

Vilniaus pedagoginis universitetas

**Svetimosios kalbos:  
teorija ir praktika**

Vilnius, 1997

UDK 800  
Sv32

Svetimosios kalbos: teorija ir praktika '97  
Straipsnių rinkinys svetimųjų kalbų dėstytojams ir mokytojams  
Leidžiamas kartą per metus

Leidžia Vilniaus pedagoginis universitetas

Redakcinė kolegija:

Prof. habil. dr. A. Gudavičius,  
prof. habil. dr. A. Jacikevičius,  
prof. habil. dr. J. Jurkėnas,  
prof. habil. dr. I. Musteikienė,  
prof. habil. dr. K. Župerka,  
doc. dr. E. Brazauskienė,  
doc. dr. D. Sabromienė (ats. redaktorė),  
doc. dr. S. Steponavičienė,  
doc. dr. Z. Tarvydienė.

Redakcijos adresas:

VPU Slavistikos fakultetas, Studentų 39, 2034 Vilnius

ISBN 9986-869-23-4

## TURINYS

|   |    |
|---|----|
| TEKSTO VIENTISUMAS IR SVETIMŲJŲ KALBŲ MOKYMAS<br><i>BUITKIENĖ J.</i> .....  | 7  |
| BŪDWARDŽIŲ ELIATYVO GRADACIJA IR JŲ SINONIMAI ITALŲ,<br>PRANCŪZŲ, RUSŲ IR LIETUVIŲ KALBOSE<br><i>VAIŠNORAS A.</i> .....   | 12 |
| KALBOS KULTŪROS ASPEKTAS MOKANT RUSŲ KALBOS KAIP<br>SVETIMOSIOS LIETUVOJE<br><i>ŽARKOVA A.</i> .....  | 21 |
| KAI KURIE PRIJUNGIAMOJO SUDĖTINIO JUNGTUOKO DARYBOS<br>KLAUSIMAI, JO FUNKCIJOS SUDĖTINIAME<br>PRIJUNGIAMAJAME SAKINYJE IR PRANCŪZŲ KALBOS<br>DĖSTYMAS NEFILOLOGINIUIOSE FAKULTETUOSE<br><i>ŽVIRINSKA V.</i> ..... | 28 |
| RUSŲ KALBOS INTONACIJOS FUNKCIONALUMAS (LYGINANT SU<br>LIETUVIŲ KALBA)<br><i>KUNDROTAS G.</i> .....   | 36 |
| LAISVOJO DAIKTAVARDINIO ŽODŽIŲ JUNGINIO SINTAKSINĖ<br>SEMANTIKA<br><i>NORUŠAITIENĖ V.</i> .....   | 41 |
| MOKYMAS SUPRASTI TEKSTĄ IŠ KLAUSOS<br><i>RĖKSNIENĖ A.</i> .....   | 53 |
| VERTIMAS KAIP DALYKŲ INTEGRAVIMO PRIEMONĖ<br><i>SABROMIENĖ D.</i> .....   | 59 |
| TESTAI KAIP ŽINIŲ KONTROLĖS PRIEMONĖ RUSŲ KALBOS<br>PAMOKOSE<br><i>SINOČKINA B.</i> .....   | 64 |
| BŪDWARDŽIŲ ASOCIACIJŲ LAUKAI ANGLŲ IR LIETUVIŲ<br>KALBOSE<br><i>STEPONAVIČIENĖ S.</i> .....   | 70 |

|   |    |
|---|----|
| PROFESINIO-PEDAGOGINIO BENDRADARBIAVIMO ASPEKTAS<br>RENGIANT SVETIMŲJŲ KALBŲ MOKYTOJUS<br>ČEČET T. .... | 77 |
|---|----|

**TURINYS**  
**CONTENTS**  
**INHALT**  
**TABLE DES MATIERES**  
**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |    |
|--|----|
| TEXT COHERENCE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING<br><i>J. VUITKIENĖ</i> .....  | 7  |
| ГРАДАЦИИ ЭЛЯТИВА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ И ИХ<br>СИНОНИМЫ В ИТАЛЬЯНСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ,<br>РУССКОМ И ЛИТОВСКОМ ЯЗЫКАХ<br><i>A. ВАЙШНОРАС</i> .....  | 12 |
| АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ<br>ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЛИТВЕ<br><i>A. ЖАРКОВА</i> .....  | 21 |
| НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ<br>ПОДЧИНТЕЛЬНОГО СОСТАВНОГО СОЮЗА, ЕГО<br>ФУНКЦИИ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННОМ<br>ПРЕДЛОЖЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИЕ ФРАНЦУЗКОГО<br>ЯЗЫКА НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ<br><i>B. ЖВИРИНСКА</i> ..... | 28 |
| ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ<br>(В СОПОСТАВЛЕНИИ С ЛИТОВСКОЙ)<br><i>G. КУНДРОТАС</i> .....  | 36 |
| СИНТАКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА В СВОБОДНОМ<br>СУБСТАНТИВНОМ СЛОВСОЕТАНИИ<br><i>B. НОРУШАЙТЕНЕ</i> .....  | 41 |
| ON TEACHING LISTENING COMPREHENSION<br><i>A. RĖKSNIENĖ</i> .....   | 53 |

|   |    |
|---|----|
| ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ<br><i>Д. САБРОМЕНЕ</i> .....   | 59 |
| ТЕСТ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ НА УРОКЕ<br>РУССКОГО ЯЗЫКА<br><i>Б. СИНОЧКИНА</i> .....                                    | 64 |
| ADJECTIVES: ASSOCIATIVE FIELDS IN ENGLISH AND<br>LITHUANIAN<br><i>S. ŠTERONAVIČIENĖ</i> .....                         | 70 |
| ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ<br>ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО<br>ЯЗЫКА<br><i>Т. ЧЕЧЕТ</i> ..... | 77 |

# **TEXT COHERENCE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

**J. BUITKIENĖ**

In this article I would like to dwell upon similarities and differences of some aspects of cohesion in Lithuanian and English texts. Cohesion and cohesive devices are a part of discourse competence which, in its turn, is a part of communicative competence.

When we speak about text we speak about text coherence and cohesion. Coherence is the feeling that a text hangs together, that it makes sense. It is ensured by many factors such as constraints on communication, communicative acts, etc. Cohesion is ensured by different cohesive devices, realized by formal language system. Therefore in learning / teaching process both linguistic and extralinguistic factors should be taken into consideration. This presupposes that we need more tools than the formal language system can propose. Therefore in communication very important are extralinguistic factors: social relationship between the sender of the message and its receiver, shared knowledge concerning given situation, discourse type, its structure, etc.

In language usage we almost always have some sort of knowledge about the senders and the receivers of the discourse, otherwise we would not know how to orient ourselves in a certain situation. Such spoken discourse "It is dark" may change its meaning under the change of the sender and the receiver. If we are visiting our friend, it might mean "It is time to go home"; if we work in the garden, it might mean a suggestion to stop working; in the classroom it might be an order to switch on the light.

Apart from that we also need to have a certain degree of shared knowledge with the receiver about the object we discuss if we want to accomplish successful communication. Discourse which underestimates the degree of existing knowledge becomes boring; discourse which overestimates it becomes incomprehensible. Therefore students should be taught the skills of adding or removing information according to the change of the receivers. Then students should be acquainted with the discourse type they are to process or produce, its structure, etc.

Most of these extralinguistic factors are discussed and analyzed in Lithuanian schools and universities during the native language classes. Nevertheless, there will always be cases when the first language skills are lacking or undeveloped and

teachers might find the need to make up for such shortcomings. The teacher's task would be to emphasize them, to draw his students attention to them once more, and take these factors into account while preparing and giving students different foreign language tasks.

Students are also acquainted with different types and ways of cohesion and cohesive devices, they have heard about anaphora and cataphora, antecedent, repetition, etc. During their Lithuanian language classes they analyze texts and functioning of cohesive devices. But these text analysis or producing skills cannot be transferred from their first language into the second one automatically because of the differences in the syntactic structure of both languages in the first place. Most of the cohesive devices are the same in two languages, but their distributional pattern is not the same in all cases.

It is already acknowledged that cohesion in English and Lithuanian like in many other languages is created by four main ways: reference, ellipses / substitution, conjunction, and lexical organization (McCarthy, 1991, 35). Two aspects of cohesion, reference and ellipses / substitution, will be outlined here.

In many languages reference is realized by personal pronouns, demonstratives, comparatives and the definite article. So in the first place the Lithuanian language lacks articles as cohesive devices and this factor might present some interest for the comparative analysis of both languages and for the teaching / learning process. In English texts the definite article looks back in the text (anaphoric reference) or refers to shared worlds outside of the text (exophoric reference). What is more, in anaphoric reference cases the article is usually followed by semantically akin lexical item, thus the ties between two text items become stronger (e. g. protestantism - the new religion), it is of double nature, while in Lithuanian we have only a lexical tie. Some Lithuanian linguists claim that in many cases demonstrative pronouns (esp. "tas", "ta", sometimes "šitas", "šita") acquire the meaning of the definite article and can fulfil functions characteristic to those of the definite article. And if we compare the original and its translation, we can witness certain correlation between the English articles and Lithuanian demonstrative pronouns (e. g. "a trading salesman" - "kažkoks komivojažierius", "a customer" - "kažkokia moteris"), while the definite article is rendered by "tas", "ta".

Sometimes in English texts the definite article in exophoric usage refers not to the immediate context but to what is assumed by the speaker / writer to be a part of a shared world, either in terms of knowledge or experience. But if learners lack this knowledge, then difficulties arise in understanding this text and in rendering it into their native language. In such cases translators look for some supplementary lexical means in Lithuanian to substitute for the exophoric function of the definite



article.

Let us look at a text from J. Avyžius novel and its translation into English:

(1) *Akvilė*, nulipusi nuo dviračio, ėjo grindiniu kartu su Bergmanais. (...) Akinamai *balta bliuzė* ir trys geltonos šešiakampės žvaigždės kopė į kalną kylančia gatve. Saulėje blykčiojo dviračio nikelis, o gal ir šukos, *juodame plaukų aukse*. Gediminas slinko iš paskos kaip permuštas šuo, bijodamas ir norėdamas, kad *ji* atsigręžtų. (...) Ties bažnyčia išsoko į turgaus aikštę ir išsižiojo apstulbęs: žydai dingo, tartum žemė būtų visus prarijusi, o *mergina* akinamai balta bliuze stovėjo prie parduotuvės durų ir kalbėjo su kažkokiu vyriškiu (Avyžius, 10).

(2) *Akvile*, leading her bicycle along, was walking in the middle of the road with the Bergmans. (...) *The snow-white blouse* and the three yellow six-pointed stars were going uphill along the road. The sun caught flashes in the nickel-plated parts of the bicycle and something in *the girl's hair* - a comb, perhaps? Gediminas plodded behind like a whipped dog, now hoping, now fearing that *she* would turn round. (...) He stopped near the church and gaped in astonishment: the Bergmans had vanished, as if the earth had swallowed them up, and *a strange girl* in a white blouse stood chatting with a man at the door of a shop (Avyžius, 12).

In the Lithuanian text we see no linguistic markers indicating the change of the participant, i. e. we understand that the first nomination “Akvilė” and the last one “mergina” refer to one and the same person. Only the following text clarifies the situation. In the English variant the change in the participant line is indicated by the indefinite article, which introduces a new person. The attribute “strange” only reinforces the meaning of the article.

Thus Lithuanian demonstratives cannot equal to the English articles in both their meaning and functions. The definite article reinforces cohesion of text elements in English, therefore in Lithuanian we must look for supplementary means to achieve similar effect.

Looking back in texts to find the referent of a pronoun have long been common in the first and second language teaching. Pronouns are universally used in most languages, English and Lithuanian included, but their distributional pattern is different. Numerous linguistic examples prove that English texts show a very high degree of frequency in the usage of personal pronouns while in Lithuanian texts pronouns are avoided whenever possible. Instead, we see the omission of a pronoun (“zero” nomination) or pronouns are replaced by lexical items what can be illustrated by the below given example:

(3) *He* called out, but no more answer. *He* stepped in. *He* knocked at a door, but again there was no answer. *He* turned the handle and entered. The stench that assailed *him* turned him horribly sick. *He* put his handkerchief to his nose and

forced himself to go in (Maugham, 211).

(4) *Daktaras* kelis kartus šūktelėjo, bet niekas neatsiliepė. Įėjo į verandą. Pasibeldė, bet irgi niekas neatsakė. Pasukęs rankeną, *jis* pravėrė duris. Nuo užplūdusio tvaiko *jam* pasidarė bloga. Su nosine *jis* užsidengė nosį ir prisivertęs įėjo į vidų (Moemas, 179).

Possessive pronouns also present some interest in the sphere of comparative analysis of Lithuanian and English texts. They are in a certain relationship not only with their antecedent but also with the lexical items they modify. The closer lexical items are related semantically, the lower is the relevance of possessive pronouns. Compare the following texts:

(5) *She* was a woman of thirty-seven, rather tall, and plump, without being fat; *she* was not pretty, but *her face* was pleasing, chiefly, perhaps, on account of *her* kind brown eyes. *Her skin* was rather sallow. *Her* dark *hair* was elaborately dressed (Maugham, 33).

(6) Ji buvo kokių trisdešimt septynių metų moteris, aukštoka ir apkūni, bet nenutukus; grožiu nepasižymėjo, bet *veidą* turėjo patrauklų - turbūt, dėl švelnių rudų *akių*. Ji buvo tamsaus gymio, rūpestingai sušukuotais *plaukais* (Moemas, 16).

(7) *The later Victorians* were plumper and more complacent than their fathers had been (...). *Their society* was stable. *Their inventive genius* was everywhere acknowledged. *The superiority* of *their arms* seemed to have been permanently established by their twin victories of Trafalgar and Waterloo (Morris, 117).

In the first case, the lexical items “she - face - eyes - skin - hair” retain semantic links in any other situation, while the following set “Victorians - society - inventive genius - superiority of arms”, taken isolated from the given situation, shows no semantic relationship. The relevance of possessive pronouns is higher in the second case because they help to hold together those lexical items which otherwise belong to different semantic fields. Lithuanian equivalents of the English possessive pronouns could be personal pronouns in the possessive case. The way they are used as cohesive elements is the same as in English with the exception that the Lithuanian language avoids them in the cases where semantic relations between lexical items are close (text 6).

Ellipsis / substitution is a relationship involving the omission of some lexical item of a verbal or nominal group which is presupposed in the text or a placeholding element is inserted to signal the gap. Ellipsis as a notion is a universal feature of languages, but the grammatical options, which realise it in text, may vary markedly. Thus ellipsis of both verbal and nominal groups is characteristic of both languages but the pattern of its distribution is different and it does not follow set rules. We have cases where instances of ellipsis coincide in both languages, but there are

also extreme cases where in one language we have ellipsis stretching through several text items while in the other language lexical repetition is predominant. Compare the following examples:

(8) “Hah! So that is why the police *have been opening* my letters!”

“Only twice, Miss Doubkow. I didn’t *do* it; they *did* it. Remember, I represent a private person.” (Wilder, 71).

(9) - Cha! Štai kodėl policija *tikrina* mano laiškus.

- Tik porą kartų, mis Dubkova. Aš to *nedariau*, kiti *tikrino* (Vailderis, 68).

In the English variant the verbal group “have been opening” is omitted after “twice”, and in the following text it is substituted by the auxiliary “do”. In Lithuanian the omission coincides, but the following text reveals only one substitute “nedariau”, followed by lexical repetition “tikrino”. The following example illustrates the extreme case when a Lithuanian text uses only lexical repetition instead of ellipsis / substitution of a verbal group:

(10) “Dr. Gillies *didn’t believe* a word of it,” she said. “I *did*. I *believed* every word of it. And so *did* my father. I couldn’t walk straight if I *didn’t*” (Wilder, 25).

(11) - Daktaras Gilis pats *netiki* nė vienu savo pasakytu žodžiu, - tarė ji. - O aš *tikiu*. Aš *tikiu* kiekvienu jo žodžiu. Taip *tikėjo* ir mano tėvas. Aš negalėčiau žengti tiesiai, jeigu *netikėčiau* (Vailderis, 19).

Similar pattern is observed in the case of the omission and substitution of a nominal group. If in English we have, e. g. “We have said that the hopeful found nourishment in *marvels*. *Such*, for her, was Ashley’s rescue.”, so in the Lithuanian variant we read “Jau minėjome, kad mintantieji viltimi randa sau pelno *stebuklinguose reiškiniuose*. *Toks reiškinys* jai buvo Ašlio išgelbėjimas”. The above presented and other analysed material shows that the type of ellipsis, where the missing element is retrievable verbatim from the surrounding text, functions more or less adequately in both languages. We can witness some distributional pattern differences when ellipsis is followed by substitution. It happens so because English possesses a great variety of substitution forms at nominal and verbal levels (“one”, “do”, “so/not”, “some”, etc.). These items are not easily and directly translatable to other languages. Some common, everyday substitutions should be learnt idiomatically. As ellipsis is more typical of spoken language, students should be encouraged to a more widely use of this type of text cohesion.

Thus, in teaching students to comprehend and produce foreign language texts, it is very important to emphasize the existing differences of cohesive devices in the first and second languages, as well as to estimate the relevance of extralinguistic factors.

## **REZIUME**

### **TEKSTO VIENTISUMAS IR UŽSIENIO KALBŲ MOKYMAS**

Teksto elementų ryšio būdai yra universalūs, tačiau ne visose kalbose jie yra realizuojami tomis pačiomis priemonėmis. Todėl šiame straipsnyje bandoma panagrinėti kai kuriuos ryšio priemonių skirtumus anglų ir lietuvių kalbų tekstuose. Akcentuojama, kad tampri lingvistinių bei ekstralingvistinių faktorių sąveika palengvina teksto suvokimą ir produkavimą.

## **REFERENCES**

- McCarthy, 1991 - McCarthy M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. - Cambridge University Press, 1991.
- Avyžius - Avyžius J. *Sodybų tuštėjimo metas*. Vilnius: Vaga, 1973.
- Avyžius - Avyžius J. *The Lost Home*. Moscow: Progress Publishers, 1974.
- Maugham - Maugham S. *The Moon and Sixpence*. Moscow: Progress Publishers, 1973.
- Moemas - Moemas S. *Mėnulis ir skatikas*. Vilnius: Vaga, 1964.
- Morris - Morris J. *Pax Britannica*. Harmondsworth, 1979.
- Vailderis - Vailderis T. *Aštuntoji diena*. Vilnius: Vaga, 1978.
- Wilder - Wilder T. *The Eight Day*. York: Harper and Row, 1967.

## **ГРАДАЦИИ ЭЛЯТИВА ПРИЛА- ГАТЕЛЬНЫХ И ИХ СИНОНИМЫ В ИТАЛЬЯНСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ, РУССКОМ И ЛИТОВСКОМ ЯЗЫКАХ**

**А. ВАЙШНОРАС**

### **1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ**

1.1. В категории прилагательного, элятив как в итальянском и

французском языках, так и в русском и литовском языках занимает видное положение. Выделяясь из системы степеней сравнения своим безотносительным характером и являясь важным звеном в категории степеней качественного признака, он выражает очень высокую, чрезмерную, предельную, наивысшую и безграничную его степени.

1.2. В данной статье большой интерес представляет выяснение характерных черт семантики признака предмета, лица или явления при сопоставлении генетически родственных итальянского и французского языков с одной стороны, и русского и литовского, принадлежащих к иным языковым группам с другой, а также вопрос о сходстве и различиях в структурно-семантическом плане в выражении категории элитива<sup>1</sup> в выше названных языках. Поскольку средства выражения элитива имеют общие черты во всех четырех языках, существуют предпосылки для исследования параллельных морфологических и лексико-синтаксических средств в целях выяснения общих черт и различий. Данное сопоставление для выявления синонимических единиц элитива будет способствовать установлению закономерностей лексико-фразеологического и грамматического строя данных языков на современном этапе их развития.

1.3. Сочетаясь с прилагательными или образуя целостные лексемы при помощи морфем, усилительные элементы (морфемы и форманты) выполняют одинаковую лексико-грамматическую функцию усиления, находясь в одном семантическом поле, основанном на общем значении элитивной степени интенсивности. Тем же самым элитивные средства усиливают признак, содержащийся у соответствующего прилагательного, без сравнения с другими предметами (элитивное значение здесь определяется в сравнении с нормой в одном и том же предмете). Элитивные формы, образованные при помощи усилительных морфем и формантов, соотносятся между собой как синонимические варианты, объединенные общим понятием элитива во всем его многообразии и

---

<sup>1</sup> В дальнейшем нами будут вводиться сокращения: ИП - сочетания наречий-интенсификаторов с прилагательными, П - прилагательные, содержащие значение элитива, УСК - устойчивые сравнительные конструкции, Р - редупликация, А - аппозиционные средства (в обоих романских языках), С - суффиксы, Пр - префиксы, СК - устойчивые синтаксические конструкции, КРС - формы компаратива и релятивного суперлатива в функции элитива, ИППС - придаточное предложение следствия, вводимое интенсификаторами в сочетании с прилагательным (в русском языке - местоименно-соотносительные сложноподчиненные предложения следствия), И - наречия-интенсификаторы, Д - доминанта.

составляют незамкнутые синонимические ряды.

1.4. Принадлежность к определенной степени интенсификации устанавливается по типам значения степени качества и по степени усиления в соответствии с понятиями логики, отражающими объективную действительность. Элятив не является монолитной, единообразной системой интенсификации. В соответствии с градацией качественного признака нами выделены пять степеней качества, что имеет соотношение с логическими понятиями, связанными с семантикой.

В последнее время были сделаны попытки выделения трех степеней (И. А. Доза, 1947, 137, Ж.-К. Шевалье и К. Б. Бенвенист, 1973, 199 и П. Текавич, 1972, 210). Однако данные градации, проведенные этими лингвистами, не имеют четко выраженного характера и включают лишь несколько И. Исследователь элятива русского языка Л. К. Шпак (1977, 18) предложила четыре степени градации. Интенсификаторы, которые служат автору принципом градаций, не очень точно выражают их степени. Принципом градаций<sup>2</sup> здесь является содержание значения И, связанные с соответствующими логическими понятиями. Предполагаемая ниже схема градаций построена на логическом значении усиления качества. Приводимые в автореферате Л. К. Шпак И не являются элятивными сининимами безграничной степени качества. Никто из исследователей нами исследуемых языков не ввел в данную схему классификации других средств выражения суперлятива или элятива (Р, УСК, А, КРС и др.), а ограничивались классификацией И. Не распределены по степеням качества Пр элятивного ряда в итальянском, французском, русском и литовском языках.

## 2. ГРАДАЦИИ ЭЛЯТИВА

Содержание градаций выявляется путем значения И, наиболее отчетливо выраженное в том-то. Нами предлагается следующая градация качественного признака в системе элятива для четырех языков, потому что наблюдения показали сходство и совпадения средств выражения элятива.

2.1. Очень высокая степень качества. Д данной степени качества

---

<sup>2</sup> Между прочим, термин “высокая степень”, содержащий понятия “большой”, “сильный”, “красивый”, и т.п., не имеет суперлятивного (элятивного) значения, ф данные прилагательные без соответствующего усиления не являются элятивами, хотя они выражают определенную степень в градациях интенсивности, т.е. в действительности являются прилагательными, содержащими усиление.

усилителями прилагательного являются И *molto* // *très* // очень // *labai*, которые в виду их полной десемантизации, абстрактности наиболее отчетливо выражают самую низкую степень в градационной шкале элятива.

2.2. Степень превышения меры, объема качества. Вторая степень обладает довольно четким признаком усиления, который имеет свои границы. Средства выражения элятива данной степени выражают степень интенсивности, находящуюся ниже безграничной степени качества, так как ей свойственно превышение степени “достаточно” с определенным лимитом, пределом, т.е. сема не отличается безграничным характером. Элятивы этой степени являются также менее эффективным средством усиления, чем элятивы самой высшей степени. Д данной степени элятивной формы являются наречия *troppo* // *trop* // слишком // *per daug*.

2.3. Предельно высокая степень качества. Предельно высокая степень качества соответствует понятию полноты качества, его завершенности до предела, но не нарушит его. Д данного уровня градации качества являются И *tutto* // *tout à fait* // совсем (вполне) // *visiškai*.

2.4. Самая высшая, наивысшая степень качества. В системе градаций четвертая степень выделяется условно - это особая степень. Своим значением она является близкой третьей степени, так как сема Д “самый высший” не сильно отличается от семы Д третьей степени “совсем” - так или иначе она соответствует понятию полноты меры, объема. Усиление в четвертой степени качества доводится до максимальной, наивысшей точки в шкале градации, она включает богатый спектр средств выражения элятива: от И *supremamente*, *favolosamente*, *sommamente* и др. + прилагательное, прогрессирующей Р, УСК с очень сильным, эффективным объектом сравнения, КРС также с очень сильными коррелятами-уточнителями или эталонами сравнения, форм имплицитного, релятивного суперлятивного до формы на *-issimo* // *-issime* // -ейший, айший // *-iausias*. Д этой степени интенсификации являются наречия *supremamente* // *suprêmement* // в высшей степени // *labiausiai*.

2.5. Безграничная, беспредельная степень качества. Как вторая, так и пятая безграничная степень является ограниченной в отношении средств ее выражения. В основном это И или лексические средства, имеющие отрицательное значение. Д данного уровня являются И *infinitamente* // *infiniment* // бесконечно // *be galo*. В устной разговорной речи их синонимы, например: *bellissimo* // *bellissime* // большущий-

преобладающий // gerç geriausias (в франц. языке они отсутствуют), которые являются живой категорией.

### **3. СИНОНИМИЧЕСКИЕ РЯДЫ ЭЛЯТИВА**

3.1. Рассмотренные выше степени градации элятива имеют синонимические ряды в исследуемых нами четырех языках. Синонимические элятивные формы также как и всякие синонимы не являются абсолютно однозначными, так как они отличаются друг от друга по дополнительным смысловым или выразительным оттенкам, по эмоциональной окраске. Элятивные синонимы соотносятся между собой семантической общностью значения, а также общностью понятия соответствующей элятивной степени и входят в определенный синонимический ряд.

3.2. Нет единого мнения в самом определении синонима: большинство исследователей считает, что синонимы имеют системный характер. А. П. Евгеньева (1964, 9) полагает, что синонимами являются слова, близкие или тождественные по значению, но отличающиеся друг от друга оттенками значений (близкие), либо стилистической окраской (тождественные), либо обоими этими признаками. Имея в виду тот факт, что синонимия распространяется на все уровни языка, О. С. Ахманова (1969) дает ей следующее определение: "Синонимия (синонимика) - совпадение по основному значению (обычно при сохранении различий в оттенках и стилистической характеристике) слов, морфем, конструкций, фразеологических единиц и т.д." Многие лингвисты определяют синонимы по признаку взаимозаменяемости. Функция замещения синонимами состоит в выборе и сопоставлении определенных средств выражения элятива в "чистом" виде или с дополнительными экспрессивно-эмоциональными оттенками (с фамильярно-ироническими, пренебрежительными, уничижительными оттенками, с одной стороны, и оттенками эмоциональной оценки - восхищения, удовольствия и т.п., с другой). В основу определения синонимов Ш. Балли (1961, 179) положил метод идентификации, сопоставления экспрессивных и нейтральных элементов языка. Одним из критериев здесь швейцарский лингвист считал замены и подставки в одном синонимическом ряду, что обнаруживает как близость сопоставляемых единиц, так и особые оттенки. В нашем исследовании синонимы характеризуются, с одной стороны, общностью значения, с другой - различиями внутри этой семантической общности, что позволяет синонимам взаимозаменяться



в речи, подчеркивая при этом некоторые второстепенные черты объекта.

3.3. Принципы, согласно которым возможно объединение элятивных форм в синонимические ряды соответствующих уровней в шкале интенсивности, соответствуют рассмотренным нами определениям синонимического ряда, учитывая при этом степень их интенсивности. Стилистическая окраска слов-синонимов становится очевидной на фоне нейтрального в стилистическом отношении слова, в качестве которого выступает обычно доминанта синонимического ряда. В большинстве случаев стилистический спектр синонимии можно назвать спектром экспрессивно-эмоциональных окрасок. Стилистические различия синонимов определяются сферой их употребления, прежде всего тому или иному функциональному стилю, напр.: *terribilmente buono, perfettamente noioso, diabolicamente rapido, frescone // terriblement confortable (fin), rudement bon // дьявольски счастлив, больно добрый, ужасающе талантливый, ужасно нескладный // baisiai geras, velniškai skubus* употребляются в художественном стиле речи, но никогда не употребляются в научном стиле, в тексте рекламы. Эти различия определяются также по сравнению со стилистической нейтральностью доминанты синонимического ряда, представляющей общеупотребительные средства элятива (*molto, troppo, tutto, infinitamente // très, trop, tout à fait, infiniment // очень, слишком, совсем, бесконечно и т.д. // labai, visai, per daug, begal*). Использование синонимов в различных функциональных стилях неодинаково: в одних имеются большие возможности в образовании и использовании синонимии (художественный, публицистический стили, диалог в художественной литературе, рекламный вариант языков), в других эти возможности весьма ограничены (официально-деловой и научный стиль). Это связано с задачами общения в той или иной сфере и с другими экстралингвистическими факторами.

3.4. Итак для научного и официально-делового стили речи характерно стремление к предельной точности и объективности в выражении элятивной степени интенсивности.

3.5. Наиболее широко синонимия используется в эстетической сфере общения - в художественной литературе. Художественная литература (частично и публицистика) не только вбирает в себя все богатства синонимии элятивных форм в обоих языках, совершенствует ее семантико-стилистические свойства, расширяет ее употребление в речи, но и обогащает общеязыковую синонимику все новыми элементами данной лексико-грамматической категории. Напр.: *un prezzo astronomico*

(=) *altissimo*<sup>3</sup> // *à (un) prix astronomique = fabuleux* // астрономическая цена  
 (=) высочайшая // *pasakiška kaina (=) aukščiausia kaina; fantasticamente ricco*  
 (=) *ricchissimo // fantastiquement riche (=) richissime (=) riche comme Crésus* // фантастически богатый (=) богатейший б (=) богатый как Крез // *pasakiškai turtingas (=) turtingiausias (=) bagotas kaip šuo kudlotas*. Неполными или полными эквивалентами во всех трех языках являются УСК: *morbido come (la) neve (=) tutto (molto) // mou comme du coton = mou comme édreton / / мягкий как снег (пух) = как воск мягчайший // minkštas kaip pūkas (vilna, plunksna, tešla) (=) minkščiausias*.

3.6. Кроме чисто лексической синонимии и синонимии словосочетаний типа И + опорное слово, нами исследованным языкам свойственна синонимия фразеологизмов и застывших СК. Большинство лингвистов (Ш. Балли, В. В. Виноградов и др.) считает, что в семантическом отношении фразеологические единицы (в данном случае УСК) обозначают единое понятие так же, как и отдельные слова, поэтому они являются синонимами слов. Следовательно, во всех языках существует семантическая близость со словами как у словосочетаний И + прилагательное, разных СК, А, Р и др., так и у УСК (см. выше приведенные примеры).

3.7. Проанализированные синонимы - формы разных степеней градации элятива в четырех языках часто обнаруживают сходство как в группе И (иногда они имеют те же самые семы и ту же самую степень интенсивности, напр. - фантастически богатый, или обладают способностью сочетаться с прилагательными противоположного значения - *terribilmente bello = terriblement beau = ужасно красивый = baisiai gražus*; и оба романские языка допускают возможность сочетаний И положительной семантики с опорным словом отрицательной оценки, напр.: *perfettamente brutto = parfaitement laid*), так и группе УСК, “чисто” лексических средств и др., напр.: *vecchio come il mondo = vieux comme le monde = старый как мир = senas kaip pasaulis*.

Существует целый ряд различий. Так, лишь для французского языка (в разговорной речи) характерна группа И на -ment: *rudement joli, vachement intéressant, bigrement bon, salement bon, scandaleusement éclatant*, где И негативной семантики сочетается с прилагательными положительной оценки. Под влиянием французского языка итальянский язык начал употреблять сочетания И положительной оценки с опорным словом отрицательного значения: *perfettamente stupido (disperato)*. В

<sup>3</sup> В дальнейшем знаком (=) будут обозначаться близкие синонимы, а = тождественные синонимы.

русском и литовском языках прилагательные, обозначающие отрицательную характеристику, как правило, не могут сочетаться с И. Также русскому и литовскому языкам не свойственно аппозиционное средство выражения элитива - *nuovo fiammante* // *ivre-mort* // мертвецки пьян // *mirtinai girtas* (букв.)

3.8. Кроме вышеуказанной синонимии, как итальянскому и французскому, так и русскому и литовскому языкам свойственна синонимия единиц и других уровней: морфологического и синтаксического. Для итальянского, русского и литовского языков характерно употребление элитивной формы на *-issimo* // *-ейший*, *-айший* // *-iausias*, которая способствует использованию ее в качестве близких синонимов при определении качества одного и того же самого лица или явления, т.е. употреблению нескольких эпитетов в одной синтагме. Например: *un uomo dottissimo (=) coltissimo* // *un homme doctissime (=) suprêmement instruit* // ученейший (=) высокообразованный человек // *mokyciausias žmogus*. Во французском языке форма на *-issime* почти не употребляется. Она может иметь оценочное (негативное) значение (дополнительные уничижительные, иронические оттенки), напр., “*l’illustrissime*” *ville de Berdit-cheff* (Maurois, 1965, 550). В функции элитивного эпитета предмета могут выступать формы на *-issimo* // *-issime* // *-ейший*, *-айший* // *-iausias* и прилагательное, содержащее элитивное значение, а также сочетание И с опорным словом. Приводимые соответствующие формы элитива являются близкими синонимами в данных языках. Напр.: *un affresco di Luca Giordano bellissimo (=) meravigliosamente bello* // *une fresque bellissima (=) merveilleusement belle* // красивейшая (=) чудесно красивая фреска // *gražiausia (=) nuostabiai graži freska*.

3.9. В синонимические ряды элитива входят также Пр. В сопоставительном плане приводимые примеры являются синонимами во всех четырех языках. Напр.: *i raggruppamenti arcireazionari = ultrareazionari (=) reazionarissimi, altissimamente reazionari* // *les groupuscules archiréactionnaires=ultraréactionnaires* // архиреакционные (ультрареакционные) группировки // *ultrareakcingos grupuotės*.

Семантическими синонимами в сопоставительном плане могут быть также и Р и СК. Эквивалентами являются: *vecchio vecchio* // *vieux, vieux* // старый-старый // *senas senas* и др. СК *bagnato sino alle ossa = bagnato fradicio* являются семантическими французским *trempe jusqu’aux os (=) comme une soupe*, русских промокший до костей, совсем промокший и литовских *permirkęs iki ausų, sušlapęs iki siūlo galo*.

## **RIASSUNTO**

### **I GRADI DELL'ELATIVO DI AGGETTIVI E I LORO SINONIMI IN ITALIANO, FRANCESE, RUSSO E LITUANO**

Elativo non è un sistema monolitico d'intensificazione. Esso ha cinque gradi che si distinguono secondo i criteri: il senso di una forma e la sua intensificazione. Le dominanti sono: molto, troppo, tutto, la forma con suffisso -issimo e infinitamente. Questa classificazione è subordinata a certe condizioni in alcuni casi perché i gradi di una forma dell'elativo dipendono dal contesto.

Le forme dell'elativo possono fare le veci di un grado come i sinonimi identici e affini. Nella maggior parte dei casi l'elativo qui è una categoria lessico grammaticale universale e tutti i tre gruppi delle lingue coincidono nei riguardi semantici cioè hanno le loro correlazioni.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Ахманова, 1969 - Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва, 1969.
- Балли, 1961 - Балли Ш. Французская стилистика. Москва, 1961.
- Шевалье, 1964 - Chevalier J.-C., Benveniste C.-B. Grammaire Larousse du français contemporain. Paris, 1964.
- Доза, 1947 - Dauzat A. Grammaire raisonnée de la langue française. Lyon, 1947.
- Евгеньева, 1964 - Евгеньева А. П. Проект словаря синонимов. Москва, 1964.
- Maurois, 1967 - Maurois A. Prométhée ou la vie de Balzac. Paris, 1967.
- Шпак, 1977 - Шпак Л. К. Развитие превосходной степени и формирование ее семантического поля в русском языке XVIII-XIX вв. Автореф. канд. дисс. Ленинград, 1977.
- Текавич, 1972 - Tekavčić P. La grammatica storica dell'italiano. Bologna, 1972, vol.2.

# **АСПЕКТ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЛИТВЕ**

**А. ЖАРКОВА**

Русский язык в Литве имеет статус одного из иностранных языков, наряду с изучаемыми в литовских школах и вузах английским, немецким и французским языками. Учебники и учебные пособия по русскому языку должны содержать материал, направленный на развитие культуры речи.

Что входит в аспект культуры речи при обучении русскому языку как иностранному?

Во-первых, соблюдение норм современного русского литературного языка, то есть правильность речи; во-вторых, умение общаться в разных ситуациях, подбирая наиболее подходящие слова, обороты, синтаксические конструкции; в-третьих, знание правил и формул русского речевого этикета; в-четвертых, учет национальной специфики русской речи - языка - культуры; в-пятых, знание основ риторики.

Культура речи тесно связана с понятием литературного языка. «Литературный язык - форма общенародного языка, понимаемая говорящими на том или ином языке как образцовая» (Русский язык. Энциклопедия, 1979, с. 131). Для литературного языка характерна общеобязательность норм и закрепление их в словарях, грамматиках, справочниках.

Повышению культуры речи при обучении русскому языку как иностранному в Литве способствуют упражнения, направленные: 1) на овладение нормами современного русского литературного языка (орфоэпическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими) и 2) на преодоление интерференции литовского языка, то есть на выработку правильности и точности русской речи.

Трудности овладения нормами современного русского литературного языка можно объяснить причинами как лингвистического, так и нелингвистического характера: 1) изменчивостью самих норм, что связано с естественным развитием языка (подробнее см.: Горбачевич,

1989); 2) сужением русскоязычной среды в Литве, ограниченным функционированием русского языка в печати, на радио и телевидении; 3) ограничениями в преподавании русского языка как иностранного в школах и вузах Литвы, что связано с политикой усиленного изучения западноевропейских языков; 4) и, наконец, интерференцией литовского языка.

Интерференция литовского языка в русской речи проявляется в нарушениях норм современного русского литературного языка на всех языковых уровнях. Интерферентные явления изучены и описаны в многочисленных исследованиях (например, Культура русской речи..., 1985; Грамматическая интерференция..., 1990).

Соблюдение норм современного русского литературного языка ограничено использованием регионализмов, придающих русской речи в Литве местный колорит. Например, использование слова “продекан” вместо принятого в России “замдекана”. “Существование части литовских регионализмов (антропонимы, топонимы, этнографизмы) следует признавать коммуникативно оправданным. Изменение же семантики русских языковых единиц вследствие интерференции может мешать взаимопониманию и требует особого внимания специалистов по культуре речи” (Синочкина, 1989, с. 82).

Препятствия в понимании русской речи литовцами обусловлены национальным характером языков и культур, что может быть связано: 1) с разной символикой слов (напр., дуб у русских - символ тупого, крепколобого человека, а у литовцев дуб - символ крепости, мужественности, лучший комплимент мужчине); 2) с разной родовой принадлежностью слов (у русских слово “береза” - женского рода, ассоциируется с молодой девушкой; у литовцев это слово мужского рода, ассоциируется с молодым парнем); 3) с разным идеолого-политическим осмыслением слов. Например, слово “Москва” для русских и литовцев - это столица России, центр русской культуры. В недавнем прошлом для литовцев слово “Москва” ассоциировалось с чуждым идеологическим влиянием, что отразилось в использовании в литовской печати словосочетания “рука Москвы”.

Нарушения норм литературного языка в русской речи жителей Литвы связаны не только с интерференцией литовского языка, но и с некоторым влиянием других славянских языков. Интерферентные явления в русской речи поляков, белорусов, украинцев, проживающих в Литве, обнаруживаются прежде всего в области словесного ударения и могут

быть вызваны прямым перенесением нерусского ударения в русскую речь (ср.: сдґала - из польского - сдалґа - в русском), а также разной степенью подвижности ударения в русском и других славянских языках (ср.: в белорусском - **встаць на нґоги** - в русском - **встать на ноги**). Однако численность нерусского славянского населения в Литве невелика, поэтому основная причина ошибок в русской речи при обучении русскому языку как иностранному - это интерференция литовского языка.

Чистоту русской речи в Литве снижает использование просторечных элементов - имеется в виду как нелитературное просторечие, так и неуместное использование литературного просторечия. Влияние просторечных элементов достаточно сильно, поэтому возникающие ошибки с трудом поддаются исправлению (напр., “средствґа” вместо “срґедства”, “ихний” вместо “их” и др.). Литовские школьники и студенты часто копируют в речи просторечные слова и формы и считают их правильными на том основании, что “так говорят на улицах”. Для преодоления ошибок такого типа необходимо ознакомить учащихся с нормами современного русского литературного языка и закрепить правильный вариант повторяющимися упражнениями.

Умение общаться в разных ситуациях, подбирая наиболее подходящие слова, обороты, синтаксические конструкции, связано со знанием разветвленной функционально-стилевой системы русского литературного языка и стилистической дифференциацией средств выражения.

Функциональный подход к преподаванию культуры русской речи в вузе заключается в выделении сфер общения, подстилей и жанров, активное владение которыми необходимо студентам. У студентов, для которых русский язык является специальностью, это, прежде всего, жанры научного стиля. Студенты должны знать особенности построения устной и письменной научной речи (правила написания курсовой, дипломной и магистерской работ).

Школьники и студенты, изучающие русский язык как иностранный, должны овладеть литературной разговорной речью. Если разговорная речь родного языка осваивается детьми с младенчества в семье, то разговорной речи неродного языка следует обучать, так как это функциональный стиль русского литературного языка со своей особой синтаксической системой, речевыми штампами, лексикой, фразеологией, словообразовательными и морфологическими средствами.

“Разговорная речь занимает неодинаковое положение в разных языках, место ее в системе каждого общенародного языка специфично так же, как специфичен круг ее носителей” (Земская, Китайгородская, Ширяев, 1981, с.22).

В русском языке разговорная речь в системе функциональных стилей занимает особое положение - это развитая система, противостоящая книжным стилям. Культура разговорной речи требует соблюдения норм разговорной речи литературного языка. Например, допустима сильная редукция, но недопустимо нелитературное произношение звуков “г”, “ч”, “ш”, “ж”. Важно научить противопоставлению, с одной стороны, разговорного книжному, с другой стороны, отграничению разговорной речи литературного языка от нелитературных просторечных элементов, жаргонных и грубых слов.

Литовские школьники и студенты, изучающие русский язык как иностранный, должны знать специфику русской разговорной речи, включая владение разговорными клише и формулами русского речевого этикета.

Когда мы говорим о формулах русского речевого этикета, то прежде всего имеем в виду формулы приветствия-прощания, с которых начинается обучение любому иностранному языку. Правила речевого поведения - национально специфичные и социально закрепленные стереотипы общения. Они позволяют выбрать формы общения на ты и вы; обращение по имени в полной или уменьшительной форме или по имени-отчеству, уместные в данной ситуации; формулы извинения и благодарности, поздравления и пожелания. Речевой этикет проявляется в самых обиходных ситуациях: умение выразить просьбу, согласие, разрешение, отказ, совет, предложение, утешение, сочувствие, комплимент, одобрение.

На материале русского языка этикету посвящены работы Акишиной и Формановской (Акишина, Формановская, 1983). Есть справочники по речевому этикету, включающие, например, русско-английские соответствия (Формановская, Шевцова, 1990). Актуальным является создание таких работ по отдельным темам речевого этикета на материале русско-литовских соответствий.

Коммуникативное поведение в различных культурах и языках различно. Различие, по Е. М. Верещагину, проявляется в ситуациях, тактиках и клишированных репликах. (Верещагин, Костомаров, 1990). Изучение их дает понимание народной психологии. В преобразованном



виде традиционные поведенческие ситуации продолжают существовать в наследственной этнической памяти и в языке, в частности, в пословицах, поговорках, фразеологизмах, устойчивых сочетаниях. (Напр.: Помни день субботний: иди в баню. Пристал как банный лист. Русская баня). Интересный материал для анализа содержит и художественная литература на исторические темы (напр., роман А. Толстого “Петр I”).

Аспект культуры речи при обучении русскому языку как иностранному включает ознакомление с национальной спецификой речи - языка - культуры.

Связь культуры речи - языка - культуры и важность учета их при обучении русскому языку как иностранному в Литве ясно видна на примере именовании по имени-отчеству. Знакомство с историей вхождения в жизнь и язык русских людей отчеств (напр., Успенский, 1962, с. 472-497) поможет литовцам преодолеть восприятие добавления отчества к имени как какого-то лишнего придатка и выработать привычку обращаться к русскому учителю или преподавателю по имени и отчеству, а не по названию профессии.

При обучении русскому языку как иностранному важен лингвострановедческий подход,<sup>1</sup> то есть знакомство с Россией при помощи подбора текстов о стране, через изучение национально окрашенной лексики, знакомство с русскими именами, то есть именами, широко распространенными в России (напр.: Сулова, Суперанская, 1991), а также по происхождению являющимися русскими (Вера, Надежда, Борис, Владимир - “владеющий миром”). По мнению исследователей, в русской культурной традиции исключительно важную роль играет степень интимности личных отношений (Вежбицкая, 1996), что проявляется в использовании разных форм русских личных имен (напр., Людмила, Люда, Людочка, Людок, Людочек, Людка) в соответствии с силой испытываемого к носителю данного имени чувства и состоянием отношений между ним и адресатом на момент речи.

Связь языка и культуры раскрывают ключевые слова, позволяющие увидеть в слове страницы истории народа и отражение текущей жизни.<sup>2</sup> Ключевые слова есть в каждом языке. Несмотря на свою малочисленность, они помогают раскрыть дух культуры страны изучаемого языка. Например, по Трубачеву, ключевым словом для

<sup>1</sup> О лингвострановедении см.: (Верещагин, Костомаров, 1990).

<sup>2</sup> О ключевых словах подробнее см.: (Трубачев, 1990).

славянской культуры является слово “свой” (“Знай свой род и язык”), которое входит в первые три десятка наиболее частотных слов в русском языке. Для русской культуры ключевым является слово “душа”, входящее во многие русские фразеологизмы, пословицы, поговорки.

Аспект культуры речи при обучении русскому языку как иностранному подразумевает знакомство с основами риторики - науки о способах построения убедительной и выразительной речи. Риторика зародилась в Древней Греции. Аристотель отметил, что риторика носит характер всеобщности и одинаково необходима как в делах, касающихся общественных потребностей жизни отдельного человека, так и в делах государственного значения (Античные риторики, 1978).

Понятие о стиле и содержании хорошей речи, ее основных качествах менялось в различные эпохи, но интерес к искусству речи всегда оставался неизменным. В русском языке термину “риторика” соответствует слово “красноречие”, которое имеет значение “дар речи, способность, умение излагать мысли красиво и убедительно, вне зависимости от устной или письменной формы воплощения речи” (Граудина, Миськевич, 1989, с.3).

Цель обучения русскому языку как иностранному в школе и в вузе - обучение устной речи, диалогической и монологической, а также знакомство со спецификой русской публичной речи, социально-бытовым красноречием. К сожалению, разработка методических руководств по практике русского красноречия - еще не решенная задача.

В мае 1991 года в Москве состоялась научная конференция - “Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики” /Русский язык и современность, 1991/, на которой были выделены основные направления в современной русистике, и первым среди них было названо: “Язык и культура. Культура речи”. Это позволяет надеяться, что аспект культуры речи найдет отражение при обучении русскому языку как иностранному в Литве.

## **SUMMARY**

### **ASPECT OF THE SPEECH CULTURE IN TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN LITHUANIA**

Russian is studied and used as a foreign language nowadays in Lithuania like English, German or French. This article shows what the aspect of the speech culture consists of in teaching Russian as a foreign language:

- 1) Competence of speaking the correct Russian language;
- 2) Competence of association in various situations;
- 3) Knowledge of rules and formulas of Russian speech etiquette;
- 4) Knowledge of national particularities of Russian speech, language and culture;
- 5) Knowledge of the basics of rhetoric.

## ЛИТЕРАТУРА

- Акишина, Формановская, 1983 - **Акишина А.А., Формановская Н.И.** Русский речевой этикет. М.: Высшая школа, 1983.
- Античные риторика, 1978. - **Античные риторика.** М.: Изд-во Московского ун-та, 1978.
- Вежбицкая, 1996 - **Вежбицкая А.** Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996.
- Верещагин, Костомаров, 1990 - **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990.
- Горбачевич, 1989 - **Горбачевич К.С.** Нормы современного русского литературного языка М.: Просвещение, 1989.
- Грамматическая интерференция, 1990 - **Грамматическая интерференция** в условиях национально-русского двуязычия. М.: Наука, 1990.
- Граудина, Миськевич, 1989 - **Граудина Л.К., Миськевич Г.И.** Теория и практика русского красноречия, М.: Наука, 1989.
- Земская, Китайгородская, Ширяев, 1981 - **Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н.** Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М.: Наука, 1981.
- Культура русской речи, 1985 - **Культура русской речи** в условиях национально-русского двуязычия (Проблемы лексики). М.: Наука, 1985.
- Русский язык и современность, 1991 - **Русский язык и современность.** Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады. Ч. I М., 1991.
- Русский язык. Энциклопедия, 1979 - **Русский язык. Энциклопедия.** М.: Советская энциклопедия, 1979.
- Синочкина, 1989 - **Синочкина Б.М.** О некоторых региональных особенностях русского языка в Литве (Kalbotyra. 1989, No 40/2).
- Суслова, Суперанская, 1991 - **Суслова А.В., Суперанская А.В.** О русских именах. Л.: Лениздат, 1991.

- Трубачев, 1990 - **Трубачев О.Н.** Этногенез и культура древнейших славян. Лингвистические исследования. М.: Наука, 1991.
- Успенский, 1962 - **Успенский Л.В.** Слово о словах. Ты и твое имя. Л.: Лениздат, 1962.
- Формановская, Шевцова, 1990 - **Формановская Н.И., Шевцова С.В.** Речевой этикет. Русско-английские соответствия. Справочник. М.: Высшая школа, 1990.

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПОДЧИНТЕЛЬНОГО СОСТАВНОГО СОЮЗА, ЕГО ФУНКЦИИ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИЕ ФРАНЦУЗКОГО ЯЗЫКА НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

**В. ЖВИРИНСКА**

Цель настоящей статьи - охарактеризовать подчинительные союзы как средства смысловой и структурной связи частей сложноподчиненного предложения (СПП) с придаточными обстоятельственными предложениями, тенденции развития составных союзов современного французского языка типа “à condition que”, “en sorte que”, “dans la mesure où”, а также коснуться проблемы изучения таких СПП.

Изучение СПП с придаточными обстоятельственными неотделимо от проблемы подчинительного союза. Вряд ли можно сказать, что во французской лингвистической литературе четко определяются подчинительные союзы. Это видно хотя бы по тому, что эти союзы

одинаково термилогически не определены. Ж.Кортэ (J.Cortès) и Ф.Корблэн (F.Corblin) их называют коннекторами, Л.Теньер (L.Tesnière) - транслятивами, М.Гревис (M.Grevisse) К.Санфэльд (Kt.Sandfeld) Р.Л.Вагнер и Ж.Пишон (R.L.Wagner et J.Pichon) и др. - подчинительными союзами (или предложениями), Ж.-К.Корбей (J.-C.Corbeil) - шарнирами.

Подчинительный союз - составная часть группы коннекторов. Термин "коннектор" появился в современной лингвистике благодаря структурной (дескриптивной) лингвистике, где он обозначается как оператор, способный из двух единиц образовать одну трансформированную фразу - сложноподчиненное предложение. Например: Il fait froid. Je fais du feu - Je fais du feu, sil fait froid.

В группу коннекторов некоторыми лингвистами - Потье (P.Pottier 1962) включаются не только подчинительные и сочинительные союзы, но и относительные местоимения, некоторые наречия.

Итак Л.Теньер (L.Tesnière, 1959) определяет подчинительные союзы как неполнозначные слова, функция которых состоит в изменении категории полнозначных слов. Подчинительные союзы - транслятивы - являются элементами внутриядерными, в отличии от юнктивов - сочинительных союзов, являющихся межядерными элементами, а составные подчинительные союзы - двойные транслятивы или транслятивные предложения.

Как замечает Л.Теньер (L.Tesnière, 1959, p. 37) под коннекцией подразумевают ассиметрию, иерархию, зависимость. В принципе, каждая коннекция к вышестоящему элементу присоединяет нижестоящий элемент, но один управляемый элемент зависит только от одного управляющего элемента.

Следует отметить, что некоторые исследователи как К.Тогебу, К.Бюро (K.Togebu, 1965, K.Bureau, 1978) при анализе СПП отграничиваются от подчинительного союза. Ж.Герман (J.Herman, 1963) в своей работе не исследует составных подчинительных союзов, но указывает, что под подчинительным союзом понимает всякое слово, способное вводить придаточное предложение систематически и окказионально.

Под термином коннектор мы понимаем союзное (часто полисемантическое) слово или фразеологическую единицу, выполняющую функцию связи между предложениями. Находясь на стыке двух предложений коннекторы устанавливают разные типы отношений.

Подчинительный союз - главный строевой элемент СПП. Связь структуры СПП с его значением проявляется в функции подчини-

тельного союза: с одной стороны союз как слово определенного лексико-грамматического класса представляет собой постоянный элемент придаточного предложения - это его структурный признак. С другой стороны, функция союза состоит в осуществлении синтаксической и семантической связи между компонентами СПП.

Образование составных подчинительных союзов на именной основе осуществлялось под влиянием книжной, деловой и научной речи и предопределено передать более тонкие оттенки значений придаточных частей в СПП. Этот процесс дифференциации способов выражения синтаксических значений вызывает появление составных союзов, как новых средств связи. А.Мейе (A.Meillet, 1921) отмечает, что во всех языках наблюдается переход значительных слов в роль союзов. Образование составных союзов на именной основе выступает как результат диалектического взаимодействия двух противительных факторов, действующих в языке: 1) фактора анализа, проявляющегося в историческом развитии французского языка и стимулирующего развитие грамматической омонимии (*que* - относительное местоимение и *que* - союз); 2) фактора синтеза продолжающего развиваться в морфологической структуре французского языка, уточняющего формы подчинения (формирование таких составных союзов как: “à tel point *que*”, “à l'époque *ou*” и т.п. Как отмечают исследователи французского языка А.Сеше (A.Sechaye, 1950, p. 192), Ф.Делофр (F.Deloffre, 1975, p. 84), Ж.Шетри (J.Chétrit, 1976, p. 48) эти два фактора были решающими в формировании составных союзов. Изменения тех форм, из которых формируется составные союзы, идет по двум линиям: 1) развитие релятивности в лексических значениях этих форм, т.е. семантическое их сближение с общими семантическими значениями союзов соответствующей функционально-смысловой группы и 2) развитие грамматических значений по линии изменения исконных синтаксических функций тех же форм. Это неразрывно связано со сдвигами в членении предложения, в построении которого данные формы участвуют.

Синтаксическое перераспределение наблюдается в тех случаях, когда в сохранении общей структуры сложноподчиненного предложения происходит перераспределение границ между предикативными частями сложного предложения и слова или словосочетания главного предложения переходят в придаточное и объединяется с простым подчинительным союзом. Противоречивость в понимании “*que*” и наличие относительности вызвало массовый переход в союзы обстоя-

тельственных слов в относительных придаточных предложениях и превращение тем самым этих относительных придаточных предложений в обстоятельственные. А.Сеше отмечает, что таким образом значительное слово - имя существительное - становится частью союза "Un élément relatif devient conjonction introduisant une proposition quand il absorbe son antécédent et que l'antécédent comme le relatif cesse de jouer le rôle de substantif tant dans la proposition principale que dans la subordonnée" (A.Sechaye, 1950, p. 192).

Таким образом, закономерно происходит процесс возмещения недостающих языку средств связи для выражения однозначных семантических отношений грамматикализованными союзными сочетаниями, дифференцирующими значение придаточного предложения. Результатом дифференциации условных отношений, например, было направление союзных сочетаний "à condition que", "à cette condition que", "à une seule condition que". Появление новых единиц плана выражения объясняется необходимостью плана содержания.

Причинами и условиями трансформации таких сочетаний в союзы являются: 1) структура СПП - препозиция главного предложения; 2) усиление признака, названного в главном предложении прилагательным ("à tel point que, de telle façon que"); 3) особенности структуры всего СПП: коррелят в конце главного предложения. В некоторых случаях придаточная часть приобретает присоединительный оттенок и способна парцелироваться. Приводим примеры:

(1) - Question de boire, on'a besoin de personne. **Du moment que** le cruchon est là. (Carco. Brumes, p. 77).

(2) - Pour moi, c'est curieux, j'ai toujours eu un penchant naturel à corriger des devoirs. **Au point que** jeune je me suis parfois surpris à rectifier l'orthographe des affiches. (M.Pagnol, Topaze, p. 15).

Французский исследователь Ж.Шетри (J.Chétrit, 1976, p. 48) изучив морфосинтаксический состав подчинительных союзов утверждает: "La grande majorité des subordonnants temporels a pour caractéristique commune d'être formé autour d'un noyau nominal précédé de différents déterminants, des prépositions et suivi parfois d'autres éléments placés devant le relateur "que" ou "où".

В результате анализа теоретического материала мы приходим к выводу о том, что подчинительные союзы - это неизменяемые слова или словосочетания, которые, не являясь членом предложения, служат грамматическим средством соединения синтаксических единиц и, в то же время,

выражают определенные логико-смысловые отношения между ними. Союзы характеризуются внутренней сематической целостностью, постоянством морфологического состава, закреплением за ним строго определенного места в предложении.

Синтагматическое значение подчинительного союза это то значение, которое он приобретает в составе СПП, т.е. значение, создающееся под непосредственным влиянием его окружения. Последнее включает морфологические, лексические и синтаксические компоненты структуры СПП. И так, значение союза оказывается крайне важным для выявления природы тех грамматических отношений, которые устанавливаются между частями СПП, поскольку различия в их значениях непосредственно влияют на дифференциацию разных типов предложений, разных видов зависимости между ними.

В СПП, как известно, подчинительный союз функционирует в двух формах: расчлененной и нерасчлененной. В расчлененной форме связь между частями СПП очень тесная, придаточное предложение не отделяется от главного запятой: (3) *Dès quatre heures dix l'affaire était engagée de telle sorte qu'il devenait hasardeux de dépasser le porche.* (Cocteau, *Enfant*, p. 11).

Если же союз выступает в контактном виде, все сложное предложение распадается на две отчетливо отграничиваемые друг от друга части (Поспелов, 1959, с. 24). (4) *Déjà tout le monde avait appréhendé le repas, à tel point que Gilles avait proposé de ne pas faire le déjeuner du tout.* (G.Simenon, *Voyageur*, p. 147).

Придаточное предложение, вводимое нерасчлененным союзом относится ко всему главному предложению. (5) *Et pourquoi est-ce qu'elle est partie si vite, juste au moment où je venais.* (Colette, *Le ble*, p. 22) (6) *Une chance que je t'aie repéré de loin, au moment même où tu entras ici! - remarqua-t-il, tout en s'asseyant devant lui.* (Colette, *Auto-stop*, p. 140).

Придаточное предложение времени в цитируемом двучленном предложении (6) придает лишь дополнительную информацию.

В структурном плане СПП с придаточными обстоятельственными, введенными составными союзами, функционируют также, как и простые союзы, т.е. могут находиться: а) в препозиции; в) в интерпозиции и с) в постпозиции:

а) (7) *Dès l'instant qu'il s'agissait de faire plaisir à son fils, Marthe avait consenti à sortir de sa léthargie.* (J.-L.Cotte, *Les semailles*, p. 65).

в) (8) *Pres de son broc d'eau chaude Geisha ressentait elle aussi, chaque fois*



**qu'**une boule heurtait la façade du magasin, un choc secret. (Carco, Brumes, p. 31).

с) (9) M.Othon m'a parlé de vous ce matin, ajouta soudain Rieux **au moment où** Rambert le quittait. (A.Camus, Peste, p. 185).

Как показал анализ исследуемого фактического материала значение союза, т.е. предложения вводимого этим союзом, зависит от его позиции в структуре СПП. Составные временные союзы - "au moment où", "chaque fois que" и т.п. находясь в препозитивном придаточном предложении чаще всего имеют значение времени. Те же союзы, находясь в постпозиции и в расчлененной форме, кроме значения времени приобретают определительное значение.

На наш взгляд особый интерес заслуживает вопрос о функционировании составного союза в текстах по специальности, читаемых студентами педагогического вуза. Многолетний опыт преподавания французского языка на разных факультетах педагогического университета и анализ текстов по специальности позволяет сделать некоторые замечания. При отборе дидактического материала и особенно при работе над текстом следует учитывать фактор частотности лексических и грамматических явлений. Частотность - это распространяемость употребления лексических и грамматических форм или конструкций в том или ином виде речевой деятельности. Как показал анализ текстов различных специальностей, чаще всего СПП с составными союзами встречаются в текстах по математике и физике, в то время как в текстах по биологии, химии или педагогике их почти нет. И так в вышеупомянутых текстах по математике составные союзы "dans le cas où", "à la seule condition que" очень распространены. Особого внимания заслуживает союзное образование "si et seulement si" которое присутствует как в определениях: (10) "On dit que deux droites sont coplanaires **si et seulement si elles** sont contenues dans un même plan", так в доказательствах теорем и т.п. В текстах по физике при описании экспериментов часто появляются временные составные союзы, а также союзы образа действия, временные: "à partir du moment où", "dès le moment où" (начало действия); "chaque fois que" (повторение действия); "jusqu'au moment où" (заклучение действия).

Тексты по истории или географии не особенно богаты СПП с составными союзами. Иногда в цитируемых документах по истории можно встретить "depuis l'époque où", "en sorte que".

При обучении чтению текстов с часто повторяющимися СПП в вышеупомянутыми союзами, работу над союзами следует отнести к предтекстовым, рецептивным упражнениям. Это может быть и перевод

на родной язык самого союза, и изучение семантических (причино-следственных, временных и т.п.) отношений. К рецензивно-продуктивным можно отнести и также упражнения как: найти в тексте СПП с составным союзом; определить синтаксическую функцию подчиненного предложения, вводимого составным союзом; заполнить пропуск, выбрав подходящую словоформу из приведенного перечня; с помощью составного союза соединить две части СПП; закончить незаконченные предложения; написать резюме текста, употребляя такие структуры.

Усвоение способов выражения структурно-семантических отношений в тексте по специальности с помощью составных союзов, а также экстралингвистическая информация (формулы, цифры, рисунки) облегчают прогнозирование содержания читаемого текста (антиципацию). Овладение такими структурами как СПП с придаточными обстоятельственными, введенными составными союзами, способствует умению аргументировать - доказать верность или ошибочность антитезиса.

Итак, на основании проведенного нами исследования теоретического и языкового материала, мы можем сделать следующие выводы:

- 1) формирование составных союзов на именной основе выступает как результат диалектического взаимодействия двух противительных факторов, действующих на языке: фактора анализа и фактора синтеза;
- 2) синтаксическое переразложение связано со сдвигами в членении СПП, когда в сохранении общей структуры СПП происходит перераспределение границ между предикативными частями сложного предложения и слова или словообразования главного предложения переходят в придаточное и объединяются с простыми подчинительными союзами;
- 3) подчинительный союз функционирует в двух формах: разчлененный и неразчлененный;
- 4) придаточное предложение, введенное составным союзом, может находиться в препозиции, в интерпозиции и в постпозиции;
- 5) обучение текстов, в составе которых функционируют составные союзы, способствует формированию антиципации при чтении и развивает способность аргументировать.

## **RESUME**

### **QUELQUES PROBLEMES DE LA FORMATION DES CONJONCTIONS COMPOSEES, DE LEURS FONCTIONS DANS LA PHRASE ET DE L'ENSEIGNEMENT.**

Dans l'article on fait l'aperçu de l'étude des conjonctions de subordination composées et de sa formation qui a été due aux facteurs d'analyse et de synthèse. On étudie aussi les conditions de transformation des groupes nominaux en conjonctifs de subordination ainsi que leur fonctionnement dans la phrase. On aborde la question de l'enseignement du français spécialisé.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Wagner, Pinchon, 1962 - Wagner R.-L., Pinchon J. Grammaire du français classique et moderne. Hachette. P., 1962.
2. Bureau, 1979 - Bureau C. Syntaxe fonctionnelle du français. Laval. P., 1979.
3. Herman, 1963 - Herman J. La formation du système roman des conjonctions de subordination. Académie Verlag, 1963.
4. Deloffre, 1975 - Deloffre F. La phrase française. SEDS, P., 1975.
5. Cortès, 1985 - Cortes J. Quelques points de terminologie. Le français dans le monde. 1985. Nr 192.
6. Corbeil, 1968 - Corbeil J.-C. Les structures syntaxiques du français moderne. Les éléments fonctionnels de la phrase. P., 1968.
7. Meillet, 1921 - Meillet A. Linguistique historique et linguistique générale. Champion. P., 1921.
8. Поспелов, 1959 - Поспелов Н.С. Сложноподчиненные предложения и его структурные типы. В.Я., 1959, No 2.
9. Pottier, 1962 - Pottier P. Systématique des éléments de relation. Klincksieck. P., 1962.
10. Sandfeld, 1965 - Sandfeld K. Syntaxe du français contemporain. P., 1965.
11. Sechaye, 1950 - Sechaye A. Essai sur la structure logique de la phrase. P., 1950.
12. Tesnière, 1959 - Tesnière L. Eléments de syntaxe structurale. Klincksieck, P., 1959.
13. Togeby, 1965 - Togeby K. Structure immanente de la langue française. P., 1965.

## **ИСТОЧНИКИ**

1. Camus, 1978 - Camus A. La peste. Gallimard. P. 1978.
2. Carco, 1960 - Carco. Brumes. P. 1960.
3. Colette, 1983 - Colette. Le blé dans l'herbe. Oeuvres choisies. R.M., 1983.
4. Colette, 1983 - Colette. Auto-stop. Oeuvres choisies. R.M. 1983.
5. Cocteau, 1959 - Cocteau J. Les enfants terribles. P. 1959.
6. Cotte, 1974 - Cotte J.L. Les semailles du ciel. J'ai lu. P. 1974.
7. Pagnol, 1969 - Pagnol M. Topaze. L de poche. P. 1969.
8. Simenon, 1977 - Simenon G. Le voyageur de la Toussaint. Gallimard. P. 1977.

# **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ (В СОПОСТАВЛЕНИИ С ЛИТОВСКОЙ)**

**Г. КУНДРОТАС**

Известно, что интонация в русском и литовском языках является одним из средств выражения значения звучащего предложения, наряду с лексикой, синтаксисом и смысловым взаимодействием предложений в тексте. Однако объем и разнообразие значений, выражаемых при помощи интонации (т. е. ее функциональная нагрузка) в разных языках может различаться, что обусловлено особенностями грамматического строя каждого из них.

Функциональная нагрузка интонации зависит от ряда условий: от степени участия интонационных средств в выражении основных видов различий высказываний; от соотношения различий, совместимых и несовместимых в одном контексте; от соотношения различий высказываний в независимых и зависимых позициях текста; от регулярности оппозиций высказываний, различаемых интонацией; от количества эмоциональных реализаций интонационных конструкций.

Анализ материала показывает, что в обоих сопоставляемых языках посредством интонации могут быть выражены все основные виды

различий: а) смысловые, б) эмоциональные (т. е. различия нейтрального и эмоционального отношения говорящего к высказываемому), в) стилистические различия. Однако интонационные средства (система интонационных средств в обоих языках) - тип интонационной конструкции, передвижение интонационного центра, синтагматическое членение, пауза) неодинаково участвуют в выражении данных различий. Каждое из них как в русском, так и в литовском языках обладает спецификой функциональной нагрузки.

Специфика различительных возможностей *интонационных конструкций* проявляется в следующем:

1) в русском и в литовском языках ИК и ИКЛ выражает *смысловые различия*: коммуникативные типы высказываний (сообщение - вопрос, вопрос, вопрос - волеизъявление); различия внутри коммуникативного типа высказывания (сообщение оценка, вопрос - переспрос, вопрос - повторение вопроса при ответе и др.). Сопоставление показало, что типы ИК в русском языке, в отличие от литовского, различают значения: а) сообщение - вопрос (в предложениях с союзом "или"): Он придет утром / или вечером. - Он придет утром / или вечером? В литовском языке в таких предложениях союз выражается при помощи союза *ar*, а сообщение - при помощи союза *arba*: *Jis atvažiuos ryta/ar vakare? - Jis atvažiuos ryta/arba vakare*; б) сопоставительный вопрос с союзом "а" переспрос с частицей "а". А в субботу? - А в субботу? В литовском языке такого типа переспрос строится без частицы и таким образом предложения имеют разный лексико-синтаксический состав: *Or penktadienį? - Penktadienį?* При сопоставлении также установлено, что в русском языке значения "вопрос с оттенком требования" - "отрицание" чаще выражаются с помощью ИК, а в литовском - при помощи лексико-грамматических средств (форм повелительного наклонения, сочетаний частиц). Это уменьшает количественный состав интонационных оппозиций в литовском языке и тем самым снижает роль интонации, по сравнению с русским.

В сложных предложениях различительные возможности интонационных конструкций проявляются прежде всего на стыке частей: типы ИК и ИКЛ используются как средство усиления или ослабления значений, выраженных союзной связью частей и их смысловым взаимодействием. В русском языке в сложноподчиненном предложении интонация завершенности (ИК-1, ИК-2) или незавершенности (ИК-3) в главной части усиливает или ослабляет ее смысловую самостоятель-

ность: Мы зашли в лес, / чтобы укрыться от ветра. - Мы зашли в лес, / чтобы укрыться от ветра. (=Мы зашли в лес *для того*, / чтобы укрыться от ветра.) Аналогичные отношения наблюдаются в литовском языке: Jie išėjo anksti rytą, / kad su šviesa sugrįžtų. Jie išėjo anksti rytą, / kad su šviesa sugrįžtų. = Jie išėjo anksti rytą todėl, / kad su šviesa sugrįžtų).

В бессоюзных соединениях предложений с помощью интонационных конструкций разграничивается последовательность действий и взаимобусловленность действий. В русском языке данные различия выражаются при помощи интонации завершенности (ИК-1, ИК-2): Сдам экзамен, / поеду отдыхать (последовательность действий) и интонации незавершенности (ИК-3): Сдам экзамен, / поеду отдыхать (взаимобусловленность действий). = **Когда** сдам экзамен, / поеду отдыхать. Аналогичные отношения наблюдаются в литовском языке: Gausiu premiją, / pirksiu magnetofoną. - Gausiu premiją, / pirksiu magnetofoną. (= Kada gausiu premiją, / pirksiu magnetofoną.) Конкретизация значения взаимобусловленности средствами интонации и в русском, и в литовском языках возможна лишь в отдельных случаях, например, при выделенности интонационным центром глаголов в форме будущего времени в начале и в конце предложения: (Если) сдам экзамен, / поеду отдыхать.; ср. в литовском: (Jeigu) gausiu premiją, / pirksiu magnetofoną.

2) Интонационные конструкции выражают также *различия нейтрального и эмоционального* отношения говорящего к высказываемому: Почему ты опоздала? (нейтральный вопрос) и Почему ты опоздала? (вопрос с назиданием); также и в литовском: - Žiūrėjai krepšini? Žiūrėjau. (нейтр. ответ) и - Žiūrėjau! (ответ с вызовом).

3) Интонационные конструкции выражают также *стилистические различия*. В неконечных синтагмах повествовательного предложения при выражении незавершенности ИК-3 (в литовском ИКЛ-3) придает речи разговорный оттенок, а ИК-4 (в литовском ИКЛ-4) характеризует официальный, деловой тон: Ваше заявление / находится у директора. - Jūsų pareiškimas / dabar pas direktorių.; ИК-6 (реализации с увеличением длительности гласного центра и напряженности артикуляции) преобладает в торжественно-приподнятой речи: Сегодня / на Красной Площади / состоялась праздничная демонстрация. В литовском языке торжественно-приподнятую речь характеризует ИКЛ-6: Šiandieną / Vingio parke / Dainų šventės atidarymas. (Сегодня / в парке Вингис / открытие Праздника песни).

Употребление разных типов интонационных конструкций при

выражении общего значения (например, незавершенности), является синонимичным. **Синонимическое употребление** типов ИК и ИКЛ наблюдается и во многих других случаях, например: при выражении интенсивности проявления признака, действия, состояния (типы 3, 5, 6): Здесь так холодно! Здесь так холодно! *Čia taip šalta! Čia taip šalta!*; при выражении вопроса в предложении без местоименного слова (типы 3, 4): Вы давно в Москве? *Jūs seniai Maskvoje?*; при перечислении (все типы ИК и ИКЛ) и др. При синонимическом употреблении типов интонационных конструкций возникают различия эмоционально-стилистического характера.

**Передвижение интонационного центра** в русском и литовском языках чаще всего используются: как средство выделения неизвестного в вопросе без местоименного слова: Сестра учится в институте? - Сестра учится в институте? *Sesuo mokosi institute? - Sesuo mokosi institute?*; как средство смыслового выделения слова в вопросе с местоименным словом: Где Вы живете? - Где Вы живете? *Kur Jūs gyvenate? - Kur Jūs gyvenate?*; как средство выделения главного в сообщении: Нина звонила утром. - Нина звонила утром. *Nina skambino rytą. - Nina skambino rytą.*; как средство детализации смысловых отношений в составе темы в неконечных синтагмах повествовательного предложения: Золотые медали в Праге / завоевали чешские хоккеисты. - Золотые медали в Праге / завоевали чешские хоккеисты. *Aukso medalius Prahoje / iškovojo čekų ledo ritulininkai. - Aukso medalius Prahoje / iškovojo čekų ledo ritulininkai.* В меньшей степени передвижение интонационного центра в обоих языках участвует, во-первых, как средство конкретизации лексического значения слова: А ларчик просто открывался. - А ларчик просто открывался. (“просто” как наречие и как частица). *Visi išvažiavo. Vienas jis liko. - Vienas jis liko.* (“vienas” - как им. числительное и как частица); во-вторых, в выражении различий по цели высказывания: Вот что он сказал? - Вот что он сказал. *Štai ką jis pasakė? - Štai ką jis pasakė!*

**Синтагматическое членение** в обоих языках служит для выделения из потока речи предложения и его смысловых частей. Синтагматическое членение также используется как средство различения коммуникативных типов высказывания: Завтра мы уезжаем? - Завтра/ мы уезжаем. *Rytoj mes išvažiuojame? - Rytoj/ mes išvažiuojame.*; - как средство конкретизации синтаксических связей между словами в предложении: Сестра писала: / мать уезжает в санаторий. - Сестра, писала мать, / уезжает в санаторий. *Sesuo rašė: / mama išvažiuoja į sanatoriją. - Sesuo, rašė mama, / išvažiuoja į*

sanatorija.; как средство детализации смысловых отношений внутри предложения: Встретимся завтра вечером у Николая. - Встретимся завтра, / вечером, / у Николая. (дополнительное членение вносит пояснительный оттенок). Ср. в литовском: Rita ir Petras gyvena Kaune, / o aš Vilniuje. - Rita ir Petras / gyvena Kaune, / o aš / Vilniuje. (дополнительное членение подчеркивает сопоставление).

Пауза и в русском, и в литовском языках в основном выступает как средство подчеркивания смысловых и эмоциональных отношений, выражаемых в предложении; поэтому по сравнению с другими интонационными средствами ее различительные возможности меньше.

Таким образом, сопоставление показало, что в русском языке функциональная нагрузка интонации выше, чем в литовском; в литовском языке соответственно усилена роль лексико-грамматических средств.

## **REZIUME**

### **RUSŲ KALBOS INTONACIJOS FUNKCIONALUMAS (LYGINANT SU LIETUVIŲ KALBA)**

Intonacija abiejose gretinamosiose kalbose yra viena iš garsinės kalbos raiškos priemonių (kartu su leksika, gramatika, kontekstu). Intonacija, kalboje funkcionuodama kaip garsinių raiškos priemonių sistema (intonaciniai tipai, intonacinio centro vieta, sintagminė skaida, pauzė), rusų ir lietuvių kalbose diferencijuoja ir perduoda prasminius, emocinius ir stilistinius garsinės kalbos skirtumus.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- Брызгунова, 1979 - Брызгунова Е. А. Фонологический метод в интонации. // Интонация. Киев, 1979.
- Кундротас, 1990 - Кундротас Г. П. Система интонационных средств литовского языка в сопоставлении с системой в русском языке. // Kalbotyra (Языкознание), № 42(2), Вильнюс, 1990.
- Русская грамматика, 1980 - Русская грамматика. М., часть первая, 1980.



# СИНТАКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА В СВОБОДНОМ СУБСТАНТИВНОМ СЛОВСОЧЕТАНИИ

**В. НОРУШАЙТЕНЕ**

В лингвистических исследованиях очень много внимания уделяется проблеме связности языковых единиц, т. е. их валентностным и сочетаемостным характеристикам. /Смольянинова, 1982; Денисенко, 1983/. Работа над этой проблемой проходит по двум направлениям: во-первых, рассматриваются вопросы общего характера - различные аспекты теории валентности / Амбарцумян Р. С., Бондзио Б., Ифланд Е., Кибардина С. М., Фишер Г. и др./, разновидности валентностей, выделяемые на различных основаниях / Корхонен Г., Новицкая Н. М., Пашевская Т. Л.б Полянский А. Н./, валентность и значение языковой единицы / Зоммерфельдт К., Ерасова Е. Г., Кочерган М. П./, валентность и части речи / Гельбиг Г., Ифантьева Р. Н., Степанова М. Д./, практическое применение теории валентности в словаре /Тарвайнен К./ и др.; во-вторых, множество исследований посвящено частным вопросам, касающимся проявлений валентности, т. е. сочетаемостным характеристикам языковых единиц. Так, предметом исследования являются группы слов различного рода - части речи, омонимы, антонимы, синонимы, многозначные и стилистически нейтральные слова и т. д./ Акулова К. П., Добротворская З. Д., Савилова И. П. и др./.

Наиболее широко и разносторонне на материале различных языков исследованы валентностные и сочетательные особенности глагола вообще и таких его лексико-семантических групп как эмоционального состояния, мышления, обладания и приобретения, увлеченности, умственной деятельности, созидания и разрушения, перемещения, преобразующего физического действия и др. Исследовалась также связность глаголов других разрядов - префиксальных и беспрефиксальных, каузативных, переходных, а также причастий прошедшего времени.

Одна из тенденций в развитии теории валентности - распространение валентности с глагола на другие части речи - нашла свое отражение в работах о связности существительного, прилагательного и наречия. В

отношении существительного следует отметить два подхода; 1/ исследование сочетаемости имён существительных определенной морфологической структуры - отагъективные и отглагольные; и 2/ исследование сочетаемости существительных различной семантики.

Помимо исследований, проведенных на материале одного языка - английского, испанского, немецкого, русского, французского - существуют работы сопоставительного характера. Так, лексико-грамматическая сочетаемость глаголов положения рассматривается в русском и болгарском языках; сочетаемость существительных, обозначающих а/ "человек" в английском и хакасском языках и б/ "части тела" в английском и туркменском языках, сочетаемость отглагольных существительных в русском и немецком языках и некоторые другие.

С точки зрения объекта исследования, наибольшее внимание лингвисты уделяют лексеме, ее синтаксическим и семантическим аспектам сочетаемости. Однако, есть работы, в которых исследуется сочетаемость словообразовательных морфем, именных основ в префиксальном словообразовании, основ в словосложении, глагольных основ с суффиксами и др. Кроме вышеуказанных, валентностному анализу подвергаются и такие единицы как поликомпонентные атрибутивные субстантивные словосочетания, элементарные предложения в составе гипотаксиса и фразеологические единицы.

Все вышеуказанные исследования проведены на материале современных языков. Сочетаемость в историческом плане, в различные этапы развития языка вообще, и английского, в частности, рассматривается в гораздо меньшей степени. Так, в диссертационных работах исследуется валентность глаголов бытия и говорения в среднеанглийском языке / Александрова М. Ю./, глаголов мыслительной деятельности 18-20 в. в. /Копачевская С. М./, глаголов коммуникации в английском языке 14-17 в. в. /Савельева С. Ф./, глаголов знания в среднеанглийском и новоанглийском языке /Ивина Т. Н./, глаголов "giefan" и "agiefan" и "cuman", "gan", "irnan" в древнеанглийском языке /Семенюк М. П./.

Что касается сочетаемости имени существительного в историческом плане, известны только две работы, в которых исследуется сочетаемость отглагольных абстрактных существительных и словообразовательная валентность субстантивных основ / Матвеева, 1980; Пятишина, 1975/.

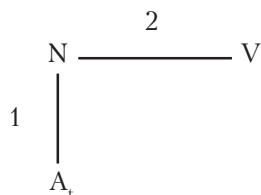
Как известно, каждый объект или явление действительности обладает признаками определенного рода, которые могут быть "разделены на

две основные группы: собственные признаки, указывающие на форму, размер, внешность, возраст и т. п. признаки объекта... и относительные, отражающие связь данного предмета с другими." / Гак, 1979, с. 45/. Для более полной характеристики объекта, обозначаемого существительным в первой группе выделяются два вида признаков - качественные и количественные. При рассмотрении окружения существительного оказалось, что качественные, количественные и относительные признаки нашли свое выражение в различной синтаксической валентности существительного, под которой понимается способность существительного присоединить к себе определенное количество актантов /определений/ в определенной синтаксико-морфологической репрезентации / Степанова, Хельбиг, 1978, с. 156/.

С теорией валентности тесно связана проблема синтаксического и семантического моделирования, поскольку только в виде синтаксически или семантически ориентированных моделей можно ясно представлять соответствующие сочетаемостные характеристики языковых единиц / Современное..., 1983, с: 189/. Принимая во внимание тот факт, что семантический и формальный аспекты являются неотъемлемой частью любого языкового явления, при анализе одного из них необходимо учитывать и второй, т. е. исследовать оба аспекта в их связи и взаимообусловленности.

Итак, задача данной статьи - установить взаимосвязь синтаксических и семантических моделей свободных субстантивных словосочетаний в древнеанглийском языке, т. е. в каких синтаксических моделях реализуются качественные, количественные и относительные модели субстантивных словосочетаний / комбинированные модели в данной статье рассматриваться не будут/. Под синтаксической моделью в данной работе понимается "схема, формула, отвлеченная от конкретного лексического наполнения и включающая необходимые... классы слов." /Структурный..., 1972, с.12/.

В процессе исследования синтаксической сочетаемости, понимаемой как реализации определенной валентности языковой единицы /см. Смольянинова, 1982, с.9/, необходимо отметить два момента в отношении имени существительного: I/ оно обладает одновременно двумя способностями - формировать сочетание слов, центром которого оно является, и выйти в предложение в качестве независимого /подлежащее/ и зависимого /дополнение, обстоятельство/ члена предложения. Графически это может быть представлено так:



В данной статье будет рассматриваться первый тип сочетаний.

2/ для него характерно то, что оно соотносит определяемый объект или явление действительности с ситуацией. В этом случае определение существительного - указательное местоимение, употребляемое с существительными как имеющим при себе другое определение, так и без него, например:

1. Awierged bith **se mann se the wirnath his sweorde blod**es (p. 379) - Cursed be the man who wishes blood.
2. Aefter thaem thaer wearth **se maesta hunger** (p. 88) - There was the greatest hunger.
3. Hu **se lareow** sceold beon claene on his mode. (p. 75) - How the teacher should be of clear mind.

В вышеприведенных примерах указательное местоимение употребляется в индивидуализирующей функции /примеры 1 и 2/, где существительное имеет постпозитивное /1/ и препозитивное /2/ определение и в обобщающей функции, с определением /1/ или без него /3/.

В работе используются следующие символы: N - существительное /ядро/, NI - существительное /определение/, V - глагол, V1,2 - причастия настоящего и прошедшего времени, A - прилагательное, Q - числительное, Pp - притяжательное / Pd - указательное, Pind - неопределенное/ местоимение, At - определение, Adv - наречие.

Способность существительного определяться указательным местоимением, соотносящим определенный предмет с данной ситуацией с точки зрения говорящего позволяет говорить о коммуникативной / ситуативной/ валентности существительного, которая в данной работе также не рассматривается /о попытке связать употребление артикелей с грамматикой текста см. Штеллинг, 1978/.

## I. КАЧЕСТВЕННЫЕ И КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ МОДЕЛИ СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

Основой для совместного описания выделенных моделей послужило

то обстоятельство, что качественная и количественная стороны имени существительного характеризуются взаимопересекаемостью, т. е. между ними существует область, где существительное может определяться как качество, так и количество /см. примеры 13, 14, с./ - диффузные случаи.

1/ при описании качественных моделей оказалось целесообразным разделить все словосочетания на две группы, в зависимости от того, относятся ли определения к а/ существительному вообще, т. е. независимо от его формы и класса или б/ существительным определенного класса - конкретным, абстрактным, в единственном или множественном числе.

а/ в первой группе качественная сторона существительного выражается словосочетаниями с одним, двумя и тремя определениями - качественными прилагательными и причастиями настоящего и прошедшего времени, одиночными или со своими собственными определениями - наречиями. С точки зрения позиции, занимаемой по отношению к ряду, определения располагаются, в основном, в препозиции /96%/; есть случаи употребления их и по обе стороны /4%/ . В последнем случае между определениями наблюдается сочинительная /пример 4/ или аккумулятивная связь /пример 5/, например:

4. ... thaet he sie **claenes willan and godes** (p. 344) -  
... that he should be of a pure and good will.
5. ... and haefth on his agnum nebbe **opene wunde unlacnode** (p. 61) - ...  
and has on his neck open uncured wounds.

Анализируя характер определений, следует сказать, что, в основном, каждое прилагательное или причастие указывает на наиболее типичную черту определяемого существительного в данном тексте /King Alfred's ..., 1871. /: цвет / reade apla - red apples /, вкус/ sealtne sae - salty sea /, размер / heane munt - high mountain /, вес / hefegum martyrdome - heavy (great) sufferings /, объем / miclan weorces - great work /, возраст / ealdan treowum - old trees /, состояние / dumba nietenu - dumb animals' hale lic - sound body / и т. д. Однако, прилагательные, обладающие качественно-оценочным значением / god - good, yfel - bad, ryht - right, halig - holy/, имеют гораздо более широкую сочетаемость с существительными чем другие. Они определяют существительные одушевленные и неодушевленные, конкретные и абстрактные, например:

goda **recceras** (teachers), **craefte** (crafts), **weorcum** (work);  
ryhte **tide** (time), **andgiet** (understanding), **wegas** (ways);

yfle **weorc** (work), **mannan** (men), **bisenum** (example);  
 halig **cirice** (church), **wer** (man), **hraegle** (clothes), **stemne** (voice).

Этот факт объясняется наличием определенных свойств у предметов и явлений и способностью носителя языка дать оценку любому предмету и явлению действительности в соответствии с его точкой зрения.

б/ ко второй группе относятся словосочетания, в которых качество определяемого предмета выражается лишь при существительном в определенной форме. Это структуры с одним и, реже, двумя определениями; в последнем случае одно определение - причастие прошедшего времени - употребляется в постпозиции или в препозиции. Помимо прилагательных и причастий в качестве препозитивного определения при существительном в единственном числе употребляются неопределенные и отрицательные местоимения / sum mon - some man, naþ mon - no man /, а при существительном в множественном числе - местоимение "other" /othrum monnum - (to) other people (men)/. Словосочетания модели PnN отмечались в предикативном употреблении.

Итак, качественные отношения в субстантивном словосочетании древнеанглийского текста были представлены следующими 14 моделями:

|                      |                 |                      |
|----------------------|-----------------|----------------------|
| 1/ (Adv) A N         | 2/ (Adv) V1,2 N | 3/ (Adv) A (Adv) A N |
| 4/ Pdef N            | 5/ Pind N       | 6/ V2 A N            |
| 7/ (Adv) A N (Adv) A | 8/ A N V2       | 9/ A N A A           |
| 10/ A N V2 V2        | 11/ Pind A N    | 12/ Pdef A N         |
| 13/ Pind N V2        | 14/ Pn N        |                      |

Частотность установленных моделей /с их вариантами/ оказалась неодинаковой: модели 1-4 составили 95% всех случаев, остальные модели были представлены единичными словосочетаниями.

2/ количественная модель включает в себя словосочетания двоякого рода: с выражением а/ определенного количества и б/ неопределенного количества /также четного и размытого количества, соответственно; см. Науменко, 1984, с. 17/. К структурам, выражающим четкое, определенное количество, относятся словосочетания, в которых существительное определяется количественными и порядковыми числительными в препозиции или постпозиции и определенным местоимением "begen - both" в препозиции:

6. Ne maeg **nan mon** twam hlafordum hieran (p. 129) - No man can serve two lords.
7. ... thonne haebbe we **begen fet** gescode (p. 45) - ... when we have hurt both feet.

8. ... se reccere his godan weorc for **gielpe anum** ne do (p. 141) - that the teacher shouldn't do good deeds only for glory.

Большую часть количественных моделей /две трети/ составляют словосочетания, выражающие неопределенное количество. Это структуры с определениями в препозиции и в постпозиции. В качестве препозитивных определений выступают количественные прилагательные /*monig, micel* - many, much/, одни или со своими определением - наречием и неопределенное местоимение "sum" /существительное при нем всегда во множественном числе/, например:

9. ... thy **mara wisdom** on londe waere thy... (p. 5) - ...the more wisdom there was on the land (in the country)...
10. Ac **manige menn** beoth the ... (p. 67) - But there are many men who...
11. ...that we eac **sume bec** wendon (p. 7) - ...that we should translate some books, too.

Во всех вышеуказанных случаях наблюдалось совпадение структурного и семантического ядра словосочетания. Однако, встречались случаи, в которых структурный и семантический центры не совпадали: структурный центр "dael" оказывается определением к семантическому центру "bletsunge", например:

12. ...that we onfon **sumne dael bletsinge** (p. 333) - ...that we should attain some (part of) blessing.

Это относится ко всем существительным, в значении которых присутствует сема количества, объема.

Итак, количественные отношения в субстантивном словосочетании были представлены следующими 6 моделями:

|              |        |              |
|--------------|--------|--------------|
| 1/ Q N       | 2/ N Q | 3/ Pind N    |
| 4/ (Adv) A N | 5/ N A | 6/ Pind N1 N |

С точки зрения частотности 91% исследованных словосочетаний относятся к моделям 1-4.

В результате анализа словосочетаний, отражающих качественные и количественные характеристики существительного, встретились структуры, в которых присутствовали оба типа отношений одновременно, при определениях "aelc" /Quirk..., 1982, p. p. 102-103/ и "nan" /существительные при них только в единственном числе/, например:

13. Ne maeg **nan mon** twam hlafordum hieran (p. 31). - No man can...
14. ...that he **aelce daege** symblede (p. 337). - ...that he should feast every day.

Хотя вышеупомянутые определения употреблялись с существи-

тельными различного рода - одушевленными и неодушевленными, конкретными и абстрактными - следует отметить две особенности, касающиеся “nan”:

а/ в сочетании “nan wuht” “существительное “wuht - creature” употреблялось в ослабленном значении, т. е. произошла лексикализация единицы, приобретающей значение “ничего, никто, нисколько”, например:

15. Ne maeg ic **nan wuht** don (p. 307). - I cannot do anything.

б/ как уже отмечалось, словосочетание модели Pn N могло передать качественное и количественное окружение существительного. Однако, когда “nan” определяло абстрактное существительное в единственном числе в функции предикатива, выражаемое отношение было качественным, например:

16. ...that hit **nan syn** naere (p. 39). - ...that it was no sin.

В таких случаях явно прослеживается зависимость семантической модели от рода существительного и синтаксической позиции словосочетания в предложении.

## II. ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ СУБСТАНТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ

Данный вид моделей был выделен на основе различного окружения существительного, отражающего “внешние” связи определенного предмета или явления действительности к другим предметам и явлениям.

В результате анализа фактического материала оказалось возможным выделить следующие типы отношений в относительных словосочетаниях:

а/ отношение к лицам. Этот вид отношений выражается в словосочетаниях с определениями в препозиции, постпозиции и по обе стороны ядра. В качестве определений употребляются притяжательные местоимения, указательные местоимения только в постпозиции и с придаточным предложением /пример 21/, собственные и нарицательные существительные в родительном падеже /см. также Сытель, 1974/ или другом /в последнем случае только постпозитивно/, прилагательные в родительном падеже /пример 20/ и причастия настоящего времени, например:

17. ...hwaet awriten is on **Salomones bocum** (p. 323) - ...that is written in Solomon's books.

18. ...nolde he bion **monna lareow** (p. 385) - ...he did not want to be a (people's) teacher.



19. **Sunu min**, ne todael thu... (p. 37) - My son, don't...  
 20. Se reccere sceal bion with **thara yfelena untheawas** strac (p. 107) - The teacher must be strict at the vices of bad people.  
 21. ...the bioth **heafda thara the thaerunder bioth** (p. 131) - ...that are heads of those who are below.

Отношение к лицу было представлено следующими моделями:

- |                |                              |                         |
|----------------|------------------------------|-------------------------|
| 1/ Pp N        | 2/ (Pd,p,ind,n) NN           | 3/ Pd, Pp,def N         |
| 4/ Pd Pp N's N | 5/ Pd,p A N's N              | 6/ N Pp,d               |
| 7/ Pd N N's    | 8/ N P (A,Q, <b>N2S</b> ) N1 | 9/ N P P N's            |
| 10/ N's N V2   | 11/ NI s N N's               | 12/ Pd VI N's N Pd VI s |

б/ отношение к животным и птицам было представлено словосочетаниями с определениями в предпозиции и в постпозиции, выраженными существительными в родительном падеже / *fulga briddas* - nestlings; *seapes hirdas* - herdsmen / следующими моделями:

- |             |                 |
|-------------|-----------------|
| 1/ NI s N и | 2/ Pd N Pd NI s |
|-------------|-----------------|

в/ отношение к конкретным объектам выражается словосочетаниями с определениями в препозиции и в постпозиции, представленными существительными в родительном падеже, преимущественно в постпозиции. Семантические группы этих предметов очень разнообразны: названия частей тела человека, одежды, зданий, объектов природы, например:

22. Durh **thone aepl thaes eagan** mon maeg geseon (p. 69) - With the eye man can see.  
 23. Toworþne sint **tha stanas thaes temples** (p. 133) - Ruined is the temple (the stones of the temple).  
 24. ...and Swa aworþen to **saes grunde** (p. 31) - ...and threw on to the bottom of the sea.

г/ отношение к материалу выражается относительными прилагательными с суффиксом “-lic”, употребляющимися только препозитивно / *flaesclicum monnum* - (to) men of flesh/. Однако, интересно отметить, что та же модель  $A_{lic} N$  может выражать не только отношение к материалу, но и отношения другого типа, объектные, например “*lichomlican laeasdoctors of a body*”. Полисемию данной модели снимает анализ существительного - ядра словосочетания.

Итак, отношение к конкретным объектам выражалось следующими моделями:

- |          |                  |                  |
|----------|------------------|------------------|
| 1/ N's N | 2/ NN's          | 3/ Pd N Pd,p N's |
| 4/ A N   | 5/ Pd N Pd A N's |                  |

д/ отношение к абстрактным понятиям, обозначающим состояния,

чувства, результаты психической деятельности человека, процессов и качеств предметов. Отношение данного вида возникает в словосочетаниях с определениями как в препозиции, так и в постпозиции. В качестве препозитивных определений выступают существительные в родительном падеже и относительные прилагательные с различными суффиксами, например:

25. ...thonne he us **wlitige spraece** selth ymb... (p. 369) - ... when he makes a beautiful speech to us.

26. ...that mon **eorthlice sibbe** betwux thaem faestnige (p. 363) - ...so that peace on the earth between them was established.

27. ...that ge sien gearwe to ganganne on **sibbe weg** (p. 45) - ...that you should be ready to make peace.

Постпозитивно употребляются только существительные в родительном падеже со своими собственными определениями или без них, например:

28. ...that ge wapnode mid **thaem waepnum ryhtwisnesse** (p. 83) - ...that you should fight with weapons of righteousness.

29. ...forthaem **sio georfulnes eorthlicra thinga** abisgath ondgit (p. 129) - the wish for earthly things occupies mind.

Таким образом, отношение к абстрактным понятиям выражается следующими моделями:

|                  |                     |               |
|------------------|---------------------|---------------|
| 1/ N's N         | 2/ Pd A N           | 3/ Pd Q N's N |
| 4/ N N's         | 5/ Pd N Pd,p N's    | 6/ Pd N A N's |
| 7/ Pd N Pd A N's | 8/ Pd N N's and N's |               |

С точки зрения частности наиболее употребительны словосочетания, выражающие отношение к лицу /88%/.  
 Сводная количественная характеристика всех вышеприведенных семантических моделей приводится в таблице № 1.

Итак, подводя итоги всему, что было сказано, следует отметить, что 1/ синтаксическая семантика в свободном субстантивном словосочетании может быть выражена в терминах синтаксической сочетаемости - реализации потенциальной способности существительного, детерминирующего свое морфолого-синтаксическое окружение собственными характеристиками.

2/ семантические качественные, количественные и относительные модели не имеют однозначного выражения в виде синтаксических моделей, т. е. одна и та же синтаксическая модель может представлять различные семантические модели. Однако, среди структурных моделей

Таблица No 1.

*Количественная характеристика семантических моделей  
субстантивных словосочетаний древнеанглийского языка в числах  
и процентах*

| Вид модели     | Общее число | Центр     | Периферия |
|----------------|-------------|-----------|-----------|
| Относительная  | 975 /68%/   | 933 /95%/ | 44 /5%/   |
| Качественная   | 408 /24%/   | 379 /92%/ | 29 /8%/   |
| Количественная | 150 /8%/    | 136 /91%/ | 14 /9%/   |

выделяются центральные, характеризующиеся наибольшей концентрацией значения и относящиеся вполне к определенной семантической модели и периферийные, в которых семантика словосочетания оказывается более подвластной влияниям различного рода /сюда относятся и диффузные случаи/. Так, для выражения качественных отношений центральными являются синтаксические модели (Adv) AN и (Adv) V2N; для количественных - QN(Q); для относительных - N's N, N N's и P N

3/ семантика словосочетания обуславливается семантикой элемента, выступающего в функции определения, формой самого существительного - ядра словосочетания, а иногда и синтаксической функцией словосочетания в предложении.

4/ хотя данное исследование было проведено на материале древнеанглийского языка, нам представляется возможным предложить, что полученные выводы применимы и к современному английскому языку.

## **SUMMARY**

### **SYNTACTIC SEMANTICS IN A FREE NOUN PHRASE**

The article deals with semantic relations and their surface representation in Old English free noun phrases. On the basis of the semantics of the attributes in the noun phrases were established three types of semantic relations - qualitative, quantitative and relative. They were represented by two central morphologo-syntactic patterns each, with a number of less frequently used patterns of great variety.

## **ЛИТЕРАТУРА**

Гак, 1979 - Гак Г. К вопросу о семантической типологии словосочета-

- ний. - Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Торреса. - вып. 145 - М., 1979.
- Денисенко, 1983 - **Денисенко Н. А.** Основания и принципы систематики синтаксической и семантической валентности / на материале абстрактных имен качества в английском языке/: Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. - М., 1983.
- Матвеева, 1980 - **Матвеева Л. В.** Отглагольные абстрактные существительные с суффиксами “-ing”, “-ung” и “-ness” в древнеанглийском языке: Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. - М., 1980.
- Науменко, 1984 - **Науменко Н. И.** Средства передачи значения размытого количества именем числительным в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. - Л., 1984.
- Пятишина, 1975 - **Пятишина Т. Г.** Словообразовательная валентность и активность субстантивных основ простой структуры древнеанглийского языка: Автореф. дис. ... канд. филолог. наук. - Л., 1975.
- Смолянинова, 1982 - **Смолянинова Е. Н.** Основы синтаксической связанности: Автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. - Л., 1982.
- Современное..., 1983 - Современное зарубежное языкознание. - Киев, 1983.
- Степанова, Хельбиг, 1978 - **Степанова М. Д., Хельбиг Г.** Части речи и проблема валентности в современном немецком языке. - М., 1978.
- Структурный ..., 1972 - Структурный синтаксис английского языка. - Ред. проф. Иофик Л. Л. - Изд. Лен. Ун-та, 1972.
- Сытель, 1974 - **Сытель В. В.** О семантике словосочетаний с приименным генитивом в древнеанглийском языке.// Вопросы синтаксиса английского языка. - Пятигорск, 1974.
- Штеллинг, 1978 - **Штеллинг Д. А.** Английский артикль и его роль в грамматике текста.// Иностранные языки в школе. - No 6 - 1978.
- King Alfred's West-Saxon Version of Gregory's Pastoral Care, ed. by H. Sweet. - London, 1871.
- Quirk, 1982 - R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. A University Grammar of English. - М., 1982

# ON TEACHING LISTENING COMPREHENSION

A. RĒKSNĪENĒ

Listening is an active process in which the listener plays a very active part in constructing the message exchanged between the listener and speaker. Listening comprehension is considered a fundamental and important skill in language learning. It is regarded as the first among the four essential skills (speaking, writing, reading and listening). Listening places qualitative demand on the participation of the listener. While listening it is not enough to understand only separate words. The listener has to work out what the speaker means by using certain words on certain occasions. He must be able to make sense out of the information that is given, deduce the meaning of unknown words and phrases, understand implications, feel the speaker's mood.

When first exposed to a naturally occurring conversation in a foreign language, the listener has to decide whether it is noise or it is organised sound. Thus, the knowledge of the *sound system* is an important factor in learning to listen effectively. Gradually the listener starts breaking the noise up into words and sentences. He begins to recognise such elements as phonemes and intonation. Although he may not try to identify the sounds (consciously or unconsciously), the listener's linguistic competence gives an ability to say what sounds and sound combinations are typical of it. Native speakers often make "mistakes", slips-of-the-tongue, when using English, but they compensate for such slips in their interpretations, since they are concerned with what they intend to convey. The listener will make errors extracting the meaning from words or word groups, because very often the arrival of new information and the fast incoming stream makes it complicated. In order to develop the speed of understanding the listener will have to do a lot of listening and acquire a good command of the language. Later this will help the listener to process the information without much difficulty and store it in his memory for further use.

One more important factor in the process of listening is that understanding can only occur if the listener puts all he hears in *a context*. It's the context that provides basis for predictions which may be both verbal and meaningful. Verbal predictions occur if the listener knows language structures (to depend on, in spite of, if I had known etc.). Meaningful predictions arise from life experience. In a familiar situ-

ation the listener will understand much more than in a field that is strange to him. For example, before listening to a passage in which Mary McDonald (a primary school teacher) talks about her work in a primary school, the listeners may be asked "What do you think Mary McDonald is going to say about boys and girls, how she treats them and what they do?"\*. The listener will be able to make predictions or express his personal attitude if he is familiar with the education system. The accumulated knowledge of language and culture will also give the listener an opportunity to know that people will speak differently on different occasions, will use certain varieties of language.

Comprehension becomes easier if the listener knows certain characteristics of *spoken language* as well. There are several features of spoken English which are necessary to outline and which the teacher can draw his students' attention to. **Pronunciation** is one of those which creates difficulties for a learner. In English there is a certain number of sounds that are unknown or unusual for Lithuanian learners of English. Learners may fail to identify certain consonant sounds or recognise the quality or length of a vowel. Minimal-pair exercises for vowel and consonant distinction might help the learners to distinguish between two sounds: for example, "veal - wheel, fought - thought, sing - thing, bed - bad". In order to improve the listener's ability to understand, more practice should be given and explanations provided.

**Rhythm, stress and intonation** also create certain difficulties for the listener. It is well worth explaining all these things to the students so as to make them believe that understanding will be impossible without them. Certain exercises, including strong and weak forms in which auxiliary verbs, pronouns, prepositions are not stressed, will help the listener to become used to this fact. The listener may fail to understand reduced forms of words, which are normally found in the full form in written English - 'cause (because), it's, I'd, didn't, shouldn't, wasn't. Such forms are often so reduced in the stream of speech that non-native listeners do not even hear them. The word "are" will easily be recognised by a native speaker in [ 'di:z ə hə pɛəɾənts], while a foreign listener may fail at first.

**The difference between formal and informal language** is one more aspect that should be taken into account. Informal situations are very often a problem for a foreign learner as the language in them is less structured and not so well organised. A language learner may be exposed to "errors", such as unfinished utterances, pauses, moments of silence, false-starts, repetitions, self-corrections, fillers-in. Spontaneous conversation often contains language structures that may not be gram-

---

\* Jeremy Harmer, Steve Elsworth. "The Listening File", Longman, 1990 File 4 "The Teacher", Part One

matical. All these create difficulties for inexperienced learners, while a competent speaker learns to ignore or tolerate them. If this aspect of spoken language is excluded, listening comprehension becomes more complicated. Thus, Learning more of the language will help the learner become more competent in understanding formal or informal spoken discourse. *The interference of environment* is an important aspect as well. A listener has to cope with some sort of background noise while listening to announcements at such places as airports where he has to pick the message from the hum of surrounding conversation and the noise of traffic. He is often placed in a situation where he has to guess and fill in what he did not hear.

Why is it important to teach listening? The listening abilities of many learners of foreign languages are not always as competent as they think. It especially becomes obvious when learners make the first contact with native speakers. Increasing communication between countries through business links, the increase in holiday travel makes it very important to develop listening skills.

Many learners of English sooner or later find themselves in a variety of situations where they will need or want to listen to English being used in real life for a number of purposes. The reasons for listening will be varied, depending on what they wish to do: to exchange or get information, to engage in social rituals, to share emotions or feelings, to enjoy themselves. Learners should be prepared for other different listening situations that may include:

- listening to live conversations in which one takes no part;
- listening to announcements at airports, railway stations where the listener is interested in extracting or confirming the relevant information;
- listening to the news on the radio, the weather forecast;
- watching television, a film in a cinema;
- listening to music;
- attending a lecture or a seminar;
- speaking on the phone.

To hear what a speaker says is insufficient for communication to occur. Communication breaks down if the listener fails to understand the message. Effective listening will enable foreign learners to take part in oral communication.

Learners gain in time and efficiency if they learn this skill with teacher's guidance and help. The teacher should support the students' attempts to become better at listening. In teaching to listen with understanding successfully, the teacher should:

- use a number of different listening texts (dialogues, stories, talks, etc.), taking into account a variety of language (spoken by native speakers or foreigners, spoken formally or informally, delivered slowly or quickly);
- make texts realistic and motivating;

- help the students to understand the necessity of the process of listening;
- encourage students' confidence in successful listening;
- give a possibility in turn-taking (speaker-listener, listener-speaker);
- give immediate feedback.

The teacher should ensure that listening proceeds in a productive way and that students perform listening tasks with security and pleasure. This can be achieved if the teacher is well methodically prepared to conduct a listening lesson. Students must first of all have some idea of what they expect to hear, the context in which the speakers occur and the relations between the speakers. The teacher should assist the students by giving them prior knowledge, background information, organise listening activities that would help them cope with different situations in real life. In other words, the teacher should give the students things to do before they hear or listen. It would be unfair to plunge them straight into the listening passage. This kind of preparatory work is called "*pre-listening*" that may include:

- predicting the vocabulary that will be used in the text;
- using key-words to predict the contents;
- asking and answering questions in pairs or questionnaires;
- discussing a topic or a situation;
- reading a passage similar to a listening text;
- looking at pictures, maps;
- completing charts or lists of things;
- marking the stress on words in a column using a dictionary;
- matching the words with their dictionary definitions;

This sort of listening work activates students' prior language knowledge, stimulates the use of known lexis and syntax. The choice of listening activities is determined by the listening text. The preliminary work required to provide support for the student will, of course, depend on the students' ability and previous experience of listening to spoken English.

The preparation for listening sets up the following stage of listening activity which is referred to as "*while - listening*" or "general listening" (for global information) during which the learners have to extract the meaning from spoken language. This may be quite complicated and discouraging for inexperienced learners, because they will have to listen and carry out certain activities. However, those who know more, will lose interest, as the teacher will spend more time filling gaps in student's knowledge and less time on the listening work. So it is very important for the teacher to arrange activities in such a way that all students could find solutions in the listening text without much difficulty. While-listening work should be simple. Students become frustrated if they have to sort out too many items while



listening. This is especially true with “true/false questions” or “multiple-choice questions”, because very often the listener starts sorting things out only at the end of the listening text. The number of written items should be reduced taking into account the learners’ level of knowledge, the content of the text, the speed of the recording and the complexity of lexis and syntax.

During while-listening work the teacher may engage students in the following listening activities:

- completing charts, grids;
- recognising “right” pictures;
- arranging pictures in order;
- answering true/false questions (for global information);
- multiple - choice questions (for detailed information);
- filling gaps;
- spotting the change in the text;
- reconstructing a song out of the jumbled lines;
- finishing a story;
- spotting mistakes;
- predicting words, etc.

During the while-listening stage the students should demonstrate whether they have understood the information in the text. However it is not enough to understand only the gist of what is said. In real-life situations, details play a great role as well. For this reason the text should be listened to again with a before-task to extract information from details.

Further extension of before listening and while-listening work is the “*post-listening*” activity or “follow-up”. During this stage the teacher makes sure whether the students understood what they needed and whether they fulfilled the tasks successfully. Some places of the text or the whole of it may be played once more in order to give students an opportunity to understand the manner of speaking and the relations between the speakers, to make sure that they expand the topic and language in another context, to allow them to express their own opinion, agreements or disagreements. This stage is called critical (evaluative) listening.

Post-listening work gives time for students to think, to write, to discuss. It may be the most interesting part of listening comprehension but only if the teacher is highly successful in sustaining students’ interest and motivating. At this stage of listening the students might be engaged in a number of activities:

- decision-making or problem-solving (smoking, drugs);
- role-play (the students may be asked to imitate the situation or create a new one using the newly learned language);

- writing essays, summaries, reports, articles (a short article about a favourite radio programme);
- jigsaw-listening (several witnesses may speak about a road accident and an interviewer has to put things together to get a real view of what had happened);
- writing tape dictation;
- making interviews (students prepare questions to ask a well-known person), etc.

The teacher can make up other listening activities. Each of the above mentioned listening activities (pre-listening, while - listening and post-listening), provides opportunities for listening to be integrated with all the other skills in learning a foreign language. Listening comprehension will be successful if the teacher keeps in mind the following rules:

- The tasks for listening must be realistic and motivating;
- Listening activities should vary to retain the learners' interest;
- Listening activities should reflect the listeners level of knowledge, age interests;
- Listening activities should stretch over the whole period of language learning;
- The recorded material must be clear, loud enough, not too long;
- Finally, it is the teacher's task to explain, that sometimes even native speakers fail to understand completely. The learners should be encouraged and told not to worry when they fail to hear or understand what they are listening to.

In constructing a listening comprehension course it is important to select strategies and tasks, to grade the texts building a set of menus for each particular lesson - short extracts in the early stages and long texts later whose content is made accessible to students by careful preparation. A course for teaching listening comprehension should consist of varied authentic dialogues and monologues. They should be chosen to illustrate different things that language is used for in real life. Thus the student is gradually prepared to encounter a spoken text, provided with all possible supports. This support will enable the listener to construct a reasonable interpretation of what is said.

## **REZIUME**

### **MOKYMAS SUPRASTI TEKSTĄ IŠ KLAUSOS**

Nagrinėjama mokymas suprasti tekstą iš klausos. Rišlios kalbos srautą

klausytojas atpažįsta kontekste, kuris leidžia jam prognozuoti įvykių eigą, tiek kalbiniu, tiek prasminiu lygiu. Išskiriami trys klausymo mokymo etapai: parengiamasis, vykdomasis ir baigiamasis. Jiems pateikiamos atitinkamos užduotys.

## **LITERATURE**

1. Underwood, 1990 - Underwood M. Teaching Listening. -Longman, 1990.
2. Rixon, 1991 - Rixon Sh. Developing Listening Skills. -ELTS, 1991.
3. Nicholas, 1988 - Nicholas L. N. Teaching Listening Comprehension. -ETF, January 1988.
4. O'Neill, Scott, 1977 - O'Neill R., Scott R. Viewpoints: Interviews for Listening Comprehension. London, 1977.
5. Harmer, Elsworth, 1990 - Harmer J., Elsworth S. The Listening File. Longman, 1990.
6. Roach, 1995 - Roach P. English Phonetics and Phonology. Cambridge, 1995.

# **ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

**Д. САБРОМЕНЕ**

В последнее время все чаще говорится о необходимости предметной интеграции в обучении неродному языку. Прежде всего это проявляется в том, что предлагается использование текстов художественной литературы на уроках или занятиях неродного языка. Рассматривать художественное произведение рекомендуется комплексно, в единстве языковедческого и литературоведческого подходов. Под языковедческим подходом обычно понимают лингвистический и филологический анализ художественного текста. Однако, на наш взгляд, помимо лингвистического и филологического анализа художественного текста, может быть использован и перевод. К сожалению, вопрос о возможностях использования перевода как средства интеграции в обучении языку и литературе очень мало изучен.

Переводу обычно присваивают две функции: коммуникативную и обучающую. В нашем случае первостепенное значение приобретает обучающая функция, которая при использовании перевода как средства

интеграции на уроках неродного языка и литературы носит 1) ознакомительный и 2) созидательный характер.

1. Ознакомительный обучающий перевод может быть использован в том случае, когда на уроках по литературе нет возможности прочитать весь текст художественного произведения на неродном языке. Тогда часть текста читается учащимися в переводе на родном языке.

2. Наиболее важным при обучении неродному языку является обучающий перевод созидательного характера. Созидательный перевод является более сложным и значимым, он реализуется на базе нескольких уровней сопоставлений, очень важных для анализа художественного текста, так как требует выхода в эстетику и психологию, требует понимания эстетической функции слова. Как известно, слово в художественном произведении становится элементом особой системы, каждый раз новой, связанной со стилистикой текста, понимаемой в самом широком смысле этого слова.

Продуманное и уместное использование перевода (готового или выполненного самим изучающим неродной язык) как средства интеграции языковедческого и литературоведческого анализа художественного текста может ускорить и углубить понимание текста, изменить статус анализируемого произведения, предлагаемого программой, повысить сознательность и внимательность к слову в изучении языка и литературы, ускорить проникновение в “поэзию” слова родного и неродного языков. Перевод (как процесс, так и результат) может помочь глубже осознать своеобразие изучаемого языка, его структуру, лексику, синтаксис, фразеологию, системы коннотаций. А. А. Потебня, говоря о связи языка и литературы, в свое время высказался об этом так: “Язык не есть только материал поэзии, как мрамор - ваяния, но и сама поэзия...” (Потебня, 1926, 15). Язык, как известно, является одним из средств реализации духовного мира человека, важной формой проявления которого считается художественная литература. Поэтому немаловажное значение имеет осознание изучающими неродной язык связи между языком и литературой.

Обращение к переводу лучше всего, на наш взгляд, начинать с использования профессионально выполненных переводов небольших по объему цельных текстов как прозы, так и поэзии. Понятно, что переводы должны быть тщательно отобраны, считаться удачными. К таким можно отнести переводы А. Пушкина, выполненные А. Венцловой, А. Хурги-насом, произведения или отрывки из творчества М. Лермонтова,

переведенные В. Блоке, переводы стихотворений А. Блока - переводчик А. Балтакис, А. Ахматовой - переводчик С. Нерис и др.

Первое знакомство с переводом может иметь ознакомительный характер: учащиеся слушают или читают перевод.

Несомненно, что перевод, даже ознакомительный, может обогатить сам процесс обучения, сократить путь к познанию и пониманию текста, расширить кругозор, контекст анализируемого произведения.

Второй этап использования перевода можно назвать познавательным. Он основывается на сопоставительном анализе текста оригинала и перевода. Сопоставление может проводиться двояко: 1) параллельно с анализом текста оригинала или 2) вслед за анализом. Обращение к сопоставительному анализу оригинала и перевода - "благодарнейшая возможность конкретно увидеть все достоинства стиля оригинала, значение каждой мелочи, постичь гармонию, единство формы и содержания изучаемого в школе произведения" (Сидеравичюс, 1990, № 1, 10). Кроме того, сопоставительный анализ перевода и оригинала может послужить основой сопоставления не только средств выражения мысли и создания художественного образа при помощи разных языков, но и основой сопоставления двух культур, двух литератур, определяя при этом национальную специфику каждой из них.

Сопоставление оригинала и перевода поэтического текста можно начинать как с определения особенностей формы, так и с особенностей содержания. Сопоставление будет более глубоким, если анализируемый текст переводился не одним переводчиком. В случае сопоставительного анализа стихотворений следует помнить, что форма, ритмико-синтаксическое членение в стихотворном тексте лежит на поверхности, поэтому, очевидно, легче всего начинать именно с них. При этом необходимо учитывать, что для русского и литовского языков одним из условий адекватности перевода является эквиметрия - соблюдение ритмического построения текста оригинала (т. е. соответствие в размере, в количестве слогов, особенностях рифмовки). Русский и литовский языки являются близкородственными языками, поэтому могут быть использованы те же системы стихосложения, а значит, сохранена и ритмико-интонационная выразительность оригинала, в некоторых случаях - даже интонационное членение фразы.

Следующая ступень в сопоставлении оригинала и перевода - определение соотношения поэтических средств выражения на уровне фонетики (ономатопея, алитерация, ассонанс), словообразования,

морфологии, синтаксиса. Такой анализ должен помочь понять не только художественное своеобразие оригинала и полноценность перевода, но и углубить, закрепить и объединить знания по литературе со знаниями по языку на уровне сопоставления двух систем, реализующихся в художественной функции слова, помочь соотнести тексты с требованиями и тенденциями развития анализируемой литературы, их взаимодействием. Как известно, очень часто взаимодействие и взаимовлияние литератур на уровне перевода было так сильно, что в некоторых случаях перевод признавался как факт той или иной национальной литературы. В данном случае имеются в виду переводы Гете, выполненные Лермонтовым (“Сосна”, “Горные вершины”), перевод стихотворения А. Ахматовой “Хорони, хорони меня, ветер!”, сделанный С. Нерис (Daujotytė, 1995, 24). О переводе Лермонтова “Горные вершины” А. Хургинас писал: “Я большой поклонник Гете, но русское стихотворение кажется мне даже более глубоким и поэтичным, чем немецкое” (Хургинас, 1986, 297).

В качестве образца, как можно использовать перевод на уроках литературы, следует считать статью Р. Сидеравичюса “Перевод в преподавании литературы” (Сидеравичюс, 1990, No 1, 10-14).

Третий этап использования перевода как средства интеграции имеет сугубо конструктивный, созидательный характер. Это самостоятельный перевод. Для выполнения самостоятельного перевода лучше всего брать такие тексты или отрывки, которые уже анализировались на уроках по литературе.

Подготовка к самостоятельному переводу предполагает не только литературоведческий, но и лингвистический анализ. Анализу прежде всего подвергаются лексико-семантические и грамматические особенности текста: выявляются переносные значения слов, определяется участие слов или форм слов в создании стилистических фигур, функциональные и стилистические характеристики слов, словосочетаний, фразеологизмов и даже отдельных предложений, обсуждаются возможные варианты перевода. Перевод может быть полностью или частично самостоятельным.

Четвертый этап - анализ перевода, выполненного учащимися, его обсуждение, возможно, через сопоставление с профессиональным переводом. Перевод оценивается с учетом точности передачи содержания текста, его стилистических особенностей и отдельных элементов.

В процессе реализации созидательной функции самостоятельного

перевода учащиеся глубже познают значения слова, которые возникают в контексте и не даются в словарях. Эти познания являются глубинными, связанными не только с культурой речи, но и с общей культурой народа, язык которого изучается. Перевод может быть определен как своеобразный творческий эксперимент, проводимый учащимися, эксперимент, на базе которого определяются совпадения и расхождения в языковых средствах выражения восприятия мира, пробуждается интерес к предмету, творческое начало, критическое отношение и осознание мотивации своего выбора.

Перевод участвует в формировании речевого опыта учащихся, которые обучаются связывать языковые знания с их речевыми реализациями, развивают умения построения ситуативно, психологически и функционально связной речи. В результате этого нейтрализуется формальный подход к изучению языка, лучше усваиваются особенности функционирования языка в речи, дифференцируются функциональные особенности слов и форм слов в родном и неродном языках, повышается уровень осознанности употребления тех или иных форм в обоих языках в разных типах связной речи с учетом жанрово-стилистической специфики.

Таким образом, перевод может помочь понять значения слов на: 1) уровне грамматической системы, 2) уровне ситуации речи и 3) уровне смысла текста, связанного с определенными традициями использования слова, жанром, литературным направлением.

Кроме того, перевод способствует практическому применению знаний в области языка и литературы, интеграции не только слова и образа, но и интеграции языка и искусства, осознанию языка как одного из средств создания искусства слова.

## **REZIUME**

### **VERTIMAS KAIP DALYKŲ INTEGRAVIMO PRIEMONĖ**

Straipsnyje pateikiamos vertimo kaip dalykų integravimo priemonės bendrosios pritaikymo galimybės ir privalumai negimtosios kalbos mokymo procese, siejant juos su literatūriniu lavinimu.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Daujotytė, 1995 - Daujotytė V. Salomėjos Nėries ruduo. Vilnius, 1995.
2. Потебня, 1926 - Потебня А. А. Мысль и язык. Полн. собр. соч.,

- т. 1. Харьков, 1926.
3. Сидеравичюс, 1990 - Сидеравичюс Р. Перевод в преподавании литературы // Словесник, 1990, Но 1.
  4. Хургинас, 1986 - Хургинас А. Тяжкий труд, требующий самозабвенности и самопожертвования // Художественный перевод проблемы и суждения. Сб. ст., М., 1986.

## ТЕСТ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Б. СИНОЧКИНА

В последние годы тестирование как действенный способ контроля знаний и умений учащихся все шире входит в школьную практику. Все многообразие тестов, применяемых в настоящее время учителями иностранных языков, можно свести к ряду оппозиций по определенным параметрам. Перечислим важнейшие из этих оппозиций /Fiposchiaro, Sydney, 1983; Madsen, 1983/. Прежде всего, тесты могут проверять **знания** о языке или **владения** языком. Далее, они могут выявлять степень сформированности **аспектно-языковых навыков** /фонетика, лексика, грамматика/ или же **коммуникативно-речевых умений** /аудирование, говорение, чтение, письменная речь/.

По степени активности предусматриваемой тестом речевой деятельности они подразделяются на **продуктивные**, требующие самостоятельных творческих ответов /рассказ на заданную тему, сочинение/ и **рецептивные**, основанные на выборе, опознании известных единиц.

Тесты, далее, делятся на **субъективные** и **объективные**. Субъективные тесты /изложение, перевод/ обладают тем преимуществом, что речевые умения реализуются в них комплексно, а выбор речевых средств ограничен, практически, лишь речевой компетенцией учащегося. Однако такие тесты трудно оценить быстро и последовательно, соблюдая единые критерии при оценке работ всего класса. Объективные тесты, в отличии от субъективных, предполагают один правильный ответ /чаще всего без вариантов/, что значительно упрощает их оценку и обеспечивает ее объективность.



По содержанию и структуре тесты могут быть **дискретными** и **интегральными**. Дискретные тесты состоят из отдельных заданий, несвязанных между собой, каждое из которых проверяет определенный элемент фонологии, грамматики и т.п. Интегральные тесты /например, диктант/ требуют совокупного владения многими коммуникативными умениями.

Тесты могут быть ориентированы на **норму** или же на определенные **критерии**. В первом случае тест оценивает знания каждого ученика относительно уровня знаний установленным стандартам безотносительно к условиям обучения и успехам соучеников.

Последнее противопоставление - это тесты, проверяющие **достаточность** коммуникативной компетенции применительно к конкретным практическим нуждам, и тесты, просто оценивающие **достижения** ученика в процессе обучения. В школах обычно применяются “тесты достижений”, тогда как при приеме на работу, при поступлении в учебное заведение иностранцу могут предложить пройти тестирование “на сноровку”.

Для того, чтобы тесты служили действенной формой контроля, их нужно должным образом подготовить, провести и оценить. Опытные учителя советуют придерживаться следующих простых правил при проведении тестов:

1. Объявите о тесте заранее.
2. Скажите своим ученикам, что именно вы собираетесь проверять.
3. Проверяйте /учитывайте при оценке/ лишь пройденный материал.
4. Не включайте в тесты ничего принципиально нового для ваших учеников.
5. Соблюдайте принцип “от простого к сложному”. В начале теста дайте самые легкие задания.
6. Сформулируйте задания к тесту четко и понятно. Дайте, где это возможно, образцы выполнения задания.
7. Инструкции по выполнению, сформулированные в тесте письменно, повторите в классе устно, чтобы убедиться, что они верно поняты всеми. Если требуется, используйте для объяснения родной язык учащихся.

Цель настоящей статьи - познакомить читателя с наиболее популярными видами объективных тестов и возможностями их

использования в процессе школьного обучения. Один из таких тестов - **тест множественного выбора**. В технике множественного выбора, применяемой при оценке различных аспектно-языковых навыков и коммуникативных вариантов ответа единственный верный.

Такие тесты легко проверять /сверить ответы ученика с ключом может кто угодно/, но трудно готовить.

Опишем вкратце процедуру подготовки словарного теста множественного выбора. Прежде всего, следует отобрать лексические единицы, усвоение которых подлежит проверке. Затем надо вписать их в адекватный контекст, исключающий многозначность. Предложение не должно быть слишком трудным для понимания. Чтобы свести на нет вариативность ответа, иногда приходится в качестве контекста давать более одного предложения / см. пример ниже/.

Неверные варианты ответов, отвлекающие внимание учеников, - дистракторы - не должны выглядеть явно неподходящими. Так, плохими дистракторами будут слова, относящиеся к иной, нежели ключевое слово теста, части речи: они заведомо не впишутся в предлагаемый контекст. Удачными дистракторами являются слова, зафиксированные ранее учителем как типичные ошибки в речи учащихся. Среди дистракторов не должно быть слов, которые приемлемы в данном контексте, хотя бы и как маловероятные.

В аудiotестах обычно предлагается 3 варианта ответа, в читаемых текстах - 4.

Приведем несколько примеров тестов множественного выбора.

Задание: Прочитайте предложения. Заполните пропуски, выбирая из данных /А, Б, В, Г/ слов одно, которое больше всего подходит по смыслу. Обведите кружком букву правильного ответа.

Мы ..... на рынке все свои деньги.

А купили            Б послали             В истратили            Г выпустили

Петр очень ..... Он верит во все приметы.

А осторожный     Б суеверный            В доверчивый            Г религиозный

В технике множественного выбора можно осуществлять не только вставку, но и подставку:

Мы осмотрели **древний** замок.

А каменный            Б ценный            В интересный             Г старый

Он привык работать **спустя рукава**.

А небрежно            Б старательно            В физически            Г много

Можно сочетать перифраз со вставкой:

Моя мама портниха. Она .....  
А учит детей Б шьет одежду В водит троллейбус Г лечит людей  
Тесты множественного выбора позволяют увидеть прогресс, достигнутый учениками даже за сравнительно короткий /2-3 недели/ срок обучения, с их помощью можно оценить, насколько хорошо усвоен конкретный программный материал.

Клоуз-тесты, напротив, определяют общее владение языком, уровень коммуникативной компетенции учащихся. Клоуз-тест представляет собой дефектный текст, в котором через регулярные промежутки опущены слова. Задача учеников - восстановить пропуски.

Объем и трудность текста, выбираемого для клоуз-теста, зависит от возраста учеников, уровня их знаний. Для текста не годятся отрывки, перегруженные именами собственными, цифрами и датами. Не годятся также тексты с обильным цитированием, так как язык цитат зачастую слишком отличается от языка основного текста.

Первое и последнее предложения текста обычно сохраняют в неприкосновенности, чтобы учащимся было легче понять общий смысл отрывка. Промежутки между пропусками составляют обычно от 5 до 10 слов. Если пропуски делать слишком частыми, текст будет невозможно восстановить, а если они слишком редки - тест становится чрезмерно редким. Интервал в 7 слов между пропусками считается оптимальным. Текст в 200 слов может содержать до 25-30 пропусков.

Ученики вначале бегло прочитывают весь текст, а затем, при более внимательном чтении, заполняют пропуски.

Приведем пример клоуз-теста:

В двенадцатом часу ночи я шел по пустынной улице Москвы. У пушкинского театра нагнал девочку ..... /1/ десяти. Я не сразу понял, что передо ..... /2/ слепая. Она ..... /3/ неровными шагами по краю тротуара. Столб она ..... /4/, на мгновение застыл перед ним. Я ..... /5/ слепую и оглянулся: прислушиваясь к моим шагам, она ..... /6/ следом. У площади Пушкина я завернул за ..... /7/, но оглянулся, чтобы посмотреть, куда ..... /8/ слепая.

Девочка остановилась на повороте и ..... /9/ напряженно слушать. Видимо, она ждала прохожих, чтобы ..... /10/ вслед за ними. Никто не шел. А в двух ..... /11/ пронеслись машины. Я вернулся и ..... /12/ к девочке.

- Вам куда?
- ..... /13/ меня, пожалуйста, через улицу.

- Я провел ее и ..... /14/:
- А теперь?
- Теперь мне недалеко. Я сама ..... /15/. Спасибо.

Она мгновенно постояла и ..... /16/, прислушиваясь снова к шагам редких прохожих. Так ...../17/ эта встреча. А я подумал после: мы часто ..... /18/, что за нами остаются отзвуки наших шагов. И нужно всегда правильно идти, чтобы не обмануть других людей, которые доверились нам и идут следом.

Ключ: /1/ лет, /2/ мной, /3/ шла, /4/ обошла, /5/ обогнал, /6/ шла, /7/ угол, /8/ пойдет, /9/ стала, /10/ пойти, /11/ шагах/ метрах, /12/ подошел, /13/ Переведите, /14/ спросил, /15/ дойду, /16/ пошла, /17/ окончилась, /18/ забываем.

Как уже отмечалось, клоуз-тест оценивает прежде всего речевую компетенцию: общее понимание прочитанного, знание лексики. Однако если в клоуз-тесте акцент сделать на пропуске не однозначных, а служебных слов, то он становится в большей мере грамматическим тестом. Приведем отрывок подобного теста:

Впервые электрическая трель возвестила ..... приходе гостя больше ста лет назад, ..... Франции. До этого были механические звонки, примерно такие же, как ..... современных велосипедах. Такие звонки иногда можно увидеть ..... домах и сегодня - как напоминание о временах, ..... электричеством пользовались далеко не всегда.

Поскольку в русском языке форма слова чаще всего подсказывает, с каким предлогом оно употреблено, можно усложнить задание клоуз-теста, опуская не только предлоги, но и окончания падежных форм. Кроме того, можно оставить пробелы и в беспредложных конструкциях, а в задании к тесту оговорить, каким знаком следует отмечать отсутствие предлога. Ниже приводится образец грамматического клоуз-теста:

Было время, когда ..... Росс..... не знали, что такое картофель. Однажды один помещик прочитал в иностранном журнале ..... картофел..... Выписал помещик ..... границ..... картофель, посадил ..... сво..... огород..... Вырос картофель и появились ..... н..... цветы. Радуетса помещик ..... нов..... растен.....

Как грамматические могут быть использованы на уроках по русскому языку и тесты, представляющие собой комбинацию клоуз-теста и теста множественного выбора:

Рассказывают, что в 1912 году, когда /отмечалась, отметилась/ столетняя годовщина Бородинской битвы, в Москве /решали,решили/

устроить банкет. Один из поваров /хотел, захотел/ приготовить для этого банкета “вкусный сюрприз”: Он /брал, взял/ три стакана муки, три яйца, половину чайной ложки лимонной кислоты, три четверти стакана воды и 300г масла. Из этих продуктов он стал /делать, сделать/ тесто.

Опоры, даваемые ученику в виде множественного выбора, делают клоуз-тест более рецептивным, зато позволяют оперативно оценить грамматические навыки в связной речи, что без этих опор вряд ли было бы осуществимо.

Если же мы хотим, оставаясь в пределах грамматики, стимулировать продуцирование речи, можно применить технику “рубки”, когда из полных слов, данных в исходной форме, надо составить предложение, добавив, где требуется, служебные слова:

Я/ ходить / школа / каждый / день

Я хожу в школу каждый день.

Завтра / мы / писать / контрольный / работа / математика

Завтра мы будем писать контрольную работу по математике.

В более сложном варианте теста порядок слов устанавливают сами ученики:

кино / мы / ходить / подруга / вчера

Вчера мы с подругой ходили в кино.

Заметим, однако, что при свободном порядке слов в русском языке это дополнение приносит элемент субъективности в данный тест, что несколько усложняет его проверку и оценку.

В целом же преимущества использования объективных тестов перед традиционными формами проверки на уроках русского языка /устный опрос, диктант, изложение, сочинение/ очевидны. Перечислим, в завершение, основные достоинства тестов как средства контроля.

1. Тест позволяет проверить не только наличие у учащегося определенных знаний о языке, но и сформированность речевых навыков и умений.
2. Тестирование дает возможность определить как общую коммуникативную компетенцию учащегося, так и степень усвоенности конкретного материала программы. Учащийся при этом лишен возможности “обойти” в употреблении проверяемый элемент.
3. Контроль при помощи тестов носит обучающий характер.
4. Тесты можно легко и быстро оценить, соблюдая при этом

последовательность и объективность.

5. Результаты регулярного тестирования позволяют учащимся увидеть свои успехи, что заметно повышает мотивацию учения, а учителю дают возможность оценить эффективность своего труда и внести, при необходимости, коррективы в процесс обучения.

Изменившиеся условия обучения русскому языку /уменьшение количества учебного времени, снижение мотивации, сужение сфер общения и т.п./ при оставшихся в основном прежними целях делают переход к современным методам контроля особенно актуальным.

## **REZIUME**

### **TESTAI KAIP ŽINIŲ KONTROLĖS PRIEMONĖ RUSŲ KALBOS PAMOKOSE**

Straipsnyje nagrinėjami testai kaip efektyvi žinių kontrolės priemonė, apžvelgiama jų tipologija, nurodomi objektyvių testų privalumai. Aprašomi testai, labiausiai tinkantys rusų kalbos mokėjimo kontrolei, nurodoma, kaip parengti testą, atlikti testavimą ir įvertinti jo rezultatus.

## **LITERATYRA**

Finocchiaro, Sydney, 1983 - Finocchiaro, Mary and Sydney Sako. Foreign Language Testing. A Practical Approach. Regents Publishing Company, New York, 1983.

Madsen, 1983 - Madsen, Harold S. Techniques in Testing. Oxford University Press, 1983.

## **ADJECTIVES: ASSOCIATIVE FIELDS IN ENGLISH AND LITHUANIAN**

**S. STEPONAVIČIENĖ**

### **I. INTRODUCTION**

Recent investigation in nativist and interactionist theories of language acquisi-

tion shows that morphology and syntax acquisition is governed by developmental sequences, which follow each other by way of overcoming psycholinguistic cognitive constraints (see, e.g., Krashen's developmental sequences, ZISA Multidimensional model). Environmentalist theories rely on habit formation. But in the sphere of vocabulary there are very few explanations of the process. Larsen-Freeman and Long (1992, 73) write: "When it comes to semantic dimension, neither habit formation nor rule formation may be applicable. Instead, verbal association, multiple discrimination and concept learning (Gagne 1965) are more likely to have explanatory power."

Thus, one of the conditions of incorporating a vocabulary item in the semantic memory is its inclusion into the associative field. In order to do that we ought to be clear about at least two points: 1/ what the word associative field actually is. Usually we choose the surrounding for the word in an arbitrary way, thinking most often in terms of our native and individual experience; 2/ whether word associative fields of the words denoting the same things or phenomena are identical in different languages.

As it is acknowledged that word associative fields are parts of mental lexicon, it is also an issue of the systems of the mental lexicon. Gairns and Redman (1991, 88) write this about mental lexicon systems: "Most researchers (albeit from varying viewpoints) appear to agree that items are arranged in a series of associative networks".

The issue of the mental lexicon in bilingualism is a controversial one. Primarily that is the problem of the coverage of the conceptual space in bilingualism. The question posed is whether the lexical store is single or whether there are separate listings for the two or more languages. Aitchison (1987) holds that different languages may require different organization of the mental lexicon. Meara (1984) also writes that different languages produce different word-handling, storage and recognition problems. Whereas Fay and Cutler (1982) maintain that there must be a single mental lexicon, phonologically arranged, and accessed by two different networks, one phonological and one semantic.

Thus, analysis of word associative fields of different languages, their contrastive analysis may: 1) throw some light on the theoretical problem of the mental lexicon; 2) be helpful in practical applications, i.e., vocabulary learning while mastering a second language. Meara (1993, 294) writes: "What the bilingual lexicon desperately needs is a modern equivalent of the Kent-Rosanoff word association test, something that would allow us to compare different types of L2 learners on a set of standard indices."

The aim of this article is to show the results of the analysis of the word associa-

tive fields of 29 adjectives in English and their counterparts in Lithuanian.

## II. METHOD OF OBTAINING AND PROCESSING DATA.

Getting at word associative fields is a complicated issue. The most often used method is that of free verbal association. By means of this method we get to know not only the social or individual peculiarities of the associative fields. If the data are sufficiently large, we may consider that data to be the source of psychological and linguistic information (Leontyev, 1977).

The data for the analysis of adjectives were taken from Russel and Jenkins Minnesota word association norms (Postman, 1970) and dictionary of verbal association in Lithuanian (Steponavičiene, 1986). Both the experiments were carried out using the method of free verbal association and the same Kent-Rosanoff word list. 1,008 subjects participated in the English experiment (American variant), and 1,000 subjects of similar ages and educational standards in its Lithuanian counterpart.

The adjectives investigated were: afraid, beautiful, bitter, black, blue, cold, dark, deep, green, hard, heavy, high, hungry, light, long, loud, quiet, red, rough, short, slow, smooth, soft, sour, sweet, swift, thirsty, white, yellow. Their Lithuanian counterparts: baisu, graži, kartus, juodas, mėlynas, šaltas, tamsi, gilus, žalias, kietas, sunkus, aukštas, alkanas, šviesus, ilgas, garsus, tylus, raudonas, šiurkštus, žemas, lėtas, lygus, minkštas, rūgštus, saldus, greitas, ištroškęs, baltas, geltonas.

In cases when in Lithuanian dictionaries two words were given as possible translations of the English word, one of them was left for the comparative purposes. Besides, either feminine or masculine gender was chosen.

Here is an example of part of the associative fields of the word "cold" in English and Lithuanian (up to frequency 11):

| Cold (1008) |           |     | Šaltas (1000) |          |                   |
|-------------|-----------|-----|---------------|----------|-------------------|
| 1           | hot       | 348 | 1             | ledas    | 217 - ice         |
| 2           | snow      | 218 | 2             | oras     | 130 - weather     |
| 3           | warm      | 168 | 3             | vanduo   | 120 - water       |
| 4           | winter    | 66  | 4             | vėjas    | 50 - wind         |
| 5           | ice       | 29  | 5             | ruduo    | 42 - autumn       |
| 6           | Minnesota | 13  | 6             | šiltas   | 36 - warm         |
| 7           | wet       | 13  | 7             | speigas  | 30 - severe frost |
| 8           | dark      | 10  | 8             | kambarys | 27 - room         |
| 9           | sick      | 9   | 9             | žiema    | 25 - winter       |
| 10          | heat      | 8   | 10            | lietus   | 24 - rain         |
| 11          | weather   | 8   | 11            | paltas   | 15 - coat         |



Before the analysis two questions had to be answered.

First, what amount of responses should be taken into consideration. As low frequency responses are less informative and may be more individual or accidental, the first three responses in English, constituting 62 per cent of the total number of responses, and the corresponding percentage of the most frequent responses in Lithuanian (ten most frequent responses constitute 62 per cent of all responses in Lithuanian) were considered. As it was shown by Entwisle (1966), approximately that number shows the commonality of response and is representative of the associative field of the word.

Second, according to what should the fields be contrasted. Concrete words, their coincidence or non-coincidence cannot be the unit of measure, because concrete words are too much dependent upon a variety of social and individual factors. Types of association were taken into consideration. They may be thought to reflect the peculiarities of the inner form of the language.

Thus, 19,673 responses to 29 adjectives in English and 19,157 responses to the same 29 adjectives in Lithuanian were considered. The links between the stimuli and responses were classified according to the types of association, and the percentage of each type was established.

### **III. THE RESULTS.**

1/ Types of associative links of English adjectives.

In the associative fields of English adjectives the links of contrast clearly prevail. They are coordinative in nature. They constitute 57.72 per cent of the responses considered. In the majority of cases the antonym is the most frequent reaction. For example: bitter - sweet 625; black - white 751; cold - hot 348; dark - light 829; deep - shallow 318; hard - soft 674; heavy - light 583; high - low 675 etc.

The second largest group of responses are also coordinative in nature; those are links of contiguity. They constitute 16.77 per cent of responses considered. For example: bitter - sour 125; blue - red 160; deep - dark 131; green - red 216; short - fat 76; smooth - hard 135 etc.

The third group are thematic, the majority among them symbolic links. They constitute 11.09 per cent of the responses considered. Examples: cold - snow 218; hungry - food 362; hungry - eat 174; loud - noise 210; thirsty - water 348; thirsty - drink 296 etc.

The fourth group are situational descriptive links. They constitute 6.79 per cent of the responses considered. Examples: beautiful - girls 142; dark - room 33; green - grass 262; deep - water 101; rough - road 44; soft - pillow 81 etc.

The fifth group are coordinative links, based on similarity. They constitute

5.54 per cent of the responses considered. Examples: swift - fast 369; light - bright 30; black - dark 54; beautiful - pretty 144; smooth - soft 206 etc.

Superordinate links constitute only 0,76 per cent of the links considered in English. They are not characteristic of adjectives.

The remaining links, e.g. linguistic: adjective - corresponding noun, constitute 1.33 per cent of the cases considered.

#### 2/ Types of associative links of Lithuanian adjectives.

In the associative fields of Lithuanian adjectives the situational descriptive links overwhelmingly prevail. They constitute 72.57 per cent of the responses considered. Examples: juodas - katinas 143; šaltas - oras 130; šaltas - vanduo 120; gilus - šulinys 274; žalias - medis 132; žalias - miškas 92; žalias - lapas 85; žalias - žolė 79; alkanas - žmogus 122; ilgas - kelias 362 etc.

Next come thematic/ symbolic links. They constitute 17.81 per cent of the responses considered. Examples: šaltas - speigas 30; alkanas - valgyti 27; garsus - triukšmas 20; ištroškęs - gerti 155; ištroškęs - vandens 308 etc.

Coordinative links of contrast constitute 5.83 per cent of the links considered. Not in a single case was the link of contrast the most frequent in Lithuanian, whereas in English there were 19 such cases out of 29. Examples: juodas - baltas 119 (but after "katinas", "vėjas", "ruduo"); šaltas - šiltas 36 (after "ledas", "oras", "vanduo"); ilgas - trumpas 83 (after "kelias") etc.

Coordinative links based on similarity constitute 1.64 per cent of the links considered. Examples: juodas - tamsus 66; šviesus - skaistus 32; tylus - ramus 32; žemas - mažas 50; šiurkštus - grubus 27 etc.

Coordinative links based on contiguity constitute 1.11 per cent of the responses considered. Examples: gilus - tamsus 21; ilgas - plonas 20; žemas - storas 23; geltonas - žalias 24 etc.

Superordinate links constitute only 0.38 per cent of the links considered. They are not characteristic of adjectives.

The remaining links (linguistic - grammatical, e.g., garsus - garsas, or phonetic, e.g., baltas - paltas) constitute 0.79 per cent of the cases considered.

#### 3/ Contrastive analysis of the English and Lithuanian data.

If we keep to the current classification of the associative links into superordinate, coordinative, descriptive and symbolic, the data received may be represented in the following table:

Table I. Types of associative links of English and Lithuanian adjectives (in per cent), 19,673 responses to 29 adjectives in English, and 19,157 responses to the same 29 adjectives in Lithuanian considered.

| Types of links                   | English |       | Lithuanian |      |
|----------------------------------|---------|-------|------------|------|
| Coordinative links of contrast   | 57.72   | 80.03 | 5.83       | 8.58 |
| Coordinative links of contiguity | 16.77   |       | 1.11       |      |
| Coordinative links of similarity | 5.54    |       | 1.64       |      |
| Thematic/symbolic                | 11.09   |       | 17.81      |      |
| Situational descriptive          | 6.79    |       | 72.57      |      |
| Superordinate                    | 0.76    |       | 0.38       |      |
| Others                           | 1.33    |       | 0.79       |      |

#### IV. CONCLUSIONS.

From the received data the following conclusions can be drawn.

The contrastive analysis of the associative fields of 29 adjectives in English and the associative fields of the same 29 adjectives in Lithuanian shows that the types of associative links are the same in both the languages, but their distribution differs.

In English the coordinative links, first of all those of contrast, prevail. In Lithuanian situational descriptive links prevail.

We may only try to guess at the reason of this discrepancy. It shows that there are differences not only in individual word associative fields. There are also linguistic peculiarities of word associative fields. Members of certain linguistic communities show regular differences from the structures characteristic of members of other linguistic communities. Those differences depend, most probably, upon the national peculiarities of the linguistic community, its ways of behaviour, its values, treatment of reality, which are constituent parts of national identity.

The results of the contrastive analysis of the associative fields of 29 adjectives in English and Lithuanian corroborate the hypothesis that the mental lexicon may be differently arranged in different languages. If so, it has important implications in learning vocabulary.

#### REZIUOMĖ

#### BŪDWARDŽIŲ ASOCIACIJŲ LAUKAI ANGLŲ IR LIETUVIŲ KALBOSE

Gretinti ta pačia tyrimų metodika gauti anglų (amerikiečių variantas) ir lietuvių kalbų 29 būdvardžių asociaciniai laukai. Asociacinių ryšių tipai abiejose kalbose

tie patys, tačiau jų distribucija ne ta pati. Anglų kalboje vyrauja koordinaciniai ryšiai pagal kontrastą, lietuvių kalboje - situaciniai deskriptyviniai ryšiai. Gauti duomenys yra indėlis į mentalinio leksikono teoriją bei antrosios kalbos žodyno mokymo teoriją.

## REFERENCES

- Aitchison, 1987 - Aitchison J. Words in the Mind. Oxford: Blackwell.
- Carter and McCarthy, 1991 - Carter R. and McCarthy M. Vocabulary and Language Teaching. Longman group UK limited.
- Cutler and Fay, 1982 - Cutler A. and Fay D. One Mental Lexicon Phonologically Arranged. Linguistic Inquiry 13/1, 107-113.
- Entwisle, 1966 - Entwisle D.R. Word Associations in Young Children. Baltimore, Maryland: John Hopkins Press.
- Gairns and Redman, 1991 - Gairns R. and Redman S. Working with Words. Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman and Long, 1992 - Larsen-Freeman D. and Long M.H. An Introduction to Second Language Acquisition Research. Longman.
- Meara, 1993 - Meara P. The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary. - The Bilingual Lexicon. Ed. Schreuder R. and Weltens B. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Postman and Keppel, 1970 - Postman L. and Keppel G. Norms of Word Association. New York: Academic Press.
- Steponavičienė, 1986 - Steponavičienė S. Lietuvių kalbos žodinių asociacijų žodynas. Vilnius: Mokslo.
- Leontjev, 1977 - Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах. - Словарь ассоциативных норм русского языка. Отв. ред. Леонтьев А.А. Изд-во Московского Университета.

# **ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Т. ЧЕЧЕТ**

Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка, в том числе и русского, предполагает овладение студентами профессионально - педагогической компетенцией, необходимой для успешной реализации педагогической деятельности по обучению РКИ.

Профессиональная компетенция учителя-русиста реализуется в процессе педагогического сотрудничества, которое, как справедливо считают психологи, осуществляется в трех основных аспектах: “а) взаимодействие учителя с учениками; б) взаимодействие учеников друг с другом в совместной учебной деятельности; в) взаимодействие учителей в системе межпредметных связей” [Методика..., 1990, с. 247].

Все указанные формы взаимодействия, основанные на профессиональном педагогическом общении, предполагают овладение соответствующими коммуникативными навыками, под которыми понимаются следующие:

- умение устанавливать равноправные речевые взаимоотношения между учителем и учащимися;
- умение легко входить в речевой контакт с учениками, имеющими разный возраст и индивидуально - психологические особенности;
- умение создавать особую психологическую атмосферу, стимулирующую творческие возможности обучаемых;
- умение устанавливать обратную связь и способствовать “приобретению уверенности в себе при использовании изучаемого языка” [Шейзл, 1995, с. 3].

Таким образом, обучение профессионально-педагогическому общению - это формирование коммуникативной компетенции будущего учителя-русиста в ситуациях, характерных для педагогического общения,

основанных на совместной творческой деятельности учителя и учащихся.

Эффективность педагогического сотрудничества на основе коллективного взаимодействия подтверждается многочисленными исследованиями в области педагогики, методики, а также опытом интенсивного обучения, восходящим к методике Г.Лазанова и Г.Китайгородской. Коллективные формы работы в значительной степени способствуют созданию педагогически направленного общения, формированию коммуникативных навыков учащихся. Однако при этом ведущая роль остается за учителем, что требует от него особых личностных качеств и профессиональных навыков, так как нельзя забывать, что для учителя РКИ характерен ряд дополнительных социально-психологических, личностных и этико-педагогических качеств, значительно отличающихся от тех, которыми характеризуются учителя других предметов.

Что же способствует формированию таких личностных качеств учителя РКИ и умению педагогического общения? Как формировать их у студентов - будущих русистов?

Не отрицая роли самых разнообразных теоретических знаний в области психологии, педагогики, лингвистики, следует отвести важнейшую роль и таким специфическим приемам, как аутотренинг, специальная предкоммуникативная тренировка, использование ролевых и деловых игр. Что касается первых двух приемов, то неocenимую помощь может оказать книга К.С.Станиславского "Работа актера над собой", так как процесс формирования мастерства педагога имеет много общего с формированием артистического мастерства. Поэтому будущим учителям РКИ необходимо прослушать спецкурс о приемах актерского мастерства, ориентированный на педагогическую аудиторию. Это поможет студентам в значительной степени решить проблемы общения, с которыми они сталкиваются уже на педагогической практике.

Большую помощь в плане обучения педагогическому общению может оказать деловая и ролевая игра. Так, деловая игра активизирует умения и навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности, моделирует соответствующую систему отношений между учителем и учащимися. Эффективность деловой игры общепризнана методистами и обуславливается следующими психолого-педагогическими факторами:

- игра позволяет моделировать определенные аспекты профессионального общения, имитировать деятельность учителя;

- игровая деятельность способствует созданию благоприятного психологического климата, стимулирующего творческое взаимодействие студентов для решения поставленных задач;
- игровые цели являются одновременно и средством формирования профессиональных навыков.

Для будущих учителей РКИ деловая игра - это имитация реальной деятельности учителя в различных педагогических ситуациях. Поэтому этот вид работы органично вписывается в структуру практических занятий по методике русского языка. Деловая игра требует тщательной подготовки как преподавателя, так и студентов - участников игры, а также последующего анализа и комментария.

Приведем пример деловой игры, проводимой на занятиях по методике русского языка и называющейся “Урок русского языка как иностранного”. Учебная цель игры - усвоение и реализация в игровой деятельности основных требований, предъявляемых к уроку русского языка как иностранного, выработка умений анализа и оценки урока. Игра проводится поэтапно.

Первый этап - введение в игру - предполагает описание ситуации и распределение ролей. Ситуация описывается следующим образом: “Вы - члены методической секции русского языка. Вам предлагается для обсуждения видеозапись урока русского языка в литовской школе. Просмотрев ее, вы должны обсудить урок и дать заключение об его эффективности с точки зрения требований, предъявляемых к уроку иностранного языка”. Роли распределяются таким образом: 1) студент, защищающий данный урок; 2) два-три оппонента; 3) члены методической секции русского языка.

Все студенты, участвующие в игре, ориентируются на следующие требования, предъявляемые к уроку иностранного языка:

- 1) Коммуникативная направленность урока:
  - введение учащихся в атмосферу иноязычного общения в начале урока: учитель использовал (не использовал) диалоги, микробеседы, сообщения с целью “разминки”;
  - учитель смог (не смог) создать творческую деловую атмосферу, благоприятный психологический климат;
  - новый материал вводится в коммуникативной (традиционной) форме - через тексты, диалоги, творческие задания;
  - новый материал вводится в речевую практику: развиваются (не развиваются) умения пользоваться им в говорении,

- аудировании, чтении, письме;
- правильное (неправильное) соотношение речевых и языковых упражнений;
  - текст используется (не используется) как источник информации, стимул к речевой деятельности.
- 2) Формы работы на уроке:
- использовались (не использовались) фронтальная, групповая работа (в парах, в тройках, по цепочке и т.д.); индивидуальная (ученик - учитель, ученик - учебник, ученик - ученик и т.д.).
- 3) Рациональная организация педагогического процесса:
- учитывается (не учитывается) факт снижения работоспособности учащихся к концу урока;
  - время использовано учителем эффективно (неэффективно);
  - наличие (отсутствие) логической завершенности урока.
- 4) Коммуникативное поведение учителя:
- установил (не установил) контакт с классом;
  - поощряет (не поощряет) взаимопомощь учащихся;
  - исправляет (не исправляет) речевые ошибки (в какой форме);
  - вступает (не вступает) в партнерские отношения с учениками;
  - управляет (не управляет) учебной деятельностью в классе.
- 5) Коммуникативное поведение учащихся:
- проявляют (не проявляют) интерес к уроку;
  - активны (пассивны) в процессе учебной деятельности;
  - не существует (существует) психологический барьер в общении.

Следует отметить, что студенты заранее знакомятся с предлагаемой схемой анализа урока (до просмотра видеозаписи урока).

Второй этап предполагает просмотр видеозаписи урока.

Третий этап включает обсуждение данного урока по следующему плану:

- 1) Выступление студента, защищающего данный урок.
- 2) Выступление оппонентов (2-3 студента).
- 3) Дискуссия, в которой принимают участие все студенты - члены методической секции. Во время дискуссии возможен повторный просмотр фрагментов урока, вызвавших неоднозначную оценку.

Четвертый этап предполагает инсценировку одного из фрагментов урока, построенного по собственному сценарию. При этом роли



распределяются следующим образом: 1) учитель, ведущий урок; 2) все остальные студенты - ученики.

После окончания игры проводится ее краткий анализ. Выясняется мнение студентов о том, были ли достигнуты цели игры, выслушиваются их критические замечания, пожелания. Особенно интересным моментом игры является дискуссия, в которой сталкиваются различные мнения о методике проведения урока, о роли личности учителя в процессе обучения иностранному языку. Все это подтверждает эффективность данного вида работы в аспекте формирования профессиональных навыков студентов.

Не менее важное значение в этом плане имеет и ролевая игра. Ролевые игры могут включаться в практические занятия по русскому языку, в занятия по культуре речи и другие. При этом они не только не препятствуют реализации основной цели занятий, но и хорошо согласуются с содержанием учебного процесса, формируя коммуникативные, профессионально-педагогические навыки студентов. В качестве примера рассмотрим практическое занятие по речевой теме "Знаете ли вы наш университет", которое было проведено в форме ролевой игры. Материалом послужила статья проф. А.Пакериса "Mokytojų universitetas", напечатанная в журнале "Mokslas ir gyvenimas" (1995, № 8-9) и посвященная 60-летию педагогического университета. Форма проведения игры - пресс-конференция. Заранее были распределены роли: ректор педагогического университета, проректор, ректор "старого" университета; остальные студенты - представители литовской и зарубежной прессы.

Студентам было предложено подготовить к занятиям материал, соответствующий их роли. Причем студенты - "представители литовской и зарубежной прессы" - подготовили вопросы, требующие аргументированных ответов, нестандартных подходов к различным проблемам. Социальные роли - "маски" - позволили снять психологические барьеры в общении, активизировать диалогическое общение, создать атмосферу неформальной коммуникации. При этом были достигнуты следующие цели: первокурсники получили информацию об университете; коллективная форма работы позволила наиболее интересно представить изучаемый речевой материал, выработать навыки диалогического общения. Речевая деятельность учащихся оценивалась преподавателем и самими учащимися, проводилась коррекция ошибок.

Не менее эффективной является ролевая игра, проводимая на

совместном практическом занятии по русскому языку - с участием студентов-русистов из Вроцлавского университета и студентов факультета Славистики педагогического университета. В основе игры - встреча двух делегаций: ректор, декан, преподаватели, студенты. Заранее разрабатывается программа встречи, с которой знакомятся все участники игры. Однако заранее заданная программа, давая возможность подготовить материал, не исключает и импровизации, что делает коммуникацию неформальной и более эмоциональной. Как показывает практика, такие занятия очень эффективны в плане формирования коммуникативных навыков, необходимых будущим учителям иностранного языка.

Таким образом, не только на занятиях по методике русского языка, но и на многих других, начиная с первого курса, можно решать определенный комплекс задач профессионально-педагогической подготовки будущего учителя русского языка. Развитие у студентов навыков коммуникации, анализа ситуации, осмысления собственной учебной деятельности способствуют повышению педагогической мотивации и лучшему усвоению материала по русскому языку.

## **REZIUME**

### **PROFESINIO-PEDAGOGINIO BENDRADARBIAVIMO ASPEKTAI RENGIAINT SVETIMŪJŲ KALBŲ VOKYTOJUS**

Straipsnyje nagrinėjamos problemos, susijusios su profesinio-pedagoginio bendravimo aspekto taikymu rengiant svetimosis kalbos mokytojus. Visos darbo grupėse formos yra pagrįstos pedagoginiu profesiniu bendradarbiavimu ir reikalauja kad mokytojas būtų įvaldęs komunikacijos būdus ir turėtų specifinių svetimųjų kalbų mokytojo savybių. Tokiu būdu, komunikacinis ir asmenybės savybių ugdymo aspektas turėtų tapti vienu iš pagrindinių rengiant mokytojus. Straipsnyje nagrinėjami bendrieji ir specifiniai būdai (dalykiniai ir vaidybiniai žaidimai), skirti formuoti komunikacinius ir asmenybės ugdymo brožus.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Методика..., 1990 - Методика преподавания русского языка как иностранного// Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. - М.: Рус. яз., 1990.

2. Станиславский, 1985 - Станиславский К.С. Работа актера над собой. - М., 1985.
3. Шейзл, 1995 - Шейзл Д. Коммуникативность в обучении иностранным языкам. - Совет Европы, 1995.

ISBN 9986-869-23-4

**Svetimos kalbos:  
teorija ir praktika**

Tir. 150 egz. Sp. l. 5,25. Užsak. Nr. 15.  
Išleido, rinko, maketavo ir spausdino VPU leidykla.  
Kaina sutartinė.