америчким Државама – еше много труда нужно приложити для того, чтобы стратегически поправить отношения с США.* В этом высказывании обращает на себя внимание словосочетание «стратегически поправить». Субъект дискурса словно объясняет, что поправка отношений – это не душевный порыв, а такая стратегия поведения. В дальнейшем тексте речи А. Вучича наша интерпретация находит подтверждение: *Онај ко не би градио пријатељство са Америком, без обзира на наше разлике по питању Косова и Метохије, чинио би велику грешку и направио би огромну штету нашој Србији. То, свакако, нећу да учиним. – Тот, кто не укреплял бы дружбу с Америкой, не взирая на наши разногласия по вопросы Косово и Метохии, допустил бы большую ошибку и нанес бы огромный урон нашей Сербии. Я этого не допущу.* Говорящий поясняет, что выстраивание дружеских отношений с США необходимо для успешного развития Сербии.

НАТО в инаугурационной речи президента Сербии прямо не названо, но подразумевается в высказывании: *Зато, не желимо да улазимо у војне алијансе и пактове и учествујемо у акцијама против неких других народа и држава, као што су неки од њих учествовали у агресији на нашу Србију. – Поэтому не желаем входить в военные альянсы и пакту и участвовать в операциях против других народов и стран так, как некоторые из них приняли участие в агрессии против нашей Сербии.* Имеются в виду, конечно, бомбардировки Сербии натовскими силами в 1999 году. Кроме того, президент Сербии обозначает такую точку несогласия с политикой США как интерпретация вопроса о статусе Косово и Метохии.

Об отношениях с Россией президент Сербии также высказывается, при этом используются слова с положительной коннотацией – *искренняя дружба (искрено пријатељство), наилучшие отношения (најбоље односе), сохранять и укреплять* (эти отношения) *(чувамо и градимо).*

4.3. Президент Грузии развитие отношений его страны с США называет приоритетом, посвящает этой теме два абзаца, в положительном контексте упоминается и НАТО вкупе с Евросоюзом (интеграция в ЕС и НАТО называется условием национальной безопасности и стабильного развития Грузии).

О России президент Грузии также говорит: отмечает, что несмотря на сложность ситуации Грузия готова вести диалог с Россией. Под сложностью ситуации имеются в виду, и в инаугурационной речи президента Грузии идет об этом речь, проблемы Абхазии и Цхинвали.

## 5. Бог и церковь

5.1. Президент Литвы в обеих инаугурационных речах ни Бога, ни церковь не помянула ни разу.

5.2. Президент Сербии заявляет, что позаботится о сохранении храмов и монастырей Сербской церкви, еще раз в его речи звучит имя *Сербская православная церковь*, когда А. Вучич говорит о том, что сильная церковь (Сербская православная) способствует сохранению *нашего народа*. (Примечательно, что именно «нашего» народа, а не сербского, что напрашивается после того, как прозвучало название церкви.)

5.3. Президент Грузии заявляет в своей инаугурационной речи, что он будет гарантом Конституционного соглашения Апостольской Автокефальной Православной Церкви Грузии. И в самом сильном с риторической точки зрения месте текста – в финале – вновь звучит тема религии: *...и сегодня я прошу Бога дать мне право воздать должное моей обязанности служить нашей великой стране и народу* – დღეს მე დმერთს ვთხოვ, მომცეს ძალა, ღირსეულად ვზიდო პასუხისმგებლობა, რომელსაც ჩვენი დიდებული ქვეყნისა და ხალხის მსახურება მკისრებს. В заключительной фразе инаугурационной речи президент Грузии апеллирует к Богу, и это еще одна отличительная особенность сравниваемых политических культур – в литовской и сербской политических культурах не ожидается, что говорящие будут обращаться к высшим силам.

## 6. «Цветы красноречия»

6.1. Наиболее скромен с точки зрения эксплуатации фигур речи дискурс президента Литвы. В одном месте своего выступления Д. Грибаускайте использовала **анафору**: *Didžiukimės ... Neleiskime ... Siekime... – Давайте гордиться ... Давайте не позволим ... Давайте стремиться ...* И единожды использована **антитеза** (вкупе с **парцелляцией**): *Sukurti, o ne sugriauti. Įtikinti, o ne apgauti. Padėti, o ne rakenkti. Prisidėti, o ne pasinaudoti... – Создать, а не разрушить. Убедить, а не обмануть. Помочь, а не навредить. Внести лепту, а не воспользоваться.*

6.2. Президент Грузии также использует **анафору** в построении речи – причем многократно. И следующие друг за другом предложения зачастую начинаются одинаково, и ряд абзацев имеет одинаковое начало.

6.3. Изобилует «цветами красноречия» речь президента Сербии. Например, в одном месте своего выступления А. Вучич целых семь предложений подряд строит с одинаковым началом (**анафора**) и сходной структурой (**параллелизм**). (И это не единственное использование анафоры и параллелизма синтаксических конструкций.) Кроме того А. Вучич часто использует **нанизывание синонимов** или сходных по значению слов, например: *изнећу неколико назнака, принципа, начела и законитисти // да она постане боља, јача, богатија и срећнија земља // и почели смо да се мењамо. Да мењамо себе, и да мењамо Србију*. Примечательно также использование **антитезы** в дискурсе А. Вучича, что придает его речи возвышенный стиль и эмоциональную окраску, пример:

За Србију, за њене грађане, за будућност коју треба да освојимо, морам да дам буквално све, и за то не могу, не желим и нећу да добијем буквално ништа... – За Сербију, ее грађан, ее будуће, которое нам нужно «освоить», я должен отдать абсолютно все, и за это я не могу и не хочу получить абсолютно ничего...

### **7. О локализации текстов на официальных сайтах президентов**

7.1. На сайте президента Сербии располагаются семь фотографий (А. Вучич на фоне военных, коллег в Скупштине, целование знамени, толпа людей перед Скупштиной), эти фотографии перемежаются врезками-цитатами из речи А. Вучича, текст же всей инаугурационной речи приведен ниже.

7.2. На сайте президента Грузии выложен видеоролик продолжительностью 30 минут – это качественная аэро- и наземная съемка всего действия инаугурации, ниже под кадром из видеоролика приведен весь текст инаугурационной речи Г. Маргвелашвили.

7.3. На сайте президента Литвы обе инаугурационные речи преподносятся следующим образом: сверху дана одна фотография Д. Грибаускайте (фото-портрет президента – кадр, сделанный во время произнесения речи, причем в 2009 г. выражение лица у Д. Грибаускайте более трогательное, в 2014 г. Д. Грибаускайте запечатлена с более суровой мимикой), снизу следует текст речи.

То есть, и в отношении локализации инаугурационной речи в Сети (также, как и с точки зрения степени эксплуатации «цветов красноречия») наиболее скромным выглядит образ президента Литвы.

## **ВЫВОДЫ**

Показанные в основной части статьи сходства и различия в когнитивно-риторическом строении инаугурационных речей президентов Литвы, Сербии и Грузии, смеем надеяться, позволили выявить соответствующие сходства и различия политических культур трех стран, в перспективе же планируется уточнение полученных нами результатов на более обширном материале.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Лассан Э. (1995). *Дискурс власти и инакомыслия в СССР: когнитивно-риторический анализ*. Вильнюс: Изд-во Вильнюсского ун-та, 1995.
2. Макарова В. (2010). *Аргументация в политическом дискурсе. На материале ежегодных посланий президента России В. Путина и президента Литвы В. Адамкуса*. LAP: Lambert Academic Publishing, 2010.

## **ИСТОЧНИКИ**

1. Grybauskaitė D. (2009). *Lietuvos Respublikos Prezidentės Dalios Grybauskaitės inauguracijos kalba, pasakyta iškilmingame Seimo posėdyje*. Режим доступа:



- <https://www.lrp.lt/lt/prezidentes-veikla/kalbos/lietuvos-respublikos-prezidentes-dalios-grybauskaites-inauguracijos-kalba-pasakyta-iskilmingame-seimo-posedyje/6589>).
2. Grybauskaitė D. (2014). *Lietuvos Respublikos Prezidentės Dalios Grybauskaitės inauguracinė kalba Seime* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.lrp.lt/lt/lietuvos-respublikos-prezidentes-dalios-grybauskaites-inauguracine-kalba-seime/19813> (дата обращения: 1.05.2018).
  3. Вучић А. (2017). *Инаугурација*. Режим доступа: <http://www.predsednik.rs/predsednik/inauguracija>
  4. მარგველაშვილი გ. (2013). საქართველოს პრეზიდენტის გიორგი მარგველაშვილის წარმოთქმული სიტყვა ინაუგურაციის ცერემონიაზე. Режим доступа: <https://www.president.gov.ge/ka-GE/prezidenti/inauguracia.aspx>

## SANTRAUKA

### GRUZIJOS, LIETUVOS IR SERBIJOS PREZIDENTŲ INAUGURACINĖS KALBOS: KOGNITYVINĖ-RETORINĖ ANALIZĖ

Viktorija Makarova

Straipsnyje aptariami Gruzijos (2013 m.), Lietuvos (2009 m. ir 2014 m.) ir Serbijos (2017 m.) prezidentų inauguracinių kalbų analizės rezultatai. Kalbų gretinimas leido nustatyti, kokios konceptualios metaforos buvo vartojamos kuriant šiuo tekstus, kokios prasmės buvo svarbiausios kalbančiajam, kokie autoriteto pagrindimo argumentai buvo vartojami, kokios konotacijos buvo pateikiamos kalbant apie santykius su JAV, Rusija ir NATO, ar kalbantysis minėjo Dievą arba bažnyčią, kokios retorinės priemonės buvo vartojamos ir kaip buvo lokalizuoti analizuojami tekstai oficialiose trijų šalių prezidentų internetinėse svetainėse.

# THE IDEOLOGY OF LANGUAGE IN ART REVIEWS

Jurgita Sriubaite

Lithuanian University of Educational Sciences, 39 Studentų St., LT-08106 Vilnius,  
Lithuania, jurgita.sriubaite@leu.lt

## ABSTRACT

*Language is multifunctional. The society that uses it sets a number of different functions to it so that it could properly act in miscellaneous situations. Following Fairclough (1989), language should be considered as a part of society, their relationship being internal. At the same time it is also mutual as language reflects social phenomena and vice versa. Therefore language should be treated as a social process. The ethnography of communication is interested in language ideology as far as cultural conceptions are concerned. Ethnographers of communication analyze the social conditioning of ideology and look for a link between language beliefs and social norms of the society. This article presents the concept of the ideology of language, how different scientists who are interested in linguistic and cultural differences understand it. A great number of definitions of ideology have either explicit or implicit references to language.*

*The ideology of language is observed in different types of discourse. Art can also reflect the phenomenon of ideology. Art reviews can serve as an example of different functions of language as well as the ideology of language. This article aimed at disclosing ideologies of language in art reviews in English and Lithuanian in the early 1970s. Qualitative analysis was applied to reveal similarities and differences between these two groups that were in different social and political situations at the above-mentioned period.*

**Keywords:** *the ideology of language, the society, art reviews.*

## INTRODUCTION

Creators present us a great number of works of art every day, and people have to choose what they get interested in and wish to see or to attend. They may seek for some assistance in doing that, and art reviews is that kind of means which helps to sort out the flow of new pieces of art.

The term 'review' comes from the Latin word 'recensio' and means 'evaluation, assessment'. Ryvitytė defines a review as "a discourse type which basically involves description, information and evaluation" (Ryvitytė, 2008, 38). According to the Encyclopedia of Journalism (Žurnalistikos enciklopedija, 1997), a classic review presents

the work, analyses and evaluates it paying attention to the structure of the work, its authenticity and originality, artistic advantages and disadvantages.

Language is an instrument for creating texts, and linguists distinguish different types of texts, or, to be more exact, types of discourse. Art reviews can also be distinguished as a separate type of discourse and analyzed according to purely linguistic, socio-lingual, socio-cultural criteria, to mention but a few.

The object of this research is instances of the ideology of language in art reviews in English and Lithuanian.

The aim of this paper is to disclose ideologies of language in art reviews in English and Lithuanian in the early 1970s. The objectives of the research include identifying peculiarities of the ideology of language in English and Lithuanian art reviews and then revealing similarities and differences between the two groups.

The material for the research was compiled from English art reviews taken from the supplement *Review* of the periodical *The Observer* while the Lithuanian counterpart was taken from the periodical *Literatūra ir menas (Literature and Art)* of the years 1970-1975. The scope of the research is 24 reviews.

Qualitative analysis was the focus of the research and was applied to disclose peculiarities of the ideology of language in the two groups that were in different social and political situations at the period under investigation, to show similarities and differences between them.

## **THE CONCEPT OF THE IDEOLOGY OF LANGUAGE AND ITS REALIZATION IN ART REVIEWS**

Language is a multifunctional phenomenon. The society that uses it ascribes a number of different functions to it to be able to properly perform in miscellaneous situations. According to Fairclough (1989, 18), “language is a part of society” and their relationship is internal. It is also mutual since language reflects social phenomena and vice versa. Following Fairclough (1989, 19), language is “a social process”. Woolard (1992) argues that language ideology serves as a mediating link between social structures and forms of communication and that ideology has a significant impact on social, discursive and linguistic practices.

The ethnography of communication, or the ethnography of speaking as a former term, analyzes communication of some particular community taking into account a wide context of its cultural and social practices. In fact, context and ideology frequently go together. Dell Hymes (1964), who is considered to be a forefather of this linguistic qualitative method of discourse analysis, introduced it as an approach to analyzing language use proposing his idea of a communicative competence. Hymes suggests that “cultures communicate in different ways, but all forms of communication require a shared code, communicators who know and use the code, a channel, a setting, a message form, a topic, and an event created by transmission of the message” (as cited in Littlejohn & Foss, 2011, 386). The ethnography of communication

shows systematic attention to language ideology as far as cultural conceptions are viewed. When analyzing the social conditioning of ideology, ethnographers of communication usually look for a link between language beliefs and social norms of the society under investigation.

Language ideology as a field of studies emerged from the ethnography of communication. According to Braham (2013, 102), the word ‘ideology’ in English (from the French word *idéologie*) first appeared in 1796 in a translation of a work by the French philosopher Destutt de Tracey, who used it in respect to philosophical questions and employed the term to announce a new ‘science of ideas’.

A large number of definitions of ideology have either explicit or implicit references to language. According to Joseph (2004, 124), there is a two-sided relationship between the formation of national identities and the formation of national languages. This is a long-term process that is affected by a number of factors. Rumsey’s definition, which is based on Silverstein (1979), can be a useful starting point: linguistic ideologies are “shared bodies of commonsense notions about the nature of language in the world” (Rumsey, 1990, 346). Silverstein’s (1979, 1985) understanding of ideology covers not simply cultural conceptions, but also distorting rationalizations of an existing practice. He highlighted that ideological principles come from some experience and are then generalized and put into a broader category.

The term ‘ideology’ possesses several common features that can be found in literature on the topic under investigation. First, ideology is usually understood as a conceptual and ideational element of culture that deals with beliefs, notions, ideas and consciousness. Second, those ideological notions are considered to stem from the experience of some specific social position. The third feature attributed to ideology is that the key notion is that of falsity, distortion or rationalization. Fourth, there seems to be a close connection of ideology to social power and its legitimation. Then ideology is a tool of dominant social groups. Ideas of oppositional groups are treated as non-ideological.

Heywood (2003, 6) listed the following meanings of ideology:

- a political belief system;
- an action-oriented set of political ideas;
- the ideas of the ruling class;
- the world view of a particular social class or group;
- ideas that propagate a false consciousness among the exploited or oppressed;
- an officially sanctioned set of beliefs used to legitimise a political system or regime;
- an all-embracing political doctrine that claims a monopoly of truth.

According to Heywood (2003), ideology finds itself on the boundary between descriptive, normative and active. Fairclough (1989, 3) argues that “ideology is pervasively present in language”. Gramsci (1971) considered that ideology was embedded in every level and aspect of society – in its popular culture, arts and literature, the education system and the mass media.

The ideology of language can be observed in various types of discourse. Such a field as art can also reflect the phenomenon of ideology. Art reviews can be a good example of different functions of language as well as the ideology of language.

First, let us look at Lithuanian art reviews.

The first feature usually found in these texts is inclusive WE understanding that the system with its rules is the same for the whole society:

- (1) Nepaprastas režisieriaus išradingumas, besiremiąs retu akylumu, jau pats savaiame verčia žiūrovą grožėtis, džiaugtis viena ar kita detale, jos sceniniu panaudojimu. Būtent taip, manau, mūsų sąmone veikia ir talentinga D. Borovskio scenografija.

*Rūsti poetinė tiesa (14.09.1974)*

In the above extract the reviewer praises a director's extraordinary ingenuity and vigilance that Borovskis' talented scenography affects our consciousness – the way it is supposed to be in the local society.

Lithuanian reviewers of the period under research tended to highlight local political-historical realia like in Extract (2):

- (2) Poetiškas ir drauge rūsčiai santūrus J. Liubimovo spektaklis „O aušros čia tykios...“ – gražiausias paminklas tarybiniam žmogui, kovojusiam už Tėvynę.

*Rūsti poetinė tiesa (14.09.1974)*

Fighting for one's homeland, i.e. for the then-called 'our wide motherland' was one of the key concepts that were widely used by the then-government for the society to assimilate as one's own. Monuments for the so-considered Soviet heroes were abundant at that period, too. The second extract illustrates how the reviewer suggests calling a poetic and at the same time severely reserved performance the most beautiful monument for the Soviet Man who fought for the so-called his motherland.

The following extract (3) serves as an illustration of art serving to the ruling group of the society:

- (3) Reikėjo giliai suvokti savo pilietinę-meninę užduotį, norint radikaliai atsiskyti tų knygos aspektų, charakterių bei kolizijų, kurie pasirodė esą neesminiai būsimosios juostos vizijai. (...) Į pirmąjį planą filme gana nelauktai iškilo ne senojo Marčiaus Kreivėno likimas ir žūtis, o sūnus Steponas, jo charakteryje susiformavę nauju žmogaus bruožai bei jų stimuliuojami konfliktai su aplinka. Manding, tai ir yra visuomeniškai reikšmingiausias juostos momentas, kurio gyvenimiškas aktualumas negalėjo neinspiruoti ir meninės paieškos. (...)

*Šiapus ir anapus horizonto (26.07.1975)*

Here the reviewer explicitly demonstrates how artists are supposed to select certain aspects of some work that they are going to present in order to fulfil their civic-artistic task. For this they have to reject those elements of the work that do not serve for the concepts of the ruling group and to foreground those elements that reveal the good

aspects of the ideology ruling the society of the period. Such selection is supposed to work for stressing relevant issues, which is extolled as the most meaningful, the most crucial moment of the film as far as the society is concerned.

It is not the plot that is important. It is a civic and ethic programme that is the focus as can be seen in the following fragment (4) of a review in Lithuanian:

- (4) Galiausiai lemia ne siužetas, o jame veikiantis žmogus. Peripetijos, poelgiai tik išryškina jo pilietinę ir etinę programą.

*Karas tarp avių ir gėlių?* (01.03.1975)

What the reviewer implies here is that creators have to conform to the ideological norms of the ruling class and work so that these norms can be seen as an example to be followed by the rest of the society.

The following quote (5) illustrates a reproach for the lack of ideological-artistic value:

- (5) Aktorė A. Urbonaitė gana jautriai atliepia Noros paveikslui buitinėje pjesės plotmėje, bet nejauti idėjinės vaidmens potekstės. Ir tai, be abejo, susilpnina Krogstado-Kristinos linijos reikšmę. Taigi dėl kai kurių vaidmenų atlikėjų nukenčia visa idėjinė-meninė L. Kutuzovos spektaklio vertė.

*Išėiti iš Lėlių namų...* (06.01.1973)

The reviewer overtly states that the actress shows rather good work but it falls short of ideological implications, which in turn makes both the ideological and the artistic value of the performance much more inferior. And on the contrary, when the ideological aspect is clearly demonstrated, the artistic value may not necessarily be very high as it can be noticed in Extract (6):

- (6) Šis nenutraukiamas praeities ir dabarties ryšys, bet kokio praeities pamiršimo negalimumas, šis kaltės aktualumas – tai bene svarbiausia, ką įrodė spektaklis. Nėra visada lygi ši gorkiečių „Keleivė“, tačiau pilietinė jos kūrėjų aistra verčia pamiršti kai kuriuos meninius trūkumus, kelia pagarbą ir dėmesį.

*Kaltės terminas nesibaigia* (20.06.1970)

The reviewer pays attention and respect for the creators' civic passion and devalues the shortcomings of the performance, which should be concluded as giving preference to ideological aspects rather than artistic criteria.

Extract (7) presents a situation described when a person who goes against the mainstream is mocked:

- (7) Visos klasės nuostabai Lioša drįsta prisipažinti mokytojui negalįs suprasti, kas yra elektros srovė. Negalįs ir tiek. Klasė juokiasi, nors iš tikrųjų nė viena aštuntosios „A“ klasės „asmenybė“ šito reiškinio taip pat nesupranta. O kam čia suprasti? Atpasakojai vadovėlio tekstą, mokytojui pakvietus atsakinėti, ir ramu.

*„Asmenybės“ beiškant* (17.2.1973)

The implication is that the ideology requires to obey the norms or standards of the majority of the society and not to show up, not to stand out of the crowd. Otherwise, that crowd, the society will make you a fool to be mocked at and an example for those who are hesitant to take a similar step how not to behave in order not to be made a mock.

Having one's own opinion, possessing one's own truth was considered meanness at the period analyzed as Extract (8) suggests:

- (8) Spektaklyje žiūrovai kartu su jo herojais apmąsto šiandienos vasaros, saulės ir šypsenos kainą. Keliais ryškiais potėpiais nupiešta jaunystė – Marijkos ir Stepano pasimatymas; į juoką ir bučinius įsipina daina... (...) Klava savanaudė, egoistė. Ji turi savo tiesą ir kovoja už ją, tačiau tai savos gūžtos tiesa, siaura, atskilusi nuo bendros liaudies tiesos ir labai panaši į niekšybę.

*Saulėta pažintis (27.07.1974)*

Here the reviewer contrasts a young 'obedient' couple that follows social standards and a young egoistic woman who possesses her own version of the truth and is considered a mean person. The former are shown in a positive light whereas the latter is condemned, which should be a lesson for the others who think of breaking away from the ideological standard.

A strong though tired or exhausted ordinary man is treated as an example for the society, as a hero by Lithuanian reviewers of the period under investigation:

- (9) Nevengdami kartais atrodyti gruboki, aktoriai atkuria tą liaudies gyvenimo tarpsnį, kai nebuvo žodžių „negaliu“, „pavargau“, kai karo dūmai išgraužė visas spalvas, palikdami tik juodą ir baltą. (...) Triumfuodamas V. Kazaičokas suvaidina sceną su prokuroru Pryščevu (akt. G. Pandikas), atvažiavusiu suimti Stepanidos Pankratovos. Jis – pirmininkas – tiki žmogumi. Jis myli žmogų. Išvargusį, vos besilaikantį ant kojų, bet stiprų ir didelį. Čia aktoriai neapsiri- boja siužetine savo herojų funkcija – kiekvienas veikėjas gyvena sudėtingą, daugiaplanį gyvenimą. Aiškaus idėjinio kryptingumo ir tvirtos spektaklio kūrėjų pilietinės pozicijos dėka kiekvieno veikėjo dvasiniai stimulai susilieja į vieną didelę, galingą jėgą.

*Saulėta pažintis (27.07.1974)*

Here the reviewer also praises the actors for their multifunctional roles that become one strong powerful unit due to an overt civic position of the creative group of the performance that manifests a transparent ideological direction.

In contrast to Lithuanian reviewers, English reviewers in the early 1970s did not show such ideological aspects in the focus. They actually fulfilled the main functions of the review – to introduce, to describe and to evaluate the works with / without recommendations for them adding some more evaluative aspects with their opinions. Let us have a closer look at a short version of a typical English review (10-11). Here it starts with personal feelings and a description of the then-present situation

of the theatre where the performance takes place including the author's colleagues, which is not typical for Lithuanian reviews. Then the reviewer continues with the description of the cast and their performance being evaluated from the artistic and its accomplishment points of view.

(10) I await with interest London's reaction to Peter Bogdanovich's **At Long Last Love**<sup>7</sup> (Dominion, U), a bout of thirties high-living tenuously strung together on a selection of Cole Porter songs. Thanks to theatrical events like 'Cole', and the attentions of scholars like my colleagues Clive James and Benny Green, the metropolis is currently stiff with custodians of Porter's reputation, all agog for those famous name-dropping lists and tangles of antitheses that make the man's songs a word-technician's joy.

Seen from this angle, Bogdanovich's film is an outrage. His cast of friends (Cybill Shepherd, Duilio del Prete, Mildred Natwick – and Burt Reynolds) simply can't sing. Worse, in a Porter musical, they do not e-nun-ci-ate. They dance their routines in a lumpish, giggly way which suggests, accurately as a rule, that someone's about to get it wrong; and they fill out the pauses between lines with either embarrassment or hapless mugging. Barbra Streisand wouldn't be seen on a split-screen with them.

*Fanny by Limelight* (23.03.1975)

Then the reviewer goes on to evaluate the work based on other criteria such as the design, the costumes, the scenery, the actions of the creative group during particular scenes and others (not forgetting to include his personal emotions).

Another characteristic element of English reviews is that they usually compare and contrast the work reviewed with some other work. Here the reviewer finds both positive and negative aspects in the work but concludes his review with a finalizing evaluation saying whether this performance is worth public's attention.

(11) It's a pretty awful film. But I rather liked it. This is a Dick Emeryism I can't account for even now. The design, maybe, had something to do with it; Gene Allen's sets and Bobby Mannix's costumes keep the emphasis on dazzling white throughout. The result is like a Persil agent's dream, but it works. And there are fringe benefits this time: the butler-and-maid act of John Hillerman and Eileen Brennan is genuinely funny; Mildred Natwick does a hilarious cross-field run with a football; and the proven funny-girl, Madeline Kahn, though under-exploited, at least helps to keep the whalebone out of Burt Reynold's performance.

Cybill Shepherd *does* have a piercing bathroom – Merman yell, and does act like a spoilt, sulk-prone college girl. But then spoilt people were very near to Cole Porter's heart; and it makes an instructive, if disconcerting, change to

---

7 Here part of the text is highlighted or is in italics as it was in the original version.



see his material not 'interpreted' by virtuoso craftsmen of song-and-dance, but carelessly botched by the kind of millionaire incompetents who actually populated his world. The public, I am confident, will not agree. As for the Porter connoisseurs, I dare say they would sooner see Fanny Brice back for a third time (in 'Funny Old Crone?') than allow Bogdanovich near another song-book.

*Fanny by Limelight* (23.03.1975)

There are no ideological elements here. The reviewer, as his colleagues, does not refer to any social ideological aspects. He is interested in the work itself and mainly focuses on the artistic elements. The language of English reviews does not show such ideology as it can be observed in Lithuanian reviews of the period under investigation.

## CONCLUSIONS

The findings of this qualitative research prove that Lithuanian reviewers in the early 1970s tended to explicitly present ideological aspects of the dominant group of the society along with other functions ascribed to reviews in general whereas English reviewers focused on the primary functions of reviews without demonstrating any explicit or implicit ideology in their language. Such a situation could be explained based on the fact that there were different social and political situations in Lithuania and the UK at the period under investigation, which had an impact on the tradition of writing art reviews and their explicit and / or implicit elements.

## REFERENCES

1. Braham, P. (2013). *Key concepts in sociology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
2. Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London and New York: Longman.
3. Heywood, A. 2003. *Political ideologies: An introduction*. London: Palgrave, Macmillan.
4. Hymes, D. (1964). Introduction: toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1–34.
5. Joseph, J. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. Houndmills: Palgrave.
6. Littlejohn, S. W., Foss, K. A. (2011). *Theories of human communication*. Long Grove, Ill.: Waveland Press.
7. Ryvitytė, B. (2008). *Evaluation in linguistic book reviews in English and Lithuanian* (doctoral dissertation). Vilnius: Vilnius University.
8. Rumsey, A. (1990). Wording, meaning and linguistic ideology. *American Anthropologist*, 92, 346-361.
9. Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In R. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer (Eds.). *The Elements: A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.

10. Silverstein, M. (1985). Language and the culture of gender. In E. Mertz & R. Parmentier (Eds.). *Semiotic Mediation* (pp. 219-259). Orlando: Academic Press.
11. Woolard, K. A. (1992). Language ideology: issues and approaches. In B. B. Schieffelin, P.V. Kroskity & K. A. Woolard (Eds.). *Pragmatics. Language Ideologies*, 2(3), 235-249.
12. *Žurnalistikos enciklopedija*. (1997). Vilnius: Pradai.

## SANTRAUKA

### KALBOS IDEOLOGIJA MENINIŲ KŪRINIŲ RECENZIJOSE

Jurgita Sriubaitė

Kalba yra priskiriama daug funkcijų. Ją vartojanti visuomenė turi turėti galimybę adekvačiai reaguoti įvairiose socialinėse situacijose. Kalba yra laikytina visuomenės, kuri ją vartoja, dalimi. Santykis tarp visuomenės ir jos vartojamos kalbos yra vidinis ir tuo pačiu abipusis, nes kalboje atsispindi visi visuomenėje vykstantys socialiniai reiškiniai, todėl ir kalba yra socialinio vyksmo dalis. Bendravimo etnografiją domina kalbos ideologija, siejama su kultūriniu suvokimu. Bendravimo etnografai tiria, kaip socialinės aplinkybės lemia ideologiją ir ieško ryšio tarp kalbos ir ją vartojančios visuomenės socialinių standartų.

Straipsnyje apžvelgiama kalbos ideologijos sąvoka. Dauguma jos apibrėžimų apima ir eksplicitines arba implicitines nuorodas į kalbą. Ideologija yra svarbi įvairiems socialiniams institutams, kurie prisideda prie valdančiosios visuomenės dalies pozicijos palaikymo. Kalbos ideologija stebima įvairiuose diskursuose. Menas yra viena iš sričių, kuri ją puikiai atspindi. Meninių kūrinių recenzijos yra viena iš tų diskurso rūšių, kuriose galima aptikti ne tik įvairias kalbai priskiriamas funkcijas, bet ir kalbos ideologijos apraiškas. Straipsnio tikslas yra atskleisti kalbos ideologijos apraiškas meninių kūrinių recenzijose anglų ir lietuvių kalbose 20 amžiaus 8-tojo dešimtmečio pirmoje pusėje. Atliekant tyrimą, buvo taikyta kokybinė analizė, padėjusi atskleisti panašumus ir skirtumus tarp šių dviejų tirtų grupių, kurių socialinė ir politinė situacija tiriamuoju laikotarpiu buvo skirtinga. Priešingai nei anglų kalba rašytose recenzijose, lietuviškose meninių kūrinių recenzijose buvo daug kalbos ideologijos apraiškų.

# PRAGMATIC ASPECTS OF VERBAL IRONY

Мария Захарова

Московский городской педагогический университет,  
2-й Сельскохозяйственный проезд 4, 129226, Москва, Россия,  
mary-zaharova@yandex.ru

## ABSTRACT

*The article is devoted to the study of verbal irony from the pragmatic aspect. Irony is defined as a special strategy of indirect communication, which is aimed at stimulating the mental activity and critical thinking of the addressee of communicative influence. The aim of the study is to explain the increased interest in verbal irony among the speakers of the modern Russian language. Based on the analysis of the implementation of the ironic intention in different types of discourse, the conclusion is drawn about the status of irony in the modern Russian language space and about the key function performed by the verbal irony in modern communication in Russian. The use and interpretation of irony is associated with the level of formation of communicative competence of a native speaker and his/her intellectual level.*

**Keywords:** verbal irony, communication, language game.

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Представление о вербальной иронии существует еще с античных времен, однако до сих пор единого определения данного явления в науке не сложилось, так как его фактические проявления в различных дискурсах чрезвычайно разнородны. **Актуальность** настоящего исследования обусловлена, в первую очередь, тем, что вербальная ирония как один из наиболее совершенных образцов не прямой коммуникации на данный момент является объектом интереса как собственно лингвистики, так и всех близких к ней областей научного знания: философии языка, психолингвистики, когнитивной науки, компьютерной лингвистики, как в области машинного перевода, так и в области разработки систем автоматической обработки естественных языков. Опознание и интерпретация иронии реципиентом, причины обращения автора текста к иронии, статус иронической коммуникации в сознании носителей языка – всё это актуальные вопросы современной науки, так как их качественное разрешение важно для понимания не только самого явления иронии, но и для понимания механизмов выбора, порождения и интерпретации не прямой коммуникации в целом.

**Цель** данной работы – объяснить повышенный интерес к вербальной иронии у носителей современного русского языка. В этой связи представляется

целесообразным сосредоточить внимание на решении следующих **задач**:

- Определить сущность данного явления в нашем понимании;
- Описать процесс порождения и восприятия иронии в коммуникации;
- Определить ключевую функцию иронии в современном русском языковом пространстве.

**Материалом исследования** послужили тексты русской художественной литературы, популярные интернет-мемы и фрагменты интернет-коммуникаций различных типов, а также результаты психолингвистического эксперимента среди молодых носителей современного русского языка.

**Методы исследования:** компонентный и контекстный анализ и психолингвистический эксперимент.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В современной лингвистике существуют различные подходы к описанию и пониманию вербальной иронии. От традиционного восприятия иронии как стилистического или риторического приема, восходящего к античному пониманию иронии как антифразиса, до разнообразных современных концепций, наиболее значимыми из которых можно считать прагматический подход П. Грайса, теорию иронии-как-эха Д. Спербера и Д. Уилсона и теорию иронии как стратегии вежливости С. Кумон-Накамуры, С. Глюксберга и М. Браун.

В целом же, сложившееся в современной науке понимание данной проблемы вполне точно было обозначено еще в конце XX века одним из крупнейших исследователей иронии в русскоязычном дискурсе С.И. Походней: «Подход к иронии как к способу мировосприятия подвел и литературоведов, и лингвистов к необходимости разграничения двух понятий: ирония как средство, техника, стилистический прием и ирония как результат - иронический смысл, созданный рядом разноуровневых средств языка» [Походня 1989: 16]. Фактически здесь заявлено не о двух, а о трех подходах к пониманию иронии: традиционном «ирония – средство», прагматическом «ирония – смысл, результат» и философском «ирония – способ мировосприятия, способ мышления». Как нам представляется, сущность иронии возможно описать лишь признав, что ни один из этих подходов не исчерпывает сути данного явления, но каждый из них привносит в понимание иронии свою необходимую часть. Границы осмысления иронии установить сложно, однако вполне очевидно, что использование иронии как стратегии коммуникации или же формы выражения не может быть осуществлено при отсутствии иронического видения реальности: для того, чтобы применять иронию или же стремиться к ней говорящий должен увидеть в объекте или ситуации потенциал для иронии. В качестве гипотезы нашего исследования мы предположили, что существует взаимосвязь между характеристиками языковой личности и ее способностью воспринимать и порождать ироническое высказывание.

Однако, прежде чем продолжить, необходимо все же дать рабочее определение изучаемому феномену. Мы, разделяя определенные положения указанных выше теорий и склоняясь к необходимости рассматривать в первую очередь феномен иронического мышления, тем не менее, в рамках данного исследования считаем возможным определить вербальную иронию несколько уже и прагматичнее: как коммуникативную стратегию, формально основанную на принципиальном и сознательном несовпадении содержания высказывания и интенции автора и направленную на стимулирование адресата иронии, в качестве которого могут выступать как непосредственно адресат высказывания, так и сторонние свидетели коммуникативного акта, к когнитивной деятельности по ревизии существующих в современном ему языковом или, шире, национальном сознании вербальных, коммуникативных или когнитивных стереотипов.

Рассмотрим данный механизм, как мы его видим, сначала в теории, а затем на конкретных примерах. Для описания иронии нам, как следует из предлагаемого определения, необходимо четыре фактора: адресат – адресант – ситуация – объект иронии. Субъект иронии (адресант высказывания) каким-либо способом (иронические тактики) переформатирует существующее в сознании адресата иронии общее или частное представление о действительности, избранный фрагмент которой является объектом иронии. В качестве объекта иронии может выступать фрагмент реальности, общая или частная ситуация, стереотип, представление или сам адресат иронии. Принципиально важно, что адресация иронической интенции к объекту иронии возможна лишь в том случае, когда объект-адресат маркируется адресантом как лицо, равное адресанту по интеллектуальному уровню, т.е. способное к переформатированию представлений о действительности. Также необходимо отметить, что адресат иронии не обязан принимать ироническую интенцию адресанта за истинное содержание коммуникации, как это неоднократно отмечалось исследователями. Однако лишь в этом случае коммуникация, инициированная адресантом может считаться успешной, а адресат иронии верно оцененным / идентифицированным адресантом. Ошибка интерпретации, вынуждающая адресанта выходить за пределы иронической коммуникации и объяснять свою установку, безо всяких сомнений, является коммуникативной неудачей и разрушением пространства коммуникативного акта.

Ироническая коммуникация существует лишь в ситуации, когда ее статус не является предметом обсуждения или успешно отрицается адресантом:

*«Отколе, умная, бредешь ты, голова?»*

*Лисица, встретяся с Ослом, его спросила.—*

*«Сейчас лишь ото Льва!..»*

Крылов И.А. Лисица и Осел

– Я вас не понимаю, товарищ генерал, – мучаясь, сказал Ночкин. – Это самолёт, а не нужник. – Нет, видимо, зрение вас обманывает, и это именно нужник. Ночкин стоял, мрачно уставившись в землю. – Вы шутите, товарищ генерал? – Что вы, это не я шучу. Это шутка великого математика Давида Гильберта. Слыхали про такого?

И. Грекова. На испытаниях (1967)

При необходимости признания иронического характера высказывания коммуникативный замысел адресанта разрушается, а прагматическая задача либо не выполняется, либо ее выполнение оказывается под угрозой, что, собственно, вынуждает адресанта отказаться от стратегии иронии, выйти за пределы иронической коммуникации и использовать стратегии прямой коммуникации или же разорвать коммуникацию вообще как неуспешную.

- Как здоровье шефа?

- О! Восхитительно! Не выйдем еще неделю!

- Ты шутишь?

- Нет! Как можно шутить здоровьем шефа?!

(Запись от 23.02.2018)

Отдельно необходимо остановится на функциях иронии: в современной лингвистике, наряду с традиционной функцией скрытой насмешки, которая остается определяющей для сторонников понимания иронии как тропа, можно выделить три ключевые концепции – ирония как скрытая агрессия (Дж. Хайман, С. Аттардо), ирония как стратегия вежливости и смягчения критики (П. Браун и С. Левинсон, Дж. Лич) и ирония как способ показать превосходство над окружающими (К.М. Шилихина, П. Бурдые). К.М. Шилихина в своем фундаментальном исследовании «Дискурсивная практика иронии: когнитивный, семантический и прагматический аспекты» весьма точно отмечает, что, в целом, указанные функции не противоречат друг другу и представляют собой разные ракурсы одного и того же явления: «Вежливость – это характеристика формальной стороны общения (т.е. речь идет о том, в какой форме «упакована» интенция говорящего), в то время как агрессия – это характеристика качественной составляющей коммуникации (в центре внимания оказывается то, что именно хочет сообщить и какой эффект произвести говорящий своим высказыванием). Поэтому агрессия может выражаться в вежливой форме через иронию...» (Шилихина, 2014, 101) Развивая эту мысль, можно отметить, что стремление показать превосходство над окружающими – это уже характеристика субъекта речи, автора высказывания, вполне естественная для личности способной к созданию иронического высказывания и ведению иронической коммуникации. К.М. Шилихина отмечает, что ироническая коммуникация всегда предполагает «асимметрию коммуникативных позиций», адресант иронии всегда ставит себя выше остальных коммуникантов, всегда пытается доминировать над ними

(Шилихина, 2014, 106). Тогда как функция выражения насмешки – это оценка внутренней формы высказывания, обусловленной указанной личностной характеристикой говорящего и его интенцией.

В целом, признавая точность и достоверность отмеченных выше положений, мы придерживаемся несколько иной точки зрения: с нашей позиции, насмешка, агрессивность, вежливость и доминирование являются бесспорными но не функциями, а характеристиками иронии. Мы же полагаем ключевой функцией иронии в современной коммуникации функцию осмысления существующей реальности, вернее, способа осознания этой реальности, принятого в социуме. Адресант иронии обнаруживает, что рассматриваемый им аспект реальности дает возможность для нестереотипной интерпретации, содержит неточность в имеющейся интерпретации или позволяет иным способом поставить реципиента в тупик, путем разрушения его стереотипных коммуникативных ожиданий. Причем целью адресанта иронии обычно является не столько осмысление обнаруженного дефекта картины мира (для этого нет необходимости вступать в вербальное общение), а стремление обратить на данный дефект или возможность внимание конкретного или абстрактного адресата коммуникации. Очень часто в современной коммуникации именно данная когнитивно-дидактическая задача оказывается наиболее важной для автора коммуникативного акта и побуждает его к вступлению в коммуникацию в целом.

И необходимо заметить, что ключевой целью воздействия на реципиента в данном случае становится не попытка доминирования, как можно было бы ожидать, а напротив стремление приобщить реципиента к собственному видению. В результате иронической коммуникации адресат фактически должен почувствовать себя более свободным, более легким и более умным, так как он получает возможность встать на одну доску с автором, который обнаружил и обнажил существующую в стереотипном сознании возможность иного понимания ситуации.

Таким образом, в качестве основной функции иронии нам кажется наиболее целесообразным предложить, как уже было сказано, стимулирование когнитивной деятельности реципиента иронии на основании критического когнитивного процесса, произошедшего в сознании адресанта иронической коммуникации. «Ирония актуализирует отношения между мышлением и действительностью. Всякое понятие для нее есть суждение (представление) о предмете, в той или иной степени расходящееся с тем, что заметил и открыл автор. Категории субъективности/объективности, истинности/ложности существенны для иронического мышления, поскольку всякое понятие предстает в нем как КОНЦЕПЦИЯ - одна из возможных интерпретаций отраженного в понятии явления» [Третьякова, 2001]

Для подтверждения вышеуказанных положений и проверки предложенной гипотезы нами был проведен следующий эксперимент: 200 респондентам – носителям русского языка, студентам московских вузов, обучающихся по

гуманитарным направлениям, т.е. априори имеющим относительно высокий уровень развития коммуникативной компетенции были предложены три диалога, в одном из которых (1) ироническая интенция одного из коммуникантов подверглась сомнению и выдавался вербальный запрос на уточнение используемой стратегии:

*(1) А.: Как здоровье шефа?*

*Б.: О! Восхитительно! Пока в реанимации.*

*А.: Ты шутишь?*

*Б.: Нет! Как можно шутить здоровьем шефа?!*

В следующем (2) ироническая интенция не распознавалась и коммуникативное поведение использовавшего данную стратегию коммуниканта вторым участником порицалось:

*(2) В.: Как здоровье шефа?*

*Б.: О! Восхитительно! Пока в реанимации.*

*В.: По-моему, здесь нет ничего восхитительно. Человек болен, а ты юрдуствуешь!*

*Б.: Извини, это шутка была.*

В третьем (3) ироническая интенция успешно распознавалась и становилось общей коммуникативной стратегией, коммуникация развивалась и получала содержательное наполнение:

*(3) Г.: Как здоровье шефа?*

*Б.: О! Восхитительно! Пока в реанимации.*

*Г.: Бог ты мой, какое дивное везенье! Один раз споткнуться на лестнице – и лежи себе, отдыхай, вместо того, чтобы заморачиваться с собственным юбилеем! Что врачи говорят?*

*Б.: Вроде обошлось. Но юбилей, к радости собравшихся, пройдет без юбиляра...*

*Г.: Прэзэстно...*

Реципиентам предлагалось оценить успешность коммуникативных актов и выбрать тип коммуникативного поведения, наиболее приемлемый для себя. Результаты эксперимента показали, что, во-первых, высокий уровень развития коммуникативной компетенции не гарантирует понимание и принятие иронической коммуникации (порядка 35% опрошенных не смогли верно опознать и интерпретировать иронию). Во-вторых, понимание и идентификация иронии напрямую связано с наличием в коммуникативном арсенале реципиента иронической стратегии как актуальной и успешно апробированной модели коммуникативного взаимодействия. Неспособность реципиента к использованию иронической стратегии ведет к неприятию или непониманию коммуникативной иронической интенции в чужой речи. Большинство реципиентов, которые маркировали как успешную коммуникацию 2, в качестве образцового (т.е. наиболее приемлемого для себя) выбирали поведение коммуниканта не способного



к иронической коммуникации (В). При обратной ситуации (маркирование в качестве успешной коммуникации 1 или 3 и указании на срыв коммуникации в 2) в качестве образца выбиралось поведение коммуниканта поддерживающего иронию, что и указывалось в качестве обоснования выбора. Во-третьих, около 76% респондентов отметили при характеристике успешности/неуспешность диалога в качестве определяющих факторы понимания шутки/иронии и/или принятия их собеседником, что подтверждает предположение о том, что ироническая стратегия выполняет свою прагматическую задачу только при распознании и принятии ее адресатом коммуникации, что, в свою очередь, подтверждает концепцию о двусторонней реализации иронической связи. Показательно также, что даже при распознании иронической интенции говорящего большинство реципиентов (58%) не смогли верно идентифицировать реальное отношение коммуниканта к объекту иронии, посчитав, что коммуниканты Б и Г насмеваются над болезнью, т.е. фактически, распознав наличие иронической интенции, не смогли верно интерпретировать коммуникативный посыл. И лишь 11% респондентов увидели, что объектом иронии является не личность, а ситуация и прямо или косвенно отметили, что ироническая подача негативной информации облегчает коммуникацию: по верному замечанию В. Янкелевича: ирония «избавляет нас от излишне трагического восприятия событий <...> У тех, кто внимает ее советам, всегда есть убежище, куда они могут отойти в критический момент» (Янкелевич, 2004, 24).

## ВЫВОДЫ

Единого непротиворечивого определения иронии в современной ситуации выработать, очевидно, невозможно. Однако необходимо признать, что явление иронии связно скорее не с формой выражения своего мнения, а со способом осмысления действительности и взаимодействия с ней. Поэтому нам кажется целесообразным характеризовать иронию либо как способ мышления (в рамках философского и когнитивного понимания проблемы), либо как стратегию коммуникативного взаимодействия (в рамках прагматики и дискурсивной лингвистики).

Далеко не каждый носитель языка способен использовать иронию в своей коммуникативной деятельности. Следует признать, что способность распознавать и верно интерпретировать иронию не является неотъемлемой частью общей коммуникативной компетенции носителя языка.

Адресат иронии не является объектом иронии, а становится сообщником и единомышленником адресанта, так как основная функция иронии, на наш взгляд, - качественно новое критическое осмысление существующей реальности и сложившегося в обществе отношения к ней и донесение обретенного знания или понимания до адресата. Поэтому в качестве адресата иронии может быть собеседник автора иронического высказывания лишь в том случае, когда

ирония направлена на оценку ситуации или способа ее оценки и представления. Если же ирония направлена на оценку собеседника, то адресатом иронии становятся реальные или потенциальные наблюдатели коммуникативного акта.

Именно когнитивный потенциал иронической коммуникации и привлекает носителей современного русского языка, так как он позволяет не только смягчать выражение собственного неприятия ситуации, демонстрировать собственную значимость и интеллектуальную состоятельность, но и защищать свое и чужое сознание от негативной информации, а также совершенствовать собственное представление о действительности и когнитивные способности в процессе углубленного анализа стандартных и стереотипных ситуаций и реакций, сложившихся в обществе и мировоззрении.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Походня, С.И. (1989). *Языковые виды и средства реализации иронии*. Киев : Наук. думка.
2. Третьякова, Е. (2001). Ирония в структуре художественного текста. *Русский язык*, №19 (73). Режим доступа: [http://zfz.lgb.ru/n73/rus73\\_2.htm](http://zfz.lgb.ru/n73/rus73_2.htm)
3. Шилихина, К.М. (2014). *Дискурсивная практика иронии: когнитивный, семантический и прагматический аспекты*: Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук Специальность 10.02.19 – Теория языка. / Воронежский государственный университет.
4. Янкелевич, В. (2004). *Ирония. Прощение*. М.: Республика.

## SANTRAUKA

### ŽODINĖ IRONIJA PRGAMATINIŲ ASPEKTU

Maria Zakharova

Ironija traktuojama kaip ypatinga netiesioginė komunikacijos strategija, kuri nukreipta stimuliuoti adresato intelektinę veiklą ir kritinį mąstymą. Straipsnio tikslas – paaiškinti padidėjusį dėmesį žodinei ironijai šiuolaikinėje rusų kalboje. Remiantis ironiškų intencijų realizacijos analize įvairiuose diskursuose rusų kalba, straipsnyje aprašomas ironijos statusas šiuolaikinėje rusų kalboje ir jos esminės funkcijos. Ironijos vartojimas ir jos interpretavimas siejamas su kalbančiojo komunikacinės kompetencijos susiformavimo lygiu ir jo intelektualiniu potencialu.

*III. TARPDISCIPLINIAI RYŠIAI:  
KALBA, LITERATŪRA IR KULTŪRA /  
INTERDISCIPLINARY RELATIONS:  
LANGUAGE, LITERATURE AND  
CULTURE*



# A NARRATIVE INQUIRY INTO INTERNATIONAL STUDENTS' SOCIO- CULTURAL EXPERIENCES IN LITHUANIA

Jovita Bagdonavičiūtė, Jolanta Lasauskienė

Lithuanian University of Educational Sciences,  
Studentų St. 39, LT-08106, Vilnius, Lithuania,  
jovita.bagdonaviciute@leu.lt, jolanta.lasauskiene@leu.lt

## ABSTRACT

*This is the second part of the longitudinal inquiry, which serves as basis revealing peculiarities of developing intercultural competence of university students through different international study programs (Lasauskienė & Bagdonavičiūtė, 2017). Both authors of the article, as educators, deliver courses to international students in the study programs of English Philology and Music Education implemented at Lithuanian University of Educational Sciences and a specific course of English for Erasmus students. International students' written reflections (n=9) were reflexively analysed in order to examine how students' unique positions, intercultural experiences and perspectives affect their attention to cultural diversity. Sociocultural theory frames this study with emphasis on personal stories of intercultural experiences. Through the methodology of narrative inquiry, four salient themes became apparent related to socio-cultural experiences of international students: (a) 'Unknown country. Why not?', (b) 'Unseen Lithuania. Nice people', (c) 'Not what we expected!' and (d) 'It opened my eyes'. Overall, the results of this study revealed that within development of intercultural competence, international students' opportunities to learn about alien cultures, to improve their foreign language skills and to form new relationships as well as to acquire socio-cultural experiences gain utmost significance. More importantly, such experiences are understood as necessary precursors of acquiring intercultural competence. In this way socio-cultural experiences offer opportunities for international students to intertwine their personal, cultural, social and professional (self-) development.*

**Keywords:** international students, socio-cultural experiences, narrative inquiry.

## INTRODUCTION

The essence of higher education can be viewed as not being confined by borders (Teichler, 2017). The specific processes, procedures and programs of study internationalisation (student and teacher exchange, international research, language lear-

ning) are becoming an ordinary part of activities in contemporary higher education schools (Knight, McNamara, 2017). Every year students from other countries choose to study in Lithuania. However, though the total number of international students in Lithuania has been increasing over the last decade, such students comprise only a small proportion of all the students in the country and the average number of foreign students in Lithuanian higher education schools is below the EU average (OECD, 2017).

The university (Lithuanian University of Educational Sciences) represented by the authors makes attempts to create an image of open and attractive University allocating considerable attention both to the degree-granting study programmes offered to foreign students and to mobility of students, teachers and administrative staff (Lietuvos edukologijos universiteto 2017 metų veiklos ataskaita, 2017). Following the data of 2017, 101 foreign students from 17 countries studied in the University. The biggest number of foreign students (56%) come from the People's Republic of China and they study in the first and second cycle study programmes of Music Education. At the end of 2017 international mobility in the University was conducted following 134 Erasmus bilateral cooperation agreements and 72 bilateral inter-university cooperation agreements. In 2017 68 students from the University went abroad and 65 foreign students arrived at the University within Erasmus mobility program. At the same time it is necessary to point out that implementing the study programmes with foreign languages of instruction, such problems as student migration, late submission of necessary documents and cost-effectiveness of implementing study programmes have been faced (Lietuvos edukologijos universiteto 2017 metų veiklos ataskaita, 2017).

A great number and wide variety of research studies focusing on the experience of international students who spend time in cultures other than their own have been published over the past years (Barton et al., 2015). Research works suggest that international student mobility leads only to marginally superior academic and general skills, but to impressive international skills (Teichler, 2017). Taken together, learning abroad is not only a physical change of the environment for a student but also overstepping of geographical, cultural, social, intellectual and emotional limits (Cushner, 2011).

In the beginning of their studies at a foreign higher education institution students still face such issues as a language barrier, a culture shock and different types of stress caused by homesickness (Sowa, Schmidt, 2017; Jibreel, 2015; Xiong, Smyrniotis, 2013; Coles, Swami, 2012). Finally, some authors (Dema, 2015) note that language skills can often influence both the academic and social lives of international students in addition to other critical factors. Language proficiency can be an important component affecting the self-efficacy of international students' performance.

International programs offer an opportunity for students to spend an integrated period of studies in another country, to acquire academic, linguistic and cultural knowledge (Lietuvos edukologijos universitetas, 2017). Generally, studies abroad

not only provide students with experience in formal learning but also enable them to meet other people, to access different environment as well as to appreciate self-awareness and learning of own culture (Lasauskienė, Bagdonavičiūtė, 2017). Through comparison and contrast with another culture, even fundamental perceptions and opinions of oneself and one's own culture are challenged (Zheng, 2016; Joshanloo et al., 2014). This increases self-awareness and cultural sensibility and contributes to personal growth. Moreover, knowledge of other countries, social settings and cultural environments as well as social skills might emerge helping to get along in different environments (Oishi, 2018; Halbert et al., 2015). Hence, sociocultural context (also called sociocultural environment) refers to the setting or milieu where people live, communicate with other people, engage in activities and interact with the culture. In other words, sociocultural milieu refers to the setting and environment in which a person lives, including social and cultural aspects of life. Authors acknowledge that values comprise the basis of culture, which allows to differentiate members of one culture from another (Li, 2012). Sociocultural competence embraces ability to absorb new knowledge, value-based attitudes that are characteristic of cultural environment of communication. Simultaneously, it is noticed that contemporary fields of concept of culture sometimes hardly fit into the traditional understanding of culture and, thus evoke concern to educators in its content or form (Mazlaveckienė, 2017). Researchers and trainers have contributed to investigations on topics such as adaptation and acculturation as well as effective intercultural interactions (Rhoades, 2017; Kastanakis, Voyer, 2014; Acevedo-Polakovich et al., 2014). They design and implement models for training or learning culture, which contribute enhancement of intercultural competence (Barkauskaitė, Chodzkienė, 2015; Fryberg et al. 2013).

Numerous research studies have addressed the experience of international students during their degree experience (Barkauskaitė, Chodzkienė, 2015; Jibreel, 2015; Joshanloo et al., 2014; Lin, Scherz, 2014). International students should be viewed as unique individuals who experience their time away from home differently (Barton et al., 2015). Despite the growing body of research, there is still a lack of studies comparing the factors and conditions of international students' challenges/socio-cultural experiences in Lithuania to better understand critical aspects of their unique experiences. This study explores the interpretations of socio-cultural context in Lithuania in written narratives of 9 international students from nine different countries.

## METHOD

**Participants.** Table 1 presents information on each of the international students-participants in this study, such as home country, gender, study program and period spent in Lithuania.

**Table 1.** International students- participants

No.	Home country	Gender	Study program	Time spent in Lithuania
1	China	Male	Music Education	Academic year
2	Czech Republic	Male	English Philology	One semester
3	France	Male	Music Education	Academic year
4	Germany	Female	English Philology	One semester
5	Italy	Male	Sport Management	One semester
6	Portugal	Male	Music Education	Academic year
7	Slovenia	Female	Visual Arts Education	One semester
8	South Korea	Female	English Philology	One semester
9	Turkey	Male	Psychology	One semester

**Data collection.** This study was conducted by narrative inquiry, a research method by which participants told stories about their practical socio-cultural experiences in Lithuania

As Clandinin and Huber (2010) outlines that narrative inquiry, a relatively new qualitative methodology, is the study of experience understood narratively. Narrative inquiry highlights ethical matters as well as shapes new theoretical understandings of people's experiences (Schlein, Garii, 2017; Dema, 2015).

Participants of our research were asked to answer the following questions: (1) *Please reflect on your socio-cultural experiences in Lithuania and recall any situations when you felt challenged due to the fact that you are an international student;* (2) *What do you think was the biggest challenge you had in Lithuania? What did you do when you experienced this challenge? Describe this experience and how you felt about it;* (3) *What was the first or most evident thing (positive or negative) that caused culture shock in Lithuania? What most obvious similarities and differences between cultures have you noticed? How did you feel about that?;* (4) *Please recall a recent experience when you noticed that you had changed as a person. Reflect on those changes and on their causes.* The international students experience was described in the form of hand-written narratives.

**Data analysis.** The analysis of qualitative data was done through qualitative content analysis (Silverman, 2016). Through the methodology of narrative inquiry, four salient themes became apparent related to international student's socio-cultural experiences: (a) 'Unknown country. Why not?', (b) 'Unseen Lithuania. Nice people', (c) 'Not what we expected!', and (d) 'It opened my eyes'. They were generalized as individual experiences in terms of (1) personal motives (such as opportunity to travel, to learn or improve a foreign language); (2) cognitive motives (such as knowledge and understanding of the host country, acquaintance with people from different cultural backgrounds); (3) challenges in the new culture and cultural misunderstanding



(positive or negative experiences, depending on the participant), and (4) personality development (Table 2).

**The research ethics.** Taking into account the fact that application of the method of written reflection most frequently evokes ethnic issues related to how personal socio-cultural experiences are investigated that are presented to public (even if in a generalised form), the general principles of research ethics were observed (Silverman, 2016).

## STUDY FINDINGS

In total 32 stories were provided by 9 students, 6 of them contained complaints about some cultural misunderstanding and 26 were actually positive experience of student life (Table 2).

*Table 2. Socio-cultural experiences found in the narrations of the participants*

Theme	Experiences	No. of stories
<b>'Unknown country. Why not?'</b>	Great passion for travelling Wish to gain experience Acquaintance with new cultures Opportunity to learn or improve a foreign language	9
<b>'Unseen Lithuania. Nice people'</b>	Wish to enhance understanding of the host country Acquaintance with people from different cultural backgrounds Linguistic and cultural knowledge	8
<b>'Not what we expected!'</b>	Experiencing other socio-cultural environment Identifying similarities and differences in another country Linguistic incompetency	6
<b>'It opened my eyes'</b>	New thinking and reflections Knowledge and understanding of international differences in culture and society Maturity and personality (self-) development	9

### **'Unknown country. Why not?'**

International students considered the opportunities to travel, to gain of new experience, to improve their foreign language skills, to meet new friends as the most important motives for spending a period abroad. The analysis of the content of written narratives disclosed that the knowledge of Lithuania possessed by international students before their studies in this country was limited:

*Actually I didn't know anything about this country. I didn't know where it was, I didn't know even what is the language of country'* (a student from Turkey);

*'To be honest <...> the only thing I know was that during the winter it is very cold and there are beautiful girls, nothing more, nothing less!'* (a student from Italy);

*'The most common reaction when I told my family and friends for the first time that I will go to study abroad to Vilnius for one semester was bewilderment. Why not to Spain or Great Britain? So why?'* (a student from Germany).

It can be assumed that lack of information on Lithuania did not build up an image of a 'familiar and attractive' country. Therefore, their arrival for studies was well-reasoned. The narratives of the students also contain professional motives, however, cognitive motives and personal motives played the most significant role choosing studies in international programs.

### **'Unseen Lithuania. Nice people'**

Considerable attention and admiration were given by international students to landscape, people, cultural objects, nature of Lithuania and Vilnius. Nevertheless the European and the Eastern Asian participants' opinions were still largely similar:

*'We were the first Chinese students, who came to Lithuanian University of Educational Sciences. Having arrived here we kept whooping out of surprise: what blue sky and how vast it is here, what marvellous clouds, how much snow there is in winter here, what abundance of forests and how few people! And people here are kind, friendly, warm and sincere'* (a student from China).

As we can see, the first stage of studies in another country is 'honeymoon' (Jibreel, 2015). On this stage, everything appears to be amazing, breath-taking, attractive, and the people seem to be kind, welcoming and polite. Having arrived for studies in another country, the environment of the new cultural context is naturally compared to the native one identifying similarities and differences:

*'To my mind, Lithuania and Vilnius could be a kind of mixture of North and East Europe. Even if there is a difference between European countries, there is still something similar between our cultures. Lithuanian people have a similar lifestyle to France. What was new for me is that everything is less expensive here than in France. To be a student with money is something that I really appreciated. Something that never happened to me in France'* (a student from France).

In general, students found Lithuanian people to be friendly and welcoming. The opportunity to meet new people occupied a significant place in the students' reflections: *'The best experience in Lithuania and also the best thing during Erasmus are the people'* (a student from Italy). The narratives generalised the main features of Lithuanian people such as sincerity, hospitality and openness. The students acknowledged that *'inside people are all the same'* (Sowa, Schmidt, 2017). However, some of the strong opinions regarding the locals were based on generalizations such as *'Lithuanians are slow'* (a student from South Korea) or *'the locals are homely in a closed way. The neighbours in the city may spend years without meeting each other and having social moments at all'* (a student from Portugal).

Discussing communication and collaboration with students from other countries, Chinese students expressed a wish for *'a closer cooperation with Lithuanians and international students from other countries. Why can't we be friends?'*. Some felt that the locals should put more effort to understand them better. However, generally, international students feel more accepted among other international students and particularly among the ones from their mother country. However, this does not contribute to improvement of their foreign language (English) skills. Some students were surprised that *'a lot of Lithuanian students and older people do not speak English'*.

### **'Not what we expected!'**

In this study, the participants shared stories about the difficulties they have been challenged with: cultural misunderstanding, social acceptance problems, miscommunication due to language barrier, food, dormitory rules and their observations, service in restaurants, and many more. International students encountered various problems in their social and cultural life. At this point many of them felt rejected and developed negative thoughts and images of the host culture.

The research data revealed that numerous challenges encountered by international students were caused by different social skills and personal needs. A Czech student expressed the experienced negative attitudes and surprise in Lithuania in a detailed manner:

*'The first negative culture shock was for me peoples in public transport. People in the public transport are very ruthless and disagreeable. Several times I have experienced that someone bumped into me or stepped on my foot and didn't apologize to me <...>. The second negative culture shock for me was service in restaurants. Several times it happened to me that we came into the restaurant and we waited 15 minutes for a waiter to order, though the restaurant was empty. It's inconceivable in the Czech Republic. The third and last culture shock for me was a huge difference between the city centre and the city periphery. In the city centre old repaired or modern buildings are beautiful, where people live in a beautiful environment. In the city periphery there are old dilapidated houses or small dilapidated wooden cottages. Dilapidated peripherals create a bad image to the whole city because that's the first thing a person sees when he or she comes to the city'* (a student from the Czech Republic).

The students in the survey expressed their opinion about dormitory culture as one of the elements of adaptation and learning rules of daily life. Contrastive variants of attitudes towards living conditions in the student dormitory are presented further:

*'In South Korea a dormitory is thoroughly managed and has many rules to follow. Also there are lots of manners to keep to between roommates. The dormitory is very conservative in South Korea, whereas the dormitory life in Lithuania was so open'* (a student from South Korea); *'We were surprised that female and male students live in the same dormitory'* (a student from China).

It can be noticed that a student from Germany provided an absolutely different evaluation of her life in dormitory because she was happy that students from various countries participated in it:

*'Living in the dormitory means you are never alone, there is always someone to talk to and to go to the shop with. In the evening you will bake pancakes together, your Italian friends will teach you a new card game and will cook Italian food for you, your Turkish friends will tell you every morning that your breakfast is not a real breakfast and your Polish friends will bring lots of cakes when they come back from a short visit home. There will be at least one party in a room every evening. In the end you will be able to swear in at least five different languages'* (a student from Germany).

It is obvious that the use of foreign language became a real challenge to some international students: *'I did not have any confidence talking to a foreigner in English before. My English wasn't very good... I really felt desperate'* (a student from South Korea). A student from Turkey wanted more communication in English: *'in our dorm and in the university there are many Turkish students. Therefore I have to speak Turkish most of the time'*. Language is the key to our basic communication and it allows us to help and learn from one another. East Asian students acknowledged that *'we still lack confidence in ourselves, openness to innovations. The biggest problem is inborn modesty and reticence'*. Due to these troubles, it is common for Asian students to have a tough time adjusting to host culture. However, ability to speak a foreign language does not necessarily lead to successful communication if appropriate awareness of various cultural differences is absent. Therefore, linguistic competence cannot be separated from sociocultural competence and the latter acquires utmost importance.

### **'It opened my eyes'**

Analysing the narrative of one of research participants about a possibility of learning other countries, their culture, getting acquainted with wonderful people and discovering various aspects of other cultures, i.e. comprehensively developing their intercultural competence, should be noted:

*'In my experience I've noticed that the most important thing about being abroad is to experience the culture, to enjoy as many events as you can and obviously to make new friends. To me it means more than just studying and learning a new culture, it means a new step in life, a change that I'll stay with me for more than one year of studies'* (a student from Portugal).

Studies abroad are related not only to acquisition of socio-cultural experiences but also to internal changes and personality improvement:

*'I think that I will never do a better thing in my life. It opened my eyes. The whole world is different now. It is an amazing opportunity to know a lot of people from*

*different countries, to visit some amazing places, to have some amazing experiences and incredible memories'* (a student from Slovenia).

The analysis of experiences accumulated by the participants in the survey, who encountered alien culture allowed to conclude that during their studies abroad students became more mature, they felt that they had acquired knowledge, abilities and values, which introduced changes to their personal and professional path. Thus, studies abroad are linked not only with acquisition of intercultural competency but also with students' personality development and its spread. The parameters, which indicate the highest level of personality's maturity (self-dependence, responsibility, abilities to reflect on own activity and behaviour) are observed in all the written narratives of foreign students.

## CONCLUDING REMARKS

This study was limited in the number of participants (only nine), and thus cannot represent the whole population of international students. However, these narrations could at least provide some *generalisations* to illustrate and understand part of the socio-cultural experience of international students during their studying in Lithuania. *Each student had individual attributes that had impact on their overall experience* (Barton et al., 2015). It is important to point out that the majority of students perceive the experiences in Lithuania as positive ones.

The findings confirmed that, generally, international students (more or less) enjoyed their socio-cultural life in Lithuania regardless of whether they faced any challenges or not. Overall, the results of this study revealed that within development of intercultural competence, international students' opportunities to learn about other cultures, to improve foreign language skills and to form new relationships as well as to acquire socio-cultural experiences gain utmost importance. More importantly, such experiences are understood as necessary precursors of the acquisition of intercultural competence. In this way socio-cultural experiences offer opportunities for international students to intertwine their personal, cultural, social and professional development.

Based on the state of research on socio-cultural experiences and qualitative content analysis methods, relevant factors and topics in the European and East Asian students' reflections were analysed, and similarities and differences were identified. The students had similar opinions regarding the cognitive and personal motives, the roles of internal and external factors in intercultural competence development, and their cross-national features. However, the students from East Asia and Europe differed in their experiences of intercultural knowledge and understanding of international differences in culture and society, in the difficulties experienced in real environments of intercultural interaction, and in their communication with students from different culture.

On the basis of international students' narratives, it can be stated that socio-cultural context of environment in Lithuania revealed itself as a rich cultural medium for deve-

lopment of students' intercultural competence. The educator's ability to identify with international students or understand the cultural identities of students is necessary for addressing the needs of every student (Savage, 2005). Therefore, university teachers must learn as much as possible about their students so that they can structure activities, build curricular materials, and tap into resources that will help all students be academically successful. That is, teachers must empower students to succeed by providing them with a learning environment which respects their culture, embraces their diversity, and accepts their differences. Another common acknowledgement from each of the students was the fact that they had limited knowledge of the Lithuanian culture. It would be important to consider providing more guidance to international (foreign, mobile) students as a whole, on typical Lithuanian cultural traits. Universities are obliged to learn much more about international students' backgrounds and needs so as to more effectively adapt and develop the provisions they offer.

## REFERENCES

1. Barton G. M., Hartwig K. A., Cain M. (2015). International Students' Experience of Practicum in Teacher Education: An Exploration Through Internationalisation and Professional Socialisation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 149-163. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss8/9/>
2. Chodzkiene L., Barkauskaite M. (2015). Kultūros sampratos modelių taikymas ugdant(is) tarpkultūrinę komunikacinę kompetenciją: Lietuvos sociokultūrinio konteksto interpretacijos (Europos būsimojo pedagogo atvejis). In E. Martišauskienė (Ed.) *Edukologijos inžinerijos link: teorijos ir praktikos sanglauda* (pp. 142-203). Vilnius: Lithuanian University of Educational Sciences.
3. Clandinin, D. J., Huber, J. (2010). Narrative Inquiry. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw . *International Encyclopedia of Education* (Third Edition) (pp. 436–441). Elsevier Ltd. Retrieved from <https://evolve.elsevier.com/cs/>
4. Coles, R., Swami, V. (2012). The Sociocultural Adjustment Trajectory of International University Students and the Role of University Structures: A qualitative investigation. *Journal of Research in International Education*, 11(1) 87-100. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/1475240911435867>
5. Cushner, K. (2011). Intercultural Research in Teacher Education: An Essential Intersection in the Preparation of Globally Competent Teachers. *Action in Teacher Education*, 33(5/6), 601-614. Doi:10.1080/01626620.2011.627306
6. Dema, A. (2015). *The Development of Language and Identity: A Sociocultural Study of Five International Graduate Students Living in the U.S.* UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 2471. Retrieves form <https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/2471/>
7. Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Burack, J. A. (2013). Cultural Models of Education and Academic Performance for Native American and European American Students. *School Psychology International*, 34(4), 439–452. doi:10.1177/0143034312446892

8. Halbert, J., Hudson, B., Niemi, H. (2015). Navigating Discourses of Cultural Literacy in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), Article 9. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ1083396>
9. Jibreel, Z. (2015). Cultural Identity and the Challenges International Students Encounter. *Culminating Projects in English*. 23. Retrieved from [http://repository.stcloudstate.edu/engl\\_etds/23](http://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/23)
10. Joshanloo, M., Lepshokova, Z. K., Panyusheva, T., Natalia, A., Poon, W. C., et al. (2014). Cross-cultural Validation of the Fear of Happiness Scale Across 14 National Groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 246-264.
11. Kastanakis, M., Voyer, B. G. (2014). The Effect of Culture on Perception and Cognition: A Conceptual Framework. *Journal of Business Research*, 67 (4), 425-433
12. Knight, J., McNamara, J. (2017). *Transnational Education. A Classification Framework and Data Collection Guidelines for International Programme and Provider Mobility (IPPM)*. London: British Council.
13. Lasauskienė, J., Bagdonavičiūtė, J. (2017). Intercultural Experience of International University Students: An Interpretive Study. *Cultures of Thinking and Learning in the Scientific Discourse [Mąstymo ir mokymosi kultūra moksliniame diskurse]*. Gerd-Bodo von Carlsburg (ed.), Bd. 32. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017. ISBN: 9783631673942. p. 545-561 Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft.
14. Li, J. (2012). *Cultural Foundations of Learning: East and West*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
15. Lin, S.-Y., Scherz, S. D. (2014). Challenges Facing Asian International Graduate Students in the US: Pedagogical considerations in higher education. *Journal of International Students*, 4(1), 16-33.
16. Lietuvos edukologijos universitetas. (2017). *Lietuvos edukologijos universiteto 2017 metų veiklos ataskaita*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas. Retrieved from <https://leu.lt/download/52875/2018-11%20priedas.pdf> (in Lithuanian)
17. Mazlaveckienė, G. (2017). Conceptualisation of Culture Phenomena by Pre-service Teachers of Foreign Languages. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 271-282.
18. Oishi, S. (2018). Culture and Subjective Well-being: Conceptual and Measurement Issues. In E. Diener, S. Oishi, L. Tay (Eds.), *Handbook of Well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
19. OECD (2017). Reviews of National Policies for Education. Education in Lithuania. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281486-en>
20. Rhoades, G. (2017). Backlash Against “Others”. *International Higher Education*, 89, 2-3.
21. Savage, S. (2005). The Cultural Identity of Students: What Teachers Should Know. *RedOrbit*. Retrieved from [http://www.redorbit.com/news/education/246708/the\\_cultural\\_identity\\_of\\_students\\_what\\_teachers\\_should\\_know/#9WJF5cMOHQMCQXxF99](http://www.redorbit.com/news/education/246708/the_cultural_identity_of_students_what_teachers_should_know/#9WJF5cMOHQMCQXxF99)
22. Schlein, C., Garii, B. (Eds.) (2017). *A Reader of Narrative and Critical Lenses on Intercultural Teaching and Learning*. Information Age Publishing, Inc. <http://www.loc.gov>

23. Silverman D. (2016). *Qualitative Research*. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
24. Sowa, P. A., Schmidt, C. (2017). "Inside People Are All the Same": A Narrative Study of an Intercultural Project with UAE and U.S. Preservice Teachers. In C. Schlein, B. Garii. *A Reader of Narrative and Critical Lenses on Intercultural Teaching and Learning* (Eds.), (pp. 209-227). Charlotte, NC: Information Age.
25. Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 1(5), 177-216. DOI 10.3917/jim.005.0179 Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2017-1-page-177.htm>
26. Xiong, L., Smyrniotis, K. (2013). Social, cultural, and environmental drivers of international students' fear of crime: A cognitive behavioral perspective. In Y. Kashima, E. S. Kashima, & R. Beatson (Eds.), *Proceedings of the 20th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology in 2010-Steering the Cultural Dynamics: Selected Papers*. Melbourne, Australia, July 7-10, 2010, pp. 102-110.

## SANTRAUKA

### UŽSIENIO STUDENTŲ SOCIOKULTŪRINĖS PATIRTYS LIETUVOJE: NARATYVINIS TYRIMAS

Jovita Bagdonavičiūtė, Jolanta Lasauskienė

Straipsnis pristato antrąją tęstinio (longitudinio) tyrimo dalį, kurio tikslas – atskleisti tarpkultūrinio kompetentingumo ugdymo(si) ypatumus tarptautinių studijų programų metu (Lasauskienė & Bagdonavičiūtė, 2017). Šiame straipsnyje pateikiami devynių užsienio studentų, pasirinkusių studijas Lietuvos edukologijos universitete, rašytinių refleksijų analizės rezultatai. Refleksijos buvo nagrinėtos siekiant išsiaiškinti, kaip asmeninės studentų tarpkultūrinės patirtys, Lietuvos sociokultūrinio konteksto interpretacijos padeda gilinti jų tarpkultūrinio kompetentingumo raišką. Sociokultūrinė teorija tyrime padėjo atskleisti asmeninės tarpkultūrinės patirties formavimo(si) strategijas. Naratyvinio tyrimo rezultatai išryškino svarbiausias temas, kurios atspindi pozityvią ir negatyvią užsienio studentų sociokultūrinę patirtį Lietuvoje: (a) 'Nepažįstama šalis. Kodėl gi ne?', (b) 'Neregėta Lietuva. Malonūs žmonės', (c) 'Ne tai, ko tikėjomės!', ir (d) 'Tai atvėrė man akis'. Paaiškėjo, kad stipriausią poveikį užsienio studentų tarpkultūrinio kompetentingumo ugdymuisi turi pažintiniai ir asmeniniai motyvai, t. y. galimybė pažinti kitas kultūras, įgyti ir tobulinti užsienio kalbos įgūdžius, užmegzti naujus santykius ir įgyti asmeninės sociokultūrinės patirties. Svarbu tai, kad tokios patirtys dažnai lemia tarpkultūrinio kompetentingumo plėtrą. Studijos užsienyje laikytinos prioritetiniu tarpkultūrinio kompetentingumo veiksmu, atveriančiu kelią į asmeninį, kultūrinį ir profesinį tobulėjimą.



# REALIZATION OF COGNITIVE-SEMANTIC UNIVERSALS IN MENTAL MODELS

Olena Balaban

National Pedagogical Dragomanov University, Pirogova 9, str.,  
Kyiv, 01601 Ukraine, elenabalaban@ukr.net

## ABSTRACT

*Presented information is dedicated to the notions of 'model' and 'modeling', which came into active usage in scientific research works at the beginning of the XXI<sup>st</sup> century but appeared much earlier. Modern science actively uses mathematic modeling and its applied trends (economic and mathematic, computer-aided, digital, statistic, physical etc.), the humanities tend to develop informational modeling; there are actively being formed pedagogical, psychological and cultural modeling etc. As a result there was worked out a certain methodological unity that favours understanding of the model as an acknowledged scientific universal.*

*Generally we have to realize that modeling is not ready-to-use product, it's also a process. That's why, having analyzed mental models of cognitive-semantic universals in linguistics, we established that their formation in person's brain occurs according to following six models or patters: linear, triangle, paired, matrix, metaphoric and iconic (image-bearing).*

**Keywords:** *model, modeling, cognitive science, mental models (patterns), cognitive-semantic universals.*

## INTRODUCTION

The invention of a computer, computer technologies and computer science gave rise to the problem of representation of knowledge. Scientists began to consider that intellectual process of a person can be automated and even feelings may change into mental state, symbolic structures, certain models etc.

In spite of the fact that the notion of a 'model' and 'modeling' came into an active use in scientific researchers at the beginning of the XXI century they appeared long before. Modern science actively uses mathematic modeling and its applied spheres (economic, mathematic, computer, digital, statistic, physical etc.), the developing of informational modeling is observed in Humanities and there are actively forming pedagogical, psychological, cultural modeling etc. As a result modern science worked out certain methodological unity that helps to understand the model as an acknowledged scientific universal, an exhaustive description of the model as a tool

of knowledge, detailing and typology of modeling methods that determines the topicality of our research.

The aim of the research is the description of the cognitive modeling as a method of study cognitive-semantic universals. The tasks that helped to achieve the main goal can be formulated in the following way: 1) to analyze the method of modeling in different scientific spheres and cognitive modeling; 2) to define mental models (patterns) of cognitive-semantic universals that are formed in the human's brain.

## MAIN PART

The method of modeling is well-known and is actively used in science and technology in different forms. Modeling is applied in various spheres of knowledge: sociology, economy, biology, history, physics. Computer modeling is intensively developing now, which could also be considered as a method of scientific research. Computer modeling includes the subject that investigates regularities of the processes and phenomena, the object of the research in the form of the computer model and a tool of modeling is a computer. Undoubtedly computer plays an important role at the modern stage of scientific development. Computer realizes special functions of intellectual work and presents the intermediate results with a high degree of generalization understandable for human's perception information (Синицын, 2006).

Models are used by everybody. Economical models help economists to understand complicated relations between the participants of the trade, meteorological models assist to forecast the weather etc. Generally models are used because they: 1) help to communicate with one language because expressing complicated things, they let us use a set of general words; 2) explain the key connections as they reflect unity of ideas between themselves; 3) help to understand what is really important and point out the priorities; 4) present new ideas as they give a new look onto the complicated things.

Real objects are studied in Humanities as certain ideal constructions or models. Models are used with the aim to understand how the object is modulated, that is, there are certain ontological norms and modeling gives opportunity to predict tendencies of evolution of objects, the perspectives of the study of their properties and structures and so on.

Considering the history of the origin of the scientific term "model" it should be noted that for the first time this term appears in the works of the mathematicians in the late nineteenth century, then they are mentioned by E. Beltrami and F. Klein in geometry, and later in the works of philosophers by G. Frege and B. Russell which are dedicated to the mathematical logic. The term "model" was used by an American linguist Z. Harris in 1944 while considering the specificity of the scientific methodology by E. Sapir (Лоцев, 2004).

It is well known that the notion of a model in geometry and mathematics is specific, while natural sciences and the Humanities refer to it as an abstract scheme of some fragment or phenomenon of reality. Sharply noted by V.I. Karasik that "the

model as a research construct of a reality is a tool for the study of the nature of the phenomenon that is considered” (Карасик, 2013, 6).

Currently, the concept of “model” and modeling becomes an integral part of a scientific research. Modeling is appreciated as a method of representation of the object, phenomena or process as a method of verification. In addition, a specific model depends on the tasks performed by the subject. The notion of modeling and models obligatory implies the existence of a subject that reproduces features of reality or a potential reality, hypothetical one. Consequently, each object-the original is correlated with an unlimited number of models associated with certain tasks. But the model only approximates the original. The notion of the model is rather multidimensional. It may signify an ideal, a pattern (a model), a type, a brand (car brand), an object of reality that is the basis for the work of art (model for the painting), scheme that reflects some aspect (a mathematical model of physical process), object-imitation (the template of a planner etc.) (Мишанкина, 2010).

For a long time there existed a very popular point of view that language process is being influenced by numerous not always known factors, they don't undergo modeling. They considered that it is impossible to modelate semantic structure of the word (that is polysemy) or the production of new idioms. Though not less the linguists defined different word-forming and grammar models or patterns. With the appearance of the works by N. Chomsky (Хомский, 1972) a special meaning got productive models, generative models. After there were defined certain regularities in the process of polysemy and phrase-formation, there appeared descriptive and generative models (Беляевская, 2008; Зыкова, 2014).

The grammatical structure of the language can be represented in the form of the models, that what R. Langacker shows in his cognitive grammar. It turns out that grammar is not only an integral part of the cognitive process, but the key to understanding this process. Grammar is an independent formal system. It has its own importance and reflects the human perception of the surrounding world (Langacker, 2013).

The essence of modeling as constructing artificial object on the basis of typological properties of the real object and the corresponding entity of the model allow us to extend this research onto a more specific case where one object replaces another (Бутакова, 2001). So, talking about the simulation of subjective foresight in the psycholinguistics (Фрумкина, 1974); the mathematical modeling of the structure of the text (Москальчук, 1998); integrated semantic modeling of the “meaning-text” (Мельчук, 1995); modeling linguistic personality (Караулов, 1984), modeling of self-presentation of a politician (Чернышева, 2011), the modeling of the leadership communicative style (Мрктычан, 2013), etc.

Regarding linguistic science, modeling is “the formation of the hypothetical phenomena with the subsequent verification of this model based on the language material” (Беляевская, 2008). The complexity of the analysis of language processes and phenomena may be due to their complexity, dynamism, relationship, variability in time. Accordingly, it is difficult to determine the logic of the development of lin-

guistic phenomena. Therefore, it is necessary to use means of cognitive simulations (Кочетова, 2008). The problem of cognitive modeling can be formulated as a search of correlation “between the linguistic structures of the text and the imaginary structures of the author” (Паршин, 1987).

Cognitive modeling is an important tool of cognitive linguistics, which studies language in its close connection with the intellectual activities of a man. The cognitive model is the “basic mechanism for obtaining and saving information about the world in human consciousness” (Маслова, 2011, 58). It is well known that our knowledge is organized with the help of certain structures. There is no doubt that all cognitive structures are the basis of categorization and conceptualization of the world, so they can be considered as a main mechanism that provides the obtaining and saving of information about the world in human consciousness “ (Маслова, 2008, 117).

The “Short dictionary of cognitive terms” defines that the term cognitive model can be used in three different meanings. Firstly, as a conception, in which language is considered as a kind of cognitive process and, consequently, language and its cognition is a sphere of cognitive science. Secondly, a cognitive model is a model of text comprehension as a result of obtaining natural language data. In this case we say about the construction of text model, cognitive model of understanding and analyzing the text. And finally, a cognitive model is a characteristic of the process of categorization of the natural language. A cognitive model should be worked out onto the statement that the basic part of our systems is directly based onto the perception, movement of our body and physic and social experience of a man. It’s very important to understand that thought is image-bearing (figurative), that is, concepts are based on the experience of using metaphors, metonymy and ‘mental figurativeness’. The thought is that it is more than manipulating with symbols. Concepts have general structure that goes beyond simple comparison of conceptual ‘structural blocks’. It has ecological structure where the effectiveness of cognitive processing depends on general structure of concept sphere and what notions are namely included into it at this moment (Краткий словарь... 1996, 56-57).

Modeling is the basic method of semantic research in the framework of cognitive linguistics. In particular, it is considered to be very promising to study the principles of modeling the polysemy, as it will allow you not only to fix linguistic facts, but also to determine causal relationships that explain why a certain system of identifications and forms of expression of ideas is typical for the language considered (Беляевская, 2008). The object of the cognitive modeling may be different aspects of linguistic phenomena. For example, the principles of organization of categories of nouns (Бондарчук, 2011), the fundamentals of the semantics of English adjectives denoting intellectual characteristics of a person (Антонова, 2013), the construction of spatial representations in the text of the Anglo-Scottish ballads (Манерко, Пркоичев, 2013) etc. For this moment the process of cognitive modeling have undergone the following linguistic phenomena: metaphor (G. Lakoff, M. Johnson, J. Kravtsova), semantic anomalies of linguistic contradictions (G. Chernenko), secondary predication (I. Ka-

ramisheva), empathy (T. Kovalevska), detective discourse (T. Behta), onomatopia (J. Usip-Yakimovich), category of limitation (N. Dobzhanska), programming discourse (I. Biskub), phraseological system (O. Kartamishev, G. Artemenko), semantic fields (O. Petrov, I. Kucher), media texts (Yu. Kyiko) etc.

Considering modeling, for example, A. Pavio (Pavio, 1986) viewed picture-like and language-like structures of knowledge. F. Johnson-Laird (Johnson-Laird, 1984) defined three types of mental representations: perceptual images, propositional structures and mental models. The first ones represent visual perception of the world and depend on the perspective of the observer. The others are foreshortened by the logic language in mind and can reflect a real and an imaginary world and they are mainly verbalized. Mental models are kept in a long-term memory, correspond to the structure of a given situation and integrate information from all sensory systems and a general knowledge of what is possible in the world. They are based onto the perception of the world by the person depending on the world itself, his knowledge and experience, that is the limits of our models are the limits of our own world. The supporters of modularization singled out analogous and symbolic mental representations: first, more or less are fixing the fragments of the world; others conditionally conventionalize knowledge in the form of propositions which can be verbalized. Z. Pilishin call propositional structures of knowledge basic that mediate the connection of verbal and non-verbal representations (Pilishin, 1984), though this thought isn't shared by all cognitivists.

American linguist G. Lakoff in the 80<sup>ies</sup> of the XX<sup>th</sup> century introduced the notion idealized cognitive model that is considered as an abstract scheme of the fragment of a culture-specific experience which was obtained within correlation with the real world. This model is formed on the basis of four types of structures: propositional, image-scheming, metaphorical and metonymical and has peculiarities of a gestalt as an integral constant structure of the mind. Propositional models present the element of their features, situations which they are mentioned in. The schemes represent the empirical perception of the elements in one of the material spheres in the terms of others referring the analogy. Metonymical comprise different possibilities of categorical metonymy considering the contiguity of the elements within one class and stereotypes which connect related notions in a steady fixed structure (Lacoff, 1987).

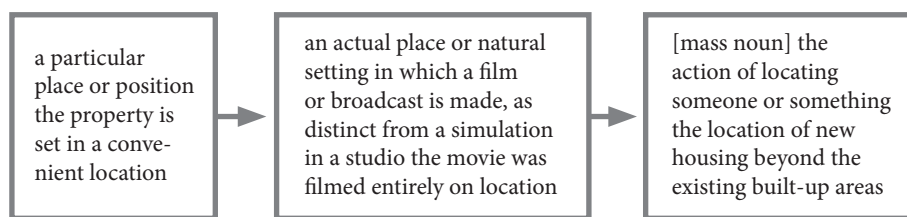
Cognitive structure is understood as concept structure (cognitive structures, concepts) at first (Краткий словарь..., 1996, 179), "a total set of all concepts ordered in person's mind" (Краткий словарь..., 1996, 94). It's logically to settle that construction of the system is its modeling and the means of presentation of its meaning is its structure; the mechanism, means, process, type of perception, formation of a new knowledge; and the term of propositional structure is understood as a meaningful form, means of presentation, the result of thinking which is reflected in a subjective-predicative construction.

So, model is a mechanism, a mindset, conceptualization, categorization form the cognitive point of view. Structure is its meaningful form, a form of existence of

the model. Among models there could be mentioned propositional, image-bearing, metaphoric, metonymic, conceptual, mythological, symbolic, analogous, prototypical, archetypical. Cognitive structures comprise schemes, scripts, frames, concepts, propositions, relations ‘the part - the whole, concept characteristics (cognitive features), comparative constructions, matrixes.

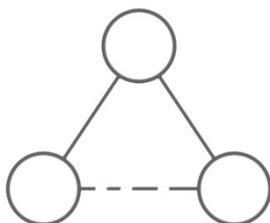
But you should understand that modeling isn't ready-to-use product. Considering the fact that cognitive researches are on the foreground among linguistic researches nowadays when they are mostly interested in universal mental processes while operating and mastering the language and having analyzed mental patterns of cognitive-semantic universals, we established that their formation in person's brain occurs according to the following six models or patters: linear, triangle, paired, matrix, metaphoric and iconic (image-bearing):

1. **THE LINEAR MODEL.** A vivid example of a linear model is a chain polysemy where each separate meaning is directly connected with the closest previous meaning of the chain (Белашапкова, 1989). The model is basic and the simplest, defines the basis, helps to define key stages and possible scripts for achieving the general goal. For example, (eng.) **Location, n.** – 1) *a particular place or position the property is set in a convenient location;* 2) *an actual place or natural setting in which a film or broadcast is made, as distinct from a simulation in a studio the movie was filmed entirely on location;* 3) *[mass noun] the action of locating someone or something the location of new housing beyond the existing built-up areas;* 4) *a position or address in computer memory;* 5) *an area where black South Africans were obliged by apartheid laws to live, usually on the outskirts of a town or a city* [OED, VI, p. 382]. Graphically, the linear model looks like this:



2. **THE TRIANGLE MODEL.** Triangle model is the most frequent model, a stale base for the construction of more complicated notions. The relationships between them are marked with connections and intersections. The example of the triangle model is a radial polysemy where secondary meanings are directly connected with the main that chiefly motivates all other meanings (Белашапкова, 1989). For example, **chain, n.** – 1) *a set of connected or related things;* 2) *(a length of) rings usually made of metal that are connected together and used for fastening, pulling, supporting, or limiting freedom, or as jewellery;* 3) *a situation in which someone selling their house cannot complete the sale because the person who wants to buy it needs to sell their house first* [OED, II, p. 248].

Graphically this model may look like this:



3. **THE PAIRED MODEL.** Paired model is a classical kind of mental pattern which is also very frequent and is basically a way of expression of one and the same sense or very close senses, specification of separate parts of a denotative meaning and its estimation and is a manifestation of such onomasiological category as synonymy. Such English verbs as *to gather*, *to focus*, *to explore*, *to process* can be considered synonyms and an example of a model that describes the processes of a research:

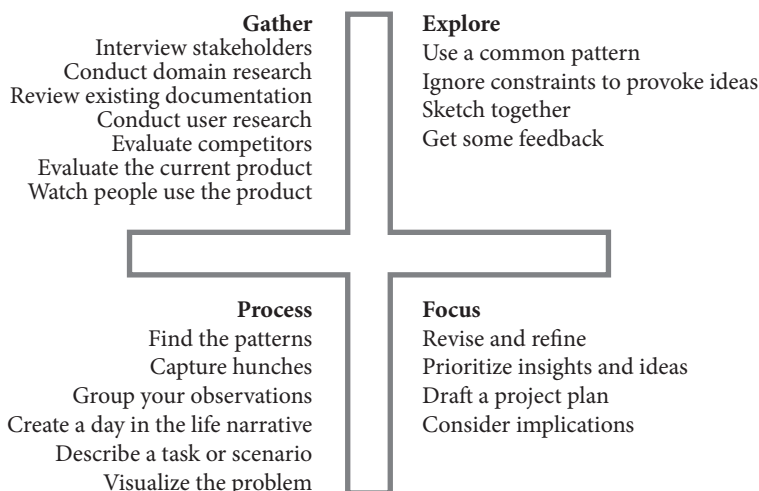
**to gather, v.** – *to come together, assemble or accumulate* → *to gather information, evidence or collect it, especially over a period of time and after a lot of hard work* [OED, IV, p. 75].

**to explore, v.** – *to travel through (an unfamiliar area) in order to learn about it* → *to inquire into or discuss (a subject in detail), to examine or evaluate (an option or possibility)* [OED, III, p. 440].

**to process, v.** – *to perform series of mechanical or chemical operations on smth. in order to change or preserve it; to deal with (someone or something) using an official procedure* [OED, VIII, p.1409].

**to focus, v.** – *to adapt to the prevailing level or light and become able to see clearly* → *to pay particular attention to, to concentrate on smth.* [OED, IV, p. 377].

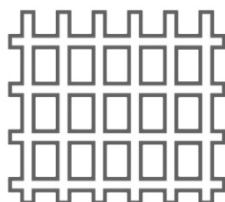
Graphical representation of this model may be presented in this way:



4. **THE MATRIX MODELS.** Very identical to the paired models are matrix ones but matrix itself places the data onto two lines: horizontal and vertical. Such lines can be different, for example, the scale of time and process, of task and result etc. Very vivid for presentation of this model is a category of semantic field. In our research we would like to present an example of the matrix model within a semantic field of the English verbs of movement *to go*, *to walk*, *to run*, *to swim*, *to fly*, a componential analysis visually helps to demonstrate the meanings of these verbs:

semes words	'shift'	'ground'	'water'	'wind'	'one – way'	'multi-di- rectional'	'intensity'
to go	+	+	-	-	+	-	-
to walk	+	+	-	-	-	+	-
to run	+	+	-	-	+	-	+
to swim	+	-	+	-	-	+	-
to fly	+	-	-	+	+	-	-

A graphical implementation of the matrix model looks like this:



5. **METAPHORIC MODELS.** The content of the metaphoric models can be a very potent means for modeling the complicated systems and helps to establish parallels from simple to more complicated notions, permits the usage of the pattern which allows to form a new meaning. It's logic that the example of this model can be two basic types of transference: metaphoric and metonymic. A phenomenon of metaphor is regarded as “a source of the analogy while describing other things” (Телия, 1998). For example, English noun **heart** has a figurative meaning “central, main or innermost part of something” from direct one “main hollow muscular organ keeping up circulation of blood by contracting and dilating; disease of this” [OED, V, 60]; “*The small pulse of the life within me, and the great heart of the city seemed to be sinking in unison*” [Collins]; “*Their estate was large, and their residence was at Norland Park, in the heart of their property*” [Austen]. It's clear that the change of the archeseme happens from the direct meaning “organ” onto the “part” in the figurative and the actualization of the differential semes “main”, “innermost” is observed .

Graphically, this model can be represented in the form of an iceberg, where understandable information is on the surface, and the latent one requires thee associative operations and namely expands the notion.





6. **THE ICONIC (IMAGE-BEARING) MODELS.** Iconic models are the models of a high level of complexity. They suit very well for modeling complex things, notions or phenomena and consequently realize a certain script, image or gestalt or even describe the concept as a whole. And to describe it you have to imagine the whole picture, scene etc. A glaring example for this model is the phraseological units (euphemisms, taboos), set-phrases etc. For example English idioms *busy as a bee*, *to blow away the cobwebs* have the meaning *to be very busy to do smth., especially outside, in order to help yourself think more clearly and have energy*. Proverbs *The early bird catches the worm* are understood as *someone is successful because he was the first to this* and *Business before pleasure* means that *you should do your work first and then enjoy yourself afterwards*.

Regarding graphical realization of this model, probably it may look like this way:



## CONCLUSIONS

Summing up, we may conclude that modeling is an integral part of the vast majority of modern researches, linguistic as well. Currently cognitive modeling is regarded as a very important tool of cognitive linguistics as a basic method of semantic researches, as an effective means of comprehension, may be used while researching the processes of generating and perception of the speech. In our opinion, the mental patterns of cognitive-semantic universals are formed in human's mind according to following six models: linear, triangle, paired, matrix, metaphoric and iconic (image-bearing).

## REFERENCES

1. Антонова, М. Б. (2013). Концептуальная оппозиция СВЕТ-ТЬМА как концептуальное основание семантики английских сложных прилагательных. *Когнитивные исследования языка: материалы Всеросс.*

- науч. конф. (11-12 апреля 2013 г.) / отв. ред. вып. Л.А. Фурс. Вып. XIV. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы, 2013. С. 149-152.
2. Белошапкина, В. А. (1989). *Современный русский язык*. М.: Высшая школа, 1989. 799 с.
  3. Беляевская, Е. Г. (2008). К проблеме моделирования полисемии (межъязыковые соответствия как основание изучения принципов формирования семантической структуры слова). *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2008. № 544. С. 14
  4. Битокова, С. Х. (2013). О механизме метафорического моделирования действительности. *Когнитивные исследования языка: материалы Всеросс. науч. конф. (11-12 апреля 2013 г.) / отв. ред. вып. Л.А. Фурс. 2013. Вып. XIV. Когнитивная лингвистика: итоги, перспективы*. С. 153-156.
  5. Бондарчук, Г. Г. (2011). *Когнитивно-семиотические основания развития категории предметных имен в английском языке (на материале английских наименований одежды)*: дисс. ... д. филол. н. М., 2011.
  6. Бутакова, Л. О. (2001). *Авторское сознание в поэзии и прозе: когнитивное моделирование*: монография. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2001.
  7. Зыкова, И. В. (2014). *Роль концептосферы культуры в формировании фразеологизмов как культурно-языковых знаков*: автореф. дисс. ... д. филол. н. М., 2014.
  8. Карасик, В. И. (2013). *Языковая матрица культуры*. М.: Гнозис, 2013.
  9. Караулов, Ю. Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. М.: Наука, 1987.
  10. Кочетова, О. А. (2008). *Когнитивное моделирование семантики вида (на материале современного английского языка)*: дисс. ... к. филол. н. Кемерово, 2008. *Краткий словарь когнитивных терминов (1996) / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под ред. Е. С. Кубряковой*. М.: филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова. 1996.
  11. Лосев, А. Ф. (2004). *Введение в общую теорию языковых моделей / под ред. И. А. Василенко*. Изд-е 2-е, стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2004. .
  12. Манерко, Л. А., Проконичев Г. И. (2012). Концептуализация пространственных представлений в тексте англо-шотландской народной баллады. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2012. № 2. С. 16-24.
  13. Маслова, В. А. (2008). *Современные направления в лингвистике: учеб. пособие*. М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
  14. Маслова, В. А. (2011). *Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие*. М.: Флинта; Наука, 2011. Мельчук, И. А. (1995). *Русский язык в модели «Смысл – Текст»*: монография. Москва-Вена: Школа «Языки русской культуры», 1995.
  15. Мишанкина, Н. А. (2010). Специфика метафорического моделирования научного дискурса. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2010. № 1. С. 37-46.
  16. Мкртычан, С. В. (2013). Когнитивная модель управленческого коммуникативного стиля. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2010. № 3. С. 49-58.
  17. Москальчук, Г. Г. (1998). *Структурная организация и самоорганизация текста*: монография / ред. и вступ. ст. В.А. Пищальниковой. Барнаул: Изд-

- во Алтайск. ун-та, 1998. Огнева, Е. А. (2013). *Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста*. М.: Эдитус, 2013. Паршин, П. Б. (1987). Лингвистические методы в концептуальной реконструкции. *Системные исследования: Методологические проблемы*. Ежегодник 1986. М., 1987. С. 398-425.
18. Поветкина, Ю. В. (2012). Моделирование как метод лингвистического исследования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота. 2012. № 6 (17). С. 132-134.
  19. Сеницын, О. Н. (2006). *Компьютерное моделирование как метод научного познания*: дисс. ... к. филос. н. М., 2006. 197 с.
  20. Телия В. Н. (1998). Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. М.: Наука, 1988. С. 173-204.
  21. Фрумкина, Р. М. (1974). *Прогноз в речевой деятельности*. М.: Наука, 1974.
  22. Хомский, Н. (1972). *Аспекты теории синтаксиса* [пер. с англ.; под ред. и с предисл. В.А. Звегинцева]. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972.
  23. Чернышева, А. П. (2011). Когнитивное моделирование автопрезентации политика в современном английском языке. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2011. № 2. С. 144-150.
  24. Johnson-Laird, P. N. (1984). *Mental Model in Cognitive Science. Cognitive Science*. 1984. V. 4. P. 71-115.
  25. Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about mind*. Chicago, 1987.
  26. Langacker, R. W. (2013). *Essentials of Cognitive Grammar*. USA: OUP, 2013.
  27. *Oxford English Dictionary (OED) (1970)* / Ed. by James A. H. Murray, Henry Bradley, W.A. Craigie, C.T. Onions. Oxford: Oxford University Press,
  28. Paivio, A. (1986). *Mental Representations. A Dual Coding Approach*. N.Y., 1986.
  29. Pylyshin, Z. W. (1984). *Computation and Cognition. Toward a Foundation for Cognitive Science*. Cambridge, 1984.

## SANTRAUKA

### KOGNITYVINIS MODELIAVIMAS KAIP METODAS PAŽINTI KOGNITYVINES SEMANTINES UNIVERSALIJAS

Olena Balaban

Straipsnyje supažindinama su „modelio“ ir „modeliavimo“ sąvokomis, kurios imtos plačiai vartoti moksliniuose tyrimuose 21 a. pradžioje, nors atsirado daug anksčiau. Šiuolaikinis mokslas aktyviai naudoja matematinį modeliavimą ir jo taikomas kryptis (ekonomines, kompiuterines, skaitmenines, statistines ir kt.); humanitariniuose moksluose plėtojasi informacinis modeliavimas, aktyviai formuojasi pedagoginis, psichologinis, kultūrologinis modeliavimas. Taigi, buvo sukurta metodologinė vienovė, kuri leidžia suprasti modelį kaip pripažintą mokslinę universaliją. Tačiau

reikia suprasti, kad modeliavimas – tai nėra paruoštas naudojimui produktas, bet tai ir procesas. Todėl išanalizavę mentalinius kognityvinių-semantinių universalijų modelius lingvistikoje, nustatėme, kad jų formavimas žmogaus smegenyse vyksta pagal šiuos modelius: linijinis, trikampis, porinis, matricos ir ikoninis (arba formuojantis vaizdinius).

# СЧАСТЬЕ И БЛАЖЕНСТВО В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Надежда Девятова

Московский городской педагогический университет,  
ул. 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, Москва, Россия,  
Deviatovan@mail.ru

## ABSTRACT

*Happiness and bliss are important components of the Russian language picture of the world. These are the positive states when a person experiences a joy of existence. Language representations of these states differ in an everyday and a religious discourse. The article reveals language specifics of happiness and bliss, its difference from the language of the 18-19<sup>th</sup> centuries. An analysis of the reflexes of biblical expression 'Blessed is he who' / 'Blazhen, kto...' ... in Russian literature is given.*

*In religious discourse, bliss did not undergo significant changes and is understood as an experienced sense of unity with God. Happiness and bliss in this context act as synonyms.*

*Modern everyday discourse gives a different understanding of bliss and happiness. We associate the differences with modus singularities. In Russian linguistic consciousness, bliss is a hedonistic experience, bodily happiness. The bearer of such a state acts as a modus subject of feeling. The subject of happiness includes both a thinking subject and a feeling one. The reasons that cause these conditions are also different.*

**Keywords:** *Russian linguistic worldview, everyday discourse, subject of feeling, subject of thought*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Антропоцентризм современной лингвистики проявляется в тенденции выявить разные проявления человека и способы его обнаружения в языке. Говорящий может выступать как субъект диктума или субъект модуса; субъект действия, состояния и др. субъект активный или пассивный, (Золотова, Онипенко, Сидорова, 2004, 112 ).

В настоящей статье речь пойдет о такой ипостаси говорящего, как субъект состояния – субъект счастья и блаженства. *Счастье* и *блаженство* представляют положительные состояния человека, когда человек переживает радость существования, душевный подъем. Ставится цель – выявить сходства и различия в языковых репрезентациях этих состояний, показать специфику их бытования в обыденном и религиозном дискурсе.

Основной метод исследования – структурно-семантический, позволяющий рассматривать языковое явление в единстве его формы и значения.

Материал исследования в основном составили примеры, извлеченные из Национального корпуса русского языка ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) – дата обращения 1-30 марта 2018 г.)

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Что значит счастье и блаженство в языковой картине мира русского человека? Как русский человек переживает блаженство и счастье? Как соответствующие состояния выражаются в языке? В чем их сходство и различия?

В ценностной картине жизни человека *счастье* и *блаженство* – самые значимые мгновения, передающие состояния высокого эмоционального напряжения.

Состояния блаженства и счастья освящены как духовной традицией, так и традицией русской литературы. Библейское выражение *Блаженны нищие духом* и др. дало много рефлексов в русской литературе (Ярыгина, 2004, 3-13). С них мы и начнем наш анализ.

Вспомним тютчевское *Блажен, кто посетил сей мир в его минуты роковые*; примеры А.С. Грибоедова *Блажен, кто верует: светло ему на свете; Молчалины блаженствуют на свете*; А.С. Пушкина *Блажен, кто смолоду был молод*; В. Набокова *Блажен, кто в этот день весенний воскликнет искренно: я чист!*

Современному человеку трудно увидеть в этих контекстах существенные отличия блаженства от счастья. *Блаженство* в этих контекстах понимается как *счастье*. Однако тексты более раннего периода дают и другие примеры. В Словаре XVIII века читаем: *Блаженство* – 1. Высшая степень благополучия, довольства, счастья. *Царей и царств земных отрада, Возлюбленная тишина, Блаженство сел, градов ограда, Коль ты полезна и красна!* (Ломоносов).

Блаженство в подобном контексте – это благо, довольство, счастье.

Приводимые в словарной статье примеры отражают разные сферы жизни. Примеры, относящиеся к светской жизни, позволяют видеть близость и даже неразличение счастья и блаженства. В церковной жизни *блаженство* – это особое переживаемое чувство единения с богом, и это состояние также может быть отождествлено со счастьем: *Неоднократно из глубины адской пропасти, теплыя слезы и молитвы возводили на лоно Авраамле; а ты сего блаженства лишаешься самопроизвольно*. Трут. 1769. 116.

Обратимся к современному словарю. В Словаре С.И. Ожегова читаем: *Блаженство* — полное и невозмутимое счастье; наслаждение. *Быть на верху блаженства*.

Однако с полным отождествлением блаженства и счастья, о чем читаем в словарной статье, согласиться трудно. Блаженство и счастье – это все-таки разные состояния, и они по-разному выражаются в русском языке.

Несоотнесенность состояний отражается, например, в системе соответствующих прилагательных. В русском языке есть прилагательное *счастливый*, прилагательное же *блаженный* лишь отдаленно оказывается связанным со счастьем. В словаре С.И. Ожегова приводятся сочетания *блаженное состояние*, *блаженный миг*, однако нет сочетания \**блаженный человек* в значении *счастливый*. Блаженный 2 — Не совсем нормальный [первоначально юродивый].

В обычном (нецерковном) языке неупотребительной стала и краткая форма *блажен*. Вспомним, что изначально краткие формы прилагательных в отличие от полных обозначали актуальное состояние, длящееся в момент речи: «По значению краткие формы отличаются от полных форм: они обозначают признак как качественное состояние, т.е. такой, который может быть приурочен к определенному времени» (Русская грамматика, 1980, 557).

Для обозначения состояния блаженства в русском языке обычно употребляются именные синтаксемы разных падежных форм (*блаженство*, *для блаженства*, *с блаженством* и др.), реже глагол *блаженствовать*.

В Библии в Нагорной проповеди *блаженство* передает религиозное чувство. Это Божественная благодать. Подобный смысл выражают и другие контексты: *блаженство райской жизни*, *вечное блаженство*, *блаженство небытия*, *блаженство Нового Иерусалима*. Блаженство – редкие минуты единения человека с Богом:

*Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное.*

*Блаженны плачущие, ибо они утешатся.*

*Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю.* (Евангелие от Матфея).

Блаженство – это переживаемое состояние. Человек, испытывающий такое состояние, чувствует и считает себя счастливым.

В обыденном дискурсе между блаженством и счастьем можно видеть определенные различия, проявляющиеся в сочетаемости единиц, в особенностях их метафорического представления, в различии причин, вызывающих названные состояния.

В приведенных выше примерах из классики *блажен* понимается как *счастлив*. Это в полной мере относится и к тютчевскому, и пушкинскому тексту. Грибоедовский пример транслирует религиозный текст в иное культурное пространство. В стихотворении В. Набокова речь идет о гедонистическом переживании. Приведем стихотворение целиком:

*Цветет миндаль на перекрестке,*

*мерцает дымка над горой,*

*бегут серебряные блески*

*по глади моря голубой.*

*Щебечут птицы вдохновенней,*

*вечнозеленый ярче лист.*

*Блажен, кто в этот день весенний*

воскликнет искренно: «Я чист!» (24 марта, 1918)

Созерцание весеннего пейзажа вызывает восторг у лирического героя, и это переживание вызывает мысль о чистоте природы и человека. То, что названо здесь блаженством, является одновременно и блаженством, и счастьем. О блаженстве можно говорить как об «актуальном» счастье. Это состояние, гедонистически переживаемое в определенное время чувство.

Вызывает интерес пушкинский текст *Но я не создан для блаженства*. Текст позволяет понимать цитату в значении «не создан для счастья, для семейной жизни» и т.п. В примерах 18-19 веков мы не видим существенных различий между блаженством и счастьем. Это обратимые понятия. В *блаженстве* нечетко проявляется смысл «гедонистически переживаемое чувство».

В современном русском языке *блаженство* может рассматриваться как одна из разновидностей счастья – счастья телесного. Это телесное удовольствие – блаженство гедонистического типа. Причины, вызывающие блаженство, понятны и прозрачны. Это то, что лежит в сфере комфорта и удовольствия. Это вкусная, изысканная еда, тепло, отдых, окружающая красота, приятные запахи и т. п. Блаженство и удовольствие в таком случае становятся синонимами. Например:

*Весь дом спал, и это было блаженство, не то дарёное, не то краденое* (Л. Улицкая). Блаженство в приведенном примере – это возможность побыть в одиночестве и тишине. Или:

*Вода сперва обжигает, всё тело ёкает, но зато потом — блаженство* (И. Грекова);

*Какое это было блаженство — опуститься на скамейку рядом с ней, видеть в этой сказочной близости ее милостивый профиль с привздернутым носом, длинной шейкой и вдохнуть, вдохнуть аромат ее духов, тем более пьянящий, что я и тогда, и потом еще долгое время принимал его за натуральный запах её собственной цветущей юности* (Ф. Искандер). Блаженство и здесь переживаемое «актуальное» чувство, счастье и радость от присутствия любимой женщины.

К гедонистическому переживанию близки и такие ощущения, как *блаженство сна, блаженство в сладкой дреме, блаженство полета* и т.п.

Более тонкие переживания вызываются такими причинами, как приятные воспоминания, творчество, рефлексия над своими чувствами и мыслями: *блаженство воспоминаний, творческое блаженство, блаженство самоотречения, самоуглубления* и т.п.

Блаженство имеет физическое проявление, о чем свидетельствуют сочетания *закрывать глаза в блаженстве, на лице блаженство* и т.п.

Блаженство – градуируемое чувство, что передается в такой, как *полное блаженство, сладкое блаженство, блаженство на грани муки* и др.

Охваченность состоянием блаженства передается в разных метафорах. Прежде всего это метафоры жидкости: *купаться в блаженстве, утонуть / утонуть в блаженстве, слиться в блаженстве, растворяться в сверхъестеств-*



венном блаженстве. В случае с *утопать / утонуть* актуализируется не смысл 'погибнуть, исчезнуть, умереть', а в полной мере ощутить это состояние, «пропитаться» блаженством.

Блаженство – состояние, которое человек хочет продлить, запечатлеть. Смысл «остановить мгновение» поддерживается метафорами *замереть в блаженстве, застыть в блаженстве*.

Блаженство связано с переживанием радости. Радость блаженства передается метафорами полета: *витать в весеннем блаженстве*.

Блаженство может измеряться, для этого используются метафоры времени: *миг блаженства, минута блаженства*. Это ценные мгновения, не случайно они измеряются краткими отрезками времени.

В современном русском языке субъектом блаженства обычно выступает конкретное лицо. В примерах из А.Н. Радищева, Н.И. Новикова встречаем собирательный субъект: *блаженство своих государств, общее блаженство, блаженство России, блаженство смертных*. Для современного состояния языка такие сочетания нехарактерны.

Сходную сочетаемость имеют и другие единицы *блаженно, с блаженством*. Они также передают гедонистическое переживание. Приведем частотные сочетания: *блаженно досматривать сны; блаженно расслабиться, блаженно закрыть глаза, блаженно улыбаться, блаженно шуриться на солнце и т. п.*

Счастье — это более сложное эмоциональное состояние. Субъект счастья — это не только субъект чувствующий, но и субъект, оценивающий свое состояние. Есть некоторые смыслы, которые остаются за пределами *блаженства* и которые составляют сущность счастья.

Счастье — идеальное состояние, к которому человек стремится, блаженство же осознается таковым при его непосредственном переживании. Субъект счастья может быть охарактеризован как целеполагающий субъект. Человек стремится к счастью, строит определенную стратегию быть счастливым: *счастье ищут, находят, пытаются счастья, достигают* и т.п. Блаженство же не предполагает цели. Состояние это возникает и длится обычно недолго и со временем исчезает безвозвратно.

Счастье разнопланово и локализуется в разных сферах жизни: *семейное счастье, любовное счастье, женское счастье* (о женском счастье см. (Ганиев, 2017, 33-40). Если о концепте женского счастья можно говорить как о сформировавшемся в русской языковой картине мира, то о мужском счастье так говорить затруднительно. Национальный корпус русского языка дает всего 4 контекста, из них в трех мужское счастье предполагает отношения с женщиной. Ср.: *Я считаю, что мужское счастье в работе* (А. Розенбаум); *Ты еще молод, ты сможешь найти свое мужское счастье* (Э Русанов). Блаженство не выходит за пределы текущего времени и не имеет такой локализации, как это характерно для счастья.

Как счастье могут оцениваться разные состояния: *счастье быть вдвоем с любимой женщиной (Что за счастье – быть вечно вдвоем! (И. Северянин)), Какое счастье — стоять впереди всех и петь (В. Токарева); счастье работать, ни на что не отвлекаясь; Она на пороге выздоровления – какое счастье! Какое счастье участвовать в решающей битве за родину; счастье побывать за границей; Какое счастье, что ты приехала, что ты есть и др.).*

Счастье может быть *нежданное, невозможное, безмятежное.*

*Счастье, как и блаженство, может иметь внешние проявления: смотрел счастливо и гордо, счастливо засмеяться, счастливо любоваться.* С точки зрения внешнего проявления и переживания, эти проявления сродни блаженству. Можно сказать также, что блаженство и отличается тем, что в большей степени охватывает человека и физиологически переживается сильнее.

Как подтверждают примеры, счастье всегда имеет причину. В противоположность счастью «причинному», есть и «беспричинное» счастье. Например:

*Сребла с парапета горсть снега, скомкала маленький снежок, провела им по губам, по шее! Такое вдруг навалило беспричинное счастье. Так хорошо мне уже давно не было (М. Шишкин);*

*И вся та радость и беспричинное счастье, которые не покидали ее этой ночью, вдруг растаяли бесследно, как утренняя роса на траве (Ф. Абрамов).*

Причина такого состояния – радость существования.

## ВЫВОДЫ

И *счастье, и блаженство* для русского человека имеют большую ценность. В религиозном дискурсе понимание блаженства не претерпело существенных изменений. В обыденном дискурсе можно видеть различия блаженства и счастья. Блаженство – кратковременное, «актуальное» переживание, даруемое человеку нечаянно. Это нецелеполагаемая величина. Блаженство – это сильное переживание, охватывающее человека целиком. Это гедонистическое переживание, гедонистическое счастье.

То, что называется блаженством, можно передать и словом «счастье». Счастье, однако, содержит и уникальные смыслы: счастье может иметь причину, счастье может осознаваться как цель, счастье многогранно и локализуется в разных сферах жизни человека.

Субъект блаженства – это субъект чувства. Субъект счастья – это и чувствующий, и рефлексирующий субъект.

Человек знает цену счастья и в собственной системе ценностей дает ему высокую оценку.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ганиев, Ж.В. (2017) *К женскому счастью! (риторический аспект)*. Филологические науки. № 4. С. 33-40.
2. Золотова, Г.А., Онипенко, Н.К., Сидорова, М.Ю. (2004). *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва.
3. Ожегов, С.И. *Толковый словарь русского языка*.
4. *Русская грамматика*. (1980). Т. I, М.: Наука,
5. *Словарь русского языка XVIII века*. (1985). Выпуск 2 – Ленинград: издательство «Наука» Ленинградское отделение.
6. Ярыгина Е.С. (2004). Конструкции с Блажен, кто как разновидность аргументативного дискурса. In *Язык. Культура. Личность (Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Язык и литература в контексте культуры»)*. М.: МАНПО, С. 3-13.

## SANTRAUKA

### LAIMĖ IR PALAIMA RUSŲ KALBINIAME PASAULĖVAIZDYJE

Nadezhda Devyatova

Laimė ir palaima – svarbūs komponentai rusų kalbiniame pasaulėvaizdyje. Tai teigiamos būsenos, kai žmogus patiria būties laimę. Kalbinės šių būsenų išraiškos skiriasi kasdiniame ir religiniame diskurse. Straipsnyje pateikiami dabartinėje rusų kalboje sutinkamų laimės ir palaimos kalbinių apraiškų skirtumai lyginant su 18–19 a. rusų kalba. Pateikiama bibliinių posakių *Palaimintas, kuris...* analizės pavyzdžių rusų literatūroje.

Religiniame diskurse palaima nepatyrė esminių pokyčių ir suprantama kaip išgyvenamas vienovės su Dievu jausmas. Laimė ir palaima tokiame kontekste traktuojami kaip sinonimai.

Šiuolaikinis buitinis diskursas pateikia kitą laimės ir palaimos supratimą. Rusiškame kalbiniame suvokime palaima – tai hedonistinis išgyvenimas, kūniška laimė. Laimės subjektas – tai ir jaučiantis subjektas, ir mąstantis subjektas. Skiriasi ir šių išgyvenimų atsiradimo priežastys.

# LANGUAGE POLICY AND MULTILINGUALISM: THE EXAMPLE OF FINLAND

Elena Kartushina

Pushkin State Russian Language Institute, Volgina 6, Moscow, 117485, Russia,  
Eakartushina@gmail.com

## ABSTRACT

*The article concerns status language planning under the conditions of multilingualism. The author points out two major types of difficulties with regard to status language planning. The first relates to social and ideological matters and concerns the purity of the language existing in the community. The second one relates to legal matters and is contingent to observing the compliance with several international agreements and treaties.*

*Having analysed all the minority languages that have been reflected in the Finnish language acts, the article also shares the results of the questionnaire of the Russian people living in Finland on their attitude of recognising the Russian language as a minority language in Finland.*

*As it is underlined in the end, it is essential to underline that official recognition of a language status may not be an adequate measure of a language policy, though sociolinguistic description and/or educational and corpora planning may lead to better practical results.*

**Keywords:** *language situation, multilingualism, status planning, language policy, minority language, the Russian language in Finland.*

## INTRODUCTION

Globalisation changes the area a certain language has been spread within. On the territories of many states there occur many languages whose presence there was almost impossible to predict even a few years ago. Global languages begin to compete with minor national languages as their functions intervene and their spheres of influence mix. Migration of languages of such a kind affects language situation in general, which, in its turn, can be of interest for researchers of social linguistics and language planning.

The objective of the current research paper is to make a review of those language status planning measures in polilingual environment. According to H. Kloss and A. Verdoodt (Kloss, Verdoodt, 1969), language status planning is considered as a set

of actions and measures taken by the authorities with regard to establishing the status of a certain language on certain territory of state. As the researchers remark, both corpora planning (i.e. regulating standard language use in terms of spelling, choice of words and grammar) and language status planning (i.e. establishing the functions and status of a language situation component) make essential elements of language policy as a whole. Later, in 1989, R.Cooper added language planning in educational sphere as a critical element of national language state policy (Cooper, 1989).

The subject matter of the research became solely the status planning towards minority languages (besides Finnish as a title and national language of the Finnish republic) under the condition of multilingualism. Moreover, the country has long had the long history of bilingualism (i.e. two official languages Finnish and Swedish) and, being a part of the EU, it faces migration, and as a result, challenges of a big number of languages on its territory. Bearing this in mind, the methods included the analysis of the Finnish Republic in-laws (particularly Language Laws, Saami Languages Act etc.) and also International treaties which Finland signed as a contract party. The paper also contains results of the questionnaire conducted through surveymonkey among Russian community living in Finland.

The objective of the research was to identify what other (minority) languages are reflected in the language policy of Finland and what languages should be reflected as minority ones if they have not received such a status so far.

## **MULTILINGUALISM AS A EU STRATEGY**

At the first stage of our review we analysed the approaches towards multilingualism within social linguistic as well as within other spheres of humanities. The key point underlying the phenomena of the multilingualism is that it has not been prescribed anywhere as an official EU strategy. Multilingualism is rather viewed as reality of our times and not as a policy or line of development.

Multilingualism as a current phenomenon, to certain extent, originates from the European charter on minority languages (signed in Strasburg in 1992), which also mentioned majority languages and minority languages as parts of multilingual environment.

Moreover, for decades linguists considered knowing many languages has been a virtue. But as J.Bloomaert argues, multilingualism is not that positive as it may seem as linguists have regarded so far. Multilingualism clashes upon many contradictions that exist within each community and society and as such incites danger (Blommaert, Leppänen, Spotti, 2012). The researcher also states the key principle of a language policy in a multilingual environment, i.e. efficiency and loyalty principle— all languages should be ranked in the language policy according to the degree of importance (Bloomaert ,2012).

Nevertheless, this principle may be difficult to be put into practice. In case of the Finnish language policy under question the first obstacle for realising the efficiency

and loyalty principle are legal issues. While implementing the language policy and ranging the importance of a language and taking into consideration the interests of national communities in Finland, the language policy should foremost be guided by obligations under legal documents. Language policy should be in accordance with many laws and by-laws as follows: Constitution, Administrative Proceeding Act (1992), Agreement between the Northern States (1987), General Agreement between Finland and Russia (1992), European Charter on Human Rights (1990), European Charter on Minority Language (1990), EU member state agreement, Saami Language Act (1991), Language Act (1922; 2004). The obligations under each treaty and internal policy laws may contradict each other and thus become the main reason for a discrepancy between the real state of affairs and the national policy as far as the language policy is concerned. Such a contradiction is mostly indicative with regard to the status and practical role of the Swedish language in Finland.

## SWEDISH AS A SECOND OFFICIAL LANGUAGE IN FINLAND

Two Language laws (*Kieliläki* in Finnish) have been adopted in Finland within the last century — in 1922 and in 2004 respectively. Language Act in 1922 was designated to strengthen the position of the Finnish Language. At this time the Finnish language acquired enough both internal and resources to become applied in trade, governmental bodies, courts and other spheres of social, economic and political spheres. Finland was granted independence in 1918 and it was essential for the national mentality that the Finnish language should become the language of the state. It gained this status partially as a counter measure to spreading and using the Swedish language on the territory of Finland as it had been the language of the Swedish kingdom.

Almost one century afterwards, i.e. in 2004 when the second Language Act was adopted, the situation with the Swedish language was completely reverse. In fact it was meant to save the Swedish language from oblivion. In 2001 Finnish Prime-Minister Mätti Vänhönen cancelled the state exam in Swedish, which allows to state that the Swedish language have weakened its positions in comprehensive school education. At present teaching Swedish at Finnish schools is regulated by the Native Language Act [2004] that provides for two academic hours for a native language and the right to defend the thesis on your native language.

Morover, while signing the European Charter on minority and regional languages, Finland indicated that Swedish is a less spread official language. This fact places Swedish language on a par with minority language.

We should claim that *de facto* the Swedish language in Finland is minority language, though *de jure*, according to the Constitution of Finland, it is the second official language.

The fact that the Swedish language is still the second official language in Finland may be explained by the reluctance to make alterations to the Constitution of Finland, but in general the co-existence between these two languages, Swedish and

Finnish, is quite peaceful. As MacRae pinpoints, “in the war between Swedish and Finnish there will never be dead or wounded, it will always be a ‘tug-of-war’ game” (MacRae, 1999 140).

On the other hand, due to ambiguity of the term ‘official language’ we may not state to what extent a minority language can be different from a national language. UNESCO ones addressed to linguists with some recommendations to make a distinction between the notions of ‘national’ and ‘official’ language. Nevertheless, based on the case review of Finnish and Swedish as two official languages, we can draw a conclusion, that official language is the one that has an official recognition within the state. It may or may not be equal to the minority language, and may differ from the state national language by the degree of spread and usage.

## THE SAAMI LANGUAGES IN FINLAND

The languages of Saami should certainly be the matter of a separate research, but with regard to their status as minority languages in Finland, we could not leave certain sociolinguistics parameters without proper consideration.

As far as the national policy towards the Saami languages is concerned, we should also bear in mind two various types of the latter. As a matter of fact, up to the mid 50-s the principle strategy and policy towards other languages and cultures represented in Finland should be assimilated with the Finnish language and culture, while later the language policy became oriented at diversity (Latomaa, Nuolijärvi, 1999).

Therefore, it is problematic to name a certain Saami language a minority languages as all their variants can be minor languages within minority language (Yulikoski, 2017).

We may single out the following reasons for impeding the development of a standard language among saami languages not in Finland, but in the whole territory of Lapland:

1) There are other languages on the territory where the Saami people live (Finnish, Swedish, two Norwegians, Russian) that fulfil a uniting function among the communities;

2) Status language planning is guided by diversity. Each variant of the Saami tongues are protected and maintained. For instance, in Lapland there is the only Parliament in Europe that have four official languages, i.e. Finnish with three saami language variants;

3) There are a few social variations within the Saami languages — they are homogenous in their social variety of language.

The presence of many language variants on the Lappish territory of Finland became the reason for developing a different legal act with regard to the Saami language, i.e. the Saami language act, which was adopted in Finnish parliament in 1991.

## THE RUSSIAN LANGUAGE IN FINLAND: THE LANGUAGE OF MIGRANTS OR THE MINORITY LANGUAGE?

With regard to the status of the Russian language in Finland we can observe certain ambiguity in its status planning. On the one hand, it is a language of a migrant community (Russians) (Latomaa, Nuolijärvi, 1999). On the other hand, within the community, a minor group of old Russian has been accepted as a national minority. In accordance with the Framework Convention on national minorities protection (1997) there are Saami, Roma, Jews, Tartar, Swedish Finns, and “old Russians” (Vanhavänälaiset), whose ancestors (a grandparent or a great grandparent) moved to Finland that are recognised as national minorities in Finland. Thus only “old Russians” are regarded as a minority, and the Russian language so far has not had an official status either a minority language or a language of education.

With regard to the Russian language, both countries are bound with the Agreement between Russia and Finland (1992), which requires from both sides to guarantee national identity protection.

Though we could point out the following factors in favour of legally accepting Russian as a minority language:

1) Organisational and media representation. Russian community in Finland has their own work group in the European Agency for the Less Used languages. In Helsinki the Center for the Russian language (Suomen Venäjänkielisten Yhdistysten Liito ry) and culture has long been established (in 1953). In Finland there are two Russian-Finnish schools and also a few pre-schools for children. As for the mass media representation, the Russian community has free access to the Spektr newspaper, YLE Russian speaking service and the radio Sputnik.

2) Among other factors there are some historical reasons. Geographical and historical causes could have been in favour of the Russian language to play a more important role in the development of the language situation in Finland. There were grounds for the Russian language to become a second language in Finland early in 19<sup>th</sup> century. As a matter of fact, when the Finnish language was going to become an official language in 1910s, the struggle was not between the Finnish language and Swedish, as Finnish was not a “key player” at that time. The competition was between the Swedish and Russian language (Latomaa, Nuolijärvi, 1999).

3) Further on, late in 1880, professor Grot from the University of Helsingfors, though knowing both Finnish and Swedish to perfection, argued that the Russian language should acquire more recognition in Finland (Protasova, 2014).

4) Another factor is a geographical one. Russian is spread in the eastern area of the country, i.e. Imatra and Lappenranta. It is not accidental that more students there would choose Russian as a second language.

5) The economic factor should also be taken into consideration. For decades the turnover rate has always been high between countries. As E. Protasova and



A. Mustajoki point out, doing business required increase in translation volume and mutual interest in two languages (Mustajoki, Protasova, 2015).

Another, subtle factor can be the matter of attitudes within Russian community in Finland. Such a social indicator is more difficult to measure and even harder to estimate its reference, but nevertheless, it cannot be disregarded completely while analysing the influence of language spread in the country.

In October-December 2017, we conducted a survey within Russian community living in Finland using the surveymonkey service. The purpose of the study was to learn the attitude of the Russian people towards the official recognition of the the Russian language in Finland. In total, 187 people took part in the survey. The age and gender of informants were taken into account, as well as the period of living in Finland. 32% of the respondents, among which 19% women, voted for accepting the Russian language as a language of national minority in Finland. 65% of respondents were against (41% of them are men). The average age of informants was 35-40 years. The average residence time in Finland made 5 years.

In interpreting the results, we would like to note that, firstly, the Russian diaspora in Finland is not yet ready for accepting the Russian language as an official language. Perhaps we should consider the psycholinguistic characteristic of the native as a concept, which is connected with the sacred function in the language, the native language as the value of knowledge.

## CONCLUSIONS

Status planning in the context of multilingualism entails certain difficulties, both of formal (legal) nature, related to the need to implement international agreements, and of socio-cultural, ideological nature, reflecting the practical, objective situation and the recognition of national rights. However, even specific measures in the field of language planning may not contribute to changing the language situation. For example, Swedish is actually the language of the national minority, though its legal status is the status of the second official language.

Recognition of other languages as minority languages in Finland (the Roma and Sami languages) was not the result of defending one of these minorities' rights, but was done to fulfill obligations under international treaties and directives signed by the Finnish side. Moreover, as the survey of the Russian language in Finland has shown, the recognition of one's own language as a minority language is not necessary, which is due to the functions performed by the language (the function of the world language and the uniting function of the language of the diaspora).

The difficulty in implementing language policy in conditions of multilingualism is also connected with the fact that any recognition at the official level of a certain language situation component, to some extent, affects the status of the national language of the country. It is difficult to accept something new and alien, which would immediately become an integral part of everyday life „on legal grounds.“

Moreover in conditions of multilingualism, in all probability we are dealing with a situation that can be characterized as polyglossia. C. Ferguson defined diglossia as a special kind of bilingualism, in which there is a high language which is used in official situations and a low language, limited by the sphere of the family, communication with friends and / or household spheres (Ferguson, 1959). By analogy with this definition, polyglossia can be defined as such a type of multilingualism, in which there is one language that should be used, for the most part, in official situations, and several low languages functioning in everyday communication.

Another resolution, that the review under question implies, is that we should reconsider the notion of ‘minority language’ per se. Perhaps, description of the spheres of language use (sometimes on official grounds) can provide for more practical application than designating a status of a minority or a majority language.

The practical reason for this can be the the fact that in each communication context people endeavour to find a way to communicate no matter what. If there is a will there is a language.

## LITERATURE

1. Bloommaert, J., Leppänen, S., Spotti, M. Endangering multilingualism. In *Dangerous multilingualism: Northern perspective on Order, Purity and Normality*. Ed., by Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta, and Tiina Räisänen, eds. Language and Globalization series. New York: Palgrave Macmillan, 2012, pp. 5–25.
2. Ferguson, C. (1959). *Diglossia*. *Word*. Vol 15.. P. 325–350.
3. *Kielilaki*. Retrieved from <https://www.eduskunta.fi/fi/search/sivut/results.aspx?k=kielilaki>
4. Kloss, H. (1969). Verdoodt A. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
5. McRae, H. (1999). *Conflicts and Compromises in Multilingual Societies*, Helsinki.
6. Mustajoki, A., Protassova, E. (2015). *Finnish-Russian relationship: the interplay of Economics, history, psychology and language*. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Serija: Lingvistika. T.19, pp. 69-81.
7. Lomaa, S., Nuolijärvi, P. (1999). *The Language Situation in Finland. Language Planning and Policy in Europe: Hungary, Finland and Sweden*. Edited by Robert B. Kaplan, Richard B. Baldauf Jr. NY: Multilingual matters, pp. 125-233.
8. Protassova, E. A. J. K. (2014). Grot i russkij jazyk v Finljandii. In *Trudy instituta russkogo jazyka im. V.V.Vinogradova*. No. 2-1, pp.116–124.
9. *Statistics Finland*. Retrieved from [https://www.stat.fi/til/index\\_en.html](https://www.stat.fi/til/index_en.html)
10. Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Williams, G. (1992). *Sociolinguistics: a sociological critique*. London: Routledge.
12. Ylikoski, J. (2017). Language contact in the Arctic Europe with a special focus on Saami languages / on North Saami. In *Language contact in the circumpolar world: Abstracts 27–29th October 2017*, Institute of Linguistics RAS, Moscow, pp. 56-57.

## SANTRAUKA

### KALBOS POLITIKA IR DAUGIAKALBIŠKUMAS: SUOMIJOS PAVYZDYS

Elena Kartushina

Straipsnyje autorė pateikia dvi pagrindines problemas planuojant kalbos statusą. Pirma yra susijusi su socialiniais ir ideologiniais dalykais ir apima kalbos, vartojamos bendruomenėje, grynumą. Antra yra susijusi su teisiniais dalykais ir sąlygota tarptautinių sutarčių ir teisės aktų.

Straipsnyje analizuojamos tautinių mažumų kalbos, užfiksuotos Suomijos kalbų akte, o taip pat pateikiami tyrimo rezultatai, kurie paremti klausimynu. Klausimynas skirtas rusams gyvenantiems Suomijoje ir atspindi rusų tautybės žmonių požiūrį į rusų kalbos kaip mažumos kalbos pripažinimą Suomijoje.

Straipsnyje pažymima, kad oficialus kalbos statuso pripažinimas gali nebūti adekvačia kalbos planavimo priemone, nors sociolingvistinis aprašymas ir/arba edukacinis ir duomenų planavimas gali vesti link geresnių praktinių rezultatų.

# ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ В РОМАНЕ М. ЭТВУД «СЛЕПОЙ УБИЙЦА»

Татьяна Комаровская

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,  
ул. Советская 18, Минск, Беларусь, komar37@mail.ru

## ABSTRACT

*Feminist problematic is dealt with in many novels by M. Atwood: The Handmaid's Tale, The Robberbride, A Cat's Eye. In The Blind Assassin two different women characters are created by the author to investigate the eternal moral problems: love, devotion, treachery, atonement. In this article we concentrate on the author's narrative strategies in the novel in question. We analyze the many-level structure of the novel, its genre peculiarities, the cross-cultural communications so common for Atwood's novels and so abundant in The Blind Assassin.*

**Keywords:** *autobiography, atonement, narration, cross-cultural communication.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Маргарет Этвуд является одной из крупнейших современных канадских писательниц, лауреатом многих престижных премий в области литературы. Ее творчество отличает постановка актуальных проблем современного социума и художественное мастерство. Роман «Слепой убийца» ранее не подвергался серьезному научному исследованию на постсоветском пространстве. Целью исследования является анализ повествовательной стратегии Маргарет Этвуд в романе «Слепой убийца». Задачами исследования были анализ структуры романа, определение его жанровой природы и выявление интер- и кросскультурных коммуникаций, нашедших в нем отражение. Основными методами исследования стали культурно-исторический и сравнительно-типологический.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Журнал «Тайм» назвал роман «Слепой убийца» канадской писательницы Маргарет Этвуд лучшим романом 2000 года и включил его в список 100 лучших романов, написанных на английском языке с 1923 года. И действительно, этот роман является блестящим образцом повествовательской техники М. Этвуд и одним из самых проникновенных романов о любви.

С первых же страниц книги снова возникает мотив моста как смертельной угрозы (аллюзия на роман «Кошачий глаз»). С этого моста одна из героинь, Лаура Чейз, направляет свою машину вниз, сбивая ограждения, совершая т.о. самоубийство. Ее родная сестра, Айрис, жена видного бизнесмена и политического деятеля, находит рукопись ее романа «Слепой убийца», который и дал название роману М. Этвуд. Роман опубликован впоследствии и делает его автора известным – посмертно. Далее структура романа М. Этвуд такова: кратко, почти в каждой главе, сообщается о смерти мужа Айрис, Гриффитса, ее дочери, наркоманки и алкоголички, в 38-летнем возрасте, ее золовки в 92 года, и дальше следует текст романа «Слепой убийца», повествующий о любви девушки из богатой уважаемой семьи и кого-то, явно ниже ее по социальному статусу. Этот герой рассказывает своей возлюбленной выдуманную им историю о древнем королевстве на планете Зикрон, где приносили в жертву богам детей, а также ослепляли их, заставляя ткать невиданной красоты ковры. Некоторые из этих детей впоследствии становились убийцами – они были безжалостны и могли бесшумно подбираться к жертве. Итак, перед нами роман в романе, а в этом «вторичном романе» еще одно сказание о событиях древности: тройная структура.

Читатель, как и положено в постмодернистском произведении, только в конце романа представляет себе его истинную фабулу. Лаура не писала никакого романа, ее сестра после ее смерти не нашла никакой рукопись. Она нашла в тетрадах Лауры только указание на то, кто является отцом ее неродившегося ребенка – ее собственной муж Ричард. Роман написала старшая сестра, Айрис, и издала его под именем погибшей Лауры, чем и обеспечила ее посмертную славу. Она хотела т.о. увековечить сестру, создав ей посмертный памятник. И еще она хотела отомстить мужу, заставившему ее сестру сожительствовать с ним, организовавшего ей аборт, а затем запихнувшего ее в психушку.

Сам роман – это воспоминания, мемуары Айрис, ее второй роман, и в нем она подробно рассказывает о жизни ее семьи на протяжении 3 поколений, мечтая обрести понимание и прощение хотя бы своей внучки Сабрины. Надежде на встречу с Сабриной не суждено сбыться – героиня умирает, не дождавшись ее, но Сабрина приезжает на ее похороны, и, возможно, истина откроется ей – то, на что рассчитывала Айрис. Итак, повествование ведется от лица Айрис, старшей сестры, рассказывающей о своей жизни. Ее повествование перебивается газетными публикациями о светских мероприятиях, в которых участвует Айрис, некрологами на смерть ее мужа, дочери, золовки, а затем и самой Айрис; рассказами ее любовника в духе фантазии; рассказ о жизни 83-летней героини перемежается с ее воспоминаниями о днях детства и юности. В своем повествовании героиня свободно движется взад и вперед по оси времени, погружаясь то в воспоминания далекого детства и юности, то вновь возвращаясь в настоящее романного действия, в свои 83 года.

Роман Этвуд представляет собой конгломерат различных жанров: это мемуары, автобиография со свойственным ей хронотопом, сочленением дня сегодняшнего, в котором живет герой-рассказчик и с точки зрения которого (и своего нынешнего опыта) он рассказывает о событиях прошлого, и времени развертывания событий в романе; фэнтези – рассказ Алекса Томаса, и не один, которыми он развлекает свою возлюбленную; семейный роман, любовный роман, исторический роман (исторический фон, на котором развертываются события, очень точно и подробно прописан в романе – I мировая война, война в Испании, II мировая война, 80-90 г.г. 20 века). Роман охватывает около 100 лет. Время действия романа – 80-е г.г. 19 в. – конец 80-х 20в.

«Слепой убийца» - своеобразный палимпсест: удали верхний слой романа, первое его читательское восприятие, и только тогда откроется его глубинная суть. Писательница использует также прием персонажной номинации, связанный с интригой распознавания героя.

Этвуд тщательно прослеживает формирование личности героини. Айрис-несчастливая девочка, с детства лишенная материнской любви и внимания. Мать слишком была предана благотворительной деятельности, чтобы заниматься своими детьми (их воспитывала преданная прислуга). В своем общечеловеческолюбивом пыле она подорвала собственное здоровье и умерла, когда Айрис было 9 лет и Лауре - 6. Семейная жизнь родителей была разрушена I мировой войной – отец девочек после войны не мог вернуться к нормальной мирной жизни и к жене, которая вряд ли могла его понять и разделить с ним его боль и разочарование. Лаура с детства была очень странным ребенком. Айрис говорит о ней, что она все слова понимала в их прямом смысле – иносказаний для нее не существовало. Готовая помогать всем страждущим и все им отдать. Ее вера в Бога приобрела характер вечных заветов с Богом (эпизод с ее прыжком в бурную реку, который, как она решила, поможет вернуть ей мать, с ее спокойствием после похорон матери и твердой уверенностью, что мать в раю). Айрис с детства приучили к мысли, что она должна отвечать за сестру; да больше и некому было. «Нас было только двое друг у друга» ( Atwood, 2018, 25% ; здесь и далее перевод наш – Т.К.) - вспоминает впоследствии Айрис. Девочки не учились в школе, отец нанимал учителей, и образование их было хаотичным и недостаточным. Айрис привыкла с детства сдерживать свои чувства и мысли. Когда Айрис было 17 лет и Лауре – 14, в жизни девочек произошло событие, определившее все их будущее. На празднике Труда, который их отец, владелец фабрики пуговиц, устраивал для своих рабочих каждый год, они встретили молодого человека, как потом они узнали, весьма радикальных взглядов, возможно, коммуниста, и обе сестры влюбились в него на всю жизнь.

В 18 лет Айрис выдают замуж за человека вдвое старше ее, крупного промышленника с политическими амбициями, которого она не любила, да он этого и не требовал. Он получил за нее все имущество их семьи, хоть и подо-

рванное депрессией – своего рода деловая сделка. Ее принудил к замужеству отец, «чтобы вы с Лаурой были в хороших руках» – снова она должна была пожертвовать собой ради сестры. На каком-то этапе, естественно, она устает от этой ответственности, делящейся всю жизнь, тем более, что Лаура словно нарочно усложняет жизнь Айрис. Лаура ненавидит мужа Айрис, постоянно настаивает на том, чтобы Айрис ушла от него, создает проблемы – не хочет посещать элитную школу, в которую ее определили, убегает из дому. Когда Лаура попадает в клинику, где ей делают принудительный аборт и содержат впоследствии как сумасшедшую, Айрис предпочитает верить мужу, рассказывающему ей о психическом расстройстве у Лауры, и не разыскивает сестру. Так она предает сестру в первый раз. Второе предательство она совершает, когда становится любовницей Алекса, которого любит ее сестра. Она и сама оценивает это как предательство по отношению к сестре, но не по отношению к мужу. Муж дал ей богатство, положение в обществе, жизнь, полную светских развлечений, но духовной близости с мужем у нее не наступает, тем более любви. «В этот момент я уже совершила предательство в своем сердце. Было ли это предательством или это было проявлением мужества? Пожалуй, и то и другое». (Atwood, 2018, 64).

Итак, встречи с возлюбленным, описанные в «Слепом убийце», были встречами Айрис с Алексом, а не встречами Лауры с ним, как поняли все читатели романа.

Сбежав из психлечебницы, Лаура пропадает на целых 8 лет. Айрис ничего о ней не знает. Она счастлива тайными встречами с Алексом. Но тот уезжает сначала на войну в Испанию, затем начинается II мировая война. Айрис получает телеграмму о его гибели и объясняет официальным лицам, доставившим телеграмму, что она едва знает этого человека – мимолетное знакомство времен юности, и что он дал ее адрес только потому, что родственников у него не было.

Вскоре после окончания войны появляется Лаура. Всю войну она провела в Галифаксе – туда приходили корабли с военными из Европы, и она надеялась встретить Алекса. Она убеждена, что он будет искать ее после войны. Айрис ревнует даже мертвого любовника. Она говорит Лауре о смерти Алекса и о том, что они были любовниками. Лаура срывается с места, забирая ключи от машины Айрис. На следующий день она совершает самоубийство.

Айрис решает мстить мужу за Лауру уже после ее смерти, узнав из дневников сестры, что ее муж является отцом ребенка Лауры, а затем он, боясь скандала, отправил ее на принудительный аборт и позже запер в психлечебницу. Она публикует роман «Слепой убийца», написанный якобы Лаурой о ее связи с возлюбленным. Роман вызывает скандал в пуританской Канаде и кладет конец политическим притязаниям мужа Айрис. Муж Айрис получает и второй удар – он по-настоящему любил Лауру, и мысль о том, что у нее был любовник, заставляет его покончить с собой.

У Айрис сестра мужа отобрала и дочь, Арми, и Сабрину, внучку. Айрис прожила долгую несчастливую жизнь в плену посмертной славы сестры, которую сама же создала. До какой-то степени это отдалило от нее ее дочь: вся молодежь была влюблена в Лауру, в ее бунт против устоев и силу ее любви, и Арми считала, что ее мать – Лаура, «это есть в ее книге». В конце жизни Айрис пишет роман, чтобы правда наконец-то открылась и чтобы внучка знала, кто она: ее дед – Алекс. Это и попытка Айрис заслужить если не прощение, то – понимание.

Но в чем виновна Айрис? Этическая составляющая – очень важная часть романов Маргарет Этвуд. В каждом из своих романов писательница разрабатывает какую-либо нравственную проблему. В чем же нравственный посыл «Слеплого убийцы»? Тема романа: предательство, ответственность за свои действия, тема искупления. Конфликт романа - конфликт между долгом и желанием жить в комфорте, между максимализмом и конформизмом. Сестры различаются по отношению к жизни – компромисс, приспособление – с детства жизненная линия Айрис. Бескомпромиссность - отсутствие гибкости, inflexibility - основа личности Лауры. Айрис живет в реальном мире, Лаура – в выдуманном. Айрис «подыгрывает» ей, обеспечив ей посмертную славу романом, который сама же написала. Она после смерти сестры дала ей то, к чему сестра стремилась в жизни и не получила – роман с любимым. Себе Айрис оставляет несчастливую долгую скучную будничную жизнь. Айрис в конце концов выбирает путь правды и наказания зла: публикация романа через два года после того, как она рассталась с мужем, вызвала новые пересуды и обвинения против него, положив конец его политической карьере, вызвав его самоубийство. Ее золовка наказывает Айрис: она теряет дочь, внучку. Это ее плата за правду и за отмщение сестры.

Заветы с богом, которые постоянно заключала младшая сестра – еще один важный аспект романа Этвуд. Этвуд подчеркивает несостоятельность протестантских «заветов с Богом», она склоняется к католическому варианту взаимоотношений Бог-человек, основанному на сакрально-интуитивном, сенсорном, чувственном постижении Бога ( как в романе «Кошачий глаз»). Лаура испортила и погубила свою жизнь, веря в возможность этих заветов – девочкой бросается в ледяные воды бурной реки, чтобы Бог вернул ей умершую мать; идет на связь с ненавистным ей мужем сестры, чтобы сохранить жизнь любимому, который на войне; во время II мировой ждет любимого в Галифаксе, который, она уверена, должен приплыть туда и там, она верит, найдет ее. Идея искупления, постоянно владеющая Айрис, тоже является частью католического мироощущения.

Заглавия романов М. Этвуд всегда несут большую смысловую нагрузку. Что имела в виду писательница, называя свой роман «Слепой убийца»? Вряд ли ее можно заподозрить в постмодернистском небрежении к посылу произведения. И вряд ли она могла иметь в виду героя повести Алекса Томаса, слепого юношу, влюбившегося в свою жертву, обреченную девушку, и спасшего ее от страшной участи. Может быть, слепой убийца – это Алекс Томас, влюбившийся в дочь



классового врага и давший ей любовь, дочь и смысл жизни, но вырвавший ее из привычного жизненного окружения? Или это сама Айрис, в ревнивом порыве погубившая сестру (см. психологический профиль Лауры)? Тем более, что по вине Айрис погибает и ее муж. Или это муж Айрис, разрушивший надежды ее отца на предотвращение банкротства и тем подтолкнувший его к самоубийству, а затем совративший Лауру и исковеркавший ей жизнь? Или это сам отец Айрис, обрекший своих дочерей на несчастную жизнь, доверивший их человеку аморальному? Тем более, что отец девочек потерял один глаз на войне. В романе нет ответа на этот вопрос, и невольно вспоминается «Баллада Редингской тюрьмы» О. Уайльда, в которой поэт утверждает, что убивают все, так или иначе воздействуя на жизнь других людей. И в этом человеколюбивый посыл романа, призыв к терпимости и состраданию.

Как и все романы М. Этвуд, роман богат интер- и кросскультурными коммуникациями. Речь уже шла о символе моста в романе. Детство сестер проходит в доме, который их претенциозная бабушка назвала Авилоном (место, в которое мифологический король Артур удалился, когда почувствовал приближение смерти) – значимая деталь в романе, подчеркивающая ту безрадостную обстановку, в которой проходит детство героини, омраченное мрачным разочарованием отца и ранней смертью матери. Имя Айрис тоже имеет свой скрытый смысл: Iris, Ирида - богиня зари в древнеримской мифологии. Именно Ирида избавляет Дидону, героиню «Энеиды» Вергилия от смертельной муки, вызванной ее неудачной попыткой самоубийства из-за того, что ее покинул возлюбленный. Ирида совершает последнее действие, после которого душа Дидоны отлетает в царство смерти:

«С неба Ирида летит на шафранных крыльях росистых,  
В утренних солнца лучах стоцветный след оставляя;  
Встав над несчастной, она произносит: «Прядь эту в жертву  
Диту я приношу, и от тела тебя отрешаю!»  
Вымолвив, прядь срезает она – и тотчас хладеет  
Тело, и жизнь покидает его, развевая ветром» (Вергилий, 1971, 197)

Айрис тоже лишает сестру последних иллюзий, связанных с возлюбленным: говорит ей о его смерти и о том, что они долгое время были любовниками, чем обрекает ее (см. психологический профиль Лауры) на самоубийство. Во времена отрочества Лаура одобряла действия мифологической Ириды.

Имя Лауры отсылает нас к более позднему произведению итальянского Ренессанса и напоминает о бессмертной возлюбленной Петрарки. Правда, героине романа Этвуд досталась роль беззаветно влюбленного Петрарки.

Это роман о любви, прошедшей через всю жизнь, через две жизни двух сестер, во имя которой одна сестра пожертвовала жизнью, а другая пронесла эту любовь через всю жизнь, и все, что ей осталось под конец – это Его фотография с их первой встречи.

## ВЫВОДЫ

В результате проведенного исследования мы определили текст как палимпсест, выявили смысловую нагрузку названия романа, его интер и кросскультурные коммуникации, в том числе и касающиеся имен героинь; раскрыли идейный посыл романа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Atwood M. *The Blind Assassin*. Retrieved from [http://royallib.ru/comment/Atwood\\_Margaret/The\\_Blind\\_Assasin.html](http://royallib.ru/comment/Atwood_Margaret/The_Blind_Assasin.html)
2. Вергилий. (1971). *Энеида*. М.: «Художественная литература».

## SANTRAUKA

### PASAKOJIMO STRATEGIJOS M. ATWOOD ROMANE „AKLAS ŽUDIKAS“

Tatjana Komarovskaja

Daugelis M. Atwood romanų yra skirti moterų problematikai. Romano „Aklas žudikas“ dėmesio centre – dviejų romano herojų likimai, dviejų seserų, kurios yra skirtingos tiek asmenybės požiūriu, tiek jų požiūriu į gyvenimą. Rekonstruodama seserų likimus, autorė apžvelgia pagrindinių dorovinių sąvokų veikimą: meilė, išdavystė, atgaila, atpirkimas. Straipsnyje nagrinėjama daugiasluoksnė romano struktūra, žanro charakteristikos, turtinga tarpkultūrinė komunikacija.

# VISUAL NATURE OF SURREALIST POETRY AND ITS VERBAL EXPRESSION

Liudmyla Pradivlianna

National Pedagogical Dragomanov University,  
9 Pyrogova St., 01601, Kyiv, Ukraine, zmg2011@ukr.net

## ABSTRACT

*The article focuses on the visual nature of surrealism and examines linguistic features of surrealist poetry. The author outlines the aesthetic principles of surrealism as presented in the works of the movement leader Andre Breton.*

*It is stated that surrealists recognized the value of the image for poetic construction and attributed to it the role of a vehicle for inspiring the creative forces of the unconscious and liberating poetic imagination. This brought forward a form of linguistic revolution. Surrealistic imagery is verbalized through the cult of metaphor, synesthesia, arbitrary and spontaneous combination of words.*

*Reminiscence and hypotyposis became the key concepts of surrealist poetry revealing the specifics of intermedial connections of literary texts and works of art, their dialogue as different semiotic systems.*

**Keywords:** *surrealism, André Breton, David Gascoyne, surrealist image, reminiscence, hypotyposis.*

## INTRODUCTION

Modern approaches to scientific research of art, literature and music correlations reflect life-long competition between different art forms and are often based on the theoretical speculations of the artists/literati themselves.

Thus Wassily Kandinsky wrote that “different arts experience an earning to say the things they can say the best through the means which only they possess. (...) Whether consciously or unconsciously, the artists appeal to their material; they check it, put on the spiritual scales the intrinsic value of the elements they use in order to create their art. And the natural consequence of this earning is the comparison of one’s art elements with the elements appropriate to another art” (Kandinsky, 1989, 16).

Hence such interest to the artistic phenomenon of overcoming the limits and overlapping the borders of arts, which might be better explained or perceived in comparative perspective. This also explains the increasing number of research done within the theory of intermediality as the questions of the dialogue of arts, of the synthesis of art forms, of their interrelation and correlation receive nowadays greater

attention and their study get a more systematic and deeper approach.

In this paper we focus on the nature of surrealist poetry. We look at surrealism as a dialogue of literature and painting. **The main aim** of our research is examination of linguistic peculiarities of surrealist poetry in comparative study. The theoretical works of surrealists and the poems of the British author David Gascoyne serve as **the material** for this article. We are especially interested in the works written by the poets who adjoined to the movement from other countries and wrote in different languages. This, in the long run, might give us an insight into how different languages reflect the idea of subconscious so dear for the surrealists.

## DISCUSSION AND RESULTS

Analysis of contemporary literature on surrealism reveals a significant number of scientific works regarding different aspects of this phenomenon whereas the issue of its verbal expression hasn't been properly studied yet. Shelley Quinn explains the shortage of direct textual studies of surrealist texts by the fact that they are seldom the objects of fond perusals. "The imagery in the poetry is so difficult to classify satisfactorily <...> that critics and scholars have turned their attention toward the more comprehensible theoretical similarities between Breton's and Freud's ideas, focusing the majority of their attention upon the idea of the unconscious" (Quinn, 1985, 6).

Nowadays surrealism is most commonly associated with paintings of such artists as Salvador Dali, Rene Magritte, Max Ernst and others. People at large recognize the surrealist painting style by experimental artistic approach, by the weird, imaginative and surprising imagery. Surrealism started as a literary movement though.

It emerged from Dada, was inspired by the teaching of Marx, influenced by the chaos and tragedy of World War I, and in the early XX century was charged with a desire to break from tradition and explore new forms of expression. The ideas of Sigmund Freud, who suggested that ultimate forms of truth can be found in one's subconscious, fueled the movement and directed the poets towards the exploration and liberation of the psyche where surrealists hoped to find a new source of creativity.

The new movement was officially launched in 1924 with the *First Manifesto of Surrealism* written by one of its founders and leader Andre Breton. The *Manifesto* outlined aesthetic ideas and philosophy of surrealism as a revolution and rebellion against logic and rationality. Poets and writers strove to create "super-reality" which was supposed to free imagination. The main medium of the movement was psychic *automatism* practiced through automatic writing.

Breton developed psychic automatism almost accidentally. In the *Manifesto* he mentions a phrase that he claims to once have heard in his mind before falling asleep: "There is a man cut in two by the window" (Breton, 1972, 21). This sentence was accompanied by a very weak but distinct visual image of a man being perpendicularly bisected by a window. The phrase astonished him by its visual quality and led, as he said, to a chance discovery of surrealist image and automatic writing.

We agree with the scholars who justly note that it would be rather “overly simplistic to cite this single point as the birth of surrealism” (Steahle, 2011, 23) but draw specific attention to visual nature of automatic writing. Breton himself testifies to the importance of visual elements in surrealism when he confesses in the *Manifesto* that in his and Soupault’s experimental “automatic” work *Magnetic Fields* they noted “a considerable choice of images of a quality such that we would not have been capable of preparing a single one in longhand, a very special picturesque quality” (Breton, 1972, 23).

Thus started experiments with automatism, which, as a method of putting down one’s thoughts quickly in a meditative state without interference of the overactive mind, relied entirely on the subconscious for creativity.

Automatic image as the core of surrealist aesthetics was assigned “the role of privileged vehicle for bringing forth into the conscious mind the creative forces of the unconscious” (Quinn, 1985, 3). The formula for its creation was taken by Andre Breton from Pierre Reverdy: “The image <...> can not arise from a comparison but from the bringing together of two more or less distant realities. The more the relationships of the two realities brought together are distant and apt, the stronger the image will be <...>” (Breton, 1972, 20). The example of such image is a famous line from the canto of Lautreamont, whom surrealists called their prophet: “beautiful as the chance meeting on a dissecting-table of a sewing-machine and an umbrella”.

Similar ideas can be found in another *Manifesto of Surrealism*, written by Yvan Goll, who specifically emphasized the role of the visual in modern life and identified the move away from the auditory features of the pre-XX century poetry: “The speed of associations in the interval between the first impression and its final expression determines the quality of the image.... Before the twentieth century, the ear determined the quality of the poem: rhythm, sound, intonation, meter – all for hearing. Since the 1920s, vision has become triumphant. We live in the age of cinema. More and more we express ourselves through visual signs. Speed today determines the quality” (Goll, 1998, 450).

Focusing on such themes as love, the marvelous, freedom, the exaltation of desire, surrealists created poetry which was formed by images rather than figures of speech. And the purpose of many of these images was to disturb the habits of traditional perception and present a world governed by chance.

In their fight with logic surrealists claimed that if the “rational” reality was expressed through established language system, the “other” reality needed its language, too. A new, liberated language in surrealist poetry appears as a “personal property, which each man could use as he saw fit” (Nadeau, 1989, 219). Surrealists were convinced that only through the break with traditional linguistic methods and ordinary associations of words and linguistic constructs one can obtain the “true language.”

The greatest importance was attributed to a word itself, to its meaning, “which is not that of a dictionary but which flowers in each syllable, each letter” (Nadeau, 1989, 149). Without violating language norms, poets adhere to a flow of free associations

and create surreal visuality through a choice of vocabulary which combines nouns and verbs or adjectives in complete disagreement of their semantic meanings, combining mutually exclusive concepts and creating images that are often metaphorical and emphatically illogical. Synesthesia, metonymy, author's semantic neologisms, arbitrary combination of words, which create a certain mood – are among the most important peculiarities of surrealist poems.

Most vividly the visual nature of surrealism reveals itself in such phenomena as reminiscence and hypotyposis.

G.E. Lessing in his famous *Laocoon*, making an attempt to define the boundaries of painting and poetry, writes: "A picture in poetry is not necessarily one which can be transferred to canvas. But every touch, or every combination of touches, by means of which the poet brings his subject so vividly before us that we are more conscious of the subject than of his words, is picturesque, and makes what we call a picture" (Lessing, 2008, 88). The scientist points out that the images that arouse in reader's imagination create such sensual pictures that he forgets about the media/means that was used for this – about the word.

This definition is similar to what modern scientists call hypotyposis – vivid picturesque description which appears as a result of "the interaction of literature and plastic arts" (Generaluyk, 2011, 12). Contemporary scholars identify a few types of this phenomenon: hypotyposis-portrait, landscape, interior, genre scene. However, despite such a bold use of artistic terminology, the goal of hypotyposis is not the copying of paintings but rather creating visual picture with the help of words. It is a way of verbal representation of space, using various descriptive and narrative techniques that unite the visual impression produced on the reader through the text. From a linguistic point of view, hypotyposis presents a certain interest because it "uses words to encourage the reader to build a picture before his eyes" (Eco, 2016, 115), and thus demonstrates the possibilities of verbal painting.

To demonstrate the importance and the dominance of visual components in surrealist poetry, we will use the poems from the collection *Man's Life is This Meat* of David Gascoyne – a leading English surrealist, an author of *The First English Manifesto* and *A Short Survey of Surrealism*. Automatic writing became an important stage in his poetic development though he was not as much inclined to explore the unconscious as preferred the chains of free associations.

Here is an example of hypotyposis in a poem by D. Gascoyne:

*A flock of banners fight their way through the telescoped forest  
And fly away like birds towards the sound of roasting meat.  
Sand falls into the boiling rivers through the telescopes' mouths  
And forms clear drops of acid with petals of whirling flame*  
(Gascoyne, 1965, 21)

1) In the passage prevail words of concrete meanings which belong to different semantic groups: *flock - banners, telescope - forest - mouths, sound - meat, boiling*

*rivers, petals - flame*. They create absurd images in a clash of incoherent or even mutually exclusive concepts. Their automatic flow resembles a kaleidoscope of changing pictures: metaphorical combinations of a *flock of banners*, a *telescope forest*, *telescopic mouths*, *flame petals*, a synaesthetic analogy of *the sound of roasting meat* (with components of visual, aural and taste perceptions; the image still doesn't lose its visual dominance).

2) A special visual effect is created by combining the concrete words with abstract ones. For example:

*white curtains of infinite fatigue*

*white curtains of tortured destinies*

Here abstract concepts – *endless fatigue*, *tortured destinies* – are described through concrete images – *white curtains*. In this case, the poet leaves the reader a large space for interpreting the poem. White curtains can mean purity, suffering, sickness, infinity. Similar examples: *wing-shadowed day*, *broken song*, *you ache more darkly*, *feathered hour*.

3) Visual effect is also produced through the use of color-worlds: *coal-black Hate*, *white weight*; combinations with emotive vocabulary as for example personified images: *brainless wind*, *hysterical rain*.

Certain illogical absurdity of surrealistic images serves as a challenge for the reader. According to U. Eco, “for the sake of real visibility, there is no need to say more than what will force the reader to participate in the process of creation, filling the empty space and adding details on his own initiative. The technique of hypotyposis does not only show, but cause a desire to see” (Eco, 2016, 108).

In the scientific literature, intermedia which focuses on the specifics of intra-connections of literary texts and works of art also takes the form of reminiscence.

Reminiscence (lat. *reminiscentia*) in a literary text is “an implicit or indirect reference to another text, work of art or to the fact of cultural life” (Literaturnaja jenciklopedija, 2001, 871). Reminiscence can act as an element of irony, criticism of the previous cultural tradition, as a means of creating an artistic image or the dialogue of the author with his cultural predecessors.

We talk about reminiscence when we see the whole system of verbal and visual interrelations in a poetic text, when images, motifs, themes are taken from works of painting, whose interpretation allows us to clarify or deepen the meaning of the poetic work. It is precisely such a system that can be traced in many surrealist texts.

David Gascoyne's poem “Salvador Dali” begins with the lines:

*The face of the precipice is black with lovers;*

*The sun above them is a bag of nails; the spring's*

*First rivers hide among their hair.*

*Goliath plunges his hand into the poisoned well*

*And bows his head and feels my feet walk through his brain.*

(Gascoyne, 1965, 21)

The combination of spontaneous images resembles the artistic manner of the Spanish painter Salvador Dali. Known as “a true pioneer of the Surrealist movement, Dalí created works to explore his paranoia-critical method. Using Freudian ideas about dreams and madness, he produced obsessional images in which detailed reality is suddenly transformed into different, intricate, and disturbing images” (Cumming, 2005, 392).

The poem of D. Gascoyne is full of strange surreal images. The nouns of concrete meanings (*precipice, lovers, sun, nails, rivers, hair*), the color epithet *black*, the paradoxical metaphorical comparison of the *sun* as *a bag of nails*, the bright visual image of the giant *Goliath* and the metonymic image of the *feet walking through his brain* – together they produce a vivid visual impression. The juxtaposition of static not-connected objects makes the whole image exceptionally dynamic though in these five lines there are almost no verbs of active movement. These rapidly changing paradoxical dream images are in the spirit of Salvador Dali and his method.

## CONCLUSIONS

Summarizing the linguistic experiment of surrealists, we may note that the new artistic reality open to interpretation is born through an arbitrary “automatic” image that is verbalized in correct syntactic and grammatical constructions with absolutely free use of words. It allowed the poets to break free from the influence of abstract thinking and the established language system. But whether they managed to expand the potential of the language – a super task that the whole avant-garde of the early XX aimed at, is still an open question that needs further study.

Despite Andre Breton’s declarations that the medium of surrealist psychic automatism was automatic writing and despite initial focus on automatic poetry as the central practice of surrealism, some scholars argue that “image has surpassed text as the primary expression of the surrealist movement” (Steahle, 2011, 23). Perhaps this orientation on the visual effect was the reason that beyond France surrealism was more clearly expressed in painting. In poetry, it is more often traced as a technique, a trend in development. Therefore, in our opinion, the creativity of many poets-surrealists is more influenced by intermedial relations, and while speaking of their poetry we often turn to the notion of reminiscence or hypoteposis.

Deepening into the philosophy and technique of the surrealist verse is undoubtedly an interesting aspect for further linguistic research. Hopefully it will facilitate the comprehension of this quite complicated poetry.

## REFERENCES

1. Breton A. (1972). *Manifestoes of Surrealism*. Translated by Richard Seaver and Helen R. Lane. USA: University of Michigan Press.
2. Cumming R. (2005). *Eyewitness Companions: Art*. London: Dorling Kindersley.



3. Eco U. (2016). *O literature*. Moskva: Iz-vo AST.
4. Gascoyne D. (1965). *Collected Poems*. London: Oxford University Press.
5. Generalyuk L. (2011). *Tvorchist' Tarasa Shevchenka v konteksti vzajemodiyi literatury i mystecztva*: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. fil. nauk: Kyiv.
6. Goll' Y. (1998). Manifest sjurrealizma // *Hrestomatija po kul'turologii: Uceb. Posobie*. Sostaviteli: Laletin D. A., Parhomenko I. T., Radugin A. A. Otv. redaktor Radugin A. A. M.: Centr.
7. Kandinsky W. (1989). *O duhovnom v iskusstve*. Leningrad. ("Iz arhiva russkogo avangarda").
8. Lessing G. (2008). *Laocoon*. Boston: Roberts Brothers, 1887. (digitizes by the Internet archive in 2008)
9. *Literaturnaja jenciklopedija terminov i ponjatij* (2001). Pod red. A.N.Nikoljukina. Moskva: NPK "Intelvak".
10. Nadeau M. (1989). *The History of Surrealism*. Cambridge, Massachusetts: the Belknap Press of Harward University Press.
11. Strehle, Deborah A.Z. (2011). *Visual Surrealism: A History and Analysis of the Surrealist Image* Volume 19. Paper 11. Retrieved from <http://preserve.lehigh.edu/cas-lehighreview-vol-19/11>
12. Quinn Sh. (1985). *Surrealist imagery and the right brain*. A thesis. The University of Alberta. Edmonton, Alberta.

## SANTRAUKA

### SIURREALISTINĖS POEZIJOS VIZUALINIS POBŪDIS IR JO ŽODINĖ RAIŠKA

Liudmyla Pradivlianna

Straipsnyje nagrinėjami vizualinis siurrealizmo pobūdis ir kalbiniai siurrealistinės poezijos bruožai. Autorė nusako estetinius siurrealizmo požymius judėjimo lyderio Andre Breton darbuose.

Teigiama, kad siurrealizmas pripažino vaizdinio vertę poetiniam konstravimui ir priskyrė jam priemonės, įkvepiančios sąmonės kūrybinės jėgos ir išvaduojančios poetinę vaizduotę, vaidmenį. Tai sudarė prielaidas tam tikrai kalbinei revoliucijai. Siurrealistinis vaizdavimas verbalizuojamas per metaforų kultą, sinesteziją, nestandartinį ir spontanišką žodžių jungimą.

Reminiscencijos ir gyvas įvykių vaizdavimas tapo pagrindinėmis siurrealistinės poezijos sąvokomis, atskleidžiančiomis literatūrinių tekstų ir meno kūrinų ryšį, jų dialogą kaip skirtingų semiotinių sistemų.

# НАРОДНЫЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ЗАГАДКИ О ДОРОГЕ, ПУТИ И СРЕДСТВАХ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ

Ирина Райкова

Московский городской педагогический университет,  
2-й Сельскохозяйственный проезд, дом 4, г. Москва, Российская Федерация,  
nikolavna@inbox.ru

## ABSTRACT

*The article reveals such an important and ancient concept of traditional culture as a road, a way in its metaphorical expression on the rich versions and variants of the material of folklore riddles of the different ethnic traditions. It is in the folklore metaphor that the deepest sides of the collective consciousness of the people, the traditional mythopoetic ideas of man about the world and himself, about the life path and the last path, about the connection between space and time were expressed. In addition, the report examines the relationship between the image of the road and the key folk motive of movement (locomotion). The composition and characteristics of metaphorical images of vehicles in the riddles of different peoples: horse, sleigh, cart, boat, etc. are analyzed. The common traits in folklore metaforica in various ethnic traditions are detected.*

**Keywords:** *folklore, ethnic traditions, mystery, road, path, metaphor.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Загадка – особый жанр фольклора, один из древнейших и до сих пор не потерявший свежести и актуальности благодаря всеохватности и особому взгляду на мир. Исконно реализуя свою мифологическую сущность, загадка помогала человеку установить разорванные связи между предметами и явлениями, отношение между человеком и окружающим миром. По мысли И. А. Седаковой и С. М. Толстой, «...загадка обнаруживает связь с архаичным ритуалом, моделирующим преодоление хаоса и упорядочение состава мира путем обозначения и именованя каждого его элемента» (Седакова, Толстая, 1999, 233).

Мир, поддающийся чувственному восприятию, прежде всего вещный мир, становится объектом отгадки, денотатом загадки. Предметно насыщена и первая структурная часть загадки – заместительная (обычно это метафорическая замена), или «вопросная». Корпус текстов загадки – бесконечная череда ме-

таморфоз. Помимо обычных физических объектов и их конкретных деталей, загадка интересуется и трудно уловимыми, которые и сами по себе способны к метаморфозам, а в особенности при различном взгляде на них человека. Литовский фольклорист Донатас Саука писал: «... особенно разнообразные и замысловатые загадки созданы о таких объектах, как ветер, тень, огонь, дым, роса, дождь, восход солнца, ночь, путь. Воображение ловит впечатления неуловимого, внезапно изменяющегося, незаметно исчезающего, бесконечного вещного мира» (Саука, 1982, 248). В народной культуре «дорога – ритуально и сакрально значимый локус, имеющий многозначную символику и функции. Дорога соотносится с жизненным путем, путем души в загробном мире и семантически выделяется в переходных ритуалах» (Левкиевская, 1999, 124).

Дорога, путь, передвижение – один из излюбленных загадываемых концептов у большинства народов мира. Этим определяется актуальность настоящей статьи, цель которой – на богатом версией и вариантами материале фольклорных загадок народов мира раскрыть многогранный концепт дороги в его метафорическом выражении. В фольклорной метафоре выразились глубинные стороны коллективного сознания, традиционные мифопоэтические представления человека о мире и о себе, о жизненном пути и последнем пути, о связи пространства и времени. В статье также решаются задачи изучения связи образа дороги с ключевым фольклорным мотивом передвижения (локомоции), анализа состава и особенностей метафорических образов транспортных средств: конь, сани, телега, лодка и др., выявления общего в фольклорной метафорике в различных этнических традициях.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Во многих русских загадках главный признак дороги как физического объекта – ее необъятная длина. Здесь очевидно отражена этнокультурная русская специфика – восхищение просторами, размахом. То есть денотат загадки не конкретная дорога «от порога до порога», а дорога дальняя, как бы вбирающая в себя все отдельные пути-дороги по матушке-земле. Дорога уподоблена рукотворному тканому или кожаному предмету (столешнику, кушаку, покровке, ремню и др.), который имеет необыкновенную, сказочную длину (мечта о том, чтобы обычными усилиями достигать сверхъестественных результатов):

Отцова сундука  
Не подынешь,  
Матушкина столешника  
Не скатаешь,  
Братнина коня  
Не обуздаешь;

Вариант:

Матушкиной коробы

Не подымешь,

Братова кушака

Не скагаешь,

Батюшкина коня

Не изловишь (Земля, дорога, ветер) (Чудеса в решете, 2015, 267).

Отрез ткани (полотенце, полотно, холст, скатерть, пояс) в этой метафорической замене наиболее характерны, т. к. символизируют в народной культуре путь, а также наделяются апотропеическими функциями, становясь важнейшими предметными атрибутами обрядов перехода: новорожденного принимают на холст, руки новобрачных соединяют полотенцем, тело покойного опускают в могилу на холстах, пояс без начала и конца как магический круг сопровождает человека в течение всего его жизненного пути.

В карельской загадке дорога – необычный объект, длинный и при этом низкий (художественный парадокс): «Длиннее высоких деревьев, / Ниже придорожной травы (Дорога)» (Карельские народные загадки, 2017, 69).

Интересно, что эта формула тождественна клишированному описанию роста хозяина лесного локуса – лешего: когда он идет по лесу, то выше деревьев, когда по лугу, то ниже травы. В родстве словесных формул проглядывает мифологический взгляд народа на дорогу как существо, близкое духам-хозяевам природных пространств.

В другой русской загадке дорога предстает материальным объектом, но обладающим необычными свойствами: ее нельзя взять, переставить, сложить, привязать и т. п.: «Чего к избе не приставишь?»; «Что к стене не привалишь (вариант: не привяжешь)? (Дорогу)» (Русские народные загадки..., 2012, 35). То и другое емко сочетается в загадке армянского народа: «Веревка, а не складывается, / наматываю – не наматывается» (Дорога).

Наиболее выразительный и масштабный образ дороги создает основанная на развернутой метафоре загадка об огромной Асе, которая «разлеглася» по земле и которая была бы неуязвимой и всесильной, практически божеством, при наличии одной малости – вертикального положения (надо «встать»), человеческих частей тела и органов, т. е. признаков антропоморфности:

Вот Ася разлеглася,

Кабы встала – небо достала,

Кабы руки – вора связала,

Кабы ноги – коня догнала,

Кабы язык – всё рассказала! (Дорога)

(Вариант:

Как бы рот да глаза,

Я бы всё рассказала) (Худяков, 2001, 410).

В варианте, записанном у старообрядцев Литвы и опубликованном в сборнике, составленном Ю. А. Новиковым: «Лежит Кася-растягася; / как встанет, небо достанет (Дорога)» (Фольклор старообрядцев Литвы, 2007, 548).

По словам комментаторов, здесь налицо иноэтническое влияние: Кася – польское или белорусское имя (Там же, 541). В польском – сокращение от Катаржина, в белорус. – от Кацярына (от греч. чистая).

В другой, более краткой, загадке старообрядцев Литвы дорога тоже лежит и тоже связана с небом, связь земли и небес выражена здесь еще более контрастно: «В пыли лежит, в небо глядит» (Фольклор старообрядцев Литвы, 2007, 549).

В болгарском варианте путь так рассказывает о себе: «Я крив и извилист, а если выпрямлюсь, небо достану» (Седакова, Толстая, 1999, 233).

Есть русский вариант, где вместо этой Аси – брус, поражающий своей длиной:

Лежит брус  
На всю Русь,  
Кабы встал –  
До неба достал (Дорога) (Чудеса в решете, 2015, 268).

То есть в народной мифопоэтической картине у многих этносов дорога не просто место, локус – она обладает сознанием, памятью, чувствами, она вбирает в себя и хранит впечатления вечно проходящей (по ней, вдоль нее, рядом с ней), но вечно продолжающейся жизни.

Интересно, что загадки о промежутках времени по метафорической образности близки этой загадке. Так, год, состоящий из месяцев и недель, тоже представляется неким длинным предметом, лежащим на матушке-земле:

Лежит брус  
Во всю Русь  
И на том брусу  
Двенадцать гнезд  
И во всяком гнезде  
По четыре яйца (Год, месяцы, недели) (Чудеса в решете, 2015, 279).

Брус необычный: он оказывается вместилищем новой жизни. Яйцо в народной культуре – источник жизни и прообраз самого мира. Не случайно для одушевления материальной вещи – бруса – использован распространенный в фольклоре орнитоморфный образ. Птицы не только живые, но еще, в отличие от многих других живых существ, способны к полету, тоже превращая горизонтальное в вертикальное, поднимающееся к небесам, как вставшая на ноги дорога. В других вариантах этой загадки о годе упомянута и сама дорога:

Лежит колода  
Поперек дороги:

В колоде – двенадцать гнезд,  
В гнезде – по четыре яичка,  
В яичке по семи зародышков.  
Что выйдет? (Чудеса в решетке, 2015, 280).

Здесь пространство и время соединились в единую систему координат, и еще более явно в ласковом слове «зародышки» передается намек на новую, продолжающуюся жизнь.

В других вариантах год изначально представлен вертикальным предметом: это столб либо дуб (фольклорная реализация древа жизни). Те же столб и дуб выступают одной из метафорических замен в загадках о смерти: там его «не обойти, не объехать». Заметим, что и «колоду поперек дороги» не обойти, хоть об этом прямо не сказано. Так земные дороги как перемещение в пространстве связаны с жизненным путем и последним путем; ограниченные, одинаковые по длине и поступательно идущие годы земной жизни – с бесконечностью жизни вечной.

Немало русских загадок метафорически изображают средства гужевого транспорта, их отдельные детали (загадка «видит» вещный мир дробно), упряжь и выезд. Это тексты о лошади, телеге, санях, а также колесах, полозьях, копыльях, хомуте, оглобле, дуге, колокольчике, стремени, седле, плети, удилах, подкове и др.

В абсолютном большинстве этих текстов применяется метафора-олицетворение. Живая здесь не только лошадь, но и детали вещного мира, смежные с ней. Конь/лошадь – весьма распространенный образ в рассматриваемом корпусе текстов, и это не случайно: он реальный главный помощник наших предков в сельскохозяйственном труде и перевозках и в то же время самое мифологизированное животное у славян и древнейший индоевропейский многозначный символ, связанный, в частности, с движением, бегом времени, загробным миром, солнечным светом, плодородием, творчеством, полетом, высотой устремлений и т. д.

Множество вариантов изображают зашифрованный диалог трех батраков/братьев/сестер/птичек (по вариантам – пичужек, галок, воронов, уток, пав, гоголиц, коковиц – снова орнитологический код) о временах года:

Одна птица кричит:  
- Мне зимой тяжело!

Другая кричит:  
- Мне летом тяжело!

Третья кричит:  
- Мне всегда тяжело! (Сани, телега, лошадь) (Чудеса в решетке, 2015, 133).

Противопоставление зимы и лета оказывается ложным, оно снимается последней репликой (лошади), и круглый год земледельца предстаёт цельным

и значимым во всех своих частях. (Другие варианты более оптимистичны: участники диалога спорят о том, кому когда «легко» или «хорошо»). Эта неразрывность, спаянность годового круговорота подтверждается и пословицей с теми же «персонажами»: «Готовь сани летом, а телегу – зимой». Близкие загадки о средствах транспорта и не только есть у карелов и финнов:

Зиму бегаёт, лето спит (Сани, карел.) (Карельские народные загадки, 2017, 164);

Летом ходит, зимой – нет (Телега, карел.) (Там же, 71);

Летом бегаёт, зимой спит (Лодка, карел.) (Там же, 69);

Зиму бегают – лето отдыхают (Лыжи, финск.) (Карельские и финские..., 1987, 13).

Еще более поэтично лодка уподоблена женщине через сопоставление сезонного использования лодки востребованности женщины в разном семейном статусе: «Летом молодница, / А зимой вдовица» (Чудеса в решете, 2015, 213). Подобная метафора в загадке карелов отнесена не к лодке, а к пряслу – приспособлению из продольных жердей на столбах для сушки снопов: «Летом вдова, зимой вдова, / осенью молодуха» (Карельские народные загадки, 2017, 55).

В некоторых вариантах лошадь и предметные детали конской упряжи встают в один ряд и любовно уподоблены близким родственникам. Как человеку нужны и мать, и отец, и брат, и сестра, так же необходимы части упряжи. Тексты показывают связанность денотатов между собой и функциональность каждого:

На матушке я сижусь;

На отце еду;

Одним братцем правлю;

Другим погоняю.

Одним братцем погоняю,

Сестрицей поправляю (Седло, лошадь, узда, плеть) (Чудеса в решете, 2015, 136).

На отце едет, на матери сидит, сестрой правит (карел., Всадник на коне) (Карельские народные загадки, 2017, 71).

В основе многих лаконичных текстов лежит художественный парадокс. Так, дуга оказывается удивительным предметом, меняющимся в размере. При этом налицо сравнение с домашними животными: «Встану, так выше коня, / А лягу, так ниже кота (Дуга)» (Чудеса в решете, 2015, 134); «Что выше лошади, ниже собаки? (карел., Дуга)» (Карельские народные загадки, 2017, 165).

А колеса телеги / полозья саней уподоблены братьям/волкам/зайцам/лисицам (2 последних варианта – у старообрядцев Литвы). Братья или звери вечно бегут, а друг друга не догонят: «Два братца век бегут, / Два братца век нагоняют (Колеса)» (Чудеса в решете, 2015, 134); «Два брата убегают, два догоняют, / Никогда догнать не могут» (карел.) (Карельские народные загадки, 2017, 71).

Водные пути – едва ли не самые древние и естественные из человеческих дорог. С водной стихией, одной из первых стихий мироздания, которая представляется источником жизни, средством магического очищения (В, 386), связано множество загадок всех народов, но в русле нашей темы – загадки о реке и лодке.

Длинная река в польской загадке – практически центр мироздания, она называется женой быстрого ветра, матерью воздуха и всего белого света: «Папа сильный, мама длинная, дочь высокая, сын большой» (Ветер, река, воздух, мир) (Виноградова, 2009, 416).

Быстрое течение реки (ср. постоянный общефольклорный эпитет: «речка быстрая»), путешествие по ней, переправа через реку у многих народов в мифах и фольклоре символизируют путь, течение жизни, переход к новому этапу, обретение нового статуса.

В загадках река предстаёт подвижной и вечно обновляющейся дорогой: «По какой дороге полгода ходят, полгода ездят? (Река)» (Русские народные загадки..., 2012, 32).

Быстрый круговорот, нескончаемость водного потока, неиссякаемость источников передаются повторением глаголов движения *идти, бежать, течь*: «Идет-идет, а пройти не может»; «Течет-течет, не вытечет, / Бежит-бежит, не выбежит (Река)» (Русские народные загадки..., 2012, 32–33); «Дни и ночи бежит, / Никогда до конца пути не добирается (карел., Речка)» (Карельские народные загадки, 2017, 106); «Без дорожек и без ножек, / а бежит, как только может» (белорус., Река).

Река в загадке, подобно дороге, живая, но при этом лишена всех признаков антропоморфности:

Ходит без ног,  
Рукава – без рук,  
Уста – без речи (Чудеса в решете, 2015, 209);

Без языка, а говорит,  
Без ног, а бежит (Ручей) (Русские народные загадки..., 2012, 33);

Без ног – ходит, без глаз – светит,  
без рта – глотает (армянск., Река).

Лодка, древнее средство передвижения по реке, тоже изображается как живое существо, парадоксально связанное с разными природными стихиями: «В лесу родится, а воде живет, / На огне умирает (Лодка)» (Русские народные загадки..., 2012, 147).

В других текстах она уподоблена лошади, но деревянной и не требующей еды, идущей по необыкновенной в силу своей ровности дороге (признаки, противоречащие предметам замены и намекающие на денотат):



Дорога ровна,  
Лошадь деревянна,  
Везет не кормя,  
Только хвостик повиливает (Лодка) (Худяков, 2001, 420);

Еду не путем,  
Погоняю не кнутом,  
Оглянусь назад –  
Пути не видать (Лодка) (Чудеса в решете, 2015, 212).

В карельской версии:  
Лошадь без вожжей, ездки без плети –  
Едет, едет, след теряется (Лодка) (Карельские народные загадки, 2017, 164).

В финской загадке есть более поэтический орнитоморфный образ:  
Лебедь летит, крыльями помахивает,  
воду с крыльев отряхивает (Лодка с вёслами) (Карельские и финские..., 1987, 11).

И в то же время водные пути чреваты опасностью, рекой отделены этот мир и мир загробный, «тот свет». Такую опасную непредсказуемость рисует загадка о лодке с редким продолжением:

Еду, еду –  
Ни пути, ни следу.  
Смерть подо мной,  
Бог надо мной (Чудеса в решете, 2015, 213).

(Вариант:

Еду, еду – следов нету,  
Оглянусь – смерти боюсь) (Чудеса в решете, 2015, 210).

В ней передано беспокойство человека, как бы застрявшего между водой и небом и надеющегося только на Бога. Думается, что это загадка не только о лодке как конкретном транспортном средстве, использование которого сопряжено с риском. В ней налицо двойная метафоризация, «двойное дно»: речь идет о хрупкости земной жизни человека вообще – о неизвестных заранее, «неисповедимых» путях, которые впереди, о зыбкости оставляемого за собою следа, о неотвратимости смерти, о Божьей воле.

В новейшее время у разных народов появились загадки и о более современных средствах передвижения – корабле, велосипеде, пароходе, паровозе, поезде, автомобиле, самолете. О них речь сегодня не пойдет, отметим лишь, что то же традиционное уподобление коню и птице налицо и здесь: «Конь бежит, / Земля дрожит, / Из ноздрей дым валит» (рус., Паровоз); «Птица летит, а крыльями не машет» (карельск., Самолет) (Карельские народные загадки, 2017, 72).

Также за рамками статьи пока останется образ дороги в заместительной («вопросной») части загадки, но скажем, что он присутствует в загадках о самых разных объектах – от предметов одежды:

По дороге я шел,  
Две дороги нашел  
Да и в обе пошел (рус., Брюки) (Худяков, 2001, 402) –  
до небесных светил:  
Бежала лисичка возле леса близко,  
ни тропы, ни дорожки, только золотые рожки (белорус., Месяц).

## ВЫВОДЫ

Таким образом, в совокупности текстов загадок о дороге, пути, передвижении народ выражает глубинное родство понятий «пространство», «время» и «движение», «жизнь» и «смерть», иносказательно представляет человека и плоды его земных трудов частью большого одушевленного мироздания.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова, Л. Н. (2009). Река. In *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Под общей редакцией Н. И. Толстого. Том 4. П–С. Москва: Международные отношения. С. 416–419.
2. *Карельские народные загадки*. (2017). Составитель Н. А. Лавонен. Ответственный редактор В. П. Миронова. 2-е изд., перераб. и доп. Петрозаводск: Периодика.
3. *Карельские и финские народные загадки*. (1987). Для младшего и среднего школьного возраста. Составитель М.-Л. Раунио. Петрозаводск: Карелия.
4. Левкиевская, Е. Е. (1999). Дорога. In *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Под общей редакцией Н. И. Толстого. Том 2. Д–К. Москва: Международные отношения. С. 124–129.
5. *Русские народные загадки Пермского края: сборник фольклорных текстов с комментариями и истолкованиями*. (2012). Составители И. А. Подюков, А. В. Черных. Санкт-Петербург: Маматов.
6. Саука, Д. (1982). *Литовский фольклор. Поэзия народного творчества* / Пер. с лит. А. Ковтун. Вильнюс: Mokslas.
7. Седакова, И. А., Толстая, С. М. (1999). Загадки. In *Славянские древности: Этнолингвистический словарь*. Под общей редакцией Н. И. Толстого. Том 2. Д–К. Москва: Международные отношения. С. 233–237.
8. *Фольклор старообрядцев Литвы: тексты и исследования*. (2007). Том 1. Сказки. Пословицы. Загадки. Издание подготовил Ю. Новиков. Вильнюс: Издательство Вильнюсского педагогического университета.

9. Худяков, И. А. (2001). *Великорусские сказки. Великорусские загадки*. Санкт-Петербург: Тропа Троянова.
10. *Чудеса в решете. Вся русская загадка*. (2015). [Составитель Д. Н. Садовников]. Москва: ОЛМА Медиа Групп.

## SANTRAUKA

### TAUTŲ METAFORIŠKOS MĪSLĒS APIE KELIĄ IR KELIAVIMO PRIEMONES: TARPKULTŪRINĖS PARALELĒS

Irina Raikova

Straipsnyje remiantis turtinga pasaulio tautų folklorinių mįslių medžiaga atskleidžiamas ypatingai senas tradicinės kultūros konceptas *kelias* su įvairiomis jo metaforinėmis reikšmėmis. Būtent folklorinėse metaforose pasireiškė tautos giluminės kolektyvinės sąmonės pusės, tradiciniai mitologiniai ir poetiniai žmogaus įsivaizdavimai apie pasaulį ir save, apie gyvenimo kelią ir paskutinę kelionę, apie erdvės ir laiko ryšį. Taip pat straipsnyje nagrinėjamas ryšys tarp *kelio* ir vieno iš pagrindinių folklorinių motyvų – *keliavimo*. Analizuojami keliavimo priemonių, tokių kaip arklys, rogės, vežimas, valtis ir kt., ypatumai ir jų metaforiniai įvaizdžiai įvairių pasaulio tautų mįslėse. Autorė atskleidžia, kas jungia folklorines metaforas įvairiose etninėse tradicijose.

# МЕТАФОРА В ЯЗЫКЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО НАУЧНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ (МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ)

Раиса Стеванович

Черноморский национальный университет имени Петра Могилы,  
улица 68 Десантников, корпус 1, 54000 Николаев, Украина,  
Rayisa.Stevanovich@chmnu.edu.ua

## ABSTRACT

*The given article investigates the role and function of metaphors used to present new scientific knowledge which is being illustrated by heuristic scientific texts in English. History of developing different conceptions of metaphors is presented herewith. The science of heuristic is rich with abstract concepts, which are possible to describe only by metaphors. Metaphors are based on analogy. Analogy helps to apply an object or event of one class to quite a different class of objects or events by finding a similarity between them. A human being realizes the unknown by associating it with the known, that is with objects or events of the surrounding physical world. The investigation in this paper is performed with the help of a conceptual analysis, which analyzes the meaning of a word and conceptions associated with that meaning. The language used in heuristic scientific texts to describe mental activity is meta-language which is based on "common sense".*

**Keywords:** *heuristic, mental activity, analogy, metaphor, meta-language, conceptual analysis.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Бурный всплеск развития когнитивной науки, ставящей своей целью «изучение процессов, связанных с получением, обработкой, хранением и использованием, организацией и накоплением структур знания, а также с формированием этих структур в мозгу человека» (Кубрякова, 1994, 34), вызвал интерес к эвристике – науке о творческом мышлении. Эвристика – молодая наука, сформировавшаяся лишь в XX веке. Но хотя она возникла недавно, корни ее уходят в глубокое прошлое. Еще в III веке н.э. греческим математиком Паппом была написана книга «Сокровищница анализа» или «Искусство решать задачи». Позднее американским математиком Д. Полиа она была переведена как «Эвристика» (Пушкин, 1965, 179). Предметом эвристики является процесс научного творчества, подразумевающий диалектический синтез

логики и интуиции – догадки. Самая общая цель данной науки – познание правил и методов, ведущих к научному открытию.

Эвристика имеет много общего с когнитивной наукой. Обе науки междисциплинарны. Когнитивная наука представляет собой «зонтиковый термин», объединяющий такие дисциплины как психология, лингвистика, философия, логика (Кубрякова, 1994, 42). Эвристика родилась на перекрестке логики, психологии, философии, математики. Основой и фундаментом эвристики является психология, откуда она черпает большую часть своей терминологии. Когнитивная наука также связана с психологией, поскольку занимается исследованием ментальных процессов, происходящих в мозгу человека. Когнитивную науку и эвристику роднит также антропоцентрический подход к явлениям языка. В целом, можно сказать, что эвристика – это наука о науке, а стержнем когнитивной лингвистики является получение знания о знании (Кубрякова, 2004, 41).

История лингвистики представляет собой синтез различных парадигм. На смену сравнительно-исторической и системно-структурной парадигмам приходит парадигма антропоцентрическая. Смена парадигм связана с тем, что наука выходит за рамки «уже освоенных территорий». «Обнаруживается как бы новая реальность», освоение «новой реальности» требует нового инструментария. Таким новым инструментарием является новый язык – метаязык описания, обеспечивающий познавательный процесс» (Фрумкина, 1992, 1). Необходимость создания нового метаязыка отмечают А. Вежбицка (1985, 1988), Н.К. Рябцева (2005), Ю.Д. Апресян (2006). По мнению А. Вежбицкой, «для семантического описания разных языков требуется особый, «промежуточный» язык, более похожий на обычный язык – естественный семантический метаязык, вырезанный из обычного языка» (Вежбицка, 1999, 30). Ю.Д. Апресян отмечает: «Мы исходим из того, что значение всех содержательных единиц данного языка – лексических, морфологических, синтаксических и словообразовательных должны быть описаны на одном и том же семантическом метаязыке, который представляет собой упрощенный стандартизованный подъязык естественного языка» (Апресян, 2006, 54). Н.К. Рябцева пишет о том, что научный метаязык основывается на «здравом смысле» обиходного ненаучного языка. «Воплощенный в обыденном языке «здравый смысл» естественным образом сформировавший научный метаязык во многом определяет стиль мышления не только в теоретическом освоении мира, но и в практическом» (Рябцева, 2005, 302). Н.К. Рябцева подчеркивает, что лингвистика описывает не только языки, но и подъязыки (Рябцева, 2005, 446).

С помощью метаязыка ненаблюдаемые сущности превращаются в наблюдаемые. Огромную роль в этом играет метафора. Н.К. Рябцева подчеркивает, что «образность свойственна и научному языку изложения – метаязыку. Он использует метафору по образцам обыденного сознания» (Рябцева, 2005). Научный метаязык, основанный на «здравом смысле» обиходного, ненаучного языка находит отражение в эвристических научных текстах.

**Цель данной статьи** – показать роль и место метафорического представления мыслительной деятельности человека на основе эвристического научного изложения, а также показать роль метафоры в представлении нового научного знания, где метафора выступает инструментом познания и ее активное участие в формировании научной и личностной картин мира.

**Материалом исследования** являются эвристические научные тексты на английском языке, взятые из английских и американских источников, связанных с научным творчеством известных авторов как R.Blackwell (1969), P. Jackson (1974), Ph. Goldberg (1983), F. Smith (1992), V. Evans (2006).

**Методом исследования** в данной работе выступает концептуальный анализ. Концептуальный анализ – новое, возникшее в 1980 году направление в лингвистике. Он позволяет связать сущность языка с жизнью, личностью, национальными особенностями. «Концептуальный анализ устанавливает, как человек воспринимает окружающий мир и мир внутренний, в том числе свою ментальную сферу» (Рябцева, 2005, 53). В центре внимания концептуального анализа – интерпретация значения слова и выявление знаний, представлений, стоящих за этим словом. Смысл концептуального анализа в целом – реконструкция знаний мире, складывающихся в языковую картину мира.

В науках, связанных с изучением языка и человеческого сознания, наблюдается рост интереса к метафоре. Метафора воссоздает образ мира, делая его нагляднее, осязаемее. Исследование метафоры имеет длительную историю. Издавна отмечалась не только художественная, но и познавательная роль метафоры особенно в научном тексте. Помимо того, что она переводит неочевидное в наглядное, она способна идентифицировать и вскрывать новые свойства, порождать познавательные ситуации и аналогии и в целом воплощать новый взгляд на объект познания. Особенно отчетливо это проявляется в научной терминологии. Идея о том, что метафора концептуальна встречается в трудах Аристотеля, который указывал, что метафора основана на идее переноса, это – имя – перенесенное с рода на вид, с вида на род, или с вида на вид (Петров, 1990, 135). Проблемам изучения метафоры уделял внимание и И.А. Потебня: «Всякая наука коренится в наблюдениях и мыслях, свойственных обыденной жизни» (Потебня, 1993, 27).

Каждое направление в лингвистике преподносит свое понимание метафоры, свою классификацию. Метафора, по образному выражению В.В. Петрова «представляет собой золотую жилу, в которой много самородков и самые крупные жилы еще не найдены» (Петров, 1990, 145). Метафора в наши дни представляется более сложным и важным явлением, чем это казалось раньше. Результаты последних исследований позволяют предположить, что метафора активно участвует в формировании личностной модели мира, играет важную роль в интеграции вербальной и чувственно-образной систем человека. Изучение метафоры становится все более интенсивным и быстро расширяется, охватывая разные области знания, - философию, логику, психологию, риторику (Петров, 1990, 135).

С середины XX века метафора начинает изучаться как «способ создания языковой картины мира, возникающей в результате когнитивного манипулирования уже имеющимися в языке значениями с целью создания новых концептов, особенно для тех сфер отражения действительности, которые не даны в непосредственных ощущениях» (Телия, 1988, 3). Начинает формироваться теория концептуальной метафоры. Основателями теории концептуальной метафоры являются Дж. Лакофф и М. Джонсон (1999), которые утверждали, что метафора не ограничивается сферой языка, а распространяется и на сферу мышления. Согласно концепции Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по своей сути» (Лакофф, Джонсон, 1990, 387).

Метафора функционирует в языке науки. Концептуальная метафора выполняет в языке концептуальную функцию, которая основывается на способности формировать новые концепты, исходя из уже сформировавшихся понятий (Опарина, 1988, 65). Метафоры выполняют концептуальную роль при обозначении непредметных сущностей в научной, общественно-политической и обиходно-бытовых сферах (Телия, 1988, 195).

«Концептуальная метафора – это способность высвечивать важные для обозначаемого, концепта признаки» (Опарина, 1988, 72). Метафора отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между разными индивидами и классами объектов.

Человек осознает неизвестное через известное, абстрактное через конкретное, то есть происходит перенос знаний из одной содержательной области в другую.

Метафорической концептуализации подвергаются абстрактные понятия. Ш. Балли писал: «Мы уподобляем абстрактные понятия предметом чувственного мира, ибо для нас это единственный способ познать их и ознакомить с ними других» (Балли, 1961, 221). Эту особенность отмечают все исследователи концептуальной метафоры. Н.Д. Арутюнова справедливо отмечает, что без метафоры не существовало бы лексики «невидимых миров» (внутренней жизни человека), зоны вторичных предикатов, то есть предикатов, характеризующих абстрактные понятия» (Арутюнова, 1990, 9). Метафора позволяет обнаружить природу непредметных сущностей.

В развитых науках понимание мира ненаблюдаемых теоретических объектов требует перевода с абстрактного языка на естественный язык. Метафора в науке тесно связана с научной картиной мира. Установлено, что открытия в науке возможны лишь в том случае, когда ученые способны к образному мышлению. Мышление обращается к метафоре, когда нет готовых средств обозначения, объяснения, создания образов и смыслов, процесс создания метафоры возникает в условиях необходимости решать проблемно-когнитивные ситуации.

Решение таких ситуаций с помощью метафоры дает основание считать процесс ее создания творческим, поскольку для ее реализации необходимо наличие креативных способностей.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Эвристика – наука философско-психологического направления, большая часть ее терминологии носит абстрактный характер. Одним из распространенных способов исследования абстрактных понятий является исследование относящихся к ним метафор. В результате идеальные сущности описываются языком «физического мира», простым и понятным каждому, не требующим объяснений, например, «пустые слова», «бесплодная идея», fruitful combination – «плодотворная комбинация», to catch an idea – «поймать идею», to advance a problem – «рассмотреть проблему».

Язык науки эвристики отражает развитие самой науки эвристики. Понятие «язык науки» и «подъязык» отождествляются. Синонимом термина «язык науки» является «подъязык» (Никитина, 1987, 25). Автор данной статьи разделяет точку зрения Н.Д. Андреева, который утверждает, что «подъязык – это совокупность языковых единиц, выделенных тематически однородной областью социального функционирования языка» (Андреев, 1971, 36). Особенности английского подъязыка науки эвристики исследуются на основе эвристического научного изложения, которое представлено в форме текстов, отражающих понятийное содержание науки эвристики. Основными категориями эвристики являются творящая науку творческая личность и сам процесс творчества. Вся лексика эвристических научных текстов распределяются в пределах данных категорий.

Метафора представляет собой разновидность аналогии, а аналогия – один из могущественных инструментов мышления, она «дает возможность увидеть какой-либо предмет или идею в свете другого предмета, что позволяет применить знание и опыт, приобретенные в одной области, для решения проблем в другой области. Человек осознает неизвестное через известное, абстрактное через конкретное, то есть происходит перенос знаний из одной содержательной области в другую» (Минский, 1988, 71). Иногда нужная аналогия приходит даже не из смежной, а из очень далекой области, казалось бы, не имеющей точек соприкосновения с данной проблемой (Лук, 1976, 71). Например, greedy heuristic – «жадная эвристика», on-the-fly solution – «летающее решение», butterfly mind – «поверхностный ум», out-of-the blue insight – «неожиданный инсайт».

Метод аналогии широко используется в коллективном творческом мышлении. Например, метод коллективного творческого мышления Syntectics – «синектика», который был предложен американским психологом Гордоном, основан на аналогии. «Сущность «синектики» состоит в том, чтобы сделать незнакомое знакомым, а привычное чуждым» (Лук, 1976, 61). Это определе-



ние синектики подтверждается следующим контекстом “Synectics involves the going together of different and apparently irrelevant elements by the use of metaphors and analogies. An unfamiliar problem may be better understood when it can be represented by an analogy with something familiar (“making the strange familiar”). Conversely a problem that is overfamiliar and about which we have difficulty in generating fresh ideas, can often be usefully handled by means of an unusual metaphor”(“making the familiar strange”) (Gordon, 1961, 140).

Приход к решению проблемы, определяемый как «озарение», также основан на аналогии. «При «озарениях», которые случаются раз в жизни, силы аналогии кроются в глубине действующих процедурных структур» (Минский, 1988, 292). Ю.Д. Апресян определяет insight – «озарение» с помощью метафоры удара: to catch, to hit, to strike (Апресян, 2006, 563) – «поймать», «попасть в цель», «ударить».

Метафора в науке тесно связана с понятием научной картины мира. Научную картину мира можно определить как глобальную модель научной парадигмы. «Научная картина мира есть проекция научной парадигмы на мир «здорового смысла» посредством метафоры»» (Никитина, 1987, 37).

В последние десятилетия центр тяжести в изучении метафоры переместился в область изучения практической речи и в те сферы, которые обращены и мышления, познанию и сознанию (Арутюнова, 1999, 371).

Метафора согласуется с экспрессивно-эмоциональной функцией практической речи. В мыслительном процессе есть своя рабочая терминология. Например, в эвристической научной деятельности в процессе решения проблем между учеными происходит коммуникация, которая по своей форме метафорична. Например, Fill the gap! – «Заполни пробел». Make a leap-frog! – «Сделай скачок жабы». Connect up links! – «Соедини связи». Carry on! – «Продолжай!». Н.Д. Арутюнова пишет: «Метафора не нужна практической речи, но она в то же время ей необходима. Она не нужна как идеология, но нужна как техника» (Арутюнова 1998, 374).

Первые научные понятия были метафоричны. Когда наука требует нужных слов и выражений для закрепления интеллектуальных догадок, а создателей новых представлений стремились довести их до сведения общества, рождались яркие метафорические образы. Образные представления могут быть выражены словосочетаниями, предложениями, а также семантическими контекстами слов: to see the soul of the fact – «видеть душу факта», the magic key to solve the problem – «магический ключ решения проблемы», idea comes like a foreign guest – «идея приходит как чужестранец», flash through mind – «проблеск ума». Н.Д. Арутюнова отмечает, что «смена научной парадигмы всегда сопровождается сменой ключевой метафоры» (Арутюнова, 1998, 374).

Метафора может быть номинативной и предикативной. Большинство метафор в языке науки – номинативные, что объясняется тем фактом, что для названия новых научных объектов нужны языковые ресурсы: bright idea –

«яркая идея», ant-colony optimization – «оптимизация на основе муравьиных колоний», happy thought – «счастливая мысль», но в научных эвристических текстах встречаются и предикативные отношения между языковыми единицами. Установление предикативных отношений между мыслительными сущностями – естественный механизм человеческого мышления: to harbour the idea – «пришвартовать идею», happy idea comes unexpectedly – «счастливая идея приходит неожиданно», to seize the opportunity – «схватить возможность», to play with ideas – «играть с идеями», to put in shape the result – «оформить результат».

Некоторые исследователи отмечают присутствие в научных текстах «ментальных цензоров», которые могут остановить движения мысли по кругу и запрещают думать о «запретных» вещах (Минский, 1988, 281), (Рябцева, 2005, 128). В английских эвристических текстах встречаются обороты, подтверждающие присутствие «ментальных цензоров» – mental observers и их действие. Например, to arrest the movement of thought – «арестовать движение мысли», to penalize a solution – ««оштрафовать» решение».

Д. Поля утверждает, что мыслительная деятельность человека глубоко метафорична. The language is full of metaphors (dead, half-dead and live). Many of these metaphors are dependent, they are connected, they are associated (Polya, 1957, 1), что в переводе означает: «Язык – полон метафор («стертых», «полу-стертых» и «живых»). Многие метафоры независимы, они ассоциируются, соединяются».

«Что такое истина? Движущиеся толпы метафор, которые носят антропоморфный характер» (Арутюнова, 1990, 5). Например, ideas rushed – «идеи мчались», ideas collided – «идеи сталкивались», ideas crowded – «идеи толкались». Замедленное движение мысли в английском языке выражается словосочетанием – pedestrian thinking – ««пешеходное», замедленное мышление». Поступательное движение новых идей в мыслительной деятельности концептуализируется как поезд, цепь, нить. Например, a train of ideas – «поезд идей», a chain of ideas – «цепь идей», links of the chain – «звенья цепи». Д. Поля пишет: We use a thread for mental connections (Polya, 1957, 75) – «Мы используем нити для ментальных соединений».

Метафорический способ концептуализации ментальных явлений приводит к формированию парадигм, в рамках которых мыслительные операции и их результаты уподобляются физическим сущностям – механическому (динамическому) движению, естественному природному развитию, строительству, военным действиям. Механическая метафора воплощается в представлении о науке, как об активной деятельности. Данная метафора воплощается в сценарии: источник-путь-цель. Согласно этому представлению познание имеет исходную точку – problem – «проблема» и конечную цель – «решение», «вывод», «теория» (solution, conclusion, theory). Сам процесс прихода к решению можно выразить предикатными конструкциями: to come to a conclusion – «прийти к выводу», to obtain the solution – «получить решение», to develop the theory – «развить теорию», to make a discovery – «сделать открытие». Данный сценарий развивается

во времени, при этом показательна связь движения, пути, цели, препятствия. Этот сценарий можно представить траекторией движения к истине, открытию, решению, выводу. Предложенный сценарий можно сопоставить с четырьмя стадиями творческого процесса решения проблемы, номинация которых носит метафорический характер: 1. Preparation stage – «подготовительная стадия».

2. Incubation period – «инкубационный период». 3. Insight – «инсайт» – озарение». 4. Verification stage – «стадия верификации».

Данные четыре стадии отражают сложный и долгий путь решения определенной задачи. Они отражают мыслительный процесс, который представлен в основном предикатами: to observe a problem – «рассматривать проблему», to see a problem – «видеть проблему», to shape a problem – «оформить проблему», to foresee the solution – «предвидеть решение», to generate idea – «предложить идею».

Во всех стадиях творческого процесса, а особенно в подготовительной стадии и в стадии «инкубации» в процессе анализа, обдумывания решения встречаются препятствия при анализе решений проблемы, что в обыденном сознании связывается с туманом, слепотой: blind variations of an idea – ««слепые» вариации идеи», dim cloud of an idea – ««облачное» представление идеи», blind-trial-and-error – «слепой метод проб и ошибок». Представления о том, что познание – построение здания науки, проявляется в выражениях: to build a theory – «построить теорию», to lay the foundation of construction – «заложить основы конструкции». Биологическая метафора эксплуатируется в выражениях: idea is blossoming – «идея цветет», conclusion is fading – «вывод увядает», fruitful hypothesis – «плодотворная гипотеза». Биологическая концепция языка уподобляет его живому и развивающемуся организму.

Представление о познании как борьбе, «военных действиях» проявляется в метафорических выражениях: to attack a problem – «начать решение проблемы», «атаковать проблему», to fight with a problem – «бороться с проблемой», front of solutions – «фронт решений».

Ментальные явления могут отождествляться с насекомыми: муравьями, пауками: ant theory of discovery – ««муравьиная» теория открытий», spider theory of discovery – «пауковая теория открытий». Минимальные размеры предмечиваются: grain – «зерно», bit – «кусочек», drop – «капля»: grain of discovery – «зернышко открытий», a bit of solution – «кусочек решений», a drop of idea – «капля идей».

Для концептуализации ментальных явлений важной оказывается идея света, которая связана со зрительным восприятием. Особенно ярко идея света проявляется в стадии «инсайт»: to see the light – «видеть свет», to see a problem in a new light – «увидеть проблему в новом свете», flash of lightning – «проблеск молнии».

Всякая метафора в научных текстах свидетельствует о затруднениях ученых при попытке описания научного феномена, например, wild idea – «дикая идея», absurd idea – «абсурдная идея», crazy idea – «сумасшедшая идея», wild

hypothesis – «дикая гипотеза». Данные выражения не обозначают безумие автора идеи или гипотезы, а свидетельствуют о нетрадиционности мышления, столкновении традиций с новым, непривычным для многих в науке. Примером служат данные из биографии Сократа. Socrates although regarded as crazy by his contemporaries developed novel ideas (Vernon, 1964, 62) – «Хотя современники считали Сократа сумасшедшим, он развил новаторские идеи». В мыслительной деятельности встречается термин Porridge words – «кашеобразные слова». Этот термин опережает регистрацию в английских словарях. По своей форме он метафоричен, так как ассоциируется с пищей, кашей. Примером могут служить слова: something – «что-то», object – «предмет», device – «устройство». Porridge words are ignorance tools. If there were no such words thinking would be dead (De Vono, 1986, 61) – «Кашеобразные слова – это «несведущие» инструменты, но если бы их не было, то мышление выглядело бы мертвым».

Парадокс заключается в том, что эти «окаzionaliальные» слова сами по себе ничего не обозначают, но, тем не менее, оказываются очень полезными при мышлении.

В процессе мышления используется метод «черного ящика» - black-box-method, который метафоричен по своей природе и широко используется в мышлении. Этот метод обозначает вход и выход из системы, а что делается внутри системы – неизвестно.

Метафора находит широкое применение в словесном творчестве. Словесное творчество – неотъемлемая часть культуры народа, формами его воплощения выступают пословицы, поговорки. Пословицы строятся на образе конкретной жизненной ситуации, несут в себе обобщающую функцию. Процесс решения эвристических задач американский математик Д. Полия сформулировал графически как противопоставление ума и глупости.

A fool man looks at the beginning, a wise man regards the end – «Началом считается глупец – о конце думает мудрец». Некоторые пословицы, связанные с мыслительной деятельностью, отличаются яркой метафоричностью. “Try all the keys in the bunch” – «Попробуй все ключи из связки ключей», что означает «пробуй все варианты возможного решения проблем». Англичане – нация мореходов, поэтому некоторые пословицы связаны с мореплаванием. “As the wind blows sail your sails” – «Когда дует ветер, подними паруса», что означает необходимость искать пути возможного решения проблемы, адаптироваться к сложным ситуациям. “It is safe riding at two anchors” – «Безопасно, когда есть два якоря», а в мыслительной деятельности означает – два доказательства лучше, чем одно.

В русском языке фразеология связана с тяжелым трудом. «Без труда не выловишь рыбку из пруда». «Терпение и труд – всё перетрут». Сравнение русской и английской фразеологии, связанной с мыслительной деятельностью показывают, что в русском языке фразеологические обороты более разговорны, эмоциональны. «Побойся Бога!» «Лиха беда начало!» Английская фразеология

связана с мировой и национальной культурой. Исследователь научного творчества А. Ротенберг, анализируя процесс прихода к открытию, вводит понятие «Янусианского мышления» – Janusian thinking, сочетающее в себе две противоположные точки зрения, на основе ассоциации с римским Богом Янусом, имеющим согласно существующей легенде и словарной дефиниции два лица. “Janus in Roman mythology is represented as having two faces one looking forward and one back” (Webster, 1983, 324). Терминологическое сочетание serendipitous discovery – «открытие по воле случая» - связано с образом, взятым из книги Хораса Уолпола «Три принца из Серендипа» (Лук, 1970, 281). Эти принцы во время путешествия обладали способностью делать неожиданные открытия, вовсе не стремясь к этому, обнаруживали вещи, которые не собирались искать. Уолтер Кеннон применил термин serendipity, обозначив им способность не проходить мимо случайных явлений, не считать их досадной помехой, а искать в них ключ к раскрытию тайн приподы. На этой основе появилось словосочетание serendipitous discovery. Английская фразеология динамична, адаптируется к окружающей жизни, дает оценку происходящему. Она нацелена не на эмоциональность, а на реальный выход из создавшейся ситуации. “Take it easy!” «Не принимай близко к сердцу». “It doesn’t matter!” «Не обращай внимания». “Look for the way out!” «Ищи выход!»

В эвристической мыслительной деятельности встречаются фразеологические обороты, которые ярко метафоричны по своей форме. Например, thinking on one’s feet – «оперативное мышление», thinking with the spine – «модель выводного знания».

## **ВЫВОДЫ**

Таким образом, можно отметить, что проблема метафоричности английского подъязыка эвристики представляет большой интерес не только потому, что речь идет о совершенно неизученной области науки эвристики, но и потому, что данный предмет и сам по себе находится в состоянии формирования. Процесс создания метафоры возникает в условиях необходимости решения проблем когнитивных ситуаций. Решение таких ситуаций с помощью метафоры – процесс творческий. Проникновение в тайну метафоры дает возможность понять особенности мыслительного процесса человека, его творческих способностей. Метаязык описания мыслительной деятельности широко используется в эвристических научных текстах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, Н.И. (1996). *Подъязыки как область взаимодействия социального и системного в семантических структурах*. Москва.
2. Апресян, Ю.Д. (2006). *Языковая картина мира и системная лексикография*. Москва: Прогресс.
3. Арутюнова, Н.Д. (1990). *Метафора и дискурс: «Теория метафоры»*. Отв. редактор Н.Д. Арутюнова, М.А. Журиная. Москва: Прогресс. С. 5-32.
4. Арутюнова, Н.Д. (1999). *Язык и мир человека*. Москва: «Языки русской культуры».
5. Балли, Ш. (1961). *Французская стилистика*. Москва.
6. Вежбицка, А. (1999). *Семантические универсалии и описание языков*. Москва.
7. Кубрякова, Е.С. (1994). Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука. *Вопросы языкознания*. № 4. С. 34-37.
8. Кубрякова, Е.С. (2004). *Язык и знание*. Москва: «Языки славянских культур».
9. Лакофф, Дж., Джонсон, М. (1990). *Метафоры, которыми мы живем: Теория метафоры*. Отв редактор Н.Д. Арутюнова, М.А. Журиная. Москва: Прогресс. С. 387-416.
10. Лук, А.Н. (1976). *Мышление и творчество*. Москва: Издательство политической литературы.
11. Минский, М. (1988). *Остроумие и логика когнитивного бессознательного: Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Прогресс. Вып. 23.
12. Никитина, С.Е. (1987). *Семантический анализ языка науки*. Москва: Наука.
13. Опарина, Е.О. (1988). *Концептуальная метафора: Метафора в языке и тексте*. От вред. В.Н. Гелия. Москва: Наука.
14. Петров, В.В. (1990). Метафора: От семантического представления к когнитивному анализу. *Вопросы языкознания*. № 3. С. 19-42.
15. Потебня, А.А. (1993). *Мысль и язык*. Киев СИНТО.
16. Пушкин, В.Н. (1965). *Оперативное мышление в больших системах*. Москва: Наука.
17. Рябцева, Н.К. (2005). *Язык и естественный интеллект*. Москва: Издательский центр «Академия».
18. Телия, З.Н. (1988). *Метафоризация и ее роль в создании русской языковой картины мира: Роль человеческого фактора в языке*. Отв.ред. Б.А.Серебрянников. Москва: Наука. С.173-204.
19. Фрумкина, В.М. (1992). *Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога: Научно-техническая информация*. Москва. №3, с. 1-71.
20. De Bono, E. (1986). *Practical thinking*. Harmondsworth. England.
21. Polya, Y. (1957). *How to solve it*. New York
22. Vernon, P.E. (1964). *Creativity*. United Kingdom: University Press.
23. *Webster's new universal unabridged dictionary*. (1983). New York.

## **SANTRAUKA**

### **METAFOROS FUNKCIONAVIMAS EURISTINIAME MOKSLINIAME TEKSTE (TARPKALBINIS ASPEKTAS)**

Raisa Stevanovič

Straipsnyje analizuojamas metaforos vaidmuo kuriant mokslinius ir asmenybi-  
nius pasaulio modelius. Remiantis moksliniais euristiniais tektais nustatyta, kad  
metafora funkcionuoja kaip paremtas analogija mąstymo instrumentas. Straipsnyje  
pateikta istorinė-kritinė metaforos apžvalga nuo antikos laikų iki dabar. Tyrimo  
metodas – konceptualioji analizė, paremta žodžio reikšmės ir žinių slypinčių tame  
žodyje analize. Paremta „sveiku protu“ aprašymo metakalba leidžia nustatyti įvairias  
mąstymo veiklos pobūdžio nustatymo paradigmas.

# IMPLICITNESS IN THE SOCIETY REPRESENTATION IN THE NOVEL *THE HANDMAID'S TALE* BY MARGARET ATWOOD

Tatiana Vinokurova

Omsk State University n.a. Dostoevsky Mira St, 55-a, Omsk, 644077, Russia,  
FL@omsu.ru

## ABSTRACT

*The article is devoted to a detailed analysis of implicitness in the representation of the social structure in a multi-layered novel The Handmaid's Tale as the community depicted by the author gives a clue to better understanding of the main message conveyed and provides the opportunity to a thoughtful reader to decode hidden meanings.*

*The world outlook of the author is greatly influenced by the ideas of feminism and literary works and personality of George Orwell and this impact is clearly seen on the pages of the novel discussed. Implicitness and hidden symbols employed by Margaret Atwood to make the novel more intriguing and mysterious need to be decoded to reveal the genuine message transmitted to the reader. Extensive usage of various stylistic devices like metaphors, similes, represented speech, antithesis and others creates implicitness on different levels of possible text analysis, such as grammatical, lexical and semantic.*

**Keywords:** *implicitness, hidden senses, dystopia, antithesis, metaphor, irony, allusion, intersexuality.*

## INTRODUCTION

The issue of implicitness and hidden senses in literary works has become of great current scientific interest for many researchers in the field of linguistics. Various types of discourses and peculiarities of implicitness on all levels of the language structure are becoming the target of research. The topicality of this scientific investigation is clearly defined not only by the growing interest to the function of hidden senses in a literary text, but also by the manifestation of the author's world outlook, namely Margaret Atwood, a contemporary Canadian writer, whose creative activity is not carefully studied in Russia.

The target of research is hidden senses as a feature of a literary text in the aspect of their linguistic embodiment.



The subject being examined is hidden senses as Margaret Atwood's individual writing style component.

The article is aimed at detecting the peculiarities of hidden senses employment in M. Atwood's dystopian novel "*The Handmaid's Tale*" and describing the linguistic means of their representation as characteristic features of the author.

The following methods are employed to achieve the article's aim:

- theoretical sources analysis;
- decoding stylistics methods;
- hermeneutics circle principle, based on the interconnection of the whole and the part.

There is no unanimously accepted term to express the idea of the sense not expressed verbally. The researches may use the term "implication", "implicitness" or "textual implicitness". To avoid this terminology confusion some scholars prefer to use a neutral vocabulary unit – hidden senses. Irina Arnold, one of the founders of decoding stylistics, interprets implicitness as additional or implied meaning, which appears in the result of the interaction of juxtaposed text units, but which is not expressed verbally (Arnold, 1982, 84). In our research we understand implicitness as the content which is not embodied in usual, lexical, or grammatical meaning of the vocabulary units constituting the statement, but is derived or can be derived when perceiving the sentence (Dolinin, 1983, 38). We use the terms "hidden senses" and "implicitness" as synonymous.

## RESULTS AND DISCUSSION

*The Handmaid's Tale* is a dystopian novel that came out in 1985 and brought its author not only wide popularity but also Governor General's Awards (one of the most prestigious awards in literature) in 1986. In her novel M. Atwood describes a frightening patriarchal theocracy, created by males with the help of women, although both sexes are limited in their freedoms and rights. The genre of dystopia gives the opportunity to the author to create so-called anti-world, which serves as a warning to the generations of possible development of the events if the humanity does not change its attitude to the world history, wars, social phenomena, cultural heritage and the personality of each citizen.

In her dystopias M. Atwood managed to state her position on Canadian outlook and self-understanding as a nation, criticizing some kind of sacrifice in the situation of American expansion in cultural and political spheres. It should be noted that Margaret Atwood is one of those authors who tried to establish and support national Canadian literature with its peculiar features. Moreover, it should be taken into account that postmodernism as a broad cultural and philosophical movement that outlined and shaped the development of contemporary literature in the 1960s has influenced greatly on the structure, composition and stylistic peculiarities of Atwood's literary works: self-referentiality, epistemological and moral relativism, extensive quotation, cultural plunge, fantasy, science fiction, hyperbolized description of the reality and characters.

*The Handmaid's Tale* is one of the most well-known novels written by M. Atwood. The action takes place in Gilead, a state that was formed on the territory of the USA after a military coup and illustrated a brilliant example of Christian fundamentalism – a common ideology; all aspects of daily life correspond to various biblical statements. The author vividly depicts the religious devoutness which is absolutised to an absurd degree. Thereby the place of the main action is a totalitarian state with distinctive theocratic features. Crime rate rise, protests, the assassination of the president lead to the constant fear and shock ruling the society, which result in people's inactivity. The interim government introduces the emergency situation, imposes a series of laws that restrict the life of ordinary people, like, prohibiting women having their jobs or any property and using their own money. The everyday search of enemies of the existing regime, expulsion of some categories of citizens to so-called Colonies, executions have become a typical picture of daily routine.

It is reasonable to start the analysis of hidden senses employed to depict the society shown in the novel with the name of the state, where the action of the narration happens. The name of a new-formed state is an allusion on a biblical area *Gilead* – that surrendered to various conquerors: Israelite, Assyrian, Greeks, Macedonian and Arab. This allusion hints that the young republic, which emerged after a military coup, is vulnerable to neighbouring states and other governments, as the territory of the country is valuable and attracts modern “conquerors” to satisfy their geopolitical ambitions. This allusion partially explains the fact why the republic has to be in war with other threatening governments.

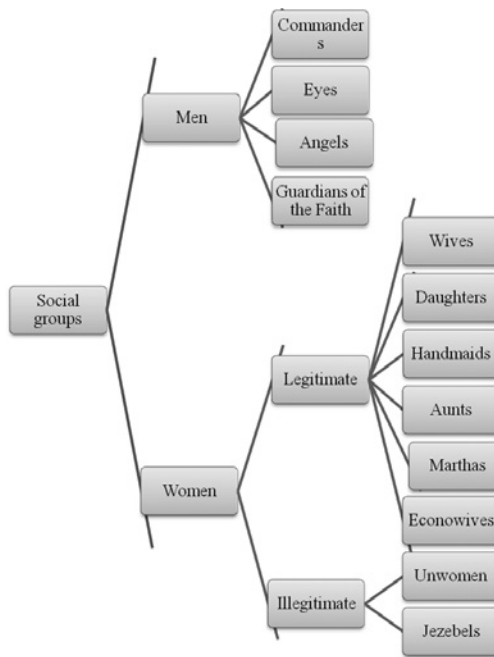
The structure of the society depicted in the novel is highly hierarchical and functionally oriented, which is characteristic to various dystopian novels, such as *1984* by George Orwell or *Brave New World* by Aldous Huxley. Ironically as it is, the daily life in the society is mainly based on Christian fundamental principles, while at the same time the government tries to minimize the mentioning of any religious concepts, ideas or statements to refuse the citizens to have the last comfort and hope. The biblical context becomes crucial for the existence of a newly emerged totalitarian state. The mentioned above allusion to Gilead highlights the author's irony: a flashback to Old Testament times means the return of the society to honest and virtuous life underlining the connection with richness and fertility, whereas the Atwood's Gilead represents a dangerous place to live in, as all the territory suffered from radioactive emission which resulted in inability of most women to give birth to children.

The hierarchy of Gilead society is based on gender. It is hardly possible to define the division of people as social classes as it is made on the principle of fulfilled functions necessary for the development and prosperity of the new country. Unlike many dystopian novels of the twentieth century, where the reader can clearly understand who the ruler of the depicted society is, Margaret Atwood does not even hint what the governing body or personality in the republic of Gilead is. The subject pronoun “*they*” used to denote the state's authorities implies that the citizens are not aware of a person or a group of people who develop and define their way of life, pass the laws

regulating all spheres of people’s activities and introduce the moral values the society has to follow. Consequently it may be supposed that the absolutised religious doctrine is implied like ideology that rules the people. The author highlights the ideas of the distance between the government and the state using the Passive Voice – **No guns though, even they could not be trusted with guns** (Atwood, 1998, 56).

The control of the citizens of the republic of Gilead is carried through the strictly defined daily routine and imposed prohibitions. All the books are illegal as reading develops critical thinking and intelligence, whereas educated society in totalitarian regimes is perceived as a threat. Atwood uses real historic allusions as it is a well-known fact that various governments throughout different epochs made writing and reading illegal – books were burnt in China, it was forbidden to translate the Holy Bible in Medieval Europe from Latin into national languages, as it was undesirable for common people to read it.

Men rule the society and dominate women and are the only socially active gender. As in old times women were socially passive and subordinate to men – their main role was to do the household chores and give birth and bring up children. The figure below illustrates the social structure of the republic of Gilead.



**Figure 1.** The social structure of the Gilead society.

Commanders are the main and the most important figures in the society mentioned in the text of the novel who transmit the main ideological issues to the lower and

dependent social groups. The house of any Commander can be compared to a church, where each member knows their function and role. They read the psalms, or any other suitable part of the Holly text to explain and justify the actions of the government.

The names of the social groups are speaking names as they reveal the essence of the functions the representatives fulfill. Naming is the brilliant example of hidden senses that reveal the essence of each social group. *Eyes* serve as a secret service (like Intelligent Service) whose main objective is to look for and detect those who break the rules imposed in the state. *Angels* are the warriors who struggle to protect the territory of the republic of Gilead. The irony employed by M. Atwood mocks on the function of the soldiers who kill and shoot. Angels can have their own maids and get married so they have good chances to move to the social group of Commanders, as only males can get promotion and career growth. *Guardians of the Faith* is the worst male group as they embody “under-soldiers”, because they carry out not honourable duties, like digging the Wives’ gardens. All of them are either old, or too young, or wounded so that they can do nothing but pretend to be important wise people in the society. The name of the social group is also ironic.

Women represent the biggest social group in the state as their functions are diversified and they are necessary for the society to thrive and continue its existence. Most women are in reduced circumstances as they have no rights to take any active social part.

*Wives* are the most privileged group as they are the spouses of the Commanders. The *Handmaids* are the most important group in the social structure. They serve as substitute mothers for the families of Commandors and their Wives. One of the peculiarities of depicting the characters is using collective nouns, like Commanders, pseudonyms serving like names showing social status, e.g. the names of the maids – Offred, Ofglen. The name of the maids can be grammatically explained as the name of an inanimate object because the notion of possession is rendered with the help of the preposition **of** - the maiden of Fred. In that case it should be noted that in that case the name of the owner – Commander - is also specified as a lifeless object, as the author uses **noun –of – noun** construction which is not typical for living beings.

The day of the Maids is restricted and strictly regulated, the following idea is proved by the pun - ... *ladies in reduced circumstances. The circumstances have been reduced...* (Atwood, 1998, 69). Circumstances as a way of life have really changed and become narrow as each step, word or gesture have to be thought of carefully.

It should be noted that the maids are marked by red colour. The meaning of the colour also has a double nature. On the one hand, this is a colour of German prisoners of war in Canadian camps. This historical allusion hints on the rightless position of the maids in the society. On the other hand, red colour, especially red shoes, is an allusion on the film “Red Shoes”, which portrays a woman who understands that she cannot be a ballet dancer and a mother simultaneously and commits a suicide - ... *red shoes, flat-heeled to save the spine and not for dancing* (Atwood, 1998, 43). The allusion is strengthened with the mentioning that the shoes are not for dancing.

*Aunts* fulfill a very important social function because they prepare true handmaids in special centres. Aunts and Angels occupy the place between the upper classes and those who have no rights at all. A thoughtful reader can feel a failed expectation as these common names used as proper ones which sound friendly and provoke associations with fairy-tales, actually serve as euphemisms to the vocabulary unit “slave driver”. The names of the Aunts (Elizabeth, Helen and Lydia) are synonymous to the names of various cosmetic brands women used to buy in their previous life.

The name of the centre where the Aunts trained future maids has a name “Rachel and Leah” which also serves as an allusion on the Bible where it is written that Rachel did not have children whereas Leah bore children to her master.

*Marthas*, as the biblical allusion may suggest, are elderly women who do the household chores and take care of a baby if it appears in the family. New Testament gives a story of Maria and Martha when Jesus Christ came to their house Martha tried to do her best to serve the Messiah. Paradoxically in Atwood’s novel *Marthas* are positive characters who represent old grannies of the previous ages trying to create the atmosphere of cosiness.

The next class of women that has a biblical allusion in its name is *Jezebels*, illegitimate women who serve as prostitutes in unofficial but state authorized cathouses. Jezebel was an Ahab’s wife, who was rather arrogant and despised religion. So her name became synonymous to all possible mischief and corruption in its original sense.

## CONCLUSIONS

Different authors got their inspiration from the reality, which surrounded them. They addressed to political, social, economic and cultural events in their literary works trying to influence the society. The twentieth century is the epoch of great changes and controversial processes that dramatically altered the history not of one state but the global community in general. Two World Wars, abdication of existing political regimes, the Great depression, and cultural revolutions are definitely not the entire list of the events that outlined tragic and pessimistic character of the previous century. Therefore it is not surprising that various authors, painters and composers depicted a frightening reality in their works in attempts to draw the attention of the society to horrible consequences of occurring events. *Guernica* by Pablo Picasso, *Three Comrades* by E.M. Remarque and *The Seventh Symphony* by Dmitri Shostakovich are a few examples to prove the thesis above. It is possibly the reason which can explain the emergence of a new literary genre of dystopia in the twentieth century. The main aim of the literary works written in that genre is to describe a state (or global order in a broad sense) where negative tendencies of development dominate. *The Handmaid’s Tale* is a prescient novel as the main ideas and messages transmitted by the author are embodied in the events of the late twentieth and the twenty-first century. The so-called Islamic State vividly illustrates the society illustrated in the novel. The phenomenon of terrorism – a global issue

that frightens people worldwide – is also based on people’s segregation, strict social hierarchy and order.

Biblical allusions, metaphors and irony employed by the author create a unique atmosphere in the society described fully illustrate the threats of the age if the humanity does not stop to think about the consequences of the action it produces.

## REFERENCES

1. Dodson, D. J. (1997). An interview with Margaret Atwood Critique. In *Studies in Contemporary Fiction*. Vol. 38, issue 4, Washington, D.C.: Taylor and Francis Books, pp. 96–104.
2. Арнольд, И. В. (1982). Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения. *Вопросы языкознания*. М., №4, С. 83 – 91.
3. Барт, Р. (1994). Смерть автора. In *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. М., С. 384-391.
4. Винокурова, Т. Н., Трашков, Д.В. (2014). Скрытые политические смыслы в романе Маргарет Этвуд «Рассказ служанки». In *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. Омск, № 1(15), С. 194–197.
5. Долинин, К. А. (1983). ИмPLICITное содержание высказывания. *Вопросы языкознания*. № 6, С. 37 – 47.

## SOURCES

1. Atwood, M. (1998). *The Handmaid’s Tale*. Anchor books.

## SANTRAUKA

### IMPLICITIŠKUMAS VISUOMENĖS VAIZDAVIME M. ATWOOD ROMANE „TARNAITĖS PASAKOJIMAS”

Tatiana Vinokurova

Straipsnyje analizuojamas implicitiškumas, kurį vaizduojant socialinę visuomenės struktūrą M. Atwood naudoja daugiasluoksniame romane „Tarnaitės pasakojimas”, kadangi M. Atwood visuomenės vaizdavimo pobūdis duoda užuominą, kaip geriau suprasti pagrindinę romano idėją ir pateikia mėstančiam skaitytojui galimybę atkoduoti paslėptas prasmes.

Romano autorės pasaulėžiūra yra ženkliai paveikta feminizmo idėjų, taipogi Džordžo Orvelo literatūrinių darbų ir jo asmenybės, ir šis poveikis aiškiai matomas analizuojamame romane. Straipsnyje kalbama apie implicitiškumą ir paslėptus simbolius, kurie daro romaną labiau intriguojantį ir paslaptinę ir kartu atskleidžia tikrąją prasmę, perteikiamą skaitytojui. Tekste gausiai vartojamos įvairios stilistinės priemonės tokios kaip metafora, palyginimas, perpasakota kalba, antitezė ir kitos, sukuriančios implicitiškumą įvairiuose teksto analizės lygmenyse, t.y. gramatiniame, leksiniame ir semantiniame.

# NORTHERN FRONTIERS: MILITARISTIC COMPONENT IN THE 'ARCTIC' MEDIA-CONCEPT STRUCTURE

Anton Zhigunov

Omsk State University n.a. F.M.Dostoevsky, Mira St. 55-a, Omsk, 644077 Russia,  
zhigunovaiu@omsu.ru

## ABSTRACT

The article is devoted to the structure and specific features of the media-concept 'Arctic', which contains not only 'ice', 'snow' or 'polar explorers'. Nowadays the Arctic is a specific area, the region of increased militaristic activity and political battles; this is unambiguously verified by conducted media-texts analysis. Words and expressions that highlight escalation of military agiotage aroused around the region like names of military subjects and objects, equipment, geopolitical processes, etc. describe a current critical situation in the region. The nominations and definitions of these geopolitical phenomena, in particular questions of safety in the development of the region, the position of the region in the algorithm of political decision making process are becoming of immediate interest covered in the media. All these pragmatic components are reflected in studying of media-information with the help of linguistic techniques: composing the cognitive dictionary, its analysis and determination of special cognitive features in the media-concept 'Arctic'.

**Keywords:** *Arctic, media-concept, place-name, thesaurus.*

## INTRODUCTION

Urgent socio-economical and political processes, which happen regularly, find their reflection in the mass-media. This is the way the human world-understanding and outlook forms and special cognitive peculiarities of the world image making as well. The image of the reality that is reflected in the people's mind is usually nominated "concept", correspondingly the creation of the concepts in the media-sphere was called "media-concept". According to the definition given by O. Orlova, a media-concept is a "verbal and mental phenomenon of a special kind distinguished by the media-sphere origin that entered people's mind with the beginning of the information society formation and which became the means of mental-psychological and emotional adaptation to new realities" (Orlova, 2014, 12). It should be highlighted that when the term "media-concept" is used, we demonstrate in the first instance the determination of substantial specificity of a cognitive phenomenon under consideration and we

show the ways of its verbalization in media-texts by the functional sphere - media-discourse. Thus following O.V. Orlova, we can say that media-concepts possess some differential features which constitute their uniqueness:

- media-concepts are made and ultimately foregrounded in media-discourse where media-concept becomes the carrier of some cognitive and associative lines;
- media-concepts define and fix urgent situations and trends. Media-discourse is a dynamic structure today. It is the first sphere that reflects urgent social and political changes and influences on a real cognitive image of an object of description;
- media-concepts do not convey deep historical and cultural connotations. Media-concepts, which are created in media-texts, have no background knowledge and data which can influence on a media-concept perception.
- media-concepts have a limited life cycle. This criterion is an indicator of the increase of media-concept usage.

## RESULTS AND DISCUSSION

The analysis of the media-concept 'Arctic' is carried out employing the theory of the field structure of cognitive units which have nexus, a circumnuclear sphere and periphery. Each of these aspects includes special cognitive components and interpretation potential of a media-concept explication. This theory was introduced and developed by I. Sternin (Sternin, 2003, 64). The analysis of the media-concept 'Arctic' is based on the methodological approach suggested by E. Malysheva (Malysheva, 2011, 90). The method is based on the description of the lexico-semantic groups of the formal-functional thesaurus of a media-concept. This approach allows to come to the conclusions uncovering the peculiarities of the verbalisation of cognitive lines. It should be stressed that employment of this method provides differentiation of formal and functional thesaurus. A formal thesaurus is connected with lexemes directly connected with the semantics of a media-concept. A functional thesaurus contains metaphorical usage of lexemes. The second part of a thesaurus is much more interesting for our research, because it reflects the current state of the media-concept 'Arctic' and shows the dynamics of its interpretation in media-texts.

Internet mass-media publications dated 2014-2016 and the documentary film *Ice Paragraph* provide materials for the research presented in this article. The main aim of the paper is to reveal special militaristic features of the media-concept 'Arctic' and their interpretation. This analysis is interesting as it gives the opportunity to capture the changes of the region role in the global processes taking place in the contemporary world and the interpretation of the place name in modern military and geopolitical talks.

To provide the basis for comparison and identification of peculiarities of the media-concept 'Arctic' it is necessary to find the archetypical conceptual features. The sources of this procedure are the dictionaries and specialised scientific literature that



represent the semantics of place-names. The structure of the 'Arctic' lexeme in these dictionaries shows the nexus part of the media-concept 'Arctic'. The components are the following:

- the northern part of the Earth (planet);
- consists of the Arctic Ocean and the adjunct territories of Eurasia and North America (Ozhegov, 1989; Pospelov, 2001; Big Encyclopaedic Dictionary; Russian dictionary; Dictionary of Modern Geographic Names; Encyclopedia Krugosvet).

It is a very curious fact that both linguistic and specialized geographical dictionaries record the following differential semantic signs as 'the north', 'polar', 'region', 'the Arctic Ocean'. It is also possible to find in some dictionary entries mentioning place-names like sea, gulf, islands, continents etc., that are connected with the Arctic by the land.

It is possible to predict that some fragments of the thesaurus explicate and force semantic attributes that are absent in the usual meaning of the place-name 'Arctic'. In particular, we are interested in lexemes that are connected with objects, agents, processes and effects of the militaristic actions in the region. It is obvious that there is no militaristic semantics in the place-name meaning. However, while creating the media-concept thesaurus, it is possible to define the following lexico-semantic groups, that contain the idea of the regional militarisation. They exactly fix cognitive peculiarities of the media-concept structure.

Formal thesaurus of the 'Arctic' media-concept includes the following lexico-semantic groups:

#### *Nominatives*

*Names of the geographical space objects connected with the semantics of the media-concept directly: area (Arctic), hemisphere (north), polar (region), pole (North), region (Arctic), sea (Arctic), sea (North), territory (Arctic), the North, water (Arctic).*

"The research of the water masses interaction, coming from the South, from the Atlantic and from **the North**, from the Arctic, lets us better understand, how the climate of **the Northern hemisphere** moderate and high latitudes is formed" (*Gazeta. Ru*, 23.07.2015);

"It is perhaps the solemnest moment of the expedition. We came to **the North Pole**" (*Ice Paragraph*).

*Names of the unique regional interval of time directly connected with the semantics of the media-concept: year (polar), day (polar), night (polar).*

"**Polar night** lasts 40 days in Murmansk. Residents of Murmansk will see the sun at 11.01 at 13:39 PM. The duration of the **day** will be 33 minutes" (*Arctic-Info*, 10.01.2014);

"In comparison with other world companies producing phosphatic raw materials, we face very difficult conditions, because the winter is longer than 6 months, it is **the polar night**" (*Ice Paragraph*).

**Place-names (names of the geographical objects), connected with the semantics of the media-concept directly:** *the Arctic Ocean, Kara Sea, Barents Sea, Laptev Sea, Spitsbergen, Franz Josef Land, Arkhangelsk (gate of the Arctic), Murmansk, Yamal, Alaska etc.*

“As a comparison, 80 thousand people visit **the Spitsbergen** per year, while Franz Josef Land – just a little bit more than 1 thousand” (*Gazeta.Ru*, 20.09.2015);

“**Arkhangelsk**, called ‘**the gate of the Arctic**’, which is absolutely correct, is close at hand with **the White sea**, that is the part of **the Arctic Ocean**” (*RIA News*, 10.01.2014).

### **Attributives**

**Characteristics of the geographical objects directly connected with the semantics of the media-concept:** *Arctic, polar, northern.*

“The key role in the polar territories development will play oil and gas companies. It is obvious that the high-technological projects of the hydrocarbon production at the **Arctic** shelf are the driving force of the regional development” (*Gazeta.Ru*, 21.11.2014).

Functional thesaurus of the ‘Arctic’ media-concept concept includes the following lexico-semantic groups:

### **Nominatives**

**Names of the militaristic objects indirectly connected with the semantics of the media-concept:** *aviation (sea), airdrome, ship, ice-breaker, light carrier, weapons, submarine, airplane, north fleet, technic (militaristic).*

“In 2014 sea **aviation** of the northern **fleet** will continue regular patrol of the Arctic on the regular basis that was renewed last year” (*TASS*, 03.01.2014).

**Names of the militaristic agents indirectly connected with the semantics of the media-concept:** *army, troops, armed forces, landing, command (Arctic), command (northern), commission, marines.*

“There will be new **Arctic command** in Russia in 2017” (*Gazeta.Ru*, 01.10.2014).

**Names of the geopolitical objects, agents, processes and effects indirectly connected with the semantics of the media-concept:** *safety, fight (for the Arctic), military actions, state (Arctic), hot point, race (for the Arctic), broad, battle (for the Arctic), protection, zone (Arctic), game (for the Arctic), interests (smb at the Arctic), guard (of the territory), patrol, position, flight, presence (militaristic in the Arctic), development, presence expansion, Council (Arctic), neighbour (Arctic), cooperation, strategy (Arctic), territory of the dialog, strengthening, studying (militaristic).*

“Deputy defense secretary of Russia Anatoly Antonov said, that Russian actions in the Arctic had no militaristic character. He claimed that Russian activity is connected with the creation of infrastructure that is necessary for borders **safety** and resources development” (*Gazeta.Ru*, 24.12.2014);

“There is no and could not be any **race for the Arctic**. International right mode of the Arctic sea space constitutes the rights of the Arctic states” (*RIA News*, 09.12.2014);

“The main task of **the paratroopers** is the **force** of the **guard** and defence of the strategy important objects that are situated in the Arctic” (*RIA News*, 18.03.2015).

### *Attributives*

**Characteristics of the geopolitical objects, agents, processes and effects indirectly connected with the semantics of the media-concept: safe, geopolitical, main (place).**

“President of Russia, Vladimir Putin set a mission to make the atlas of the Arctic zone in order to develop the region **safely**” (*Gazeta.Ru*, 11.05.2015).

**Characteristics of militaristic and geopolitical actions indirectly connected with the semantics of the media-concept: military, fighting.**

“Russian **military** forces are intensifying the opportunities of the army in the Arctic, Crimea and Baltic” (*Gazeta.Ru*, 18.03.2015).

### *Predicates*

**Predicates with the meaning of the fighting for the region indirectly connected with the semantics of the media-concept: to divide the Arctic, to land, to fight for the Arctic, to conquer, to protect, to fly, to force, to come to the Arctic, to stand on the own two feet, to train, to threaten, to strengthen.**

“During the conducting of a sudden check erect service **land** in Novaya Zemlya and the Franz Josef Land firstly” (*Gazeta.Ru*, 18.03.2015);

“There are two approaches of the Arctic separation, - Konovalov said.–We think, that the Arctic can **be separated** among the Arctic states that have the exit to the Arctic ocean” (*Gazeta.Ru*, 20.04.2015);

“To be respected you need not **to conquer** any territories, but to develop them, be there and live there. If we are going to stand on the own two feet, it will be the biggest border and the largest territory” (*Ice Paragraph*).

Hence it is obvious, that in the functional thesaurus of the ‘Arctic’ media-concept some lexemes with the semantics of the militarism are formed.

The impressive number of different types of the military techniques show a serious attitude to the matters of safety in the air (*paratroopers, army, aviation, airplane, aerodrome*) and at the sea (*ship, fleet*). Regional safety is also of great importance outlined by the authority (*command*).

Lexemes that name the region like *Arctic zone* (as a *special zone, closed zone, prohibited zone* etc.) show an increasing military activity. It has special influence on the place-name transformation, forming new semantic features and featuring the place-name more military, more serious and even dangerous for living or just staying there. Besides there are a lot of nominations of the military terminology: *strategy, border, position* (as the point of dislocation), *patrol*, etc.

It is interesting that there are some lexemes that demonstrate geopolitical rivalry in the Arctic. In particular, the vocabulary units like *race, fight, battle, game* for the Arctic explicate the semantics of the military forces, infrastructure development; show the possibility of being the winner or the loser. The majority of these processes have speculative character. There is no doubt, there is no act of war in the region, neither big military conflicts, nor local collisions. Although putting it metaphorically, the region is perceived as the battlefield, as the zone, that needs to be protected even in a militaristic way.

Lexemes, objecting militaristic and political consolidation around the Arctic and circumpolar states also constitute an interesting component in the structure of the media-concept. The words like neighbour, cooperation, territory of the dialogue shows a peaceful and sustainable variant of the Arctic future making process.

The existence of the predicates with the universal semantics of *'conquer'* in the meaning of *fight, come to, force, protect, to stand on the own two feet* follow the idea of the regional safety control.

Demonstration of the regional role in Russian foreign policy and domestic policy predicts the preparation to hold the Arctic. It is indicative that some people use the attributive "main place" for the Arctic description, for instance, in the interview the director of the museum of the Arctic and the Antarctic Victor Bojarsk expressed this point of view. The question is "What place does the Arctic occupy in the urgent Russian policy?". The answer is the next:

"I should say that the Arctic occupies **the main place** in modern Russian policy. And it is not a secret that Russia – is the North firstly. The North border is the biggest" (*Rosbalt*, 08.02.2014).

## CONCLUSIONS

The numerous quantity of the lexemes with the military semantics explicate new cognitive features of the 'Arctic' media-concept that are formed by the functional thesaurus, picture the region with the help of the metaphors.

As for the 'Arctic' as a place-name, it is an amazing semantic mixture. The interpretation of the Arctic problems, their demonstration in mass-media texts expand the traditional understanding of the place-name.

## REFERENCES

1. *Big Encyclopaedic Dictionary*. Retrieved from <http://www.vedu.ru/bigencdic/>
2. Malysheva, E. (2011). *Russian Sports Discourse: Theory and methodology of linguistic-cognitive study, diss.*, Omsk state university n.a. F. Dostoevsky.
3. Ozhegov, S. (1989). *Russian dictionary*, Moscow: Russian Language.
4. Ozhegov, S. *Russian dictionary*. Retrieved from <http://slovarozhegova.ru/> (21.01.2018).

5. Orlova, O. (2014). *Stylistic-discursive evolution of the media-concept: life cycle and world model potential, diss.*, Tomsk state university.
6. Popova, Z. & Sternin, I. (2003). *The Cognitive Linguistics*. Voronezh: Istoky.
7. Pospelov, E. (2001). *Geographic Names of the World: A Toponymic Dictionary*, Moscow: AST.
8. *Dictionary of Modern Geographic Names*. Retrieved from <http://www.igras.ru/index.php?r=140&page=14&id=6169>.
9. *Encyclopedia Krugosvet*. Retrieved from <http://www.krugosvet.ru/>

## SANTRAUKA

### ŠIAURINIS PASIENIS: MILITARISTINIS KOMPONENTAS ŽINIASKLAIDOS KONCEPTO „ARKTIKA” STRUKTŪROJE

Anton Zhigunov

Straipsnis skirtas žiniasklaidos koncepto „Arktika”, kuriame yra ne tik *ledas, sniegas* ir *ašigalio tyrėjai*, struktūrai ir specifiniams bruožams. Šiuo metu Arktika – tai specifinis regionas, kuriame yra padidėjusi militaristinė veikla ir politinės kovos, ir tai vienareikšmiškai parodo medijų teksto analizė. Žodžiai ir posakiai, įvardijantys karinius objektus ir subjektus, įrangą, geopolitinius procesus ir kita, pabrėžia karinio ažiotažo eskalavimą ir apibūdina dabartinę kritinę situaciją regione. Šių geopolitinių reiškinių įvardijimas ir apibrėžimas, ypač saugumo užtikrinimo regione klausimai, regiono pozicija politinių sprendimų priėmimo algoritme, atsiranda žiniasklaidos dėmesio centre. Visi šie komponentai randami studijuojant žiniasklaidos informaciją kalbinių priemonių pagalba: kognityvinio žodyno sudarymas, jo analizė ir specifinių kognityvinių bruožų nustatymas žiniasklaidos koncepte „Arktika”.



*IV. SVETIMŲ KALBŲ  
MOKYMAS /  
FOREIGN LANGUAGE  
TEACHING*





# REFLECTIVE PRACTICE OF IN-SERVICE EFL TEACHERS IN ESTONIA AND LITHUANIA

Kati Bakradze, Gerda Mazlaveckienė, Dalia Gulbinskienė

Tallinn Co-Educational School, Tallinn, Estonia,  
bakradze19@hotmail.com;

Lithuanian University of Educational Sciences,  
Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, gerda.mazlaveckiene@leu.lt;  
General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania,  
Šilo St. 5, LT-10322, Vilnius, dalia.gulbinskiene@lka.lt

## ABSTRACT

*Reflective teaching is a means of professional development which begins in the classroom by looking at what we do in the classroom, thinking about why we do it, and thinking about if it works – a process of self-observation and self-evaluation. By collecting information about what goes on in our classroom, and by analysing and evaluating this information, we identify and explore our own practices and underlying beliefs, as well as change and improve the teaching process and classroom effectiveness. Hence, the current research aims at analysing in-service EFL teachers' evaluation of reflective teaching as a tool of developing teaching skills and becoming reflective practitioners in Estonia and Lithuania. The research reveals that teachers find reflective teaching as a motivating and helpful tool in the improvement of their teaching skills.*

**Keywords:** professional development, reflective teaching, reflective practitioner, critical reflection.

## INTRODUCTION

In 1987, Donald Schön introduced the concept of reflective practice as a critical process in refining one's artistry or craft in a specific discipline. As defined by Schön (1996), reflective practice involves thoughtful consideration of one's own experiences in applying knowledge to practice while being coached by professionals in the discipline. After the concept of reflective practice was introduced, many schools, colleges, and departments of education began designing teacher education and professional development programmes based on this concept. Reflection or critical reflection refers to an activity or process, in which any experience is recalled, considered, and evaluated, usually in relation to a broader purpose. It is also expected that teachers relate their findings to those of others and consider results in the context of the current

debates on educational issues (Pollard, 2002). Moreover, reflection is a response to past experience and involves conscious recall and examination of the experience as a basis for evaluation and decision-making, as well as a source for planning and action. Bartlett (1990) claims that becoming a reflective teacher involves moving beyond a concern with instructional techniques and “how to” questions and asking ‘what’ and ‘why’ questions that regard instructions and techniques not as ends in themselves, but as part of broader educational purposes. According to Richards & Farrell (2011), the primary benefit of reflective practice for teachers is a deeper understanding of their own teaching style, and ultimately, greater effectiveness as a teacher. Other specific benefits include the validation of a teacher’s ideals, recognition of teaching as artistry, and applying theory to classroom practice. Bearing the aforesaid in mind, the current paper addresses the following problem: is reflective teaching a relevant tool of professional development of teachers in Estonia and Lithuania?

The object of the research is EFL teachers’ evaluation of their reflective teaching practice. The aim of the research is to analyse in-service EFL teachers’ evaluation of reflective teaching as a tool of developing teaching skills and becoming reflective practitioners in Estonia and Lithuania.

The following objectives of the research are set:

- 1) To perform a comparative analysis of the evaluation of reflective teaching practice of EFL teachers in Estonia and Lithuania;
- 2) To determine the effectiveness of reflective practice as a tool of developing teaching skills from the point of view of EFL teachers in Estonia and Lithuania.

## **THEORETICAL UNDERPINNINGS OF THE RESEARCH**

Marzano & Boogren (2011) state that the process of reflection for teachers begins when they experience a difficulty, troublesome event, or experience that cannot be immediately resolved. Reflection starts when one inquires into his or her experience and relevant knowledge to find meaning in his or her beliefs. It has the potential to enable teachers to direct their activities with foresight and to plan according to ends-in-view. Zeichner & Liston (1996) claim that if a teacher never questions the goal and the values that guide his or her work, the context in which he or she teaches, or never examines his or her assumptions, then this individual is not engaged in reflective teaching. This view is based on a distinction between teaching that is reflective and teaching that is technically focused.

According to Ghaye (2010), Burden & Byrd (2015), and other researchers, many different techniques can be employed if one wishes to become a reflective teacher, including observation of oneself and others, team teaching, and exploring one’s view of teaching through writing. However, there is a three-part process that is central to any technique used:

1. *The event itself.* The starting point is an actual teaching episode, such as a lesson or other instructional event. While the focus of reflection is usually the

teacher's own teaching, self-reflection can also be stimulated by observation of another person's teaching.

2. *Recollection of the event*, i.e. an account of what happened, without explanation or evaluation. It can be done through written descriptions of an event, a video or audio recording of an event, or the use of check lists to capture details of the event.
3. *Review and response to the event*. Following a focus on objective description of the event, the teacher returns to the event and reviews it. The event is now processed at a deeper level, and questions are asked about the experience. (Dana & Yendol-Hoppey, 2014).

Reflective practice is a professional requirement, which primarily encourages understanding of our learners, as well as their needs and abilities (Scales et al., 2013). Every learner is different; therefore, there are likely to be various interpretations of what we say or do within different groups of learners, what tasks and activities we plan for them, what strategies we employ to attain teaching and learning objectives, ensure feedback and assessment, etc. According to Scales et al. (2013), there are 'different worlds' within our classrooms, so skilled teachers should try to see themselves as their students see them. Therefore, it is highly important that appropriate classroom environment is created to satisfy every learner's needs and assure every learner's success in learning.

Stevens & Cooper (2009) suggest that another useful way of engaging in the reflective process is through the use of written accounts of experiences, such as self-reports, autobiographies, journal writing or collaborative diary keeping seeking to better contemplate on personal well-being and professional development as a teacher.

Moreover, Kato & Mynard (2015) claim that peer observation and cooperation can provide opportunities for teachers to view each other's teaching in order to expose them to different teaching styles and to provide opportunities for critical reflection on their own teaching. There is a wide variety of different aspects of lessons to observe and to collect information on, such as organisation of the lesson, teacher time management, student performance on tasks, time-on-tasks, teacher questions and student responses, student performance during pair work, classroom interaction, class performance during a new teaching activity, etc. Teachers gain a number of insights about their own teaching from their colleagues' observations on a regular basis. Professional learning and personal fulfilment are enhanced through collaboration and dialogues with colleagues.

Pollard and others (2008) suggest learning through mentoring in teacher education is one of the means of providing support, challenge, and extension of the learning of one person through the guidance of another who is more skilled, knowledgeable, and experienced, particularly in relation to the context in which the learning is taking place.

Bearing all this in mind, it is possible to claim that reflective teaching practice as a tool of developing teaching skills involves four major aspects: recognition of learners, their needs, abilities and classroom environment; teachers' job satisfaction and professional development, peer observation and cooperation, as well as mentoring in teacher education.

## RESEARCH METHODOLOGY

Reflection is one of the methods of data collection that is based on self-perception and self-evaluation, as well as critical observation of own experience, behaviour, values, activity, attitudes, ideas, feelings, etc. (Bubnys & Žydzūnaitė, 2012). Seeking to analyse the evaluation of the reflective teaching practice of in-service EFL teachers of Estonia and Lithuania, as well as determine the effectiveness of reflective practice as a tool of developing teaching skills of the respondents, a questionnaire survey was employed for the research. M. Clements' Questionnaire for Teacher Reflection (2016) was taken as the basis for the investigation of the evaluation of reflective teaching practice of EFL teachers in both countries. It consisted of 30 entries – questions for teachers to reflect on, which were assessed using a four-level Likert scale.

The study involved 97 in-service teachers of foreign languages – 45 Lithuanian EFL teachers and 52 Estonian EFL teachers. The research was conducted in autumn 2017 as a pilot study to verify the adaptability of the Questionnaire for Teacher Reflection (2016) in the context of the selected Baltic countries.

## RESEARCH RESULTS

The research aimed at investigating the aspects of the evaluation of reflective teaching practice of in-service EFL teachers of Estonia and Lithuania. In order to obtain reliable results for the chosen contexts, factor analysis was employed for the research. Factorability was determined by measuring the sampling adequacy. For this purpose, Kaiser-Meyer-Olkin test (KMO-test) was used. The sample is adequate if the value of KMO is greater than 0,5 (Field, 2000). It was determined that all variables were suitable for factor analysis.

Having accomplished the factor analysis, it was determined that the value of KMO was 0,892; Bartlett sphericity test –  $\chi^2 = 5367,918$ ;  $df = 387$ ;  $p < 0,0001$ . Such results prove the appropriateness of the data for factor analysis. Accomplishing the factor analysis, the rotation method Varimax was used to simplify the interpretation of factors.

The accomplished factor analysis helped to distinguish five latent factors that explained 72,32% of the total dispersion of variables. After the initial rotation of factors, factor loadings ranged from 9,04 % to 22,13 %. Factors and their variables with factor loadings  $\lambda$  are presented in Table 1.

**Table 1.** Factor analysis of the evaluation of EFL in-service teachers' reflective teaching practice

Factor dispersion	Variables	Factor loadings				
		F1	F2	F3	F4	F5
<b>F1:</b> Classroom activities and strategies  <b>22,13 %</b>	Was this activity successful? why or why not?	,718				
	If we do this again, what can I do differently to help you learn more?	,685				
	Did this activity help you learn more than others we've done? Why?	,491				
	Do I select appropriate material for each class for my students to be able to apply it in practice?	,634				
	Which students benefited from this activity?	,824				
	Which students did not benefit from this activity?	,838				
	What new strategies have I tried lately that might benefit a student I am struggling with?	,604				
<b>F2:</b> Compliance of teaching goals, feedback and assessment  <b>16,25 %</b>	Are my students aware of the reasons, importance and goals of what they are studying?		,748			
	Does my gradebook accurately reflect student learning?		,677			
	Do my assessments really reflect learning, or merely task completion or memorization skills?		,533			
	Do I ensure the feedback to my students about their learning results and achievements?		,530			
<b>F3:</b> Classroom environment and student centredness  <b>13,44 %</b>	Do I analyze the problems that arise and the ways of solving them more efficiently?			,670		
	Do I encourage my students to discuss and to freely express their opinions?			,865		
	Do I encourage my students to deepen their knowledge on their own?			,798		
	Are my students excited to come to my class today?			,714		
	In what ways am I challenging students who are clearly being successful in my classroom?			,775		
	What do I do when students aren't learning in my classroom?			,692		

<b>F4:</b> Teachers' job satisfaction and professional development  <b>11,46 %</b>	What new ideas have I tried in my classroom lately to keep myself energized about teaching?				,822
	Do I reflect on my progress and on the factors that influence it?				,783
	Do my actions as a teacher show my belief that all students can learn at a high level?				,649
	Am I excited to go to work today?				,696
	In what areas can I still improve professionally?				,840
	Do my actions as a teacher show that I take pride in my work?				,651
	What have I done lately to relieve stress and focus on my own mental health, to ensure I remain an effective teacher?				,718
	Do I realize my emotions and what causes them?				,806
<b>F5:</b> Relationships with the school community  <b>9,04 %</b>	Are the relationships I have with my colleagues conducive to creating a collaborative culture focused on learning?				,489
	Are the relationships I have with my student's parents conducive to improving learning?				,667
	Are the relationships that I have with my students helping or hindering their ability to learn?				,629
	Do you observe your colleagues lessons?				,844
	Do your colleagues observe your lessons?				,863

The first factor (F1) explains 22,13% of the total variance, whereas factor loadings demonstrate that Factor 1 and its six variables have strong correlations, and one variable has a moderate correlation. The factor combines the variables defining classroom activities and strategies, their efficiency and benefits provided to students. The second factor (F2) explains 16,25% of the total variance. Factor loadings show that two variables strongly correlate, whereas the remaining two have moderate correlations with the factor. The distinguished factor combines variables that define the respondents' reflection on the compliance of teaching/learning goals with the provided feedback and assessment. The third factor (F3) explains 13,44% of the total variance. Factor loadings demonstrate that all the six factors have strong correlations with the factor. This group includes variables that refer to the teacher's actions to ensure comfortable learning environment for all students. The fourth factor (F4) explains 11,46% of the total variance, whereas factor loadings disclose strong correlations with the factor. The factor includes the variables that refer to the respondents' job satisfaction and professional development. The last factor (F5) explains 9,04% of the total variance. Factor loading reveal strong correlations of four variables and a moderate correlation

of one variable with the factor. The factor covers the variables that are linked to the teachers' relationships with other members of the school community, namely students, their parents, and colleague teachers.

On the basis of the factor analysis, the responses of the research participants were analysed within each factor group. The respondents were offered a four-level Likert scale to evaluate their reflective teaching presented in 30 items of the Questionnaire for Teacher Reflection choosing one of the options: Always, Often, Sometimes, and Never.

The research results demonstrate that the EFL teachers of both Estonia and Lithuania tend to reflect on the *teaching/learning activities and strategies* more than on the other aspects of EFL teaching. The majority of EFL teachers (Lithuania – 24 always and 19 often; Estonia – 15 always and 32 often) claim contemplating on the success of the activity. Another important aspect that is emphasised within this category by the teachers of both countries is the introduction of different activities in order to help their students learn better (Lithuania – 24 always and 19 often; Estonia – 14 always and 31 often). The least significant for EFL teachers in both countries seem options related to the benefits of an activity provided for individual students rather than the whole class (Lithuania – 9 always and 19 often; Estonia – 7 always and 14 often).

As far as Factor 2 – *compliance of goals, feedback and assessment* – is concerned, both Lithuanian and Estonian EFL in-service teachers are concerned that their students are aware of learning goals and realise their reasons for learning (Lithuania – 16 always and 16 often; Estonia – 18 always and 25 often). Differently from their Estonian colleagues, Lithuanian EFL teachers care that their feedback ensures the students' learning results and achievements (Lithuania – 21 always and 19 often; Estonia – 0 always and 29 often).

Out of the variables constituting the factor associated with *classroom environment and student centredness*, it turns out that the majority of the respondents of both countries tend to reflect on whether they sufficiently encourage their students to discuss and freely express their opinions (Lithuania – 32 always and 16 often; Estonia – 33 always and 12 often). Lithuanian and Estonian EFL teachers also tend to reflect on the problems arising in the classroom and search for ways to solve them (Lithuania – 19 always and 16 often; Estonia – 23 always and 20 often), as well as encourage their students to deepen their knowledge individually (Lithuania – 19 always and 20 often; Estonia – 25 always and 18 often). The least important issue for reflection seems to be the teachers' concern with student idleness during the classes (*What do I do when students aren't learning in my classroom?* Lithuania – 10 always and 17 often; Estonia – 8 always and 16 often).

The greatest differences are determined when analysing Factor 4 – *teachers' job satisfaction and professional development*. The research data reveal that Lithuanian EFL in-service teachers tend to reflect on their professional development (*Do I reflect on my progress and the factors that influence it?* – 15 always and 18 often; *In what areas can I still improve professionally?* – 18 always and 16 often), whereas Estonian

respondents are concerned with their emotional wellbeing at work (*Do my actions as a teacher show that I take pride in my work?* – 13 always and 25 often; *Do I realise my emotions and what causes them?* – 12 always and 26 often).

The research results demonstrate that EFL in-service teachers reflect least on the issues related to their *relationships with other members of the school community* (Factor 5) in comparison to other factors. However, the comparative analysis of the responses in terms of the country reveals that Estonian teachers tend to reflect more on this issue than their Lithuanian colleagues. Estonian respondents claim reflecting whether their relationships with colleagues are conducive enough to create a collaborative culture focused on learning (20 always and 18 often), as well as the effect of their relationships with students on their learning (*Are the relationships that I have with my students helping or hindering their ability to learn?* – 15 always and 25 often). Similarly to Estonian EFL teachers, Lithuanian respondents maintain that they tend to reflect on their relationships with colleagues seeking to create a collaborative culture focused on learning (12 always and 19 often), and their relationships with students and their effect on students' learning (15 always and 14 often). It should be noted that Estonian teachers tend to reflect more on their relationships with students' parents than their Lithuanian colleagues (Estonia – 13 always and 14 often; Lithuania – 7 always and 8 often). Moreover, the respondents of neither country seem to focus on the observation of their colleagues' classes (Lithuania – 0 always and 4 often; Estonia – 2 always and 8 often). Neither are they concerned with being observed by others (Lithuania – 0 always and 4 often; Estonia – 2 always and 7 often).

## CONCLUSIONS

The research results demonstrate that both Lithuanian and Estonian teachers tend to continuously reflect on their teaching practice. The performed Factor Analysis helped to distinguish 5 factors of reflective teaching practice: reflection on classroom activities and strategies employed; compliance of goals, feedback and assessment; classroom environment; teachers' professional wellbeing and development, as well as their relationships with the school community.

The research results revealed that out of five distinguished factors, both Lithuanian and Estonian EFL teachers tend to focus on classroom activities and strategies, reflect on their teaching goals, assessment and feedback, as well as consider classroom environment more than their own professional development and emotional wellbeing, or contacts with the remaining school community.

Major differences were determined when analysing Factor 4 – professional development and emotional wellbeing of EFL teachers: Lithuanian teachers tend to emphasise the significance of their professional development, whereas Estonian colleagues focus on their emotional wellbeing at work. Moreover, Lithuanian teachers tend to express their opinion in a more convincing and firm way by emphasising the option 'always' than their Estonian colleagues, who tend to be more self-critical.



## REFERENCES

1. Bubnys, R., Žydžiūnaitė, V. (2012). *Reflektyvusis mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje: dėstytojų mokymo patirtys*. Šiauliai: Lucilijus.
2. Burden, P. R., Byrd, D. M. (2015). *Methods for Effective Teaching: Meeting the Needs of All Students. Enhanced Pearson eText with Loose-Leaf Version-Access Card Package*. Pearson.
3. Dana, N.F., Yendol-Hoppey, D. (2014). *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and Teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*. United Kingdom: Corwin Press.
4. Farrell, T. S. C. (2008). *Teaching Reading to English Language Learners: A Reflective Guide*. United Kingdom: Corwin Press.
5. Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows*. UK: Sage Publications.
6. Ghaye, T. (2010). *Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action*. New York: Routledge.
7. Kato, S., Mynard, J. (2015). *Reflective Dialogue: Advising in Language Learning (Research and Resources in Language Teaching)*. New York: Routledge.
8. Marzano, R.J., Boogren, T. (2012). *Becoming a Reflective Teacher (Identifying Instructional Strengths and Weaknesses to Improve Teaching)*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
9. Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swatfield, S., Warin, J., Warwick, P. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-Informed Professional Practice*. New York: Continuum.
10. Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swatfield, S., Warin, J., Warwick, P. (2008). *Reflective Teaching*. New York: Continuum.
11. Richards, J.C., Farrell, T.S.C. (2011). *Practice Teaching*. CUP.
12. Scales, P., Briddon, K., Senior, L. (2013). *Teaching in the Lifelong Learning Sector*. United Kingdom: Open University Press.
13. Stevens, D.D., Cooper, J.E. (2009). *Journal Keeping: How to Use Reflective Writing for Learning, Teaching, Professional Insight and Positive Change*. USA: Stylus Publishing.
14. Zeichner, K. M., Liston, D. P. (2013). *Reflective Teaching: An Introduction*. New York: Routledge.

## SANTRAUKA

### ANGLŲ KALBOS MOKYTOJŲ POŽIŪRIS Į REFLEKTYVŪJĮ UGDYMĄ ESTIJOJE IR LIETUVOJE

Kati Bakradze, Gerda Mazlaveckienė, Dalia Gulbinskienė

Reflektyvusis ugdymas yra profesinio tobulėjimo sąlyga, įgyvendinama mokykloje, kuomet mokytojas stebi, kas vyksta klasėje, mąsto apie mokymo paskirtį ir naudą besimokantiesiems. Kaupdamas ir analizuodamas informaciją apie tai, kas vyksta klasėje,

mokytojas tyrinėja savo paties veiklą, nuostatas ir įsitikinimus bei numato tolesnes savo profesinio tobulėjimo, ugdymo proceso tobulinimo galimybes. Kitaip tariant, reflektyvus mokymas apima mokytojo savistabą ir savivertę. Taigi šio straipsnio tikslas – ištirti, kaip anglų kalbos mokytojai vertina reflektyviojo ugdymo taikymą Estijos ir Lietuvos mokyklose. Atliekama lyginamoji Estijos ir Lietuvos anglų kalbos mokytojų požiūrių į reflektyvų ugdymą analizė. Tyrimui pasitelktas M. Clements'o Reflektyvaus mokymo klausimynas (2016), skirtas mokytojams apmąstyti savo ugdymo procesą. Gauti rezultatai atskleidžia, kad abiejų Baltijos šalių anglų kalbos mokytojai aktyviai taiko reflektyviojo ugdymo elementus ugdymo procese. Išskirti penki pagrindiniai refleksijos aspektai, kuriems anglų kalbos mokytojai teikia pirmenybę: klasėje taikomų veiklų ir strategijų reflektavimas, mokymo/si tikslų, grįžtamojo ryšio ir vertinimo sąsajos, klasės aplinka, mokytojų pasitenkinimas darbu ir profesinis tobulėjimas, bei santykiais su kitais mokyklos bendruomenės nariais. Nustatyta, kad tiek Estijos, tiek Lietuvos anglų kalbos mokytojai linkę reflektuoti apie ugdymo procesą klasėje, apmąstyti ugdymo tikslų, grįžtamojo ryšio ir vertinimo sąsajas, bei klasės aplinką dažniau nei reflektuoti apie savo profesinę gerovę ir tobulėjimą. Esminiai skirtumai atskleisti vertinant pastarąjį aspektą: Lietuvos anglų kalbos mokytojai labiau linkę mąstyti apie savo profesinį tobulėjimą, tuo tarpu Estijos kolegos labiau apmąsto savo emocinę gerovę darbe.

# COMPARAISON DES SYSTEMES PHONOLOGIQUES VOCALIQUES DU FRANÇAIS ET DU POLONAIS: UTILISATION EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Bozena Billerey, Barbara Borowska

Institut Catholique de Toulouse, 31, rue de la Fonderie,  
BP 7012 – 31068 Toulouse Cedex 7, France,  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Instytut Pedagogiki,  
Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin, Polska,  
bozena.billerey@ict-toulouse.fr, barbara.borowska@ymail.com

## ABSTRACT

*Contrastive studies between the linguistic system of the learner's mother tongue and that of the foreign language being studied are important for language teachers as they highlight the common errors made by learners. We propose a comparison between the vocal systems in French and Polish in order to anticipate typical mistakes that Polish speakers make when learning French. Teachers can then use Guberina's verbo-tonal method to correct pronunciation. Incorrect pronunciation of foreign languages does not stem from the incapacity to articulate correctly, but from a false perceptive interpretation.*

**Keywords:** *contrastive studies, French and Polish vowels, pronunciation, verbo-tonal method.*

## INTRODUCTION

Les études contrastives sont une forme de grammaire comparée qui mettent en relief les différences entre deux systèmes linguistiques. Ces différences apparaissent à tous les niveaux: dans les systèmes phonologiques et phonétiques, prosodiques, lexicaux et morpho-syntaxiques. La connaissance de ces différences est particulièrement importante dans l'enseignement des langues étrangères parce qu'elle permet de mettre en évidence les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants en classe de langue. Au niveau de la prononciation, il est plus facile de reproduire les phonèmes d'une langue étrangère qui sont similaires avec ceux de notre langue maternelle. En revanche, il est plus difficile de reproduire ceux qui n'existent pas dans la langue maternelle de l'apprenant puisque son audition est conditionnée par ce qu'on appelle le crible phonologique de notre langue maternelle (Troubetzkoy, 1986).

L'utilité de la confrontation des systèmes phonologiques de deux langues en traitant les ressemblances et les différences de ces systèmes n'est plus à démontrer. L'enseignant devrait avoir conscience des similitudes et des différences entre la langue maternelle et la langue cible pour lui permettre de prévoir les fautes de prononciation causées par l'interférence de la langue maternelle.

Nous proposerons ici une comparaison du système des voyelles orales du français et du polonais en nous basant sur des critères articulatoires, et acoustiques ce qui nous permettra d'analyser les erreurs de prononciation qu'un Polonais peut réaliser en apprenant le français en tant que langue étrangère.

### 1. COMPARAISON DES SYSTEMES VOCALIQUES FRANÇAIS ET POLONAIS AU NIVEAU ARTICULATOIRE

Les classements des voyelles orales du français et du polonais proposées ici sont basés sur des critères articulatoires.

Pour chaque son, traité comme une unité isolée, a été adoptée une certaine position des organes phonatoires, mais en réalité, il s'agit d'une simplification. Les méthodes modernes ont démontré que les organes dans la parole naturelle se trouvent en mouvement constant, les sons s'influencent les uns les autres et se modifient de diverses façons. Les consonnes sont soumises à l'influence articulatoire et acoustique des voyelles et les spectres vocaliques sont modifiés au contact des consonnes. Il s'agit ici d'un phénomène de la coarticulation (Borrell, 1992-1993).

Nous commençons par le classement des voyelles du français et du polonais selon les critères articulatoires en proposant un tableau des voyelles par langue, un pour le français et un autre pour le polonais (nous intégrons ici les voyelles orales et nasales):

*Le système vocalique du français*

	antérieures				postérieures	
	étirées		arrondies		arrondies	
	orales	nasales	orales	nasales	orales	nasales
fermées	i		y		u	
mi-fermées	e		ø (ə)			
mi-ouvertes	ɛ	ẽ	œ	œ̃	ɔ	ɔ̃
ouvertes	a				ɑ	ã

*Le système vocalique du polonais*

	antérieures		centrales	postérieures	
	étirées		étirées	arrondies	
	orales	nasales	orales	orales	nasales

fermées	i		ĩ	u	
mi-ouvertes	ɛ	ẽ		ɔ	õ
ouvertes	a				

Les différences entre les 2 systèmes vocaliques sont nombreuses et se situent à plusieurs niveaux (sachant que nous analysons ici uniquement les voyelles orales des 2 langues):

### **Le nombre de phonèmes**

Le système vocalique français est composé de 16 voyelles, alors que le système polonais possède 8 voyelles. Comme l'avait déjà constaté Kielski (1957, 18), qui fut le premier linguiste à réaliser des études comparatives entre le français et le polonais, la comparaison numérique des deux systèmes vocaliques suffit à souligner le caractère riche du vocalisme français et les premières difficultés rencontrées par un Polonais qui apprend le français. Comme le nombre d'unités est moins important dans le système phonologique de sa langue maternelle, il est obligé d'intégrer plus de voyelles.

### **Le degré d'aperture**

Concernant les différences au niveau des positions articulatoires, ces positions sont plus largement utilisées dans le système vocalique français (en français il y a plus de voyelles, donc plus d'oppositions).

Le français présente, par exemple, deux degrés d'aperture intermédiaires :

- les voyelles mi-ouvertes : [ɛ], [œ], [ɔ],
- les voyelles mi-fermées : [e], [ø], [o].

alors que le polonais a seulement un degré intermédiaire :

- les voyelles mi-ouvertes : [ɛ], [ɔ].

Théoriquement, un élève polonais aura des difficultés de réalisation des voyelles mi-fermées qui manquent dans son système : [e], [ø], [o].

### **La labialisation**

La participation des lèvres est particulièrement active en français. Les voyelles antérieures peuvent être prononcées avec les lèvres écartées ou arrondies alors qu'en polonais, les voyelles antérieures sont toujours écartées. Un élève polonais doit donc intégrer en apprenant le français, les voyelles suivantes: [y], [ø], [œ].

Par conséquent, au début de son apprentissage, il devrait confondre:

- [y] avec [i],
- [ø] et [œ] avec [ɛ],

parce que :

- [y] est labialisé par rapport à [i],
- [ø], [œ] sont labialisés par rapport à [ɛ].

### **L'antériorité et la postériorité**

Les voyelles des deux langues peuvent être articulées à l'aide de la langue antérieure ou postérieure. De ce point de vue, les Polonais n'ont pas de difficultés à effectuer ces deux types d'articulations. Néanmoins, ce sont surtout les voyelles antérieures qui dominent en français. Cela est illustré par Léon (1996, 82) qui indique que: *«le système français utilise surtout l'espace articulatoire de l'avant de la cavité buccale, puisque 8 voyelles orales sur 12 sont antérieures. Cela donne au français une résonance vocalique claire»*.

En polonais seules 3 voyelles sur 8 sont antérieures, donc le polonais utilise un peu plus l'espace de l'arrière de la cavité buccale, ce qui donne à cette langue une résonance sombre.

En polonais, il existe une voyelle qui devrait être classée comme neutre (ni postérieure, ni antérieure, mais centrale). Il s'agit de [i]. En effet, Strutynski, un phonéticien polonais (1992, 39), ne place pas la voyelle [i] parmi les sons prononcés à l'avant de la cavité buccale, mais au milieu. Miodunka (1987, 55) considère que la voyelle [i] est toujours antérieure, mais la langue y est dans une position plus abaissée et plus reculée que lors de la prononciation de [i]. Toutefois, elle n'atteint pas la position qu'elle prend lors de la prononciation de la voyelle française [e].

Ce phonème du polonais n'existe pas dans le système vocalique français et il constitue le point le plus difficile du système polonais, car elle est du point de vue de l'ouverture, plus fermée que le [e] français et moins fermée que le [i]; du point de vue des mouvements de la langue, elle est antérieure, mais reculée, aussi bien par rapport au [i] polonais que par rapport au [e] français; du point de vue de la position des lèvres, elle est écartée comme le [i] polonais et le [e] français.

### **La tension musculaire**

La tension musculaire est liée au degré d'aperture: plus les voyelles sont ouvertes, moins il y a de tension et inversement. Par conséquent, les voyelles polonaises, plus ouvertes que les voyelles françaises, sont prononcées avec moins de tension musculaire.

Les voyelles françaises sont très tendues, et réalisées avec une tension musculaire importante qui donne une impression perceptive de netteté. Cette tension est soutenue pendant toute la durée de la voyelle, ce qui nous permet de dire que la voyelle est «pure». En effet, la tension musculaire est soutenue pendant toute la durée d'une voyelle qui de ce fait ne change pas de timbre et conserve sa pureté acoustique.

Un élève polonais qui apprend le français, prononce les voyelles françaises d'une manière trop relâchée. Les principales fautes au niveau de la tension sont les suivantes:

- [ɛ] au lieu de [e]
- [ɔ] au lieu de [o].

## 2. COMPARAISON DES SYSTEMES VOCALIQUES FRANÇAIS ET POLONAIS AU NIVEAU ACOUSTIQUE

Les voyelles orales sont généralement caractérisées par les fréquences de leur deux (ou trois) premiers formants (on appelle formant les zones de fréquences d'un son complexe, renforcées par un filtre acoustique): F1, F2, F3 sont les responsables de leur reconnaissance, c'est-à-dire de leur timbre.

Pour comparer les voyelles orales du polonais et du français, qui n'ont pas les mêmes valeurs acoustiques, on présente les valeurs des deux premiers formants puisqu'ils caractérisent le timbre vocalique (selon Landercy et Renard, 1976, 107, pour les voyelles françaises, et selon Wierzchowska, 1980 pour les voyelles polonaises):

Français			Polonais		
Voyelles	F1	F2	Voyelles	F1	F2
[i]	250 Hz	2300 Hz	[i]	350 Hz	2500 Hz
[y]	250 Hz	1800 Hz			
[u]	250 Hz	800 Hz	[u]	300 Hz	600 Hz
[e]	350 Hz	2200 Hz			
[ø]	350 Hz	1600 Hz			
[o]	350 Hz	900 Hz			
[ɛ]	500 Hz	2000 Hz	[ɛ]	500 Hz	2000 Hz
[œ]	500 Hz	1500 Hz			
[ɔ]	500 Hz	1000 Hz	[ɔ]	600 Hz	900 Hz
[a]	750 Hz	1300 Hz	[a]	800 Hz	1200 Hz
[ɑ]	600 Hz	1000 Hz			
[ə]	380 Hz	1400 Hz			
			[i]	400 Hz	2300 Hz

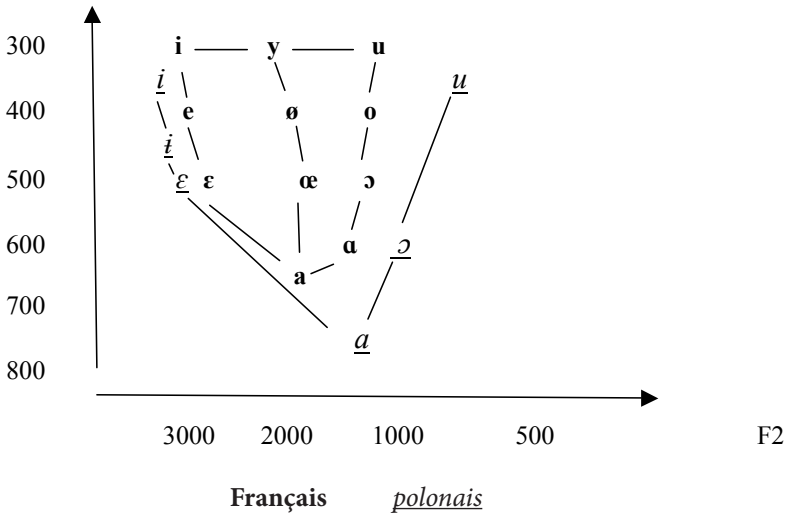
En notant les valeurs décroissantes du F1 en ordonnée et celles du F2 en abscisse, on obtient le schéma acoustique des voyelles orales.

Il est indispensable de reporter les fréquences sur une échelle logarithmique afin que des longueurs égales sur le triangle correspondent à des intervalles acoustiques égaux pour l'oreille.

Les spectogrammes sont, en effet, à échelle linéaire, et sur une telle échelle les distances augmentent comme les fréquences ; ainsi, des intervalles musicaux qui paraissent égaux à l'oreille ne sont pas représentés par une plus grande distance puisqu'ils s'étendent sur une plus grande plage de fréquences.

Avec une échelle logarithmique, des intervalles égaux à l'oreille sont représentés par des distances égales.

F1



*Représentation biformantique des voyelles orales polonaises et françaises  
(comparaison)*

Cette représentation permet de donner également une idée de la topographie articulatoire des voyelles. Elle doit surtout servir à corriger l'impression de symétrie trop parfaite que peut donner un classement linguistique des articulations vocaliques.

L'accroissement des valeurs du F1 est en relation étroite avec l'accroissement de l'aperture.

Ce schéma comparatif nous montre bien que la plupart des voyelles orales polonaises sont prononcées avec un degré d'aperture plus important, en particulier en ce qui concerne les voyelles [i], [a], [ɔ] et [u]. La voyelle [ε] est généralement prononcée de la même manière en français et en polonais, puisqu'elle a exactement les mêmes valeurs formantiques dans les deux langues.

Les valeurs du F2 sont liées à la distance entre les lèvres et le lieu d'articulation. Plus le F2 est élevé, moins cette longueur est importante. Argod-Dutard (1996, 42) le souligne en disant que: «C'est l'importance de l'avancée linguale qui détermine l'élévation du second formant». Si nous prenons l'exemple des voyelles antérieures arrondies ou labialisées du français [œ, ø, y], nous observons que le timbre est plus grave car la cavité est allongée *«l'allongement de la cavité, par l'adjonction d'un petit résonateur, va aggraver le timbre; le deuxième formant sera abaissé pour cette série»* (Argod-Dutard, 1996, 42).

Par contre la postériorisation de la langue et l'arrondissement des lèvres pour les voyelles postérieures labialisées ou arrondies du français: [ɑ, ɔ, o, u] provoque l'aggravation du timbre par l'abaissement progressif du deuxième formant.



Le triangle acoustique est établi de façon beaucoup plus précise que le trapèze articulatoire: sur le trapèze articulatoire, chaque point qui représente le siège d'une voyelle est situé d'une façon assez arbitraire sur l'axe vertical et / ou horizontal.

Cette «part de hasard» est sensiblement diminuée avec le triangle acoustique car les valeurs formantiques retenues constituent une moyenne établie à partir de productions vocales d'un nombre plus ou moins important d'informateurs.

Le triangle acoustique est plus précis que son homologue articulatoire car il contient davantage d'informations: il permet de situer les mouvements de la langue - et par là même d'apprécier les variations de forme et de volume du résonateur pharyngo-buccal, renseigne sur les modifications de fréquences des formants et situe chaque voyelle sur l'axe clair-sombre.

### **Le caractère clair et sombre**

Le timbre est une qualité acoustique ou un ensemble de qualités acoustiques résultant du renforcement et de l'audibilité de certains harmoniques lors du passage de l'onde sonore à travers les différentes cavités du chenal phonatoire.

La représentation biformantique des sons vocaliques sur la base des deux premiers formants permet d'établir un classement perceptif des voyelles. En fait il est très difficile de qualifier de manière absolue le timbre d'un son et l'on parle souvent de timbre relatif de deux sons, l'un apparaissant plus clair ou plus sombre que l'autre.

Le [u] français est plus fermé que le [u] polonais, ce qui provoque un abaissement de la fréquence de F1 et une augmentation de celle de F2 pour le son comparé à celui du polonais.

Cela revient à dire que l'antériorité du vocalisme français se traduit au plan perceptif par une coloration plus claire de ses voyelles: toute voyelle française est plus claire que n'importe quelle voyelle polonaise offrant des éléments de comparaison: [i] et [u] français sont plus claires que [i] et [u] polonais.

Le caractère sombre des voyelles polonaises est particulièrement remarquable au niveau des voyelles vélarisées et témoigne du rétrécissement important du résonateur pharyngal.

Les [u] et [ɔ] français sont plus clairs que [u] et [ɔ] polonais, malgré le rôle important joué dans le premier cas par la mise en place du résonateur labial qui contribue à abaisser les fréquences de F1 et F2 de ces deux voyelles.

Le jeu des lèvres est en effet à considérer au niveau acoustique, car leurs mouvements contribuent à créer un résonateur supplémentaire qui est primordial en français: rappelons par ailleurs que [i] par exemple, ne se distingue de [y] que par la projection des lèvres, en avant qui provoque un allongement de l'ensemble du résonateur buccal, assombrissant les fréquences de F2. On peut en conclure que les voyelles françaises sont davantage labialisées que les voyelles polonaises; [u] et [ɔ] français sont plus clairs et plus labialisés que [u] et [ɔ] polonais.

Un Polonais qui apprend le français peut réaliser les erreurs suivantes:

- [y] remplacé par [u] - le son est prononcé trop sombre;
- [y] remplacé par [i] - trop clair;
- [œ] remplacé par [ɛ] - trop clair;
- [œ] et [ø] remplacés par [i] - trop clair.

Le système français utilise surtout l'espace articulatoire de l'avant de la cavité buccale, puisque 8 voyelles orales sur 12 sont antérieures. Cela donne au français une résonance vocalique claire.

### **Système théorique des fautes chez les apprenants polonais qui apprennent le français**

Nous proposons maintenant de regrouper toutes les fautes possibles que nous devrions rencontrer chez les apprenants polonais qui étudient le français au niveau phonétique et phonologique dans la production des voyelles.

Il s'agit d'un système théorique de fautes que nous présentons où la formule [y] → [i] signifie que la voyelle [y] peut être mal reproduite et remplacée par [i] (le caractère clair de la voyelle est favorisé):

#### **1. Fautes liées à l'axe clair-sombre:**

- [y] → [i] (trop clair)
- [y] → [u] (trop sombre)
- [œ] → [ɛ] (trop clair)
- [oe] et [ø] → [i] (trop clair)
- [ø] et [œ] → [ɛ] (trop clair)

#### **2. Fautes liées à l'axe de la tension:**

- [e] → [ɛ] (trop relâché)
- [o] → [ɔ] (trop relâché)

## **CONCLUSION**

Le fait de connaître les habitudes linguistiques des apprenants en classe de langues étrangères est fortement utile aux enseignants en ce sens que cela leur permet de prévoir, voire de mieux percevoir les fautes de prononciation et d'optimiser leurs corrections en classe. C'est dans cette optique que nous avons mené cette comparaison entre les systèmes phonologiques vocaliques du français et du polonais afin de mettre en évidence les contrastes qui existent entre les deux langues et le système de fautes qui en découle.

Concernant les méthodes de correction de la prononciation, nous faisons recours principalement à la méthode verbo-tonale de Guberina (1961, 2003) qui fournit des procédés de correction efficaces basés sur la perception. Le concepteur de la méthode part du principe que si nous prononçons mal les phonèmes d'une langue étrangère, c'est parce que nous les percevons à travers le crible phonologique de la langue maternelle.

A titre d'exemple et pour ouvrir cet article vers les pratiques pédagogiques basées sur la méthode verbo-tonale, nous proposons une correction de la prononciation d'une des erreurs des apprenants polonais qui apprennent le français, à savoir le [e] qui est confondu avec le [ɛ], c'est-à-dire, perçu de manière trop relâché. Dans ce cas, il suffit de mettre en place plusieurs procédés de correction pour favoriser le caractère tendu de la voyelle, à savoir: placer la voyelle en sommet intonatif, faire suivre la voyelle d'une consonne constrictive sourde [f, s, ʃ], se redresser et faire un geste tendu et montant, parler rapidement ou encore tendre vers une voyelle plus tendue [i] (Billerey, 2004).

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Argod-Dutard, F. (1996). *Eléments de phonétique appliquée*, Paris, Armand Colin.
2. Billerey, B. (2004). *La perception des phonèmes français chez les apprenants polonais. Elaboration d'un outil pédagogique en FLE dans l'optique verbo-tonale de correction phonétique*, thèse de doctorat, Université de Toulouse Le Mirail.
3. Billières, M. (1990). L'impact du non-verbal dans le processus d'intégration phonétique en langue étrangère, in *R.P.A.* 95-96-97.
4. Borrell, A. (1992-1993). Quelques réflexions sur la perception des sons en contexte dans le discours, *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n°9, Université de Toulouse Le Mirail.
5. Guberina, P. (1961). La méthode SGAV et ses implications dans l'enseignement de la phonétique, *Studia Romanica et Anglica*, 11, 3-20.
6. Guberina P. (2003). *Rétrospection*, Artresor Naklada, Zagreb.
7. Kielski, B. (1957). *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej*, Łódź, ZA.
8. Landercy, A., Renard, R. (1976). Observations sur les fondements acoustiques et perceptifs de certains procédés du système verbo-tonal, *R.P.A.*, 39-40.
9. Léon, P-R. (1996). *Phonétisme et prononciation du français*, Paris : Nathan.
10. Miodunka, W. (1987). *Prononciation polonaise pour les francophones*, Krakow, U.J.
11. Nagorko, A. (1996). *Zarys gramatyki polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Strutyński, J. (1992). *Zarys gramatyki polskiej - fonetyka i fonologia*, Krakow, U.J.
13. Troubetzkoy, N.-S. (1986). *Principes de phonologie*, Editions Klincksieck, Paris.
14. Wierzchowska, B. (1965). *Wymowa polska*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
15. Wierzchowska B. (1980). *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław, Ossolineum.

## SANTRAUKA

### PRANCŪZŲ IR LENKŲ KALBŲ VOKALINIŲ FONOLOGINIŲ SISTEMŲ Palyginimas: Naudojimas užsienio kalbos klaseje

Bozena Billerey, Barbara Borowska

Besimokančiojo gimtosios ir užsienio kalbos lingvistinių sistemų gretinamosios studijos yra svarbios mokant užsienio kalbos, kadangi jos nurodo bendras klaidas, kurias daro besimokantieji. Šiame straipsnyje siūlome vokalinę gretinamąją prancūzų ir lenkų kalbų analizę, tam, kad nustatytume tipines tarties klaidas, kurias daro lenkų gimtąja kalba kalbantys besimokantieji prancūzų kalbos. Mokytojai gali naudoti P. Guberino verbalinį-toninį metodą taisant besimokančiųjų tartį. Netaisyklingas užsienio kalbos tarimas nėra sąlygotas negebėjimu taisyklingai artikuliuoti, bet atsiranda dėl neteisingos percepcinės interpretacijos.

# LA CRÉATIVITÉ POUR RENOUVELER L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES

Jonathan Durandin

Académie de la Culture de Lettonie (Latvijas Kultūras akadēmija),  
Ludzas iela 24, Rīga LV-1003, Lettonie, jonathan.durandin@lka.edu.lv

## ABSTRACT

*While creativity is being promoted in Western states as the best approach to economy and declared by European institutions as an injunction for everyone, how could foreign language teachers make use of this concept in their classrooms? This paper answers the question by identifying the development that can occur when creativity is included in the process of foreign language teaching/learning and training of teachers. Based on theoretical literature on creativity, the present paper takes into account the evolution of this notion in terms of its social representation and identifies its main characteristics. By referring to enunciative linguists' theories, the author defines language creativity and further on discusses the integration of this concept in teaching/learning of foreign languages and cultures, and in training of teachers, thus inviting to go beyond the standard of the Common European Framework of Reference for Languages.*

**Keywords:** *creativity, enunciative linguistics, language creativity, foreign language and culture teaching/learning, foreign language teacher training, CEFR standard*

## INTRODUCTION

Depuis le début des années 2000, la créativité s'est imposée comme une notion clé du développement des Etats et des sociétés, en lien avec la promotion dans le monde occidentalisé d'une «économie créative» mise en valeur en 2001 par Howkins. Comme l'indique Liefoghe (2015, 11), le paradigme économique capitaliste a évolué de «l'exploitation des ressources naturelles» au service d'une «économie industrielle traditionnelle et matérielle» vers «l'exploitation des connaissances, de l'imagination, de la créativité» comme «moteur (d'une) nouvelle économie immatérielle». Cette évolution du paradigme économique élargit le champ de la créativité qui n'est plus restreint aux activités des artistes ou de certains dans les entreprises mais à un plus grand nombre à l'échelle globale (*ibid.*). Chacun peut ou doit dès lors assumer une capacité de créativité pour participer au développement d'une société de la connaissance (Parlement européen, 2008):

«L'Europe doit renforcer sa capacité de créativité et d'innovation pour des raisons sociales et économiques, afin de répondre efficacement aux évolutions de la société de la connaissance: la capacité d'innovation est étroitement liée à la créativité en tant qu'attribut personnel, et pour être pleinement exploitée, elle doit être largement répandue au sein de la population».

La créativité s'impose donc à tous par le discours officiel et notamment aux enseignants de langues-cultures étrangères et à leurs élèves ou étudiants. Dans ce contexte où l'injonction de créativité s'institutionnalise, comment les enseignants peuvent-ils aborder la créativité et la traiter dans leurs pratiques de classe?

Afin de répondre à cette question, nous avons cherché à identifier les évolutions que cette notion émergente peut induire dans l'enseignement/apprentissage et dans la formation des enseignants de langues-cultures étrangères. Nous présentons ici ce travail, préparatoire à une recherche sur les représentations sociales de la créativité chez les étudiants et enseignants de langues étrangères de l'académie de la Culture de Lettonie, et ses résultats. En nous référant aux écrits de spécialistes du champ de la créativité, nous avons pris en compte les évolutions de sa représentation à travers les siècles et nous avons identifié ses principales caractéristiques, notamment depuis les années 1990. Nous avons complété ce travail en cherchant à comprendre comment cette notion peut s'intégrer dans le champ de la didactique des langues-cultures étrangères. Ainsi, en nous appuyant sur les théories de Benveniste et de Bakhtine en linguistique énonciative, nous avons pu proposer une définition de la créativité en langue qui nous a permis de tracer des pistes de réflexion et d'action utiles à l'intégration de cette notion dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères et dans la formation des enseignants.

## DÉLIMITER LA NOTION DE CRÉATIVITÉ

En adoptant un point de vue diachronique, nous pouvons remarquer que la créativité est une notion relativement récente. Dans la Grèce antique, elle est inconnue. L'artiste est d'abord un artisan qui doit produire des objets travaillés avec soin et selon les canons esthétiques de cette époque (Dudek, 2011, 52). Dans le siècle des Lumières, la figure de l'artisan est remplacée par celle du génie dont l'imagination est modérée par l'éducation, le bon goût, la connaissance et le respect des références classiques (Runco, 2014, 245).

Ce sont les artistes romantiques qui créent une rupture complète avec le passé en valorisant l'imagination et la personnalité, l'identité individuelle. La représentation romantique de l'artiste, personne marginale et rebelle, pousse à définir alors la créativité comme une activité étrange, magique et exceptionnelle. Elle est construite sur l'imagination affranchie de toute contrainte et l'individualisme, elle est irrationnelle mais surtout subjective, individuelle (*ibid.*, 246). Cette priorité donnée à l'individu dans l'expression esthétique apparaît également dans le domaine des sciences sociales

et comportementales au XXe siècle. S'est imposée ainsi une théorie de la créativité qui met l'accent sur le développement de l'individu, sur la personnalité créative et sur le fait que chacun peut être créatif (*ibid.*, 247).

Cette orientation se construit parallèlement à un phénomène important dans le domaine artistique du XXe siècle que Dudek (*op. cit.*, 52-53) présente comme une tendance «avant-gardiste». Dès le début du siècle, l'innovation remplace la beauté comme critère primordial de créativité artistique. Dans le même temps, des mouvements comme le Dadaïsme ou le Surréalisme s'appuient sur la vitalité de la personne comme matériau brut de création artistique et lancent les bases de l'art conceptuel ou de la performance artistique. Ainsi naît et se développe la tendance avant-gardiste dans le domaine artistique qui veut que l'art soit en avance sur son temps et choquant. Cette tendance à la nouveauté et à la transformation marque alors la créativité dans d'autres domaines. Dans ceux des affaires et de l'ingénierie, la créativité est souvent liée à l'innovation à tel point qu'on en arrive à les confondre. Cela s'explique par le fait que la créativité est considérée différemment, elle n'est pas que nouveauté, elle est surtout utilisée à dessein, pour répondre à un problème, et devient alors innovation.

Plus tard, les sciences sociales et les travaux sur la créativité ont vécu un «tournant socioculturel» dont Sawyer (2015, XII – XIV) a été le témoin. Il remarque qu'en 1990, le champ de la créativité entre dans une période de transition d'un intérêt psychologique traditionnel porté à l'individu vers une focalisation sociale et culturelle sur les groupes, les interactions et le contexte socioculturel. Cette approche socioculturelle marque une rupture avec les représentations de la créativité précédentes. La créativité n'est plus seulement l'affaire de l'individu dans le domaine esthétique ou artistique, elle concerne les différents acteurs de tout contexte socioculturel, par exemple, culture, industrie ou encore éducation.

La créativité est dès lors considérée comme un processus qui se joue à l'extérieur de l'individu, dans l'interaction avec le contexte. C'est cette dimension sociale de la créativité que met en valeur Csikszentmihalyi (2014, 78):

*«Individual creativity must be defined with respect to a system that includes not only the individual but also social and cultural factors which influence the creative process and help to constitute creativity»*

Dans son modèle systémique de la créativité, celle-ci est un processus qui se développe grâce à l'interaction des personnes, des domaines et des champs (*ibid.*, 165). La créativité a lieu lorsque plusieurs personnes interagissent dans un champ donné, un groupe social particulier, sur un domaine, c'est-à-dire des connaissances, des représentations, des éléments symboliques qui constituent une culture. La créativité n'a lieu que lorsqu'un groupe social reconnaît « la variation », le changement apporté par une ou plusieurs personnes dans un domaine défini. Sans le champ, le groupe social, ce changement n'est pas intégré au domaine et ne constituera pas un élément d'un nouveau cadre de pensée, légué aux générations à venir (*ibid.*, 167). La créativité constitue une évolution culturelle car elle implique toujours « un changement dans un

système symbolique», un changement qui va faire évoluer « les pensées et les sentiments des autres membres d'une culture» (*ibid.*) mais aussi, d'après nous, leurs actions.

La créativité n'est donc pas qu'un processus individuel. Sans autrui, il n'y a pas de créativité : elle est aussi un processus socioculturel qui entraîne une évolution dans une culture donnée.

## LA CRÉATIVITÉ EN LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES

En cherchant à intégrer la créativité dans le champ de la linguistique, nous constatons que cette notion s'articule parfaitement avec les théories de l'énonciation. Rappelons que même si Benveniste définit l'énonciation comme la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974, 80), l'individu n'est pas seul à opérer dans cet acte. En effet, d'après l'auteur (1966, 25-28) le langage, parce qu'il est un système de signes, place l'homme dans sa relation au monde qui l'entoure. C'est ainsi qu'il « assimile la culture, la perpétue ou la transforme ». Pour Benveniste, l'homme reproduit la réalité avec le langage grâce à sa compréhension des signes linguistiques établissant une norme mais aussi en réinventant ces signes au quotidien (1974, 18-19). Cela constitue un processus créatif continu qui est finalement à la fois normatif et génératif et qui, parce que ce processus concerne généralement la faculté symbolisante de l'homme, s'applique à la culture tout entière. En outre, pour Benveniste, l'acte individuel d'utilisation de la langue n'est pas isolé du contexte car le locuteur « implante *l'autre* en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre ». Dans le même temps que l'énonciation marque le rapport du locuteur au monde, elle donne la possibilité à l'allocutaire de co-référencer de la même façon (*ibid.*, 82). Ainsi, l'énonciation est caractérisée par « l'*accentuation de la relation discursive au partenaire*, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif », développant alors une structure dialogique (*ibid.*, 85). Bakhtine pousse cette réflexion encore plus loin en considérant l'énonciation comme un élément d'une polyphonie plus globale (1977, 105):

*«Toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est que le maillon de la chaîne des actes de parole. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédée, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celles-ci, etc.»*

Finalement, l'énonciation est une relation discursive et dialogique à un partenaire et à une polyphonie d'autres voix: elle est de nature sociale.

Arrivé à ce point, nous constatons que l'énonciation s'alimente d'un processus d'interaction avec autrui, comparable au processus de créativité dans son acception générale. Baerveldt et Cresswell nous permettent de considérer cette similitude plus précisément. Ils s'intéressent aux réflexions sur le langage de Herder, Von Humboldt et Bakhtine pour discuter la créativité avant de noter dans leur conclusion (2015, 106):



*«If [...] the creative process is inherently a social and cultural one, this is not because others might later validate the products of my actions as “useful”, but because others are already implied in the processes that allow me to express myself in the first place. If, on the other hand, my actions are genuinely creative, this is not because they are new or unconventional, but because they remain connected to the social tensions and polarities that initially gave rise to them».*

S'impose ici une représentation de la créativité qui remet en question les principes de nouveauté et d'utilité par rapport à autrui et qui met en valeur la fonction symbolisante qui se joue dans le rapport de deux interlocuteurs ancrés dans la réalité sociale. Cela semble rejoindre ce que Csikszentmihalyi dit de la créativité, processus qui se développe avec l'interaction des personnes, des domaines et des champs (*op.cit.*, 165). La créativité est finalement comparable au processus d'énonciation dialogique, polyphonique et social.

Notons que, en mettant en relation la créativité et la linguistique énonciative, on en arrive à considérer la créativité, comme le font Gläveanu et Gillespie (2015, 13), comme un traitement de la différence, une «négociation de la différence et une action sur elle». Ce traitement s'appuierait principalement sur la réduction ou l'agrandissement de «l'écart» qui existe entre un élément A et un élément B. La fermeture de l'espace correspondrait au rapprochement d'une norme donnée, l'ouverture au mouvement inverse. D'après les auteurs, ce processus de fermeture-ouverture se jouerait dans tous les types de créativité, dans tous les domaines.

Cette analyse du rapport créativité- linguistique énonciative, nous permet de formuler une définition de la créativité en langue: dynamique entre interlocuteurs-partenaires ancrés culturellement et socialement, qui donnent sens à une combinaison de signes dans un contexte donné, grâce à une activité basée sur un jeu de fermeture/ouverture en rapport à une norme.

## **VERS UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES CRÉATIF**

De là, il est possible de présenter quelques réflexions sur une inclusion de la créativité dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. Il s'agirait de s'orienter vers la prise en compte des contextes culturels et sociaux des interlocuteurs-apprenants et vers le développement d'interactions entre interlocuteurs-apprenants pour permettre de tester les normes linguistique et socioculturelle. Il s'agirait de faire en sorte que cette activité se déroule entre interlocuteurs-apprenants mais aussi entre ceux-ci et leur environnement socioculturel.

Cela amène à réviser la notion de langue proposée par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Pour être plus précis sur ce point, référons-nous à Prieur et Volle qui utilisent les notions de «langue de culture» et de «langue de service» pour «penser de manière critique ce qui se passe aujourd'hui avec le CECR

dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères» (2016, 1). Selon les deux auteurs, le CECR impose la langue comme outil maîtrisé par des locuteurs-apprenants, grâce à des compétences observables, pour réaliser des tâches (se déplacer, acheter un objet, etc.), généralement dans un rapport utilitariste à autrui. La langue est ici considérée comme «langue de service», elle est «instrument d'action ou au service d'une action» (*ibid.*, 3). Cette conception de la langue la technicise, la neutralise, c'est son aspect normatif qui est valorisé. Si nous intégrons la créativité à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est nécessaire de considérer la langue plutôt comme «langue de culture». Cette langue-là est porteuse d'une histoire, de savoirs, de symboles et offre une interprétation du monde que le sujet parlant réinvente pour s'exprimer, pour donner sens à ce qu'il vit. Il est donc nécessaire de retrouver ce qui est «écrasé par le CECR (c'est-à-dire) la diversité anthropologique des usages du langage et des langues» (*ibid.*, 5) et de retrouver ce qui se joue ainsi, selon nous, dans le rapport à autrui grâce à la langue: l'expression et le partage des émotions et des pensées, la découverte de l'inconnu et de soi-même, la co-construction d'un sens attribué au contexte environnant.

La remise en cause de la conception que le CECR donne de la langue nous incite à repenser en partie l'orientation qu'il propose pour l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit tout d'abord de s'affranchir autant que possible de la tendance à la standardisation des enseignements qui s'impose par le fait que le CECR est essentiellement un outil d'harmonisation des formations en langues vivantes et dont l'objet central est l'évaluation et pas véritablement l'enseignement et l'apprentissage des langues (Berchoud, 2017). Il s'agit également de dévier de l'orientation communicative-actionnelle prônée par le CECR pour que l'apprenant-locuteur ne soit pas seulement appelé à mettre en œuvre «les compétences dont il dispose (pour accomplir) des tâches à effectuer» (Conseil de l'Europe, 2001, 15). Avec la créativité comme moteur de l'enseignement/apprentissage en langues étrangères, l'apprenant-locuteur est «acteur social», pour reprendre les termes du CECR, mais en prise directe avec son environnement: la classe et la société qui l'entourent. C'est un véritable acteur social en ce sens qu'il est incité, quel que soit son niveau, à découvrir l'inconnu et soi-même, à participer avec autrui à l'expression et au partage des émotions et des pensées, à la construction du sens du contexte environnant.

Cette réorientation vers la créativité devrait se concrétiser par l'introduction dans les programmes d'un travail d'expression artistique, en s'intéressant aux arts qui permettent l'expression en langue étrangère, dont la littérature et la bande dessinée, le théâtre et les contes, le cinéma et la vidéo. Les programmes devraient également contenir des cours permettant la compréhension des cultures et des relations interculturelles. Afin d'entretenir l'expression personnelle et le partage d'expérience, il faudrait relativiser dans ces cours une représentation essentialiste de la culture en privilégiant une approche interactionniste qui permet de «penser l'hétérogénéité d'une culture au lieu de sévertuer à trouver une homogénéité illusoire» (Cuche, 54). La combinaison de ces travaux autour de l'expression artistique et des relations

interculturelles pourrait finalement aboutir à des projets menés par les apprenants et qui leur permettraient de mener de véritables interactions sociales, entre eux et avec la société environnante.

Qu'en est-il de la relation pédagogique ? Il s'agit pour l'enseignant de permettre aux étudiants une activité interactive basée sur un jeu d'ouverture/fermeture par rapport aux normes. Il doit leur permettre de s'approprier les normes mais aussi de les tester, de les remettre en cause pour faciliter l'expression personnelle, singulière. Il s'agit de leur permettre de « transgresser pour apprendre », selon les mots de Berchoud (2015, 240). D'après elle, « la notion de transgression établit un partage entre apprentissage dans le cadre de l'institution scolaire qui contient et contraint les corps (pour ne rien dire encore des esprits), et apprentissage par l'expérience, qui alors engage l'ensemble de l'être humain dans l'aventure ». Par ailleurs, la « question de la transgression convoque (...) son corollaire, la question de l'individualisation des apprentissages » puisque « la norme est commune, elle serait la condition d'un enseignement » alors que l'apprentissage, qui permet des essais personnels, « ne peut être qu'individuel (...), s'inscrit donc dans une temporalité de l'ordre de la durée vécue, du rythme personnel » (*ibid.*, 241). Berchoud ajoute d'autres « couples d'oppositions » à ceux que nous venons d'évoquer, cela afin de « structurer plus précisément la notion de transgression » (*ibid.* : 243) :

- *Dans / au dehors de la ou les normes requises*
- *En un espace organisé ou pas*
- *Avec un corps contraint ou pas*
- *En groupe / individuellement*
- *Dans la sécurité / avec des risques*
- *Selon une sujétion / en autonomie*
- *À la demande / selon un choix autonome*

Ces couples d'opposition nous laissent discerner le rapport que l'enseignant peut chercher à entretenir avec les élèves ou les étudiants si la créativité est en jeu. Ce rapport doit leur permettre liberté et prise de risque en toute conscience, de mener des activités individuelles dans des conditions choisies. Dans ce cas, d'après nous, l'enseignant est une présence stimulante et rassurante qui propose des activités plutôt qu'il ne les impose et qui peut, si besoin est, conseiller celui qui manipule la norme.

Pour orienter la formation des enseignants vers la prise en compte de cette créativité, il est nécessaire, comme pour les apprenants, qu'ils vivent une certaine autonomie pour mettre en question les normes, éventuellement les faire évoluer. Cela passe logiquement par une formation à l'autonomisation, comprise dans son acception générale mais aussi appliquée à l'enseignement des langues étrangères. En outre, remarquons que pour tout enseignant de langue étrangère, remettre en question les normes s'applique tout d'abord à celles de la langue. Il s'agit pour l'enseignant de considérer toute langue non pas comme un code stable et définitif mais plutôt comme évolutif et variable. Il s'agit de tenir compte du fait que toute langue est à la fois porteuse de l'expression singulière de chacun en même temps que de l'expression

de différents groupes. Quant à l'approche des cultures, il s'agirait de privilégier la constitution chez les enseignants d'une représentation dynamique de ces objets et des phénomènes qui s'y rapportent. Enfin, pour que les enseignants puissent vivre une certaine autonomie porteuse de créativité, il semble nécessaire de les encourager à expérimenter un travail d'expression artistique, expérience qu'ils pourront réinvestir avec des étudiants de langue étrangère.

La notion de créativité ouvre l'horizon des possibles pour celles et ceux qui enseignent et apprennent les langues-cultures étrangères: la norme proposée par le CECR doit être dépassée.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Baerveldt, C., & Cresswell, J. (2015). Creativity and the generative approach to culture and meaning. In Glăveanu, V. P., Gillespie, A. & Valsiner, J. (eds.). *Rethinking Creativity. Contributions from social and cultural psychology*. New-York: Routledge, 93-109.
2. Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les éditions de Minuit.
3. Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard.
4. Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard.
5. Berchoud, M. (2017). Apprendre, enseigner, selon le CECR: SOS cadre vide, on demande des auteurs!. *Revue TDFLE*, no 70 [en ligne], 2017. Repéré à <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-70/22-apprendre-enseigner-selon-le-cecr-sos-cadre-vide-on-demande-des-auteurs>.
6. Berchoud, M. (2015). De la transgression dans les apprentissages: usages et limites. *Voix plurielle*, 12.-1, 241-251.
7. Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe / Didier.
8. Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
9. Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.
10. Dudek, S. Z. (2011). Art and Aesthetics. In Runco, M. A. & Pritzker, S. R. (eds.). *Encyclopedia of Creativity*, Elsevier, 52-57.
11. Glăveanu, V. P., & Gillespie, A. (2015). Creativity out of difference: theorising the semiotic, social and temporal origin of creative arts. In Glăveanu, V. P., Gillespie, A. & Valsiner, J. (eds.). *Rethinking Creativity. Contributions from social and cultural psychology*. New-York: Routledge, 1-15.
12. Liefoghe, C. (2015). L'économie créative et ses territoires: nouvel enjeu, premiers bilan. Dans Liefoghe, C. (dir.), *L'économie créative et ses territoires*. Presses universitaires de Rennes, 9-24.
13. Parlement européen (2008). Décision no 1350/2008/CE du Parlement européen et du Conseil du 16 décembre 2008 concernant l'Année européenne de la créativité et de l'innovation (2009).

14. Prieur, J.-M. & Volle, R.-M. (2016). Le cadre européen commun de référence: une technologie politique de l'enseignement des langues. *Education et sociétés plurilingues*, n° 41, Décembre 2016, 75-87.
15. Runco, M. A. (2014). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Academic Press.
16. Sawyer, K. (2015). The sociocultural approach to creativity. In Glăveanu, V. P., Gillespie, A. & Valsiner, J. (eds.). *Rethinking Creativity. Contributions from social and cultural psychology*. New-York: Routledge. XII – XIV.

## SANTRAUKA

### KŪRYBIŠKUMAS KAIP BŪDAS ATNAUJINTI UŽSIENIO KALBŲ IR KULTŪRŲ MOKYMĄ (-SI)

Jonathan Durandin

Kol kūrybiškumas Vakaruose propaguojamas kaip geriausias požiūris į ekonomiką, o Europos institucijos skelbia, kad tai turi būti privaloma kiekvienam, kaip užsienio kalbos mokytojai gali panaudoti kūrybiškumą užsienio kalbos užsiėmimuose? Straipsnyje atsakoma į šį klausimą parodant pažangą kalbos mokyme (-si), kurią galima pasiekti, kai kūrybiškumas yra įtraukiamas į užsienio kalbos mokymo (-si) ir mokytojų rengimo procesą. Remiantis teorine kūrybiškumą nagrinėjančia literatūra straipsnyje aprašoma kūrybiškumo sąvokos vystymasis socialinio atstovavimo požiūriu. Taip pat pateikiamos pagrindinės kūrybiškumo charakteristikos. Straipsnio autorius aprašo kalbinį kūrybiškumą ir aptaria jo įtraukimo į užsienio kalbos ir kultūros mokymą (-si) ir mokytojų rengimą galimybes. Taigi, autorius kviečia peržengti Bendrųjų Europos kalbų metmenų standartus.

# DĖSTYTOJO VAIDMENS KAITA ŠIUOLAIKINIAME UNIVERSITETE

Silvija Rakutienė, Vida Janušaitienė, Sandra Adomaitienė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas, Kalbų ir edukacijos katedra,  
M. Jankaus g. 2, LT-50275, Kaunas, Lietuva,  
silvija.rakutiene@lsmuni.lt, vida.janusaitiene@lsmuni.lt,  
sandra.adomaitiene@lsmuni.lt

## ABSTRACT

*The 21<sup>st</sup> century has brought many innovations into the academic community, which make a new reflection on the study process and adjust the role of lecturer in it. The academic community is strongly influenced by the principles of modern world cosmopolitanism, the change of didactic regulation and the principles of modernization of the education system. The success and outcomes of the study process directly depend on the ability of the teacher and the learners to communicate and collaborate properly – as well on the established common objectives, the choice of the proper ways of teaching and learning, and the ability to motivate each other.*

*Language teachers at the contemporary university face the challenges posed by the fact that contemporary students are fundamentally different from those who came to the institution of a higher education ten or twenty years ago, or even five years ago. Changes in the student contingent are affected by the change in the number of generations and the increase in the number of study programs for foreign citizens. Students from new generations who come to the academic community have other values and behaviour than the present-day generations of teachers and even elder students, which can lead to an intergenerational conflict that complicates the learning process and can affect learning outcomes. The encounter with students from foreign countries may end in cultural conflicts arising from diverse cultural backgrounds, different educational traditions and various didactic experiences.*

*The report presents the data and analysis of the research carried out at the Lithuanian University of Health Sciences in 2013-2017. In discussing the possible difficulties of academic communication and cooperation in the context of the conflict between generations and different cultural experiences, the aim was to identify students' expectations towards a language teacher and to reveal the readiness of teachers to fulfil these expectations. Namely, it is this clash that affects the change of the role of a lecturer in the process of studying. The report also presents the weaknesses of the youngest generation which can burden the learning process and the strengths that must be taken into consideration when planning individual or group work, selecting learning material or methods.*

**Keywords:** lecturer role, language teaching, communication and collaboration, conflict of generations, clash of different cultures.

## ĮVADAS

Būti dėstytoju šiuolaikiniame universitete yra gana didelis iššūkis, šis darbas gali ne tik įkvėpti naujoms veikloms ir idėjoms, bet ir smarkiai nuvilti. XXI-asis amžius į akademinę visuomenę atnešė nemažai naujovių, kurios priverčia naujai apmąstyti studijų procesą ir pakoreguoti dėstytojo vaidmenį jame. Studijų proceso sėkmė ir rezultatai tiesiogiai priklauso nuo mokinčio asmens ir besimokančiųjų sugebėjimo tinkamai bendrauti ir bendradarbiauti – bendrų mokymosi tikslų nusistatymo, tinkamų mokymo ir mokymosi būdų pasirinkimo, gebėjimo vieniems kitus motyvuoti ir suaktyvinti. Pasaulinės kosmopolitizmo tendencijos, visuotinė migracija, multikultūrinės terpės plėtimasis, besikeičiančios mokymo ir mokymosi tradicijos skatina ieškoti naujų mokymo būdų ir metodų, kurie ugdytų būsimųjų profesionalų asmenines savybes ir galėtų pagelbėti siekiant geriausių rezultatų studijų procese.

Šio straipsnio tikslas – atkreipti dėmesį į mokymo tradicijų kaitą Lietuvoje ir, remiantis kartų kaitos teorija bei tarpkultūrinės komunikacijos išvalgomis, aptarti dėstytojo vaidmens pasikeitimus ir kalbų mokymo tendencijas šiuolaikiniame universitete. Tikslu bus siekiama gilinant šiuos uždavinius:

1. išanalizuoti, kaip kito aukštojo mokslo tradicijos Lietuvoje, atkreipiant dėmesį į tai, kad natūralus aukštojo mokslo vystymasis buvo sutrikdytas išorinių jėgų;
2. akcentuoti liberaliojo ugdymo vertybių svarbą šiuolaikiniame universitete;
3. aptarti kultūrų įvairovės didėjimą ir kartų kaitos tendencijas akademinėje aplinkoje galimo kartų ar / ir tarpkultūrinio konfliktų aspektu;
4. pristatyti studentų poreikius ir lūkesčius, nukreiptus į kalbų mokantį dėstytoją ir dėstytojo galimybes bei pasirengimą tuos lūkesčius išpildyti, akcentuojant į studentą nukreiptą mokymą (*student-directed / learner-centered teaching*).

Į studentą nukreiptas mokymas straipsnyje suvokiamas kaip pastangos atkreipti daugiau dėmesio į studentų poreikius ir jų gebėjimus, tuo pačiu metu juos įgalinant veiklai, tai yra studentų mokymo ir mokymosi procese jiems suteikiama daugiau galimybių kontroliuoti šį procesą. Žinoma, tai nereiškia standartų kartelės nužeminimo. Į studentą nukreiptas mokymas gali tapti galinga ir vertinga tradicinio mokymo alternatyva, nes jis siūlo naują, lanksčią ir patrauklią kalbų mokymo paradigmą (Kunkel, 2002).

Naudoti tyrimo metodai – literatūros apžvalga, kiekybinis tyrimas, statistinė duomenų analizė.

## 1. AUKŠTOJO MOKSLO IR MOKYMO TRADICIJŲ KAITA LIETUVOJE

Natūralus Lietuvos aukštojo mokslo vystymasis, susijęs su liberalių vertybių ugdymu, buvo gerokai sutrikdytas išorės jėgų. Svetimų valstybių įtaka, o ypač - 50 sovietinės okupacijos metų smarkiai paveikė akademinį bendravimą ir, apkritai, visą akademinę kultūrą, priversdamas pasukti kitu keliu ir priimti visai kitus ugdymo modelius.

Pirmasis universitetas Lietuvoje buvo įkurtas 1579 m. Vilniuje ir jis sėkmingai varžėsi su tradiciniais šio regiono aukštojo mokslo lyderiais – Krokuvos ir Koeningsbergo universitetais. Vilniaus universitetas laikėsi liberaliojo ugdymo tradicijų, tad universiteto misija buvo suvokiama kaip asmenybės ugdymas, pasitelkiant žinias ir kritinį mąstymą. Dėl šios priežasties Vilniaus universiteto akademinė visuomenė (tiek dėstytojai, tiek studentai) buvo itin glaudžiai susijusi su visais švietimo, kultūriniais ir socialiniais krašto įvykiais.

Specializacijos impulsas pirmą kartą paveikė Lietuvos aukštojo ugdymo įstaigas XIX a. viduryje, kai Rusijos valdžia nusprendė suskaldyti Vilniaus universitetą į atskiras specializuotas mokymo įstaigas – Medicinos ir chirurgijos akademiją bei Romos katalikų akademiją. Vilniaus kaip mokslo ir kultūros centro vaidmuo buvo priverstinai smarkiai sumenkintas iki pat I-ojo Nepriklausomybės laikotarpio.

1918-1940 m. buvo siekiama atkurti pradinį Lietuvos švietimo sistemos modelį, kuris atitiko Vakarų Europoje vyraujančią aukštojo mokslo tradiciją. Išsilavinusių žmonių, gerų savo srities specialistų poreikis paskatino aukštųjų kursų reorganizaciją į Lietuvos universitetą Kaune (1922 m.), kuriam 1930 m. buvo suteiktas Vytauto Didžiojo universiteto vardas. Tuo pačiu laikotarpiu (ketvirtajame XX a. dešimtmetyje) buvo įsteigta ir keletas specializuotų (dailės, muzikos, karo, veterinarijos, žemės ūkio, pedagogikos, prekybos, kūno kultūros...) aukštojo mokslo įstaigų. Taigi galima pastebėti akivaizdžią skirtį tarp universitetinio ir specializuoto aukštojo išsilavinimo. Universitetinio lavinimo koncepcija visada siejosi su liberaliojo ugdymo idėja, kurią išreiškia kritinio mąstymo, išlaisvinančio konstruktyvią ir kūrybingą mąstyseną, ugdymas. Tuo tarpu specializuoto mokymo tikslas – suteikti asmeniui specialiųjų tam tikros srities žinių ir pagelbėti įgyti praktikos toje srityje.

Po II-ojo Pasaulinio karo, kai Lietuva buvo okupuota ir tapo viena iš Sovietų Sąjungos respublikų, švietimo sistemos vystymasis buvo priverstinai sustabdytas ir galima pastebėti netgi jos regresiją – 1950 m. universitetas Kaune buvo reorganizuotas į Medicinos ir Politechnikos institutus, vienintelis universitetas liko Vilniuje. Galima teigti, kad sovietų valdžia netoleravo nepriklausomo kritinio mąstymo, taigi specializuotas mokymas nustelbė universitetinį ugdymą.

Visą sovietinės okupacijos laikotarpį, švietimas buvo pagrįstas centralizuoto planavimo ir valdymo metodais, šis režimas slopino švietimo darbuotojų iniciatyvumą, kūrybiškumą, skatino studentų žinių pervertinimą. Ir nors, anot Rajecko (2001), švietimas šiuo laikotarpiu gana sparčiai plėtojosi, visa sovietinė švietimo sistema



buvo persmelkta autoritarizmo bei ideologizmo impulsais, buvo slopinama nacionalinė sąmonė ir apskritai nepriklausomas mąstymas. Su tuo sutinka ir Jašinauskas (2007), patvirtindamas, kad ne edukologiniai, o politiniai bei ideologiniai motyvai skatino plėtoti švietimo sistemą, tikintis išugdyti paklusnius, idėjiškai angažuotus komunistinės visuomenės narius. Mokymo standartai ir tikrasis švietimo lygis krito, dėstytojų turinys buvo paveiktas technokratiškos idėjų, išsigalėjo autoritarinis pedagogikos modelis, pagrįstas dėstytojo, kaip žinių pateikėjo bei mokymosi rezultatų tikrintojo, neginčytino lyderio, vaidmens akcentavimu. Aukštojo mokslo įstaigos Lietuvoje prarado Vakarų pasaulyje paplitusią strateginę visuomenės ugdytojo ir demokratinės minties katalizatoriaus rolę.

Ir tik po 1990 m., kai buvo atgauta Lietuvos Nepriklausomybė, švietimo sistema taip pat pradėjo atgyti. Praėjo beveik 30 metų, bet procesas vis dar tęsiasi. Lietuvoje, kaip ir kitose post-sovietinio bloko šalyse, pastaraisiais dešimtmečiais daug aukštojo mokslo įstaigų buvo reorganizuotos į universitetus, tačiau juose specializacijos impulsas vis dar išlieka gerokai stipresnis, negu Vakarų akademinėje kultūroje. Nors po reorganizacijos liberaliojo ugdymo erdvė sąlyginai išsiplėtė, tačiau humanitarinių ir socialinių dalykų vaidmuo technologinių ir fizinių (techninių) mokslų studijose iš esmės nepakito. Šių dalykų programos yra pateikiamos kaip profesinės filosofijos dalis, tačiau jie nelaikomi tokiais pat svarbiais kaip mokomieji dalykai, tiesiogiai susiję su specialybe.

Technokratinis mentalitetas vis dar giliai įsišaknijęs daugelyje postsovietinių valstybių. Greitai besivystanti vartotojų visuomenė labiausiai vertina žinių, gautamų aukštojo mokslo įstaigose, paklausą ir šis kriterijus dažnai tampa pagrindinis, apsprendžiantis paties išsilavinimo vertingumą.

## **2. LIBERALUSIS UGDYMAS IR JO VERTYBĖS ŠIUOLAIKINIAME UNIVERSITETE**

Per maždaug 10 metų dauguma specializuotų aukštojo mokslo įstaigų Lietuvoje buvo reorganizuotos į universitetus:

- Procesas pradėdamas 1990 – 1992 m., kai reorganizuojami Vilniaus technikos universitetas (vėliau – VGTU), Kauno technologijų universitetas, Klaipėdos universitetas ir Lietuvos edukologijos universitetas;
- 1996 – 2000 m. reorganizuojami Aleksandro Stulginskio universitetas, Šiaulių universitetas; Kauno medicinos universitetas (2010 m., susijungus su Veterinarinės akademija – LSMU), Lietuvos teisės universitetas (vėliau – MRU);
- baigiamajame etape – 2012 m. reorganizuojamas Lietuvos sporto universitetas<sup>8</sup>.

---

8 Šiuo metu daug kalbama apie naują reorganizacijos etapą, pagrįstą universitetų skaičiaus mažinimu, tačiau kriterijus jau yra visai kitas – siekiama jungti aukštojo mokslo įstaigas atsižvelgiant į jų dislokacijos vietą ir analogiškas studijų programas.

Pavadinimo keitimo procesas, kai beveik visos aukštojo mokyimo įstaigos tapo universitetais, sukėlė nemažai diskusijų, kurių metu Lietuvos edukologai, remdamiesi Vakarų akademinę patirtimi, siekė pagrįsti būtinybę atkurti specializuotose universitetuose tradicinę liberaliojo ugdymo dimensiją. Dauguma Vakarų mokslininkų ir tyrinėtojų, tokių kaip Jones ir Oberst (2003), Shephard (2008), Sullivan ir Rosin (2008), Catalano ir Baillie (2008), diskutuoja apie liberaliojo ugdymo poreikį, galimybes ir galimą poziciją specializuotose studijų programose, kurių tikslas yra parengti tam tikros specializacijos profesionalą. Kaip taikliai pastebi edukologai R. Želvys ir R. Žilinskaitė, „Kiekviena aukštoji mokykla turi savo unikalią istoriją, tradicijas, susiklosčiusią struktūrą ir paskirtį, skirtingai suvokia savo misiją ir vietą aukštojo mokslo sistemoje“ (Želvys, Žilinskaitė, 2004, 9). Kraujutaitytė (2002), Jucevičienė (2003), Horbačiauskienė ir Gudaitytė (2012) bei kiti argumentuoja, kad pakeitus aukštojo mokslo įstaigos vardą būtina keisti ir požiūrį į humanitarinių ir socialinių dalykų reikšmę specializuotose studijose, nes būtent šie dalykai formuoja liberaliojo ugdymo pamatus universitete. Anot Samalavičiaus (2003), profesines žinias privalo papildyti bendroji inteligencija, humanistinė kultūra, socialinė sąmonė ir politinė valia.

Liberaliojo ugdymo suvokimas XXI a. keičiasi, tampa platesnis, tačiau, kaip teigia Humphrey (2009), autonomija, akademinė laisvė ir paritetiniai santykiai išlieka pamatinėmis vertybėmis, kurios skiria universitetą nuo kitų aukštojo mokslo įstaigų. Liberalusis ugdymas šiais laikais gali būti apibrėžtas kaip kritinio mąstymo, bendradarbiavimo ir problemų sprendimo įgūdžių, socialinės atsakomybės bei etinių ir moralinių standartų suvokimo sintezė. Tai ir būtų atsakymas visiems tiems, kurie stengiasi paneigti humanitarinių ir socialinių dalykų svarbą, akcentuodami būtinybę koncentruotis į profesines žinias perteikiančius studijų dalykus.

Nuo 2012 m. Lietuvos sveikatos mokslų universiteto (LSMU) Kalbų ir edukacijos katedros mokslinių tyrimų tema yra susijusi su liberaliojo ugdymo dimensija biomedicinos studijų socializavimo aspektu. Šių tyrimų tikslas yra pagerinti LSMU studijų kokybę, siekiant sumažinti būsimųjų profesionalų socialinę izoliaciją, priartinti studijų rezultatus prie visuomenės reikmių. Taigi biomedicinos mokslų studijos privalo būti paremtos liberaliojo ugdymo vertybėmis, būtina ugdyti tam tikras kompetencijas, kurios yra esminės kiekvieno profesionalo generalisto sėkmingai profesinei veiklai (Gudaitytė, Brunevičiūtė, Horbačiauskienė, 2012):

- Kritinis mąstymas – Studentai privalo gebėti rinkti, sintetinti ir vertinti gautą informaciją bei naujas idėjas, pasirinkti tinkamus veiklos metodus, objektyviai įvertinti kitokį požiūrį, kritiškai peržvelgti argumentus ir reikalavimus. Tinkami informacijos paieškos įgūdžiai turėtų jiems pagelbėti pateikiant argumentuotą problemos sprendimą.
- Kūrybingumas – Šiais laikais kūrybingumas siejamas su ekonominiu augimu ir konkurencingumu, jis suvokiamas kaip gebėjimas aktyviai ir efektyviai naudoti įgytas žinias ir patirtį tam, kad įvairiose situacijose būtų pateikti unikalūs sprendimai. Ši kompetencija paprastai išryškėja doktorantūros studijose arba

jau užsiimant profesine veikla, galima teigti, kad kūrybingumas didžiąją dalimi yra laisvo kritinio mąstymo rezultatas.

- Problemų sprendimo įgūdžiai – Šiuos įgūdžius paprastai įgalina būtent gebėjimas kritiškai mąstyti ir kūrybingumas. Anot Higdon (2005), žinios kartu su vertybių ir moralės suvokimu yra pagrindiniai ginklai, galintys išspręsti pasaulio problemas ateityje.
- Tolerancija; Intelektinis, moralinis ir estetinis tobulėjimas; Pilietiškumas ir socialinės atsakomybės vystymas liberaliajame ugdyme eina greta kaip pagrindinės Savęs pažinimo ir asmenybės vystymosi prielaidos. Šiuos gebėjimus sunku pamatuoti ar įvertinti, jų rezultatai tiesiog gali būti jaučiami daugiakultūrinėje ir daugiakalbėje universiteto bendruomenės atmosferoje. Užsienio piliečių, studijuojančių Lietuvos sveikatos mokslų universitete, skaičius kasmet auga. Šiuo metu universitete studijuoja apie 800 studentų iš 53 šalių. Žinoma, tai gana nedidelis skaičius, palyginus su visų studentų skaičiumi (daugiau nei 8000), bet vis tik jie sudaro apie 10 procentų visos akademinės universiteto bendruomenės. Mokant užsienio kalbų ir lietuvių kaip užsienio kalbos būtina gerbti ne tik daugumos, bet ir mažumos atstovų gimtąją kalbą bei identitetą.

Humanitariniai dalykai, o ypač kalbų mokymo disciplinos suteikia daug galiomybių vystant visas minėtas kompetencijas, tačiau labiausiai jos ugdo bendravimo, bendradarbiavimo ir gebėjimo komunikuoti užsienio kalbomis įgūdžius. Šių studentų įgūdžių vystymąsi įmanoma stebėti ir įvertinti netgi per vieną ar du semestrus.

- Komunikaciniai įgūdžiai – Kiekvienas studentas atvykstantis studijuoti universitete jau turi tam tikrus bendravimo įgūdžius, kurių formavimuisi didžiausią įtaką darė jo šeima, visuomenė ir mokymo institucijos. Šie įgūdžiai yra skirtingi dėl asmeninių savybių ir kitų objektyvių priežasčių. Modernus gyvenimo būdas taip pat gali daryti įtaką tiesioginio bendravimo įgūdžių silpnėjimui. Kalbų mokymo pratybos ugdo komunikacinę kompetenciją, kuri ne tik padeda suvokti ir interpretuoti gaunamas žinias, bet kartu tobulina gebėjimą užmegzti ir palaikyti kontaktą. Pavyzdžiui, medicinoje gydymo sėkmė dažnai priklauso ne tik nuo sėkmingos gydytojų komandos komunikacijos, bet ir nuo gebėjimo tinkamai komunikuoti su pacientu ir jo šeima.
- Bendravimas ir bendradarbiavimas yra organiškai susiję tarpusavyje, nes bendradarbiavimą galima apibrėžti kaip interakciją: bendravimas, kuris padeda individams patenkinti vienas kito reikmes. Moderniosios technologijos palengvina tarpasmeninį bendravimą ir bendradarbiavimą, nes jos panaikina laiko ir erdvės ribas.
- Šių ribų panaikinimas sureikšmina gebėjimą komunikuoti užsienio kalbomis, kuris šiais laikais akademinėje visuomenėje yra itin vertinamas, kadangi padeda žmonėms dalintis žiniomis visame pasaulyje ir rengia asmenį profesionaliai karjerai tarptautinėje erdvėje.

Šių dienų pragmatinė ideologija reikalauja, kad žinios būtų naudingos, pritaikomos ir efektyvios, o pasak Sullivan ir Rosin (2008), būtent liberalusis ugdymas ir yra

praktiškas, kadangi jis padeda vystyti asmens analitinius ir komunikacinius gebėjimus, būtinus šiuolaikiniam profesionalui. Taigi liberalusis ugdymas ir jo propaguojamos vertybės tampa esmine asmens, būsimąjo profesionalo, tobulėjimo prielaida.

### **3. KULTŪRŲ ĮVAIROVĖS DIDĖJIMO IR KARTŲ KAITOS TENDENCIJOS AKADEMINĖJE APLINKOJE**

Šiuolaikiniame universitete dėstantys kalbų dėstytojai susiduria su iššūkiais, kuriuos kelia tas faktas, jog šiuolaikiniai studentai iš esmės skiriasi nuo studentų, kurie atvykdavo į aukštąją mokyklą prieš dvidešimt, dešimt ar netgi prieš penkerius metus. Studentų kontingento pasikeitimus veikia kartų kaita bei studijų programų užsienio šalių piliečiams gausėjimas, taigi didėja pavojus susidurti su tarpkultūriniais ir / arba kartų konfliktais.

2013-2017 m. Lietuvos sveikatos mokslų universitete buvo atlikti įvairūs moksliniai tyrimai, kurių tikslas buvo išsiaiškinti, kaip mokydami kalbų galėtume pagerinti studentų (tiek lietuvių, tiek užsieniečių) asmenines kompetencijas.

Taip pat buvo siekiama nustatyti studentų lūkesčius, nukreiptus į kalbų mokantį dėstytoją ir atskleisti dėstytojų pasirengimą tuos lūkesčius išpildyti. Studentų (97 asmenys), doktorantų (8 asmenys) ir dėstytojų (12 asmenų) požiūrio tyrimo duomenys buvo renkami pateikiant respondentams anketas bei dalyvaujant atviroje diskusijoje. Tyrimo rezultatai pasiūlė mintį, kad šių įgūdžių tobulinimas turėtų vykti visomis kryptimis – tai yra atsirado poreikis kalbėti ne tik apie studentų tarpusavio bendradarbiavimą, bet ir apie dėstytojų bei studentų abipusį ryšį.

Karta – tai populiacinė grupė žmonių, kurie patiria tuos pačius reikšmingus įvykius tam tikru laikotarpiu (Pilcher, 1994), kartą formuoja socialiniai, ekonominiai, politiniai ir kt. veiksniai, todėl kiekviena karta nusistato savo judėjimo kryptį pagal kultūrinius laikotarpio impulsus. Kartų konfliktas mokslinėje literatūroje apibrėžiamas kaip skirtingo amžiaus žmonių nesusikalbėjimas, kurį sukelia skirtingu laiku susiformavusi vertybių sistema ir pasaulėžiūra. Šis konfliktas paprastai kyla, kai konservatyvesnių pažiūrų vyresnioji karta susiduria su jaunesniosios kartos atstovų maištingumu ir drąsa ieškoti naujų kelių bei keisti įprastus veiklos modelius (Furlong, 2013). Priklausymas vienai ar kitai kartai lemia skirtingą individų savivoką, vartojimo kultūrą, karjeros pasirinkimą, požiūrį į darbą ir mokymąsi.

Svetimoje šalyje gyvenantys (ar studijuojantys) asmenys susiduria su adaptacijos ir integracijos keliamais iššūkiais (Tarpkultūrinio pažinimo vadovas..., 2013), lygiai su tais pačiais iššūkiais susiduria ir su tais asmenimis kontaktuojantys asmenys – dėstytojai, administratoriai, kiti studentai. Tarpkultūrinė komunikacija – tai procesas, kai informacijos apsikeitimo metu vienos kultūros atstovas siunčia pranešimą kitos kultūros atstovui. Komunikacijos proceso dalyvio priklausymas vienai ar kitai kultūrinei terpei padeda jam atsirinkti pageidaujamą elgesį, požiūrius, vertybes ir galimybes, užtikrinančias asmens identiteto išsaugojimą. Tarpkultūrinis konfliktas suvokiamas kaip skirtingų kultūrų asmenų emocinis nusivylimas arba lūkesčių ne-

išsipildymas, kai tarpkultūrinėje sąveikoje tampa sunku suderinti skirtingos kultūros nulemtas vertybes, normas, siekius, išteklių ribotumą ir tikėtinus rezultatus. Dirbant su studentais iš užsienio šalių būtina atsižvelgti į šiuos dalykus, kadangi pabrėžtinai standartizuotas darbas, individualizavimo neigimas gresia tarpkultūriniais konfliktais, atsirandančiais dėl skirtingo kultūrinio pamato, nevienodų auklėjimo tradicijų ir įvairių didaktinių patirčių. Kita vertus, tos pačios priežastys gali labai pagerinti skirtingų kultūrų asmenų mokymosi rezultatus, jei jie pasiryžta bendradarbiauti.

Akademinė visuomenė gali būti puikus indikatorius, padedantis atkreipti dėmesį į kartų kaitos ir kultūrų sandūros nulemtus pokyčius, nes į akademinę visuomenę ateinantiems naujos studentų kartos atstovams akivaizdžiai būdingos kitos vertybės ir elgsena, nei šiuo metu joje dominuojančioms dėstytojų ir netgi vyresnių studentų kartoms, tai gali apsunkinti mokymosi procesą ir gali daryti nemažą įtaką studijų rezultatams.

### 3.1. Kartų kaita – pagrindinė dėstyto medžiagos ir dėstyto būdų reformavimo prielaida

Viso pasaulio sociologai, antropologai ir psichologai bando nustatyti skirtumus tarp kartų ir apibrėžti šių dienų jaunosios kartos bruožus. Tyrinėtojai Taylor ir Keeter (2010) apibrėžė 4 suaugusiųjų kartas šių dienų Amerikos kultūroje, o Turner (2015) pridėjo ir penktą kartą. Doc. V. Stanišauskienė (2015), atsižvelgdama į tai, kad post-sovietinio bloko šalių žmonės ugdė šiek tiek kitokie istoriniai įvykiai, juos veikė kitokios politinės nuostatos nei likusį Vakarų pasaulį, šį skirstymą šiek tiek pakoregavo, praplėsdama kartų, gimusių po II pasaulinio karo, ribas (žr. 1 lentelę):

*1 lentelė. Kartų ribų koreliacija pagal Vakarų pasaulio ir Lietuvos tyrinėtojų skirstymą.*

Nr.	Kartos pavadinimas	Kartos ribos pgl. užsienio tyrinėtojų skirstymą	Kartos ribos pgl. lietuvių tyrinėtojų skirstymą
1.	Tylioji generacija	1922–1945	1922–1945
2.	Kūdikių bumo karta	1946–1964	1946–1964
3.	X karta	1965–1977	1965–1981
4.	Y karta	1977–1993	1982–2003
5.	Z karta	1993–2005	2004–2023

Kaip galima pastebėti lentelėje, tyliosios generacijos atstovai – tai šių laikų 70-mečiai ir vyresni asmenys. Kūdikių bumo karta – asmenys, kuriems dabar yra nuo 52 iki 69; post-sovietinio pasaulio X kartai pridėjus dar 5 metus, šiai kartai priskiriama didžioji dalis žmonių, dominuojančių šiuolaikinėje visuomenėje – tai visi asmenys, kuriems dabar yra nuo 35 iki 51 metų. Šios kartos atstovai jau senokai nebėra studentai. Universitetuose, pagal šį skirstymą, galima sutikti jau tik vėlesnių kartų individus. Y kartos atstovais laikomi dabartiniai 13-34 metų asmenys; o Z kartai

priskiriami vaikai, kuriems dabar yra 12 ir mažiau metų. Palyginus šį skirstymą su tuo, kurį siūlo amerikiečių sociologai, būtina pastebėti, kad skirtumas apima ištisą kartą – tai, ką amerikiečiai įvardija kaip Z kartą, pagal pakoreguotą skirstymą tebėra Y karta, o Z kartos atstovai Lietuvos universitetus pasiekia dar tik po kelerių metų.

Ruošdamiesi darbui su studentais dėstytojai paprastai naudoja išbandytus, pasivirtinčius metodus, dėstyto medžiagą, vadovėlius ir kt. Taip pat tikisi iš studentų tam tikrų elgesio modelių ir požiūrio į darbą. Anot tyrinėtojų, X kartai būdingos asmeninės savybės ir vertybinė orientacija yra šios: individualizmas, drąsa, verslumas, pragmatizmas, globalus mąstymas, nuolatinis mokymasis. Jie pasikliauja gyvenimo kredo, kad jei sunkiai dirbsi – gerai gyvensi ir smagiai pramogausi. Vis dėlto būtina suvokti, kad X karta jau yra buvusi studentų karta. Šios kartos studentų vertybinės nuostatos, požiūris į darbą ir mokymąsi nebuvo smarkiai nutolę nuo šiuo metu universitetuose vyraujančios dėstytojų daugumos nuostatų, arba sutapo su jomis. Tačiau dabar karta pasikeitė, tad pokyčiams turi pribrešti visa akademinė visuomenė.

Skaitmeninių vaikų kartos dosje mums yra neblogai pažįstama, nors ir ne visada suprantama. Šiai kartai būdinga:

- kitoks skaitymo pobūdis – stokojama analitinio, kritinio skaitymo, o dominuoja kilpinis, paviršinis skaitymas. Taigi šios kartos studentams sunkiau ne tik suprasti tekstą, bet ir jį perteikti, struktūruoti.
- hyperaktyvumas arba / ir polinkis į autizmą (nesugebėjimas susikaupti ir savotiška elgesio raiška, nes stokojama įgūdžių realioje erdvėje adekvačiai bendrauti su žmonėmis ir aplinka);
- vartotojiškumas (informacijos, prekių, paslaugų, pramogų perdėtas vartojimas, psichologiniu požiūriu tai sietina su infantilumu);
- infantilumas (didės jaunimo intelektualinis-kultūrinis skirtingumas: vieniems mokymasis ir žinios bus labai vertingas dalykas, kitiems (daugumai) – atvirkščiai; jaunuolių nuomone, patogumą turi užtikrinti tėvai, jie turi rūpintis net suaugusiais savo vaikais) (Targamadžė, 2014).
- 2012 m. „GfK Custom Research Baltic“ internetinio tyrimo duomenimis, skaitmeniniai vaikai yra:
  - kūrybingi, verslūs, linkę rizikuoti, entuziastingi, mėgstantys bendrauti ir konkuruoti, patinka jausti greitį, tempą;
  - nelabai nuoširdūs, nelabai atsakingi, stokojantys kantrybės ir savitvardos.
  - internetas jiems įdomesnis už TV, orientuojamasi į įdomų arba juokingą turinį, jo prasmingumas nebėra prerogatyva. Nuolat skaitoma informacija socialiniuose tinkluose.
  - ciniškas požiūris į autoritetus, garsius vardus, ženklus, reklamą. Akcentuojama asmeninė nuomonė ir asmeniniai poreikiai.
  - komunikacija turi būti nepertraukiamas naujienų / pramogų srautas. Svarbi greita reakcija į “topinius įvykius”.

Taigi dėstytojas nebegali tikėtis, kad visi naujai įstojantys studentai, lietuviai ar užsieniečiai, turės tuos pačius siekius, tuos pačius darbo ir mokymosi įpročius, dės

tiek pat pastangų tam, kad suvoktų dėstomą medžiagą, tad su jais bus galima dirbti vienodai. Atėjus naujai studentų kartai tenka ne tik atnaujinti pateikiamą medžiagą, bet ir iš naujo apgalvoti tos medžiagos pateikimo būdus, perplanuoti studijų organizavimo procesą, ieškoti paveikesnių, labiau studentą įtraukiančių dėstymo būdų ir metodų, atsižvelgiant į naujosios kartos studentų asmenines savybes ir vertybinę orientaciją (žr. 2 lentelę):

**2 lentelė.** Y ir Z kartų atstovams būdingos asmeninės savybės ir vertybinė orientacija (Janušaitienė, Adomaitienė, Rakutienė, 2014).

Y karta	Z karta
<u>Būdinga</u> : optimizmas, pasitikėjimas savimi, aukšta savivertė, gatvės išmintis, priklausomybė nuo interneto, kosmopolitiškumas, naivumas, technologinis sumanumas, įvairiapusiškumas.	Dėmesingumo stoka, gebėjimas vienu metu dirbti kelis darbus, kūrybiškumas, autoritetų nepaisymas, technologinis sumanumas.
<u>Mokymosi aplinka ir formos</u> : kavinės stiliaus modalinė mokymosi aplinka; multi-jutiminis, vizualinis mokymasis.	<u>Mokymosi aplinka ir formos</u> : žaidimų kambario stiliaus mokymosi aplinka, gausybė stimuliuojančių detalių; į besimokantįjį sutelktas, kinestezinis mokymasis.

Nesvarbu, kaip pavadinsime jaunus žmones, pradedančius studijuoti universitetuose – Y ar Z karta, skaitmeninė karta – akivaizdūs faktai išduoda, kad šiuolaikiniai studentai yra kitokie – jie kelia sau, dėstytojui ir visam studijų procesui kitus tikslus, jų gebėjimai, poreikiai ir lūkesčiai, požiūris į kalbų mokymąsi ir mokymąsi apskritai skiriasi nuo ankstesnių kartų studentų.

### 3.2. Multikultūrinė aplinka – galimybė tobulinti akademinės visuomenės asmenines savybes

Kitas faktorius, kuris verčia mus skirstyti studentus į tam tikras grupes, yra skirtingo kultūrinio pagrindo nulemtas studentų požiūris į mokymąsi (Chan, Elliot, 2004). Kalbų mokymas Lietuvoje ilgą laiką buvo pagrįstas kalbos teorijos ir praktikos mokymu remiantis psichologinio, lingvistinio, psicholingvistinio kalbos suvokimo metodologija. Tačiau studentai užsieniečiai studijuoti į LSMU atvyksta turėdami skirtingus užsienio kalbų mokymosi tikslus, kompetencijas ir poreikius. Dauguma jų yra įpratę mokytis kalbų ne remiantis teorija, bet naudodamiesi praktiniais kalbos mokymosi modeliais, tai yra naujus kalbinius vienetų (žodžius, frazes, sakinius) konstruoti remiantis jau turimais praktiniais pavyzdžiais. Taigi dirbant su šiais studentais būtina naudoti kitokius mokymo būdus, nei dirbant su lietuviais studentais.

2012 m. LSMU buvo atliktas lietuvių ir užsieniečių studentų požiūrio tyrimas ir buvo nustatyta, kad kultūrinis pagrindas turi milžinišką įtaką studentų motyvacijai ir mokymosi patirtims (Gudaitytė, Rakutienė, Ramanauskas, 2012). Tyrime dalyvavo 30 Odontologijos fakulteto studentų – 14 lietuvių ir 16 užsieniečių. Respondentų at-

sakymai buvo suskirstyti į keturias grupes, kurios sutapo su regionu, iš kurio atvyko studentai: Vakarų Europa (Švedija, Vokietija), Azija (Pietų Korėja, Kinija), Viduriniai Rytai (Sirija, Izraelis, Libanas) ir Rytų Europa, apibrėžama kaip post-sovietinio bloko šalys. Studentai lietuviai patenka į pastarąjį bloką, kartu su studentais iš Baltarusijos, Estijos ir Gruzijos. Tyrimo etikos sumetimais šios grupės buvo pažymėtos kaip A, B, C ir D grupės (vardijama ne ta pačia tvarka, kaip buvo suminėti kilmės regionai). Tyrimo rezultatus atspindi 3 lentelė.

*3 lentelė. Skirtingo kultūrinio pamato įtaka studentų mokymosi motyvacijai ir patirtims.*

Grupė	Kalbų mokymosi modeliai ir patirtys
A	Šios grupės studentai mielai mokosi klasėje, tačiau vengia klausti, jie yra drovūs ir labai bijo padaryti klaidą. Mieliau dirbama su individualiomis užduotimis, menki bendradarbiavimo įgūdžiai, todėl vengiama grupinių užduočių. Teigia, kad laiko studijoms pakanka, nesijaučia perkrauti.
B	Šios grupės studentai ne itin domisi studijomis, akcentuoja galimybę įgyti profesinių žinių ir praktikos, o bendrieji studijų dalykai, tokie kaip kalbos, akivaizdžiai nustumiami į antrą vietą. Pratybų metu jie yra pasyvūs, reikalauja daug asmeninio dėmesio ir pagalbos, kurią gali suteikti dėstytojas ar grupės draugai. Mėgsta grupines užduotis, vengia asmeninės atsakomybės.
C	Šios grupės studentai reikalauja aukštos studijų kokybės, pratybų metu jie dėmesingi, užduoda daug klausimų, nuolat akcentuoja galimybę panaudoti įgytas žinias profesinėje praktikoje. Labiausiai šiuos studentus motyvuoja būtent praktinė informacijos vertė. Jie mėgsta demonstruoti savo žinias ir nejaučia klaidų baimės.
D	Šios grupės studentai patenkinti studijų kokybe. Jie yra įpratę daug mokytis, vertina dėstytojų profesionalumą, pratybose yra aktyvūs tiek klausdami, tiek atsakydami. Jie itin stengiasi suprasti mokymosi medžiagą ir išvengti galimų klaidų. Šie studentai itin vertina dėstytojo dėmesį, padrąšinimą ar teigiamą jų darbo įvertinimą.

Taigi galima teigti, kad požiūrį į mokymąsi akivaizdžiai nulemia skirtinga vertybių sistema, skirtinga kalba ir ja paremtas mąstymo būdas, skirtingi gebėjimai suprasti ir apdoroti informaciją. Šie faktoriai daro įtaką pasitenkinimo studijomis lygiui ir pasirėngimui aktyviai veiklai. Skirtingų kultūrų studentų požiūrio suvokimas padeda suvokti konkretaus studento mokymosi reikmes ir kurti efektyvią edukacinę aplinką.

Kultūrinių skirtumų suvokimas ir jų priėmimas palengvina lingvistinį (susi)kalbėjimo procesą. Siekiant palyginti LSMU studentų, Lietuvos (91 asmuo) ir užsienio šalių (98 asmenys) piliečių, požiūrį į tam tikrus kultūrinius aspektus, 2013 m. buvo atliktas tyrimas, kurio rezultatai įrodė, kad kultūriniai skirtumai komunikacijos procese kelia daugiau sunkumų studentams lietuviams – jie yra mažiau tolerantiški tautybės, religijos ir netgi lyties atžvilgiu. Net 24 procentai respondentų lietuvių pabrėžė šių faktorių svarbą komunikuojant. Tuo tarpu tik 7 procentai užsienio studentų teigė bendraudami kreipiantys dėmesį į tautybę, 3 procentai – į religiją, 10 procentų – į kito asmens lytį (Povilionytė, Raščiauskaitė, Alešiūnaitė, 2014). Toks didelis skirtumas



tarp lietuvių ir užsieniečių studentų pažiūrių gali būti interpretuojamas atsižvelgiant į tiriamųjų grupių sudėtį – heterogeniškų multikultūrinių ir multilingvistinių grupių atstovai privalo pasižymėti ypatinga tolerancija, plačiomis pažiūromis ir kultūriniu imlumu, o grupės homogeniškumas neskatina šių įgūdžių susidarymo. Taigi ugdant bendravimo užsienio kalba įgūdžius būtina skatinti ir tarpkultūrinį mąstymą, o tai galima būtų padaryti formuojant ne tik monolingvistines, bet ir bilingvistines grupes, kuriose kalbos mokymasis vyktų abiem kryptimis – bendradarbiaudami su studentais užsieniečiais lietuviai mokytųsi užsienio kalbos, o užsieniečiai – lietuvių. Toks eksperimentinis kalbos mokymo metodas buvo vykdomas LSMU mokant prancūzų ir lietuvių kalbų, o studentų mokymosi rezultatai buvo žymiai geresni už įprastos monolingvistinės grupės rezultatus.

Taigi kultūrinių skirtumų suvokimas gali padėti siekiant geresnių mokymo ir mokymosi rezultatų. Dėstytojo kompetentingumas, tinkami mokymo ir vertinimo metodai bei visa akademinės bendruomenės veikla turi perteikti profesines žinias ir technologijas, bet tuo pat metu turi ugdyti studento asmenines savybes.

#### 4. STUDENTŲ POREIKIAI IR LŪKESČIAI, NUKREIPTI Į KALBŲ MOKANTĮ DĖSTYTOJĄ

Pagrindinis bendradarbiavimo studijų procese bruožas yra žinių perteikimas dėstytojo ir studento arba tarpasmeninio studentų komunikacijos proceso metu. Pagrindinė interaktyvaus mokymosi prielaida yra gebėjimas atsiverti asmeninėms savo ir kito asmens patirtims. Gerų studijų rezultatų pasiekti galima tik esant sėkmingam mokymosi proceso dalyvių bendravimui ir bendradarbiavimui.

2013 m. LSMU atlikto tyrimo duomenys parodė, jog dėstytojai (12 asmenų) svarbiausiomis savo funkcijomis laiko žinių perteikimą (5 balai iš 5), studijų proceso organizavimą, studentų pasiekimų tikrinimą ir studentų motyvavimą, o studentų aktyvumo ir savivertės skatinimas neperžengė 4 ribos. Tuo tarpu studentai (97 asmenys) informacijos pateikimą taip pat laiko svarbiausia dėstytojo funkcija, tačiau jų vertinimai varijuoja tarp 5 ir 4 (vidurkis: 4.75), kitos trys maždaug lygiavertės dėstytojo funkcijos, studentų nuomone, yra studentų motyvavimas, studentų savivertės skatinimas ir studijų proceso organizavimas (žr. 4 lentelę).

*4 lentelė. Dėstytojo funkcijų svarbos vertinimas.*

Dėstytojo funkcijos	Dėstytojų vertinimas	Studentų vertinimas
1. Žinių pateikimas	5,00	4,75
2. Studijų proceso organizavimas	4,73	4,22 (krenta į 4 vietą)
3. Pasiekimų tikrinimas	4,63	3,93 (krenta į 5 vietą)
4. Studentų motyvavimas	4,45	4,24 (kyla į 2 vietą)
5. Studentų aktyvumo skatinimas	3,81	3,75 (krenta į 6 vietą)
6. Studentų savivertės skatinimas	3,54	4,20 (kyla į 3 vietą)

Tyrimas parodė, kad studentai universitete tikisi rasti paritetinius, lygybės principais paremtus santykius, ir yra linkę dėstytojo asmenyje įžvelgti ne tik dalykinės informacijos perteikėją, bet ir draugišką ugdytoją, skatinantį studentus bendrauti ir bendradarbiauti. Jis turėtų kelti mokymosi motyvaciją, aktyvinti studentus, stiprinti jų savivertę. Paritetinių santykių poreikis stiprėja studentams mokantis vyresniuose kursuose, ir, anot doktorantų (8 apklausti asmenys), jis yra visiškai patenkinamas tik mokantis rezidentūroje ar doktorantūroje.

Respondentai, tyrimo duomenimis, akcentuoja, kad dėstytojas turėtų:

- užtikrinti paritetinius, dialogu pagrįstus santykius, sukurti šiltą atmosferą auditorijoje, nes tai skatina studentus siekti gerų studijų rezultatų, drąsiai klausti, siekti žinių, panaikina klaidos baimę;
- būti geras pratybų vadovas, kompetetingas savo dalyko žinovas, remtis patikrinta naujausia indormacija, turi būti nuolat akcentuojamas teorinių žinių pritaikomas praktikoje;
- pateikti glaustą, konkrečią ir susistemintą informaciją; studentai norėtų nuo pat studijų pradžios žinoti temų planą, kurso tikslus, pasiekimų tikrinimo tvarkaraštį, studijų rezultatus ir kitą būtiną informaciją;
- būti lankstus ir kūrybingas, tai yra nebijoti nukrypti nuo plano, kūrybiškai keisti pratybų planą, prisitaikydamas prie besikeičiančios situacijos, stengtis sudominti net ir nemotyvuotus studentus;
- pasirinkti tuos mokymo metodus, kurie skatina studentus aktyviai dalyvauti paskaitoje ar pratybose. Mokymosi metodų įvairovė respondentų buvo paminėta kaip itin svarbus kriterijus. Tradicinis linijinis mokymas (dėstytojas kalba studentams, šie klausosi ir pasižymi informaciją) bei paklusnumo kultūros akcentavimas atima iš studentų galimybę mąstyti nepriklausomai, išreikšti savo nuomonę ir ją argumentuoti. Dėstytojas turėtų padrašinti studentus analizuoti gaunamą informaciją, ją tikrinti, diskutuoti tarpusavyje, nebijoti argumentuotai pasiginčyti su dėstytoju.

Studijos universitete brandina studento asmenybę, tad vyresnių kursų studentų požiūris į daugelį dalykų tampa sąmoningesnis. Tai atsispindi ir tyrimo rezultatuose: apklausus I ir II kurso studentus apie bendradarbiavimo galimybes kalbų mokymosi pratybų metu, buvo pastebėta net ir nedideliu vienerių metų laikotarpiu išryškėjanti asmenybės tobulėjimo tendencija (žr. 5 lentelę).

**5 lentelė. Svarbiausi gebėjimai bendradarbiavimo procese.**

I kurso studentų nuomone, bendradarbiaujant svarbiausia:	II kurso studentų nuomone, bendradarbiaujant svarbiausia:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gebėjimas išsakyti savo nuomonę (4,5 balo iš 5);</li> <li>2. Savarankiškas sprendimų priėmimas (4,33);</li> <li>3. Teigiamų santykių sudarymas (4,33);</li> <li>4. Konfliktų vengimas (4,22);</li> <li>5. Gebėjimas planuoti bendrą veiklą (4,04).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gebėjimas išsakyti savo nuomonę (4,59 iš 5);</li> <li>2. Gebėjimas išgirsti kito nuomonę (4,43);</li> <li>3. Gebėjimas planuoti bendrą veiklą (4,25);</li> <li>4. Objektvūs bendros veiklos rezultatų vertinimas (4,2).</li> </ol>

Remiantis tyrimo rezultatais, pirmo kurso studentai teigia, kad svarbiausia bendradarbiaujant yra gebėjimas išsakyti savo nuomonę, savarankiškas sprendimų priėmimas, teigiamų santykių sudarymas, konfliktų vengimas ir gebėjimas planuoti bendrą veiklą. Antro kurso respondentai sutinka, kad gebėjimas išsakyti savo nuomonę yra labai svarbus, tačiau jie taip pat suvokia, kad labai svarbu ir sugebėti išgirsti kitų nuomonę, planuoti bendrą veiklą bei objektyviai vertinti bendros veiklos rezultatus. Galima daryti išvadą, kad pirmo kurso respondentai labiau vertina individualų, asmeninį indėlį į bendrą veiklą, o antro kurso respondentai jau koncentruojasi į bendros veiklos rezultatus – taigi, jie labiau supranta bendradarbiavimo esmę.

Taigi tyrimo metu išryškėjo tendencija, kad dėstytojo ir studentų bendradarbiavimas vis dar yra pakankamai sąlygiška sąvoka: dėstytojai būtų linkę daugiau atsakomybės už mokymosi procesą ir jo rezultatus perkelti ant studentų pečių, tačiau pirmųjų kursų studentams dar yra sunku suvokti dėstytoją ir kitus studentus kaip lygiaverčius studijų proceso bendradarbius ir pasinerti į visavertį bendradarbiavimo procesą.

Tam, kad dėstytojas galėtų pasirinkti tinkamiausius mokymo metodus, jam būtina suvokti dabartinės kartos studentų (tiek lietuvių, tiek užsieniečių) silpnybes ir išnaudoti jų stipriąsias puses (žr. 6 lentelę).

**6 lentelė. Jauniausiosios kartos atstovų psichologinis portretas.**

Silpnybės	Stiprybės
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perdėtas pasitikėjimas savimi,</li> <li>• Atsakomybės baimė,</li> <li>• Autoritetų nepaisymas (žavisi, bet žvelgia kritiškai),</li> <li>• Sudėtinga paklusti hierarchijai,</li> <li>• Orientavimasis į greitus rezultatus, neįdedant daug pastangų.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Labai pozityvus ir optimistiškas požiūris į pasaulį,</li> <li>• Puikiai prisitaikę išgyventi šiuolaikinėmis sąlygomis,</li> <li>• Lengvai užmezgantys socialinius ryšius,</li> <li>• Atviri žinioms,</li> <li>• Aktyvūs,</li> <li>• Mėgstantys varžytis,</li> <li>• Trokštantys naujovių ir iššūkių,</li> <li>• Puikiai gebantys naudotis informacinėmis technologijomis.</li> </ul>

Mokslininkai pastebi, kad jauniausios kartos atstovai turi didelių lūkesčių ir yra orientuoti į greitus rezultatus, tikisi didelių pasiekimų neįdedami daug pastangų. Kita vertus, jie yra labai pozityvūs ir optimistiški, lengvai užmezga socialinius santykius, yra atviri bet kokiai informacijai (tik kartais stokoja atkaklumo ir laiko paversti tą informaciją žiniomis), aktyvūs, mėgstantys varžytis, atviri naujovėms ir iššūkiams, jie puikiai geba naudoti informacines technologijas.

Apvaliojo stalo mokymosi aplinka, kai dėstytojas per pratybas dirba iš karto su visais studentais, po truputį keičiasi. LSMU su tuo akivaizdžiausiai susiduria užsienio studentams dėstantys dėstytojai. Paprastai studentų-užsieniečių grupės yra nevie-nalytės tiek kultūriniu, tiek kalbiniu, tiek mokymosi patirčių atžvilgiu, tad greitai

buvo pastebėta kad tokiose grupėse aiškinti visiems bendrai galima ribotą laiką, kitaip „kalbėjimas visiems“ greitai tampa „kalbėjimu niekam“, o po pusvalandžio tokio dėstyto reikia vis tiek pradėti aiškinti individualiai. Norint to išvengti, gana greitai tenka priprasti aiškinimą skaldyti nedidelėmis atkarpomis ir nuolat aktyvinti studentus, raginant juos ne tik išklausti dėstytoją, bet ir pasidalinti žiniomis su kolega, su keletu šalia sėdinčių kolegų, pratybų metu studentai dažnai keičia sėdėjimo vietas, užduočių partnerius, tad vyksta nuolatinė interakcija. Lietuviai studentai kol kas dar nėra tokie reiklūs ir nepastovūs, bet jau irgi pastebimos panašios tendencijos bei poreikis būti nuolat stimuliuojamiems naujomis detalėmis, užduotimis, metodais tam, kad neišblėstų dėmesys.

## 5. VIENAS IŠ GALIMŲ PROBLEMOS SPRENDIMO BŪDŲ – Į STUDENTĄ NUKREIPTAS MOKYMAS

Naujausios kartos apibūdinimas suponuoja galimą sprendimą dėstytojui – į studentą orientuotą (*learner-centered*) mokymą, kuris yra itin patogus dirbant su šiuolaikiniais studentais, nes kelia daug iššūkių tiek mokaščiajam, tiek besimokaščiajam. Į studentą orientuotas dėstytojas:

- įtraukia studentus į sunkų ir painų mokymosi darbą,
- pateikia aiškias instrukcijas, reikalingas įgyti tam tikrus įgūdžius,
- padrąsina studentą apmąstyti ne tik ko jis mokosi, bet ir kaip jis tai daro,
- motyvuoja studentus, suteikdamas jiems tam tikrą ugdymo proceso kontrolę,
- skatina bendradarbiavimą.

Anot Weimer (2002), būtina studentus labiau įtraukti į darbą paskaitų metu – suaktyvinti juos, perduodant didelę dalį funkcijų, kurias paprastai atlikdavo dėstytojas – klausimų kėlimas, atsakymų detalizavimas, pavyzdžių ieškojimas, išvadų kūrimas turėtų tapti studentų atsakomybe, dėstytojui užimant labiau stebėtojo ir konsultanto poziciją. Žinoma, tam, kad galėtų šias užduotis atlikti, studentus būtina paruošti – pateikti jiems tikslias užduoties instrukcijas, paaiškinti, ko iš jų tikimasi, kokie turėtų būti darbo rezultatai.

Padrąsindamas studentus reflektuoti mokymosi procesą, tai yra sąmoningai suvokti ne tik ko, bet ir kaip jie turi mokytis, dėstytojas gali smarkiai pakelti studentų motyvaciją, leisdami bent iš dalies kontroliuoti dalyko studijų procesą – koreguoti tarpinių atsiskaitymų datas, pasirinkti bent dalį mokomosios medžiagos (kokie filmai, tekstai, žodynas būtų įdomesni ir naudingesni studentams), nuspręsti, ar laikyti egzaminą, ar pasitenkinti per semestrą pasiektais rezultatais. Tam labai pasitarnauja kaupiamojo balo formulė, kuria vadovaujantis vertinami kalbų besimokantys studentai LSMU – egzamino dalis joje sudaro daug mažesnę vertę, negu per semestrą surinkti balai, taigi studentai yra suinteresuoti dirbti visą semestrą ir turi galimybę patys nuspręsti, ar yra patenkinti pasiektais rezultatais, ar nori atlikti egzamino užduotį.

Be to, buvo minėta, kad šios kartos studentai geriausiai įsimena ne išgirstą ar perskaitytą, bet vizualinę informaciją, taip pat informaciją, kurią išsiaiškina patys, tad

dirbant būtina pasitelkti visus galimus pagalbos studentams būdus, interaktyvius mokymo metodus, skirtus padėti suvokti gaunamą informaciją - smegenų audra, minčių lietus, diskusijos, debatai, vaidmenų žaidimai, atvejo analizė, šaltinių analizė, klaidos analizė, žodžių, minčių žemėlapiai, duomenų paieška ir kt.

Itin svarbi į studentą orientuoto mokymo ypatybė yra bendradarbiavimas, nes mokymosi proceso dalyviai gali smarkiai skirtis savo vertybių sistema, mąstymo būdu, skirtingu gaunamos informacijos suvokimu ir interpretacija. Taigi bendraudami ir bendradarbiaudami tarpusavyje studentai, plečia savo akiratį, dalijasi žiniomis ir skirtingomis kalbų mokymosi patirtimis. Kita vertus, dėstytojui atsiranda papildomų užduočių – atsižvelgiant į tas skirtingas patirtis, kiek įmanoma labiau individualizuoti žinių perteikimo procesą, užpildant galimas žinių spragas ir vengiant nebūtinės informacijos pertekliaus.

## IŠVADOS

1. Lietuva gali būti imama kaip pavyzdys post-sovietinės šalies, kurios natūrali mokymo tradicijų raida istorijos procese buvo smarkiai sutrikdyta išorinių jėgų. Sovietinės okupacijos laikotarpiu liberaliojo ugdymo vertybes aukštojo mokslo institucijose pakeitė autoritarinis profesinio ugdymo modelis. Atkūrus Lietuvos Nepriklausomybę universitetinės studijos pamažu atgauna savo pradinę paskirtį – ugdyti kritiškai mąstančią ir kūrybingą asmenybę, išmanantį bet lankstų savo srities profesionalą.

2. Liberalusis ugdymas yra pagrindinis bruožas, skiriantis universitetą nuo kitų aukštojo mokymo įstaigų, nes jis skatina autonomiją, akademinę laisvę ir paritetiniais santykiais pagrįstą visos akademinės bendruomenės komunikaciją. Šių dienų profesionalo sėkminga karjera tiesiogiai priklauso nuo jo asmeninių savybių, kurios ugdomos remiantis liberaliojo ugdymo vertybėmis: kritiniu mąstymu, kūrybiškumu, gebėjimu spręsti problemas, pilietiškumu, etinių ir moralinių standartų suvokimu, gebėjimu bendrauti ir bendradarbiauti bei gebėjimu komunikuoti užsienio kalbomis. Šių savybių sintezė turi tapti organine būsimojo profesionalo savastimi.

3. Kultūrų įvairovės akademinėje aplinkoje didėjimas ir natūrali kartų kaita verčia dėstytoją nuolat peržiūrėti ir atnaujinti ne tik studentams perteikiamas žinias, bet ir tų žinių perteikimo būdus, nuolat ieškant modernių, paveikesnių mokymo(si) metodų. Nuo to, ar dėstytojui ir studentams pavyksta rasti bendrą kalbą, priklauso visų mokymo(si) proceso dalyvių gebėjimas įsitraukti į veiklą ir pasitenkinimas tos veiklos rezultatais. Būtina stengtis sumažinti tarpkultūrinio ir / arba kartų konflikto galimybę, bandant suvokti ir priimti tarpasmeninius skirtumus, keliant tolerancijos lygį akademinėje aplinkoje.

4. Studentų stiprybių ir silpnųjų suvokimas padeda suprasti konkrečius jų poreikius, į dėstytoją nukreiptus lūkesčius ir mokymosi galimybes, o tai padeda sukurti efektyvią mokymosi aplinką. Į studentą nukreiptas mokymas gali tapti alternatyva tradiciniam mokymui, nes jis puikiai atitinka naujausios studentų kartos poreikius.

Besimokančio asmens įgalinimas, paskatinant jį sunkiam mokymosi darbui, perduodant tam tikrą dalį mokymosi proceso kontrolės, suteikiant tikslias įgūdžių siekimo instrukcijas, padrąsinant ir motyvuojant, padeda siekti gerų mokymosi rezultatų.

## LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Chan, K. W., Elliot, R. G. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teachers Education*. Vol. 20, Issue 8. November, 2004. pg. 817 – 831. Prieiga per internetą: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000915>
2. Furlong, A. (2013). *Youth Studies: An Introduction*. New York.
3. Gudaitytė, D., Brunevičiūtė, R., Horbačiauskienė, J. (2012). Liberaliojo ugdymo raiška specializuotame universitete biomedicinos mokslų studijų socialinimo aspektu. *Kalbų studijos aukštojoje mokykloje*. Kaunas: LSMU, pp. 50–59.
4. Gudaitytė, D., Rakutienė, S., Ramanauskas, I. (2012). Skirtingos kultūros studentų požiūrio į mokymąsi ypatumai kaip edukacinės aplinkos kūrimo galimybės. *Kalbų studijos aukštojoje mokykloje*. Kaunas: LSMU, pp. 59–62.
5. Higdon, L. I. Jr. (2005). Liberal Education and The Entrepreneurial Mindset; A Twenty-First-Century Approach. *Liberal Education*, 91 (1). Retrieved from <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/liberal-education-and-entrepreneurial-mindset-twenty-first-century>
6. Horbačiauskienė, J., Gudaitytė, D. (2012). Liberaliojo ugdymo dimensija technologinio universiteto studijose. In *Coactivity: Philology, Educology*. Vilnius: VGTU. 2012 liepos 1d. Prieiga per internetą: <https://www.thefreelibrary.com/Dimension+of+liberal+education+in+the+studies+at+a+technological...-a0379980166>
7. Humphrey, D. (2009). College Outcomes for Work, Life, and Citizenship: Can We Really Do it All? *Liberal Education*, 95 (1), pp. 14–21.
8. Janušaitienė, V., Adomaitienė, S., Rakutienė, S. (2014). Šiuolaikinio studento mokymas – iššūkis dėstytojui. *Kalbų studijos aukštojoje mokykloje*. Kaunas: LSMU, pp. 61–63.
9. Jašinauskas, L. (2007). *Lietuvos švietimas nacių okupacijos metais (1941–1944)*. Monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
10. Jones, R. C., Oberst, B. S. (2003). *Megatrends in International Engineering Education*, ASEE Annual Conference & Exposition Precedings, American Society for Engineering Education. Washington DC. Retrieved from <http://www.worlexpertise.com>
11. Jucevičienė, P. (2003). *Aukštojo mokslo tradicija, šiuolaikiškumas ir perspektyva*. Kaunas: Technologija.
12. Kraujutaitytė, L. (2002). *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai*. Vilnius.
13. Kunkel, S. W. (2002). Consultant Learning: A Model of Student Directed Learning in Management Education. *Journal of Management Education*, Vol. 26, No. 2, April 2002. p. 121-138.

14. Pilcher, J. (1994). Mannheim's Sociology of Generations: An undervalued Legacy. *The British Journal of Sociology*, 45. pp. 481–495.
15. Povilionytė, V., Raščiauskaitė, L., Alešiūnaitė, L. (2014). Cultural Aspects in Learning / Teaching Foreign Languages. *Kalbų studijos aukštojoje mokykloje*. Kaunas: LSMU. pp. 105–108.
16. Rajeckas, V. (2001). *Švietimas: raida, dabartis*. Vilnius; Vilniaus pedagoginis universitetas.
17. Samalavičius, A. (2003). *Universiteto idėja ir akademinė industrija*. Vilnius: Kultūros barai.
18. Shephard, K. (2008). Higher Education for Sustainability: Seeking Effective Learning Outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1): 87–98. Retrieved from Emerald Full Text.
19. Stanišauskienė, V. (2015). Karjeros sprendimus lemiančių veiksmų dinamika kartų kaitos konflikte. *Tiltai*. 2015, Nr. 2. pp. 1–20.
20. Sullivan, M., Rosin, S. (2008). A Life of the Mind for Practice: Bringing Liberal and Professional Education Together. *Change*, 40(2): 44–47 Retrieved from Emerald Full Text.
21. Taylor, P., Keeter, S. (2010). *Millennials. A Portrait of Generation Next: Confident. Connected. Open to change*. Pew Research center, 2010. Retrieved from <http://www.pewsocialtrends.org/files/2010/10/millennials-confident-connected-open-to-change.pdf>
22. Targamadžė, V. (2014). Z karta: charakteristika ir ugdymo metodologinės linkmės išvalga. *Tiltai*. Nr. 4, 2014. pp. 95–104.
23. *Tarpkultūrinio pažinimo vadovas dirbantiems su trečiųjų šalių piliečių šeimomis*. Tarptautinė migracijos organizacija, 2013. Prieiga per internetą: [http://www.iom.lt/images/publikacijos/failai/1427794779\\_3TMO\\_Tarpkult%C5%ABrinio%20pa%C5%BEinimo%20vadovas%20dirbantiems%20su%20tre%C4%8Di%C5%B3j%C5%B3%20C5%A1ali%C5%B3%20pilie%C4%8Di%C5%B3%20C5%A1eimomis.pdf](http://www.iom.lt/images/publikacijos/failai/1427794779_3TMO_Tarpkult%C5%ABrinio%20pa%C5%BEinimo%20vadovas%20dirbantiems%20su%20tre%C4%8Di%C5%B3j%C5%B3%20C5%A1ali%C5%B3%20pilie%C4%8Di%C5%B3%20C5%A1eimomis.pdf)
24. Turner, A. (2015). Generation Z: Technology and Social interest. *The Journal of Individual Psychology*. Vol. 71. No. 2. p. 103 - 113.
25. Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco.
26. Želvys, R., Žilinskaitė, R. (2004). Aukštojo mokslo reforma ir profesinio rengimo kaita. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Vilnius. 2004, Nr.12, 2004. pp. 8–18.

## SANTRAUKA

### DĖSTYTOJO VAIDMENS KAITA ŠIUOLAIKINIAME UNIVERSITETE

Silvija Rakutienė, Vida Janušaitienė, Sandra Adomaitienė

XXI-asis amžius į akademinę visuomenę atnešė nemažai naujovių, kurios priverčia naujai apmąstyti studijų procesą ir pakoreguoti dėstytojo vaidmenį jame. Akademinė visuomenė yra stipriai veikiamą modernaus pasaulio kosmopolitiškumo, didaktinių nuostatų kaitos ir švietimo sistemos modernizavimo principų. Studijų proceso sėkmė ir rezultatai tiesiogiai priklauso nuo mokančio asmens ir besimokančiųjų sugebėjimo tinkamai bendrauti ir bendradarbiauti – bendrų mokymosi tikslų nusistatymo, tinkamų mokymo ir mokymosi būdų pasirinkimo, gebėjimo vieniems kitus motyvuoti ir suaktyvinti.

Šiuolaikiniame universitete kalbų dėstytojai susiduria su iššūkiais, kuriuos kelia tas faktas, jog šiuolaikiniai studentai iš esmės skiriasi nuo studentų, kurie atvykdavo į aukštąją mokyklą prieš dvidešimt, dešimt, ar netgi prieš penkerius metus. Studentų kontingento pasikeitimams daro įtaką kartų kaita bei studijų programų užsienio šalių piliečiams gausėjimas. Į akademinę visuomenę ateinantiems naujos kartos studentų atstovams būdingos kitos vertybės ir elgsena, nei šiuo metu joje dominuojančioms dėstytojų ir netgi vyresnių studentų kartoms, tai gali sukelti kartų konfliktą, kuris apsunkina mokymosi procesą ir gali paveikti studijų rezultatus. Bendravimas su studentais iš užsienio šalių gresia kultūriniais konfliktais, atsirandančiais dėl skirtingo kultūrinio pamato, nevienodų auklėjimo tradicijų ir įvairių didaktinių patirčių.

Straipsnyje pristatomi mokslinio tyrimo, atlikto Lietuvos sveikatos mokslų universitete 2013–2017 m., duomenys ir jų analizė. Aptariant galimus akademinio bendravimo ir bendradarbiavimo sunkumus kartų konflikto ir skirtingų kultūrinių patirčių susidūrimo aspektu buvo siekiama nustatyti studentų lūkesčius, nukreiptus į kalbų mokantį dėstytoją ir atskleisti dėstytojų pasirengimą tuos lūkesčius išpildyti. Būtent ši sandūra nulemia dėstytojo vaidmens studijų procese kaitą. Taip pat pranešime pristatomos naujosios studentų kartos atstovų silpnybės, galinčias apsunkinti mokymosi procesą, ir akcentuojamos stiprybės, kuriomis būtina pasinaudoti, planuojant individualų ir grupinį darbą, parenkant mokomąją medžiagą ar mokymosi metodus.



# MOTIVATION ET APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES EN LITUANIE

Miroslav Stasilo, Dileta Jatautaitė, Jelena Kazimianec

Académie militaire de Lituanie de Général Jonas Žemaitis, Šilo 5, Vilnius 10322,  
miroslav.stasilo@lka.lt, jelena.kazimianec@lka.lt, dileta.jatautaite@lka.lt

## ABSTRACT

*The purpose of this article was to analyze the motivation of Lithuanian students to learn a foreign language, especially French as a foreign language. The quantitative analysis was carried out by studying statistical data from the Statistics Department, the Lithuanian Military Academy and Vilnius University. Another objective was the representation of the key elements of modern education based on the principles of motivation: reflection, creativity, autonomy, trust and positivism. The descriptive and comparative approaches to research have allowed us to point out the predominant importance of integrative motivation in relation to instrumental motivation among Lithuanian students learning a foreign language. We have also seen an increase in the popularity of English and Russian in Lithuania, replacing the teaching of other languages, French and German.*

**Keywords:** motivation, foreign language, students, learning.

## INTRODUCTION

La globalisation est de plus en plus visible et on a besoin de communiquer en plusieurs langues. Le plurilinguisme devient l'une des priorités de la politique européenne car c'est une nécessité pour un monde multiculturel moderne. C'est aussi une partie intégrale de l'histoire et de la culture européenne puisque l'Europe a toujours été hétérogène linguistiquement. L'objet de nos recherches n'est pas uniquement l'enseignement du français langue étrangère (FLE) mais aussi celui d'autres langues, notamment de l'anglais et du russe. Notre article est axé sur l'analyse de la motivation des étudiants qui apprennent les langues vivantes dans l'Académie militaire de Lituanie (AML) et l'université de Vilnius (UV). Nous présenterons ici une étude basée sur des théories psychologiques ou psychoéducatives dont celles de J. R. Anderson, R. Atkinson, B. Bloom, D. Beresnevičienė, G. Butkienė, Z. Dörnyei, H. Ebbinghaus, L. Jovaiša, A. Kepalaitė, G. Petty, R. M. Shiffrin, D. Masaitienė, I. Ottó, etc., ainsi que sur les données statistiques du Département de statistique de la République de Lituanie soit sur celles issues des enquêtes ou des interviews anonymes de l'AML et de l'UV. Nous appliquons la méthode descriptive, comparative et quantitative à nos recherches.

Le but principal de l'article est de répondre aux questions: «Quelles sont les

approches de l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui? Pourquoi préfère-t-on une langue étrangère à une autre? Quelles sont les raisons d'un tel choix?». Les réponses nous aideront à présenter la spécificité du travail de l'andragogue en Lituanie et à voir les motifs d'évoluer en développant les compétences linguistiques en plusieurs langues. Nos conclusions et résultats de l'analyse peuvent être utiles pour améliorer la qualité de l'apprentissage en langues vivantes des adultes en Lituanie.

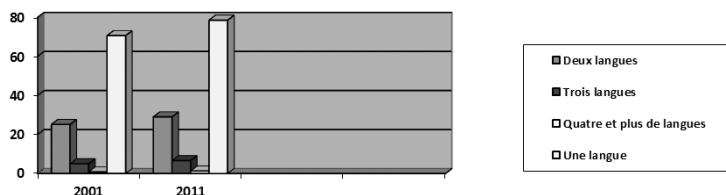
## 1. MULTILINGUISME EN LITUANIE

En Lituanie, les langues les plus populaires sont le lituanien, l'anglais, le russe, l'allemand et le français. Selon les données du Département de statique de la République de Lituanie (cf. ci-dessous), la langue choisie par les élèves le plus souvent est l'anglais, ensuite - le russe, l'allemand et finalement le français. Le statut de l'anglais augmente chaque année, tandis que celui du français et de l'allemand diminue en devenant soit la deuxième soit la troisième langue étrangère:

**Tableau 1.** Place du français dans les écoles de Lituanie en 2017-2018

	1ère langue étrangère	%	2ème langue étrangère	%	3ème langue étrangère	%
<b>Anglais</b>	287,218	98,86	1,108	0,77	0	0
<b>Russe</b>	723	0,25	114,676	78,8	490	27,54
<b>Allemand</b>	1,929	0,67	21,999	15,1	368	20,69
<b>Français</b>	681	0,23	7,017	4,8	412	23,16
<b>Autre</b>	0	0	745	0,51	509	28,61

Le niveau du multilinguisme augmente en Lituanie. Le dernier recensement de la population lituanienne a démontré que le pourcentage des habitants maîtrisant deux langues avait augmenté de 3,9 pourcents: 29 % en 2011 et 25,1 % en 2001 (cf. Tableau 2)<sup>9</sup>, trois langues – de 1,6 pourcents: 6,6% en 2011 et 5 % en 2001 (*ibidem*), quatre ou plus de langues – de 0,5 % : 1,3 % en 2011 et 0,8% en 2001 (*ibidem*) sur l'échelle générale où 78,6 pourcents maîtrisent au moins une langue étrangère (*ibidem*) :



**Tableau 2.** Maîtrise des langues en Lituanie

9 cf. Les données statistiques viennent du site : [https://osp.stat.gov.lt/documents/10180/217110/Gyv+pagal+išsilavinima\\_ir\\_kalbu\\_mokejima.pdf/b75c5e7a-e733-48fa-95e4-83d485c6726a](https://osp.stat.gov.lt/documents/10180/217110/Gyv+pagal+išsilavinima_ir_kalbu_mokejima.pdf/b75c5e7a-e733-48fa-95e4-83d485c6726a)

Les données d'Eurobaromètre sont encore plus encourageantes concernant le plurilinguisme en Lituanie: selon les enquêtes menées en 2012, la population de Lituanie est plus compétente au niveau linguistique que la moyenne de l'UE. D'après ce sondage, ce n'est que 8 pourcents de Lituniens qui ne parlent aucune langue étrangère, alors qu'en Europe, c'est 46 pourcents ; 92 pourcents parlent au moins une langue étrangère et 54% en Europe, deux langues - 52% en Lituanie et 25% dans l'UE, trois langues – 18% et 10%<sup>10</sup>.

Les données d'Eurobaromètre démontrent l'importance de l'allemand: 28 pourcents de Lituniens considèrent la langue allemande la deuxième langue étrangère après l'anglais (*ibidem*). Pourtant, les données statistiques et la vraie situation de l'apprentissage des langues vivantes en Lituanie ne sont pas les mêmes – entre 2010 et 2011, cette langue s'est retrouvée en 4ème position après l'anglais, le russe et le français (*ibidem*). A l'Académie, par ex., elle n'a pas été enseignée entre 2013 et 2015 en raison du manque d'étudiants désirant l'apprendre. C'est une situation paradoxale car d'un côté, l'Allemagne, avec laquelle la Lituanie a des relations historiques, économiques et culturelles assez fortes, est le pays le plus puissant dans l'UE et de l'autre côté, sa popularité diminue. La même situation est avec le français dont la présence dans les écoles et universités lituaniennes baisse aussi. Cette langue a toutes les composantes nécessaires pour la motivation: présence sur l'arène de la politique internationale (langue officielle de toutes les plus grandes organisations internationales), richesse culturelle et économique. Cependant, sans motivation qui est souvent le facteur décisif de l'apprentissage, il existe d'autres éléments importants, notamment celui de la méthode choisie par l'enseignant.

## 2. APPRENTISSAGE

Comment un enseignant moderne organise-t-il son travail? La catégorisation de John Robert Anderson (Anderson, 2000) nous fournit 3 étapes de base: cognitive, associative, autonome. Au début, quand une nouvelle information est présentée à l'apprenant, celui-ci «[...] emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique [...]» (Tréville, Duquette, 1996, 55). Ce sont les «connaissances déclaratives et cognitives» (*ibidem*, 54) sur lesquelles nous comptons pour nous rappeler des faits, des définitions des mots et des règles de grammaire. Puis, l'apprenant «[...] assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances [...] pour effectuer des tâches complexes [...]» (*ibidem*). Dans cette étape, on utilise les «connaissances procédurales et associatives» (*ibidem*).

La classification d'Anderson est issue de la théorie de Benjamin Bloom qui illustre l'apprentissage comme des capacités intellectuelles des individus posées dans des niveaux différents et en ordre précis (Grandmangin, 2006, 30-31):

---

10 cf. Les données statistiques viennent du site : <http://www.veidas.lt/tag/kalbos>

**Tableau 3. Taxonomie de Bloom**

1	2	3	4	5	6
Mémoire	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Création
Capacités intellectuelles inférieures		Capacités intellectuelles médianes		Capacités intellectuelles supérieures	

Le tableau ci-dessus nous indique que la mémoire et la compréhension sont recherchées en premier pour l'apprentissage afin de passer ensuite au niveau plus élevé, «capacités intellectuelles médianes», où l'apprenant peut analyser et appliquer, par ex., des faits de langage qui l'amènent à la synthèse et à la création, c.-à-d., à l'expression.

### 3. MEMORISATION VERBALE

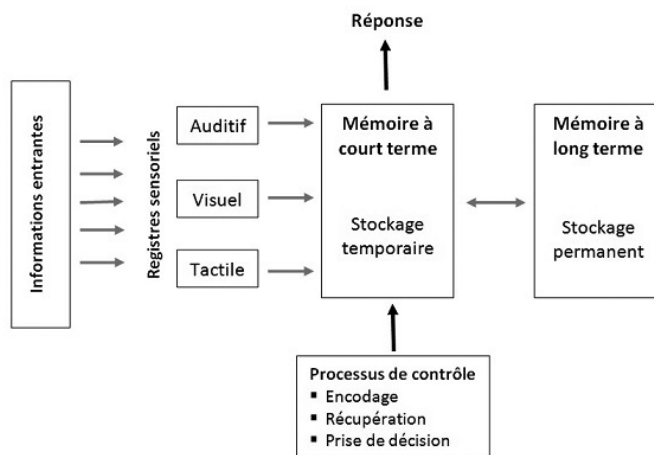
H. Ebbinghaus relate l'étude d'une langue étrangère dans un apprentissage perpétuel des mots ou des groupements de mots, voire des phrases, ainsi qu'un établissement permanent des relations entre eux (Ebbinghaus, 1980). Les similitudes de l'apprentissage sensori-moteur et moteur favorisent notre développement linguistique car les signaux auditifs et kinesthésiques linguistiques, qu'on reçoit lors du processus d'apprentissage, sont liés aux sons et mots prononcés. La recherche des rapports entre la matérialisation sonore des mots et leur signification y est ainsi primordiale, surtout chez les adultes, en posant un tas de questions sur la vie réelle et les objets qui nous entourent.

En parlant de l'apprentissage/enseignement des jeunes ou des adultes, les questions les plus fréquentes sont: «Quand devient-on adulte?», «Est-ce que les méthodes d'apprentissage et d'enseignement des langues dépendent de l'âge?», «Est-ce qu'un(e) étudiant(e) est déjà une personne adulte?» et ainsi de suite. Il est impossible de répondre sans ambiguïté à ce genre de questions puisque certains deviennent adultes déjà à l'école grâce à leur caractère et grâce à leurs capacités cognitives, alors que les autres restent irresponsables, immatures, insouciants et passifs, c.-à-d., enfants, jusqu'à la fin de leur vie. On distingue souvent ces étapes du développement personnel: début de l'adolescence (12-18 ans), fin de l'adolescence (18-22 ans), jeunes adultes (22-34 ans), adultes (34-60 ans), adultes âgés (60-75 ans), vieillesse (plus de 75 ans) (Beresnevičienė, 2003). Il est important que l'enseignant soit en mesure d'évaluer ses apprenants en fonction de leur âge en se fondant sur des combinaisons ou des systèmes variés, qui s'appuient en grande partie sur la capacité intellectuelle de retenir et de répéter.

Notre mémoire n'est pas qu'une condition préalable importante pour le renseignement mais c'est aussi l'une des fonctions les plus significatives de notre fonctionnement psychique sélectif. Les scientifiques ont constaté qu'après deux semaines de cours, les adultes ne retenaient que 5% de ce qu'ils entendaient, 10% – de ce qu'ils lisaient, 20% – de ce qu'ils entendaient ou voyaient. Ce pourcentage augmenterait jusqu'à 50% si la

nouvelle information était pratiquée dans les groupes de discussion, jusqu'à 75% – si les apprenants l'employaient au travail et jusqu'à 90% – si l'on faisait apprendre aux autres (Danaitis, Usovaité, 2010).

Le modèle de la mémoire contient trois composantes de base, selon Atkinson R. et Shiffrin R. M.:



**Tableau 4.** *Modèle d'Atkinson-Sciffrin*<sup>11</sup>

Ce modèle est utile pour nous grâce à la représentation significative de la répétition figurant dans le processus de contrôle (cf. Tableau 4) sous la forme de la récupération. Celle-ci est reliée tout d'abord à la mémoire à court terme en passant ensuite vers la mémoire à long terme. Cependant, la relation informative entre les deux types de la mémoire n'est pas forte ni stable. Ce qu'on garde dans la mémoire à long terme peut facilement revenir à son premier stade de la mémorisation. Par contre la répétition, basée sur la réflexion, l'analyse et la recherche des liens associatifs, peut nous servir dans le processus de la mémorisation à long terme.

Les recherches scientifiques ont démontré l'amélioration des capacités intellectuelles chez les apprenants grâce à la mémorisation du sens via les associations généralisées et systématisées (Jacikevičius, 1970). Ces associations reflètent les plus importants phénomènes et relations cognitifs faisant partie de la mémoire procédurale qui est une mémoire à long terme. En recherchant des rapports entre le sens, la représentation sonore ou visuelle, l'expérience personnelle ou commune, on crée des liens, systèmes ou groupes logiques linguistiques. C'est ainsi que la répétition devient plus productive et effective lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Les liens cognitifs diversifiés et systématisés permettent de renforcer la mémorisation en la rendant par conséquent meilleure, plus forte et plus rapide.

11 [http://www.reussir-en-universite.fr/apprendre-a-apprendre/elt\\_apprentissage3\\_3.html](http://www.reussir-en-universite.fr/apprendre-a-apprendre/elt_apprentissage3_3.html)

Le facteur de la rapidité, voire du temps, est très important pour l'apprentissage. Les scientifiques ont constaté le fait que le moment entre la perception et la réaction, la question entendue et la réponse prononcée, l'explication et la compréhension ne doit pas excéder à 0,5 seconde (*ibidem*). Sinon la mémorisation associative devient abusive et inefficace. Les expériences entre les humains et les animaux le démontrent – les deux perdent leur intérêt pour le processus d'apprentissage. Beaucoup de spécialistes de l'enseignement formel et non-formel sont d'accord avec le point de vue rappelant que le processus d'apprentissage nécessite la distinction de ces critères: a) besoin du savoir, b) autonomie, c) expérience, d) capacité d'apprendre, e) orientation, et f) motivation (Danaitis, Usovaitė, 2010).

#### 4. REUSSITE DE L'APPRENTISSAGE

Le chercheur lituanien Jovaiša L. traite la motivation comme «[...] un processus psychophysiologique qui met en relation l'activité d'une personne et ses relations avec l'environnement en se basant sur un échange réciproque» (Jovaiša, 2007, 172). Butkienė G. et Kepalaitė A. mettent ce critère du processus d'apprentissage à côté de l'agitation ou de l'excitation du comportement humain liée à la psyché individuelle (Butkienė, Kepalaitė, 1996); Gage N. L. et Berliner D. C. l'expliquent comme des «[...] besoins, intérêts, valeurs, attitudes, aspirations et inclinations» (Gage, Berliner, 1994, 263); Dornyei ? y voit un processus provoquant «[...] une grande force qui stimule une activité humaine jusqu'à ce que notre but soit atteint, même au moment lorsqu'une autre force tente de l'éliminer» (Dornyei, 1998, 121).

Les représentants du constructivisme social Williams M. et Burden L. R. divise la motivation en facteurs internes, liés aux approches affectives, cognitives et métacognitives de la compréhension traitée par la psychologie, l'éducologie ou la biologie ainsi qu'en facteurs externes, recherchés et étudiés en premier lieu par les sciences sociales (Williams, Burden, 1997). Ces facteurs sont propres également à la motivation d'apprendre une langue étrangère, ce qui mérite d'être discuté plus en détail.

On veut et on peut apprendre une langue vivante si on est motivé. C'est le facteur principal menant à la réussite et à la réalisation de nos objectifs linguistiques. Sans motivation, aucun processus cognitif, qui nécessite une réflexion, une mémorisation, une compréhension et une concentration, n'est possible. Il a été déterminé que la corrélation entre l'intelligence générale et la motivation d'apprentissage fluctue habituellement d'environ 0,50 et même de 0,80 (Rheinberg *et aleas*, 2000). La corrélation élevée entre les résultats d'apprentissage, la motivation et les compétences cognitives est souvent considérée comme l'un des arguments les plus significatifs pour la mise en valeur des recherches dans le domaine.

Sur cette base, on peut affirmer qu'il existe une vision unifiée des scientifiques dans la formulation des trois principaux facteurs de motivation dans l'apprentissage des langues: l'intention humaine bien déterminée, les efforts et l'énergie ciblés pour réaliser des objectifs linguistiques fixés (*ibidem*). Assurément, les résultats d'ap-

prentissage seront encore meilleurs si l'apprenant a une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage sans oublier, bien sûr, les capacités intellectuelles. C'est ainsi que Gardner R. C., l'un des scientifiques les plus éminents dans le domaine et le fondateur de la théorie de la motivation, décrit la motivation comme des efforts pour atteindre un objectif linguistique et une bonne attitude en face de l'apprentissage des langues (Gardner, Lambert, 1972).

Ce sont l'expérience individuelle, les résultats acquis, la réussite et les intérêts personnels qui influencent la motivation de chacun d'apprendre une langue étrangère (Berndt, 2002). Chaque apprenant adulte a son propre système d'apprentissage en s'appuyant sur son expérience et évolution linguistique. Ceux ou celles dont les souvenirs et le bilan personnels, liés à l'apprentissage, sont positifs ont des ressources intérieures plus élevées que ceux ou celles dont l'expérience est négative. Plus l'expérience est réussie, plus il est facile d'apprendre une ou des langues étrangères. Cela renforce et accélère encore plus l'apprentissage en rendant le processus éducatif plus significatif, intéressant et divertissant. Sans doute, l'apprenant n'est pas motivé grâce uniquement à ses ressources intérieures, surtout si c'est un enfant ou un adolescent (cf. ci-dessus).

Il est aussi possible que l'apprenant réagisse suite aux facteurs d'incitation et d'influence externes. Par exemple, pour avoir un grade de lieutenant dans l'Armée lituanienne, on est obligé d'obtenir au moins le niveau II (cf. STANAG) en anglais, sinon le militaire lituanien ne pourra jamais monter dans sa carrière. La situation est semblable pour les fonctionnaires de la République de Lituanie: selon la législation lituanienne, pour être fonctionnaire, on doit avoir le niveau B1 en anglais, français ou allemand. La perspective professionnelle d'appliquer les connaissances linguistiques est également importante pour former et stimuler la motivation auprès de l'apprenant. Par exemple, les cadets ont des possibilités de poursuivre leurs études à l'étranger dans le cadre du programme d'échange d'étudiants et d'enseignants Erasmus+ dans une école militaire en France, en Allemagne ou dans un autre pays de l'UE. C'est ainsi que l'exigence extérieure ou la perspective professionnelle stimule et influence la motivation intérieure d'apprendre une langue vivante.

Petty G. a distingué sept principes de réussite: 1) croire à l'importance de l'apprentissage; 2) avoir confiance en ses propres forces; 3) considérer le processus d'apprentissage comme un défi personnel; 4) communiquer; 5) compter sur l'aide de l'enseignant pour structurer et comprendre; 6) respecter les délais; 7) apprendre plus les aptitudes ou les compétences et moins le contenu (Petty, 2009).

## 5. CHOIX LINGUISTIQUE DES ETUDIANTS DE LITUANIE

Pour comprendre et évaluer le choix linguistique des étudiants de l'AML, le département des langues étrangères (*Užsienio kalbų katedra*) a mené une étude via les questionnaires anonymes distribués et analysés en 2015. 107 personnes (65 cadets et 45 officiers) ont été interrogées par les enseignants du département. L'enquête com-

portait ces questions: «Pourquoi apprenez-vous l'anglais?», «Pourquoi apprenez-vous le russe?». Il y avait ces options: «Je le veux», «On me le demande», «Je ne sais pas. J'en aurai peut-être besoin». Les apprenants de l'AML ont été aussi demandés d'expliquer brièvement la raison et la motivation d'apprentissage.

Notre étude a montré que la majorité apprenait l'anglais parce qu'ils le voulaient – 83 personnes (soit 78%), 21 apprenants (20%) - parce qu'on le demandait, et ce n'est que 3 personnes (2%) qui ont dit qu'ils ne savaient pas pourquoi (cf. Tableau 5). Ainsi peut-on conclure que la plupart d'apprenants d'anglais comprennent la nécessité de l'apprentissage ayant une grande motivation d'apprendre grâce aux réserves intérieures. Tous les résultats sont présentés ci-dessus :



**Tableau 5. Pourquoi apprend-on l'anglais à l'AML**

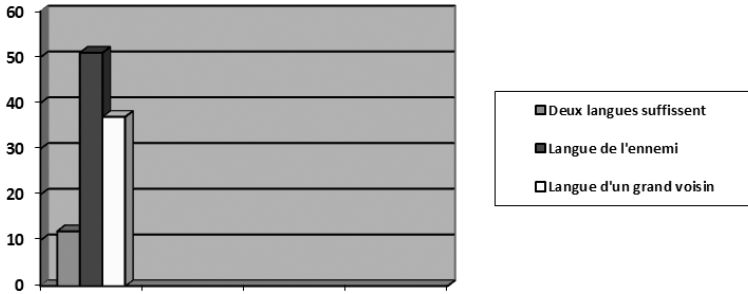
Ce n'est donc que 22% d'apprenants (*ibidem*) qui sont motivées d'étudier l'anglais vu des facteurs extérieurs alors que les autres sont régis par des motifs intérieurs.

Les résultats de l'étude sont différents concernant l'apprentissage d'autres langues (allemand, français et russe). Il s'est avéré que l'intérêt à apprendre les autres langues vivantes (surtout l'allemand et le français) était beaucoup plus faible. Cependant, les réponses et les explications concernant la motivation n'ont pas démontré une attitude négative des apprenants de l'AML envers ces langues. La plupart des personnes interrogées ont dit qu'ils n'avaient pas compris les avantages des cours et qu'ils ne voulaient pas être surchargés par des informations inutiles. De plus, la grande majorité ne voyait pas d'utilité pratique d'apprendre car, selon eux, il suffisait de maîtriser l'anglais et le russe pour se sentir bien et pouvoir réaliser leurs ambitions professionnelles ou évoluer dans la profession militaire. D'autres personnes ont avoué que les cours de français ou d'allemand donnaient très peu d'ECTS (*Nota Bene* 3 ECTS) pour leurs études et qu'ils n'avaient pas assez de temps pour ce type de cours supplémentaires. Il y avait aussi une petite partie de ceux qui avaient accusé les professeurs de l'AML ayant chargé leurs cours par trop de règles de grammaire que les cadets apprenaient seulement pour recevoir une bonne ou très bonne note qui leur permettait de toucher une bourse plus élevée.

Quant aux réponses concernant la langue russe, devenue la deuxième langue étrangère enseignée et étudiée à l'AML, 96% de personnes interrogées ont souligné son importance dans la profession ou la vie. A noter, 51% d'étudiants l'apprennent

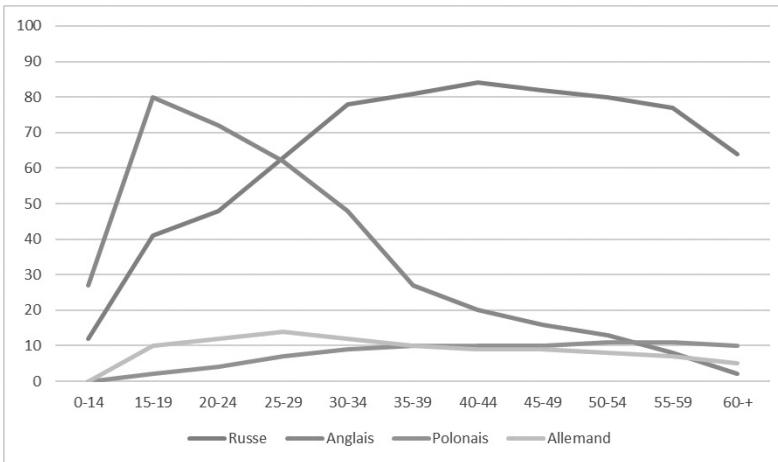


car c'est la langue d'un ennemi et 37% pensent que c'est la langue d'un grand voisin alors que ce n'est que 12% qui croient qu'il suffit de maîtriser uniquement l'anglais et le russe pour communiquer dans le monde entier ou réussir. On voit tous ces résultats dans le sixième tableau (cf. ci-dessus):



**Tableau 6.** Pourquoi apprend-on le russe à l'AML

Il y a une bonne corrélation entre toutes les informations statistiques de l'AML et celles du Département de Statistique de la République de Lituanie concernant la maîtrise des langues étrangères:



**Tableau 7.** Maîtrise linguistique et âge<sup>12</sup>

On revoit que les langues les plus populaires sont l'anglais, le russe et l'allemand (cf. ci-dessus). On observe également que l'âge le moins touché par l'apprentissage ou la maîtrise linguistique est celui des enfants jusqu'à 14 ans soit celui des personnes

12 cf. Les données statistiques viennent du site : [https://osp.stat.gov.lt/documents/10180/217110/Gyv+pagal+išsilavinima\\_ir\\_kalbu\\_mokejima.pdf/b75c5e7a-e733-48fa-95e4-83d485c6726a](https://osp.stat.gov.lt/documents/10180/217110/Gyv+pagal+išsilavinima_ir_kalbu_mokejima.pdf/b75c5e7a-e733-48fa-95e4-83d485c6726a)

âgées plus de 60 ans (*ibidem*). Selon le Département de Statistique, la quantité des Lituaniens maîtrisant une langue étrangère a augmenté de 70,6 % en 2001 jusqu'à 78,5 % en 2011. La maîtrise de l'anglais a également grandi à partir de 16,9% jusqu'à 30,4%, le russe est maîtrisé par 63% de citoyens, le polonais – 8,5%, l'allemand – 8,3%.

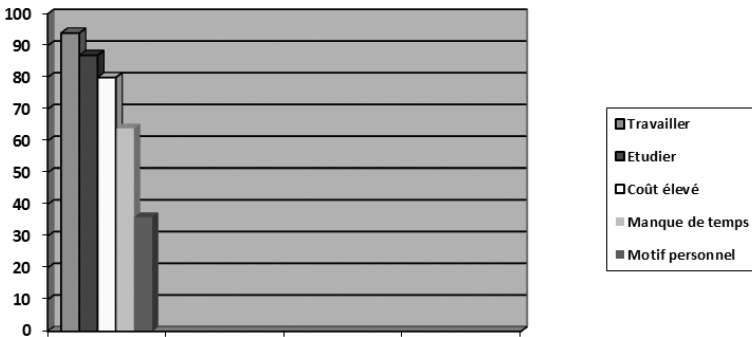
Les données du Département de Statistique nous indiquent de même l'âge maîtrisant le plus de langues, c'est celui des jeunes entre 20 et 35 ans qui maîtrisent deux ou trois langues (*ibidem*), c.-à-d., les étudiants sont les plus ouverts vers les langues vivantes. Or, le français y est absent. Cela nous suggère l'idée qu'il y a peu de francophones en Lituanie en prenant en considération l'importance de la langue française dans le monde entier où le français occupe la 5ème place parmi les langues les plus parlées avec 274 millions de locuteurs (selon les statistiques de l'Organisation internationale de la Francophonie). L'enseignement et l'apprentissage du FLE suit celui de l'anglais. En ce qui concerne le monde des affaires et celui d'Internet, cette langue est la 3ème dans le business et la 4ème dans le réseau mondial de communication.

Il serait donc utile d'examiner le choix linguistique des étudiants lituaniens concernant leur préférence linguistique et la motivation d'apprendre le français. Les résultats de l'enquête, menée parmi 90 étudiants des facultés et universités différentes de Lituanie, offrent la possibilité d'identifier de nombreux facteurs. Les participants du sondage avaient entre 20 et 30 ans. L'enquête a été faite sur la base d'un site internet «ManoApklausa.lt» sous forme de questionnaire, fait et envoyé par les étudiants de l'université de Vilnius à leurs camarades ou connaissances, qui devaient répondre à 21 questions. Dans l'enquête, on trouve des questions comme: «Avez-vous déjà appris le français à l'école? Avez-vous étudié le français à l'université? Y avait-il la possibilité d'apprendre le français ? Pourquoi n'avez-vous pas appris le français? Quelles autres langues voudriez-vous apprendre Pensez-vous que la langue française soit utile dans votre avenir? Estimez-vous le français comme une langue importante pour les générations à venir?».

Le but de cette enquête était d'analyser pourquoi la langue française était choisie par les étudiants lituaniens et ce qui les motivait d'apprendre la langue qui n'est pas parmi les langues les plus populaires. L'analyse qualitative des données statistiques présente ainsi ces résultats: premièrement, plus que la moitié des étudiants (65,6%) - avaient la possibilité d'apprendre la langue française à l'école ou à l'université en préférant cependant d'autres langues comme l'anglais, le russe et l'allemand; or, certains étudiants (14,1%) voulaient apprendre la langue française à l'université, mais il n'y avait pas de possibilité; deuxièmement, presque la moitié d'étudiants pensent que la langue française n'est pas populaire en Lituanie car ils ne voient pas d'environnement francophone où cette langue serait utile, même si beaucoup d'entre eux sont convaincus que la langue française est un atout pour les voyages ou le travail; troisièmement, la plus grande partie des sondés (65,6%) sont de l'avis que la langue française est très importante pour la future génération étant employée dans le monde entier.

Les résultats de l'enquête n'ont pas illustré que les possibilités d'apprendre le FLE en Lituanie mais ont aussi clarifié les raisons les plus importantes d'apprentissage.

Les motifs comme un bon travail avec un salaire élevé ainsi que la possibilité de vivre ou étudier dans un pays francophone sont les plus fréquents avec 94% de réponses (cf. Tableau 8):



*Tableau 8. Motifs du FLE*

D'autres réponses (80%) parlent d'un coût parfois trop élevé pour les étudiants désirant apprendre cette langue à l'Institut français ou chez les particuliers. Le manque de temps a été indiqué par 64% des répondants comme un très gros problème. A noter que beaucoup d'interrogés pensent qu'un homme français pourrait les motiver plus à apprendre cette langue assez difficile puisque la majorité des réponses appartenaient aux femmes qui choisissent le FLE plus souvent que les hommes (71 femmes et 19 hommes). La raison principale est donc le travail et la vie quotidienne. Les critères comme le prestige, la popularité, l'offre institutionnelle ou la politique linguistique officielle sont moins importants pour la motivation et la volonté d'apprendre une langue étrangère.

## CONCLUSIONS

Pour conclure, on peut dire que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est axé aujourd'hui sur la communication qui dépend des besoins d'apprentissage et de l'autonomie des apprenants. Le travail principal de l'andragogue et du pédagogue consiste à diriger le processus éducatif. Les principales tendances de l'éducation moderne sont liées à la politique de la formation professionnelle tout au long de la vie et à l'enseignement/apprentissage actif basé sur la réflexion, l'autonomie et la motivation où le facteur de la motivation intégrative est prédominant chez les étudiants lituaniens par rapport à celui de la motivation instrumentale. Tous les moyens didactiques s'adressent à la formation des attitudes positives à l'égard de la communication et du processus d'apprentissage nécessaires pour le travail ainsi que pour la vie dans un contexte de mondialisation.

## BIBLIOGRAPHIE

1. Anderson, J. R. (2000). *Learning and Memory: An Integrated Approach* Wiley. New York.
2. Atkinson, R. C., Shiffrin R. M. (1968). « *Human memory: a proposed system and its control processes* ». In Spence J. T. *The psychology of learning and motivation (Volume 2)*. New York.
3. Beresnevičienė, D. (2003). *Jauno suaugusio psichologija: metodinis leidinys aukštosioms mokykloms*. Vilnius.
4. Berndt A. (2002). *Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich*. In: *Fremdsprache Deutsch 2/26*. Bonn.
5. Butkienė, G., Kepalaitė A. (1996). *Mokymas ir asmenybės brendimas*. Vilnius.
6. Danaitis, K., Usovaitė A. (2010). *Medijomis paremtas dėstymas kaip informacijos pateikimo ir įsisavinimo pagalbininkas*. Vilnius.
7. Dörnyei, Z., Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model*. Working Papers in Applied Linguistics University of Nottingham.
8. Ebbinghaus, H. (1980). *Human Memory: Structures and Processes*. San Francisco.
9. Gage, N.L., Berliner, D.C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius.
10. Gardner, R. C., Lambert W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley. Newbury House.
11. Grandmangin, M. (2006). *La classe de langue*. CLE international.
12. Jacikevičius, A. (1970). *Daugiakalbystės apybraiža*. Vilnius.
13. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius.
14. Petty, G. (2009). *Teaching Today a Practical Guide*. Nelson Thornes Ltd.
15. Rheinberg, F., Vollmeyer, R., Rollett, W. (2000). *Motivation and action in self-regulated learning*. San Diego.
16. Tréville, M.C., Duquette L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris.
17. Williams, M., Burden R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructive Approach*. Cambridge.

## SOURCES D'INTERNET

1. Recensement de la population lituanienne : [https://osp.stat.gov.lt/documents/10180/217110/Gyv+pagal+išsilavinima\\_ir\\_kalbu\\_mokejima.pdf/b75c5e7a-e733-48fa-95e4-83d485c6726a](https://osp.stat.gov.lt/documents/10180/217110/Gyv+pagal+išsilavinima_ir_kalbu_mokejima.pdf/b75c5e7a-e733-48fa-95e4-83d485c6726a)
2. Résultats des sondages du magazine „Veidas“: <http://www.veidas.lt/tag/kalbos>
3. Modèle d'Atkinson-Shiffrin: [http://www.reussir-en-universite.fr/apprendre-a-apprendre/elt\\_apprentissage3\\_3.html](http://www.reussir-en-universite.fr/apprendre-a-apprendre/elt_apprentissage3_3.html)
4. STANAG: <http://www.stanag6001.com/languages/>

## **SANTRAUKA**

### **MOTYVACIJA IR UŽSIENIO KALBOS MOKYMASIS LIETUVOJE**

Miroslav Stasilo, Dileta Jatautaitė, Jelena Kazimianec

Straipsnyje analizuojama Lietuvos studentų motyvacija mokytis užsienio kalbų, o ypač prancūzų kaip užsienio kalbos. Kiekybinis tyrimas buvo atliktas remiantis Statistikos departamento, Lietuvos karo akademijos ir Vilniaus universiteto statistiniais duomenimis. Taip pat straipsnyje analizuojami motyvacijos principu paremto šiuolaikinio švietimo pagrindiniai elementai: refleksija, kūrybiškumas, autonomiškumas, pasitikėjimas ir pozityvizmas. Aprašomasis ir lyginamasis metodai leido autoriams nustatyti integruojančios motyvacijos didesnę svarbą nei instrumentinės motyvacijos Lietuvių studentų užsienio kalbų mokymesi. Autoriai teigia, kad jie pastebėjo didėjančią anglų ir rusų kalbų populiarumą Lietuvoje prancūzų ir vokiečių kalbų atžvilgiu.

# ПРИМЕНЕНИЕ КРИТЕРИЯ ЧАСТОТНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Анна Журавлёва

Université de Lille 3, Domaine Universitaire du Pont de Bois, BP 60149, 59653  
Villeneuve d'Ascq Cedex, France, hannazhu@list.ru

## ABSTRACT

*This study is devoted to the application of the criterion of frequency in the study of Russian as a foreign language. The purpose of our scientific work is to increase the efficiency of the process of studying Russian as a foreign language for non-Russian speakers. The criterion of frequency is useful in applied studies of different parts of speech, i.e., vocabulary and morphological forms (conjugated forms of verbs, declined forms of nouns and adjectives). Proceeding from the material studied on this issue, we propose the application of the criterion of frequency of use in speech, which makes it possible to reduce the volume of rote learning and to use vocabulary and morphological forms in the constructions of oral and written speech more quickly. Application of the criterion of frequency makes it possible to accelerate, simplify and improve the mastering of the main parts of speech by foreign students in the process of studying the foreign language, in particular Russian.*

**Keywords:** *Russian, language, non-Russian speaking students, didactics, criterion of frequency, teaching efficiency.*

## ВВОДНАЯ ЧАСТЬ

Данное исследование посвящено применению критерия частотности в изучении русского языка как иностранного. Целью нашей научной работы является повышение эффективности процесса изучения русского языка как иностранного для нерусскоговорящей публики. Критерий частотности целесообразно применять в изучении разных частей речи : как при изучении лексики, так и в изучении морфологических форм (спрягаемых форм глагола, склоняемых форм существительных и прилагательных). Глагольные формы русского языка сложны и многочисленны. Сложность глагольной системы приводит к объёмной структуре и создаёт сложности в изучении русского языка как иностранного.

Личные формы глагола в русском языке делятся на две большие группы (первое и второе спряжения), но знания инфинитива не достаточно, чтобы

определить его тип спряжения. В настоящее время русские лингвисты разделяют все глаголы в зависимости от личных окончаний на два спряжения, сопоставляя основу инфинитива и настоящего времени с тематическими гласными *-е* (у глаголов первого спряжения) и */-и* (второго спряжения): «Классификация глаголов основана на окончаниях настоящего (морфологического) времени. Описание личных глагольных форм основано на орфографическом принципе» (Comtet, 1997 rééd. 2002, 268).

Соотношение основ инфинитива и настоящего времени легло в основу классификаций, представленных в академических грамматиках, а также в последующих трудах, разработанных, по традиции, на их основе, например, В. В. Виноградова (Виноградов, 1960, 531–576), Н. Ю. Шведовой (Шведова, 1980), А. А. Зализняка (Зализняк, 2003, 77–142). Критерий продуктивности (способность глагольных основ производить новые глаголы) также является основополагающим, который лёг в основу большинства классификаций, предложенных русскими славистами XX–XXI веков.

Французские слависты очень долго придерживались модели классификации, предложенной Буайе (Boyer, 1895, 415–456), основанной на историческом принципе, а критерий продуктивности, введенный Карцевским отвергался и критиковался. В XX веке его практическую значимость осторожно подчеркнул Ж. Легра (Legras, 1922, 33–50). Ж. Веренк (Veurenc, 1968) перерабатывает классификацию С. Карцевского. Р. Лермитт (L'Hermitte, 1989) и П. Гард (Garde, 1980 rééd. 1998) внедряют критерий продуктивности, так же как и последующие грамматики русского языка, вышедшие во Франции и разработанные в основном с педагогическими целями (Comtet, 1997 rééd. 2002; Kor Chahine, Roudet R, 2003 rééd. 2009). В других русских и французских классификациях (Кузьминова, Ремнёва, 2000, 33; Белякова, 2002, 11–32; Pauliat, 1976; Garde, 1980 rééd. 1998; Comtet, 1997 rééd. 2002) внедрён дополнительный критерий подвижности ударения (акцентологический), который был отвергнут в силу своей неэффективности П. Буайе (Boyer, 1895, 415–456).

Во введении к *Русской грамматике* Поль Полия (P. Pauliat, 1976), созданной в педагогическими целями, вводит индекс (от одного до шести), который позволяет оценить «степень срочности, которую представляет изучение той или иной формы того или иного фонологического или морфологического механизма» («le degré d'urgence que présente l'étude de telle ou telle forme, de tel ou tel mécanisme phonologique ou morphologique») Эта градация построена, основываясь на списке слов, наиболее употребительных в устной речи, который насчитывает 2380 единиц. Частотность непосредственно указана в списках глагольных баз, а «степень срочности» не объяснена и оставлена на усмотрение преподавателя.

Таким образом, научные работы по данному вопросу не учитывают критерий частотности и описывают исключения и неправильные формы единым блоком. Неправильные или изолированные глаголы не входят в основную систему правильных форм, или приставочных глаголов, которые могут быть

рассмотрены путём морфологического анализа и усвоены на примере глагольной парадигмы. Неправильные формы, напротив, противопоставляются правильным глаголам и заучиваются механически. Тем не менее, неправильные формы являются самыми древними и имеют большое количество морфологических особенностей. Они употребляются наиболее часто и несут основную смысловую нагрузку и составляют основу лексической структуры речи. С дидактической точки зрения критерий частотности является основополагающим, поскольку для повышения эффективности обучения иностранного языка, следует осваивать материал поступательно, начиная с самых часто употребляемых слов и заканчивая редко употребляемыми базами.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Изучение глагольной парадигмы предусматривает большой объём механического заучивания. К тому же существует множество исключений, в процессе запоминания которых возникают многочисленные ошибки. Поэтому этот вопрос является особенно сложным для иностранных студентов. Традиционный способ разделения глаголов на два спряжения и выделение продуктивных и непродуктивных глаголов является неэффективным для нерусскоговорящей публики. В процессе обучения возникает проблема, с которой учащийся не может справиться самостоятельно. Для того, чтобы определить тип спряжения (первое или второе), нужно знать личные формы глагола, и наоборот, для того, чтобы проспрягать глагол, необходимо знать тип его спряжения. Определить является ли глагол продуктивным или непродуктивным тоже довольно сложно, особенно на начальном этапе изучения языка. В таких условиях возможно лишь немного сократить количество заучиваемых наизусть форм каждого отдельного глагола до трёх в настоящем и будущем простом времени. Таким образом, чтобы правильно проспрягать правильный глагол, учащемуся необходимо запомнить форму первого лица единственного числа, форму третьего лица множественного числа, которая позволит определить тип спряжения, а форма второго лица единственного числа позволит дополнить недостающие формы и даст информацию о возможных чередованиях (если они присутствуют в этой форме, то в большинстве случаев данные чередования возникают в шести спрягаемых формах), например, *искать – ищу, ищете, ищут*.

Чтобы избежать традиционного способа заучивания наизусть, логичным является решение теоретической проблемы *дидактически*. Теоретическая классификация, являясь объёмной и включающая в себя сложную парадигму спряжения в силу своего исторического развития, с большим количеством групп и подгрупп, не удобна и не эффективна на практике. Исходя из изученного материала по данному вопросу, предлагаем дидактический метод преподавания и изучения глагольных форм, который позволит упростить и улучшить усвоение глагольных форм иностранными студентами в процессе



обучения. Принимая во внимание основные критерии теоретических классификаций как соотношение основ инфинитива и настоящего времени, основных средств образования новых слов (словообразующие аффиксы), а также личных окончаний и основываясь на основополагающих критериях продуктивности, предлагаем добавить дополнительный критерий *частотности* употребления в речи. Критерий продуктивности подходит для теоретической классификации, но является неэффективным на практике, так как самые часто употребляемые глаголы являются непродуктивными, например неправильные, изолированные глаголы, обладающие древними архаичными формами, как *есть, быть, дать*).

Предлагаем разделить глаголы русского языка на те, которые не имеют изменений в глагольной основе при спряжении, и на те, которые отражают исторические процессы эволюции на фонетическом, морфологическом и словообразовательном уровнях, то есть наличие / отсутствие исторических чередований, аффиксов и элементов основы, например, *-ова- (-ева-), -н(у)-, -ва-, -а- (-я-), -и-, -е-*. Предлагаем изучать глагольные формы *поступательно*, руководствуясь принципом постепенного усложнения, то есть вначале изучать самые часто употребляемые, после реже употребляемые глаголы и, в последнюю очередь, редко употребляемые глаголы, которые не имеют изменений в основе при спряжении на орфографическом уровне, например, *чита-ть – чита-ю, дума-ть – дума-ю, зна-ть – зна-ю, работа-ть – работа-ю, име-ть – име-ю* (1)<sup>13</sup>; *испытыва-ть – испытыва-ю; поддержива-ть – поддержива-ю, боле-ть – боле-ю* (2); *рассчита-ть – рассчита-ю, заболел-ть – заболел-ю* (3). Следует отметить, что орфографический принцип необходим для организации групп на дидактическом уровне. После этого следует изучать глаголы, имеющие определённые изменения в глагольной основе, такие как исторические чередования, замена либо исчезновение аффиксов, в зависимости от уровня владения языком соответственно, например, *-ова- (-ева-), -н(у)-, -ва- : использ-ова-ть – использ-у-ю, чувств-ова-ть – чувств-у-ю; верну-ться – верн-усь; дава-ть – да-ю, остава-ться – оста-юсь* (1). На втором этапе изучения языка можно овладеть реже употребляемыми глаголами, имеющими какие-либо изменения в глагольной основе, в том числе образованные от соответствующих часто употребляемых основ, с помощью словообразовательных аффиксов, например, *присутств-ова-ть – присутств-у-ю, танц-ева-ть – танц-у-ю; поверну-ться – поверн-усь, просну-ться – просн-усь; отдава-ть – отда-ю, встава-ть – вста-ю, признава-ться – призна-юсь* (2). На этапе углублённого изучения языка можно расширить и обогатить знания редко употребляемыми глаголами, в том числе и образованными от соответствующих основ, например, *привлека-*

---

13 Цифра после глагола соответствует индексу его частотности, а также уровню владения языком студента, для которого предназначены данные глаголы в дидактическом плане : (1) часто употребляемые глаголы, предназначенные для дебютантов и начального этапа изучения языка. (2) реже употребляемые глаголы, предназначенные для продолжающих изучение русского языка студентов. (3) редко употребляемые глаголы для углублённого изучения русского языка.

*ть – привле́ка-ю; преодоле-ть – преодоле-ю; рекоменд-ова-ть — рекоменд-у-ю; обма́ну-ть – обма́н-у, достава-ть — доста-ю (3)*

Результатом нашего исследования является улучшение морфологической классификации глаголов для удобного использования в изучении и преподавании системы глагольных форм на практике. С этой целью создавались и предшествовавшие теоретические, практические и школьные грамматики, однако все они громоздки и недостаточно эффективны в изучении глагольной системы. Глаголы группируются в два спряжения и на морфологические классы, группы и подгруппы, основываясь на главных морфологических критериях. Описание получается подробным и сложным, где количество групп, включающих в себя лишь несколько глагольных основ, оказывается многочисленным, особенно для непродуктивных глаголов. В грамматиках, появившихся во Франции, также не имеется глагольных классификаций, удобных в использовании на практике. Они основаны на фонологическом принципе, что требует от студента предварительных дополнительных знаний по фонологии, а именно, фонологической транскрипции, которая не совпадает с написанием и орфографическими принципами, что усложняет процесс обучения, особенно на начальном этапе изучения языка (уровень А1.). Институт Пушкина в Москве (Сайт Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина) предлагает преподавание русского языка как иностранного по трём уровням А, В и С и ставит цель начального уровня элементарного владения языком (А1) : 1) «читать и писать по-русски»; 2) «произносить русские звуки, слова и фразы».

Основываясь на Общевропейской компетенции владения иностранным языком (Сайт Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина), в соответствии с которой рекомендуется для первого уровня (А1 и А2), преподавание / изучение «знакомых и повседневных выражений», а именно, самых частотных употреблений в речи, мы предлагаем к основным критериям глагольных классификаций добавить критерий *частотности* в качестве дополнительного критерия в изучении глагольных форм.

Процесс обучения языку должен быть *комфортным*, то есть простым и понятным. Учащемуся, особенно на начальном этапе изучения языка (уровни А1 и А2 согласно общевропейской компетенции владения иностранным языком), не нужно знать все глаголы русского языка в процессе общения, а только самые часто употребительные (примерно 400 глаголов в год). В последствии учащийся может продолжить изучение новых форм, учитывая частотность их употребления (менее часто употребляемые глаголы, уровни В1 и В2) и в последнюю очередь обогатить свой словарный запас редко употребляемыми глаголами (для уровней С1 и С2).

С дидактической точки зрения предлагаемый метод обучения с применением критерия частотности позволяет изучать / преподавать глагольные формы поступательно, начиная с самых часто употребляемых глаголов без каких-либо морфологических особенностей, например, чередований, потом рассматривая

частоупотребительные основы с чередованиями), продолжая процесс обучения с менее часто употребительными глаголами и заканчивая редко встречающимися глаголами. Критерий частотности можно применить и в изучении других основных частей речи, например, существительных, прилагательных. Этот метод позволяет ускорить процесс обучения / преподавания, усвоения и использования изученного материала на практике, то есть дает возможность учащемуся начать говорить и выражать свои мысли быстрее и использовать морфологические формы в процессе общения.

## ВЫВОДЫ

Исходя из изученного материала по данному вопросу, приходим к выводу, что применение критерия частотности употребления в речи позволяет сократить объем механического заучивания наизусть и быстрее применять лексику, морфологические формы в конструкциях устной и письменной речи. Применение на практике критерия частотности позволяет ускорить, упростить и улучшить усвоение как наиболее употребительных глагольных форм, так и других основных частей речи в процессе изучения иностранного языка, особенно на начальном этапе его изучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова, Н. Н. (2002). *Как строится русский глагол? Особенности формообразования : морфология, ударение*. Санкт-Петербург : Златоуст.
2. Виноградов, В. В. (1947). *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Учпедгиз. Режим доступа: <http://books.e-heritage.ru/book/10077363> (дата обращения: 14.06. 2018).
3. *Грамматика русского языка в 2 т.* (1960). Москва: Академия наук СССР. Институт русского языка. Виноградов В. В. (ред.) Т. 1.
4. *Грамматика современного русского литературного языка.* (1970). Москва: Академия наук СССР. Шведова Н. Ю. (ред.).
5. Зализняк, А. А. (2003). *Грамматический словарь русского языка. Словоизменение*. Москва: Русские словари.
6. Комте, Р. (2006). О классификации славянского глагола в первой половине XX века : Поль Буайе, Сергей Карцевский и Антуан Мейе. *Вопросы языкознания*. № 6. С. 102–122. Режим доступа: <http://www.ruslang.ru/doc/voprosy/voprosy2006-1.pdf> (дата обращения: 14.06. 2018).
7. *Краткая русская грамматика.* (2002). Шведова Н. Ю. (ред.), Лопатин В. В. (ред.). [Москва: Академия наук СССР. Режим доступа: <http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5312&0a0=1724#104> (дата обращения: 14.06. 2018).
8. Кузьминова, Е. А., Ремнёва, М. Л. (2000). *Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого*. Москва: МГУ.

9. Ломоносов, М. В. (1953). *Полное собрание сочинений. Труды по филологии 1739-1758 г.г.*. Москва: Академия наук СССР. Т. 7.
10. Лысакова, И. П. *К вопросу о понятийном аппарате дисциплин «Лингвокультурология» и «Межкультурная коммуникация»*. Режим доступа: <http://uapryal.com.ua/training/lyisakova-i-p-k-voprosu-o-ponyatiynom-apparate-distsiplin-lingvokulturologiya-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya/3/>
11. Лысакова, И. П. (2016). *Методика обучения русскому языку как иностранному*. Санкт-Петербург.
12. *Частотный словарь современного русского языка*. (2009). О. Н. Ляшевская (ред.), С. А. Шаров (ред.). Москва: Азбуковник. Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения: 14.06. 2018).
13. Пирогова, Л. И. (1978). *Спряжение русского глагола*. Москва: Русский язык.
14. *Русская грамматика в 2 т.* (1980). Шведова Н. Ю. (ред.) Москва: Наука. Академия наук СССР. Режим доступа: [http://lukashevichus.info/knigi/russk\\_gramm\\_sl\\_shvedova\\_1.pdf](http://lukashevichus.info/knigi/russk_gramm_sl_shvedova_1.pdf)
15. *Сайт Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pushkininstitute.ru/learn?locale=ru>.
16. Boyer, P. (1895) *De l'accentuation du verbe russe*. In *Recueil de mémoires publié par les professeurs de l'École*. Paris: Centenaire de l'École des langues orientales. P. 415–456.
17. Boyer, P. (1909–1910) *Grammaire russe*. Paris: École de langues orientales vivantes.
18. Comtet, R. (1997 rééd. 2002.), *Grammaire du russe contemporain*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
19. Comtet, R. (2003). La classification du verbe slave comme enjeu franco-russe dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle: Paul Boyer, Serge Karcevski et Antoine Meillet. *Slavica occitania*. No. 7, 267–316.
20. Garde, P. (1980 rééd. 1998). *Grammaire russe. Phonologie. Morphologie*. Paris: Institut d'études slaves.
21. Karcevski, S. (1927 rééd. 2004). *Système du verbe russe. Essai de linguistique synchronique*. Paris: Institut d'études slaves.
22. Kor Chahine, I., Roudet, R. (2003 rééd. 2009). *Grammaire russe: les structures de base*. Paris: Ellipses, nouvelle édition revue et augmentée.
23. Legras, J. (1922). *Précis de grammaire russe*. Paris: Librairie Olenдорff.
24. L'Hermitte, R. (1989). *Éléments de grammaire générale du russe*. Clermont-Ferrand.
25. Mazon, A. (1963). *Grammaire de la langue russe*. Paris: Institut d'études slaves, 4<sup>e</sup> édition.
26. Pauliat, P. (1976). *Grammaire russe*. Paris : Librairie Marcel Didier.
27. Veyrenc, Ch. J. (1968). *Grammaire du russe*. Paris: Presses Universitaires. Que sais-je? № 1278.

## SANTRAUKA

### DAŽNUMO KRITERIJAUS TAIKYMAS MOKANTIS RUSŲ KAIP UŽSIENIO KALBOS

Hanna Žurauliova

Straipsnis skirtas dažnumo kriterijaus panaudojimui mokantis rusų kaip užsienio kalbos. Straipsnio tikslas – padidinti rusų kalbos kaip užsienio kalbos mokymosi efektyvumą. Dažnumo kriterijų tikslinga naudoti mokantis įvairių kalbos elementų: mokantis leksikos, morfologinių formų (asmenuojamų veiksmažodžių formų, linksniuojamų daiktavardžių ir būdvardžių). Straipsnyje siūloma naudoti dažnumo kriterijų, kadangi tai leidžia sumažinti mechaninio mokymosi atmintinai apimtis ir greitai įsisavinti leksiką, morfologines formas įvairiose konstrukcijose sakytinėje ir rašytinėje kalboje.





Mokslo darbų rinkinyje kalba nagrinėjama skirtinguose kontekstuose naujais ir tradiciniais aspektais. Autorių tikslas – pažvelgti į kalbą kaip besikeičiančią ir daugiaplanę sistemą, jos ypatumus įvairoje aplinkoje bei skirtingomis sąlygomis. Leidinyje analizuojama daugelis kalbos funkcionavimo ir mokymo aspektų, todėl įvairių kalbos lygmenų dialogas bei sąveika randama daugelyje iš leidinyje pateiktų darbų. Svarstomos ne tik teorinės problemos, keliančios diskusijas šiuolaikinėje lingvistikoje ir literatūrologijoje, bet ir pristatomos konkrečios išvalgos ir rezultatai, paremti empirine medžiaga. Straipsnių autoriai ir leidinio sudarytojai siekia, kad per įvairių požiūrių ir metodologijų sintezę, peržengiant siauros specializacijos ribas, įvairių sričių mokslininkai susitiktų naujoje transdisciplininėje humanitarinio ir edukologinio supratimo erdvėje.

Leidinyje skirtas mokslininkams, dėstytojams, mokytojams, studentams ir besidomintiems kalba ir jos mokymu.

Redagavo *Ksenija Banuševičienė, Linas Selmistraitis, Daiva Verikaitė-Gaigaliene*

Maketavo *Silva Jankauskaitė*

Viršelio autorė *Vaida Mažeikaitė*

SL 605. 40 sp. l. Tir. ... egz. Užsak. Nr. 018-...

Išleido ir spausdino Lietuvos edukologijos universiteto leidykla

T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius

Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt